

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Transmission
intergénérationnelle
et formation professionnelle

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 46 - **CONTENUS, PROCESSUS, MODALITÉS ET FORMATIONS**
- N° 47 - **LA CONSTRUCTION DE L'EXPERT**
- N° 48 - **LE TRAVAIL ENSEIGNANT : NOUVELLES PERSPECTIVES D'ÉTUDE**

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30000 à 35000 signes (espaces compris). Veuillez joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS - 45, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

Service des publications
INRP
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex



SOMMAIRE N° 45

TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE ET FORMATION PROFESSIONNELLE

(Simone Baillauquès, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL de Simone BAILLAUQUÈS	5
Jean-Pierre OBIN : Le renouvellement des professeurs du second degré : formes et enjeux	11
Patrick RAYOU : Le relais des générations	23
André ROBERT et Patrick BOROWSKI : Renouvellements générationnels chez les enseignants du premier degré : matériaux, éléments d'analyse . . .	39
Joséphine MUKAMURERA et Maurice TARDIF : Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre générations d'enseignants au Québec	55
Loïc BREMAUD : De la « petite » à la « grande » porte : deux générations, deux modèles de formation des directeurs généraux des services communaux	69
Simone BAILLAUQUÈS avec la collaboration de Bertille PATIN : « Ma maison, c'est l'école »... de la transmission du désir d'enseigner dans une famille, sur trois générations	83

AUTOUR DU MOT : « Génération » de Claudine ATTIAS-DONFUT
et Philippe DAVEAU 101

ENTRETIEN de Christiane MONTANDON avec le Professeur Christoph WULF :
Anthropologie historique. Philosophie, histoire, culture 115

*
* *

Estelle BRISARD et Régis MALET : Évolution du professionnalisme enseignant
et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre,
Écosse et France 131

Alain LEROUGE : La visite de classe formative : un noyau d'intégration
des formations didactiques et pédagogiques dispensées en IUFM ... 151

LECTURES

NOTES CRITIQUES 167

GARNIER Pascale (2003). – Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats
à l'école élémentaire (Brigitte Monfroy)

Pratiques d'écriture (Jacques Crinon) :

- MACKIEWICZ Marie-Pierre (dir.) (2004). – Mémoires de recherche
et professionnalisation. L'exemple du Diplôme supérieur de travail social
- BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004). – Écriture et formation professionnelle,
L'exemple des professions de la santé
- MAROY Christian (dir.) (2002). – L'enseignement secondaire
et ses enseignants, une enquête dans le réseau d'enseignement libre
subventionné en Communauté française de Belgique (Annette Gonnin-Bolo)

NOUS AVONS REÇU 180

■ 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 réciprocity 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. Héту, *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.

LE RENOUVELLEMENT DES PROFESSEURS DU SECOND DEGRÉ

FORMES ET ENJEUX

JEAN-PIERRE OBIN*

Résumé

Cet article présente une réflexion, appuyée sur des travaux antérieurs, portant sur le prochain renouvellement, en dix ans, d'environ la moitié des enseignants français du second degré. Dans une première partie, traitant des formes de ce remplacement, on examine les effets probables de continuité et de rupture sur les conceptions et les pratiques enseignantes. Dans la deuxième partie, on tente de cerner les principaux enjeux de ce renouvellement dans différents domaines : pédagogique, éducatif, organisationnel et institutionnel.

Abstract

This paper is based on former research and presents a reflection on the renewal of about half of French secondary school teachers in the next ten years. In the first part which deals with the form these replacements will take, the possible effects of continuity and break concerning teachers' conceptions and practices are examined. In the second part, one attempts to define the main stakes of this renewal in the pedagogical, educational, organisational and institutional fields.

11

* - Jean-Pierre Obin, Inspecteur général de l'éducation nationale, professeur associé à l'IUFM de Lyon.

Les données du défi que représente le prochain renouvellement du corps enseignant sont aujourd'hui bien connues. Elles découlent de la conjonction du vieillissement du corps enseignant du second degré, dû aux recrutements massifs des années 1965-1975, avec l'arrivée sur le marché du travail de classes d'âge bien moins nombreuses que celles du baby-boom, qui le quittent. Ces éléments ne sont d'ailleurs pas propres au système éducatif, ni même à la France. Ils mettent en concurrence directe, sur le marché des diplômés de l'enseignement supérieur, premier et second degrés, éducation nationale et autres ministères, fonction publique et entreprises, voire pays du Nord et nations du Sud. L'OCDE a récemment organisé une série d'études afin de préciser les difficultés rencontrées et les mesures envisagées dans chacun des pays développés (1). En France, la volonté politique actuelle de diminuer le nombre des emplois budgétaires, de même que l'impact du nouveau régime des retraites ne changent pas fondamentalement les termes globaux de l'équation : environ une moitié des enseignants du second degré devra être remplacée dans le temps d'une décennie.

On pressent que les enjeux de ce renouvellement ne sont pas purement quantitatifs : ces « jeunes », ou plutôt « nouveaux » enseignants vont-ils en effet s'intégrer doucement au système professionnel développé par les « anciens » ou bien vont-ils être tentés de le bousculer ? Sont-ils porteurs de changement (et alors lequel ?), ou bien aspirent-ils à se couler dans le moule des habitudes et des routines ? Peut-on déjà déceler entre eux et leurs aînés une rupture générationnelle ou bien le renouvellement ne sera-t-il marqué que par un simple effet d'âge ? Pour tenter de répondre à ces questions nous examinerons successivement les formes et les enjeux du renouvellement des professeurs du second degré, en nous appuyant sur plusieurs aspects de l'étude que nous avons menée en 2002, notamment sur les enquêtes et entretiens conduits avec deux groupes de professeurs de lycée, lycée professionnel ou collège, les premiers ayant moins de 5 ans d'expérience (dont des stagiaires), les seconds ayant 15 à 20 années de vie professionnelle (2).

LES FORMES DU RENOUVELLEMENT

Continuités et ruptures, effets d'âge et de générations

Quarante ans pourront séparer demain deux professeurs se succédant dans la carrière : une différence d'âge de presque deux générations, qui entraînera dans les conceptions et les pratiques professionnelles à la fois des effets d'âge et des effets de

1 - F. Cros et J.-P. Obin, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport de base national pour la France, OCDE, La Documentation française, 2004.

2 - J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, rapport au ministre, La Documentation française, 2003, pp. 30-38.

générations, à partir desquels on peut tenter de discerner les grands domaines de continuité et de rupture du prochain renouvellement.

Continuités : diversité des motivations, identité universitaire, condition enseignante

Il semble qu'on puisse toujours regrouper *les motivations* à devenir enseignant du second degré, aujourd'hui comme hier, autour de trois grands pôles : le goût pour une discipline universitaire, le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes, l'attrait pour un statut socio-institutionnel sûr et peu contraignant (3). Une première part, importante, des professeurs interrogés, nouveaux ou anciens, se dit passionnée par sa discipline. C'est souvent dans des événements marquants, dans des émotions partagées comme la rencontre d'un « maître » charismatique, que s'enracinent ces véritables vocations. Le risque de cette polarisation est de négliger la nécessité de s'adapter aux élèves, voire de développer des discours désabusés à leur endroit. Moins idéalistes que les précédents, ceux qui mettent en avant le plaisir d'enseigner et l'aspect relationnel du métier fondent souvent leur choix sur une expérience du cadre scolaire ou de l'éducation populaire. Ils sont en moyenne plus à l'aise dans les premières années d'exercice et plus présents dans leur établissement, plus optimistes sur le métier et la réussite de leurs élèves. Enfin un troisième groupe met en avant le cadre assez libéral du métier : large autonomie pédagogique, prescriptions et contrôle relativement lâches, temps de travail en dehors de la classe librement organisé et permettant d'envisager des engagements sociaux (plutôt pour les hommes) ou de concilier l'éducation des enfants et la vie familiale avec une vie professionnelle à part entière (surtout pour les femmes).

13

L'identité des professeurs – ce qui rassemble leurs idéaux professionnels – est quant à elle fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure légitimité et stabilité. L'histoire des professeurs de lycée, sommet de la hiérarchie du professorat d'hier, est inséparable de ce modèle ; et tout attache encore aujourd'hui les jeunes enseignants à leur formation universitaire : qualifications, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle. La pédagogie déductive universitaire, malgré une nette diversification des pratiques, a toujours les faveurs de l'enseignement général et reste une référence dont la valeur symbolique apparaît, dans le corps enseignant, encore supérieure à celle des pédagogies actives.

À la différence d'une identité construite en partie sur des schèmes imaginaires, *la condition* enseignante, troisième domaine de continuité, est marquée, aujourd'hui comme hier, par une relation forte et exclusive aux élèves. Ceux-ci, d'un côté, par leurs

3 - F. Clerc, « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in J.-P. Obin, *op. cit.*

aptitudes et leurs comportements, structurent les compétences construites par les professeurs (4). D'un autre, par leurs interactions avec les enseignants, ils régulent les relations de travail de ces derniers (5). Enfin, et sans doute plus déterminant, ils sont de fait les principaux évaluateurs du travail enseignant ; car c'est la relation aux élèves, bien avant celles aux collègues et à l'institution, qui atteste, aux yeux du professeur lui-même, sa valeur professionnelle (6) ; ce qui fait de cette relation une dimension le plus souvent cachée, intime du métier qui, loin de représenter entre enseignants un élément d'échange et un fondement au travail collectif, y fait plutôt obstacle.

Rupture d'âge : des anciens « fatigués », des jeunes en attente d'aide

Les difficultés professionnelles constituent le thème principal du discours tenu par les professeurs ayant de 15 à 20 ans d'ancienneté. Interrogés sur les grandes évolutions qui ont marqué leur carrière, ces enseignants citent de façon unanime les élèves (baisse du niveau, dégradation des comportements), puis l'accumulation des tâches (animation, gestion des conflits, orientation, travail en équipe, activités pluridisciplinaires, aide individualisée), enfin une image sociale dégradée et un manque de reconnaissance de la part de l'institution. Une enquête du principal syndicat montre une volonté très majoritaire des anciens de partir en retraite le plus tôt possible (7). Une petite minorité cependant développe des discours plus positifs : certains notent que la diversification des activités, bien qu'ayant accru leur charge de travail, a constitué un élément fort de renouvellement et de dynamisation de leurs pratiques, et leur a fait prendre un nouveau départ professionnel. D'autres enfin souhaitent prendre de la distance avec les élèves tout en restant dans l'enseignement, en postulant à des fonctions de formateur ou à des responsabilités d'encadrement.

14

Cette « fatigue », ce discours souvent désabusé, constitue une surprise pour beaucoup de jeunes enseignants, chez qui la crainte, largement exprimée, d'une perte prématurée de dynamisme se nourrit vraisemblablement d'observations faites auprès d'une partie des anciens. Cette crainte explique sans doute leur demande massive de formation continue, mais débouche rarement sur des images précises d'évolutions professionnelles en milieu de carrière. Une autre rupture avec les représentations

4 - M. Duru-Bellat et A. van Zanten, *Sociologie de l'école*, ch. 8 : « La profession enseignante », A. Colin, 1999.

5 - D. Paty, *Douze collègues en France*, La Documentation française, 1980.

6 - L. Joxe, *La fonction enseignante dans le second degré*, rapport au ministre de l'éducation nationale, 1972.

7 - Snes, « Enquête métier retraite », *L'université syndicaliste*, supplément au n° 558, décembre 2001.

traditionnelles du métier est l'importance accordée par les jeunes enseignants à l'établissement scolaire, qui prend un triple aspect : le rôle fort et espéré efficace attribué au chef d'établissement, en particulier concernant les règles de vie, l'autorité sur les élèves et le climat de la vie collective ; le désir, s'adressant prioritairement aux autres enseignants, de s'inscrire dans un véritable collectif pédagogique et éducatif ; le souhait d'un espace de travail qui soit aussi un lieu de vie, accueillant, chaleureux et sûr. Enfin, l'irruption durable de la violence juvénile et du sentiment d'insécurité dans le paysage scolaire semble avoir modifié les attitudes de début de carrière : à l'ancienne crainte, pour ceux du sud, d'être nommés dans une académie du nord de la France, s'ajoute la peur, pour les enfants des classes moyennes, d'être affectés dans un établissement de banlieue populaire.

Rupture générationnelle : des générations marquées par les conditions contextuelles différentes de leur engagement professionnel

À ces effets d'âge se superposent des effets de générations qui tiennent aux conditions très différentes dans lesquelles se sont produits les engagements professionnels respectifs : les différences sont en effet considérables entre le contexte culturel, social et idéologique des années 60 et les conditions actuelles.

En 1965, la réforme de Gaulle-Capelle (dite improprement Fouchet) donne comme nouvel objectif à la scolarisation de masse la fin du premier cycle secondaire. Les besoins d'enseignants sont massifs pendant une dizaine d'années et s'opèrent en partie par glissement du premier vers le second degré. Dix ans plus tard, dans le « collège unique » né de la réforme Giscard-Haby, professeurs d'enseignement général de collège et anciens maîtres des classes pratiques sont majoritaires. Environ la moitié des professeurs du second degré n'est alors pas passée par l'université. Le contraste est fort avec la situation présente où les nouveaux enseignants sont tous recrutés après au moins trois années d'études supérieures. L'arrivée massive de ces « universitaires » dans la profession comporte des aspects culturels évidents. Elle a aussi pour conséquence la fin des clivages, des hiérarchies et des oppositions entre catégories, et des complexes des uns vis-à-vis des autres, qui ont rythmé la vie des collèges pendant quarante ans. Elle consacre surtout le triomphe d'une idéologie, celle de la prééminence des « savoirs savants » sur toute autre forme de légitimité professionnelle, qui a permis la déroute du projet de « l'école fondamentale » face à celui de « second degré unifié », la scission puis la déconfiture de la puissante Fen (qui avait pourtant résisté à la division de 1947), la disparition des écoles normales et des Enna et la création des Iufm.

Parallèlement, les idéaux démocratiques des années 60, portés par le vieux rêve égalitaire de « l'école unique » des Compagnons de l'université nouvelle de 1918 et

par le programme de « démocratisation de l'enseignement » de la commission Langevin-Wallon de 1947, sont remplacés par le pragmatisme des nouveaux recrutés. Ce qui apparaissait aux générations précédentes comme dogme sacré semble presque unanimement condamné par les jeunes professeurs : ainsi des programmes jugés trop ambitieux, de la trop grande liberté laissée aux élèves et même du collège unique (8). Le creveu-cœur pour les professeurs les plus anciens est que le triomphe même de l'idéal démocratique pour lequel ils s'étaient mobilisés semble être à l'origine des maux dont ils souffrent et se plaignent : hétérogénéité des classes, échec scolaire et violence des élèves.

Cette mutation socioculturelle de la réalité scolaire est à l'origine d'une troisième rupture générationnelle. À un métier « protégé », marqué notamment, depuis les réformes statutaires de 1908, 1910 et 1913, par la sécurité de l'emploi, un salaire décent et une carrière assurée, succède l'image d'une profession particulièrement « exposée », soumise à des exigences et des attentes sociales croissantes de la part des parents, placée – dès le début de carrière et sans véritable préparation – au contact direct des maux sociaux. Une étude notait hier le peu de tonicité des étudiants se destinant à l'enseignement, leur besoin de surprotection et leur propension à vivre en marge des dynamiques sociales (9). Cette époque semble révolue, les médias, en particulier le cinéma et les séries télévisées, donnent dorénavant l'image d'un métier difficile, courageux et même risqué. Par contrecoup, la peur des élèves et la crainte de se retrouver dans un établissement difficile sont devenus le premier motif de refus de la profession par les étudiants (10).

16

Sur le plan pédagogique, une vieille querelle, celle des « anciens » et des « modernes », des tenants du cours magistral et de ceux des diverses formes de pédagogie active, semble largement estompée chez les jeunes. Les engagements militants ou les engouements d'hier, moins prégnants aujourd'hui, semblent avoir davantage essaimé au niveau des principes généraux que des pratiques particulières : définir une pédagogie constante, formaliser des objectifs, déterminer ce que les élèves doivent impérativement maîtriser avant de passer à une autre activité, distinguer connaissances et compétences, définir des dispositifs d'évaluation formative à côté des bilans et contrôles sommatifs, sont des idées qui ne sont plus l'apanage d'une avant-garde et que les plus jeunes en particulier semblent avoir bien intégrées. Une dernière rupture générationnelle – peut-être pas la moindre – semble être l'attitude nouvelle des jeunes, et notamment des jeunes enseignants, par rapport à la

8 - Snes, « Enquête sur les jeunes enseignants », *US Magazine*, n° 542, mars 2001.

9 - Cofremca, « Observatoire des enseignants », *document interne*, MEN, 1987.

10 - « La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur », *Note d'information*, n° 01-05, DPD-MEN, 2001.

dialectique de la liberté et de l'autorité. On se fonde ici sur plusieurs études récentes qui présentent l'intérêt d'être basées sur des questionnements identiques posés périodiquement à des populations analogues (11). Leurs résultats paraissent largement convergents. Deux traits majeurs semblent caractériser les jeunes d'aujourd'hui et les distinguer en même temps des générations qui les ont précédés : d'une part une vigueur accentuée des valeurs privées, amitié, amour, famille – surtout cette dernière –, et d'autre part une conception nouvelle associant une forte montée du principe d'autorité dans le domaine public, à la poursuite du mouvement d'individualisation et de libéralisation des modes de vie dans la sphère privée. Les jeunes d'aujourd'hui se distinguent de leurs aînés par le déclin d'une attitude globale d'acceptation ou de refus des normes sociales. Leur rejet de l'intervention de l'État dans la sphère privée s'accompagne d'une demande d'autorité accrue dans le domaine public. Du coup, l'opposition traditionnelle entre une jeunesse éprise de liberté et un âge mûr attaché à l'autorité, semble avoir disparu : de contradictoires, aspiration à la liberté et demande d'autorité sont devenues complémentaires. La conséquence de ce nouvel état d'esprit est le remodelage des positions éducatives des jeunes enseignants, dressant en quelque sorte le constat de ce que Marcel Gauchet n'hésite pas à appeler « l'échec de l'éducation nouvelle », c'est-à-dire la fin de l'utopie d'une éducation sans contrainte et de la tentation corollaire de transformer l'école en une petite « contre-société » libertaire (12).

LES ENJEUX DU RENOUVELLEMENT

Pédagogique, éducatif, organisationnel et institutionnel

L'enjeu pédagogique : diriger les études des élèves

17

Dans le domaine pédagogique, il convient sans doute de remonter à la réforme des lycées de 1902 pour saisir une part des difficultés actuelles des professeurs. Cette réforme, qui avait des objectifs bien plus vastes, a eu notamment pour effet de diminuer le temps d'étude des élèves, qui était alors majoritaire, pour installer progressivement l'heure de cours magistral comme forme majeure d'organisation pédagogique. Avec les années 60 et la démocratisation du premier cycle, ce désengagement de l'institution vers les familles et les élèves, cette transformation d'une

11 - « Études de la Sofres sur les jeunes de 15-24 ans » : *Figaro Magazine* du 24 mai 1996 et *Fsu Magazine*, décembre 1999 ; Études sur les jeunes de 18-29 ans : P. Bréchon (dir.), *Les valeurs des Français*, A. Colin, 2000 ; O. Galland et B. Roudet (dir.), *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002.

12 - M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002.

activité publique (les « études ») en une tâche privée (les « devoirs à la maison ») se sont traduits par une pression permanente sur les enseignants pour qu'ils assurent à la fois leur mission ancienne d'enseignement et une nouvelle mission de direction d'étude (« aider les élèves à apprendre ») hier dévolue à des maîtres spécialisés (répétiteurs, maîtres d'étude, adjoints d'enseignement). Cette pression a eu pour effet l'évolution de la pédagogie, surtout au premier cycle. Elle a été plus difficilement suivie par un investissement accru des professeurs dans les études dirigées et le soutien scolaire. Ainsi, les « modules » au lycée ont été rapidement détournés de leur but au profit d'un enseignement en demi-groupes. En revanche, l'introduction des travaux personnels encadrés et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée, des projets pédagogiques à caractère professionnel au lycée professionnel et des itinéraires de découverte au collège, peut-être mieux menée, semble accompagner l'évolution d'une partie notable des enseignants vers la direction d'étude. Mais ces pressions semblent aussi avoir renforcé, chez les « anciens », les préventions et les résistances. Néanmoins beaucoup d'établissements – et d'abord des collèges de quartiers populaires, où sont nommés en masse les jeunes enseignants – ont développé les dispositifs d'aide pédagogique aux élèves. Mais ce sont en partie de nouveaux personnels précaires (appelés du contingent, puis CES, vacataires, aides éducateurs et assistants d'éducation) qui les ont encadrés. Ces évolutions dessinent donc une alternative pour les prochaines années : soit, sur le modèle du XIX^e siècle, une nouvelle division du travail s'installe entre professeurs titulaires et personnels précaires, soit les deux types de tâches, enseignement et direction d'étude, sont assurés par les professeurs eux-mêmes. Cette dernière option semble bien engagée avec les nouveaux dispositifs, mais il reste sans doute à mieux définir les conditions de son succès.

L'enjeu éducatif : conjuguer liberté et autorité

Cet enjeu présente en fait deux dimensions complémentaires, la première tient à la particularité française de désengagement éducatif des professeurs du Secondaire, la seconde aux nécessités éducatives de l'époque actuelle.

La particularité française provient sans doute de la concurrence séculaire (elle débute en 1833) entre un enseignement primaire supérieur qui ne sépare pas l'enseignement de l'éducation, et un enseignement secondaire « universitaire » accueillant une petite élite socialement privilégiée. Le triomphe récent du second sur le premier a livré la masse des adolescents à des professeurs démunis de toute formation éducative, convaincus que cette mission se borne à l'établissement de la discipline et repose sur les épaules des surveillants et surveillants généraux (devenus en 1970 conseillers d'éducation.) Certains sociologues n'hésitent pas à décrire, autour de la question de savoir à qui incombe la charge de l'éducation des comportements dans

le second degré (le « sale boulot ») (13), un jeu de défaisse subtil (le « mistigri de l'autorité » selon François de Singly) (14) entre les familles et l'école, puis à l'intérieur de celle-ci entre les divers représentants potentiels des fonctions éducatives. En fait les professeurs, surtout dans les collèges, assurent presque toujours cette fonction, sans laquelle ils ne pourraient instaurer dans la classe un climat propice au travail. Le temps qu'ils y consacrent est très variable : à l'extrême, on observe des classes où une partie minoritaire du temps subsiste pour l'enseignement proprement dit (15). Surtout, les professeurs semblent aborder ces activités avec beaucoup de réserve, comme une corvée, certes nécessaire mais se faisant au détriment de l'enseignement, rarement comme une mission normale, l'éducation sociale et morale des élèves. Ils y entrent souvent à reculons, et donc en aveugles, munis pour tout viatique de leurs convictions personnelles, beaucoup plus rarement d'un corpus de connaissances en sciences humaines et sociales et d'une réflexion philosophique.

Avec l'explosion de la violence juvénile, qui n'épargne pas les établissements scolaires (le premier plan « anti-violence scolaire » date de 1992, nous en sommes au sixième), la question de la fonction éducative de l'école a pris une autre dimension, celle d'une interrogation de fond sur les conceptions éducatives de notre époque, réflexion qui ne ménage ni les parents, ni les politiques, ni les sciences humaines (en particulier la psychologie). Schématiquement, à ceux qui considèrent que la « libération des enfants » de l'autorité des adultes s'inscrit dans l'histoire même de la modernité, et constitue donc une évolution à laquelle on ne peut s'opposer sauf à s'inscrire dans une logique réactionnaire (16), s'opposent d'autres philosophes qui pensent que la crise de l'autorité est allée un cran trop loin en s'attaquant à une autorité éducative dont les soubassements ne sont pas idéologiques mais anthropologiques. Pour ces derniers, l'équation liant liberté et autorité a été mal posée par un XX^e siècle qui en a fait, sur la base des contre modèles des sociétés holistes et totalitaires, une relation générale d'opposition. Pour Hannah Arendt, « libérer » les enfants de l'autorité des adultes revient à les livrer à la « tyrannie » toujours plus grande du groupe de pairs, et les conduit au conformisme et à la délinquance (17). Pour Marcel Gauchet le contresens provient de la confusion entre la finalité de l'éducation moderne (faire accéder l'enfant à la liberté par l'éducation), sur laquelle

13 - J.-P. Payet, « Le sale boulot », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997.

14 - F. de Singly, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », *École, familles, le malentendu*, Textuel, 1997.

15 - A. van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001.

16 - A. Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, 2002.

17 - H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, 1972.

chacun peut s'accorder, et du moyen proposé par l'éducation nouvelle pour y parvenir (décréter la liberté de l'enfant, l'émanciper de la tutelle des adultes) (18).

Le débat n'est pas clos, mais il semble bien que les jeunes enseignants se distinguent assez clairement de leurs anciens par un rapport plus serein à l'autorité, en l'associant plutôt qu'en l'opposant à la liberté comme on l'a vu plus haut. Plus pragmatiques, moins engagés dans les débats idéologiques sur l'école et la définition du métier, moins complexés devant l'autorité, plus positifs vis-à-vis des élèves, les jeunes enseignants semblent nettement plus ouverts à certaines évolutions identitaires, notamment (mais nécessairement fait loi !) en acceptant plus volontiers d'intégrer dans leur définition même du métier sa dimension éducative. Il n'est pas sûr cependant que ce « retour de l'autorité » dans les salles de classe et les établissements soit indemne, chez certains, faute notamment d'une formation historique et philosophique suffisante, de toute tentation réactionnaire.

L'enjeu organisationnel : présence accrue et travail collectif

La volonté publique de réviser la place du travail des enseignants dans l'organisation scolaire semble prendre des formes qui ont peu évolué depuis un siècle et demi. La réforme Fortoul de 1852, comme le rapport parlementaire Ribot de 1899, associaient déjà deux thèmes devenus récurrents : le besoin d'une présence accrue des professeurs dans l'établissement pour assurer les tâches pédagogiques et éducatives ; le travail collectif ou concerté afin de parvenir à plus de cohérence dans les études des élèves. Le Colloque d'Amiens, en 1968, dans lequel les décentralisateurs des années 80 ont puisé l'essentiel de leurs orientations, a promu l'idée d'équipes pluridisciplinaires chargées d'assurer une certaine cohérence pédagogique et, en même temps, susceptibles d'être un facteur de sécurité et d'équilibre pour des enseignants trop isolés. Ces questions désormais classiques sont devenues une pierre d'achoppement avec les syndicats, les ministres alternant des propositions de modification du temps de service avec le renvoi au niveau local, dans le cadre du projet d'établissement, de la gestion d'un problème conflictuel. Ces visées sont vécues par beaucoup de professeurs comme culpabilisantes, car reposant sur l'idée implicite qu'ils ne travaillent pas assez ou pas convenablement. Elles s'opposent, de plus, frontalement aux aspirations des plus jeunes à plus d'autonomie dans le travail et à davantage d'harmonie entre leur vie professionnelle et une vie familiale, qu'ils ne veulent en aucun cas sacrifier.

Reste une autre dimension fondamentale de l'exercice du métier, l'isolement professionnel, auquel ces propositions souhaitent aussi remédier. La solitude, réelle en effet,

18 - M. Gauchet, *op. cit.*

alliée au caractère objectivement fatigant du métier, représente – à côté d'un fondement identitaire inscrit dans l'histoire même de l'Université comme corporation – le substrat sans doute le plus objectif du corporatisme enseignant ; un puissant besoin de solidarité et d'entraide, associé à son impossible concrétisation dans la proximité, entraîne la nécessité de se regrouper et de faire vivre des structures de solidarité, syndicats et organismes mutualistes, à un niveau plus général, celui de la profession. Cet édifice se trouve aujourd'hui fragilisé avec l'arrivée de jeunes plus individualistes. Paradoxalement, c'est peut-être cet individualisme, et donc le sentiment plus faible d'appartenir à un même corps, qui permet aux nouveaux d'aborder le travail en équipe de manière plus pragmatique, avec moins de prévention que les anciens, et d'exprimer plus ouvertement des demandes de solidarité dans la proximité.

L'enjeu institutionnel : réconcilier les enseignants avec leur employeur

Dès sa naissance, loin de s'aligner sur l'idéologie officielle comme l'y oblige en principe le décret de 1808 définissant son premier statut, le corps enseignant du secondaire a repris les valeurs morales et l'idéal de culture désintéressée propre aux humanités classiques, et réinvesti la tradition libérale des universités médiévales (19). Les attaques dont les professeurs sont l'objet tout au long du XIX^e siècle, notamment de la part des autorités de l'État, ainsi que la naissance du mouvement amicaliste, ferment du syndicalisme enseignant du XX^e siècle, donnent crédit aux analyses portant sur la puissance et la permanence d'une idéologie universitaire autonome. À la fois désintéressée et élitiste, la corporation universitaire ne se soumet à la contrainte de l'État que si celle-ci ménage ses intérêts ; dès 1792 Condorcet en avait d'ailleurs prévenu les conventionnels (20). Toujours aussi rétive à l'autorité publique et jalouse de ses franchises, la profession est en retour assez mal traitée par la puissance publique. Le regard porté sur le travail des enseignants par l'institution souffre en effet d'une ambiguïté qui contribue sans doute à entretenir le malaise en affectant deux aspects complémentaires du métier : l'autonomie dans le travail et la position dans l'organisation.

De manière générale, plus on s'élève dans l'échelle des qualifications et plus l'écart s'accroît entre la prescription du travail et sa réalité. De ce point de vue, le métier d'enseignant se caractérise, selon Philippe Perrenoud, par un écart au caractère ambigu entre le travail prescrit et le travail réel, une autonomie de fait plus que de droit, davantage concédée faute de moyens pour la contrôler que raisonnablement

19 - P. Savoie, « Les enseignants du Secondaire », tome 1, *Inrp-Economica*, 2000, p. 22.

20 - Condorcet, *Second mémoire sur l'Instruction publique*, Edilig, 1989, p. 124.

accordée devant la nature des responsabilités (21). En fait, les qualifications comme les responsabilités des enseignants les apparentent plutôt à des cadres. Le travail qu'on leur confie ne peut être trop prescrit, il se caractérise par une certaine indétermination des choix. Comme les cadres, les professeurs doivent inventer des solutions originales à des problèmes complexes, qui doivent valoir pour la classe et, de plus, pour chacun des élèves. Or l'institution, tout en leur confiant une responsabilité morale générale sur la réussite des élèves, ne leur a jamais ouvertement conféré, dans l'organisation du travail, une position de cadre, renforçant à l'inverse leur situation d'exécutant en introduisant, en 1995, la notion de « personnels d'encadrement ». Le renouvellement de la moitié des professeurs du second degré dans les prochaines années peut devenir l'occasion pour l'institution de pacifier les relations avec ses personnels. En les traitant en cadres et en intellectuels, donc en leur confiant davantage de responsabilités et en leur accordant plus de liberté, elle ferait appel à l'intelligence, à l'imagination, au sens du service public et à la générosité qui caractérisent l'énorme majorité d'entre eux. Pour cela il faudrait qu'elle accepte de les regarder avec un œil un peu neuf, sans complaisance mais bienveillant, et qu'elle évite de concevoir l'ensemble du pilotage administratif et pédagogique pour le plus petit nombre de ceux, plutôt moins nombreux qu'ailleurs, qui pourraient vouloir tirer profit de cette liberté sans en assumer les responsabilités. Il conviendrait aussi que l'institution développe une véritable sollicitude à l'égard des enseignants, en rénovant leur formation, en modernisant leur évaluation, en reconnaissant leurs mérites, en les associant aux grands débats et aux décisions. Cette sollicitude institutionnelle devrait également s'étendre aux différentes formes de solidarité que manifestent normalement entre eux les membres d'une même communauté : la chaleur de l'accueil, l'exactitude de l'information, l'aide sociale pour ceux qui débutent ou traversent une mauvaise passe, le soutien psychologique pour ceux qui « craquent », la prévention médicale, la protection et la sécurité dans l'exercice de la fonction.

Le système éducatif français se trouve donc devant une sorte de croisée des chemins. De ce vaste et rapide renouvellement des professeurs, l'institution peut ne voir que l'aspect quantitatif, qui constitue d'ailleurs à lui seul un beau défi, nécessitant, pour être surmonté, de nombreuses mesures d'accompagnement (que l'on n'a pas détaillées ici). Mais cette institution aurait tort de laisser passer ce moment historique sans tenter de modifier, dans le sens de l'intérêt général, ce qui fait une part de sa substance : le rapport que les professeurs entretiennent avec la pédagogie, l'éducation, l'organisation scolaire, et avec elle-même ; d'autant plus que beaucoup, parmi les plus jeunes, semblent ouverts aux évolutions nécessaires.

21 - P. Perrenoud, « Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 384, 2000.

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^e 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, Tripiier, 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., CHIAPPELLO 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^e 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).

RENOUVELLEMENTS GÉNÉRATIONNELS CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ MATÉRIEAUX, 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 originaire. 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 « esthésique » (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 « *aisthésis* » : 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.

RAPPORT AUX COLLÈGUES ET COLLABORATION PROFESSIONNELLE ENTRE GÉNÉRATIONS D'ENSEIGNANTS AU QUÉBEC

Joséphine MUKAMURERA*, Maurice TARDIF**

Résumé

Dans le contexte actuel de professionnalisation et de renouvellement important du corps enseignant québécois, il est impératif d'examiner le problème de l'intégration de nouveaux enseignants au sein de l'école. Ce texte aborde ce sujet sous l'angle du rapport aux collègues et de la collaboration professionnelle. Les données utilisées proviennent d'entrevues semi-structurées menées auprès de dix enseignants débutants du secondaire diplômés des programmes de formation implantés en 1994. L'analyse montre que la socialisation et la collaboration se font davantage par catégorie d'âge mais aussi, par degré d'enseignement chez les novices. De plus, la collaboration avec les anciens semble limitée à de simples échanges de services, tandis qu'entre jeunes, elle tend à plus de partage et de discussion sur le plan pédagogique et expérientiel. Enfin, certains facteurs structurels, organisationnels et personnels facilitent le contact entre enseignants et entre les générations, tandis que d'autres contribuent à la rupture intergénérationnelle.

Abstract

In the present context of professionalization and considering the large renewal of the teaching staff in Quebec, it is urgent to study the issue of the integration of new teachers in schools. This paper tackles this subject from the point of view of their relationship with colleagues and professional collaboration. The data used come from semi-structured interviews done with ten beginning secondary school teachers who graduated with the training programmes set up in 1994. The

* - Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

** - Maurice Tardif, Université de Montréal, Québec, Canada.

analysis shows that socialization and collaboration occur rather in the same age group but also according to the teaching level among beginners. Moreover, collaboration with older teachers seems to be limited to mere exchanges of services whereas among young people it consists more in sharing and discussing teaching and experience. At last, certain structural, organisational and personal factors make the contact between teachers and generations easier while others contribute to an intergenerational break.

PRÉSENTATION

Dans ce texte, nous nous intéressons au processus d'intégration des nouveaux jeunes enseignants au sein de leur profession et aux rapports qui s'établissent entre eux et les enseignants déjà en poste. Au Québec, ces rapports sont complexes car ils concernent trois générations d'enseignants qui ont vécu et vivent toujours des dynamiques d'insertion professionnelle et de carrière fort différentes :

- Une première génération, très nombreuse, entre en fonction dans les années 1960 et 1970 ; elle profite du recrutement massif de l'époque attribuable à la fois au boum démographique et à la démocratisation scolaire. Fortement syndicalisée, cette première génération, en s'appuyant sur le principe d'ancienneté, s'entoure d'une barrière corporatiste de défenses qui deviendront bientôt de véritables privilèges.
- Mais dès le milieu des années 1970 et surtout les années 1980, le renouvellement de la profession stagne et même décroît. Les enseignants déjà en poste s'enlignent sur une longue carrière stable de 30 ou 35 ans de métier, tandis que les nouveaux ne parviennent pas à se trouver un emploi permanent. Au début des années 1990, la précarité du travail enseignant atteint des proportions endémiques puisqu'elle touche près d'un enseignant sur deux. On assiste alors à une dualisation de la profession enseignante : les aînés (la génération des années 1960) profitent de bonnes conditions d'emploi tandis que les plus jeunes (la génération des années 1980) ont des conditions de travail souvent lamentables (plusieurs contrats, travail dans plusieurs écoles, etc.) qui se répètent pendant des années sans espoir de débouchés.
- Finalement, dans la seconde moitié des années 1990, la génération des années 1960 commence à prendre sa retraite : recrutée à l'origine massivement, elle quitte tout aussi massivement, instaurant une phase bien relative de pénurie d'enseignants, laquelle est en partie comblée par les enseignants précaires des années 1980 mais aussi par de jeunes enseignants sortis des universités qui entrent en poste au début des années 2000.

Or, ces trois générations se côtoient dans les écoles. On ignore toutefois la dynamique que cette cohabitation de générations entraîne et les rapports qu'elles entre-

tiennent. Y a-t-il intégration véritable, harmonie, collaboration professionnelle ou rupture intergénérationnelle? Cette question est centrale dans le contexte actuel de professionnalisation du métier, car celui-ci exige non seulement des compétences de haut niveau, mais aussi des valeurs et des capacités de coopération, de partage d'expertise professionnelle, de concertation et de collégialité (CSE, 1991 ; Gouvernement du Québec, 2001 ; Perrenoud, 1993 : cité par Tardif et Lessard, 1999). Tout cela nous amène à vouloir explorer la question de l'intégration des nouveaux enseignants au milieu de travail, de leurs rapports aux collègues des générations précédentes et de la collaboration professionnelle entre enseignants. Nous présentons ci-après des éléments d'ordre méthodologiques, puis les résultats et interprétations et enfin une brève conclusion.

SOURCE DES DONNÉES

Les données analysées ont été recueillies en 2001, au moyen d'entrevues individuelles semi-structurées auprès de dix enseignants débutants du secondaire et qui sont à statut précaire (travail à temps partiel, à la leçon ou par suppléance). Ils ont terminé leurs études en 1998 et 1999 et appartiennent donc aux deux premières promotions de diplômés des programmes de formation professionnalisante implantés au Québec en 1994 (Gouvernement du Québec, 1992). Notre échantillon comprend six femmes et quatre hommes, âgés entre 20 et 34 ans, répartis dans sept commissions scolaires différentes. Soulignons d'emblée la limite de la recherche dans la mesure où elle ne s'appuie que sur des données provenant d'une seule source, soit les nouveaux enseignants débutants. Nous n'avons donc qu'un seul point de vue et il serait intéressant de le confronter à celui des enseignants plus anciens dans la profession.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Lorsque les jeunes enseignants parlent de leur intégration dans le milieu et de leurs rapports aux collègues, il ressort que les relations peuvent être de type social ou de type professionnel ou encore les deux de façon soit concomitante, soit chronologique. Ils décrivent les expériences vécues dans le milieu, ils donnent leurs perceptions à l'égard des collègues et soulignent les points ou facteurs qui facilitent les rapports avec les collègues ainsi que ceux qui contribuent à creuser le fossé entre les générations.

Accueil dans le milieu et rapports sociaux

Une enquête réalisée auprès des nouveaux enseignants du secondaire montre que seulement 43 % bénéficient d'une activité formelle d'accueil lors de leur entrée dans les écoles (Université du Québec, 2000). Dans notre échantillon, c'est seulement deux répondants qui en ont bénéficié. Du côté informel, l'accueil semble plus ou moins froid et l'intégration difficile selon la taille de l'école et les dynamiques internes. Mais plus souvent, les jeunes enseignants interviewés considèrent que les collègues plus anciens en poste sont plutôt peu attentionnés et indifférents à leur égard. D'ailleurs, lorsqu'il y a contact, ce sont toujours ou généralement les jeunes qui font le premier pas.

« La plupart du temps, pour les anciens, c'est nous qui devons aller vers eux. »

Les répondants soulignent aussi un malaise relationnel entre les nouveaux et les collègues très syndicalistes lorsque ces derniers jugent que les nouveaux embauchés empiètent sur leur terrain ou représentent une atteinte à leurs droits de priorité d'emploi.

« Là où on est moins bien accueilli, je dirais, c'est par les gens qui sont très syndicalistes. Parce que nous, on veut se faufiler un peu partout. Donc quand on nous offre de la suppléance ou un contrat, on est là [...]. Ça des fois c'est un peu difficile ».

Quant à l'intégration comme telle, les répondants évoquent plus souvent l'isolement, en particulier dans les grandes écoles et lorsqu'il y a moins de jeunes enseignants dans le milieu. Ils déplorent aussi, en lien avec cet isolement, l'individualisme qui caractérise le milieu enseignant et par conséquent l'absence de véritables équipes d'enseignants au sein desquelles s'intégrer. Par ailleurs, certains répondants évoquent l'existence, dans certaines écoles, de phénomènes de « cliques » ou de « clans » en opposition. Tous ces phénomènes rendent délicat voire difficile l'établissement de la relation à la fois personnelle et professionnelle.

« Si j'avais un conseil à donner à ceux qui sortent de l'université, faire très attention quand tu entres dans un nouveau milieu de ne pas tomber dans le piège des clans. Petit clan qui parle dans le dos d'un autre petit clan [...]. Moi je fais bien attention de ne pas tomber là-dedans parce que j'ai vu d'autres de mes collègues qui sont tombés là-dedans et quand tu commences dans le mauvais clans... il y en a que le contrat n'a pas été renouvelé ».

Outre ces problèmes, les répondants voient aussi dans la précarité d'emploi un facteur de distanciation entre les générations et qui nuit à l'intégration socioprofessionnelle et au développement du sentiment d'appartenance chez les nouveaux enseignants. Certains propos des répondants donnent une image d'un corps ensei-

gnant à deux vitesses, scindé entre enseignants réguliers pouvant se réaliser pleinement en tant qu'enseignant, puis des jeunes enseignants à statut précaire qui se considèrent surtout comme des « bouche-trous », des « paquets qui déménagent », des « numéros sur des listes » et qui ont l'impression d'être un petit peu partout et nulle part à la fois. On souligne aussi que la précarité d'emploi et la mobilité qu'elle impose (changements d'école et de commissions scolaire, travail à plus d'une école à la fois, etc.) rendent difficile l'établissement de contacts significatifs dans le milieu et font en sorte que l'intégration est plutôt superficielle et constamment à refaire.

« Je dirais qu'eux [enseignants réguliers et permanents] sont des enseignants qui peuvent se réaliser, qui ont comme le statut qui leur permet de se donner comme enseignant alors que toi, moi, on est plus disons... on ne peut pas être enseignant totalement, on est une ébauche disons. C'est certain qu'on est des bouche-trous. [...] Alors, je ne suis pas enseignant dans le sens où je n'atteins pas la fonction, le potentiel, la réalisation d'un enseignant qui a ses propres groupes ».

Malgré ces difficultés, les jeunes enseignants admettent malgré tout avoir développé des relations sociales et amicales plaisantes avec certains collègues et surtout ceux de la même catégorie d'âge et dans la jeune trentaine. Les contacts avec les enseignants plus âgés semblent plutôt rares et lorsqu'il y en a, c'est avec des individus en particulier, comme son ancien enseignant du secondaire, son ancien maître de stage ou encore un enseignant faisant partie du réseau de relation personnelle ou familiale. Il semble donc que la socialisation et les rapports de camaraderie significatifs et durables se font par affinités et davantage par génération, les plus jeunes enseignants se tenant généralement ensemble et les plus vieux ensemble aussi.

59

« J'ai de très bonnes relations avec des profs aussi jeunes que moi ou dans la trentaine, même que dans les écoles où je suis allée, je me suis fait de bons amis. Des bons copains. Même si je n'enseigne plus dans ces écoles-là, on garde contact. J'ai créé un réseau social d'amis avec cela, mais dans l'école où je suis, je ne pense pas que cela va se produire, parce que c'est une grosse école. [...] La gang de vieux profs, tu n'approches pas trop de cela, tu ne vas pas t'asseoir avec eux autres un dîner. Ils ont leur gang, ils sont ensemble. Les jeunes s'assoient ensemble. C'est plus comme cela ».

Toutefois, le fait qu'il y a peu de rapports entre les nouveaux et les anciens ne traduit pas nécessairement un manque d'acceptation dans le milieu, ni l'existence de rapports conflictuels ou de confrontations explicites intergénérationnelles. C'est tout simplement que les collègues sont distants et relativement indifférents et qu'il n'y a pas d'affinités particulières. Par exemple, une enseignante nous dit ne pas avoir d'affinité particulière avec un enseignant tout en soulignant qu'elle n'a pas pour autant vécu de querelles avec lui. Un autre enseignant fait remarquer que même

s'il y a peu d'attention à l'égard des nouveaux de la part des collègues plus anciens, certains de ces derniers verraient quand même du bon œil l'arrivée de jeunes enseignants, qui sont alors considérés comme la relève, comme un vent de fraîcheur dans le milieu.

« Parfois mon collègue plus ancien me dit : "c'est bien que tu sois arrivée, on était trois vieux ici et on était dans notre vieil engrenage et on enseignait". »

Les répondants observent toutefois que les collègues d'expérience n'aiment pas se faire bousculer dans leurs habitudes et dans leur rapport au travail. À cet égard, ils soulignent que la prudence et le dosage sont de mise concernant le dynamisme, l'implication dans le milieu et l'innovation pédagogique, afin d'éviter des frictions. Plus concrètement, il semble qu'il faut prendre sa place sans envahir, qu'il faut éviter de prendre trop de place et de vouloir « changer le monde », qu'il faut s'intégrer tranquillement et innover sans faire trop de vagues parce que certains enseignants ne le verraient pas d'un bon œil. Il semblerait même qu'une trop grande implication ou trop de dynamisme et le recours aux approches moins conventionnelles de la part des jeunes enseignants soient perçus comme une menace pour certains enseignants d'expérience qui y verraient une atteinte à leur popularité et une remise en question de leurs pratiques pédagogiques.

« Un jeune qui arrive, il y en a pour qui, surtout si c'est fait avec un bon dosage, ça peut être stimulant. Mais si c'est trop, le nouveau qui veut arriver et changer le monde puis refaire complètement la façon d'enseigner une matière, ça peut occasionner bien des frictions, puis bien des problèmes. Puis nos anciens, il ne faut pas les brasser trop. Il faut y aller avec douceur. Parce qu'ils se sentent menacés : Wo ! Calme-toi le jeune. C'est un peu comme ça que je sens ça. »

60

Pour terminer cette section, mentionnons que les rapports sociaux entre collègues de générations différentes semblent prendre davantage de place, dans le discours des répondants, que la véritable collaboration professionnelle entre eux. Bref, on peut plus facilement blaguer ensemble que travailler ensemble. De plus, les rapports de camaraderie s'établissent par-delà l'appartenance disciplinaire ou départementale. Ce type de réseau social est donc hétérogène en termes d'ancrages professionnels et les facteurs de rapprochement semblent être davantage l'âge des enseignants et le fait d'être tous novice ainsi que le fait d'enseigner aux mêmes élèves et donc au même degré d'enseignement. En définitive, les rapports entre les nouveaux enseignants et les plus anciens sont limités et les interactions se font davantage entre jeunes.

La collaboration professionnelle intergénérationnelle : mythe ou réalité ?

Soulignons ici que les enseignants interviewés ont eu à changer d'école au moins deux fois. Leur expérience varie donc selon les écoles fréquentées et selon qu'ils ont pu ou non développer une relation privilégiée avec un enseignant en particulier. Ainsi, à un moment ou l'autre de leur parcours, quelques répondants disent avoir eu un échange ou de l'aide de l'un ou l'autre collègue qui a joué le rôle de mentor. Mais en général, cette aide ponctuelle et informelle des collègues est considérée comme un privilège, comme une exception et de l'ordre de la chance plutôt qu'une pratique courante dans le milieu de travail.

« Cet enseignant, c'est un peu mon mentor parce qu'on a développé une bonne relation [...]. Mais je suis chanceuse, ce n'est pas tout le monde qui a cette chance là ».

Lorsqu'il y a collaboration de la part des collègues d'expérience, cela est considéré comme un atout pour faciliter l'insertion dans l'enseignement. À cet égard, certains répondants reconnaissent la richesse de l'expérience des anciens, laquelle pourrait être mise à contribution pour aider les nouveaux enseignants et rendre leur travail moins lourd. Cependant, très peu bénéficient de cette collaboration aidante. Au contraire, plusieurs répondants mentionnent s'être sentis seuls, isolés et abandonnés à eux-mêmes sur le plan professionnel, en particulier dans les grandes écoles.

« Mais dans une grande école, tu es laissée pour toi-même. [...] C'est surtout dans les grosses écoles que c'est rare que les profs plus vieux vont venir te voir pour t'aider ».

61

D'ailleurs, sauf dans de rares exceptions, la collaboration professionnelle, lorsqu'il y en a, se limite souvent au prêt de matériel, aux échanges sur les examens et à la gestion de cas disciplinaires, et rarement sur la pratique professionnelle elle-même et ce qui se passe en classe. Par ailleurs, la collaboration semble être plus souvent à sens unique plutôt qu'une réelle collaboration impliquant la coopération, la réciprocité et les projets conjoints. Selon les répondants, les collègues d'expérience peuvent être classés en deux catégories. Il y en a qui, se fiant à leur expérience comme un plus, sont davantage portés à donner au jeune qu'à recevoir de lui. Ces enseignants ont peu d'intérêt et d'ouverture à ce que le jeune peut apporter ou tout simplement sont méfiants au regard de nouvelles expériences. D'autres, par contre, sont considérés comme des consommateurs ou des preneurs de matériel produit par les nouveaux. Ils ne collaborent pas à des projets, mais en récoltent volontiers les fruits.

« Les personnes d'expérience, je trouve qu'elles sont beaucoup plus ouvertes à donner. [...] Recevoir, je dirais que non parce qu'ils ont l'impression qu'ils ont un plus en étant expérimentés ».

« Non, la collaboration n'est pas facile, ils ne veulent pas être bousculés. Mais d'un autre côté, il y en a qui cherchent juste à s'approprier ce que nous on bâtit aussi [...]. Ils sont preneurs. Ils prennent le matériel, mais s'engager dans des projets, non. [...] Ce n'est pas toujours facile avec les anciens ».

La collaboration semble encore plus difficile à obtenir voire à envisager avec les plus anciens, en particulier ceux ayant plus de quinze ans d'expérience. En effet, plusieurs d'entre eux paraissent blasés, se sentent confortables dans leurs pratiques ou sont tout simplement en attente de la retraite, ce qui les rend peu réceptifs au changement.

« Ça, les enseignants d'expérience, ceux qui sont sur le bord de prendre leur retraite ne sont pas ouverts en général à changer leur pédagogie parce que là, leurs cours sont bâtis, cela fait dix ans qu'ils enseignent la même affaire, le même programme. »

Mis à part quelques cas de rivalité et de compétition (pour l'emploi) entre les enseignants à statut précaire dans certaines écoles, plusieurs répondants soulignent que la collaboration, lorsqu'il y en a, se fait davantage entre jeunes et moins avec des enseignants d'expérience, et que les jeunes ont plus la volonté de coopérer et d'innover.

« On arrivait, on était tous jeunes, là on montait des projets disciplinaires, des choses super intéressantes, et là tout le monde embarquait parce que tout le monde est jeune, tout le monde commence. »

D'ailleurs, outre des personnes en particulier qui auraient joué le rôle de mentor informel auprès d'un débutant, les interviewés expriment de façon explicite que leurs collaborateurs les plus réguliers sont les jeunes enseignants ayant moins d'expérience. Plusieurs explications paraissent dans les propos des répondants. Premièrement les jeunes ont plus d'affinités entre eux. Deuxièmement, ils sont plus disposés au partage des idées et au travail en équipe suite à leur formation. Troisièmement, certains jeunes enseignants auraient peur de s'adresser aux enseignants d'expérience par crainte de leur réaction.

En définitive, nos résultats montrent que la collaboration est plus facile entre jeunes, que l'individualisme relevé par Tardif et Lessard (1999) caractérise encore le milieu de l'enseignement et que la collaboration des anciens est élémentaire plutôt qu'une véritable interdépendance professionnelle. En outre, les initiatives de nouveaux enseignants peuvent se heurter à des contraintes structurelles et organisationnelles (taille de l'école, les pratiques d'embauche, la culture et le climat de l'école, etc.) mais aussi, comme nous allons le voir, à certaines divergences entre les enseignants.

Principales divergences entre les nouveaux enseignants et leurs collègues plus anciens

Comme on l'a vu, les répondants font plusieurs distinctions entre les nouveaux enseignants et leurs collègues en place, en particulier ceux ayant plus de quinze ans d'expérience en enseignement. Ces distinctions tournent autour des points suivants : la culture générale et la maîtrise pratique du métier, les approches pédagogiques, la relation avec les élèves ainsi que l'engagement dans le métier. Examinons de près chacun de ces points.

Culture générale et maîtrise du métier

Les interviewés considèrent que les jeunes enseignants ont une plus grande culture générale que leurs collègues d'expérience. Par contre, les collègues de longue expérience auraient, à leur tour, une plus grande maîtrise de la matière enseignée et une connaissance pratique des procédures, des programmes d'études et des manuels scolaires.

Approches pédagogiques

Sur le plan des approches pédagogiques, les répondants considèrent qu'ils ont davantage de dynamisme et d'ouverture d'esprit que les enseignants plus anciens dans le métier. Selon eux, plusieurs qui sont dans l'enseignement depuis longtemps sont davantage ancrés dans leurs routines, ils sont peu ouverts aux nouvelles approches pédagogiques et au changement en général, par exemple en ce qui concerne la réforme actuelle du curriculum.

« Avec ceux qui ont 10 ans d'expérience, oui, 10-15 ans, eux sont ouverts à changer leurs approches, par exemple, en pensant à la réforme qui s'en vient. Mais les enseignants plus anciens, la réforme, ils appellent ça une déforme [...] puis eux, ils ne veulent rien savoir ».

Ces perceptions de nouveaux enseignants à l'égard des plus anciens en poste rejoignent les conclusions de plusieurs études selon lesquelles les enseignants apparaissent généralement « traditionalistes » et méfiants envers les tentatives de transformation de leur métier (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). En ce qui concerne l'enseignement en classe, les nouveaux se considèrent plus innovants et moins monotones dans leur enseignement. Ils impliqueraient davantage les élèves dans la construction des savoirs et accorderaient de l'importance aux aspects affectifs de l'apprentissage. Tandis que plusieurs collègues anciens sont davantage perçus comme des transmetteurs de connaissances, voire des administrateurs de pages centrés sur le manuel, l'exposé explicatif et le cahier d'exercices, ce qui est considéré peu adapté aux élèves d'aujourd'hui et à l'esprit de la Réforme (Gouvernement du Québec, 2003).

« Il est certain et je dirais qu'il y a plusieurs comme ça à l'école, des enseignants plus d'expérience qui... mais c'était normal dans leur temps, si tu recules de dix, quinze ans, les professeurs c'était plus des dispensateurs de matières, mais aujourd'hui, ça ne marche plus ça, avec la nouvelle clientèle. Il faut que tu fasses passer la relation en premier et puis il y a des enseignants d'expérience qui trouvent ça dur. C'est pour ça qu'il y en a qui sont fatigués d'enseigner parce que la clientèle a changé ».

Relation avec les élèves

Toujours selon les répondants, il y aurait aussi une différence dans les rapports avec les élèves. Les jeunes enseignants se considèrent plus proches des élèves que ne le sont les collègues plus âgés. Ils estiment que la communication et la relation sont plus faciles avec les élèves et que ces derniers seraient portés à aller vers eux, par exemple pour se confier ou pour demander de l'aide. Cette facilité de contact s'explique par la proximité d'âge qui inspire complicité et confiance. En effet, les jeunes enseignants apparaîtraient davantage comme de grands frères ou de grandes sœurs pour les élèves alors que les enseignants plus âgés seraient comparés aux parents pouvant les juger. On reconnaît toutefois que certains enseignants plus âgés restent proches de leurs élèves et ont gardé une excellente relation avec ceux-ci.

Engagement

Sur ce point, on note que certains enseignants sont moins engagés dans le métier et dans leur école comparativement aux nouveaux enseignants. D'abord, on parle d'enseignants plus âgés ou en voie de la retraite qui s'impliquent peu ou pas du tout au sein de l'école et qui semblent plutôt désengagés, démotivés et démotivants.

64

« C'est difficile à vivre là. Tu sais quand t'arrives dans un métier puis la moitié des profs sont démotivés, tu dis mon Dieu est-ce que je vais devenir comme ça dans dix ans ? »

On parle aussi des collègues de façon générale, en déplorant le fait que certains font le strict minimum selon la convention collective, qu'ils comptent leur temps à la minute près et qu'ils ne sont pas disponibles à l'école au-delà des heures de leurs cours. Cela rendrait difficiles les contacts et les rapports de collaboration professionnelle.

« Oui. Il y a des profs qui ne s'engagent pas du tout dans l'école, qui donnent leur cours et qui s'en vont. Puis ils arrivent quand la cloche sonne et repartent quand la cloche sonne. Ces profs-là on ne les voit jamais. On ne peut rien développer avec ce genre de profs-là. »

Bref, des propos des répondants se dégage une image de nouveaux enseignants plus dynamiques, plus ouverts aux nouvelles approches pédagogiques et à la réforme, plus engagés dans leur travail et plus proches de leurs élèves que ne le sont

leurs collègues en place. Ainsi, même si on reconnaît que la personnalité de chaque enseignant peut expliquer certaines attitudes et pratiques, il semble que, dans plusieurs cas, les différences sont plus marquées entre les nouveaux et les anciens, ce qui laisse croire à un effet de générations alimenté à la fois par la différence d'âge, de formation et de lien d'emploi ainsi que par des facteurs organisationnels.

En définitive, les divergences dans les attitudes et les pratiques constituent dans un certain sens un frein à l'établissement des contacts privilégiés entre enseignants en général, et entre les nouveaux enseignants et les anciens en particulier. Ce sont donc là des éléments qui, sans autres mécanismes de liaison et de connaissance mutuelle entre nouveaux et anciens, nourrissent la rupture entre les générations et empêchent les uns de tirer profit de l'apport des autres.

Facteurs pouvant faciliter les rapports entre les nouveaux enseignants et les autres

Toutefois tout n'est pas difficile entre nouveaux et anciens enseignants. Certains facteurs ou conditions peuvent faciliter le contact entre les générations. Il s'agit en particulier de la petite taille de l'école, de l'existence de comité social au sein de l'école, des journées pédagogiques, un réseau de connaissances dans le milieu de travail et les qualités personnelles du nouvel enseignant.

La petite taille de l'école

Selon deux enseignants, le fait que l'école soit petite et que l'équipe de professeurs soit restreinte permet d'établir des contacts et de créer des liens plus facilement. Dans ce genre d'école, le climat y semble en général plus « familial » et la connaissance mutuelle plus rapide.

« Ça dépend de la taille de l'école, je dirais. J'ai connu de très petites écoles où on est accueilli les bras grands ouverts, parce que l'équipe de profs est petite... Puis c'est la même salle de profs pour tout le monde. Même si les profs d'expérience sont moins accessibles, le contact y est plus facile. [...] C'est beaucoup plus facile dans une petite école, de tisser des liens solides avec des enseignants et de devenir amis que dans une très grosse école comme où je suis présentement ».

La petite taille de l'équipe d'enseignants comme facteur de rapprochement entre enseignants est renforcé par la disposition et la proximité physique des bureaux des enseignants. L'un des répondants souligne cet avantage en rappelant son expérience dans une école privée où les enseignants avaient leurs bureaux les uns à côté des autres en forme de rond, ce qui les plaçaient ainsi dans une situation favorable à l'échange verbal.

Existence du comité social des professeur

Par l'implication personnelle dans le comité social ou tout simplement par les activités que ce comité organise, le comité social est un autre facteur facilitant pour quelques répondants. Les activités sociales organisées sont l'occasion de connaître les autres et de se faire connaître parmi les collègues.

Journées pédagogiques

Dans certains contextes, les journées pédagogiques (c'est-à-dire les journées où les enseignants sont libérés des leçons et doivent se consacrer à leur développement professionnel) constituent des occasions de rencontre et de faire connaissance entre collègues. Mais comme l'indique l'un des répondants, c'est lorsque ces journées sont le lieu d'apprentissage coopératif en équipes mixtes jumelant des enseignants qui ne se connaissent pas.

Réseau de connaissances dans le milieu de travail

Deux répondants soulignent l'avantage d'avoir été embauchés dans une école déjà connue, une école où ils sont connus et où ils ont déjà des rapports privilégiés avec un certain nombre de personnes, soit pour y avoir fait un stage d'enseignement, soit pour y avoir fait des études secondaires. De façon particulière, ils notent l'apport de leur ancien enseignant associé durant le stage ainsi que leurs anciens professeurs au secondaire. En effet, non seulement ceux-ci les accueillent et leur offre du soutien informel, mais aussi ils constituent un pont entre eux et les autres collègues. D'ailleurs, le réseau de relations de ces personnes clés (son enseignant associé en stage, son ancien professeur, etc.) devient facilement le réseau de contacts pour le nouveau, du moins au début.

66

« Dans ma première école, c'est certain ça été mon maître associé plus les professeurs qui... le groupe d'amis un peu de mon maître associé qui est devenu mon groupe aussi. »

Les qualités personnelles du nouvel enseignant

Le contact entre les nouveaux enseignants et leurs collègues anciens en place ne dépend pas seulement de ces derniers. Selon l'expérience de quelques répondants, les qualités personnelles de l'enseignant nouveau dans le milieu peuvent faire la différence. Ainsi, la sociabilité, le sens de l'humour, l'authenticité et l'humilité ainsi que l'ouverture à apprendre des autres constituent, pour les répondants, une bonne porte d'entrée pour établir des liens avec les collègues et se faire accepter dans le milieu. La sociabilité renvoie ici à la capacité et l'initiative d'aller vers les autres, à témoigner de l'attention à l'égard des collègues, à participer aux activités sociales et donc à ne pas se mettre en retrait. L'humour réfère au fait de raconter des blagues, ce qui, aux yeux des répondants, permet de casser la glace. Quant à l'authenticité et l'humilité, il s'agit pour les jeunes enseignants d'être vrais, honnêtes et humbles dans

leurs interventions et dans leurs rapports aux collègues, et de reconnaître l'expérience et les compétences des autres. Enfin, l'ouverture à apprendre des autres suppose l'acceptation qu'on est encore en apprentissage et de s'ouvrir aux collègues d'expérience. Il semble donc que l'attitude que l'on démontre dans son environnement de travail peut constituer un facteur de rapprochement ou de rupture relationnelle et que par ailleurs il faut être proactif compte tenu de la rareté des initiatives des collègues plus anciens dans le milieu.

CONCLUSION

Au terme de notre étude, il convient de rappeler quelques éléments importants. Les résultats montrent, chez les jeunes enseignants, la prépondérance du sentiment d'isolement sur le plan social et professionnel. On constate aussi que les rapports sont davantage de camaraderie et moins axés sur la collaboration professionnelle.

Sur le plan social, certes les nouveaux enseignants sont acceptés au sein des écoles comme relève, mais l'accueil et les relations sont plutôt marqués par l'indifférence, et parfois des tensions lorsque leur embauche empiète sur le champ et les droits de certains collègues. Les contacts semblent plus faciles entre jeunes et nous constatons une socialisation et des rapports de collaboration davantage par catégorie d'âge, par génération. La collaboration des anciens existe surtout lorsqu'on va dans un milieu où l'on est déjà connu et où l'on a des liens (son ancien milieu de stage, son ancienne école secondaire).

De façon générale, il y a peu d'initiatives de la part des collègues d'expérience pour intégrer les nouveaux et les aider dans leur processus de socialisation professionnelle. D'un autre côté, les jeunes enseignants seraient peu portés à demander de l'aide aux anciens, peut-être par crainte d'être jugé ou encore par peur de rencontrer un refus. Notons aussi que les nouveaux enseignants ont une perception négative de plusieurs collègues anciens qu'ils trouvent blasés, moins dynamiques dans leur enseignement et peu ouverts aux approches moins conventionnelles qui font partie du registre de formation des nouvelles générations d'enseignants. Cela peut aussi contribuer à creuser le fossé entre les générations s'il n'y a pas de dispositifs favorisant l'échange, la valorisation des expertises respectives et le co-développement en milieu de pratique.

Enfin de compte, soulignons que la collaboration demeure de « surface », pour reprendre l'expression de Lessard et Tardif (1996). Elle se limite à des espaces communs (examens, matériel, cas de discipline, élèves en communs) au moyen des échanges, sans une véritable relation d'interdépendance professionnelle et de partage sur le plan

de la pédagogie et de la planification de l'enseignement. Les jeunes entre eux semblent toutefois ouverts à de nouvelles formes de collaboration et de partage, mais se heurtent à des obstacles divers d'ordre structurel, organisationnel et relationnel.

BIBLIOGRAPHIE

CSE (1991). – *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1992). – *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2001). – *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2003). – *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'éducation.

LESSARD C. et TARDIF M. (1996). – *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structure, système*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

TARDIF M. et LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien. Contributions à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Sainte-Foy (Québec), Les presses de l'Université Laval.

TARDIF M., LESSARD C. et MUKAMURERA J. (2001). – « Le renouvellement de la profession enseignante: tendance, enjeux et défis des années 2000 », *Éducation et Francophonie*, 29 (1) [<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1>].

Université du Québec (2000). – *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*, Québec, Université du Québec.

DE LA « PETITE » À LA « GRANDE » PORTE DEUX GÉNÉRATIONS, DEUX MODÈLES DE FORMATION DES DIRECTEURS GÉNÉRAUX DES SERVICES COMMUNAUX

de Loïc BRÉMAUD*

Résumé

Comment devenir directeur général des services communaux sans y avoir été préparé ? L'analyse des trajectoires de 43 DGS communaux d'un même département laisse apparaître cinq types. Parmi ceux-ci, deux catégories s'opposent en tant que générations, dans la double acception démographique et sociologique du terme. Si les « alpinistes », représentants de la « fonction communale » d'avant 1984, accèdent à la fonction de DGS par la « petite porte » après un cheminement ascensionnel long à partir d'un faible capital scolaire, les « parachutistes », diplômés du supérieur et plus jeunes, investissent la fonction de DGS dès leur entrée dans le métier. Produites par deux époques, les catégories vont se distinguer à travers leurs pratiques d'autoformation sociale, modèle que nous nommerons « autoformation sociale de configuration ».

Abstract

How can people become Head of Council Services without any training? The study of the careers of 43 Heads of Council Services in the same administrative division (département) brings out five different types. Among them, two categories are opposed in terms of generation both in the demographic and sociological meanings of the term. The "alpinists" represent the "local function" as it was before 1984 and acceded to the function at the bottom rung of the ladder after a long ascent starting from a weak educational background. On the other hand, the "parachutists" are younger university graduates who attain the function of Head of Council services on their entry to the job. These two categories are the outcomes of two different eras and differ in their social self-training practices, a model which we shall call "on-the-job social self-training".

* - Loïc Brémaud, Consultant en organisation auprès des collectivités territoriales d'Ille-et-Vilaine, professionnel associé (PAST) à l'Université de Rennes II.

La mission centrale des organismes de formation de formateurs ou d'enseignants est de transmettre aux nouvelles générations des contenus et des savoir-faire nécessaires à la maîtrise d'habiletés professionnelles. Porteuses de l'histoire et de la mémoire d'un champ, elles se posent également comme médiatrices de la construction des identités professionnelles. Mais cette identité est lentement et continuellement retravaillée. Elle s'élabore à partir de transactions entre le « prêt à penser » offert par l'organisme de formation et l'action des personnels à professionnaliser, à partir de leurs caractéristiques sociales. Pour mieux saisir les processus de construction identitaire mis en œuvre par ceux-ci de manière autonome, nous pouvons témoigner de situations observées dans le cadre d'une recherche (1) portant sur l'analyse des trajectoires, modalités d'accès, et processus d'apprentissage à la fonction de l'ancienne catégorie des secrétaires généraux de communes, devenus directeurs généraux des services communaux par la loi du 12 avril 2000. Cette étude a porté sur la population totale des « DGS » communaux du département d'Ille-et-Vilaine, c'est-à-dire 43 dirigeants des communes de plus de 3 500 habitants de ce territoire (2). L'intérêt de la démarche a été de percevoir comment s'élaborent les identités professionnelles sans médiation et influence d'une institution de formation. En effet, contrairement à celle de dirigeants, d'autres fonctions publiques, comme par exemple des proviseurs de lycée ou directeurs d'hôpitaux, la prise de poste d'un dirigeant communal n'est pas marquée par une sélection débouchant sur une formation spécifique, apportant un cadre identificatoire, ou les modalités d'un devoir agir. De la manière la plus courante, le candidat à la fonction de directeur général doit être lauréat du concours d'attaché territorial et poser sa candidature auprès d'une collectivité demandeuse sans autres formalités. Dans ce contexte, comment s'élabore sa socialisation professionnelle ? Comment se transmettent des savoirs peu formalisés et non portés par des institutions de formation ? Peut-on repérer des ruptures intergénérationnelles entre catégories distinctes ? Si oui, en quoi ces catégories peuvent-elles être définies comme des « générations » ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous appuyons sur deux profils-types de DGS débutants, très opposés par l'âge, le sexe, le parcours : les « alpinistes », les « parachutistes », dont les caractéristiques seront précisées plus loin. On tentera ainsi de comprendre comment chacune de ces caté-

1 - L. Brémaud, *Devenir directeur général des services communaux*, thèse de doctorat, Université de Rennes 2, décembre 2003. Pour analyser les formes professionnelles, découvrir les caractéristiques sociales principales de cette population et comprendre leurs dynamiques professionnelles internes, à la fois individuelles et collectives, nous nous sommes appuyés sur une approche du travail de terrain basé sur la sociologie compréhensive. À côté d'informations disponibles et collectées préalablement, l'entretien compréhensif de ces 43 dirigeants a représenté le temps principal du recueil de données de cette recherche.

2 - La fonction de directeur général s'applique aux communes de plus de 3 500 habitants, au nombre de 43 en Ille-et-Vilaine (recensement général de 1999) par le décret du 20 juin 2001.

gories, à son arrivée sur la fonction, s'est professionnalisée de manière distincte au contact de seniors, c'est-à-dire de pairs plus expérimentés, dans un modèle de transmission sans médiation institutionnelle, que nous appellerons « autoformation sociale de configuration ».

Une catégorie professionnelle très ancienne

Haut fonctionnaire depuis avril 2000, l'ancien secrétaire général de mairie devenu DGS bénéficie d'une surrémunération de l'ordre de 15 %, mais peut être réligable en cas d'incompatibilité avec son maire tout en conservant certains droits. Cette catégorie professionnelle, très ancienne, était autrefois habitée par les clercs et secrétaires-greffiers. Elle est le produit d'un long « processus de civilisation à la française » (3), marqué par un modèle de centralisation administrative unique en Europe, qui lui a donné une forme professionnelle originale en positionnant la commune face à l'État central. Ce mouvement de centralisation sera constant dans la durée, mis à part les intermèdes révolutionnaires, comme l'action de la Constituante de 1789, les positions de Tocqueville ou Lamennais en 1848, les orientations du mouvement communaliste proudhonnien de 1871. Le Premier Empire soumettra le Maire au Préfet. La conception autoritaire de l'État poussera vers une déqualification et soumission du personnel communal. À la veille des lois de décentralisation, la fonction communale se montre peu attractive. Jacqueline Menguy (1980) la qualifie de soumise aux autorités de tutelle, et peu formée, en raison des modes de recrutement imposés par l'État. La création du grade d'attaché en novembre 1978 marquera le début d'une prise de conscience d'une gestion trop centralisatrice du pays et de la nécessité de doter les maires de collaborateurs mieux formés. Au début des années 80, le personnel communal se sent encore peu reconnu, peu considéré et appartenir à une sous-fonction publique. Les syndicats verront dans la création de la fonction publique territoriale en janvier 1984, l'aboutissement de leurs luttes : ne pas dépendre étroitement des élus et disposer d'un statut de fonctionnaires, à parité avec celui de l'État.

Aujourd'hui, l'action de ces dirigeants tourne autour d'un rôle principal. Ils sont chargés de mettre en œuvre un projet politique pour le temps d'un ou plusieurs mandats, en assurant l'aide à la décision de leurs élus. Pour ce faire, ils dirigent une équipe qui peut comporter de quelques dizaines à plusieurs milliers d'agents. Mais pour la grande majorité d'entre eux, en raison du faible effectif de leur service municipal, ils gèrent eux même certains dossiers de nature financière, traitent des contentieux, supervisent leur personnel en direct, assurent des activités d'expertise en

3 - Concept utilisé en référence au « processus de civilisation » défini par Norbert Elias (1990).

matière d'aménagement urbain. Ils développent des partenariats avec d'autres institutions, comme par exemple avec l'institution éducative ou avec les multiples interlocuteurs de l'action sociale. Malgré le haut niveau de responsabilité qui les caractérise, leur catégorie ne peut être rattachée à celles bénéficiant du statut de profession pour deux raisons, selon Wilenski (Dubar, 1998, p. 90). D'abord, il n'existe pas de dispositifs de formation pour transmettre le savoir spécifique à leur fonction, ce qui les distingue des dirigeants des autres fonctions publiques. Ensuite, ce corps de fonctionnaires ne maîtrise pas les modalités d'accès à sa fonction, comme pour les grands corps de l'État ou le secteur hospitalier.

Des profils différenciés dans le temps à partir de cinq trajectoires-types

Le mode principal d'accès à la fonction de DGS a longtemps été ainsi celui « de la petite porte ». Jean Claude Thoenig (1998) définit les secrétaires généraux issus de cette époque de « localistes-municipalistes », peu diplômés et peu mobiles, montant patiemment sur place tous les échelons, se formant au fil des expériences, comme le précise Claude Lecomte (1987, p. 46) « L'accès au grade de secrétaire général se faisant par avancement de grade, l'expérience acquise dans les emplois occupés successivement tient lieu de formation. » Ils étaient fréquemment introduits dans le champ communal par des connaissances amicales ou familiales à partir de remplacements d'été d'agents de base. L'Ille-et-Vilaine, par son modèle de développement spécifique, va progressivement faire évoluer leurs profils.

72

Dans les années 60, le département encore rural et marqué par l'influence du clergé catholique va attirer de futurs DGS d'origine modeste, les plus nombreux, que l'on retrouve particulièrement aujourd'hui dans les communes de moins de 5 000 habitants (22 DGS sur 43 sont issus d'ouvriers, agriculteurs, petits artisans et commerçants). Devenir agent communal a été pour eux une voie de salut dans un département peu industrialisé, qui ne retenait plus les travailleurs de la terre ou du petit commerce. Ils sont pour une très grande part, les représentants de la « fonction communale », d'avant les lois de décentralisation. Ils y ont trouvé un sens, à partir d'un fond culturel marqué par le catholicisme social et réalisé une ascension professionnelle.

De 1977 à 1984, le développement de l'agglomération rennaise, la montée du chômage des diplômés et la création du grade d'attaché favorisent l'accès par opportunité de diplômés de l'enseignement supérieur, issus davantage des classes moyennes avec une forte proportion de fils et filles de fonctionnaires. La création de la fonction publique territoriale en 1984, plaçant à parité les trois fonctions publiques rendra ce champ plus attractif. On y accédera alors davantage par choix.

Plus jeunes, détenteurs de diplômes plus ciblés, les candidats se hissent directement sur des fonctions de dirigeants, dirigeants adjoints ou d'ingénierie de dossiers.

L'analyse des trajectoires des 43 DGS, depuis leur accès à la prise de fonction de dirigeant dans la fonction publique territoriale, laisse apparaître cinq types de trajectoires de DGS. Parmi ces cinq types repérés (4) nous nous attacherons à étudier le processus de professionnalisation de deux catégories très opposées par l'âge, le sexe, la qualification, le parcours: les « alpinistes » et les « parachutistes », soit 21 des 43 DGS rencontrés :

- Les « alpinistes » deviennent DGS à partir d'une longue trajectoire commencée à la base, un cheminement dans la même commune. Ils sont les représentants du modèle de l'ascension sociale de la « fonction communale » d'avant 1984, accès par la « petite porte ». C'est la catégorie qui rassemble la plus grande partie des non diplômés et des femmes (7 femmes, 7 hommes).
- À l'opposé, les « parachutistes », investissent la fonction de dirigeant dès la première expérience professionnelle dans la fonction publique territoriale. Diplômés de l'enseignement supérieur arrivés à partir de la fin des années 70, ils pénètrent directement par « la grande porte » après obtention d'au moins une licence. C'est aussi un modèle masculin (6 hommes, 1 femme).

Ainsi plusieurs mondes sociaux (Sainsaulieu, 1995) émergent de cette catégorie professionnelle, juxtaposant des porteurs d'expérience non qualifiés et des diplômés encore juniors dans la fonction. Chez ces derniers se recense également une forte diversité d'origine disciplinaire. Les juristes sont les plus nombreux (30 %), suivis par le pôle de la gestion (sciences économiques, diplômes en gestion des entreprises, 25 %). Les autres qualifications (45 %) sont très décalées des activités du DGS (littérature, mathématiques, biologie...). Elles dévoilent la grande ouverture offerte par les modalités d'accès à cette fonction, mais soulignant en creux les décalages entre qualification et compétences requises.

4 - À côté des « alpinistes » et des « parachutistes » distingués par Bauer et Bertin-Mouroit (1993, p. 45), nous isolerons les « précoces » qui en moins de 5 ans, à partir de fonctions de base deviendront dirigeants, l'habitus social de classe moyenne est la clé de leur ascension sociale rapide, les « gradés-gradués », chez qui la fonction de dirigeant est l'aboutissement d'une carrière ascendante de cadre de grande ville, et les « programmés » qui exercent leurs premières fonctions comme adjoint du DGS et sont destinés à occuper la fonction de dirigeant sur le court terme.

« Alpinistes » versus « parachutistes »

Tout sépare les « alpinistes » des « parachutistes » à leur arrivée sur la fonction de DGS. Distincts, ces débutants le sont d'abord par l'âge à leur prise de poste. La moyenne d'âge d'accès à la fonction de directeur général pour les premiers est de quarante-cinq ans pour les premiers, alors qu'elle approche vingt-six ans pour les seconds. Différents, ils le sont également par l'ancienneté dans la fonction publique territoriale. Si les « alpinistes » ont déjà incorporé les codes sociaux et le langage du champ territorial, à partir de fonctions de base apprises par immersion dans les petites collectivités, les « parachutistes » ont tout à apprendre des relations complexes au cœur desquelles ils devront interagir. Dissemblables, ils le sont aussi par leur niveau de diplôme. S'ils arrivent tous deux majoritairement à leur première fonction de DGS dans les années 90, c'est à partir d'un capital culturel très différent. Le niveau d'études ne dépasse pas le baccalauréat pour les « alpinistes », qualification qui remonte pour nombre d'entre eux au début des années 70. Les « parachutistes » importent un nouveau modèle de dirigeant plus diplômé. En rejoignant un champ professionnel plus attractif et plus visible après les lois de décentralisation, ils témoignent de l'élévation des niveaux de qualification qui a accompagné la société française au cours des années 80 et 90. Ainsi, ils collent davantage au modèle du cadre à la française (Boltanski, 1982) en annexant une sphère d'autorité directement à l'issue d'une formation supérieure. Modèle masculin (6 hommes, pour 1 femme), il s'oppose au modèle plus féminin des « alpinistes », davantage issu des secrétariats de petite mairie, où la féminisation a accompagné la mécanisation des métiers de bureau. Ces deux types se distinguent encore par leur origine sociale. Si les « alpinistes » appartiennent tous aux classes populaires, majoritairement agriculteurs, mais aussi ouvriers, petits commerçants, artisans, les « parachutistes » se rattachent davantage aux classes moyennes. Ces derniers ont saisi l'opportunité d'accéder directement à la fonction de dirigeant à partir du développement démographique des communes de l'agglomération rennaise, alors en voie de métropolisation. Sacrifiés de la crise de l'emploi des années 80, cette nouvelle position leur permet de promouvoir l'ascension sociale de leurs pères, engagée au cours des trente glorieuses.

Les « relations cardinales » comme moteur d'apprentissage

Comment les DGS, débutants sur la fonction comblent-ils les décalages entre leurs qualifications souvent éloignées et les réalités professionnelles qui s'imposent à eux sous des formes multiples, et ceci en l'absence de formation à la fonction ? Comment deux populations différentes par l'âge, mais nouvelles sur la fonction abordent-elles « l'atterrissage sur la planète travail » pour les « parachutistes », ou « la modifica-

tion de trajectoire » pour les « alpinistes » ? (5) Ce ne seront pas les pratiques de formation continue qui combleront leurs manques, faibles dans l'ensemble en raison du manque de disponibilité et de la nature de l'offre jugée inadaptée, pratiques cependant plus marquées chez les DGS des communes de plus de 20 000 habitants, très minoritaires, disposant de formations sur mesure. Ce ne seront pas plus les apports de la formation initiale du grade d'attaché, car majoritairement intégrés directement à cette fonction sans préformation. C'est la laconique « formation sur le tas » qui vient constamment en réponse aux questions posées aux DGS sur les temps et lieux de formation à la fonction. À l'écoute plus fine de ces dirigeants, l'apprentissage des DGS se réalise à la croisée de quatre types de relations repérables dans des dimensions « cardinales » (6) : Les témoignages qu'ils nous confieront, insisteront sur l'importance des liens que ces deux types de dirigeants, confrontés à la rudesse du terrain, devront tisser, à partir de positions différentes. Ils s'appuieront ainsi grandement sur plusieurs types de personnes-ressources à leur portée, principalement sur les DGS confirmés.

- *Les relations de subordination* du DGS placent le débutant en contact du maire et des autres élus. La dimension formatrice de cette relation tournera autour de la profession du maire, mais aussi autour de l'orientation qu'il donnera au projet communal que le DGS devra mettre en œuvre. Cette relation concernera également les liens tissés par les DGS avec les services des administrations centrales, dans le cadre des missions assurées par la commune au nom de l'État.
- Ils se forment également au contact de leurs propres subordonnés, c'est-à-dire l'équipe de cadres et d'agents, donc à partir de leurs relations d'autorité. Ils y puisent le savoir des « porteurs de mémoire », agents qui leur enseignent l'histoire des lieux et des situations. Dans ce cadre, Ils peuvent également profiter des experts internes, spécialistes d'un domaine quand les effectifs sont suffisants, ou externes, des prestataires de service, comme des cabinets d'avocats, cabinets d'urbanisme.
- *Les relations collégiales* sont signalées comme les plus formatrices. Dans le premier temps de la prise de fonction, elles impliquent un mode de relation souvent très déséquilibré au contact de mentors, DGS expérimentés d'une commune souvent limitrophe, auprès de qui ils s'adressent pour obtenir des informations au coup par coup. Ils auront la possibilité également de se lier avec un précepteur, maître DGS d'une autre commune, fidélisé et lui enseignant le métier. Le précepteur enseigne non

5 - En référence aux étapes de la vie au travail selon Danielle Riverin-Simard, qui décrit la vie professionnelle comme enchaînement de périodes de questionnements, facteurs d'instabilité permanente (D. Riverin-Simard, *Les étapes de la vie au travail*, Édition Saint-Martin, Montréal, 1993).

6 - Du latin *cardo*, « pivot », « gond ».

seulement des contenus, mais des méthodes, et surtout une façon de catégoriser le monde territorial et une façon de penser le monde tout court. Une fois assurés les fondements d'une professionnalité, le DGS encore junior pourra s'ouvrir à des réseaux. Les réseaux lient des individus ayant la même appartenance professionnelle dans le cadre d'échanges égalitaires ou réciproques (Degenne, Forsé, 1994). Ces relations sont organisées vers la recherche d'un intérêt commun : avoir accès à des sources d'information, à des pratiques professionnelles questionnant l'efficacité personnelle, conforter ou reconstruire des repères identitaires en confrontant les modèles du faire et de concevoir l'activité, constituer une communauté de pensée en l'absence de cadre identificatoire pré-construit.

- Enfin, dernière dimension des relations cardinales, *les relations partenariales* sont plus récentes dans le temps et reposent principalement sur les projets gérés par les DGS dans le cadre de l'intercommunalité. Elles n'interviennent que dans un deuxième temps de la professionnalisation du DGS. S'exposer à des partenaires suppose la maîtrise d'un bon niveau de connaissances du champ communal et des rapports inter-institutionnels.

Deux catégories, deux modes d'apprentissage

Les fortes disparités distinguant « alpinistes » et « parachutistes » vont se traduire par des approches différentes en termes de professionnalisation. Le « parachutiste » installé dans sa nouvelle fonction sera confronté au manque d'expérience et de repères professionnels. Il actionnera davantage de formes d'interaction pour réaliser au plus vite son apprentissage. Au premier temps de sa vie professionnelle de DGS, c'est le Maire ou un adjoint qui assurera l'initiation du jeune diplômé, le formera à « son moule ». Cette dimension est prépondérante pour deux directeurs généraux « parachutistes », recrutés pour leur inexpérience et soumis à la « forme d'un maître élu ». L'origine professionnelle du maire, notamment s'il est lui-même dirigeant (chef d'entreprise, directeur de banque) est déterminante pour l'apprentissage du DGS subordonné. Elle oriente fortement les pratiques professionnelles de ce dernier. Parallèlement, son attention se tourne vers l'interne à la recherche des « porteurs de mémoire », souvent agents de base. Sa première priorité est d'arriver au même niveau de connaissances que le collectif qu'il est censé diriger, en faisant profil bas. Ces agents lui fournissent les premiers repères du champ communal, le langage technique, la compréhension des situations, la mémoire du lieu et de l'espace communal. Si la commune dispose de cadres, ils seront ses experts internes assurant la fonction médiatrice de traduction entre éléments encore trop abstraits de sa qualification de base et les réalités vécues dans leur complexité. Il pourra faire appel de manière parcimonieuse car coûteuse à des experts externes, cabinets privés de spécialistes comme des avocats ou des urbanistes. Mais pour se libérer de cette emprise,

dangereuse pour son autorité et sa légitimité, il s'activera rapidement à briser son isolement en se tournant vers des pairs sous la forme de mentors DGS pris dans son environnement immédiat, dans une commune limitrophe. Par tâtonnements, il fidélise une source susceptible de se muer en précepteur externe. Pour diversifier ses sources et ses formes d'apprentissage, il s'affilie à des groupes formels, visibles et joignables rapidement : syndicats, associations, mutuelles. Ces groupes formels serviront de socle à son développement futur et lui donneront une meilleure visibilité des ressources disponibles, des bonnes volontés formatrices. Progressivement les mois passant, l'assurance s'affirme, les codes, le langage s'incorporent. Le jeune « parachutiste » commence alors à être reconnu par ses pairs comme professionnel. Il s'autorise et sera autorisé à participer à des rencontres informelles, lieux conviviaux d'échanges réciproques et de construction identitaire. L'entrée dans les réseaux pour le « parachutiste » signe l'entrée dans la maturité professionnelle. Elle se révélera pour lui un formidable accélérateur de sa professionnalisation.

Les « alpinistes » se distinguent nettement du modèle précédent dans leurs modalités d'apprentissages. Représentants du mode d'accès aux responsabilités de la « fonction communale », ils sont porteurs d'une expérience de plusieurs dizaines d'années à leur arrivée sur leur première fonction de DGS. Ils portent en eux le modèle professionnel des petites communes rurales, marqué par la polycompétence, une certaine répugnance pour l'affirmation du lien hiérarchique, la recherche de relations affectives au sein de la sphère professionnelle. Ils résistent à la formalisation par l'écriture et préfèrent les échanges interpersonnels directs, sur le mode présentiel ou téléphonique. Les « alpinistes » sont sur-représentés dans la strate de population des communes de 3 500 à 5 000 habitants (7). Ils disposent très rarement d'un niveau de cadres intermédiaires constitué. Les longues années passées hier dans les plus petites communes ont naturalisé leurs pratiques. De dirigeant, ils ne portent que le nom. Ils sont « au four et au moulin », et leur position est difficilement tenable. Ils gèrent fréquemment seuls les dossiers les plus complexes de la commune, à partir de leur expérience ancienne. C'est par immersion longue qu'ils en ont intégré toutes les facettes, facteur qui, ajouté au passage rapide d'une activité à une autre, explique la grande difficulté exprimée par ces professionnels à nommer, catégoriser et analyser l'activité produite. Leur conversion se réalisera parfois en s'appuyant sur les porteurs de mémoire et experts internes. Cette dépendance n'est pas ressentie comme dommageable, en raison d'une conception peu hiérarchique de leurs relations de travail. Ils activeront leurs réseaux en phase d'apprentissage, constitués surtout de collègues de petites communes. Mais ils accèderont très difficilement à ceux

7 - On dénombre en Ille-et-Vilaine 14 communes de 3 500 à 5 000 habitants, 15 communes de 5 000 à 7 000 habitants, 6 communes de 7 000 à 10 000 habitants, 8 de plus de 10 000 habitants (sources : recensement général de la population 1999).

des strates de population supérieure, car peu reconnus comme pairs. Enfin, par manque d'effectif, ils seront fréquemment contraints, plus que les autres, de s'appuyer sur les administrations centrales, qu'ils contactent fréquemment (Préfecture, Trésorerie, DDE...), relations fidélisées et très fréquemment personnalisées.

« Alpinistes » et « parachutistes » : deux générations ?

Catégories différentes, ces deux types de DGS peuvent-ils être rattachés à des générations distinctes ? Si le terme « génération » est polysémique et porte de définitions parfois contradictoires (Attias-Donfut, 1988), c'est sous deux de ses acceptions qu'il peut s'appliquer aux deux populations étudiées ici et les opposer.

« Alpinistes » et « parachutistes » sont deux générations à travers sa définition démographique. Chacune appartient à une classe d'âge différente à l'entrée sur les fonctions de DGS. Jean-Claude Boutinet (1999) distinguerait ainsi les « jeunes adultes » et les adultes « du mitan de la vie ». Les premiers, au sortir de la formation initiale entre 25 et 30 ans, doivent assurer leur insertion professionnelle. Le statut d'adulte va progressivement émerger au fur et à mesure que se concrétisera pour eux leur double insertion sociale et professionnelle. Pour les adultes au « mitan de la vie », aujourd'hui entre 45 et 55 ans, il y a déplacement de la perception du temps allant du temps déjà vécu, vers le temps restant à vivre. Ce sont des « personnes qui ayant franchi plusieurs décennies de leur vie en viennent à éprouver alors à la fois expérience et lassitude. Ces personnes peuvent malgré tout être prêtes pour un nouveau départ en ayant l'espoir d'avoir encore à vivre devant elles » (Boutinet 1999, p. 179).

78

Ces deux catégories peuvent également être considérées comme générations distinctes à travers l'usage sociologique du terme, hérité de Mannheim. « Alpinistes » et « parachutistes » sont issus de deux époques de la constitution du champ professionnel territorial. Si les premiers sont les représentants de la « fonction communale », valorisent l'expérience de terrain à partir d'un contexte institutionnel marqué par la tutelle de l'État, les seconds vont naître des changements législatifs d'ampleur qui vont secouer la société française du début des années 80, configuration qui va pousser vers la requalification des cadres territoriaux en imposant la parité entre les trois fonctions publiques françaises. Chacune de ces deux générations s'est ainsi construite une vision du monde propre, à partir de deux contextes historiques différents.

L'autoformation sociale de configuration, se former entre soi dans un espace co-construit

L'absence de sélection à l'accès à la fonction de DGS ainsi que d'une formation spécifique a produit plusieurs profils de DGS, diluant l'ancien type monopolistique des « alpinistes » dans un ensemble plus diversifié. Ils sont ainsi nés d'une configuration, notion que Norbert Elias (8) définit comme système d'interactions, structure sociale, espace de pertinence, situation à dimension spatio-temporelle variable « ce qui y advient produit un effet sur les êtres qui y sont impliqués, lesquels contribuent eux-mêmes, par leurs actions à modifier cette situation ». Par le manque de cadre pré-construit, elle surdétermine ce que nous appellerons une « autoformation sociale » à partir d'un type de formation en situation, plaçant les nouvelles générations de DGS en position de demande sociale auprès des ressources à portée, à partir de la singularité des trajectoires. Ce phénomène nous permet de mettre en lumière l'importance des relations sociales croisées dans l'apprentissage, très fréquemment occultées par les institutions de formation, et trop rapidement rangées dans la catégorie informelle. Ce ne sont pas seulement des activités, des procédures, des ficelles de métier qui sont transmises d'une génération de seniors à celle des juniors dans la fonction, c'est surtout un système de sens qui est enseigné, la socialisation à une perception et à une interprétation du monde territorial, fournies par ce que les interactionnistes définiraient comme des « pourvoyeurs d'orientation » (De Queiroz, Ziolkowski, 1997 p. 54). L'interaction entrevue plus haut entre DGS et des pairs, subordonnés, donneurs d'ordre, partenaires, possède des propriétés émergentes. C'est un processus actif et créatif. Ce regard place le couple « apprentissage-appropriation » avant le couple « instruction-transmission » (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Cette position reconnaît à un individu la capacité d'agir librement au sein d'un groupe, de penser, de s'interroger, d'expérimenter et d'apprendre. C'est le jeu de ses interdépendances qui le forme et le transforme. Nous élaborerons à cet effet le concept « d'autoformation sociale de configuration », comme forme d'autoformation sociale, reposant sur le concours libre des volontés d'individus à la recherche de ressources portées par des acteurs de statut divers, placés dans son environnement professionnel, sans médiation institutionnelle quelconque. Le terrain de jeu de la configuration est l'espace du Département, espace essentiel du système administratif français. Ils interagissent dans cet espace de manière spontanée, ponctuelle ou permanente, en présentiel ou à distance. Cette configuration forme une communauté d'intérêts, un lieu unique, non transposable où s'échangent des pratiques, des ficelles, du prêt à penser. Elle intéresse des professionnels isolés qui ne peuvent uniquement compter sur des ressources internes. La conscience de cette combinatoire est faible. La « formation sur le tas » exprime la grande difficulté des DGS à nommer

8 - Cité par Heinich (1990, p. 90).

leur modèle de formation très diffus qui repose sur une représentation trop enfermée de l'apprentissage sur ses principales dimensions instituées : le stage, le diplôme. Peu ont conscience que cela participe d'un tout, mouvant, multiforme, le processus interactif de leur formation.

L'autoformation sociale de configuration accompagnée : jeter des ponts entre générations

L'autoformation sociale de configuration semble bien répondre à la très grande diversité de situation des DGS et à la forte variabilité du travail. Chaque commune est une planète et appartient à un univers décentralisé. Chaque maire peut ainsi lancer des projets dont les caractéristiques seront singulières. Ainsi, conduire un service municipal et exercer la fonction de DGS pourra difficilement s'enfermer dans des modèles enseignés. La très grande hétérogénéité de la population des DGS, notamment la très grande distance entre « alpinistes » et « parachutistes » l'interdirait. Cela voudrait-il affirmer que dans ce contexte et pour l'avenir, aucune place ne pourrait être faite à un cursus plus classique de formation ? Certes non, des régulations sont nécessaires pour faire face aux dangers qui guettent. Le modèle d'autoformation sociale de configuration porte en lui de profondes faiblesses pour l'avenir de cette catégorie professionnelle. Sa première faiblesse est le risque majeur de fragmentation et de ruptures entre types et générations de DGS, issus de trajectoires différentes. Les échanges libres ne cachent-ils pas une propension à se rapprocher des mondes connus, issus d'un habitus social proche ? En échangeant entre soi, de manière endogame, le risque n'est-il pas celui de la reproduction des modèles ? C'est ici la question des échanges entre micro-configurations qui est posée, dont notamment les relations entre générations d'« alpinistes » et de « parachutistes ».

Dans le cas précis de la formation de ces DGS, le rôle d'une institution de formation pourrait être double. Tout d'abord, permettre l'affirmation d'une nouvelle conception paradigmatique de la formation, passant du modèle unique de la transmission à l'acceptation que le savoir peut naître des acteurs eux-mêmes, comme le soulignent Bouclet et Huguet (1999, p. 15). Pour ces derniers, le formateur est avant tout un médiateur pédagogue, qui détermine le cadre et crée les conditions de l'apprentissage, mais il n'est plus loin de là, la seule source de savoir. Les formés sont mis en situation d'aller chercher le savoir là où il se trouve, en mettant à contribution les différents experts ressources à leur portée. L'apprentissage se réalise par une mise en débat des pratiques de travail et des savoirs nécessaires dans un collectif constitué. Son premier rôle serait donc d'instiller davantage de vie dans les relations qui se créent librement, de provoquer parfois des rencontres, des échanges d'expérience, en rendant joignables mentors et précepteurs volontaires, en signalant les réseaux constitués, en sédimentant une mémoire collective des échanges croisés autoforma-

tifs. Cette action viserait ainsi à stimuler davantage les relations entre catégories de DGS, de jeter des ponts entre générations que le cours sans médiation du fil de leur histoire menace de séparer. Elle permettrait ainsi aux « parachutistes » de profiter davantage de la « mêtis » (9) acquise à partir de l'expérience accumulée des « alpinistes ». Ces derniers pourraient *a contrario* bénéficier des potentiels des premiers, notamment de leurs capacités à formaliser et conceptualiser.

À côté du rôle de médiateur de la configuration, un deuxième rôle pourrait lui être confié. Un cursus de formation plus classique pourrait voir le jour et fonctionner parallèlement aux échanges croisés autoformatifs. Ce cursus faciliterait la prise de recul vis-à-vis des expériences vécues. Le premier intérêt de ce cursus reposerait sur l'analyse de pratiques, loin de l'agitation et de la dictature du présent pour créer des tensions constitutives entre actions enfermées dans des habitudes et idées nouvelles élargissant les perspectives. Entre autres, il s'agirait de développer les capacités réflexives des dirigeants débutants ou plus confirmés et de faire émerger, non pas du savoir de nature disciplinaire, mais un savoir issu de la pratique du droit, de la pratique des finances locales, de la pratique de l'encadrement d'équipe, de la pratique de l'évaluation des politiques publiques. Pourraient ainsi croître plusieurs dimensions de leurs savoirs : une dimension heuristique, une dimension de problématisation, une dimension instrumentale à partir de savoirs-outils, de grilles de lecture, d'analyse de pratiques ou de situations. À la fois médiateur d'une autoformation sociale de configuration et pilote d'un cursus de formation produisant des praticiens réflexifs et reliés culturellement, l'organisme de formation combinerait deux lieux, deux temps. Conditions permettant une véritable fécondation, entre temps collectifs d'échanges appliqués et contretemps du retrait et de la réflexion collégiale, dispositif que nous appellerons « autoformation sociale de configuration accompagnée ».

9 - *Mêtis*: du nom d'une divinité de la Grèce ancienne, *Mêtis*, intelligence rusée qui vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité. Elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, le sens de l'opportunité (cf. M. Détienne, J.-P. Vernant, *Les ruses de l'intelligence. La mêtis chez les grecs*, Paris, Flammarion, 1978).

BIBLIOGRAPHIE

- ATTIAS-DONFUT C. (1988). – *Sociologie des générations*, Paris, PUF.
- BAUER M., BERTIN-MOURAUD B. (1993). – « Quelle alternative à la tyrannie du diplôme national? », *La formation des dirigeants*, *Éducation permanente*, n° 114.
- BREMAUD L. (2003). – *Devenir directeur général des services communaux. Étude des processus de socialisation et de formation à la fonction de DGS des 43 directeurs généraux des services communaux du département d'Ille-et-Vilaine*, thèse de doctorat, Université de Rennes 2.
- BOLTANSKI L. (1982). – *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOUCLET M., HUGUET P. (1999). – « Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail : un nouveau défi pour les formateurs », *Éducation permanente*, n° 141.
- BOUTINET J.-P. (1999). – « Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept », in Carré P., Caspar P. (ouvrage collectif dirigé par), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, éditions Dunod.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D. (1997). – *L'autoformation*, Paris, PUF.
- DEGENNE A., FORSE M. (1994). – *Les réseaux sociaux*, Paris, A. Colin.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- ÉLIAS N. (1990). – *La dynamique de l'occident*, Paris, Calmann-Lévy.
- ÉLIAS N. (1997). – *La société des individus*, Paris, Calmann-Lévy.
- LECOMTE C. (1987). – *Fonction publique et décentralisation. Recrutement et formation*, Presses Universitaires de Lille.
- MENGUY J. (1980). – *Le secrétaire général de mairie*, thèse de doctorat de 3^e cycle, faculté des sciences juridiques, Rennes.
- PINEAU G. (1989). – « Synthèses », in D. Chartier, G. Lerbet, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- QUEIROZ (de) J.-M., ZIOLKOWSKI M. (1997). – *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes.
- FRANCFORT I., OSTY F., SAINSAULIEU R. (1995). – *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, éditions Declée de Brower.
- THOENIG J.-C., BURLIN K. (1998). – « Les secrétaires généraux des villes », *Politiques et management public*, Volume 16.

« MA MAISON, C'EST L'ÉCOLE » ... DE LA TRANSMISSION DU DÉSIR D'ENSEIGNER DANS UNE FAMILLE, SUR TROIS GÉNÉRATIONS

SIMONE BAILLAUQUÈS*, AVEC LA COLLABORATION DE
BERTILLE PATIN**

Résumé

Le problème relatif à la transmission professionnelle est abordé ici à partir d'une famille d'enseignants. L'approche clinique qui concerne trois générations de maîtres d'école met d'abord en avant, pour la même lignée, l'objet et les processus de la transmission. Le relais du désir d'enseigner prend appui sur une éducation familiale « bien-traitante », qui fusionne ses valeurs traditionnelles avec celles de l'école, dans l'admiration affectueuse du parent enseignant. La force des identifications familiales fait que l'on s'interroge ensuite sur la place des sujets dans leur temps et sur le rapport au savoir et à l'autorité.

83

Abstract

This paper tackles the problem of the passing on of professional skills through a family of teachers. A clinical approach which concerns three generations of primary school teachers first puts forward for the first lineage, the object and the process of the passing on. The handover of the desire to teach is grounded on a "benevolent" family upbringing which combines traditional values with school values, in the affectionate admiration of the teacher parent. The power of family identification raises questions about the place of these subjects in their time and their relation to knowledge and authority.

* - Simone Baillauquès, Université Rennes II.

** - Bertille Patin, Institution de formation des cadres de santé, Rennes ; Université Rennes II.

« Les vocations se perdent » et « la famille est éclatée », « l'enfant n'obéit plus », « l'école ne remplit plus son rôle » : la doxa désabusée déplore l'individualisme qui domine, la perte des repères, le flou des limites, la défection des valeurs. Les discontinuités, le sentiment de dispersion, l'incertitude de l'avenir marquent les sujets et les groupes. Pourtant, des lieux existent où les choses paraissent sûres et calmes, des gens sont là, que l'inquiétude de l'avenir semble ne pas tarauder. Nous avons rencontré dans un de ces lieux une famille peu ordinaire, où se transmet, où se reprend depuis trois générations, le métier d'enseignant. Relativement au malaise social évoqué plus haut, le phénomène d'une cohésion, d'une persistance et d'une conviction apparemment sereines, peut intriguer. L'étude de M. Ozouf (1979) sur la famille Sandre est bien connue. Sans en évacuer les aspects historiques, cette approche est siuée dans le champ de la psychosociologie clinique. À quoi tient le désir d'enseigner quand il fait son lit sur soixante ans d'une existence familiale? Quel est ce moteur qui le fait vivre si longtemps? Ces questions, parmi les premières, seront abordées ici, à propos d'un grand-père, de son fils et de sa petite-fille « *passionnés du métier, qui aimaient tous l'école* ». Après avoir présenté brièvement le cadre et la conduite de la recherche, on traitera des affects familiaux où se niche le désir d'enseigner : ce qui est transmis, reçu et repris, et comment. Pour finir, on se demandera quelle est la part des sujets dans cette histoire et dans leur temps, et Lilie, qui débute dans le métier, sera particulièrement interrogée.

UNE DYNASTIE D'ENSEIGNANTS

84

Nous escomptions une lignée, nous avons trouvé une famille, et le questionnement s'est encore aiguisé. André R. a 82 ans. Il vit avec son épouse Aimée dans un tranquille village côtier. Il a commencé à exercer le métier d'instituteur en 1942 après sa formation à l'école normale, et il a pris sa retraite en 1977. Aimée était « femme au foyer ».

Ils ont quatre enfants : deux filles et deux garçons. Les trois aîné(e)s ont épousé des enseignant(e)s. Sept petits-enfants sont nés, quatre d'entre eux sont professeurs. Les deux plus jeunes font des études. Les grands-parents ont douze arrière-petits-enfants. La famille habite majoritairement dans la région voire dans le même village ou tout près. Le plus jeune des fils d'André et de Aimée, « *le petit dernier* », est instituteur ; il vit à trois cents kilomètres des autres parents. Son épouse n'est pas enseignante (1).

Nous avons rencontré André, son fils Jérôme (53 ans), instituteur dans une école maternelle, l'épouse de celui-ci, Marie (qu'il a connue à l'école normale en 1968)

1 - Une lignée complète d'enseignants existe dans cette famille : l'une des deux filles et son mari sont instituteurs, ils ont trois enfants dont deux exercent en école et le troisième dans un collège.

est conseillère pédagogique, et Lilie (25 ans). Formée en IUFM, elle est en deuxième année de titulariat de professeur des écoles. Nous avons aussi écouté Patrick (26 ans), le frère de Lilie, cuisinier dans un lycée hôtelier. Aimée a participé à l'entretien collectif (et par moments à l'entretien avec son mari) (2). Ils nous ont accueillis chez eux (3). Nous les avons entendus d'abord séparément. Répondant à notre question, ils ont dit ce qui, pour chacun d'eux, avait suscité le désir d'enseigner, ce qui pouvait « expliquer » que le choix de ce métier se retrouve ainsi dans leur famille. Ensuite, ils se sont exprimés en entretien collectif (4) et face à ce « nous » familial qui semblait s'imposer, nous nous sommes demandé si le désir pouvait à ce point se soumettre en s'imposant à tous ?

Sans pouvoir retracer de près les portraits que l'approche clinique aura suggérés (5), nous citerons du mieux possible les locuteurs pour étayer nos propos.

LE DÉSIR À DEMEURE

Du grand-père à la retraite à la petite-fille qui débute en passant par le père et la mère en exercice, nous avons eu l'impression forte d'avoir recueilli quatre fois dans les entretiens individuels, le même discours : sur les mobiles qui ont fait choisir le métier, sur la définition du bon enseignant, les expériences familiales et les valeurs essentielles, les opinions sur l'école aujourd'hui, et sur la formation des maîtres. Sauf à avoir pu réaliser son désir d'enseigner, Patrick prononcera les mêmes mots. D'une génération à l'autre, des goûts communs aussi sont apparus, relatifs à la création artistique (peinture chez A. et l'un de ses petits-fils, littérature chez J.).

2 - Les énoncés en italiques sont des extraits des témoignages enregistrés, identifiés aussi comme : A. pour André, Aé. pour Aimée, J. pour Jérôme, M. pour Marie, L. pour Lilie et P. pour Patrick (noms et prénoms sont changés).

3 - Nous remercions ici vivement nos cinq locuteurs qui nous ont reçues en chaleureuse convivialité.

4 - Il a été prévu et conduit avec B. Patin qui l'a ensuite analysé (voir plus loin : « la relation d'amour vs autorité »).

5 - C'est-à-dire, entretiens non-directifs sur le thème de la transmission familiale, et écoute empathique. Importance attachée aux singularités et aux situations, tant pour la lecture des énoncés que pour l'exploitation des données. La prise en compte des implications et des phénomènes transférentiels divers participe à la compréhension. L'interprétation prend appui sur la théorie psychanalytique, (cf. les sources rappelées dans le texte). Nous ne nous sommes pas donné à explorer ici l'hypothèse du transgénérationnel.

L'objet de la transmission (6)

Plus que la pratique de l'enseignement, au-delà de la maîtrise des savoirs, *c'est un modèle d'être qui est transmis, qui est repris et redonné*, hautement revendiqué par tous : l'objet du désir, c'est l'être enseignant et c'est l'être parent, ensemble confondus dans la figure que le grand-père a offerte à ses enfants, à ses petits-enfants, que les conjoints et conjointes ont adoptée comme lui-même aura pu les adopter (7). Nous entendons se dire la collusion chez Jérôme et Marie qui a adhéré au modèle – ou aux deux figures du modèle – (elle a été stagiaire dans la classe d'André) et chez Lilie et Patrick, d'autant plus influencés que l'exemple leur est fourni par les deux parents et par les grands-parents qui les ont aussi élevés. Patrick, qui n'a pas pu être enseignant, aurait « *bien voulu l'être et il l'aurait été comme eux* », et il ajoute : « *Quand on voit comment je me comporte avec mon petit gars maintenant et comment j'ai envie de l'éduquer, je m'aperçois que dans les grandes lignes, j'ai envie de l'éduquer de la même façon, quoi.* » Ces deux figures, du bon parent et du bon enseignant, se retrouvent et se renforcent en résonance avec cette autre, de l'enfant (il faudrait dire « du bon petit » de la « bonne petite fille », peut-être) – « *on était des enfants raisonnables* » – sur des images et sur l'expérience communes, du bonheur, du plaisir.

Du plaisir en spirale

Avec un bel accord, les témoins expliquent la transmission familiale par *l'amour du métier et le plaisir*, donc, que le grand-père donnait à voir : son travail a fait de lui un *homme heureux* et sa façon d'être père puis grand-père a *fait vivre, a mis en scène* pour ses enfants et ses petits-enfants, *une enfance heureuse* qu'il avait lui-même vécue (8).

Nos locuteurs même séparément, semblent se répondre, se « renvoyer la balle ». Il s'agit pour André d'abord et pour chacun des autres, « *d'aimer son métier, les enfants et leur contact, d'aimer faire la classe, ce que l'on fait* » et même « *ils aimaient tous l'école* » nous dira A. d'emblée pour la famille. Plaisir d'enseigner : le grand-père le dit de ses enfants et de ses petits-enfants, ils l'énoncent pour lui : « *Il parlait toujours de son métier avec plaisir* », et il le dit pour eux. Ainsi ce bonheur, « *reproduire ça : qu'avec peu de choses on peut être heureux, comme un projet de vie* » (J.) que le maître veut pour les enfants, peut lui être retourné et renvoyé à son

6 - Les données fournies jusqu'au chapitre « Un double lien ? » proviennent des entretiens individuels.

7 - L'un des gendres, par exemple, était moniteur dans la colonie de vacances que dirigeait André.

8 - Son père lui mettait sous l'oreiller des châtaignes qu'il avait fait cuire le soir.

auteur premier, parent ou enseignant, père-enseignant, qui à son tour... Autrement qu'une chaîne ou qu'une « chaîne en boucle » nous reconnaissons la spirale du don mise en avant par Godbout (1992). Du don de plaisir, d'amour... *de désir? Avoir envie, avoir voulu, avoir choisi de faire ce métier* en sont les termes. L'activité créatrice dans sa classe, à l'école, pour l'école, fournit et signale du plaisir esthétique: « *La petite chorale, c'était beau!* » s'extasie le grand-père dont J. affirme qu'« *il faisait plein de choses* » et A. le lui renvoie: « *J. fait des choses superbes dans sa classe* ». M. aussi « *est active* » au plan de la recherche en éducation, elle publie, elle « *se bat* » pour l'égalité des sexes. Mise en scène de *petites histoires, petits spectacles*, organisation de *voyages, d'animations*, occupent la famille tout entière. *L'effort et le plaisir liés* se montrent à la maison. L'épouse de A. participait « *sans elle, je n'aurais rien pu faire* »), les enfants « *donnaient un coup de main* » et « *profitaient des colos* », des sorties ou des spectacles avec les élèves. Qui plus est, s'ils étaient l'un d'eux (9). A évoque avec nostalgie d'autres moments non festifs mais tout aussi *plaisants*: ceux où il *faisait la lecture* avec les élèves, il les voulait *curieux*, il l'est lui-même. Il les faisait *travailler longtemps après la classe*. Le métier d'enseignant, enfin, a procuré cette autre joie à l'aïeul d'extraction si modeste et à sa famille: « *Attention, l'école, c'était Monsieur R., bien sûr, mais pour plein de choses, c'était Madame R.!* ». Plusieurs le disent: ce *prestige* de l'enseignant « *n'existe plus aujourd'hui* », cependant, « *à la maison, on parle toujours du métier mais on n'en dit jamais de mal* » (A.). L'institution (que de plus, M. représente), sera très peu évoquée, et critiquée.

Ainsi, le plaisir, le bonheur, la réalisation personnelle de son désir, ressortent-ils avec le travail, comme des valeurs aussi fortes que le respect et celles qui s'ensuivent.

Des valeurs à la chaîne

87

Séparément reprises et formulées à l'identique, les valeurs sociales sont dites de façon explicite et en même ordre souvent – le chercheur pense à un catéchisme – ou elles se reconnaissent en filigrane du discours. La première, le *respect*, est massivement répétée par les enfants et les petits-enfants. Le respect est d'abord celui *des autres*. Tous l'attendent de la part des élèves, il leur est inculqué, mais aussi « *on le leur doit* » (Lilie). C'est encore le respect *du matériel*, des « *règles de conduite qui sont posées à la maison comme à l'école* » (J. et P.), « *la politesse* » (J.), mais « *les enseignants eux-mêmes n'en font pas toujours preuve* » (M.). Chacun dit le respect *des limites*. Il requiert du parent comme de l'enseignant, une certaine « *rigueur, une exigence, une fermeté mais avec gentillesse* », sans installer la *crainte*, par le *dialogue*: telle est la conviction unanime, forgée dans le creuset familial. On reste

9 - Jérôme a été élève dans la classe de son père, et il a été l'enseignant de ses deux enfants, Lilie et Pierre.

« très proches mais on s'écoute » à l'école, à la maison, et dans les réunions de famille. Le respect se décline autrement, il se dépasse. Il prend d'autres figures, sociales et pourtant affectives : la tolérance, l'altruisme et l'esprit d'équité, de partage, dès lors d'égalité. Marie insiste sur la citoyenneté. Au-delà du souvenir, comme Patrick, d'une « enfance libre dans le respect des limites », Lillie parle de la « liberté à l'école », parmi les valeurs laïques : la solidarité, l'enrichissement mutuel. Ainsi, passerons-nous des principes qui vont régler les conduites intersubjectives et dans le groupe familial à des proclamations professionnelles pour une bonne société qui se veut démocratique. Le caractère intemporel de ces normes est dit par Lillie dans l'entretien collectif. *Culture de la continuité* : l'école se prolonge à la maison et des termes (reprendre, répercuter, reproduire...) expriment la transmission générationnelle qui se manifeste encore par le goût de la similitude (faire pareil, faire comme eux). L'espoir de A. est qu'ils diront aussi ce qui est dit, la conviction est unanime qu'ils ont « tous les mêmes idées, la même vision des choses ». L'attente de l'unité, de l'accord vaut-elle pour habitude de vie, ou de langage, crainte tenace du désaveu, résistance à l'angoisse de la séparation ou encore défense d'une image identitaire commune ? Un mélange de tous, il nous semble. Quoi qu'il en soit, les pronoms si fréquents au pluriel – le on, le nous – soulignent spontanément l'« attachement » au lien familial. En deçà des principes inculqués, ces affects sont noués aux valeurs défendues.

Le bon enseignant

De la même manière qu'enfants, ils aimaient tous l'école, A. affirme qu'ils « sont tous de bons enseignants. » L'instituteur en est la référence princeps. Les portraits, similaires, sont définis par leurs qualités, par des valeurs humanistes. « Le bon enseignant est un enseignant qui est bon, qui est aimé et disponible », qui sait établir la bonne relation avec les élèves. Celle-ci est bien plus importante que « la pédagogie, la didactique et tout ça », dit Lillie en écho de tous. Elle s'efforce de bien enseigner la lecture, les mathématiques, tandis que André se souvient avec plaisir de la lecture, des dictées, du calcul et même des leçons de morale. En bonne relation donc, y compris avec les parents, le bon maître est gentil, disponible, mais ferme voire exigeant quant au respect obtenu. Dans ce cadre, à cette condition, par le dialogue, les échanges, le partage, il peut faire en sorte que les enfants soient bien avec lui, qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils aiment l'école. Il veut pour eux une classe « pas triste », « vivante » (A., J., L.). Comme le maître à la maison et pour l'école, l'élève concilie le plaisir et l'effort. Les qualités du maître sont redites : l'activité, la créativité – avec son corollaire de liberté (10) –, le refus de la routine : « Lillie n'a pas les deux pieds dans le même sabot » (J.), l'originalité novatrice « Pépé était en avance sur son

10 - A. « n'aurait pas supporté qu'on lui dicte ses projets » mais il « comprend qu'on en soit arrivé là ».

époque » (11) et *l'ouverture* donc. Foncièrement, « être un bon enseignant c'est être plus qu'un enseignant » : le grand-père est fier que ses enfants aient tous d'autres activités (12). Le plaisir est là, de se réaliser à l'extérieur, d'agir sur lui, et ce faisant de s'y montrer. C'est l'expansion du soi mais aussi le sens d'une place, d'une fonction sociales. Le bon maître « s'investit dans sa mission – transmettre ces valeurs, justement – (J.). Il travaille à sa classe sans compter. Comment ce goût du don de soi a-t-il pu se maintenir jusqu'à nos jours encore ?

DES LIEUX, DES MOTS ET DES LIMITES

Le maître à la maison, le père et son enfant à l'école : on peut penser en termes d'habitus et de redoublements. Pour comprendre et expliquer leur puissance à l'intérieur, d'abord, de la famille, une piste se dégage, relative à l'influence de deux éléments dominants : l'emprise douce du père à la maison, et le renforcement des processus par un effet de groupe.

Un habitus incorporé

La voix : la parole et l'oreille, le regard sur les postures des parents au travail – à la maison et à l'école *même le dimanche* –, le corps qui obtempère, se conforme aux règles de respect, de politesse, participe des – et aux – activités communes : comment mieux dire que Jérôme le facteur familial quand il s'exclame en souriant : « *Je suis né au-dessus de la classe de mon père [...]* *Ma maison, c'est l'école !* ». De plus, il a été élève dans la classe de A. pendant plusieurs années, quand il *était petit*. Lilie et Patrick ont fréquenté sa propre classe au début de leur scolarité primaire, et nous n'oublions pas qu'ils ont été élevés aussi par les grands-parents, en similitude affirmée de principes, de représentations et de comportements. Pour eux en tant qu'élèves comme pour Jérôme, écolier de son père pendant plusieurs années, les souvenirs sont moins précis que chez leur père – et – maître qui parle d'eux, relativement à cette période de leur vie. André seul évoque son maître qui inspirait *de la crainte*, et son fils dans sa classe qui *était gentil*. Les années qui passent et la distance prise, autorisent-elles à reconnaître une relation, somme toute, d'autorité ? L'expérience scolaire, si elle ressort d'une élaboration du vécu, se tient d'abord au ras de celui-ci, au niveau du corps. Elle s'y maintient d'autant plus que l'écolier était jeune et que l'enjeu affectif était important. De plus, ni le temps ni les lieux, répétitifs et duratifs, n'auront manqué pour que l'imprégnation « porte ses fruits ». La

11 - Il conduisait une classe de neige, ou encore, il emmenait ses élèves à Paris...

12 - Par exemple, Jérôme fait partie de maintes associations sportives ou culturelles.

majorité de la famille est restée dans une même région du département, et vit dans des petites villes ou villages (13). Patrick est revenu exercer dans l'établissement où il avait appris son métier, tout près de ses parents et de ses grands-parents.

Nous reprenons ici la pensée de Bourdieu. Il dit, à propos de l'*habitus*, que « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est » (1980, p. 123). Il évoque dans la même page « la *mimesis* qui, Platon le notait déjà, implique un investissement total et une profonde identification émotionnelle ». Quand il épingle ces dimensions essentielles de l'*habitus* que sont – « le rapport au corps, [...], le langage et le temps » – aptes à produire « un style de vie », l'auteur montre que l'institutionnalisation de ce dernier et sa naturalisation sont associées. Bourdieu dit aussi *l'importance du modèle identificatoire*. Dans la foulée, sans oublier que Freud (1980, p. 181) évoquait déjà « ce que contient la relation au père », nous insistons sur *la relation au modèle dans son milieu, dans une histoire* (14).

L'enveloppe de mots

On l'a vu plus haut. Les mots sont là, chez nos témoins, pour dire la douceur du foyer : plaisir, bien-être et gratification, satisfaction, ont été énoncés. *La complétude narcissique* en somme, puisque sans grands besoins, comme l'a dit Jérôme. Elle se projette sur la forme du discours : les phrases de L. s'étirent sans se finir, en lisse prosodie. Le vécu s'implicite. Pour P., c'est la répétition qui forge l'énoncé, et la mémoire se réassure, peut-être se rassure. Chez André, l'intonation est vive, « alerte », pimentée d'exclamations et de superlatifs (*c'est super, superbe, absolument*) ; l'incontestable, l'impérissable, se disent dans le *toujours*, dans la proclamation du *beau*, dans la fréquence du *tous*. Entre son père expansif et précis et ses enfants plus retenus (15), Jérôme, de la génération pivot, recherche la nuance, explore la pensée. Il pose sobrement les images douces de son *enfance heureuse* – son *univers doré* – du *cocon familial*. Au plan des contenus, les mots trouvent écho dans le même énoncé, on les entend d'un locuteur au précédent et au suivant, et aucun d'eux ne manque à évoquer un autre de la famille, et encore plusieurs. Il se produit quelquefois même, un ricochet : quand par un jet du plaisir qui se dit, les amis, les collègues « *qui ont les mêmes idées* » font famille élargie : *expansion des espaces, englobements, ou clivages ailleurs*. Des idées s'opposent et aussi des valeurs, des types d'enseignants, d'enseignants et de parents, des styles familiaux,

13 - Ce trait est loin d'être négligeable pour l'identité sociale et professionnelle (Peyronie, 1998).

14 - D'autres instances y jouent leur rôle. Nous ne pouvons en traiter ici.

15 - (Peut-être intimidés par la situation, peut-être aussi trop proches de l'ambiance d'enfance pour en prendre distance.)

l'hier et l'aujourd'hui. D'autres se confondent. La collusion école-famille est apparue à travers l'enseignant – le parent, celle des rôles et des relations (on ne sait pas toujours si A. parle de ses élèves ou de ses enfants quand il cite « *les gosses* »), par le biais d'une *familiarisation du métier (ou de l'école ?)*. Des formules comme prêtes, en litanie, unissent les témoins séparés. L'espace et le temps se rassemblent dans les *réunions de famille* citées par tous. *Rituel* des repas pris en commun pour célébrer l'être-enseignant-en-famille (où on parle toujours du métier). Dans ce registre du moi-idéal, ce fantasme du bien-être absolu selon M. Klein, *la parole est un bain* (Anzieu, 1994), *elle fait lien, continuité, nourriture*. Le groupe dont Anzieu (1976) particulièrement, souligne la fonction maternante, en renforce l'effet. D'autant plus ici qu'il est familial et qu'il se mire en multiples reflets. Nous avons dit plus haut le plaisir des images, du spectacle, du jeu. Remarquons encore que l'« amour de l'école » via l'éducation familiale a pris appui sur des parents se montrant si unis qu'ils se décrivent jusque dans la souffrance du corps, – comme *deux moitiés* (A.) (16). Comme pour les rôles et les institutions, l'effet de double se « prononce » dans les espaces psychiques. *Les mises en œuvre transférentielles ont trouvé « leur nid », et vont l'entretenir* : « *J'avais une vision assez différente des autres élèves parce que je me mettais à la place des enseignants.* » (P.)

Le modèle enchanteur

Quand le moi-idéal et l'idéal du moi se confondent, *l'identification s'opère par séduction*. Elle s'exerce du père charismatique (protecteur, gratifiant) vers chacun et vers le groupe familial. Dans la fratrie, le lien latéral d'identité se maintient par les identifications verticales au père et au métier, eux-mêmes identifiés en réciprocité. L'interdit de médire, d'y toucher, porté sur la fonction, sur la personne, fait référence au Père mythique... à l'institution mythifiée. Par ses répétitions, reproductions, récitations comme formules et lieux consacrés, *le discours prend figure d'idéologie*. Pourtant, même s'il en était, tout n'y serait pas négatif : une telle communion qui procure les sentiments d'appartenance et de cohésion distinctive, renforce l'assurance identitaire (Kaes, 1980). De plus, on est loin d'une loi aveugle : la parole du père emporte l'adhésion affective, mais elle fait loi aussi dans l'ordre de la raison et de la réalité, pour tous. Pour les jeunes, l'enfant comblé, au moins dans le fantasme, n'était pas tout-puissant : « *On était libres, on faisait ce qu'on voulait*, disent P. et L., *mais on respectait les limites* ». L'effort persuasif du verbe se retrouve dans la fréquence du *vraiment* chez Lilie, la répétition chez son frère, la force de l'argument et l'intonation chez André. Pour ce dernier, la modestie même ambiguë qui veut se dire (« *je ne pourrais pas faire ce qu'ils font* »), la crainte qui se montre (« *s'ils ne disaient*

16 - Nous regrettons de ne pas avoir pensé à nous entretenir avec la mère avant d'écrire ce texte.

pas comme moi »), le sentiment d'être un *petit peu dépassé*, relativisent le pouvoir, en montrent des limites et du renoncement. Et enfin, dans ce registre, œdipien, *l'adhésion au modèle ne fait pas suture car l'idéal cultivé contient du paradoxe* : comme un programme étrange, l'exemple à reproduire était innovateur, la créativité le « spécifie ». Ainsi, l'originalité singulière, l'ordre de la différence (Legendre 1989, p. 133), celui d'une « continuité relative », dès lors du changement, sont posés (Kaes, 1980, p. 266). Toujours dans ce registre, *la parole prise dans les réunions de famille pour se raconter des petites histoires (A.) fait histoire d'identité(s), elle fait roman, elle perpétue*. Au-delà de la mimesis, l'identification qui s'est produite se reconnaît, peut être questionnée par la pensée réflexive : « *Sans doute que j'ai voulu, j'ai essayé de faire comme lui* », dit Jérôme à propos de son père. De son côté, Patrick insiste : « *Oui, moi je pense que mon grand-père a eu une grosse influence sur les enfants qui ont répercuté ça sur les petits-enfants aussi, mais je ne pense pas que ce soit ni un mal ni un problème, ni...* » Perplexités, contradictions, les dénégations fréquentes chez P. soulignent un enjeu important.

UN DOUBLE LIEN ?

Sur le thème des convergences et des différences dans les représentations de l'enseignant, la réunion du groupe mobilise une position défensive commune. Deux grandes catégories apparaissent, qui dévoilent le sens du discours : les valeurs/la relation d'amour vs autorité liant l'enseignant aux élèves, à ses enfants.

La relation d'amour, versus autorité (17)

La transmission des valeurs à l'école justifie la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves. Elle conduit à mesurer l'écart entre ses attentes et celles des parents incapables de dire « non » à l'enfant (18). Ainsi dépourvu de repères, l'élève ne peut entrer dans les processus d'apprentissage, qui comportent *des règles* à respecter. *La relation d'autorité* qui sous-tend celle de maître-élève, interroge. Elle est mentionnée qu'une fois, par Marie, en confusion avec l'autoritarisme et l'injustice qu'elle a connus dans sa famille, et qu'elle oppose à l'éducation moderne de A. : « *Chez pépé et mémé, c'était déjà quand même plus... alors on va dire moderne entre guillemets... ou plus libéral, hein ? Sinon, bah moi, il fallait respecter son père, ce qui est l'autorité du père, c'était des choses comme ça quoi ! Donc je... j'ai j'ai. Ça m'a jamais semblé juste !* ». Hors ce passage, on vérifie que *l'autorité ne se prononce*

17 - Cette partie relative à « la relation d'amour, versus autorité » a été rédigée par Bertille Patin.

18 - « Ils auraient manqué dit Lilie, "d'un recadrage de la part des grands-parents" ».

pas. Elle se repousse et prend des chemins de traverse en s'euphémisant dans les termes de « recadrage », et surtout de « respect » des règles, des objets, des personnes. Or, que traduit le respect si ce n'est une conformité aux normes du groupe qui est demandée à l'enfant? Une autorité n'est-elle pas ici exercée? La représentation de la relation à l'enfant subit un effet de *défalcation*, sorte de décalage vis-à-vis de la réalité, dû à l'intervention spécifiante des valeurs et codes collectifs, des implications personnelles et des engagements sociaux des membres du groupe (Jodelet, 1989, p. 53). L'analyse des divergences ne résiste pas à la cohésion familiale. Attribuées à des causes externes, elles subissent un *phénomène de naturalisation*: l'action de la marche du temps sur la société et les méthodes d'enseignement. Dans l'autre sens, on attribue au grand-père – contre son gré – une préférence pour les *activités d'éveil plutôt que le français calcul*. Par cet effet de « supplémentation » (*ibidem*), on valorise dans la famille le plaisir donné à l'enfant. L'appel à la conformité, à l'encontre du processus d'individuation et de séparation, opère comme « une relation symbiotique où se nient les différences tantôt de l'autre, tantôt de soi-même » (Portnoy-Lanzenberg, 1989, p. 23), et la tension qu'elles génèrent « *Nous rêvons toujours d'un monde idéal, totalement apprivoisé, où notre tranquillité serait assurée et notre identité établie* » (*ibidem*, p. 28). L'exercice de l'autorité à l'école entre en conflit avec le désir d'être aimé des élèves appelés à considérer l'enseignant comme un proche: « *Ils me parlaient comme on se parle à la maison* ». Mais quid de leur liberté, non évoquée? (19) À la maison, Jérôme l'avait éprouvée jusqu'à bafouer les normes sociétales, sans mettre en péril le lien familial « *notre bobard, c'était de montrer qu'on peut être un bon fils et avoir des cheveux longs* ». Ainsi, les grands-parents, leur fils et sa femme, laissent-ils penser que l'exercice de l'autorité dans la famille s'avère inutile en raison du lien d'amour qui unit les uns aux autres. Face à cette belle image valorisante, la petite-fille par ses interventions successives, relativise cette opinion: « *Mais je ne t'aurais pas demandé n'importe quoi!* » (20). S'agirait-il donc d'un double lien?

La croyance et la dette

Est-il si important de croire que la transmission s'est effectuée « *comme ça, sans aucune pression?* » (A., J., M., L.). Pour Legendre (1989, p. 127), « le ressort de la dynamique généalogique passe par la croyance au père ». Celle-ci, pour prendre vie, nécessite du renoncement et de la limite. En renonçant pour lui-même à la toute-puissance, le père fait accepter l'ordre de la loi à son fils. Sa dette est celle de la

19 - L'autorité n'est pas non plus nommée dans les entretiens individuels. La liberté des élèves est nommée une fois (Lilie).

20 - Au grand-père: « *Elles (ses tantes) ne t'auraient pas demandé des choses impossibles pour l'époque!* »

limite. En conséquence de la coupure symbolique ainsi instituée, « l'inestimable objet de la transmission » est un accès au pouvoir propre que le père ouvre à ses descendants (Legendre, 1985). Il les a faits sujets de leur parole, de leur désir. Dès lors, obligation de contre-don de la part des descendants (Mauss 1950)? Sous la forme, éventuelle d'une « identification inconsciente forcée » (Legendre, 1985, p. 312) jusqu'à, peut-être, reprendre pour eux sa dette envers l'institution? Quand la fierté, de plus, marque l'identité, l'enfant de toute sa vie n'en finira, de devoir celle-ci à son père. Nous l'avons entendue, la gratitude. Comment ne pas la ressentir à l'égard des parents quand l'enfance a été si heureuse qu'on le répète « à l'envi »? C'est le cas de André qui le reçoit de Jérôme qui l'entend ainsi que Marie, de la part de Lilie et de Patrick, et ces derniers gratifient leurs grands-parents, qui ensemble s'expriment ouvertement « *ils nous font plaisir* disent-ils de leurs enfants et petits-enfants parce *qu'ils aiment le métier* » « donc ils m'aiment », pourrions-nous « enchaîner ». Du côté de Marie qui *alimente A. en bouquins*, nous sommes renvoyés à ce plus beau des cadeaux qu'est l'acceptation heureuse de la filiation, au moins professionnelle. La dette est payée au multiple par tant d'héritiers fidèles et gratifiants qui prennent le relais du désir du grand-père, lui assurant en quelque sorte une immortalité, en laquelle chacun peut s'inscrire. La dénégation des différences, le silence sur l'autorité, sont des défenses qui consolident la cohésion du groupe, son identité distinctive, et la conviction de chacun qu'il est libre. Ce sont aussi des offrandes qui disent la gratuité du don et celle de son acceptation. Aux deux bouts de la chaîne, la générativité rime avec la générosité : le sourire d'André le dit assez, et plus encore, l'évocation d'un moment du passé au cours duquel il a *demandé pardon* à M. qui ne s'en souvient pas. Elle aura marqué là, par ce don « fondamental » (Godbout, 1992, p. 295), son propre pouvoir.

94

En conséquence cependant, du processus familial, Jérôme « avoue » : « *Nous sommes un petit peu ringards [...] Je plains les jeunes enseignants qui cultiveraient les valeurs d'autrefois* ». Pense-t-il à Lilie?

LES SUJETS DANS LEUR TEMPS

Pour Gaulejac (1999) « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet. » Les influences extérieures relativisent celle de la famille, la personne chemine dans les correspondances et dans les interstices, elle crée du sens.

Le choix de la profession fait apparaître pour chacun un mixte de déterminants

La vocation prend tout son sens (être appelé) quand le grand-père et le père de Lilie disent qu'elle *est faite pour ça*, et si les mêmes affirment qu'ils *n'ont pas fait pression*, J. ajoute *enfin, je ne crois pas*. André évoque son époque où les enfants

issus de familles modestes pouvaient s'élever dans l'échelle sociale en devenant instituteurs (21), et celles qui ont suivi. Il dit que pour plusieurs, le choix de la profession s'est effectué *comme ça, naturellement* (ces mots de l'inconscient fleurissent son discours), qu'ils avaient *vraiment envie* d'enseigner, mais il relève pour les mêmes que *l'époque s'y prêtait...* et qu'auraient-ils pu *faire d'autre*? Certains et surtout des plus jeunes (*c'est triste*), se sont décidés dans ce sens parce qu'ils ne pouvaient se réaliser ailleurs, faute de moyens ou de débouchés. Pour tous, les « enjeux sociaux et œdipiens » (Gaulejac, 1999, p. 33) – et biologiques – sont apparents. Leur poids diffère d'une personne à l'autre mais le goût particulier, la culture familiale, sont en rapport avec la « situation de classe » (Manheim, 1928) dans le champ social et l'horizon politique de l'époque. Lorsque Jérôme pourtant, réfléchit à sa recherche de l'enfance, à la fois il dévoile et révoque le « leurre » énoncé par Bourdieu (« on choisit ce par quoi on est choisi », 1980, p. 114). Il se connaît, en bonne part. Il a choisi de travailler à l'école maternelle. La tradition familiale pouvait en être perturbée mais la détermination innovante ainsi prouvée allait dans son sens et de plus, grâce à l'évolution des mœurs dont il a su profiter, J. pouvait s'offrir le plaisir d'*éduquer, enrichir, cultiver* les petits écoliers sans perdre de la rigueur (il défendait les valeurs apprises), plutôt que d'enseigner en imposant *la discipline*.

Le rapport au savoir

Peu évoquées dans les entretiens individuels, les matières à enseigner, nous l'avons vu, prennent un sens drastique en réunion collective, alors même que le travail quotidien est si bien préparé à la maison. Nous pouvons poser que là où le savoir scolaire est identifié à l'autorité du maître, il fait problème avec elle. On l'aura repéré plus haut dans l'effort collectif pour taire les différences en ce domaine et, dans le même sens, pour attribuer à André qui cultive ouvertement le plaisir de faire apprendre, une préférence pour les activités d'éveil. Ainsi, le silence sur l'autorité et la réserve sur les contenus à enseigner vont-ils de pair et sont-ils accompagnés d'une *impasse, dans les énoncés, sur l'autonomie de l'élève apprenant*. Retenue seule du discours ou réalité d'une pratique? Nous ne pouvons pas répondre. Sur un autre plan, la théorie psychanalytique suggère que selon une possible dynamique œdipienne, la douce emprise du père aurait pu, sans qu'il l'ait voulu, lui réserver le savoir-pouvoir. (Freud, 1987). Patrick qui *faisait l'école buissonnière pour retrouver son grand-père qui lui apprenait plein de choses*, renforce l'hypothèse. Cependant,

21 - Même si l'époque déjà, était pour les enseignants, celle d'un désenchantement mais qui pouvait ouvrir à un dégagement de la pression idéologique jusqu'alors exercée sur l'école de J. Ferry (Duveau, 1958). D'où, peut-être, une liberté de parole prise par certains maîtres, dont ici, le grand-père. F. Dupuy (1981) montre des similitudes remarquables pour la même génération d'âge.

la préférence de J., l'importance accordée par tous aux « activités d'éveil », vont dans le sens de l'histoire : dans les programmes scolaires, « le tiers temps » a suivi les événements de 68. De son côté, Marie « *est plus intellectuelle* » (J.). *In fine*, le problème social et professionnel du rapport au savoir est souligné dans son lien avec le pouvoir et l'autorité, au double plan du sexisme et de la transformation générale de sa « valeur ».

L'enseignante aujourd'hui

Après avoir déclaré, adolescente, qu'elle ne serait *jamais enseignante* (à la surprise de tous), Lilie un jour a annoncé qu'elle le voulait, et elle n'imagine pas en *changer*. Elle a eu la *chance* d'avoir été *imprégnée*, d'avoir *su* qu'elle *voulait vraiment faire ce métier*. Elle se dit « *décalée* » relativement à des collègues âgés « *qui ne sont pas ou plus motivés* » ou à des jeunes « *qui n'ont pas ses valeurs* », mais d'autres, d'expérience, *s'impliquent*. Elle peut *échanger* avec eux ses problèmes et *apporter ses idées*. Elle valorise comme la plupart des nouveaux enseignants *le travail en équipe, les relations avec les parents*. Elle ne parle pas de « *centration sur l'enfant* », ni de « *compétences* » ou de « *professionnalité* », qui sont des maîtres-mots à l'IUFM, mais elle évoque ses *projets avec les élèves*. Elle « *se débrouille dans une classe difficile* » : sa récente inspection est positive. (Qu'en est-il de sa demande aux élèves de bien se comporter *d'abord* i-e, avant d'engager le travail ? Quel est son niveau d'exigence ? Parvient-elle à favoriser, à ses débuts, la construction par les élèves de leur savoir ? On ne le saura pas) (22). Lilie sollicite peu l'aide de ses parents. Elle travaille beaucoup, mais elle se *protège*. Nous rencontrons chez elle du réalisme, l'affirmation de son *indépendance*, l'insistance sur *le respect dû aux élèves* et sur *la solidarité*, comme nombre de jeunes d'aujourd'hui (Galland, 1997, p. 193), en contrepoint de l'individualisme régnant. Tout se passe comme si son appropriation d'une éducation familiale solide, « *bien-traitante* » (23), avait développé l'assurance – identitaire, relationnelle – et la compétence à intégrer les caractéristiques de son temps. Comme si elle avait choisi d'inscrire, voire de traduire, dans l'étayage complexe et profond des valeurs de son enfance, celles qui pouvaient s'accorder à sa personnalité dans son présent, et à celui-ci. Son plaisir d'enseigner, sa résolution, son souci d'elle-même, ne contredisent pas l'hédonisme ambiant. Mais ici, nous sommes très loin de « *l'indifférence* » qui peut accompagner « *le processus de personnalisation* » tel que Lipovetsky (1983) le dénonce. Comme *Pépé*, Lilie prône *l'implication*. Ses parents

22 - Lilie est encore à ses débuts, l'effet de période et l'effet généalogique possible se rencontrent.

23 - L'attachement affectif, la satisfaction du besoin de structures et de considération y sont liés (Pourtois, 2002, p. 182). Nous avons pris le parti de ne pas classer la famille des R. parmi les catégories proposées dans le champ de la recherche en éducation familiale.

disent plutôt *s'engager*, *s'investir* et encore : *le rapport* plutôt que « la relation ». Leur perception du « soi avec les autres » évolue avec la société. En choisissant ses mots, le sujet recrée du sens. La place manque pour d'autres exemples, mais cette famille apparaît bien comme « à la fois vecteur de transmission et canal par lequel cheminent les changements » (Attias-Donfut, 2002).

La position « pivot » de Jérôme est symptomatique du problème ici abordé. De la « génération soixante-huit », il a vécu la brèche qu'elle a creusée. Il se trouve aujourd'hui dans un entre-deux générationnel actif (vers ses parents, vers ses enfants), et encore dans celui d'une fin de carrière, au mitan de sa vie. Il se dit « *fatigué* » : les élèves sont « *devenus difficiles* », et aussi, sans doute s'est-il beaucoup donné (c'est nous qui le disons). Avec l'âge, un certain *désengagement* n'est-il pas nécessaire à un départ serein ? (Huberman, 1989). En phase de transition (Houde, 1991), Jérôme écrit. Il publie pour les enfants et les adultes des histoires merveilleuses où la tendresse familiale se donne à voir dans ses lieux enchantés. Son père, son neveu, apportent leurs dessins. Activité transitionnelle. Sublimation ? Trouvé-crée, quoi qu'il en soit, d'une œuvre qui embellit le lien, le montre en sa possible liberté, et ouvre ce faisant vers l'extérieur.

CONCLUSION

Nous avons pu nous demander si le désir d'enseigner à ce point influencé par le modèle, par les ressources économiques de la famille et par la conjoncture, était bien réel. Où donc la liberté, le vrai soi de chacun qui a pu prendre pour le sien le désir des parents ? Une réponse pourrait être dans la pensée réflexive du sujet, une autre dans son vécu de la situation professionnelle : on peut se dire que là où se vit du plaisir, c'est un désir qui parle. Ce plaisir est là, non seulement formulé par-devant les chercheurs, mais perceptible sous d'autres formes, en prise avec le présent.

L'étude clinique d'un seul cas ne peut conduire à généraliser ses données dont certaines sont des hypothèses d'interprétation à explorer encore. D'autres, pourtant, ressortent avec fermeté, quant à cette transmission familiale du métier d'enseignant. Chez les R., le désir d'être enseignant a circulé sur le lien d'identification aimante et admirative au grand-père, dans un creuset familial où le plaisir, le bonheur, ressentis à exercer le métier, se montrent confondus avec celui d'être parent et celui d'être enfant, et se renforcent dans le groupe. Ainsi, la fonction identitaire – qui joue en réciprocity – d'une telle assurance dynastique est-elle incontestable, tant au plan familial que professionnel, dans le sens de la similitude, de l'unité, de la continuité, et des références. Les valeurs traditionnelles s'inscrivent au plus profond des vécus familiaux. Le maître ainsi « fabriqué » en famille, est défini par son humanisme, son attachement à une relation pédagogique d'amour des élèves, dans le respect mutuel et celui des règles établies, et dans son ouverture.

Le remarquable, dans cette dynamique transmissive, est que son appel à la conformité se rapporte aussi à l'adaptabilité innovante : « *Si Pépé avait été instituteur aujourd'hui, il aurait enseigné comme eux.* » (Patrick) Mais sans doute se dirait-il encore « *trop mauvais cheval pour qu'on lui marche sur les pieds !* ». La créativité personnelle tient son dégageant d'un paradoxe, l'identité est aussi affirmation de soi.

Cette famille symbolise aussi bien les ruptures culturelles que des évolutions dans la continuité, des conciliations possibles, des refuges recherchés. Elle paraît symptomatique de notre temps, du fait de ses décalages, des nostalgies, des personnalisations opiniâtres. À l'opposé de celle, « incertaine », de Roussel (1989), elle pourrait bien fournir l'image d'un possible : ce havre de sécurisation identitaire qui redevient important. Ne pourrait-elle fournir aussi, *mutatis mutandis*, quelque référence, quelques idées, en matière professionnelle ?

Entre autres, nous pensons que les échanges entre enseignants de cultures différentes (d'ordre familial, géographique ou historique, ethnique, scolaire ou de formation) soutiendraient une générativité professionnelle enrichissante et critique.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. (1975). – *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod (1991).
- ANZIEU D. (1994). – *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod.
- ATTIAS-DONFUT C., LAPIERRE N., SÉGALEN M. (2002). – *Le nouvel esprit de famille*, Paris, O. Jacob.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, éd. de Minuit.
- DUPUY F. (1981). – *Jules Ferry réveille-toi*, Paris, Fayard.
- FREUD S. (1912). – *Totem et tabou*, Paris, Payot (1980).
- FREUD S. (1927). – *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard (1987).
- GAULEJAC (de) V. (1999). – *L'histoire en héritage*, Paris, Desclée de Brower.
- GALLAND O. (1997). – *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin.
- GODBOUT J. T. (1992). – *L'esprit du don*, Paris, La Découverte.
- HUBERMAN M. (1989). – *Le cycle de vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KAES R. (1980). – *L'idéologie. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- LEGENDRE P. (1985). – *L'inestimable objet de la transmission*, Paris, Fayard.
- LEGENDRE P. (1989). – *Le crime du caporal Lortie. Traité sur le père*, Paris, Fayard.
- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide*, Paris, Gallimard.
- MANNHEIM K. (1928). – *Le problème des générations*, Paris, Nathan (1990).
- OZOUF M. (1979). – *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, enseignants*, Paris, Hachette.

- PEYRONIE H. (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Paris, PUF.
- PORTZNOY LAZENBERG S. (1990). – *Le pouvoir infantile en chacun*, Paris, L'Harmattan.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H. (2002). – « Comment être de bons parents ? », in *Familles, permanences, métamorphoses*, éd. Sciences Humaines, pp. 175-182.
- ROUSSEL L. (1989). – *La famille incertaine*, Paris, O. Jacob.

AUTOUR DU MOT

« GÉNÉRATION »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le concept de « génération » renvoie à l'une des dimensions essentielles de la vie : le temps qui, pour un individu, est cette durée qui sépare sa naissance de sa mort mais dont la conscience suscite aussi une projection hors de sa propre temporalité vers un passé qu'il n'a pas connu et un avenir qu'il ne connaîtra jamais. Cette donnée fondamentale a présidé au choix des thèmes abordés ici : l'histoire, le culte des ancêtres, la mémoire collective, la transmission, la conscience du temps. Nous avons également fait sa place à une question centrale et récurrente du débat politique et social, celle de la solidarité entre les générations. Mais remarquons d'abord la pluralité des approches.

Génération

101

Le concept de génération a de multiples sens. Pour un démographe, le terme est synonyme de « cohorte de naissance » et s'applique à la totalité des individus nés une même année. Du point de vue généalogique, la génération désigne à la fois une relation de filiation et l'ensemble des personnes classées selon celle-ci. En histoire, elle représente une période correspondant à la durée du renouvellement des hommes dans la vie publique ou encore au nombre d'années séparant l'âge du père de celui du fils. Généralement évaluée à trente ans, elle peut aussi se réduire à une décennie, quand elle se rapporte aux idées ou aux modes.

Enfin, l'usage sociologique le plus courant, hérité de Karl Mannheim, considère la génération comme un ensemble de personnes ayant à peu près le même âge mais dont le principal critère d'identification sociale réside dans les expériences historiques communes et particulièrement marquantes dont elles ont tiré une vision partagée du monde. Pour autant, une génération ne constitue pas un ensemble homogène mais est composée de diverses « unités de génération ». Elles sont

définies par Mannheim comme des sous-ensembles, s'opposant par leur orientation politico-idéologique, représentées par des « groupes concrets » portés par des leaders actifs en qui elles se reconnaissent et qui en sont les porte-parole.

Quoique stimulante, cette théorie appelle un certain nombre de remarques. Tout d'abord une génération ne se caractérise pas uniquement par des faits historiques marquants. Son identification à un événement majeur est une construction rétrospective et sélective, une manière de remémorer et commémorer l'événement. Parmi les expériences vécues qui marquent, prennent place aussi un ensemble de faits sociaux et de repères culturels qui contribuent à forger « l'empreinte du temps », caractéristique d'une génération.

Enfin, le sentiment d'appartenir à une génération ne se forme pas seulement horizontalement, par rapport à une période historique donnée, mais aussi verticalement, par rapport aux liens de filiation. Les générations se constituent réciproquement, dans la durée, à travers les continuités et transformations de la société et à travers les relations intra-familiales.

La génération à laquelle on se sent appartenir est plus celle de sa jeunesse que celle de sa naissance ; elle se compose des individus qui furent jeunes pendant la même période historique. Ainsi, la génération de 1968 est celle des personnes nées entre 1940 et 1950 mais ce ne sont pas ces dates qui la définissent, une génération commençant à construire son identité pendant l'adolescence. Cette identité est, par métaphore, comme une coloration ou un territoire communs. Les êtres d'une même génération sont des « pays » comme on disait jadis, mais dans l'ordre temporel plus que dans l'ordre spatial. Leur contemporanéité, fruit du hasard détermine leur destin. S'ils étaient nés trois décennies plus tôt ou plus tard, ils seraient différents. Autant dire que, philosophiquement, ils ne « seraient » pas.

Références

Karl Mannheim, *Le problème des générations*, Paris, Nathan, 1990 (1^{re} éd., 1928).

François Mentré, *Les générations sociales*, éd. Bossard, 1920.

Jose Ortega y Gasset, *El tema de postra tiempo* (Revista de Occidente), 1981 (1^{re} éd., 1923).

Jose Ortega y Gasset, *En torno a Galileo* (Revista de Occidente), 1959 (1^{re} éd., 1935).

Claudine Attias-Donfut, *Sociologie des générations, l'empreinte du temps*, Paris, PUF, 1988.

Claudine Attias-Donfut, *Génération et âges de la vie*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? 1991.

De la génération au génie

Le terme « génération » vient directement du verbe latin *generare* (produire, matériellement ou intellectuellement) et du substantif *generatio* (la reproduction, la génération d'hommes), eux-mêmes dérivés du grec *gignomai* (naître, devenir), *gignosko* (connaître), *genos* (la famille, la race) et *genesis* (la cause, le principe, la source de vie). À partir de la racine verbale *generare*, il est alors amusant de bondir de mot en mot pour constater que *genialia* (le lit nuptial, la fécondité) engendre la *genialitas* (la joie, le plaisir de la fête, la gaieté), pour découvrir aussi que le génitif, dans les grammaires à déclinaison, exprime la dépendance ou l'appartenance à un groupe lexical, pour apprendre que *generosus* (généreux) signifie « de noble extraction » – un vin de grand cru étant un *vinum generosum* – et que le *genius* (génie) est ce dieu particulier à chaque personne veillant sur elle dès sa naissance. À ce propos, n'existerait-il pas des générations frappées d'un millésime particulièrement flatteur et qui auraient marqué profondément et durablement l'histoire, particulièrement aux plans littéraire, artistique, philosophique et scientifique ?

Il est permis de le croire. Ainsi, la génération 1680-1715 introduit le siècle des Lumières en ouvrant une « crise de la conscience européenne » autrement dit un réexamen rationaliste de toutes les positions idéologiques. C'est l'époque des Newton, Hyugens Bayle, Locke, Fontenelle, Leibniz, une génération qui se rallie à la méthode expérimentale en sciences, au déisme, au droit naturel, au progrès et qui revendique le bonheur sur terre. Deux siècles plus tard, au cours d'une même séquence d'une trentaine d'années, Vienne invente le monde moderne : Adolf Loos revisite l'architecture et Otto Wagner esquisse la ville de demain ; Freud publie *La science des rêves* (1901) alors que Klimt et Kokoschka peignent, chacun dans un style différent, un monde onirique et sensuel ; Mahler commence, en 1900, la composition de ses *Kindertotenlieder*, un an avant que Schönberg se fasse connaître grâce à ses *Gurrenlieder*. Entre ces deux moments forts de la pensée occidentale, on trouve la génération française de 1830. Là encore des génies, s'affirment dans une concomitance de dates qui ne saurait relever de la coïncidence. 1830, c'est l'année de la bataille d'Hernani, celle où Stendhal publie *Le Rouge et le Noir*, où l'on donne pour la première fois la *Symphonie fantastique* et où Auguste Comte commence ses *Cours de philosophie positive*. C'est entre 1830 et 1847 que Balzac écrit ses plus grands romans. En 1835, Michelet fait paraître son *Histoire de France*, un an après *On ne badine pas avec l'amour* de Musset, trois ans après *Stello* de Vigny...

À ces trois moments de l'histoire, ces « générations intellectuelles » entendirent « dépasser » celles qui les avaient précédées, quitte parfois à les renier par oubli de ce qu'elles leur devaient.

Références

Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Génération*, Paris, Le Seuil, 1998.

Paul Hazard, *La crise de la conscience européenne*, Boivin, 1935 (rééd. Paris, Fayard, 1961).

Carl Schorske, *Vienne fin de siècle*, Paris, Le Seuil, 1983.

Jean-François Sirinelli, *Génération intellectuelle, khâgneux et normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988.

Philippe Daveau, *L'âge romantique* (à paraître).

Histoire

104

L'historien est, par nature, un diviseur du temps, qu'il découpe en « époques », caractéristiques de ses mouvements ou qu'il le saisit dans sa « longue durée », suivant Fernand Braudel ; reste que le siècle a représenté de tout temps une division quasi « naturelle » du cours de l'histoire, mais il y eut un temps où la génération était à l'honneur. Elle s'est imposée au XIX^e siècle sous l'influence des criticistes qui voulaient isoler un « objet » susceptible de servir d'aune au mouvement de l'histoire. Ainsi, Auguste Comte, en liant le biologique et le social, veut établir que le rythme de renouvellement des générations donne la mesure du progrès. Quant à Antoine Augustin Cournot, cherchant un ordre caché derrière le chaos apparent de l'histoire, même s'il privilégie les séquences séculaires, il note qu'elles correspondent à trois générations interdépendantes. Mais compter par générations suppose de définir le point de départ et la durée d'une génération, deux données dont l'arbitraire est évident. Quoi qu'il en soit, les tentatives pour donner une cohérence à l'histoire en la divisant en périodes calquées sur la réalité biologique d'une génération n'ont guère montré leur pertinence. C'est aussi dire que la génération est une création sociale et non une nécessité biologique. Il est ainsi significatif que François Mentré qui a voulu reconstituer la suite des générations historiques de 1515 à 1920 procède, comme de nombreux auteurs, par sélection des hommes marquants, rapprochement ou opposition entre eux, regroupement selon leur date de naissance.

La méthode des générations a représenté une phase transitoire dans les débuts de la constitution de l'histoire en science sociale. On peut aussi la voir comme un effort de dépasser l'histoire événementielle en substituant aux divisions par le temps les divisions par les hommes, plus aptes à saisir le social. Il n'est pas indifférent en effet de se référer aux personnes plutôt qu'aux résultats de leurs actions. L'accent porté sur les événements tend à occulter les modes de vie, les manières d'être et de faire, tandis que l'intérêt porté aux individus ouvre à la compréhension de leur quotidienneté et de la société dans laquelle ils vivent. Mais il renvoie aussi aux chefs-d'œuvre, aux génies de l'art, de la philosophie, de la science et de la politique. Alors l'Histoire se

nimbe d'une aura spirituelle, comme toute prose chargée de sens baigne dans une aura poétique, comme toute image est symbole dès lors qu'elle rayonne. Il appartient à chaque génération de coordonner les faits, de les vivifier, parfois de les transfigurer en les pénétrant d'une signification.

Références

Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, tome IV (Schleicher Éd., 1^{re} éd., 1880 (La question des générations est le plus complètement traitée dans la leçon 51).

Antoine-augustin Cournot, *Œuvres complètes*, tome IV : « Considérations sur la marche des idées », Paris, Vrin, 1973 (1^{re} éd., 1872).

Jose Ortega y Gasset, *Historia como sistema y otros ensayos de filosofia*, 1^{re} éd., 1935 (rééd., Éditorial Biblioteca nueva, 2001).

Fernand Braudel, *Écrits sur l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1969.

Marc Bloch, *Apologie pour l'Histoire*, Paris, A. Colin, 1997.

Culte des ancêtres

Contrairement au « culte » des morts, celui des ancêtres n'est pas universel. Dans les sociétés qui le pratiquent (l'Afrique noire, la Chine, le Japon, le Vietnam, Madagascar, souvent appelée « l'île des ancêtres »), ce culte est autant, sinon plus, associé au monde transcendant qu'à des données éminemment terrestres, à des réalités sensibles et vécues : la famille et les liens affectifs, la vie, la mort et le deuil, la continuité des générations et la piété filiale.

Le statut d'ancêtre n'est accordé qu'aux défunts (le plus souvent des vieillards) dont la vie fut particulièrement exemplaire, à la suite d'un rituel qui, en général, comporte deux phases : l'âme du mort est d'abord purifiée avant que se déroule la cérémonie au cours de laquelle il passe à un stade supérieur de la vie pour y remplir des fonctions bien particulières. Parfaitement intégré au monde invisible, il est devenu un être nouveau, éternel et spirituel.

En fait, les ancêtres sont des gardiens sourcilleux qui veillent aux comportements de leurs descendants. Ils incarnent l'ordre cosmique et, suivant que les vivants de chair le respectent ou y contreviennent, ils distribuent récompenses ou punitions. De cette manière, ils fondent l'ordre social dont ils assurent également la reproduction. Ils garantissent la transmission des droits et des patrimoines et ils symbolisent la mémoire d'une famille, d'un clan, d'une tribu et contribuent à assurer le maintien des traditions.

Doués de pouvoirs surnaturels, les ancêtres sont régulièrement consultés au cours de cérémonies destinées à les honorer. On leur demande d'intercéder dans les affaires humaines, de favoriser une bonne récolte, de consolider la cohésion du groupe, d'éloigner les forces malfaisantes. Ces cérémonies qui se déroulent dans des lieux spécifiques (à Madagascar, au pied de pierres levées dont la taille diffère selon l'importance du défunt) resserrent les liens entre le monde des vivants et celui des morts. En effet, ces derniers servent de médiateurs entre les dieux et les humains et ont besoin des vivants pour continuer d'exister dans l'au-delà.

L'ancêtre peut avoir été une personne réelle liée au groupe par la filiation. Mais il peut aussi s'agir d'un être mythique, fondateur éponyme du clan ou de la tribu. Dans ce dernier cas, leur nature est transcendante. C'est le cas des animaux totémiques des Indiens d'Amérique du Nord, ou des héros humains qui acquièrent petit à petit une essence quasi divine comme la Grèce antique en fournit de nombreux exemples. Il est possible que le culte des morts découle de celui des ancêtres. Cependant, l'un et l'autre diffèrent : dans le monde chrétien, les morts sont certes honorés mais ils ne jouent aucun rôle dans les affaires terrestres. On ne peut donc pas considérer qu'ils bénéficient d'un véritable culte (contrairement à celui dont les saints peuvent faire l'objet) même quand des rituels affichent avec faste la dévotion dont ils sont l'objet, comme l'illustrent l'Égypte antique ou le Mexique actuel.

Références

Ferdinand Alquié, *Le désir d'éternité*, Paris, PUF, 1933.

Philippe Ariès, *L'homme devant la mort*, Paris, Le Seuil, 1985 (1^{re} éd. 1975).

Mircéa Éliade, *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard « folio », 1988 (1^{re} éd., 1963).

Maurice Bloch, *La violence du religieux*, Paris, Odile Jacob, 1997.

Louis-Vincent Thomas, *Anthropologie de la mort*, Paris, Payot, 1975.

Louis-Vincent Thomas, *La mort en question. Traces de mort, mort des traces*, Paris, L'Harmattan, 1991.

Pierre-Loïc Pacaud, *Un culte d'exhumation des morts à Madagascar : le famadihana. Anthropologie psychanalytique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Mémoire collective

La notion de mémoire collective d'abord explorée par Maurice Halbwachs a connu un regain d'intérêt il y a une trentaine d'années. En témoignent les recherches des historiens soucieux, tels Pierre Nora, de montrer la relativité de la connaissance du passé, prise dans le jeu des conflits d'interprétation. À cette époque, les bouleversements économiques, générateurs de mutations sociales profondes suscitent parallè-

lement des regards nostalgiques sur « un monde que nous avons perdu » et une large réflexion sur la transmission générationnelle.

La perspective historisante qui rapporte la mémoire collective à une région, à une classe sociale ou à la nation insiste assez souvent sur l'utilisation qui en est faite pour légitimer une action politique présente. Mais elle néglige en général les modalités de production de cette mémoire mises en évidence notamment par Maurice Halbwachs. Comme la mémoire familiale, la mémoire collective est un système de représentations communes. Elle est constituée d'éléments épars que rassemble et organise le travail du souvenir et de l'oubli. Chaque génération prend ainsi possession de son passé pour lui conférer du sens, se réapproprier l'histoire qui fonde en partie son identité et définit son présent.

Deux questions surgissent alors. D'une part, comment la diversité des souvenirs peut-elle fonder l'unicité de la mémoire collective? D'autre part et réciproquement, comment celle-ci peut-elle influencer sur les représentations individuelles? En partie parce que la mémoire collective s'inscrit dans des « objets » fédérateurs (fêtes commémoratives, monuments qui sont étymologiquement des lieux de mémoire). Ces « objets » emblématiques sont en fait, très précisément, des symboles qui, comme tels, gomme les différences entre les perceptions individuelles, homogénéisent les représentations et provoquent en même temps l'imaginaire personnel. La mémoire collective se situe donc au point de jonction de l'individuel et du collectif, du psychologique et du social.

Le temps social s'élabore continûment par le biais de l'opposition des générations successives, tout en assignant à ces générations le soin de le structurer en moments passés et présent, de choisir entre ce qui mérite d'être retenu et ce qui peut être oublié, d'incarner et de mémoriser des reconstructions permanentes. La mémoire collective assure ainsi la continuité du temps. À l'échelle d'une génération, elle couvre une durée que l'entendement est susceptible de concevoir et offre une échelle où peut s'exercer la conscience historique; elle présente une durée concrète où chacun se projette plus facilement que dans l'Histoire dont la longue durée, plus difficile à saisir, impose un rapport plus distancié.

Références

Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire* (postface de Gérard Namer), Paris, Albin Michel, 1994.

Maurice Halbwachs, *La mémoire collective* (avec la collaboration de Marie Jaisson), Paris, Albin Michel, 1997.

Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988.

Finley et al., *Mythe, mémoire et histoire : les usages du passé*, Paris, Flammarion, 1981.

Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000.

Marie-Claire Lavabre, *Le fil rouge, sociologie de la mémoire communiste*, Presses de la FNSP, 1994.

Transmission

Les sociétés se reproduisent et se pérennisent par la formation des générations suivantes et donc par la transmission, ce qui est transmis étant en rapport avec ce qui a été hérité : patrimoine, mais aussi langage(s), religion, valeurs, savoirs. Et si le noyau de trois générations constitue une séquence minimale de base, il est donc bien évident que l'horizon temporel (rétrospectif et prospectif) du processus de transmission est infiniment plus vaste.

En 1784, Emmanuel Kant a émis l'idée d'un progrès social générationnel supposant l'acceptation, par chaque génération, de sacrifices au bénéfice de celles qui suivent : « Les générations antérieures semblent toujours consacrer toute leur peine à l'unique profit des générations ultérieures pour leur ménager une étape nouvelle, à partir de laquelle elles pourront élever plus haut l'édifice dont la nature a formé le dessein, de telle manière que les dernières générations seules auront le bonheur d'habiter l'édifice auquel a travaillé... une longue lignée de devanciers qui n'ont pas pu prendre, personnellement, part au bonheur préparé pour elles. » (1) L'hypothèse kantienne se vérifie sur le long terme. Ainsi, les progrès médicaux ont permis l'allongement de la vie, ceux du système éducatif une meilleure socialisation, ceux des arts et métiers une élévation du niveau de vie. Toutefois, une génération sociale donnée peut transmettre des bouleversements économiques destructurants, ou un traumatisme de guerre et, dans certaines familles, la pauvreté, l'ignorance, la maltraitance représentent l'essentiel de l'héritage.

La dynamique de la transmission intergénérationnelle – ascendante ou descendante – au cours de la vie adulte et sur le long terme est fortement articulée aux changements sociaux et à leur rythme. Et les micro-mécanismes de ces changements se produisent au niveau des interactions entre générations, celles-ci façonnant mutuellement leurs parcours de vie. L'idée de transmission est trop souvent associée à celle de succession, de prolongement temporel, sans idée de rétorsion. Or, la transmission intergénérationnelle implique sinon un contrat synallagmatique du moins un échange. Elle suppose une attitude active de la part des récepteurs, non seulement le désir de recevoir, mais aussi l'action d'appropriation de ce qui est reçu et nécessairement redé-

1 - E. Kant, « Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique », in *Philosophie de l'histoire*, Paris, Denoël, 1947.

fini. Il ne peut exister de transmission inerte ni totale. De plus, alors que dans l'ordre des valeurs, on a surtout tendance à mettre l'accent sur la transmission descendante par le truchement de l'éducation, on peut observer, en retour, que les changements éthiques, l'évolution des comportements et des conceptions du monde sont introduits dans les familles par les jeunes générations, plus réceptives aux nouveaux modèles. Alors qu'en les adoptant, ils affirment leur identité et leur autonomie, ils engagent leurs aînés à modifier le regard qu'ils portent sur le réel.

Références

Claudine Attias-Donfut, *Génération et âges de la vie*, Paris, PUF, coll. Que sais-je?, 1991.

Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997.

Nicole Lapierre, *Le silence de la mémoire*, Paris, Plon, 1989 (rééd. LGF, 2001).

Conscience de génération, adolescence et maturation

Toute personne a conscience d'appartenir à une génération, du fait même qu'elle est un sujet historique et qu'elle possède une conscience du temps. La conscience de génération émerge à l'adolescence, au moment où mûrit la personnalité, où l'individu montre plus d'intérêt à son environnement politique et social et s'éveille à de nouvelles formes d'engagement. Par nature plastique, elle se précise tout au long de l'existence. Elle est également liée à la redéfinition des rapports aux parents, caractérisée par la prise d'autonomie croissante de l'adolescent et à l'apparition des conflits, ouverts ou latents, avec les adultes. Ces conflits favorisent la différenciation et donc l'identification générationnelles. La faculté de se percevoir comme membre d'une génération permet mesurer, dans la succession des générations, la relativité de la trajectoire temporelle commune à sa propre génération.

L'acquisition de la conscience de génération procède du mécanisme de « décentration » qui, selon Piaget, fonde tout progrès de la connaissance. La différenciation générationnelle apparaît dans cette perspective comme une « décentration temporelle », une relation de réciprocité dans laquelle l'individu perçoit sa propre génération et ses rapports avec celles qui ont précédé. Passé et avenir, continuité et rupture sont alors saisis précisément dans le rapport intergénérationnel tandis que s'ouvre le temps où va s'accomplir son existence propre, à l'instar de ce qui s'est passé pour la génération antérieure.

L'interdépendance des générations matérialisent en quelque sorte le déroulement du temps. Tandis que les jeunes s'émancipent, les adultes prennent conscience de leur vieillissement. Cette situation est celle du milieu de la vie que, par analogie avec

l'adolescence, on peut appeler *maturescence*. Il s'agit d'un moment fort de la confrontation intergénérationnelle. C'est le moment où les jeunes se rallient à une génération montante dont les contours sont encore flous, les modes et les signes de reconnaissance qui s'arborescent alors étant insuffisants pour lui donner un contenu. Ce n'est pas dans sa propre génération que se situe la référence, mais dans l'autre, celle des parents par rapport à laquelle elle va se construire et progressivement s'émanciper. Le défi des jeunes conduit la génération antérieure à prendre conscience de son vieillissement et, de ce fait, à construire son identité. C'est donc en servant de repère à la nouvelle génération qu'elle peint une image d'elle-même mais ce qui la constitue appartient déjà au passé.

L'affirmation contre elle d'une nouvelle génération la définit tout en la reléguant. Là encore, la référence vient de l'autre. Les générations en présence se définissent mutuellement l'une par rapport à l'autre et au autres et non en soi. Les rapports entre générations sont donc l'histoire de fractures qui scandent la maturation et le vieillissement.

Références

Claudine Attias-Donfut, *Sociologie des générations, l'empreinte du temps*, Paris, PUF, 1988.

Maryvonne Gagnalons-Nicolet, *La maturescence, les 40-65 ans, âges critiques*, Lausanne, Favre, 1989.

Solidarités entre générations

110

Les relations entre générations se sont profondément transformées dans la société moderne. L'individualisation croissante se manifeste par une plus grande autonomie des générations adultes, la norme de séparation résidentielle et d'indépendance financière s'imposant désormais entre elles. L'allongement de la durée moyenne de vie et la diminution du nombre d'enfants ont transformé la structure démographique de la parenté, qui s'étend aujourd'hui sur trois ou quatre générations. Cette nouvelle structure a donné naissance à la « génération pivot », qualifiée aussi de « génération sandwich », car elle se trouve confrontée à des obligations multiples, entre, d'un côté, des parents très âgés, et de l'autre, des enfants et des petits enfants. À l'heure de la grand-parentalité, elle consacre prioritairement ses efforts et son temps à ses enfants et petits-enfants.

Ces multiples évolutions ont fait craindre la fin des solidarités entre les générations. Ces craintes ne sont pas nouvelles : elles s'expriment de façon récurrente depuis la Révolution et accompagnent l'affaiblissement du pouvoir du père sur les enfants comme sur l'épouse. Mais dès les années 1960, diverses recherches ont montré la permanence des liens entre parents et enfants adultes, contredisant les prévisions catastrophistes sur la réduction de la famille moderne et ses conséquences.

L'enquête de la CNAV (Caisse nationale d'assurance vieillesse) sur trois générations, en 1992, a montré la grande fréquence des contacts entre elles et des échanges de toute nature, qu'ils concernent l'habitat, les services domestiques, les loisirs, les dons et prêts d'argent. La génération intermédiaire est la plus active dans ce circuit d'échanges, elle intervient massivement auprès des jeunes pour les aider dans leurs études, à trouver un emploi, un logement, pour garder leurs enfants... Elle leur apporte une aide financière substantielle et fréquente. Elle fournit aussi d'importantes aides domestiques aux parents âgés, à la mère le plus souvent, et plus rarement des aides financières ; c'est au contraire la génération aînée qui donne de l'argent aux enfants et aux petits enfants, tout en ne pouvant leur apporter que des services limités dans la vie domestique et sociale.

Ce tableau général de la solidarité familiale couvre de grandes inégalités. Inégalités entre les sexes tout d'abord, les femmes étant largement désignées pour s'occuper des autres, des enfants aux grands vieillards. Inégalités sociales ensuite, les familles les plus défavorisées ayant à la fois les besoins les plus urgents d'aide, non seulement économique, mais aussi sanitaires, et les plus faibles moyens pour aider.

La solidarité dans les familles est-elle aujourd'hui plus ou moins vivante qu'hier ? La diversité des formes familiales du passé interdit les extrapolations généralisantes et les visions idéalisées des solidarités d'autrefois. Les historiens ont montré l'existence de fortes tensions et de conflits, résultant de l'autorité absolue du père et de l'inégalité entre frères et sœurs. De plus, les risques d'intempéries, de récoltes insuffisantes, d'épidémies, faisaient régner un climat d'insécurité, avec pour tout recours la charité publique. Les abandons d'enfants se multipliaient pendant les périodes de disette. Dans ces conditions, l'intervention de l'État a répondu à une nécessité, elle a comblé un vide et a favorisé l'émergence de nouvelles formes de vie familiales et leur adaptation à l'évolution économique et sociale.

Aujourd'hui, les relations entre générations dans la famille sont profondément façonnées par la solidarité nationale, elle-même étant largement fondée sur la solidarité entre générations à travers les systèmes de retraite obligatoires, les systèmes d'éducation et les prestations sociales aux jeunes. Ces solidarités publiques nourrissent les solidarités familiales et parfois même les suscitent, dans les familles les plus démunies. Par exemple, l'amélioration des retraites a permis l'autonomie économique des personnes les plus âgées, dont la charge n'incombe plus désormais aux enfants (sauf pour une minorité) ; elles peuvent ainsi participer au circuit d'échanges dans la famille. En effet, les retraités sont nombreux à aider financièrement leurs descendants. L'épargne accumulée grâce aux retraites autorise les dons d'argent : nombreux sont les jeunes qui poursuivent leurs études en étant subventionnés à la fois par leurs parents et leurs grands parents. La solidarité familiale a pu jouer un rôle d'amortisseur de la crise économique, grâce à la solidarité publique qui l'était. Les

parents aident d'autant plus volontiers leurs enfants qu'ils ont la perspective de recevoir une retraite, dans le cadre d'un système organisé et financé collectivement. N'ayant pas à se préoccuper d'assurer leurs vieux jours, ils peuvent plus facilement concentrer leurs efforts sur la nouvelle génération. Ainsi se ressourcent le lien social, interpersonnel, alimenté par le système collectif de répartition et de redistribution.

Références

Léon Bourgeois, *Solidarité*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du septentrion, 1998 (1^{re} éd. 1912).

Martine Segalen, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin, 1993 (1^{re} éd., 1981).

Claudine Attias-Donfut (sous la direction de), *Les solidarités entre générations, vieillesse, familles*, État, Paris, Nathan, 1995.

Louis Roussel, *La famille incertaine*, Paris, Odile Jacob, 1989.

Agnès Pitrou, *Les solidarités familiales*, Toulouse, Privat, 1992.

Marie-Annick Barthe, *L'économie cachée*, Paris, Syros, 1988.

Danièle Debordeaux et Pierre Strobel (coordonné par), *Les solidarités familiales en question*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, droit et société, série sociologie, 2002.

Égalité et équité générationnelles

Ces notions renvoient en général à un principe de justice dans la redistribution des ressources collectives et à une interrogation actuelle : les changements démographiques et sociétaux en cours ne tendent-ils pas à rendre de plus en plus aléatoire une distribution équitable des richesses entre générations et à mettre en cause le contrat social qui fonde cette distribution ? En particulier, l'augmentation des dépenses sociales liées au vieillissement et qui pèsera de plus en plus sur les jeunes classes d'âge n'est-elle pas de nature à entraver l'emploi, à aggraver le chômage et la pauvreté des jeunes ? Ceux-ci ne risquent-ils pas de connaître une régression économique et sociale par rapport à leurs aînés, de se replier sur eux-mêmes et de rejeter la pression socio-fiscale ? En fait, ces questions sont idéologiquement connotées et posées par les contempteurs de la protection sociale collective et parallèlement partisans des mécanismes privés d'assurance. Le souci d'objectivité commande une approche moins polémique du problème.

L'enquête sur le budget des ménages réalisée par l'Insee en 2000 donne une image des transferts financiers ascendants et descendants tant publics (retraites, dépenses de santé destinées aux personnes âgées, dépenses d'éducation) que privés (héritages, aides ponctuelles, dons, revenus du patrimoine). Il en ressort que les transmissions économiques ascendantes (248 milliards d'euros dont 148 pour la retraite)

sont plus importantes que les descendantes (196 milliards dont 98 pour l'éducation). En dépit des prestations familiales, les transferts publics profitent plus largement aux vieilles générations qui bénéficient ainsi de leur contribution passée au système. Mais en retour, comme le montre l'étude tri-générationnelle déjà citée de la CNAV en 1992 et la Comptabilité nationale, les transmissions privées (y compris les services non marchands donc difficilement chiffrables) sont surtout destinées aux générations descendantes, enfants et petits-enfants.

Cela confirme une conclusion majeure qui se dégage des travaux portant sur les solidarités entre générations : grâce aux retraites, l'État-providence a favorisé l'émergence d'une nouvelle structure de solidarité familiale. Le lien social s'en trouve donc renforcé. Qui plus est, l'entraide familiale concerne en priorité, quelle que soit la génération, les individus les plus fragiles, tels les jeunes au chômage et les personnes âgées les plus démunies auxquelles on offre la cohabitation, des soins et des services. Cette allocation intrafamiliale des ressources tend à diminuer les inégalités de revenu et de niveau de vie entre les générations et à donner un contenu au concept d'équité.

Références

Les Cahiers de l'INED, « Âge, génération et contrat social » (sous la dir. de Jacques Véron, Sophie Pennec et Jacques Légaré), n° 153, 2004.

INSEE, *Enquête sur le budget des ménages*, 2000.

Conseil d'Orientation des Retraites : réunion du 7 novembre 2002 « Égalité de traitement entre générations » (www.cor-retraites.fr).

Louis Chauvel, *Le destin des générations*, Paris, PUF, 1998.

Retraite et Société (coordonné par Claudine Attias-Donfut), « Conflits de générations? », n° 35, janvier 2002.

Danièle Debordeaux et Pierre Strobel (coordonné par), *op. cité*.

Claudine ATTIAS-DONFUT et Philippe DAVEAU
 Direction des recherches sur le vieillissement,
 Caisse nationale d'assurance vieillesse (CNAV)

ENTRETIEN

de CHRISTIANE MONTANDON* AVEC LE PROFESSEUR CHRISTOPH WULF**

ANTHROPOLOGIE HISTORIQUE. PHILOSOPHIE, HISTOIRE, CULTURE

Christiane Montandon. – Merci d’avoir accepté cet entretien. Qu’est-ce qui t’a amené à privilégier l’approche de l’anthropologie historique en sciences de l’éducation et à dénoncer les insuffisances de l’anthropologie normative ?

Christoph Wulf. – Ce sont deux questions que tu m’as posées. La première question concerne l’anthropologie normative. C’est une anthropologie reliée au christianisme, reliée à l’histoire européenne, à une certaine conception de l’être humain après la mort de Dieu telle que Nietzsche l’a prononcée, il n’y a plus une conception anthropologique normative parce que pour avoir une anthropologie normative il faut avoir une vue normative du monde et c’est relié à la religion. Alors après ce mouvement-là, il n’y a plus de conditions réunies pour une anthropologie normative.

On peut même aller plus loin, en disant qu’aujourd’hui l’Europe, la culture européenne n’est plus le centre du monde, il y a une variété des cultures, culture chinoise, culture indienne, pour donner deux exemples qui fonctionnent d’une manière tout à fait différente. Il faut prendre en considération la *diversité culturelle* ce qui implique qu’on ne peut plus dire qu’il y a une anthropologie, qui était l’anthropologie européenne, mais il faut voir qu’il y a une pluralité des anthropologies et des conceptions de l’être humain.

Élaborer de nos jours une anthropologie adéquate aux sciences humaines implique le principe de la fin de l’anthropologie normative qui trouvait donc tout d’abord dans la « mort de Dieu » chez Nietzsche et plus tard dans la « mort de l’homme » chez Foucault sa formulation la plus caractéristique. L’expression de la « mort de l’homme » renvoie ici au fait que l’individu européen, masculin et abstrait a cessé d’être le modèle absolu de l’homme.

* Christiane Montandon, Université Paris 12, Faculté SESS.

** Christoph Wulf, Université libre de Berlin.

Dans ce sens-là, il y a une relativisation de l'anthropologie par le fait qu'il y a différentes cultures, différentes manières de vivre, et la deuxième relativisation qui se déroule c'est par l'histoire. L'être humain n'est pas un être humain fixe, le processus historique montre qu'il y a des conceptions de développement tout à fait différentes, des variétés de perception de l'être humain. Pour résumer ma réponse, je dirais que l'anthropologie est relativisée par une *vue diachronique et par une vue synchronique*, ce qui veut dire diachronique, par l'histoire, et synchronique, par d'autres cultures.

C. M. – *Par l'espace ?*

C. W. – Par l'espace et par le temps. C'est face à cette situation et dans un contexte de confrontation critique avec *l'anthropologie philosophique* fondée en Allemagne, avec *l'École des Annales ou l'histoire des mentalités* fondée en France par les historiens, et enfin surtout avec *l'anthropologie culturelle* développée dans les pays anglo-saxons par les ethnologues que l'anthropologie historique s'est constituée.

Quand j'ai développé la conception d'une anthropologie historique, c'était le faire un peu contre une anthropologie philosophique d'origine allemande qui dans ce contexte parlait toujours de l'Homme, universel, et l'homme universel s'est construit dans une comparaison avec l'animal. Au centre de l'intérêt étaient le corps humain et les différences du corps humain par rapport au corps animal. Ces philosophes ont créé un savoir important pour l'identité humaine mais ils n'ont pas mis l'accent sur le caractère historique et culturel de leurs propres pensées. Nous avons essayé dans le contexte de l'anthropologie historique et philosophique, de dire qu'on ne peut penser l'être humain que sur la base d'une situation historique et aussi dans le contexte d'une certaine culture. Cela implique toujours un certain relativisme ; ce n'est pas un relativisme à tout prix, parce que, pour nous, il y a les droits humains qui fournissent un caractère normatif qui pour moi personnellement est très important. Je peux bien comprendre que dans un autre contexte culturel, par exemple chinois, on questionne ce modèle des droits humains, un modèle qui met l'accent sur l'individu comme sujet de l'histoire et que dans des cultures orientales souvent l'accent est mis sur la communauté. C'est la communauté qui compte et ça c'est le vrai sujet de l'histoire et non l'individu comme dans la tradition européenne. Alors en acceptant ces différentes vues sur l'être humain, j'ai ma propre position, qui est une position européenne, et donc il faut négocier, discuter, sur les différences et parfois il y a des différences considérables et on n'arrive pas à se mettre d'accord sur une conception.

C. M. – *Justement ces différences n'appellent-elles pas un travail sur la différence et l'altérité ? Est-ce que l'idée de l'autre n'est-elle pas au centre de l'anthropologie culturelle, mais avec un paradoxe, puisque tu dis d'un côté, que « l'anthropologie culturelle n'est pas une discipline scientifique mais plutôt un mode particulier*

d'observation des phénomènes humains » (1), donc quelque chose de descriptif, et d'autre part tu viens de dire tout à l'heure qu'il y a un problème, je dirais éthique ou du moins une question concernant les droits de l'homme ?

C. W. – Oui ; mais même une observation implique des valeurs. Une observation c'est toujours une sélection, et ça renvoie ton regard à une certaine façon d'être dans le monde et de percevoir le monde. Alors ce fondement de ton regard c'est un fondement culturel et historique et cela changera d'une culture à l'autre, et ça changera d'une période historique à une autre. Et je crois qu'il faut y voir une double historicité : historicité de sa propre position, aujourd'hui, et le caractère historique du phénomène sur lequel on fait la recherche. Alors dans ce sens-là c'est une double historicité et une double culturalité.

C'est pourquoi l'anthropologie historique, dans ma compréhension, désigne les multiples efforts transdisciplinaires et transnationaux pour venir à bout de l'idée universelle d'une norme anthropologique abstraite et pour continuer à analyser d'autres phénomènes humains. L'anthropologie historique est ce qui est commun à l'histoire et aux sciences humaines. Elle ne se perd pourtant ni dans une histoire de l'anthropologie en tant que discipline, ni dans une contribution à l'histoire en tant que discipline de l'anthropologie. Elle essaie plutôt de mettre en relation l'historicité de ses perspectives et méthodes avec l'historicité de son objet. L'anthropologie historique peut, par conséquent, mettre en commun les résultats des sciences humaines avec ceux d'une critique de l'anthropologie fondée sur la philosophie historique et les faire fructifier pour créer de nouvelles problématiques. L'anthropologie historique n'est pas limitée à certains espaces culturels ou bien à des époques particulières. Dans la réflexion sur sa propre historicité et sur sa propre condition culturelle, elle réussit à laisser derrière elle autant l'eurocentrisme des sciences humaines que l'intérêt finalement antiquaire pour l'histoire et à donner la priorité aux problèmes actuels ainsi que futurs.

Différence et altérité

C. M. – *Tu as parlé de l'Autre : je crois qu'aujourd'hui la diversité culturelle est si importante parce que c'est l'autre versant de la mondialisation.*

C. W. – La mondialisation est un mouvement où l'accent est mis sur l'uniformisation et le nivellement des différences tandis que ceux qui travaillent dans le champ culturel ont vraiment une obligation de mettre l'accent sur la différence, la variété culturelle qui est la richesse de l'homo sapiens. Pour prendre un exemple, aujourd'hui il

1 - « Anthropologie et éducation. Corps, mimésis et rituel », in J. Beillerot J. et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, p. 238.

y a encore 6 000 langues et on sait que peut être dans cinquante ans il ne restera même pas un tiers de ces langues. Alors nous sommes dans une période où l'universalisme avance, au point de vue économique, au point de vue politique, du point de vue des nouveaux médias. Même dans la biologie, aujourd'hui l'être humain détruit d'autres espèces. Il y a trois grandes périodes où il y a eu une destruction des espèces du vivant : nous sommes dans la troisième période où nous détruisons des milliers et des milliers d'espèces vivantes. En Amazonie par exemple. C'est un indicateur d'un tel appauvrissement et de cette tension entre l'universel et le particulier. Beaucoup de gens sont dans une logique de l'universel parce qu'ils ont une pensée instrumentaliste et technologique et ils ne voient ni la différence ni la valeur du particulier, ni la richesse du particulier. Pour revenir à l'Autre, je dirais que l'éducation en Europe aujourd'hui c'est une tâche interculturelle, ça veut dire que plus que jamais, on est obligé d'entrer en contact avec des gens formés dans une autre culture, mais en même temps avec la tâche de se mettre d'accord pour former quelque chose comme l'Union Européenne ; cela implique qu'il faut reconnaître l'Autre en soi-même comme Rimbaud l'a si bien dit : « je est un autre ». Pour avoir la possibilité de comprendre l'autre de l'extérieur, il faut avoir une connaissance de l'autre en moi. Pour être capable de vivre avec l'autre, de communiquer avec l'autre, il faut « être disposé à faire en soi-même la connaissance de l'autre » (2).

En ce sens, un des grands thèmes de l'éducation européenne aujourd'hui c'est l'autre et l'éducation interculturelle. Dans le contexte de la mondialisation croissante, le rôle de l'Autre et la manière adéquate de considérer et de se comporter avec lui deviennent de plus en plus présents dans la politique, l'économie et l'éducation. Dépenser l'égoïsme, le logocentrisme et l'ethnocentrisme, toutes ces stratégies visant à réduire l'Autre à ce qui nous est propre et familier, est nécessaire ; partir à la découverte de l'étrangeté en soi et développer la pensée hétérologique sont impératifs.

Ceci implique aujourd'hui qu'en France avec l'Éducation nationale, (nous n'avons pas cette conception en Allemagne, car l'éducation est sous la responsabilité des Länder), avec ce centralisme le rôle de la nationalité est beaucoup plus développé qu'en Allemagne ; là il y aura des changements considérables. Il y aura ce transfert vers une identité européenne et cela implique que l'identité nationale n'est plus la seule référence. Il y a d'autres points de références. Chacun de nous fait partie de beaucoup de cultures, développe des identités particulières par rapport à différentes cultures.

Apprentissage mimétique

C. M. – Cette capacité à développer des identités particulières, en quoi, pour toi, cela repose sur des processus mimétiques ? Tu confères une place primordiale au concept de mimésis, tu écris dans l'Anthropologie de l'Éducation que « les processus d'éduca-

2 - C. Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, p. 175.

tion sont mimétiques » (3) et d'autre part que « le rapport à l'autre se trouve au centre de l'activité mimétique » (4). Cette mimésis est cependant traversée par des tensions, qui font que cette mimésis à la fois reproduit, répète et crée de nouvelles choses.

C. W. – Exactement, je crois que la mimésis, ou l'apprentissage mimétique est central dans les relations entre les générations, et la culture s'apprend surtout de manière mimétique. Les processus mimétiques ne se limitent pas à de simples processus de copie, mais ce sont des processus créatifs dans lesquels chaque répétition produit à chaque fois quelque chose de nouveau. C'est vraiment la stratégie pour passer de la culture de la génération âgée à la jeune génération, et comme tu l'as dit, les jeunes se mettent en relation avec les adultes de manière mimétique, ce qui implique deux aspects : cela signifie d'un côté ressembler à l'autre, et d'autre part, pour garder sa propre identité, préserver sa différence. La mimésis ne relève pas seulement du champ esthétique, elle constitue un concept anthropologique fondamental. C'est une condition humaine, pas seulement reliée au désir mimétique, dans le sens de la compétition, et de la violence sur la base de la rivalité ; désir mimétique signifie que l'être humain veut ressembler aux autres gens avec le désir de connaître l'autre, un désir érotique vers la connaissance du monde. La mimésis n'est pas uniquement dirigée vers les êtres humains ; c'est aussi l'entourage, l'environnement, qui se transmet dans les processus mimétiques.

Il y a un très beau passage autobiographique de Benjamin, qui s'appelle *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Une enfance à Berlin autour de 1900* (5). Là, Benjamin décrit comment il s'adapte à la maison de ses parents et comment il apprend le monde dans une relation mimétique, en partie magique, et il a des relations très intimes, mimétiques avec différents endroits de cette maison, pas seulement reliés au regard mais à tous les sens.

On sait aujourd'hui, sur la base des recherches sur les primates, qu'il y a aussi un apprentissage mimétique parmi eux, mais les êtres humains sont beaucoup plus doués pour le mimétisme. Les recherches sur l'apprentissage culturel des enfants montrent qu'un enfant de 18 mois est capable de s'identifier à l'intention de la mère ou du père et aucun autre primate n'est capable de ça. Les singes sont seulement capables de montrer un mimétisme direct, ils ne comprennent pas les intentions. À partir des recherches faites par Tomasello qui est directeur de l'institut Max Planck à Leipzig, on peut aussi prouver cette thèse que l'apprentissage mimétique est central chez les êtres humains.

C. M. – Ce qui me semble important dans la mimésis c'est ce processus d'identification. Mais j'ai l'impression que tu conçois ce processus d'identification dans un sens

3 - *Op. cit.*, p. 52.

4 - *Idem*, p. 93.

5 - *Idem*, p. 87 et sq.

plus large que celui de Freud, dans la mesure où ce n'est pas simplement quelque chose d'inconscient, mais qu'il y a quelque chose de l'ordre du corps et des gestes. Et d'autre part, si j'ai bien compris, la notion de mimésis débordé le processus de socialisation dans la mesure où il y a à la fois l'émotionnel, l'affectif, le corps, le rôle du contexte et de l'environnement, qui sont prégnants dans le développement des processus mimétiques (6).

C.W. – Exactement. J'ai discuté de cela aussi avec Bourdieu. Nous étions d'accord sur cette importance de l'apprentissage mimétique, surtout le savoir pratique s'apprend d'une manière mimétique. L'enfant n'apprend pas seulement des images et des schèmes, comme le pensait Bourdieu, mais encore des situations, des événements d'une manière mimétique. L'enfant se rappelle des événements et souvent ceux-ci deviennent des images dans son souvenir. Mais la situation sociale, l'événement, sont quant même autre chose qu'une image ou un schème. Je crois qu'il faut voir que la mimésis traverse tout cela.

Le rituel et le performatif

C. M. – *Est-ce que tu veux dire qu'à partir de ces modèles de situations l'individu va engendrer d'autres modèles de situations qu'il va transformer, remodeler ? Il reprend certaines situations modélisées mais en les transformant ?*

C.W. – Exactement, c'est comme ça que le savoir pratique qui est si essentiel à la plupart des processus de la vie sociale, fonctionne. Par exemple je me suis intéressé aux rituels qui sont très importants pour les processus de socialisation et d'éducation. Dans les quatre champs fondamentaux de socialisation que sont la famille, l'école, les médias et la culture adolescente, rituels et ritualisations jouent un rôle très important dans le travail sur les différences et la genèse du social. C'est tout particulièrement leur arrangement et leur représentation scéniques – leur caractère performatif – qui sont constitutifs de la durabilité de leurs effets. Le savoir rituel nécessaire à la réalisation de rituels est un savoir pratique et est acquis en tant que tel dans les processus mimétiques.⁶

C'est dans la répétition, dans l'arrangement corporel des rituels qu'un savoir pratique se constitue qui aide non pas seulement à comprendre les rituels mais à les mettre en scène, à les réaliser. C'est ce que j'appelle l'approche performative. Geertz et d'autres ont regardé le monde comme un texte (7). Sa tentative de saisir la réalité sociale à travers une « description dense » correspond à cette idée d'une « lisibilité du social ». Cela est très connu en science de l'éducation en Allemagne, toute l'édu-

6 - *Idem*, p. 130.

7 - *Idem*, p. 116.

cation humaniste s'inspire de cela. La situation éducative est comme un roman, on peut la lire et l'interpréter. C'est vrai, mais il y a un autre aspect. C'est cet aspect de mise en scène du social, de chaque être humain et de la création du social dans une mise en scène d'un rituel. D'où cette thèse centrale : les rituels créent des communautés surtout parce que les rituels sont des mises en scène corporelles des êtres humains, bien sûr symboliques, mais ce qui est important c'est le côté corporel, le performatif. Par exemple, à Noël, un couple, la grand-mère, un garçon de 18 ans, un enfant de 5 ans ont une relation tout à fait différente avec le rituel de Noël. La grand-mère se rappelle sa jeunesse, l'enfant de 5 ans est ravi de toute la magie autour de la fête, l'adolescent de 18 ans pense : « quelle merde ! » et pourtant par le fait qu'ils participent tous ensemble au rituel, même s'ils l'interprètent de manière différente, par le fait même qu'ils font ce rituel, ils créent le sens familial, ce processus de communiquer. « La mimésis d'une mise en scène gestuelle relève d'une assimilation corporelle se servant d'un autre registre que la communication verbale. Par la perception mimétique d'un geste on saisit l'expression de soi corporelle d'autrui. En s'appropriant les gestes de l'autre, on peut faire l'expérience et de sa corporalité et de son monde émotionnel » (8). Tel est le pouvoir des rituels. Il y a pas mal de rituels de la vie quotidienne qui se passent de manière non consciente et donnent l'impression d'être naturels, depuis toujours. C'est à travers cela qu'ils cachent les structures de pouvoir, les rapports de force, les différences de pouvoir, entre hommes et femmes, entre les générations. On a fait des études ethnographiques sur le repas familial, et on a très bien vu qu'autour du rituel du petit déjeuner la famille se constitue, chaque matin. Nous avons en Allemagne un rituel du petit déjeuner un peu plus étendu qu'en France. Pendant le petit déjeuner les membres de la famille parlent des relations entre les enfants et l'école, et d'autres thèmes d'un intérêt commun. Et puis il y a d'autres rituels familiaux très importants, par exemple les rituels d'anniversaire des enfants ou le rituel de Noël, qui sont très célébrés (9).

C. M. – *Oui. Je voudrais qu'on revienne sur les processus de transmission entre les générations d'un côté, et d'un autre côté tu parles de rituels d'opposition quand tu parles de la « fonction ambivalente de préservation et de transformation des structures sociales. Les rituels exigent le respect des formes héritées du passé, mais ils permettent aussi d'y apporter des variations. Dans le cas des rituels d'opposition en particulier, les possibilités de développer et de diffuser de nouvelles formes sont utilisées. Dans la lutte politique, ou dans le conflit de générations aussi, des rituels jusqu'alors inexistantes, et dont l'effet réside justement dans leur caractère novateur, sont*

8 - *Idem*, p. 116 et sq.

9 - Cf. C. Wulf et al., *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*.

inventés et mis en œuvre » (10). Par exemple dans ton exemple de Noël, on a des rituels partagés mais avec des attitudes ambivalentes.

C.W. – Cela concerne par exemple les jeunes qui créent des rituels d'opposition, des rituels qui incluent le groupe des jeunes et excluent les adultes. Ce sont des rituels parfois agressifs qui créent une identité des jeunes. Ce sont les rituels d'opposition qui permettent à cette communauté des jeunes de se constituer.

L'enseignant et l'enfant en France et en Allemagne

C. M. – *En quoi tu pourrais appliquer ce schéma aux jeunes enseignants au sein de l'école ? Est-ce qu'en Allemagne, il y a des rituels d'opposition entre anciens enseignants et nouveaux enseignants ? Est-ce qu'il y a ces problèmes de différence de générations au sein des enseignants dans les établissements scolaires ?*

C. W. – C'est difficile à dire car il n'y a pas de recherche là-dessus. La génération des enseignants un peu plus âgés a été formée dans la période de 68. Alors peut-être ont-ils souvent une attitude plus acceptante envers les jeunes, tandis que les jeunes enseignants sont souvent plus concentrés sur la transmission du savoir. Alors que les premiers sont un peu plus près des affects, des attitudes politiques, sociales, etc. Cela n'est qu'une hypothèse, qu'il faudrait vérifier.

Mais entre la France et l'Allemagne, il y a cette différence que l'école est beaucoup plus centrale en France dans la vie des enfants. En Allemagne, les enfants ont une vie assez indépendante de l'école. Dans l'école élémentaire cela a beaucoup d'avantages, car les enfants apprennent à développer des initiatives ; bien sûr pour les enfants des classe défavorisées, c'est autre chose ; pour eux le système allemand présente beaucoup de désavantages.

J'ai l'impression qu'en Allemagne la relation entre professeurs et enfants est plus proche qu'en France où on pourrait parler du caractère impérialiste, ou presque, coercitif, de l'institution scolaire. Le côté républicain fait qu'il y a plus de distance entre enseignants et enfants.

C. M. – *Oui en France on parle des « élèves » alors qu'en Allemagne on parle plus souvent des « enfants ». Lexicalement cela témoigne bien d'un statut différent. En France la relation semble une relation plus formalisée.*

C.W. – En Allemagne le caractère plus informel de la relation entre enseignant et enfant est lié à une *conception romantique de l'enfant*. En France c'est la *conception*

10 - « Anthropologie et éducation. Corps, mimésis et rituel », in J. Beillerot et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, p. 265.

républicaine de l'enfant qui est centrale tandis que chez nous il y a toujours une relation étroite entre l'enfance et la famille et une certaine opposition vis-à-vis de l'État ; on demande de respecter les droits des enfants comme enfants. L'école est parfois considérée comme quelque chose qui menace l'enfance, et qui ne fait pas seulement du bien aux enfants. Elle peut être quelque chose qui menace cette indépendance des enfants, le monde du rêve et de l'imaginaire des enfants. C'est donc là tout une autre tradition, qui peut-être est en train de changer en Allemagne parce qu'il y a une grande pression sur les enfants et sur les parents par rapport à l'efficacité de l'enseignement et de l'école. Dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, on a vu cela ; les jeunes français s'étonnent de ce que les jeunes allemands travaillent souvent moins à l'école que les Français, et ils ne sont pas tout à fait bêtes malgré tout ! Ils ont une autre façon de travailler, ils sont plus indépendants de l'école et apprennent plus de choses hors de l'école.

L'école comme institution rituelle et la diversification des rituels

C. M. – *Tu as parlé tout à l'heure des rituels familiaux privés. Qu'est-ce que tu penses de la place des rituels dans l'école ?*

C.W. – Je crois que l'école est une institution rituelle. Et comme toutes les institutions, avec le rituel elle s'inscrit dans le corps des enfants ou des autres membres de l'institution. La même chose est vraie pour le système juridique, là il y a aussi des rituels très évidents, même chose pour l'hôpital, etc.

C. M. – *Oui, tu écris par exemple dans l'Anthropologie de l'éducation : « En imposant l'emploi de gestes spécifiques pour l'institution, celle-ci impose son autorité. Par la réalisation des gestes, les normes et les valeurs de ces institutions sont inscrites dans le corps des membres ou de leur clientèle... Si ces gestes ritualisés sont négligés, les membres d'une institution le ressentent comme une critique envers leur légitimité sociale » (11).*

C. W. – Mais par rapport à l'école je crois que tout est très organisé par des rituels. On a fait une recherche ethnographique là-dessus : comment l'école organise-t-elle le changement de la vie privée ? Le lundi matin, dans le passage à la vie collective scolaire, cela s'appelle « Montagskreis », le cercle du lundi, où les enfants de l'école dans laquelle on a fait la recherche, racontent ce qu'ils ont fait pendant le week-end. En général l'enseignant prend quinze minutes pour que les enfants s'informent mutuellement des jours qu'ils ont passés chez eux. Cela se fait chaque lundi.

11 - *Op. cit.*, pp. 114-115.

C. M. – Est-ce que ce genre de rituel ne rejoint pas ce que Van Gennep appelle les rituels de passage dans la mesure où ce genre de rituel instaure à la fois une continuité et une rupture entre vie privée et vie scolaire ?

C. W. – Exactement.

C. M. – Je me demande alors si en France on ne pourrait pas parler d'un déficit de ritualisation dans l'école ? Tu dis que tout école instaure des rituels.

C.W. – On peut se demander la même chose pour l'Allemagne.

C. M. – Par exemple, la pédagogie institutionnelle, le CRESAS, instaurent des rituels. Mais dans d'autres pédagogies, les rituels sont beaucoup plus évanescents. Tu parles dans ton livre d'une définition « douce » et d'une définition « dure » du rituel (12). « Ces derniers offrent la possibilité d'être attentif à ce qui existe entre les définitions, aux phénomènes transitoires ainsi qu'à leurs ressemblances. »

C. W. – Oui, je crois que cela est caractéristique de notre temps. Aujourd'hui il y a très peu de rituels, je dirais universels ou nationaux. Les différents groupes s'organisent leurs propres rituels, qui ne sont pas aussi exigeants que les rituels d'autrefois. C'est aussi plus facile de les modifier ou de les rompre. Dans cette perspective on pourrait dire qu'il n'y a plus de rituel, par opposition à une autre période où il y avait des rituels formalisés pour tout le monde. Aujourd'hui avec la diversification de la vie, on assiste à un éparpillement, un morcellement des rituels. Et cela implique que le caractère des rituels change considérablement. On discute souvent avec des représentants des sciences des religions ou de l'ethnologie parce que quelques uns pensent qu'un rituel doit toujours être quelque chose d'exceptionnel et relié à la transcendance. Mais les rituels d'aujourd'hui en grande partie ont moins de relation à cette transcendance, sont moins symboliques et plus régionalisés, et plus individualisés ou inscrits dans des groupes. C'est une question que nous débattons dans notre équipe de recherche interdisciplinaire sur les rituels : notre société ne produit pas moins de rituels mais ils sont plus « doux ».

C. M. – Donc il y a une sorte de changement qualitatif ?

C. W. – Exactement. Les grands rituels visibles deviennent moins importants.

Anthropologie historique et les sciences de l'éducation

C. M. – *Cela rejoint ce que tu écris en insistant sur « le potentiel constructif des rituels » (13). Pour revenir à la place centrale de l'anthropologie historique dans les sciences de l'éducation, pourquoi ce rapport anthropologie/sciences de l'éducation est-il si important ?*

C.W. – On ne peut pas éduquer quelqu'un sans avoir une conception de l'être humain ; ça peut être une conception implicite ou explicite. Nos actions et réactions sont dirigées et même créées par nos présupposés sur l'homme. En plus, l'anthropologie est une approche interdisciplinaire. La notion de discipline fait partie du XIX^e siècle. Aujourd'hui la démarche disciplinaire a de grands désavantages, car elle réduit son objet de savoir. Dans la recherche, et aussi dans la pensée du XXI^e siècle, on est beaucoup plus ouvert vers un nouveau mode de création du savoir, et c'est ce qui caractérise la transdisciplinarité. Dans un certain sens, les disciplines ont servi, et aujourd'hui on crée une autre complexité par l'approche transdisciplinaire, dans la recherche mais aussi dans l'enseignement. L'interdisciplinarité doit montrer qu'elle est capable de créer un savoir plus pertinent, plus complexe, plus approprié que le savoir disciplinaire. L'anthropologie est par essence transdisciplinaire.

C. M. – *Oui, là il y a un enjeu épistémologique important, dans la mesure où tu dis que « l'anthropologie historico-culturelle n'est pas une discipline scientifique » comme on l'a vu précédemment, mais relève d'une attitude réflexive critique. Qu'est-ce que cela implique pour les sciences de l'éducation ? En quoi cette attitude réflexive critique par rapport à différents objets est le propre des sciences de l'éducation qui ne sont pas à proprement parler une discipline scientifique, et dont les différents objets ont une historicité comme tu l'as dit tout à l'heure ? Cela signifie que l'anthropologie historico-culturelle telle que tu la conçois a une relation fondamentale avec les sciences de l'éducation. Cependant d'un autre côté tu présentes comme contingent le rapport entre l'anthropologie et la théorie de l'éducation (14). Si je comprends bien, cette contingence renvoie à la relativisation dont tu parlais tout à l'heure, et donc à l'historicité des objets mais aussi à celle de la position du sujet.*

C. W. – En même temps ce rapport entre anthropologie et sciences de l'éducation est constitutif. Relativisation, oui, mais ça n'implique pas qu'on ne prend pas position. Il faut prendre position mais il faut savoir que c'est une prise de position et que l'autre

13 - *Idem*, p. 121. Cf. aussi, G. Gebauer et C. Wulf, *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Anthropos, 2004.

14 - C. Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, p. 47.

peut prendre une autre position. Là il faut négocier. En ce sens c'est plutôt une attitude d'ouverture à l'autre, en sachant qu'on ne peut pas ne pas prendre position, qu'on travaille en ce sens sur une base normative.

C. M. – *On ne peut pas accepter n'importe quoi, n'importe quelle position ?*

C. W. – C'est ça et on ne peut pas se débarrasser d'une position normative, dans l'action. Mais on peut avoir une attitude réflexive et critique envers soi-même et envers l'autre.

C. M. – *Ce qui implique aussi mettre à jour les positions implicites, non réfléchies sur l'éducation. C'est ça l'enjeu éthique et politique des théories de l'éducation.*

Les sciences de l'éducation : approche herméneutique, recherche empirique, réflexion critique

C. W. – Mais je pense que les sciences de l'éducation en Allemagne se sont constituées dans les dernières quarante années comme sciences sociales et cela se s'est fait à travers les différents paradigmes des sciences (15). Il y avait traditionnellement un paradigme d'éducation humaniste très important, qui a mis l'accent sur l'historicité de l'éducation, sur la relation enseignant/enfant, sur la théorie-pratique, au sens où l'éducation est surtout une pratique et la théorie a la tâche de comprendre et d'améliorer la pratique. On a mis aussi l'accent sur la responsabilité normative de l'enseignant pour l'enfant et aussi l'importance de l'affectivité entre enseignant et enfants. Un tel paradigme insiste sur le caractère herméneutique de la situation éducative. À l'encontre de cela il y a deux paradigmes qui se sont développés dans les années 60 en Allemagne. Ce sont la recherche empirique où on voulait prouver les hypothèses et créer un savoir positiviste, l'autre paradigme d'une science critique de l'éducation s'inspirant de l'École de Francfort. Là l'accent était mis sur le caractère social de l'éducation, la responsabilité sociale de l'éducation. On retrouvait l'idée d'émancipation de l'*Aufklärung*, de l'autonomie relative de l'individu, de la solidarité comme valeur centrale de l'action individuelle et collective. En Allemagne ce sont les trois paradigmes qui entretiennent entre eux une certaine tension. Dans l'ensemble c'est à partir de ces trois paradigmes que ce sont développées les sciences de l'éducation en Allemagne. Même aujourd'hui où on se réfère moins à ces discussions sur ces paradigmes, on accepte cependant ces différents paradigmes, quantitatif, qualitatif, ou bien un discours philosophique et historique qui travaille sur l'historicité de l'éducation.

Je crois que l'approche ethnographique devient de plus en plus importante parce qu'elle réunit une perspective empirique avec une perspective herméneutique.

15 - C. Wulf, *Introduction aux sciences de l'éducation*.

C. M. – *Dans la mesure où l'approche ethnographique respecte à la fois la singularité du contexte et permet d'en comprendre l'enjeu dans sa dimension universelle.*

C.W. – Oui. Comprendre permet de perfectionner l'action pédagogique. C'est plus difficile à partir du savoir fourni par des données quantitatives, des data empiriques, de former à l'action pédagogique. Je crois que le paradigme de l'ethnographie, ou de la recherche qualitative est beaucoup plus proche de l'action pédagogique.

C. M. – *Dans tout ce que tu dis, tu attaches une grande importance à la pédagogie, qui prend pour moi la signification d'une véritable réhabilitation. En Allemagne, la référence à la pédagogie est beaucoup plus forte qu'en France.*

Anthropologie de l'éducation : corps, langage, imaginaire

C.W. – C'est déjà Kant qui a posé comme finalité de l'éducation le perfectionnement de l'individu et qui a défini l'anthropologie comme étant le perfectionnement de l'espèce humaine. Les deux sont reliés. L'être humain n'accède à l'humanité qu'à travers l'éducation. L'anthropologie a bien montré la plasticité de l'homme. L'être humain est obligé de se projeter, et c'est dans ce projet qu'il se constitue en tant qu'homme. Kant fait une distinction entre une anthropologie physiologique basée sur les prédispositions biologiques de l'homme et une *anthropologie pragmatique*. À cette dernière incombe le champ de l'agir humain, de la liberté humaine. C'est ce dont relève l'anthropologie de l'éducation.

C. M. – *Kant malgré tout dans son anthropologie oppose l'homme à l'animal, et ce que je trouve intéressant dans ton livre Anthropologie de l'éducation, c'est que tu considères Humboldt avec son anthropologie comparée comme le précurseur de l'anthropologie historique et donc en rupture avec Kant, puisqu'il ne s'agit pas d'opposer l'homme à l'animal mais de comparer les différents hommes à travers leurs différentes cultures et périodes historiques. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose qui te semble important, par rapport à tout ce qu'on a dit ?*

C.W. – Je crois qu'au centre de l'anthropologie historique et culturelle est le corps. Mais le corps n'est pas quelque chose de facile : il y a d'un côté le corps expressif, de l'autre côté il y a le corps où des expériences s'inscrivent, c'est un *corpus absconditum*. Ce n'est pas seulement un corps biologique, c'est un corps historique, culturel, même avant la naissance, dans la vie intra-utérine des processus culturels se développent. Ce qui constitue le centre d'intérêt des recherches actuelles sur le corps sont des questions touchant la *dématérialisation, technologisation, fragmentarisation, le rapport à la sexualité et la performativité du corps*.

C. M. – Dans ce corps visible s'inscrit donc de l'invisible, dans la manière d'habiter son corps.

C.W. – On peut parler de l'âme, ou du désir.

C. M. – Quelle place fais-tu au langage ? Parce que pour moi le langage est ce mixte de matérialité et de mental, à la charnière entre le physique et l'intelligible, et comme il n'y a de langage qu'à travers des langues, plurielles, nous sommes renvoyés immédiatement à l'anthropologie culturelle.

C.W. – D'un côté le langage est quelque chose d'universel, d'un autre côté c'est quelque chose de particulier. Les sciences biologiques ont bien montré qu'il y a un centre du langage. En ce sens-là, Chomsky a raison de dire qu'il y a la capacité de structurer les choses ; l'acquisition de la syntaxe est probablement une capacité universelle, mais c'est seulement un aspect. L'autre aspect est de dire qu'il n'y a pas le langage, mais des langues particulières tout à fait différentes et comme Humboldt l'a dit, il faut les étudier dans leurs différences et dans leurs ressemblances.

Je voudrais parler de la relation entre l'imagination et la langue. Les premiers indicateurs de l'*imaginaire* sont reliés au Neandertal et surtout aux sépultures, avec les positions, les objets déposés, les fleurs, donc une idée de l'au-delà. Et par rapport à la langue, et à travers la langue, Leroi-Gourhan l'a bien montré, se développe l'intelligence mais aussi le développement de la main va de pair avec le développement de la langue. C'est le côté corporel qui est essentiel chez l'homme. La position debout, (*anthropos* vient du verbe grec *anatrephein* qui veut dire grandir, élever), est la seule la plus importante et la plus ancienne pour la fabrication de l'être humain. La position debout a permis le développement de la main, du langage, la vue. La position debout remonte à 5 ou 6 millions d'années, puis il y a 2 millions d'années apparition d'instruments, d'outils, et puis l'homo sapiens, à travers la langue, l'imaginaire, crée une culture complexe où il est difficile de séparer ces deux facteurs le langage et l'imaginaire, qui sont les deux moteurs du développement. Cela est lié au développement du corps et des gestes. Toujours le corps humain a cette particularité de produire du culturel. Voilà. Cela rejoint l'étude que notre livre *Logik und Leidenschaft (Logique et passions)* développe sur les rapports du corps et des productions culturelles, comme la disparition des sens, la violence dans l'histoire, le sacré et le rire (16).

BIBLIOGRAPHIE

BEILLEROT J., WULF C. (dir.) (2003). – *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan.

GEBAUER G., WULF C. (2004). – *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Anthropos.

WULF C. (1995). – *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, Armand Colin.

WULF C. (1999). – *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

WULF C. (dir) (2002). – *Traité d'anthropologie historique. Philosophie, cultures, histoire*, Paris, L'Harmattan.

WULF C. et al. (2004). – *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan.

WULF C., KAMPER D. (dir.) (2002). – *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*, Berlin.

ÉVOLUTION DU PROFESSIONNALISME ENSEIGNANT ET CONTEXTES CULTURELS LE CAS DU SECOND DEGRÉ EN ANGLETERRE, ÉCOSSE ET FRANCE

ESTELLE BRISARD*, RÉGIS MALET**

Résumé

Les conceptions du professionnalisme enseignant qui ont cours dans un pays sont le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation des enseignants. Héritiers de cultures professionnelles et de formation spécifiques, les enseignants anglais, écossais et français doivent répondre à des attentes sociales de plus en plus complexes, qui bouleversent les conceptions traditionnelles de leur identité et de leur rôle. À la lumière des bouleversements qu'ont connus l'activité et la formation des enseignants du secondaire dans les trois pays, nous interrogerons les différentes formes de professionnalité enseignante que ces transformations tendent à promouvoir.

131

Abstract

The conception of teacher professionalism which exists in a given country has been shaped by national cultural traditions in education, political decisions as well as the social history of the teaching profession and of its training. These conceptions are the product of more or less stable social constructs which can be evidenced in the way the teaching profession is organised, its relations to the State and finally in the overall provision, statutory requirements and training

* - Estelle Brisard, University of Paisley, University Campus Ayr, Écosse.

** - Régis Malet, Université de Lille 3.

curricula adopted for the initial preparation of teachers. As the recipients of specific professional and training cultures, teachers in England, Scotland and France must face increasingly complex social expectations which are progressively redefining their identity as well as their role in the classroom and the wider education system. In light of the transformations which teachers' work and initial preparation have undergone in the recent past in these three countries, this paper will consider the emergence of new forms of teacher professionalism these changes brought about.

Introduction

On ne peut comprendre les chemins qu'emprunte aujourd'hui la formation des enseignants du secondaire sans rendre compte des fondements sur lesquels ceux-ci ont construit leur identité sociale et professionnelle. D'emblée, on peut identifier en France et au Royaume-Uni des stratégies identitaires du groupe professionnel clairement différenciées : la *défense d'une culture professionnelle* côté britannique, garante d'une neutralité et d'une autonomie à l'égard du politique et de la société civile, la *préservation d'une culture académique* côté français : *expertise* et *épistémocratie* constituant deux voies traditionnelles d'accès au monopole de compétence et à l'indépendance sociale. Nous examinerons l'évolution des conceptions du professionnalisme enseignant en Angleterre, en Écosse et en France, leurs répercussions sur les programmes de formation, et soulignerons les enjeux communs que suggère cette mise en perspective.

132

FORMATION ET IDENTITÉ DU GROUPE PROFESSIONNEL

La corporation enseignante au Royaume-Uni : des professionnels en voie de prolétarianisation ?

Les enseignants britanniques, contrairement à leurs homologues français, ne sont pas fonctionnaires. La distance qu'ils entretiennent avec l'État les rapproche plus d'un statut de cadre libéral, dans la mesure où la qualification au professorat (QTS : *Qualified Teacher Status*) ne leur garantit aucunement un emploi ; soumis aux lois du marché, ils ne sont pas nommés mais font acte de candidature sur des postes ouverts par les établissements. Cette première distinction permet d'en comprendre d'autres, notamment concernant le mode de constitution du groupe professionnel. Les enseignants britanniques, en référence à des professions établies, aspire en effet depuis fort longtemps à constituer une corporation hors-norme et à conquérir une culture

professionnelle collégiale, assortie d'une réflexion éthique sur la fonction sociale de l'activité, garante d'une position sociale reconnue et d'une autonomie d'exercice.

Dans quelque champ professionnel que ce soit, le syndicalisme a pour objectif la quête, la préservation et l'amélioration d'un statut par un groupe professionnel. En tant qu'ils se sont constitués comme fondement et incarnation de l'idéal républicain, les enseignants français ont historiquement éprouvé quelque mal à s'affranchir de la tutelle étatique pour exercer une libre activité syndicale. C'est encore plus vrai pour l'enseignement secondaire, qui a mis plus de temps à se structurer syndicalement que l'enseignement primaire, qui, en la matière, a joué un rôle pionnier (Robert, 1995). Alors que les premiers syndicats de professeurs n'apparaissent qu'en 1919 en France, la forte identité de la corporation enseignante britannique s'est forgée dès la seconde partie du XIX^e siècle, comme naissait l'enseignement public. Au contraire de l'amicalisme français, les associations professionnelles d'enseignants ont développé très tôt au Royaume-Uni un discours défensif et attentif aux conditions salariales et de travail.

Le syndicalisme enseignant britannique a depuis son origine eu le souci de défendre le prestige d'une profession pour laquelle les modèles sont plus à chercher du côté des professions médicales ou juridiques que de la classe ouvrière. Alors que l'identification à la condition prolétarienne fut en France structurante pour la corporation, dans le primaire d'abord, mais aussi ensuite, par affiliation politique, dans le secondaire (Robert, 1995), la profession enseignante britannique a veillé dès son origine à préserver le caractère apolitique (1) de son engagement syndical et à se distinguer des syndicats ouvriers et de leur méthode d'affirmation et de lutte. Aspirant à une légitimité et une indépendance vis-à-vis de l'État qu'ils n'ont jamais véritablement obtenues, les enseignants britanniques ont développé des réflexes propres à cet idéal de statut semi-libéral : promotion de compétences distinctives, affirmation de responsabilités vis-à-vis d'une communauté de proximité, publicisation des pratiques, valorisation des activités éducatives hors-classe (Lemosse, 2000).

Une compétence éducative élargie étant mise, dans cette logique professionnelle, au centre des attributs de l'enseignant, la maîtrise disciplinaire ne tient pas la place qu'elle occupe en France à travers les concours nationaux de recrutement, d'autant que les enseignants anglais sont souvent qualifiés à l'enseignement de deux disciplines (2). Du fait de l'autonomie dont bénéficient les établissements et de l'absence

1 - Apolitisme à tel point proclamé que l'adhésion à certaines confédérations syndicales, telle le *Trades Union Congress* (TUC) est soumise à la non-affiliation à un parti politique.

2 - Les enseignants écossais quant à eux n'enseignent qu'une seule discipline, à l'exception des professeurs de sciences et de langues.

des lignes de clivage existant en France à travers les grades de formation, la promotion professionnelle de l'enseignant britannique au cours de sa carrière repose principalement sur une prise en charge progressive de responsabilités administratives : coordination, direction de département dans une discipline (*Head of Department* en Angleterre, *Principal teacher* en Écosse) directeur (*Headteacher*) ou directeur-adjoint d'établissement (*Assistant Head*). Afin d'inciter les enseignants à rester dans la profession cependant, les gouvernements travaillistes anglais et écossais ont récemment remis en question cette conception de la promotion professionnelle en créant respectivement le grade d'*advanced skills teacher* en 1998 et de *chartered teacher*, en 2001 et dont la mise en œuvre est programmée pour 2003-2004. Ces statuts permettent aux meilleurs enseignants, sélectionnés à partir de critères de compétence bien précis, d'accéder à des niveaux de rémunération conséquents en reconnaissance de leur compétence. L'introduction de ce nouveau statut est loin de faire l'unanimité auprès des chefs d'établissement et des organisations professionnelles en Angleterre qui craignent qu'il engendre des divisions entre les enseignants et démotive les enseignants qui en sont exclus (Horton, 1999).

Dans un contexte syndical très atomisé – la répartition catégorielle des associations professionnelles étant plus forte qu'en France – la corporation enseignante anglaise a développé deux types de stratégies pour exercer un poids sur le politique compromis par l'émiettement : la première fut dès les années 60 la voie fédérative, qui fut réalisée avec l'intégration dans le *Trade Union Congress* (TUC), noyau du monde syndical britannique. La seconde voie, la plus en accord avec ces prétentions corporatives séculaires, est la constitution d'un *ordre des enseignants*, sur le modèle des professions médicales et juridiques. Longtemps différée, cette ambition a été rendue possible en Angleterre par le retour des travaillistes au pouvoir : en 1998 est créé le *General Teaching Council for England* (GTC(E)), dont la première initiative a été de rédiger, en consultation avec les enseignants, un code des pratiques et des valeurs professionnelles (www.gtce.org.uk/code), code déontologique qui a été agréé officiellement par la profession en février 2002. Le GTC permet – en principe, car pour l'heure son poids dans les décisions semble encore limité – à la profession enseignante d'exercer une responsabilité nouvelle sur la régulation de son activité et de son identité, en lien avec le politique et les organisations syndicales, dont le GTC se distingue par le fait que les membres en sont tous les personnels enseignants en activité, indépendamment des intérêts catégoriels (Kirk, 2000).

Contrairement à l'Angleterre, l'*Educational Institute of Scotland* (EIS) est le principal syndicat enseignant écossais regroupant quatre-vingt pour cent des enseignants de tous niveaux d'enseignement. C'est au moment de sa création en 1847 que la lutte pour la professionnalisation du statut des enseignants fut engagée en Écosse, aboutissant à la création du *General Teaching Council for Scotland* (GTC (s)) en 1965. La concomitance pour l'Écosse de son indépendance politique par la dotation d'un Par-

lement en 1999 (3) et la reconnaissance et l'affirmation par le Ministère du rôle essentiel du *General Teaching Council for Scotland* (GTC(S)) dans l'établissement et le maintien d'une formation des enseignants de qualité, fut l'occasion d'un affranchissement fort d'avec l'Angleterre, la profession enseignante conquérant une autonomie longtemps bridée. Déjà le rapport Sutherland (1997) sur la formation des enseignants avait été l'occasion pour l'Écosse d'affirmer sa singularité, puisqu'elle fut la seule région du Royaume-Uni à obtenir que des recommandations spéciales la concernant y apparût, insistant notamment sur la part nécessaire des universités dans la formation. La fonction enseignante a depuis fait l'objet, à la suite du Rapport McCrone, d'une revalorisation des salaires sans précédent (+ 21 % pour l'ensemble de la profession d'ici 2003), et les charges de service (*teacher duties*) ont été redéfinies pour les enseignants comme pour les personnels de direction, accordant une place importante au partenariat et à la formation continue des personnels (SEED, 2001a).

La distinction statutaire entre instituteurs et professeurs que la création des IUFM a récemment enterrée en France n'existe plus au Royaume-Uni depuis la Réforme de l'Éducation de 1944 (Loi Butler). Un demi-siècle avant la France, le Royaume-Uni a répercuté sur le recrutement et les conditions d'exercice de tous les enseignants l'ouverture du second degré à tous les élèves (réellement effective en 1965 cependant) (4), le système étant jusqu'alors segmenté selon des déterminants de naissance, sur le même modèle que les ordres d'enseignement français. Ce souci de cohérence, longtemps différé en France, et qui met à parité de statuts et de traitement tous les enseignants, le Royaume-Uni l'a assumé aussitôt que le secondaire a commencé à devenir le prolongement naturel du primaire. Le fossé culturel entre les enseignants du primaire et du secondaire, fruit de l'histoire sociale des deux corps, existait

3 - Le *Scotland Act* de 1998, support de la création du *Scottish Parliament* en 1999, confère à l'Écosse une autonomie politique sur les secteurs clefs que sont l'éducation, la santé et la justice. Seuls demeurent comme '*reserved matters*' au Royaume-Uni les affaires étrangères, la défense et la sécurité nationale.

4 - Rompant avec le système payant des *grammar schools*, l'accès dans le secondaire, à partir de la Loi Butler de 1944, est gratuit mais soumis à la réussite au concours passé à 11 ans par tous les élèves, les destinant, pour les trois quarts au collège moderne ou au lycée technique, un quart seulement poursuivant une scolarité longue en lycée traditionnel (*grammar schools*). Ce n'est qu'avec la réforme travailliste de 1965 et la création des *comprehensive schools*, l'école unique, que ce système méritocratique est rompu, même si en Angleterre l'attachement au *grammar schools* est tel qu'elles ne disparaissent pas tout à fait, survivant, dans une infime proportion cependant, comme un vestige de l'ancien système. Si en Écosse 99 % des établissements sont des *comprehensive schools*, on trouve en Angleterre outre les *Grammar Schools* (publiques ou privées), les *Independent schools* (privées) et les *Denominational Schools* (écoles privées confessionnelles). Les *comprehensive schools* y représentent 85 % des établissements secondaires.

cependant au même titre qu'en France, et la Réforme de 1944 fut mal ressentie par le corps des enseignants du secondaire, attachés à leur distinction : formés à l'université, titulaires d'une licence, adhérents le plus souvent à une association professionnelle, les enseignants anglais durent cependant se soumettre et à la volonté politique et à la pression syndicale exercée par la *National Union of Teachers* (NUT), association professionnelle puissante qui rassemblait en majorité des enseignants du premier degré. En Écosse, la forte syndicalisation des enseignants écossais au sein d'un seul et même syndicat, a conféré un rôle fédérateur à l'EIS et facilité la défense des intérêts communs à tous les secteurs et ainsi la promotion de l'égalité entre les secteurs (Holmes, 2000). Les mêmes tensions identitaires que celles constatées chez leurs collègues français travaillent donc les enseignants britanniques du second degré, mais les meurtrissures de la parité statutaire sont plus lointaines et donc mieux digérées au Royaume-Uni qu'en France.

Néanmoins, malgré une parité statutaire acquise très tôt en Angleterre, et suivant une dichotomie assez proche de la formation des enseignants en France en cours jusqu'à la création des IUFM, les modèles de formation distinguaient enseignants du primaire et du secondaire : le modèle simultané (concurrent model) pour les premiers, implanté dans les *Teacher Training Colleges*, alternant formation générale et apprentissage professionnel, à l'issue duquel les étudiants étaient licenciés en éducation (BEd : *Bachelor of Education*, créé en 1963) ; le modèle consécutif (*consecutive model*) pour les seconds, où les étudiants recevaient une formation professionnelle universitaire d'une année conduisant à l'obtention du PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) à l'issue d'un cursus universitaire les ayant conduit jusqu'à la licence. L'université est devenue le cadre de formation de tous les enseignants dès la fin des années 1960, d'abord à l'occasion de la transformation des *Teacher Training Colleges* en *Colleges of Education*, intégrés dans les *Polytechnics*, ensuite avec l'appariement au début des années 1980 de la formation de enseignants du primaire et du secondaire dans les *Schools of Education* des universités, ce qui a impliqué une parité de diplôme (la licence) pour l'accès à la formation professionnelle, le PGCE devenant du même coup la voie privilégiée pour l'obtention de la qualification aux métiers de l'enseignement.

Singulièrement, l'universitarisation de la formation fut plus tardive en Écosse. Jusqu'au milieu des années 1980, la formation des enseignants se faisait exclusivement dans les *Training Colleges*. Pour le *Scottish Education Department* (SED), dont l'objectif était de fournir aux enseignants une formation fortement professionnalisée et performante, l'université ne constituait pas l'environnement le plus propice. Il faudra attendre l'adoption du *Further and Higher Education Act* en 1985 pour que les *Colleges of Education* soient contraints à être rattachés à une université écossaise pour pouvoir délivrer des diplômes (BEd) et voir leur programme de formation validé (Kirk, 1999).

En matière d'administration des personnels enseignants, le modèle britannique contraste avec le système français, puisque son organisation était, jusqu'à une période récente, horizontale, avec une responsabilisation importante des autorités éducatives locales (LEA : *Local Educational Authorities*) et des établissements, les premiers étant chargés de la définition des programmes, filières et crédits alloués aux établissements publics, les seconds du recrutement, du traitement et de la promotion de leurs personnels (5). L'État n'exerçait dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision. Visant à corriger les performances jugées insatisfaisantes du système scolaire britannique, la Réforme sur l'Éducation de 1988 en Angleterre a conféré à l'État de nombreuses nouvelles prérogatives, en matière de définition des programmes, de financement des établissements et de contrôle de la formation des enseignants, au travers de la standardisation, dans les années 1990, des compétences enseignantes et d'un déplacement significatif de l'apprentissage professionnel de l'université vers les établissements. Ce processus dont nous allons bientôt examiner les enjeux, participe pour certains d'une lente dé-professionnalisation, voire d'une "prolétarianisation" du travail enseignant (Densmore, 1987). En Écosse, l'alliance du GTC, de l'Inspection (HMI), des fonctionnaires du Ministère de l'Éducation (SOEID) et des autorités locales face aux politiques éducatives impulsées par Westminster, ont permis d'éviter ou de retarder les aspects les plus controversés de la réforme.

Les enseignants du secondaire en France : le passage difficile d'une culture disciplinaire à une culture professionnelle

Si les identités socioprofessionnelles des enseignants ne sont pas figées, chaque catégorie demeure néanmoins héritière d'une longue tradition et de cultures professionnelles sur lesquelles elles se sont bâties. À cet égard, il convient de rappeler que l'identité des enseignants du second degré français n'est pas héritière des mêmes traditions pédagogiques et de formation que celle des enseignants du primaire. Les premiers sont traditionnellement issus de l'université ; enseignant une seule discipline, leur identité est plus que dans le primaire liée aux savoirs acquis au cours de leurs études universitaires. Les enseignants du second degré tendent donc encore à se définir professionnellement par la discipline enseignée (Obin, 2002). La survivance des influentes associations de spécialistes, défenseurs de l'intégrité et du poids de leur discipline dans les programmes d'enseignement, atteste de cette vitalité pérenne des identités disciplinaires dans le second degré (Lang, 2001). De fait, les modèles pédagogiques promus par cette culture secondaire sont marqués par cet ancrage universitaire et disciplinaire.

5 - En Écosse, contrairement à l'Angleterre, les autorités éducatives locales ont gardé la responsabilité du traitement des enseignants.

Ce modèle de l'homme cultivé (Bourdoncle, 1990) a fonctionné tant que le contexte de l'enseignement secondaire favorisait une forte proximité culturelle entre enseignants et élèves. Le choc de l'enseignement secondaire de masse fut d'autant vivement ressenti que le second degré a longtemps ignoré toute formation professionnelle. Les premières tentatives de doter les enseignants du second degré d'une formation furent d'ailleurs destinées à certaines catégories d'enseignants, l'objectif étant de suppléer l'insuffisance académique de ces personnels non titulaires de l'Agrégation. C'est dans cet état d'esprit que furent créés en 1953 les Centres pédagogiques régionaux (CPR) pour le nouveau corps des certifiés. Les préoccupations de formation des enseignants du second degré sont donc nées avec la diversification des profils académiques et statutaires permettant d'exercer cette activité, et plus spécifiquement la fin de l'exclusivité de la norme d'excellence qu'est l'Agrégation (Chapoulié, 1987 ; Lang, 1999).

La création des IUFM en 1990 répondait à plusieurs urgences : la crise du recrutement des enseignants, l'harmonisation longtemps différée en France des statuts des enseignants du premier et second degré (certifiés), enfin la nécessité d'armer tous les enseignants d'une formation professionnelle susceptible de les aider à affronter la complexification de l'activité enseignante, compte tenu de l'hétérogénéité croissante des publics scolaires. De cette alliance d'une urgence conjoncturelle et d'une volonté politique est né le projet d'une formation de l'ensemble des personnels enseignants dans la même institution. La compétence disciplinaire de l'enseignant du secondaire n'en reste pas moins la clef de voûte de son identité professionnelle : les concours de recrutement qui scandent la première année de formation (CAPES et Agrégation) perpétuent un souci d'excellence académique inscrit dans la culture secondaire. La création des IUFM participe du mouvement d'universitarisation de la formation des enseignants amorcé auparavant par d'autres pays européens, dont le Royaume-Uni dès les années 60. Rattaché à une université grâce à une convention, l'IUFM est donc un établissement public universitaire, statut garantissant le caractère scientifique des enseignements et des formations qui y sont dispensés (6).

Il regroupe les formations antérieures dispersées jusqu'alors dans diverses institutions (École normale, CPR, ENNA). Différents types de personnels s'y côtoient : formateurs affectés à plein temps, enseignants-chercheurs des universités, formateurs des

6 - La nature juridique de l'IUFM rend toutefois cette dimension universitaire caduque. Certes, aux anciennes structures directement dépendantes de l'État ont été substitués des établissements d'enseignement supérieur, mais la Loi d'Orientation de 1989 souligne dans le même temps leur caractère administratif, en en faisant des établissements publics d'administration (EPA). Ce statut singulier des IUFM qui en fait une institution rattachée à l'Université tout en étant sous tutelle étatique est d'autant plus ambigu que l'Université perd le monopole dans la préparation des concours dont elle jouissait traditionnellement.

anciennes Écoles normales, enseignants nommés dans les établissements scolaires ou membres des corps d'inspection. La coexistence dans la même institution de formateurs issus d'horizons professionnels divers a conduit à la rencontre de cultures jusqu'alors hermétiques : celle du premier degré, née à la fin du XIX^e siècle dans les Écoles normales, tournée vers la formation pédagogique des maîtres ; celle du second degré, attachée à la transmission du patrimoine culturel et des savoirs disciplinaires ; celle enfin du technique, plus récente, qui s'est développée dans les ENNA, plus proche du monde professionnel. La création des IUFM, par une homogénéisation du niveau de recrutement des enseignants et par l'inscription de toutes les formations dans un même cadre institutionnel, affirme donc fortement l'unité de la fonction enseignante.

L'une des innovations des IUFM – c'est là un élément qui les rapproche du modèle britannique – est aussi de concevoir la classe comme lieu d'élaboration et de transmission de savoirs et de compétences professionnelles. L'articulation d'espaces institutionnels et pratiques de formation longtemps hermétiques et la combinaison des ressources des différents acteurs de la formation (universitaires, formateurs IUFM, tuteurs, conseillers pédagogiques, pairs) est en soi un pari audacieux eu égard au poids des héritages. À ces défis de nature socio-pédagogique, s'en superpose un autre, plus épistémique, qui est d'articuler dans une offre de formation cohérente divers savoirs : scientifiques, pédagogiques, pratiques, en évitant la simple juxtaposition. Cette intégration ne va pas de soi, d'autant moins que la culture du second degré n'est guère disposée traditionnellement à voir les savoirs disciplinaires se diluer dans des connaissances intégrant savoirs disciplinaires et compétences pédagogiques.

ÉVOLUTION DE L'ACTIVITÉ ET RECOMPOSITION DES RÔLES ET COMPÉTENCES

De l'ancien au nouveau professionnalisme enseignant britannique : de la responsabilité à l'imputabilité professionnelle (*accountability*)

Les enseignants britanniques affirment traditionnellement leur professionnalisme par leur influence en matière de choix des contenus d'enseignement et par l'affichage d'une éthique et d'une responsabilité professionnelles élargies, plus spontanément que les enseignants français dont la mission, du fait de leur statut de fonctionnaire, se définit plutôt en termes de mise en œuvre des politiques éducatives nationales et de participation à la mission de service du système éducatif. Si l'autonomie dans les choix pédagogiques demeure en France une dimension structurante de leur activité, le revers, par contre, est un risque d'isolement de l'enseignant, renforcé par une conception quasi-privée, intime de l'exercice professionnel qui ne favorise pas la

collégialité des pratiques (Maresca, 1999). À cet égard, ce qui continue à distinguer les enseignants du secondaire britanniques de leurs collègues français, en accord avec la façon dont se sont constitués les deux groupes professionnels, c'est la mission éducative extensive qui caractérise leur activité. Si l'introduction d'une conception collégiale de l'activité enseignante se heurte en France au poids des pratiques et d'une conception solitaire de l'exercice professionnel, le rôle des enseignants britanniques ne se réduit pas à l'instruction et à la classe. Ceux-ci ont pour mission traditionnelle d'accompagner les élèves dans leurs activités péri-scolaires, culturelles, associatives, sportives (*pastoral duties*). Le modèle communautaire qui s'est historiquement développé dans les *grammar schools*, où l'internat était de mise, a ainsi survécu dans les *comprehensive schools*, qui perpétuent une conception ample du rôle et de la fonction sociale de l'enseignant du secondaire, éducateur tout autant que spécialiste de sa discipline. L'idée de communauté éducative marque fortement l'imaginaire éducatif anglo-saxon, et les enseignants y assument depuis toujours une mission de socialisation, l'école affichant des valeurs très fédératives de communauté de vie, de socialisation et de préparation à la vie adulte, traduisant une volonté culturelle de contribuer à l'épanouissement de la personne dans un cadre socio-éducatif prépondérant. Cependant, alors que ces charges de service ne faisaient pas l'objet d'une contractualisation formelle autre qu'entre les enseignants et leurs employeurs directs, la période thatchérienne, au cours de laquelle les relations entre l'État et les syndicats se sont durcies, a vu les charges statutaires des enseignants définies avec beaucoup plus de précision : le nombre de jours et d'heures de service de l'enseignant est désormais fixé par l'État ; la semaine de travail est pour les enseignants britanniques de 35 heures (dont 25 heures d'enseignement pour les anglais, et désormais 22 heures – au lieu de 25 jusqu'au récent rapport McCrone – pour les Écossais). Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État.

Avec l'introduction d'un *National Curriculum* prescrit en Angleterre et du *Curriculum and Assessment 5-14 Programme* en Écosse, les enseignants anglais et écossais ont vu la nature de leur activité et de leur fonction évoluer considérablement au cours des années 80. L'ensemble du service public britannique fut pris pour cible par les conservateurs, et en premier lieu l'éducation, les enseignants et leur formation (Lawlor, 1989 ; O'Hear, 1988). L'opinion et le corps enseignant furent ainsi préparés à l'introduction de mesures éducatives plus en accord avec l'idéologie de la Nouvelle Droite : centralisation des programmes de formation, compétition entre les établissements et classement des écoles en fonction de leurs performances (*league tables*), augmentation du pouvoir parental, standardisation des compétences professionnelles (Pierson, 1998). En Écosse, la forte tradition de consultation du groupe professionnel en matière de politiques éducatives a permis à la communauté éducative de résister aux réformes les plus contestées (autogestion des établissements, procédures d'évaluation nationale des élèves, technicisation du professionnalisme

enseignant) (Pickard, 1999). Plusieurs raisons peuvent expliquer la résistance des enseignants et de la société écossaise en général à ces mesures : la première est que la politique sociale et éducative menée par les conservateurs, à l'époque thatchérienne en particulier, fut très impopulaire, et a favorisé une attitude défensive. Une seconde raison à cette résistance est que le consumérisme scolaire va à l'encontre d'idéaux sociaux fondamentaux en Écosse (égalité, unité sociale) issus d'une histoire sociale et d'une conscience communautaire vivace, en opposition avec la philosophie individualiste à l'œuvre dans les mesures éducatives de la Nouvelle Droite britannique (Humes, 1999).

En matière de recomposition de l'activité et de mission de l'enseignant anglais, la proposition de revalorisation de la profession enseignante (*Green Paper*), publiée par le Ministère de l'Éducation anglais (DfEE, 1998a) affiche la volonté de promouvoir un « nouveau professionnalisme enseignant ». Le document peint un corps enseignant en plein marasme, démotivé, manquant d'attrait pour sa mission, y opposant une excellence professionnelle à reconstruire à travers la promotion d'un "*new managerialism*" en éducation (Thrushell, 1999). Le *Livre vert* insiste sur la nécessité pour les nouveaux enseignants de devenir *accountable*, notion qui dénote l'idée d'une imputabilité plus que d'une responsabilité professionnelle. La formation initiale des enseignants en Angleterre doit ainsi permettre d'attester que les stagiaires du secondaire maîtrisent à l'issue de leur formation 117 "standards", qui ont remplacé en 1998 les compétences définies en 1993 dont la nature fut bien vite jugée trop générique par le Ministère. Il existe depuis 1998, en plus de ce cadre d'évaluation prescrit de la formation, un programme national de formation des enseignants du secondaire en Mathématiques, Anglais et Sciences. Si la construction de référentiels de compétences semble *a priori* s'inscrire dans une démarche d'harmonisation et d'explicitation des pratiques, ces référentiels de standards d'enseignement participent pour le groupe professionnel d'une conception techniciste et normative de la formation des enseignants dans laquelle l'expertise universitaire n'occupe plus qu'une place mineure, et où la formation devient pensée en référence à ces normes instituées. Dans ce contexte de marginalisation des savoirs universitaires, les universitaires et les syndicats dénoncent les tendances standardisantes et technicistes de la formation des enseignants, invoquant la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la perpétuation de liens forts, et non simplement de pure forme, entre l'université et la formation des enseignants, ces liens étant les seuls garants d'une indépendance d'avec le politique, qui semble cependant avoir fait long feu (Furlong et Smith, 1996 ; Wilkin, 1999).

En Écosse, sous la pression du gouvernement conservateur, un modèle de formation basé sur un référentiel de compétences fut également introduit en 1993 (SOED, 1993). Ce document, ainsi que les compétences qu'il renferme, fut révisé en 1998, et son contenu est dorénavant moins atomisé que ne le sont les standards anglais (38

compétences, 10 attitudes) (SOEID, 1998). Aucun programme national de formation des enseignants n'existe en Écosse ; la définition des contenus et activités de formation reste à l'initiative des centres de formation, dans le respect des exigences en matière de professionnalité enseignante définies dans les référentiels de compétences.

La liste des standards attendus des stagiaires anglais à l'issue de leur formation initiale depuis 1998, propose une conception très controversée de l'activité enseignante (DFE, 1992 ; TTA, 1998). Les compétences sont qualifiées en termes de savoir-faire, connaissances et attitudes professionnelles. La première catégorie – la plus lourde – a conduit la profession à dénoncer la promotion d'une vision de l'activité enseignante réduite à « une activité technique combinant savoirs à enseigner (*National Curriculum*) et techniques de gestion de classe » (Judge et al, 1994, p. 227). L'imposition de ces réformes sur la profession enseignante, dont la participation aux décisions politiques en matière d'éducation a décliné ces deux dernières décennies, modifie de façon externe la responsabilité et l'activité enseignante, la profession peinant à maintenir un équilibre entre ses valeurs traditionnelles et un cadre de travail de plus en plus défini en termes de performance et de transparence.

Si les réformes qui ont affecté la formation et l'activité des enseignants anglais n'ont pas fait l'objet d'une véritable concertation avec la profession et les organisations professionnelles (Hextal et Mahony, 2000), en Écosse, la tradition de consultation en matière de politiques éducatives a permis un compromis entre le politique et le groupe professionnel en 1993 puis en 1998 dans les *Guidelines for Courses of Initial Teacher Education*. Les 40 compétences mentionnées dans les *Guidelines* de 1993, peu modifiées dans la version de 1998 (48), furent le fruit d'un compromis entre plusieurs tendances, celles des *technicistes*, des *libéraux* et des *radicaux*, les premiers étant favorables à la définition de compétences nombreuses et précises, les seconds à un référentiel plus ouvert et des compétences plus génériques offrant une large marge d'interprétation par les institutions de formation, et enfin les radicaux demandant l'abandon pur et simple du projet. Au cours de la consultation entre le gouvernement et le GTC, un processus de « libéralisation » (Stronach, et al., 1996, parlent de *liberal recapture*) du document tel qu'il était prévu initialement fut engagé. Au final, le document publié en 1993 et revu en 1998 reflète « une idéologie libérale humaniste en accord avec la tradition d'éducation écossaise, mais affublée d'un costume de compétences génériques » (*ibid*, p. 78). Les compétences répertoriées regroupent des connaissances, des attitudes professionnelles, des capacités critiques ainsi que des savoir-faire, et cherchent à former des enseignants « cultivés, critiques, positivement engagés dans la vie professionnelle, et qui soient des praticiens techniquement compétents » (Kirk, Cameron-Jones, 1994, p. 409).

Trois éléments distinguent les compétences attendues des enseignants anglais et écossais. La première tient au fait que les *Guidelines* écossaises ne définissent que les

compétences centrales et génériques caractéristiques de l'activité enseignante, quel que soit le niveau d'enseignement. La seconde concerne la mention de compétences professionnelles élargies ignorées dans le document anglais : la connaissance de l'établissement et le caractère collégial de l'activité, la connaissance du système éducatif, les droits et responsabilités de l'enseignant, le travail de l'enseignant en tant que membre d'une communauté éducative plus large ; cette mission élargie du travail enseignant est centrale dans la définition de la professionnalité en Écosse. De façon générale, « si l'on compare la rhétorique proposée dans les deux contextes, l'accent est mis sur le *jugement professionnel* dans le document écossais, sur l'*imputabilité et responsabilité de gestion (managerial accountability)* dans le document anglais » (Brown, 1996, p. 44).

En France : la continuité dans le changement

Rappelons d'abord dans ses grands traits le contexte actuel. Composite, le monde des enseignants du secondaire français est marqué par des identités disciplinaires et des clivages qui séparent encore les enseignants selon qu'ils sont agrégés, certifiés ou non titulaires. La massification du second degré et la croissance conséquente des professeurs y exerçant a des effets sur la nature de l'exercice professionnel mais aussi sur l'image sociale de la fonction. Alors que longtemps les effectifs des enseignants du primaire étaient supérieurs à ceux du secondaire, la tendance s'est aujourd'hui inversée. Cela entraîne une baisse du prestige social du professorat du second degré, une forme de banalisation de la fonction, phénomène renforcé par la prédominance des certifiés face aux agrégés (Obin, 2002). Cette évolution du profil académique de l'enseignant du second degré d'une part, la revalorisation de la fonction d'instituteurs par la création avec la Loi d'Orientation de 1989 (MEN, 1989) d'un corps de professeurs de écoles d'autre part, dont la carrière est dorénavant calquée sur le modèle de celle des enseignants certifiés, l'élévation enfin du niveau de qualification académique de l'ensemble de la population française, tout cela permet d'expliquer cette relative dépréciation du professorat du second degré.

La massification de l'enseignement du second degré a considérablement affecté les conditions d'exercice de l'activité des professeurs. La première difficulté générée tient à la prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire, à laquelle se superpose une hétérogénéité des personnels : la diversification des formations et des réalités d'exercice professionnel s'accompagne, malgré la mise à parité des niveaux de recrutement, d'une perte de références communes, alors même que la création des IUFM répondait à un souci d'unité (Lang, 2001). À cela s'ajoute une modification profonde des rapports entre les adultes et les adolescents, qui développent, dans et hors de l'école, une culture propre, parfois difficilement compatible avec la culture scolaire et les enseignants qui l'incarnent (Dubet, 1991). Enfin, on assiste à une forme de

déconsidération de la fonction enseignante, de plus en plus en concurrence avec des modes d'accès à la connaissance qui se sont diversifiés. L'enseignant n'est plus omniscient, et les savoirs qu'il incarne sont mis en cause par ceux auxquels il s'adresse, dans leur capacité à favoriser l'insertion sociale. Crise de l'autorité, crise de la relation pédagogique, crise des valeurs, les niveaux de césure du rapport maître-élève se superposent, rendant l'action enseignante de plus en plus complexe, engendrant du côté du corps professoral des doutes identitaires, une dégradation de l'image de soi et des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne.

C'est dans ce contexte que les textes officiels ont progressivement prôné une conception plus collégiale de l'exercice professionnel, autre aspect éclairant l'évolution des missions des enseignants et le déplacement du cadre de référence du système, de la classe à l'établissement. Dans la continuité des lois de décentralisation de 1982 et de l'accession en 1983 des établissements scolaires au statut d'EPLE (Établissement public local d'enseignement), la Loi d'Orientation de 1989 exige de chaque établissement qu'il élabore un projet, conférant à l'activité enseignante une dimension plus participative, en lien plus étroit avec l'environnement de l'école. Cet espace d'initiative octroyé aux établissements scolaires élargit la responsabilité professionnelle des enseignants, engageant ceux-ci à la réalisation de dispositifs éducatifs concertés. Ces dynamiques sont soutenues par la promotion de formes d'exercice du métier plus collégiales. Ces prescriptions se heurtent cependant au poids des héritages, et génèrent parfois plus de résistance qu'elles ne suscitent de mobilisation : ainsi, en 2001, la moyenne déclarée du temps hebdomadaire consacré par les enseignants au travail en équipe, à la concertation, conseils de classe compris, était de 1 h 20 (Obin, 2002). Au delà des vœux d'intention, les pratiques réelles des enseignants traduisent donc une certaine frilosité à l'égard des préconisations officielles. Le travail en classe demeurant pour les enseignants français le cadre naturel de leur activité et l'espace expression de leur autonomie pédagogique, le primat de la relation aux élèves structure l'ensemble de l'activité : c'est auprès des élèves que l'enseignant français se sent responsable avant tout (Hutmacher, 1996). Cette autonomie pédagogique, moins affectée qu'elle ne l'est au Royaume-Uni par des instructions contraignantes, associée à une centration traditionnelle de l'exercice professionnel sur la classe et au caractère élevé des connaissances disciplinaires, sont autant de facteurs explicatifs de la perpétuation d'un modèle d'activité à la fois marqué, du point de vue des enseignants, par la discipline et par la relation pédagogique (Barrère, 2002 ; Demailly, 1991 ; Kherroubi et al., 1997, 1998).

Côté institutionnel, les conceptions du rôle et des compétences des enseignants véhiculés dans les textes officiels constituent un bon indicateur de l'évolution souhaitée de l'activité, entre tradition et recomposition de rôle. La circulaire de 1997 sur les missions du professeur de lycée et collège réaffirme ainsi les missions traditionnelles de l'enseignant du second degré, qui doit incarner un idéal de service et de trans-

mission de la culture (MEN, 1997) ; elle souligne la nécessaire maîtrise par l'enseignant de sa discipline, non seulement en termes de mobilisation de connaissances, mais aussi de transfert pédagogique et didactique ; elle intègre explicitement des dimensions collégiales élargissant le rôle de l'enseignant, l'engageant à s'impliquer dans le travail en équipe et des actions de partenariat, à faire preuve d'adaptabilité, de flexibilité, de réflexivité (7). La formation permanente est encouragée, propice à développer ces diverses compétences que la formation initiale aura pour tâche de susciter ; à charge de la formation continue de les nourrir et de les actualiser. Cette définition de la mission des enseignants du secondaire, outre qu'elle traduit un souci de ne pas enfermer l'exercice professionnel dans un référentiel de compétences rigide, signale une tentative de combiner dans la définition de la culture professionnelle du secondaire, l'innovation à la tradition. Elle présente en outre la particularité de ne pas faire reposer sur la seule formation initiale l'acquisition de ces compétences, mais de penser cette acquisition dans la durée, celle d'une carrière professionnelle. La formation initiale des enseignants renforce encore cette impression, préservant par les concours d'enseignement (CAPES ; Agrégation) la tradition épistémocratique de l'enseignement secondaire, la seconde année, véritable année de formation professionnelle, et qui déploie les objectifs ici dessinés, intervenant après le recrutement.

Conclusion

John Calderhead considère que l'Europe « offre un laboratoire naturel passionnant pour qui veut explorer les idées, programmes et effets de conceptions très différentes de la formation des enseignants » (Calderhead, 1997, p. 2). Les réformes qu'ont connues les systèmes de formation des enseignants anglais, écossais et français au cours de la dernière décennie offrent une illustration de cet argument. Nous avons constaté que la place et le rôle de l'État en matière d'éducation dans les sociétés française et britannique sont très contrastés, avec d'importantes conséquences sur les modes de construction dans les deux pays des groupes professionnels et sur les formes de régulation de leurs missions. L'Angleterre, l'Écosse et la France ont profondément modifié leur système de formation d'enseignants, chacune visant une professionnalisation de l'activité. Si les objectifs sont convergents, avec une convergence des modèles vers une importance accrue de l'apprentissage professionnel en

7 - « Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives [...]. Il confronte ses pratiques à celles de ses collègues, il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs [...] il est formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel » (Circulaire n° 97-123 du 29 mai 1997).

situation de travail, la méthode pour les atteindre l'est moins, et parfois contrariante pour le groupe professionnel lui-même.

Ces évolutions s'opèrent en Angleterre au prix d'une évacuation progressive de la dimension universitaire de la formation, d'un partenariat écoles-université certes renforcé mais pondéré par une standardisation des compétences supposée compenser l'incertitude de formes d'apprentissage plus empiriques du métier. La tradition décentralisée du système anglais semble favoriser la promotion brutale d'un État évaluateur lorsque ce dernier entend exercer un pouvoir sur la formation et la régulation des professions de l'éducation. La France et l'Écosse pérennisent pour leur part le rôle prépondérant de l'université dans la formation des enseignants, conférant à la professionnalité enseignante une dimension globale, réflexive et critique. En accord pour la France avec les fondements de l'identité des enseignants du secondaire et avec les formes traditionnelles de régulation de la profession (qui associent l'employeur, c'est-à-dire l'État, les associations de spécialistes et les syndicats). L'université fait figure dans le contexte écossais de partenaire précieux dans la légitimité d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession, en lien avec l'éthique professionnelle d'un corps enseignant soucieux de préserver son influence dans l'accès à la profession et la définition des caractéristiques de l'activité et de la formation, privilégiant tant la systématisation des savoirs à la base de l'expertise que la collégialité des pratiques de formation et d'encadrement.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. (2002). – *Les Enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et Formation*, 8, pp. 57-72.
- BROWN S. (1996). – « School-Based Initial Teacher Education in Scotland: Archaic Highlands or High Moral Grounds? » in R. McBRIDE (éd.) *Teacher Education Policy: some issues arising from research and practice*, London, Falmer Press, pp. 36-48.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le Collège: crise, mythes, métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DENSMORE K. (1987). – « Professionalism, proletarianization, and teachers' work », in T. Popkewitz (éd.), *Critical studies in teacher education*, London, Falmer Press.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1972). – *Teacher Education and Training*, (James Report), London, HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (DfE) (1992). – *Initial Teacher Training (secondary phase)*, Circular 9/92, London, DfE.

- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998a). – *Teachers : Meeting the Challenge of Change*, Green Paper, London, DfEE.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998b). – *Teaching : High Status, High Standards*, Circular 4/98, London, HMSO.
- DUBET F. (1991). – *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.
- FURLONG J. et SMITH R. (éds.) (1996). – *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Page, pp. 35-49.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (1997). – *Report of the working group on partnership in Initial Teacher Education*, Edinburgh, GTC.
- GENERAL TEACHER COUNCIL (GTC) (2000). – *Accreditation and Review of Programmes of Initial Teacher Education Handbook*, Edinburgh, GTC.
- HEXTAL I. et MAHONY P. (2000). – « Consultation and the Management of Consent: Standards for Qualified Teacher », *British Educational Research Journal*, 26 (3), pp. 324-342.
- HOLMES, H. (éd.) (2000). – *Scottish Life and Society : a compendium of Scottish Ethnology*, vol. 11, Edinburgh, Scottish Ethnological Research Center
- HORTON, A. (1999). – « Recent Changes in the Context, Content and Processes of Initial Teacher Education in England and Wales », *TNTEE Publications*, 2 (2), pp. 175-189.
- HUMES W. (1995). – « From disciplines to competences : the changing face of professional studies in teacher education », *Education in the North*, New Series 3, pp. 39-47.
- HUMES W. (1999). – « Policy-Making in Scottish Education », in T.G.K Bryce et W. M. Humes (éds.) *Scottish Education*, Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 73-82.
- HUTMACHER W. (1996). – « À qui rendre compte du travail enseignant ? », *Éducateur*, 9.
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L. et SEDLAK M. (éds.) (1994). – *The University and the Teacher : France, United States, England*, Wallingford, Triangle Books.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997 & 1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », partie 1 et 2, *Carrefours de l'Éducation*, 3, pp. 60-74, et 5, pp. 43-62.
- KIRK G., CAMERON-JONES M. (1994). – « The Education of Teachers in Scotland : Changes and Challenges », in Th. Sander (éd.) *Current Changes and Challenges in European Teacher*, Brussels, TNTEE Network, pp. 408- 416.
- KIRK G. (1999). – « Teacher Education Institutions », in T.G.K. Bryce et W. M. Humes (éds.), *Scottish Education*, pp. 893-903 (Edinburgh : Edinburgh University Press).
- KIRK G. (2000). – « The General Teaching Council for England », *School Leadership and Management*, 20 (2), pp. 235-246.
- LANG V. (1999). – *La Professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LANG V. (2001). – « La Profession enseignante en France : permanence et éclatement », *Éducation et francophonie*, 29.
- LAWLOR S. (1989). – *Teachers Mistaught : Training in Theories or Education in Subjects?* London, Centre for Political Studies.
- LEMOSSÉ M. (2000). – *Le Système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF.

- MARESCA B. (1999). – « Le métier d'enseignant », *Cahier de recherche*, 140, Paris, CREDOC.
- MEIRIEU P. (2001). – *Cahier des charges pour la seconde année d'IUFM*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, MEN.
- MEN (1989). – *Loi d'Orientation sur l'Éducation n° 89-486*, Paris, Journal Officiel de la République Française.
- MEN (1991). – *Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres*, Circulaire n° 91-202 du 2 juillet, Paris, MEN.
- MEN (1994). – *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, élaboration des projets pour 1995-1999*, Circulaire n° 94-26C du 14 novembre 1994, Paris, MEN.
- MEN (1997). – *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, Circulaire n° 97-123, Paris, MEN.
- MEN (1999). – *Orientation du dispositif de formation dans les IUFM*, Circulaire 99-075 du 27 mai 1999, BO n° 22 du 22 juin 1999, Paris, MEN.
- MEN (2002). – *Principes et Organisation de la deuxième année d'IUFM*, Circulaire n° 2002-070 du 4-4-2002, Paris, MEN.
- OBIN J.-P. (2002). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, MEN.
- O'HEAR A. (1988). – « Who Teaches the Teachers? » *Report n° 1*, London, Social Affairs Unit.
- PERIER P. (1996). – « Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, 61, Paris, DEP.
- PERRENOUD P. (1994). – *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PICKARD W. (1999). – « The History of Scottish Education, 1980 to the Present day », in: T.G.K Bryce et W. M. Humes (eds.) *Scottish Education*, Edinburgh, Edinburgh University Press, pp. 225-234.
- PIERSON C. (1998). – « The New Governance of Education: the Conservatives and Education 1988-1997 », *Oxford Review of Education*, 24 (1), pp. 131-141.
- ROBERT A. (1995). – *Le Syndicalisme enseignant*, Paris, La Documentation Française.
- ROBERT A. (2000) « Les Syndicats enseignants », in Van Zanten A. (dir.) *L'École. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 236-244.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT (SOED) (1993). – *Guidelines for Teacher Training Courses*, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT (SOEID) (1998). – *Guidelines for Teacher Education Courses in Scotland*, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (SEED) (2001a). – *A Teaching Profession for the 21st Century*, Agreement reached over the recommendations made in the McCrone report, Edinburgh, HMSO.
- SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (SEED) (2001b). – *First Stage Review of Initial Teacher Education: Action Plan*, Edinburgh, Scottish Executive.

STRONACH I., COPE P., INGLIS B., MCNALLY J. (1996). – « “Competence” Guidelines in Scotland for Initial Teacher Training: “supercontrol” or “superperformance” ? » in D. Husler et D. McIntyre (éds.) *Developing Competent Teachers*, London, David Fulton Publishers.

THRUSHELL J. (1999). – « New professionalism – New accountability ? » in J. Graham (éd.) *Teacher Professionalism and the Challenge of Change*, University of East London Studies in Education (n° 1), pp. 63-70.

TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) (1998). – « Standards for the Award of Qualified Teacher Status », in DfEE Circular 4/98, *Teaching, High Status, High Standards*, Annex A. London, TTA.

TEACHER TRAINING AGENCY (TTA) & DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). – *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London, TTA.

WILKIN M. (1999). – « The Role of Higher Education in Initial Teacher Education », *UCET Occasional Paper*, 12, London, Universities Council for the Education of Teachers (UCET).

LA VISITE DE CLASSE FORMATIVE UN NOYAU D'INTÉGRATION DES FORMATIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES DISPENSÉES À L'IUFM

ALAIN LEROUGE*

Résumé

Cet article présente un dispositif d'analyse de pratiques développé à l'IUFM de Montpellier dans l'objectif d'intégrer les aspects théoriques de la formation à la pratique professionnelle observée sur le terrain. La démarche se fonde sur la notion de praxéologie, autour de laquelle est construit le protocole expérimental. Ce protocole consiste à dégager de l'observation d'un enseignant en situation des séquences fonctionnelles de gestes professionnels, puis à développer sur ces séquences un repérage théorique extrinsèque multiréférencé.

Abstract

This paper presents a system of analysis of practices developed at the Montpellier IUFM, with a view to integrating the theoretical aspects of training into the professional practice observed in the classroom. This approach is based on the notion of praxeology around which the experimental protocol is constructed. This protocol consists in bringing out of the observation of a teacher's practice, some functional sequences of professional gestures, and then, developing a multi-referenced, extrinsic, theoretical spotting.

151

* - Alain Lerouge, Équipe ESTEREL, IUFM de Montpellier ; Équipe ERES, Université Montpellier II.

Introduction

Le principe d'axer la formation des enseignants sur l'analyse de leurs pratiques spontanées conduit à repenser totalement l'articulation entre la demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées à l'IUFM (Lerbet-Sereni, Violet, 1999). Cela suppose de dépasser les scissions existantes entre généralistes, didacticiens et conseillers pédagogiques, pour développer de véritables équipes intégrées, acceptant de travailler sur l'action située du stagiaire en formation.

L'enjeu est alors de développer la dimension professionnalisante de l'analyse de la pratique (Altet, 2000), dans le sens d'accompagner le transfert professionnel des contenus de la formation théorique. Cette perspective suppose que soient développés des dispositifs intégrateurs des différents volets de la formation répondant à une double fonctionnalité :

- d'une part, assurer l'émergence des logiques intrinsèques de l'action située ;
- d'autre part, permettre de modéliser ces logiques, en s'appuyant sur les connaissances extrinsèques à l'action qu'apporte la formation théorique dans ses divers aspects.

Dans le cadre général de l'ethnométhodologie (Coulomb, 1993) qui insiste sur l'aspect émergent de l'organisation de la réalité sociale et de l'ergonomie cognitive (Theureau, 1992), qui met l'accent sur la nécessité d'étudier des couplages « action situation », nous empruntons à Y. Chevallard (1997) la notion de praxéologie comme modèle intégrateur de cette double fonctionnalité.

152

Sur ce fond théorique, nous avons expérimenté un dispositif d'analyse de pratiques après observation de classe enrichissant le protocole traditionnel d'entretien pédagogique par la médiation de pairs du stagiaire observé. Nous présentons dans cet article le montage technique de ce dispositif, et le contexte théorique dans lequel il s'inscrit.

INTÉGRATION DU DISPOSITIF DANS LES FILIÈRES DE FORMATION

Désigné par l'expression « visite de classe formative », le dispositif d'analyse de pratiques après observation de classe que nous présentons, est l'aboutissement d'un cycle d'expérimentations de quatre années scolaires sur des groupes de professeurs de lycée/collège et de professeurs d'école. Au fil de ces expérimentations, nous avons adapté l'intégration de ce dispositif aux spécificités de ces deux filières de formation.

Dans la filière des professeurs de lycée/collège, le stage en responsabilité se déroulant de manière continue sur une même classe pendant toute l'année, nous avons positionné les visites au lancement de ce stage, pour assurer la prise en main de la classe. Les visites sont organisées sur la base d'un emploi du temps souple optimisant les contraintes des participants. Chaque stagiaire assiste à cinq visites, en étant observé sur l'une d'entre elles comme professeur accueillant. Le tableau suivant fait état de l'intégration de ces visites dans l'ensemble de la formation.

	1 ^{er} Trimestre	2 ^e Trimestre	3 ^e Trimestre
Stage	En continu sur l'ensemble de l'année		
Cours	En continu sur l'ensemble de l'année		
Visites	Cinq visites formatives en groupes de cinq à six stagiaires.	Première visite certificative	Deuxième visite certificative
Parcours personnalisés	Bilan de compétences adossé aux visites formatives.	Personnalisation de la formation	

Tableau 1 : Insertion des visites formatives dans la formation des professeurs de lycée/collège

Dans la filière des professeurs d'école, la stagiarisation intermittente mobilise les stagiaires à temps plein sur les mêmes dates. Cette situation interdit toute observation mutuelle pendant les stages, sauf de remplacer les stagiaires observateurs dans leur propre classe en responsabilité. Dans ce contexte, nous avons fait le choix de placer les visites formatives sur le temps de cours à l'IUFM, pendant la semaine qui suit chaque stage sur le terrain. Les visites sont ainsi organisées en quatre vagues, échelonnées sur l'ensemble de l'année dans les classes de stage, le stagiaire accueillant prévoyant cette ultime séance dans son travail de fin de stage. Le tableau suivant synthétise cette organisation.

Périodes de cours	1		2		3		4		5		6
Périodes de stages		1		2		3		4		5	
Visites formatives			1		2		3		4		
Visites certificatives				1-2						3-4	

Tableau 2 : Insertion des visites formatives dans la formation des professeurs d'école

LE CONTRAT DE FORMATION

Si l'on souhaite utiliser la visite formative comme creuset d'intégration des entrées théoriques et pratiques de la formation, il faut instituer ce dispositif par un véritable contrat de formation. Deux éléments paraissent essentiels dans l'établissement de ce contrat : l'appropriation par les stagiaires de l'aspect réflexif de la démarche et leur sécurisation par rapport à la certification institutionnelle.

Appropriation par les stagiaires de l'aspect réflexif de la démarche

Dans l'urgence des difficultés qu'ils rencontrent, les stagiaires voient mal l'intérêt d'une démarche d'analyse réflexive de leur pratique au regard de l'entretien-conseil qu'ils jugent beaucoup plus efficace sur le court terme. Il faut leur faire prendre conscience de la nécessité de ce type de démarche dans leur formation professionnelle, en montrant bien l'intérêt d'explicitier l'habitus de leurs fonctionnements spontanés (Perrenoud, 2001), pour construire de manière réflexive des automatismes professionnels éclairés par la formation. Si ce travail n'est pas fait, leur demande de conseils engendre un malentendu, qui retire à l'analyse toute son efficacité. La première clause du contrat de formation consiste donc à clarifier la dimension réflexive du travail envisagé, en renvoyant le conseil pédagogique à d'autres moments du travail sur le terrain.

Sécurisation par rapport à la certification institutionnelle

154

Il est banal de constater que tout contexte certificatif induit une attitude défensive de valorisation de soi difficilement compatible avec un travail de fond sur les difficultés rencontrées. Ce constat amène à clairement séparer les visites formatives des visites certificatives, tant au niveau des formateurs intervenants, qu'au niveau de la fonction du rapport de visite dans la formation. Pour que le dispositif puisse fonctionner dans les finalités formatives qui lui sont assignées, il est essentiel de le sécuriser contractuellement avec les stagiaires au regard de leur certification.

Le « rapport de visite »

Dans cet esprit, nous avons fait le choix de renoncer au « rapport de visite » traditionnel rédigé par le formateur, en le remplaçant par un exercice d'analyse de pratique par l'écriture réalisé par le stagiaire observé (Cifali, 1996). Nous proposons la rédaction d'un document en trois parties : un relevé de points qui ont pris sens au cours de l'analyse, un projet personnel de formation contractualisé avec les formateurs et une nouvelle fiche de préparation de la leçon.

Cet exercice a essentiellement pour but de mettre en mots les repères professionnels abordés, et d'étayer le transfert de ces repères à d'autres contextes professionnels. Si le rapport de confiance le permet, ce travail peut être intégré à la formation en centre, mais en aucune manière il n'est communiqué aux services administratifs qui gèrent la certification du stagiaire, ni au formateur qui assure la visite certificative de fin d'année.

LE DISPOSITIF « VISITE FORMATIVE »

Le dispositif « visite formative » structure un temps de formation d'environ quatre heures, pour un groupe de cinq ou six stagiaires, autour de l'observation d'une leçon faite par l'un d'entre eux. Ce temps de formation est géré par le conseiller pédagogique du stagiaire accueillant, et/ou un formateur IUFM chargé de « formation théorique ». Outre son aspect de formation auprès des stagiaires, ce dispositif s'inscrit en formation de formateurs dans l'objectif d'intégrer le discours des « formateurs de terrain » et des « formateurs théoriques ». De ce point de vue, la participation conjointe des deux catégories de formateurs est nécessaire sur un certain nombre de visites, mais à terme le dispositif peut être animé seulement par le conseiller pédagogique, à condition qu'il puisse prendre à son compte le transfert des connaissances enseignées à l'IUFM.

Déroulement de la visite

La séquence de travail se déroule sur trois phases : la préparation de l'observation, l'observation proprement dite et l'analyse de la pratique observée. L'ensemble s'inscrit dans une dynamique de formation réflexive du groupe des participants, tant pour celui qui fait la leçon que pour ceux qui l'observent. Il est à signaler que dans la perspective de travailler sur l'action située de l'enseignant, la leçon observée n'est pas une « leçon d'application » préparée à l'IUFM, mais bien une leçon ordinaire prévue par le stagiaire dans la pratique de sa classe.

155

L'entretien qui prépare l'observation (environ une demi-heure)

L'entretien qui prépare l'observation a un double objectif : d'une part permettre la dévolution de la séance prévue aux observateurs, et d'autre part répartir les tâches d'observation. Ce travail doit se faire sans déstabiliser l'enseignant accueillant avant sa prestation, ce qui suppose de réguler les échanges à de la simple prise d'information, sans discussion critique sur les choix présentés. Pour étayer la présentation de la séance, l'enseignant fournit un document réalisé sur le modèle suivant :

Objectif de la séquence de référence : Objectifs de la séance observée : Types de situations prévues pour la séance :	
Situation 1 de type... (autant de blocs d'analyse de situations que de situations prévues)	
Prévision	Réalisation
Mon choix : Durée : Objectifs : Dispositif : Autres choix possibles : Durée : Objectifs : Dispositif :	Durée : Remarques :

Tableau 3 : Document d'analyse du prévu et du réalisé au cours de la séance

En bandeau initial, ce document situe la séance dans la séquence de référence, puis rend compte en partie gauche de la prévision situation par situation. En partie droite apparaît la réalisation qui sera renseignée par les observateurs. La rubrique « autres choix possibles », invite l'acteur à faire part de ses interrogations et à présenter sa réflexion sur des choix alternatifs. Cela l'amène à relativiser ses options et à engager les observateurs à en vérifier l'efficacité dans l'action. La prévision apparaît alors davantage comme un ensemble de choix professionnels à analyser, plutôt que comme un objet figé dont le concepteur supporterait mal la critique.

156

À l'issue de cette présentation questionnée, les tâches d'observation sont réparties sur la base de trois entrées : le fonctionnement du dispositif prévu, le jeu de l'habitus de l'enseignant dans ce dispositif (Perrenoud, 2001), et l'observation de l'activité des élèves. Sur ces grands chapitres, chaque stagiaire spécifie ce qu'il envisage d'observer et utilise des outils d'observation réalisés en formation. Tout particulièrement sur l'entrée par le jeu de l'habitus de l'enseignant, ils utilisent une grille établie personnellement par cet enseignant à partir de celle donnée par M. Postic dans *Observation et formation des enseignants* (pp. 244-245). Cette auto-préparation de la grille d'observation de l'habitus garantit l'acceptation par l'intéressé des items qui lui sont appliqués. Enfin, l'observation d'un élève consiste à réaliser un relevé précis du comportement et de l'activité cognitive de cet élève, en identifiant des phases stabilisées, au regard desquelles l'observateur propose des hypothèses explicatives. Ces hypothèses sont étayées par le recueil des productions écrites de l'élève, et dans la

mesure du possible, par un court entretien d'explicitation réalisé tout de suite après l'observation de la séance.

L'entretien qui suit l'observation (une heure et demie à deux heures)

Le but étant d'analyser les logiques d'action en situation, le principe fondamental à observer lors de l'entretien qui suit l'observation est celui du primat de l'analyse intrinsèque de l'action sur toute modélisation extrinsèque, Cette entrée interdit toute validation, critique, ou conseils prématurés.

Le protocole d'entretien en cycles d'analyse locale « action-modélisation »

Pour mettre en œuvre ce principe, nous proposons un protocole construit autour de deux ou trois cycles d'analyse locale du cours d'action de l'enseignant, chaque cycle étant constitué :

- d'une phase d'analyse intrinsèque de l'action visant à expliciter un objet dans la séance observée ;
- et d'une phase d'analyse extrinsèque de cet objet, visant la *modélisation* de repères professionnels transférables.

D'où la dénomination « cycle action-modélisation ».

Ce protocole central en cycles d'analyse locale est encadré par deux phases d'analyse globale de la séance : la première pour introduire le travail et repérer les séquences locales à analyser ; la seconde pour conclure l'entretien en éclairant le premier repérage par les apports des différents cycles locaux.

157

Animation des phases d'analyse de l'action

Dans les phases d'analyse intrinsèque de l'action, l'animateur ouvre le travail sur les trois axes d'observation (dispositif, enseignant, élève) en faisant formuler le point de vue des observateurs, ce qui engage la réaction de l'acteur sur le questionnement de ses pairs. Il accompagne ensuite la médiation par les pairs, en sollicitant le jeu de renvois acteur-observateurs. Enfin, il clôt les échanges lorsqu'une structure didactique ou pédagogique en acte est suffisamment explicitée pour pouvoir être analysée de manière extrinsèque.

Animation des phases de modélisation

Dans les phases de modélisation extrinsèque, le rôle de l'animateur est tout à fait différent : il lui revient d'accompagner l'intégration des connaissances théoriques de chaque observateur à la pratique observée et explicitée par l'acteur. Par rapport à la phase précédente, l'objectif n'est plus d'entrer dans la logique de l'acteur, mais de

formuler, de manière extrinsèque à cette logique, des repères professionnels transférables. Le rôle de l'animateur est alors d'accompagner au plus près la formulation et la communication de ces repères : s'il vise juste, et surtout s'il ne cherche pas à trop apporter de manière artificielle, il peut participer très efficacement au processus de modélisation. Il est à souligner que le risque de ce travail est d'enfermer les débats dans une polémique stérile entre l'acteur et les observateurs qui inhibe l'activité de modélisation visée. Pour éviter cette dérive, l'animateur peut fixer comme règle à l'acteur de ne pas intervenir, en lui assurant un temps de réaction globale en fin du cycle d'analyse.

L'ANALYSE PRAXÉOLOGIQUE

Comme nous venons de le décrire, l'entretien qui suit l'observation se déroule sur la base d'un protocole en cycles « action-modélisation ». Au niveau théorique, ce protocole est fondé sur l'analyse praxéologique de l'action de l'enseignant (Chevallard, 1997), chaque cycle visant à intégrer « praxis » et « logos » en jouant sur les quatre entrées que repère cet auteur : la tâche visée ; les techniques mises en œuvre pour réaliser cette tâche ; les technologies (en tant que discours d'explicitation de l'acteur) ; et les théories (en tant que modélisations professionnelles). Le tableau suivant schématise cette approche en posant la notion de praxéologie à l'interface de l'action du sujet et de la culture professionnelle.

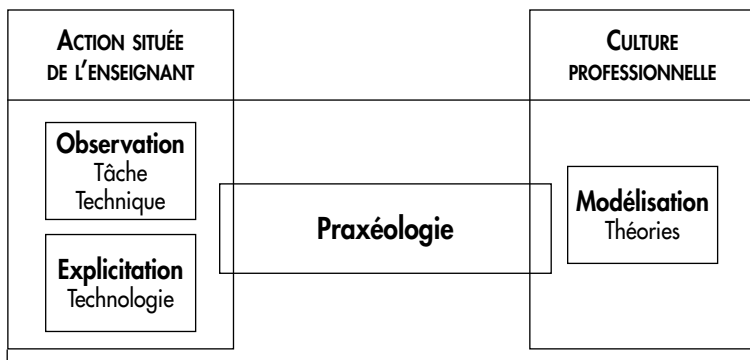


Tableau 4 : La notion de praxéologie

Niveaux d'organisation de l'action située

Dans ce cadre théorique général, il convient de cerner les niveaux d'organisation praxéologiques que l'on veut observer. Deux niveaux apparaissent particulièrement pertinents à l'analyse de la pratique professionnelle des enseignants : le niveau coutumier et le niveau fonctionnel.

Niveau coutumier : geste d'enseignement

Par « geste d'enseignement », nous désignons une micro praxéologie coutumière de l'acteur : par exemple le fait d'annoncer publiquement les notes en rendant les copies.

Geste d'enseignement : « annoncer les notes en rendant les copies »	
Analyse intrinsèque de l'action	Analyse extrinsèque de l'action
<p>Tâche : <i>Permettre aux élèves de se situer les uns par rapport aux autres.</i></p> <p>Technique : <i>Donner la note à haute voix en rendant la copie à l'élève.</i></p> <p>Technologie : <i>La transparence des notes au niveau de l'ensemble de la classe est une garantie d'équité et de justice et permet une juste estimation de soi par rapport aux autres.</i></p>	<p>Théorie : <i>Effets de la représentation de soi sur la réussite scolaire.</i></p> <p>Remarque : <i>Pour les élèves faibles, le champ théorique est ici en rupture avec la technologie avancée par l'acteur.</i></p>

Tableau 5 : Analyse d'un geste d'enseignement

Niveau fonctionnel : séquence d'enseignement

Par « séquence d'enseignement », nous désignons une macro praxéologie fonctionnelle organisant une séquence d'actions au regard d'une fonction didactique ou pédagogique particulière : par exemple la macro praxéologie didactique « corriger une erreur réhibitoire », ou la macro praxéologie pédagogique « conseil des élèves » visant à faire s'approprier à la classe les règles de son fonctionnement interne.

Séquence d'enseignement : « corriger une erreur réhibitoire »	
Analyse intrinsèque de l'action	Analyse extrinsèque de l'action
<p>Tâche : <i>Permettre aux élèves de ne plus faire une erreur réhibitoire.</i></p> <p>Technique : <i>Faire énoncer la règle de référence par un élève ; donner une série d'exercices répétitifs ; corriger ces exercices de manière magistrale.</i></p> <p>Technologie : <i>C'est la répétition qui crée la compréhension ; la correction magistrale évite l'imprégnation par des erreurs au tableau.</i></p>	<p>Théorie : <i>Conception behavioriste et conception constructiviste de l'apprentissage.</i></p> <p>Remarque : <i>La théorie behavioriste valide la technologie de l'acteur, alors que la théorie constructiviste l'invalide.</i></p>

Tableau 6 : Analyse d'une séquence d'enseignement

Enfin, l'unité d'action que constitue le geste d'enseignement peut être utilisée pour décrire chronologiquement le cours d'action de l'enseignant. Une séquence d'enseignement apparaît alors comme une succession de gestes groupés (séquence compacte) ou au contraire comme une succession de gestes isolés (séquence sérielle). L'enchâssement de ces diverses séquences peut être visualisé sur un tableau du type suivant utilisable comme support d'analyse globale du cours de l'action située.

160

Gestes d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Séquence compacte		Séquence compacte 1						Séquence compacte 2				
Séquence sérielle												

Tableau 7 : Analyse chronologique du cours d'action de l'enseignant.

Repères pour l'analyse théorique dans les phases de modélisation

Analyser le cours d'action de l'enseignant en termes de praxéologie nécessite d'éclairer la composante théorique du modèle au regard de champs de référence de la culture professionnelle. Notre choix a été de travailler dans un environnement théorique multi-référencé mobilisable par des enseignants débutants. En restant dans le cadre d'une analyse co-disciplinaire (Blanchard-Laville 1997), c'est-à-dire en ne cherchant pas à dégager de matrice explicative unique, nous avons repris en l'adaptant

tant l'approche de J. Ardoino (1993), en spécifiant deux champs d'analyse de la complexité d'une situation de classe : l'organisation didactique et l'accompagnement pédagogique (Étienne, Lerouge, 1998).

L'organisation didactique (exemple en mathématique)

Ce premier champ dépend des spécificités didactiques de chaque discipline : nous donnons pour exemple le repérage théorique que nous avons arrêté pour analyser une séance de mathématiques. Fortement inspiré des travaux sur la conceptualisation de G. Vergnaud (1991 ; 1994), ce repérage est pour partie transférable à d'autres champs disciplinaires, mais il reste à décontextualiser du champ des mathématiques sur lequel il se fonde.

Nous proposons donc de développer l'analyse didactique au regard de six fonctions théoriques des gestes ou séquences de gestes d'enseignement : l'accommodation des schèmes opératoires ; la construction des langages ; l'optimisation des automatismes procéduraux ; la décontextualisation conceptuelle ; la régulation des apprentissages et le bilan des apprentissages. Ces différentes fonctions sont abordées en formation théorique avec les stagiaires et en formation de formateurs avec les conseillers pédagogiques, ce qui ouvre une base commune de communication lors des visites de classe.

L'accommodation des schèmes opératoires : « mise en actes »

En mathématiques, la fonction d'accommodation des schèmes opératoires a pour objet de faire apparaître des connaissances « en acte », c'est-à-dire des connaissances non verbalisables *a priori* (notion de théorème en acte au sens de G. Vergnaud, 1992). Il s'agit pour l'essentiel de mettre en réseau dans les séquences de démarrage d'un cycle d'apprentissage le « déjà là » en acte avec l'apprentissage visé. La notion clé à travailler en formation est l'accommodation piagétienne, en insistant sur le fait qu'un exercice visant l'accommodation du système cognitif n'est pas une simple activité de découverte, mais doit ouvrir un questionnement qui a pour fonction de montrer les insuffisances des connaissances installées, et d'en permettre la restructuration. L'expression « mise en actes » nous paraît bien adaptée pour désigner cette fonction, au sens où elle désigne des activités d'accommodation opératoire qui ne mobilisent pas de manière explicite les capacités langagières de l'élève.

La construction des langages : « mise en mots »

Dans un second temps, l'objectif est de faire aboutir le processus de conceptualisation en greffant sur une acquisition en actes les mots qui permettent de la signifier. Nous insistons sur la nécessité de construire les langages scolaires à partir des productions langagières spontanées des élèves décrivant leurs découvertes en actes (la formulation). Cependant, cette étape ne peut être que transitoire : elle doit permettre la construction du sens au niveau de la dénotation institutionnelle (l'institutionnalisa-

tion) qui seule autorise la communication culturelle. (Brousseau, 1986). Globalement, la fonction de construction des langages est souvent identifiée comme « fonction de synthèse », mais l'expression « mise en mots » nous paraît mieux convenir parce qu'elle désigne une véritable activité de l'élève sur le langage, et non une simple mise en forme faite par l'enseignant.

L'optimisation des automatismes procéduraux: « mise en application »

Les concepts étant construits, à la fois au niveau des invariants opératoires et des signifiants langagiers (Vergnaud, 1991), il reste à optimiser les procédures spontanées des élèves pour installer des automatismes procéduraux efficaces. Nous désignons cette fonction d'optimisation des automatismes procéduraux par l'expression « mise en application » pour signifier qu'elle ne vise pas l'accommodation des schèmes cognitifs, mais leur assimilation en les appliquant à une classe de problèmes. Nous insistons sur le fait de ne pas mettre un concept « en application » avant de l'avoir mis « en actes » et « en mots », sous peine d'inhiber la conceptualisation par de la répétition stérile.

La décontextualisation conceptuelle: « réinvestissement »

La fonction de décontextualisation conceptuelle consiste à faire en sorte que les élèves sachent mobiliser un concept hors du champ de référence qui a permis de le construire. Pratiquement, il s'agit de leur apprendre à réinvestir un savoir acquis sur des questions qui n'évoquent pas spontanément ce savoir, ce qui permet de faire aboutir le processus de conceptualisation en désétayant le concept construit de son contexte de construction. Généralement, cette fonction est mal assumée par les enseignants, qui jouent la rentabilité à court terme en développant fortement la mise en application (même contexte) au détriment du réinvestissement (changement de contexte). Il s'agit de les convaincre de faire travailler leurs élèves sur des « problèmes ouverts », c'est-à-dire des problèmes dont l'énoncé ne mobilise pas le concept par analogie, mais oblige à l'activité de transfert.

La régulation des apprentissages

Au niveau de la fonction de régulation des apprentissages, nous distinguons deux types de régulation: la régulation par l'élève de ses propres apprentissages et la régulation par l'enseignant des effets de son enseignement. Dans le premier cas, l'évaluation a une fonction « formatrice » dans le sens où elle agit directement sur les apprentissages de l'élève; dans le second, elle a une fonction « diagnostique », dans le sens où elle vise essentiellement à renseigner le maître pour qu'il adapte son enseignement. En d'autres termes, l'évaluation formatrice est une régulation qui boucle sur l'élève, l'évaluation diagnostique une régulation qui boucle sur l'enseignant.

Le bilan des apprentissages

Parallèlement, nous distinguons trois aspects de la fonction de bilan selon qu'il s'agit d'un bilan au regard des progrès personnel de l'élève (évaluation différentielle); d'un bilan au regard d'un groupe de référence qui sert de norme relative (évaluation normative); ou enfin d'un bilan au regard d'un niveau de compétence socialement repéré qui sert de norme absolue (évaluation certificative). Sur l'ensemble, nous insistons sur la nécessité de critérier l'évaluation, et d'optimiser les tests proposés aux critères sélectionnés. Enfin nous développons une réflexion docimologique en posant le principe que « la note » est un vecteur de communication sociale de la performance, et qu'il convient de s'interroger sur sa fonction lorsqu'elle est utilisée dans une autre finalité.

L'accompagnement pédagogique

Au niveau pédagogique, nous distinguons ce qui relève des relations individuelles, de ce qui de façon plus générale, relève de la dynamique du groupe classe, des contraintes institutionnelles ou des décalages socioculturels entre l'école et les familles.

Les relations individuelles

La relation pédagogique duelle se joue sur fond de résonances multiples entre l'histoire de l'enseignant et celle de l'élève, et l'étayage de ce champ d'analyse suppose un repérage théorique des phénomènes de transfert qu'engage la pratique professionnelle. Dans ce contexte, nous travaillons particulièrement la place et le rôle pédagogique des sanctions, en posant comme principe d'éviter l'enfermement dans une mécanique de surenchère publique en général sans issue dans l'arène de la classe. Nous invitons les stagiaires à traiter une relation duelle en crise par entretien différé avec l'élève, si possible médiatisé par un autre élève ou un autre adulte de l'établissement (Lerouge, 1997).

La dynamique du groupe classe

Au niveau de la gestion globale du groupe classe, nous insistons sur le fait que le fonctionnement d'un groupe n'est pas réductible à la simple juxtaposition de relations duelles, et que la diminution de la résistance au changement passe nécessairement par un travail sur l'ensemble du groupe et non par un traitement isolé des individus. Contrairement au diagnostic de difficulté interpersonnelle, qui conduit plutôt à chercher à dénouer une crise par entretien individualisé différé, le repère professionnel est ici de travailler les représentations sociales qui déclenchent la crise, dans le cadre de situations d'appropriation groupales des règles du fonctionnement de la classe (Imbert, 1994).

Les contraintes institutionnelles

À une autre échelle, si l'on ouvre l'analyse sur le champ institutionnel, quatre niveaux de contraintes apparaissent de manière rédhibitoire dans les difficultés rencontrées : l'organisation de l'emploi du temps ; l'injonction des programmes ; le manque d'instances institutionnelles de médiation ; et enfin la contrainte pour l'enseignant d'être à la fois juge et partie dans l'évaluation des élèves dont il a la charge.

La contrainte des programmes est récurrente dans les difficultés rapportées, et l'obligation de suivre le programme institutionnel fait souvent obstacle à la prise en compte du niveau réel des élèves. Traiter cet obstacle oblige l'enseignant à faire le deuil d'un même niveau de programme pour tous, et à accepter corollairement le principe d'une évaluation différenciée. Au-delà, il s'agit d'ouvrir à la démarche de projet d'établissement, pour donner au non respect des programmes officiels une cohérence de suivi des élèves sur plusieurs années.

Plus généralement, le fait que l'enseignant soit à la fois juge et partie dans ses différends avec les élèves, induit une violence institutionnelle qui se diffuse dans la relation pédagogique (Defrance, 1995). Ce statut ambigu de l'enseignant, renforcé par le manque de lieux de médiation institutionnelle, développe chez les stagiaires le sentiment de devoir subir cette contrainte avec la conviction de ne pouvoir rien y changer. L'enjeu de la formation est là encore de les amener à dépasser cette représentation passive de leur position dans le système, en engageant la réflexion sur leur pouvoir instituant au sein de projets innovants dans l'établissement.

164

Les décalages socioculturels

Enfin, ouvrir l'analyse théorique sur les décalages socioculturels entre l'école et les familles, conduit à prendre conscience du fait que l'enseignant hérite d'une identité professionnelle issue des idéaux de la troisième république, en rupture avec les attentes sociales actuelles. La nécessité de réduire ces décalages, notamment au niveau de la prise en charge éducative des élèves, amène à reconsidérer la mission d'éducation de l'école au regard de sa mission d'instruction. Il s'agit d'ouvrir l'analyse sur la fonction sociale de l'École dans l'éducation du citoyen, et à la nécessité d'un travail d'équipe mettant en œuvre de manière coordonnée la construction dans l'établissement des repères sociaux fondamentaux.

Tableau de synthèse

Au final, la complexité d'une séquence d'enseignement peut être éclairée par le repérage croisé que synthétise le tableau suivant.

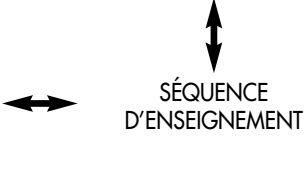
Fonctions pédagogiques	1) relations individuelles 2) dynamique du groupe classe 3) contraintes institutionnelles 4) décalages socioculturels	Fonctions didactiques 1) accommodation des schèmes opératoires 2) construction des langages 3) optimisation des automatismes procéduraux 4) décontextualisation conceptuelle 5) régulation des apprentissages 6) bilan des apprentissages
		 <p style="text-align: center;">SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT</p>

Tableau 8 : Repérage théorique multiréférencé d'une séquence d'enseignement

Conclusion

Pour conclure, nous voudrions insister sur le fait que le principe d'axer la formation sur l'analyse des pratiques spontanées des enseignants, conduit à repenser totalement l'articulation entre la demande de formation qui émerge du terrain et les formations didactiques et pédagogiques dispensées à l'IUFM. Cela suppose de dépasser les scissions existantes entre généralistes, didacticiens et conseillers pédagogiques, pour développer de véritables équipes intégrées, acceptant de travailler de manière complémentaire sur l'action située du stagiaire en formation. Le dispositif que nous proposons est tout à fait dans cette orientation : en obligeant les formateurs à une coordination en acte, il est porteur de cette révolution des mentalités.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2000). – « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et formation*, n° 35, pp. 25-41.
- ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de formation analyses*, n° 25-26, Service de formation permanente, Université de Paris VIII.
- BLANCHARD-LAVILLE Cl. et coll. (1997). – *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, Éditions l'Harmattan.
- BROUSSEAU G. (1986). – « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, pp. 33-115.

CHEVALARD Y. (1997). – *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: l'approche anthropologique*, Actes de l'université d'été « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques », La Rochelle, juillet 1997, édités par l'IREM de Clermont-Ferrand.

CIFALI M. (1996). – « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.

COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

DEFRANCE B. (1995). – *L'école un lieu de non droit*, Actes du Forum Enseignement, « École de la démocratie, démocratie dans l'école », Bruxelles, Conseil de la communauté française (paru également dans le journal des droits des jeunes, n° 147, septembre 1995 Paris).

ÉTIENNE R., LEROUGE A. (1997). – *Enseigner en collège ou en lycée repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin.

IMBERT F. (1994). – *Médiations institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.

LE ROUGE A. (1998). – « Le conflit adulte enfant en milieu scolaire: éléments sur la formation des enseignants », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 46^e année, n° 7-8, pp. 373-378.

LERBET-SERENI F., VIOLET D. (1999). – « Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance », *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, pp. 17-24.

PERRENOUD Ph. (2001). – « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, n° 36.

POSTIC M. (1977). – *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

VERGNAUD G. (1991). – « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, pp. 135-169.

VERGNAUD G., LABORDE C. (1994). – « L'apprentissage et l'enseignement des mathématiques » in Vergnaud G. (éd.), *Apprentissages et Didactiques, où en est-on?* pp. 63-93, Paris, Hachette Éducation.

NOTES CRITIQUES

GARNIER Pascale (2003). – *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, PUR, 235 p.

Cet ouvrage se propose d'interroger les formes nouvelles d'enseignement qui remettent en question « l'image traditionnelle d'un maître *seul* dans sa classe ». La multiplicité des partenaires est en effet devenue la règle dans les écoles de la région parisienne, où la recherche a été effectuée. Même si leur nombre et leur nature sont très variables d'une classe à l'autre, la liste des partenaires intervenant aujourd'hui dans les écoles élémentaires est longue et variée : collègues enseignants, intervenants municipaux, professionnels divers, aides-éducateurs, parents d'élèves... Pour l'auteur, le développement de multiples collaborations au sein de la classe participe des évolutions du métier d'enseignant. Au-delà de la question du partenariat à l'école élémentaire, ce sont les enseignants aux prises, pendant le temps scolaire, avec des partenaires multiples qui l'intéressent et plus précisément encore « l'activité du maître telle qu'elle est à la fois conjointe avec des intervenants et activité propre avec ses élèves » (p. 17). Dans la perspective ouverte par Y. Clot en psychologie clinique du travail, l'auteure se propose alors de « redonner toute son épaisseur à l'activité des maîtres, à leurs propres opérations d'objectivation et de critique [...] » en s'intéressant aux épreuves qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier avec des partenaires multiples et variés et en privilégiant le sens qu'ils leur donnent. L'ouvrage analyse ainsi en six chapitres *plusieurs séries d'épreuves* récurrentes dans les propos des enseignants. Le travail d'enquête est présenté en annexe. Il repose sur des observations de séances de classe animées collectivement et sur la passation d'une centaine d'entretiens semi-directifs d'environ une heure avec des maîtres exerçant dans l'élémentaire. Le choix de ces enseignants procède de celui de huit écoles – représentant des contextes socio-scolaires contrastés mais où l'intervention municipale était forte et diversifiée –, dans lesquelles l'ensemble des maîtres ont été interviewés. Une des premières épreuves énoncées par les enseignants (chapitre 1) concerne la question de la polyvalence qui, on le sait, représente une des valeurs fondatrices de

l'identité des enseignants du premier degré. Est-elle mise à mal par la présence de plus en plus fréquente d'intervenants dans les classes? Tant s'en faut. L'auteure montre bien, et cela dans le plus grand intérêt du lecteur, non seulement que la polyvalence revêt des dimensions multiples mais qu'en plus elle fait l'objet, chez les enseignants enquêtés, d'une redéfinition leur permettant de faire face aux transformations que connaît le métier. Ainsi la polyvalence ne renvoie pas seulement à la capacité d'enseigner toutes les disciplines de l'école primaire, elle relève aussi de la gestion de la vie de la classe et de la responsabilité des enseignants à l'égard des élèves. Elle se justifie dans l'intérêt des enfants en permettant aux maîtres d'avoir « une vision globale de l'enfant ». Ce souci de l'enfant n'exclut pas l'intervention d'autres partenaires, au contraire: « loin de se mesurer à la capacité du maître à *tout faire tout seul*, la polyvalence s'entend comme la capacité à réunir dans la classe [...] toutes les conditions de sa réalisation » (p. 40). L'intervention d'un tiers dans la classe apparaît alors pour les enseignants comme un plus parce qu'elle complète ou enrichit leur activité auprès des élèves.

Le second chapitre s'intéresse à la diversité des partenaires. Ici ce sont la place et l'activité des maîtres en fonction du type de partenaire qui est analysée. Les premiers, les intervenants municipaux ont ceci de spécifique que leur intervention, qui concerne généralement les domaines sportif ou artistique, ne relève pas de l'initiative des enseignants mais de celui des municipalités. Ce type de partenariat, s'il est jugé nécessaire par les enseignants qui se définissent comme peu compétents dans ces disciplines, imprime à leur activité le caractère d'une « régulation de la situation » qui ressortit moins au registre de l'action qu'à une logique d'adaptation à la situation.

168

Les intervenants extérieurs – qu'ils soient professionnels ou parents d'élèves ou les deux – relèvent quant à eux d'une démarche volontaire du maître. Source de fortes inégalités entre écoles et entre classes, ils sont fonction des ressources financières dont peut disposer l'école (subventions municipales, financement des parents d'élèves) et de ressources sociales qui tiennent aux compétences des parents d'élèves mais aussi à celles propres à chaque enseignant. La part d'initiative du maître est ici première. Elle peut s'inscrire pleinement dans une *logique marchande* et faire l'objet d'exigences fortes de la part des enseignants.

Les aides-éducateurs représentent le troisième cas de figure. La création d'emplois d'aides-éducateurs dans les écoles à partir de 1997 a constitué une situation inédite avec laquelle les maîtres ont dû composer. Les aides-éducateurs ont ceci de spécifique pour les enseignants qu'ils s'apparentent à des intervenants sans formation ni expérience dont il faut diriger l'action et qu'il faut prendre en main afin de les élever au rang de partenaires.

Enfin, les collègues, qui interviennent dans d'autres classes sous la forme d'échanges de service, constituent le dernier cas évoqué. Ce type de partenaire est délibérément choisi par le maître. Leur engagement est généralement réciproque et suppose une confiance partagée: l'absence de regard sur l'intervention et l'impossibilité pour le

maître d'y intervenir font que ce type de collaboration fonctionne essentiellement sur des relations interindividuelles entre enseignants.

Jusqu'à quel point les enseignants multiplient ces intervenants dans leur classe? La limite est donnée par le risque aux yeux des maîtres de ne plus constituer la référence centrale pour les élèves et de ne pas garder l'unité du groupe-classe. En effet, les maîtres demeurent fortement attachés à la structure cellulaire du travail enseignant, or « l'intervention d'un tiers représente une inévitable rupture de l'exclusivité de cet *entre nous* avec la classe et l'épreuve d'une confrontation entre des manières de faire différentes avec les enfants, des niveaux d'exigences hétérogènes » (p. 83). Face à ces limites s'imposerait, de manière variable pour les enseignants, le principe même d'une auto-limitation.

Les chapitres suivants s'intéressent plus spécifiquement aux interventions des partenaires. Le chapitre 3 analyse l'épreuve que constitue pour les enseignants de devoir construire leur place et rester « le maître de la classe » dans les situations où c'est l'intervenant qui la prend en charge. Les situations où ces interventions sont estimées défailtantes par les enseignants sont décrites dans le chapitre suivant qui explore les modalités que prennent ces défailtances (le manque de pédagogie, l'absence de discipline...) et les réponses des enseignants. Le chapitre 5 revisite la hiérarchie des disciplines scolaires à la lumière des interventions des partenaires. L'auteure montre que cette hiérarchie n'est pas seulement un classement linéaire du plus au moins fondamental, elle combine aussi une unité et une distinction entre le fondamental (le français et les maths) et « le reste » qui participerait d'une régulation de la situation de scolarisation en aménageant des temps de travail contrastés pour les élèves : ainsi ce qui est « un peu extra-scolaire » pour les maîtres (les arts plastiques, l'EPS, la musique...) prend un sens positif par rapport à tout ce qui est typiquement scolaire parce qu'il permet à la fois de faire les activités « scolaires » tout en faisant « tenir » la journée scolaire. Enfin, un dernier chapitre traite du travail en projet et des modalités que prennent les pratiques partenariales des maîtres dans ce contexte.

L'ouvrage de Pascale Garnier est riche en matériau empirique (citations d'enseignants) et en analyse. Il apportera des éclairages nouveaux, sur des débats anciens (polyvalence, place des intervenants extérieurs...), à tous ceux – formateurs en IUFM et chercheurs – qui s'intéressent à l'activité des enseignants des écoles élémentaires et à ses transformations en cours.

Brigitte MONFROY
CLERSE/IFRESI
IUFM Nord-Pas-de-Calais

MACKIEWICZ Marie-Pierre (dir.) (2004). – *Mémoires de recherche et professionnalisation. L'exemple du Diplôme supérieur de travail social*, Paris, L'Harmattan, 196 p.

BALCOU-DEBUSSCHE Maryvette (2004). – *Écriture et formation professionnelle, L'exemple des professions de la santé*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 264 p.

■ Marie-Pierre Mackiewicz et ses collègues rendent compte d'une recherche sur les mémoires professionnels de DSTS (Diplôme supérieur de travail social). Entreprise utile, car, si les mémoires professionnels des enseignants débutants ont fait l'objet de recherches déjà nombreuses (1), les mémoires de travailleurs sociaux, pourtant antérieurs – le DSTS a été créé en 1978 – ont suscité peu d'études, depuis le travail fondateur de Michèle Guigue (2).

Le titre pose d'emblée la question qui traverse cette recherche. Le mémoire de DSTS a été conçu comme mémoire de recherche. Quel est l'apport de la recherche à la professionnalisation ?

La première partie de l'ouvrage tente de répondre par une revue critique de la littérature. Une des justifications de l'existence d'un mémoire de recherche dans un cursus de formation professionnelle est le gain de prestige qui y est associé. Le chapitre consacré à l'histoire du DSTS, créé dans le contexte d'évolution du travail social des années 70 – les auteurs signalent notamment l'apport des superviseurs de service social dans ces évolutions – vient à l'appui de cette affirmation. S'initier à la recherche, sur le modèle du mémoire de maîtrise, dans le cadre d'un diplôme de niveau bac + 4, est l'un des signes de la reconnaissance d'une formation universitaire en rupture avec la formation antérieure assurée exclusivement par les écoles professionnelles. Le cas de l'ETSUP (3), particulièrement étudié ici, est emblématique d'une politique de désenclavement et de rapprochement avec l'université.

Cependant l'écriture d'un mémoire de recherche par des praticiens dont l'objectif n'est pas de se consacrer à la recherche est-il justifié sur le fond ? Les auteurs citent Jean-Pierre Pourtois : être praticien et être chercheur impliquent deux postures bien différentes, orientées l'une vers l'action, l'autre vers la production de savoirs. Le débat reste ouvert, et c'est un des mérites de ce livre de ne pas le refermer trop vite, alors même que prévaut aujourd'hui l'idée que le mémoire professionnel constitue

1 - Récemment, les livres collectifs dirigés par Jacques Crinon (*Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, L'Harmattan, 2003) et par Annette Gonnin-Bolo et Jean-Pierre Benoit (*Le mémoire professionnel en IUFM, bilan de recherches et question vives*, INRP, 2004, sous presse).

2 - Michèle Guigue, *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1995.

3 - École supérieure de travail social, centre de formation parisien réputé qui est également le commanditaire de cette recherche.

un genre spécifique (4). Les apports de la recherche à la formation peuvent être divers. Si la recherche consiste à produire des savoirs – et plus précisément des savoirs nouveaux – il ne paraît pas absurde de prétendre comme le font les auteurs que des professionnels puissent participer à l'élaboration de connaissances sur leur champ de pratique. Leur connaissance « de l'intérieur » des institutions, des pratiques et des publics peut être un atout pour contribuer à une plus grande intelligibilité du champ. Les auteurs argumentent aussi de la dignité des savoirs de la pratique. Si les mémoires sont un lieu de recherche, c'est par excellence celui des recherches praxéologiques.

Mais même lorsqu'il n'y a pas production de savoirs nouveaux, reste le projet de faire, de la recherche, une méthode pédagogique. Synthétiser des connaissances disponibles sur un sujet, s'en servir pour mieux comprendre et analyser des situations, être capable d'exposer clairement et de soumettre à la discussion des conclusions, tout cela semble pertinent pour des professionnels qui ont à se former en continu, à traiter des dossiers, à prendre des décisions argumentées... L'apprentissage a autant d'importance que la production : nous sommes alors dans une logique de transformation, de « trajet ».

La deuxième partie du livre est consacrée à l'étude d'un corpus de cinquante-sept mémoires soutenus à l'ETSUP entre 1988 et 1997, soit les deux tiers des mémoires produits pendant la période. L'hypothèse est que la production de mémoires favorise l'homogénéisation du champ du travail social, traditionnellement partagé entre des métiers cultivant leurs particularismes.

Les chercheurs ont d'abord procédé à une analyse statistique automatisée de type lexicométrique, à l'aide d'un logiciel, *Alceste*, des quatrièmes de couvertures. Cette analyse a permis de distinguer quatre types de mémoires, caractérisés par quatre « mondes lexicaux ». Cette typologie recoupe d'assez près les métiers d'origine des personnes en formation : éducateurs spécialisés en institution, milieu ouvert, assistantes sociales, responsables d'établissements : les questions traitées dans les mémoires sont très liées aux corps professionnels, et les langages propres à ceux-ci y sont fortement présents. Autre résultat, les chercheurs mettent en évidence un « usage affinitaire » des théories et des méthodes de recherche ; les auteurs de mémoires ajustent les connaissances théoriques « apprivoisées par proximité à celles que l'action leur rend le plus nécessaires ».

La méthode utilisée ne permet ni de valider, ni de d'invalider l'hypothèse d'un rapprochement des professions à travers la pratique commune du mémoire. Mais dans une deuxième étape de la recherche, les auteurs ont procédé à une analyse de contenu des quatrièmes de couverture, des introductions et des conclusions de huit des mémoires précédents, les plus typiques de chacun des « mondes » construits par

4 - Voir par exemple, Michel Fabre, « Le mémoire professionnel d'IUFM : un genre pédagogique ? » In J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation* (pp. 17-37), Paris, L'Harmattan, 2003.

l'analyse automatisée. Trois postures de recherche sont ainsi mises en évidence, transversales aux typologies de la première analyse et donc cette fois révélatrice d'une homogénéisation ou plutôt d'une recombinaison des métiers :

- une posture de recherche, où la priorité est accordée à la description et à l'analyse plus qu'à l'action ;
- une posture de compréhension à des fins d'action et de transformation ;
- une posture militante de justification argumentée du questionnement, où il s'agit de convaincre et de prescrire, avec priorité aux valeurs.

La recherche présentée dans ce livre, remarquent les auteurs en conclusion, mériterait d'être prolongée. La situation des années 90 est déjà dépassée. Elle est révélatrice d'un moment de l'évolution des professions du social, mais une analyse de mémoires plus récents offrirait sans doute des résultats assez différents : les jeunes professionnels sont probablement moins marqués par l'héritage des métiers « historiques » et le mémoire lui-même a été redéfini en 1998 dans une perspective d'analyse réflexive des pratiques.

Ce livre qui aide à penser la formation professionnelle laisse pourtant un regret. Il donne souvent l'impression de ne s'adresser qu'aux formateurs de travailleurs sociaux, sans faire l'effort d'explicitier pour d'autres le cadre institutionnel et les modalités des formations qu'il étudie. L'absence de décentration est perceptible jusque dans l'emploi non explicité de sigles (5). Des points comme la durée de la formation ou le fait qu'elle s'adresse à des professionnels expérimentés sont des éléments de contexte dont l'analyse serait éclairante, notamment dans le cadre d'une comparaison avec les mémoires d'IUFM que les auteurs appellent de leurs vœux.

■ Maryvette Balcou-Debussche interroge aussi les pratiques d'écriture dans la formation professionnelle, mais elle met au centre de sa réflexion l'écriture elle-même, dans un ouvrage tiré de sa thèse de doctorat. Son but est de montrer que « les pratiques scripturales participent à la socialisation professionnelle des étudiants en même temps qu'à la construction de différenciations, y compris entre les groupes sociaux ». Son terrain d'étude : quatre systèmes de formation, pour quatre niveaux de qualification différents, l'école des sages-femmes, l'institut de formation aux soins infirmiers, l'école des aides-soignants/aides-puéricultrices et l'école des ambulanciers, au sein du centre hospitalier départemental de La Réunion. Sa démarche de comparaison de quatre formations de professionnels intervenant dans le même champ, mais dont les exigences et le public sont différents, va se révéler très féconde.

Plusieurs matériaux sont analysés : notes et réécritures de cours, mémoires professionnels, dossiers de soins, écrits circulant dans les lieux de formation, écrits sollicités concernant la représentation que les étudiants se font de l'écrit, entretiens avec des étudiants et avec des formateurs, observations... Ils lui permettent d'étayer de manière

5 - Le tableau donné en annexe est très incomplet.

précise un position inspirée à la fois de Jack Goody, de la pragmatique de John Austin et de la sociologie du langage (6) : écrire, ce n'est pas simplement communiquer et transcrire de l'oral ; l'écriture fonctionne comme un outil cognitif et comme un organisateur des modes de socialisation et des hiérarchies professionnelles.

Nous ne donnerons ici que quelques exemples de ces analyses. La manière dont les étudiants prennent des notes en cours, restructurent éventuellement celles-ci ensuite ou en tirent des fiches pour préparer leurs examens dépend certes du formateur – la clarté et la structuration de son cours – mais aussi de ce que l'auteur appelle un « rapport à l'objectivation ». L'étudiant peut avoir un « rapport intellectuel à l'objectivation » : il s'est fait des modèles stratégiques des opérations d'écriture et de réécriture, il est apte à les gérer pour prendre des notes efficaces pendant les cours. D'autres étudiants ont un « rapport instrumental à l'objectivation » : ils ne mettent pas en lien les situations entre elles, ils cherchent à tout noter et doivent consacrer beaucoup de temps à la restructuration des savoirs. Le troisième niveau est celui d'un « rapport ignoré à l'objectivation » : méconnaissance des effets des opérations conduites sur les savoirs et impossibilité d'agir sur ceux-ci. Ainsi ce qui compte le plus dans la réussite des étudiants, ce sont des pratiques non visibles et non explicitées dans la formation. C'est d'ailleurs dans les niveaux de formation supérieurs – en particulier chez les sages-femmes – que le lien entre écriture et objectivation est le mieux construit.

Une autre situation d'écriture intéressante, dans les deux formations où elle existe – sages-femmes et infirmiers –, est le mémoire professionnel. Rien de commun ou presque entre les mémoires des sages-femmes et celui des infirmiers. D'un côté, une écriture-action, de l'autre, une écriture transcription. Chez les sages-femmes, le mémoire est un lieu d'analyses critiques et de propositions innovantes, gages de nouveaux développements de la profession, et la subjectivité de l'étudiant y occupe une place importante. Chez les infirmiers, c'est plutôt un exercice de fin d'études, très contraint dans sa forme, souvent réalisé au dernier moment, et où dominent plagiat et remplissage. La prégnance, chez ce public, d'une conception de l'écrit comme transcription, qui correspond à des habitudes prises avec des notes de cours ou des comptes rendus de réunions, les laissent démunis devant un écrit qui nécessiterait essais et reprises, élaboration à long terme d'une pensée en s'appuyant sur l'écrit. Mais, à force d'attendre que la pensée se constitue avant le texte, la plupart se retrouvent en grande difficulté à l'approche de l'échéance de remise du mémoire. L'auteur souligne que le réseau de valorisation des mémoires diffère grandement d'une formation à l'autre : alors que les mémoires des infirmiers, une fois achevés, restent cachés, les mémoires des sages-femmes sont disponibles en bibliothèque, donnent lieu à des présentations publiques et participent à des concours nationaux. On assiste ici à une sorte de jeu de miroirs. Les insuffisances pointées par les for-

6 - Avec de fréquentes références aux travaux d'Élisabeth Bautier.

mateurs (en particulier des insuffisances linguistiques), l'image dévalorisée du public des infirmiers les conduit à s'adapter à ce public, à leur proposer des pratiques stéréotypées et très encadrées. En retour, les étudiants ne fournissent pas d'investissement intellectuel véritable, restent ignorants des modes de faire qui leur donneraient accès au travail réflexif et écrivent des mémoires qui n'en valent pas vraiment la peine.

L'exemple des ambulanciers n'est pas moins instructif. Ce public est celui qui tient les propos les plus positifs envers l'écriture. Mais dans une conception mythifiée de l'écriture, toujours extérieure à eux-mêmes. Ils n'ont aucune pratique d'écriture, ni personnelle, ni dans le cadre de la formation, où on leur évite même d'avoir à prendre les cours en note, grâce à un système généralisé de photocopies.

C'est ainsi toute la hiérarchie des fonctions qu'on retrouve à travers les statuts divers de l'écriture dans ces formations : du mémoire réussi et exhibé des sages-femmes au mémoire « avorté » et caché des infirmiers, des aides-soignants cantonnés dans une écriture de transcription à l'évitement de l'écriture dans la formation des ambulanciers. Dimension symbolique que l'on retrouve, au niveau de la pratique professionnelle, dans la manière dont chacune de ces professions participe au dossier de soins du malade.

Au total, Maryvette Balcou-Debussche nous livre des analyses très spécifiées au secteur de la santé, mais qui mettent au jour des mécanismes qu'on pourrait décrire dans d'autres lieux et à d'autres niveaux de la scolarité : les hiérarchies scolaires se combinent « naturellement » aux hiérarchies sociales, dès lors que rien n'est fait pour donner à tous les outils langagiers et les représentations pertinentes des manières d'utiliser l'écrit pour produire du travail intellectuel.

Jacques CRINON
IUFM de Créteil et Université de Paris 8

MAROY Christian (dir.) (2002). – *L'enseignement secondaire et ses enseignants, une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck Université, 320 p.

Cet ouvrage se propose d'analyser les évolutions des écoles d'enseignement secondaire de la communauté française de Belgique. Le contexte d'enseignement en Belgique a profondément évolué. Des transformations institutionnelles ont tenté d'accompagner ces évolutions. Quels sont leurs effets sur les établissements et leurs logiques d'action, puis sur enseignants. Cela modèle-t-il chez eux de nouvelles identités professionnelles ? Pour répondre à ces questions, une enquête a été effectuée auprès de 14 établissements et plus de 3 600 enseignants répartis dans l'ensemble de la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Production collective, l'ouvrage qui

en rend compte, regroupe les apports de plusieurs chercheurs ayant participé à l'enquête et spécialistes des questions abordées.

Si la place centrale est donnée aux résultats de l'enquête en Belgique (extrêmement riche et rigoureuse sur le plan statistique), les analyses sont nourries des résultats de recherches internationales (en particulier du réseau cité) et leur donnent une portée beaucoup plus générale ; nous retrouvons dans les analyses présentées les questions qui se posent, sous des formes diverses, dans la plupart des pays de la communauté européenne. Si l'ensemble paraît parfois hétérogène, voire redondant (mais c'est souvent le cas dans les ouvrages collectifs), il offre une richesse d'informations et de données permettant d'alimenter la réflexion des chercheurs s'intéressant à ces sujets et de fournir des outils de travail utiles pour des étudiants.

Impossible ici de rendre compte de l'ensemble de résultats présentés (chaque chapitre pourrait être une note de lecture !). Nous en resterons aux principaux, ceux qui semblent concerner un grand nombre de pays ou qui permettent de problématiser les transformations profondes des systèmes éducatifs, aspect central dans cet ouvrage.

■ La première partie est centrée sur les établissements solaires ; en effet, comme le soulignent les auteurs du premier chapitre, « on ne peut comprendre le fonctionnement des acteurs d'un système d'enseignement – et, partant le résultat de leurs actions en termes d'efficacité et d'équité – si l'on ne prend pas correctement la mesure du cadre institutionnel dans lequel ces acteurs opèrent et si l'on ne développe pas une analyse fine des effets régulateurs de ce dernier. »

- M.D. Zachary et V. Vandenberghe centrent leur approche sur la concurrence entre établissements : la Belgique a fait le choix d'introduire dans les modes de régulation des établissements des éléments de régulation par le marché ; même si ce choix n'est pas aussi clairement exprimé dans d'autres pays, la France en particulier, avec son financement public et son mode de régulation plus bureaucratique, il semble qu'on assiste partout à l'émergence « d'interdépendance compétitive entre écoles ».

Démontant les différents facteurs et formes de cette concurrence, les auteurs montrent qu'elle ne provoque pas « une saine émulation » entre les établissements mais engendre des hiérarchies entre établissements, ce qui conduit à « concentrer les élèves les plus faibles dans des environnements scolaires défavorables à l'apprentissage ».

La concurrence se joue essentiellement sur la réputation de l'établissement et il s'agit pour eux d'attirer de nombreux élèves et de bons élèves. Cette concurrence se concrétise par des stratégies de sélection des élèves (plus ou moins feutrées), par une politique de promotion (« savoir se vendre ») ; elle a certes un impact sur les choix organisationnels et pédagogiques mais de façon ambiguë ; il s'agit davantage de répondre aux demandes des familles (ouvertures de sections spécifiques, activités proposées) que de rechercher des méthodes de réussite pour tous.

Les partenariats, qui pourraient être vus comme des modalités d'entraide, sont vus comme des outils stratégiques pour défendre des intérêts propres à chaque

établissement. Quant aux répercussions sur les enseignants, les auteurs confirment ce que de nombreuses recherches ont déjà mis en évidence, à savoir une diminution de l'attractivité des établissements situés en bas de la hiérarchie, une augmentation des départs et des mouvements dans ces derniers.

Ce chapitre met en chiffres de façon criante l'imbrication des facteurs qui vont contribuer à une hiérarchisation forte des établissements avec en retour une efficacité sans doute moindre de l'École et un abandon de l'équité qui en était un des principes.

- V. Dupriez étudie le fonctionnement interne des établissements, en les considérant comme des « organisations hétérogènes dont l'identité est à construire » ; après avoir interrogé chefs d'établissements et enseignants, ce qui frappe c'est le nombre de contradictions et de paradoxes rencontrées dans les représentations, les attentes, les pratiques réelles et les principes de justification (l'auteur se réfère aux travaux de Boltanski et Thévenot, ainsi que de J.-L. Derouet et Y. Dutercq).

Les chefs d'établissements situent leur rôle essentiel dans le domaine pédagogique (animer les équipes d'enseignants). En réalité, ils ont peu de temps pour le faire, accaparés qu'ils sont par des tâches administratives, de gestion et de relations avec l'extérieur. Les enseignants, quant à eux, n'ont pas vraiment d'attentes vis-à-vis de leur chef d'établissement sur le plan pédagogique, mais sur les relations extérieures et la réputation de l'établissement, ainsi que sur l'organisation interne de l'établissement.

En ce qui concerne les enseignants, les chefs d'établissement attendent d'eux un travail en équipe, et une participation aux décisions concernant l'établissement, mais il semblerait qu'ils soient plus enclins à se rencontrer pour des activités conviviales que pour des questions pédagogiques ou concernant la vie de l'établissement.

Enfin, il est intéressant de voir comment les principes de justification étudiés de façon additive et statistique (ce qui est donc une démarche très différente de l'usage qu'en font J.-L. Derouet et Y. Dutercq) montrent un refus massif d'une logique marchande, alors que le chapitre précédent démontrait la prégnance forte de cette logique dans les stratégies des établissements ; les enseignants semblent partagés entre des principes civiques (souci d'un intérêt général), des principes domestiques (dans sa dimension humaniste qui recherche avant tout le développement personnel de l'enfant) et l'émergence d'une logique industrielle (la préoccupation que l'école apporte des compétences utiles à l'extérieur).

Il serait donc intéressant, comme le souligne l'auteur, de poursuivre la recherche pour voir comment ces principes et attentes contradictoires s'agencent au sein d'un établissement et comment « cela tient » pour reprendre l'expression de Derouet et Dutercq.

Une brève partie sur l'effet établissement insiste sur le fait que l'instauration d'une collégialité entre enseignants est liée à une diminution des comportements problématiques en classe. Ce résultat, s'il ne fait que confirmer d'autres travaux, amène l'auteur à s'interroger sur l'avenir des établissements : « Si nous sommes loin de l'idéal déclaré de l'établissement participatif, il est difficile de dire dans quelle

mesure des évolutions sont en cours. » En effet, l'ensemble de l'institution scolaire est en tension entre un modèle encore hiérarchique et administratif et un modèle « professionnel » et pédagogique. Cela rend plutôt difficile sa conversion en une source de sens engendrant la mobilisation de ceux qui y travaillent.

C'est donc dans ce contexte institutionnel en tension et traversé par de nombreuses contradictions que les enseignants sont appelés à transformer leur métier, à devenir des professionnels et à (re) construire une identité plus forte et plus cohérente.

■ C'est ce qu'examine la seconde partie de l'ouvrage : comment évolue la profession enseignante, quels sont les processus en œuvre dans ce corps professionnel, et comment participent-ils aux transformations jugées nécessaires ?

- C. Maroy et B. Cattonar décrivent les composantes sociologiques du corps enseignant. Reprenant de nombreux travaux français (Chapoulie, 1974, 1987 ; Duru-Bellat et Henriot van Zanten, 1992 ; M. Hirschorn, 1993, pour ne citer que les principaux), ils confirment à travers une étude sur la Belgique un certain nombre de tendances connues (en insistant bien sur l'extrême hétérogénéité du corps) : féminisation de plus en plus importante, métier de classe moyenne, anciens bons élèves et de plus en plus diplômés ; mais ils soulignent également le vieillissement (pyramide des âges) et la perte d'attractivité pour le métier qui, de par une perte de prestige, attire moins les jeunes. Selon les résultats de l'enquête, un tiers des enseignants ont tenté d'avoir une autre profession avant ; les modes d'accès au métier, sont donc différents. Ils distinguent deux modes. Le premier, « typique », donne accès à la profession après une bonne scolarité et un rapport positif à celle-ci. Dans le second, plus « expérimental », l'accès se fait après des études moyennes, souvent techniques, de premiers emplois dans le privé et finalement une adhésion plus faible. Enfin, à partir des résultats de l'enquête, les auteurs proposent une typologie empirique des enseignants en Belgique en six classes qui soulignent des facteurs de différenciation interne du corps enseignant (en particulier les trajectoires familiales, professionnelles et matrimoniales).

C'est ensuite au lien entre le contexte de travail (et climat d'établissement) et la satisfaction professionnelle des enseignants que s'attache C. Maroy. Après avoir souligné l'abondance de la littérature qui dénonce le malaise et le mal être enseignant, il lui paraît pertinent de tenter de saisir les conditions d'exercice qui vont donner aux enseignants une certaine satisfaction, cette satisfaction pouvant être considérée comme un indicateur d'une mobilisation possible du corps enseignant pour transformer efficacement le système. Après avoir examiné de façon descriptive différentes dimensions de la condition enseignante (contexte matériel, contexte relationnel, contexte de la classe), et défini la notion de satisfaction – « la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi (Francès, 1995) » –, l'auteur met en évidence que globalement, en Belgique, les

enseignants sont moins satisfaits que les autres travailleurs ; un cinquième des enseignants se déclarent insatisfaits et désireraient arrêter leur travail. Cependant le niveau de satisfaction reste assez élevé (particulièrement chez les femmes).

Ce qui détermine le degré de satisfaction c'est avant tout le contexte de la classe, la relation aux élèves, puis les relations qu'ils établissent dans l'établissement, avec leurs collègues et leur chef d'établissement. L'enrichissement personnel, l'autonomie et le fait d'être utiles socialement, sont aussi des facteurs de satisfaction ; c'est davantage l'emploi (statut, salaire, possibilité de carrière) que le travail en lui-même qui engendre une insatisfaction. Au total, « les enseignants apparaissent ainsi relativement emblématiques d'une catégorie professionnelle dans laquelle l'éthos et l'épanouissement personnel structure le rapport et le système d'attente vis-à-vis du travail ». Mais comment agir pour que les enseignants connaissent un rapport positif à leur profession ?

- B. Cantonnar élargit la question des enseignants, en la posant en termes socio-constructivistes et en reprenant :

- le rapport des enseignants au métier (raisons du choix, satisfaction, ce qui renvoie au chapitre précédent, capacités qu'ils se reconnaissent, leurs objectifs d'enseignement et leur position quant à la réussite des élèves) ;
- les rôles qu'ils disent remplir (leur description et leur diversité) ;
- les liens entre les rôles et les trajectoires (le genre, l'âge, origine sociale, la scolarité, la trajectoire professionnelle) ;
- les liens entre les rôles et le contexte de travail (caractéristiques de l'établissement).

Il montre la diversité et l'hétérogénéité des identités enseignantes et reprend les notions de « montage composite » (Derouet) et de montage hétéroclite (Dubet et Martucelli). Il tient cependant à nuancer cela car se retrouve une conception partagée du métier chez les enseignants (travail avec les élèves, recherche du développement professionnel, rôle d'éducateur « qui serait en quelque sorte un "noyau central" de l'identité professionnelle enseignante » (notion inspirée des travaux de Blin et Flament) ; on pourrait identifier alors des ensembles périphériques à la fois propres à des sous-groupes (l'auteur propose différents pôles) et propres à ces contextes particuliers.

Tout cela, qui rejoint d'autres travaux cités, amènent à conclure que cela ne confirme pas l'idée d'une évolution en cours, en particulier l'émergence d'un « modèle idéal », le praticien réflexif (j'y reviendrai en conclusion).

- Dans le dernier chapitre, S. Casafiore et J.-M. De Ketele analysent ce qui structure l'activité quotidienne des enseignants : le travail en classe. Dans un premier temps, les auteurs, à la suite des travaux notamment de Durand (1995), Doyle (1996), Gauthier (1997) et Tardif et Lessart (1999), analysent auprès des 3 616 enseignants, ce qui est de l'ordre de la gestion de la classe et de la gestion de la matière à enseigner. Ils affinent ce modèle en mettant en évidence une fonction qui serait la gestion de l'implication des élèves et la stimulation de leur motivation ; cette

nouvelle dimension, en effet, prend plus d'importance que ce qui est de la gestion de la discipline. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que les auteurs mettent en évidence que la dimension gestion de la matière et de l'implication des élèves est la plus structurante pour les filières professionnelles (davantage que dans les filières générales), ce qui peut paraître contradictoire avec certains résultats français, où il semblerait que pour les élèves en échec (et en particulier dans les LP) le maintien de la « paix sociale » soit prioritaire...

Dans un deuxième temps, les auteurs recherchent, ce qui, dans les contextes de travail, va être déterminant sur la structuration de l'activité en classe ; prenant en compte les paramètres liés aux caractéristiques individuelles des enseignants et les paramètres liés à l'établissement (contexte administratif, relationnel, public avec l'importance primordiale accordée à la composition de la classe, en particulier le nombre et les caractéristiques des garçons!). « Ces premiers constats encouragent l'idée selon laquelle l'activité des enseignants en classe, bien qu'inscrite dans le cadre institué du double mandat qui lui est confié, n'est pas directement organisée par celui-ci, mais par des représentations opérationnelles construites à partir de ce qui, dans la situation immédiate, est significatif pour les enseignants ». [...] « L'activité enseignante est une activité située, plus encore une interactivité (Tardif et Lessard, 1999), qui se déploie en lien étroit avec la manière dont le contexte immédiat évolue ».

■ Dans la conclusion, C. Maroy, à travers les différents résultats présentés dans les chapitres, s'interroge sur les modèles possibles de transformation de l'institution pour faire face à des logiques de changement. Reprenant les trois modèles que sous-tend le discours dominant, il les confronte à la réalité exposée dans l'ouvrage afin d'en dégager l'existence, la pertinence et les dérives.

Le modèle « bureaucratique » de régulation par les résultats cherche de nouvelles modalités de gouvernance et pousse vers une plus grande autonomie des établissements. Il montre ses limites puisqu'il entraîne une concurrence réelle (une logique de marché) mais sans que les usagers aient le moyen d'accéder aux bonnes informations. Il ne fait que créer une ségrégation encore plus grande entre établissements : une des solutions avancées serait l'évaluation externe des résultats des établissements.

Le modèle de « l'établissement mobilisé » ne semble pas être une réalité à l'heure actuelle ; mais l'établissement joue un rôle certain sur le degré de satisfaction des enseignants. Cependant l'idéal d'un travail en équipe et d'une collégialité participative reste lointain ; certains travaux français (voir en particulier le précédent numéro de *Recherche et Formation*, « Les pratiques de la classe en milieux difficiles », n° 44) montrent l'émergence de ce travail en équipe et de cette mobilisation dans les établissements dits difficiles.

Enfin reste un dernier modèle, celui du « praticien réflexif ». Ne pourrait-il devenir le modèle dominant, contrairement à ce que pensent les auteurs ? C'est un modèle à la fois polymorphe et à la mode, comme l'a montré le n° 36 de *Recherche et Formation*, coordonné par L. Paquay et R. Sirota. A vrai dire, ce modèle peut paraître

un peu « plaqué » par rapport aux problématiques développées dans l'ouvrage et aux questions qui semblent avoir été posées dans l'enquête. La conclusion proposée n'en pose pas moins une vraie question quant au modèle du praticien réflexif et à sa validité dans le champ des pratiques. Si les enseignants ne se réfèrent pas à ce modèle (d'après l'enquête), ne le mettent-ils pas en œuvre en s'ajustant au contexte de leur classe? Il faudrait alors y ajouter des compétences éthiques et politiques, ce qu'évoque C. Maroy en parlant de la nécessité d'une valorisation plus grande des compétences enseignantes, de la mise en œuvre de « concertation professionnelle » et la construction de « principes mobilisateurs partagés ».

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes

NOUS AVONS REÇU

BASTIEN Claude, BASTIEN-TONIAZZO Mireille (2004). – *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 191 p.

RAYOU Patrick et van ZANTEN Agnès (2004). – *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 301 p.

TOUSSAINT Rodolphe M.J. et XYPAS Constantin (sous la dir.) (2004). – *La notion de compétence en éducation et en formation* (préface de Michel Fabre), Paris, L'Harmattan, 320 p.

CARDI François (coord. par) (2004). – « Perspectives interactionnistes en sociologie de l'éducation », *Les cahiers d'Évry*, Université d'Évry, 114 p.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications - Vente à distance
Place du Pentacle, BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex
Tél. : 04 72 89 83 41 ou 83 24

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
N° 35 (2000) RR035			
N° 36 (2001) RR036			
N° 37 (2001) RR037			
N° 38 (2001) RR038			
N° 39 (2002) RR039			
N° 40 (2002) RR040			
N° 41 (2002) RR041			
N° 42 (2003) RR042			
N° 43 (2003) RR043			
N° 44 (2003) RR044			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2005)

France (TVA 5,5 %) : 15 € ttc (98,39 F.)

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des finances et du budget, Direction de la comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à **INRP** - Publications - Abonnements
Place du Pentacle, BP 17 - 69195 Saint-Fons cedex
Tél. : 04 72 89 95 76 ou 83 24

Abonné : nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur (s'il est différent) : nom ou établissement

.....

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2005
France métropolitaine (TVA 5,5 %) : 34 € ttc (223,03 F)
Corse, DOM : 32,90 € ttc (215,81 F)
Guyane, TOM : 32,23 € (211,41 F)
Étranger : 40 € (262,38 F)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des deux abonnements. Si vous êtes déjà abonné à la *Revue Française de Pédagogie*, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre du Régisseur de recettes INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.