



Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants

Pascal Guibert & Gilles Lazuech

INTRODUCTION

La plupart des travaux consacrés à la thématique de la professionnalisation mettent en avant qu'au cours de la phase d'insertion professionnelle les échanges, même les plus informels, avec des pairs sont essentiels dans le processus d'apprentissage du métier. Celui-ci peut être pensé selon une double dimension : d'une part, la maîtrise progressive de savoirs, et des savoir-faire professionnels, et d'autre part la construction d'une identité spécifique. La transformation rapide des métiers, voire, pour certains, leur disparition conduit souvent à oublier cette dimension du social pour ne s'intéresser qu'aux dispositifs de formation initiale. Cet oubli semble d'autant plus facile que la thématique du changement, du renouvellement, semble s'imposer comme un allant de soi. Notre contribution vise à interroger ce qui parfois semble désuet, voire perçu comme constituant un obstacle majeur, à l'émergence d'une nouvelle professionnalité : l'influence que peuvent avoir sur les enseignants débutants leurs collègues et particulièrement ceux qui peuvent se revendiquer d'une certaine expérience professionnelle.

À un moment où, en France, le corps enseignant va considérablement se renouveler¹, et où l'accompagnement des débutants sera un enjeu majeur

1 En 2010 la moitié du corps enseignant français aura été renouvelée.

de la formation post-master, nous avons essayé de comprendre la nature et l'importance des échanges entre professeurs débutants et collègues plus expérimentés, lors des premières années d'exercice. Depuis les travaux fondateurs des culturalistes anglo-saxons, on sait l'importance du groupe des pairs dans la construction des identités sociales et professionnelles. Les travaux de R.K Merton (1953) sont éclairants de ce point de vue lorsqu'il évoque le rôle du groupe de référence dont la fonction sociale est de fournir aux individus des modes de conduites - valeurs, normes² -, bref, un cadre à la fois éthique, moral et pratique qui donne sens aux pratiques sociales.

En ce qui concerne le groupe professionnel des enseignants du second degré, les cadres symboliques de l'activité enseignante semblent de moins en moins explicites et débouchent souvent sur un sentiment de malaise (Ayraud, Guibert, 2000) d'isolement, et de transformation du métier: même si les référents de la professionnalité enseignante restent prioritairement le savoir, le changement de public scolaire rend objectivement insuffisant ce système de référents pratiques. Ce brouillage des cadres symboliques de l'activité enseignante n'est pas sans conséquence sur l'insertion professionnelle des professeurs débutants et sur les relations entre les différentes générations d'enseignants. Comme le notent P. Rayou et A. Van Zanten (2004): « Non seulement la nature du témoin éducatif à passer n'est plus très évidente, mais les générations qui ont à se succéder se sont forgées dans des expériences bien différentes qui, par-delà un intérêt commun pour les savoirs et leur transmission, changent beaucoup les conditions de la socialisation professionnelle ».

Par ailleurs, les travaux de recherche sur le développement professionnel des enseignants ont montré l'importance des conditions d'insertion et notamment le rôle des collègues dans ce processus. Le développement professionnel sera défini ici dans une perspective professionnalisante i.e. comme processus d'apprentissage du métier: processus par lequel individuellement et collectivement, les enseignants acquièrent et développent des savoirs et des habilités professionnels. La place des échanges entre générations d'enseignants est donc particulièrement importante dans ce processus (Uwamariya, Mukamurera 2005; Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005): les acquisitions sont plus nombreuses et plus faciles lorsqu'une coopération est possible entre les personnels d'un même établissement. On peut par exemple noter que les enseignants débutants qui ont un statut de remplaçant et qui n'ont pas pu, lors des premières années, bénéficier d'échanges professionnels stables ont une perception plus négative des progrès qu'ils ont faits depuis leur sortie des instituts de formation (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008). Enfin, nos analyses s'appuient sur la notion de communauté de pratiques qui peut être définie comme un groupe rassemblant de manière informelle des personnes qui

2 L'apport de Merton à notre réflexion est indéniable, même si nous ne partageons pas les approches fonctionnalistes du social.

travaillent ensemble et qui inventent des façons de penser et d'exercer leur activité professionnelle (négociation du sens des pratiques). Communautés de pratiques qui, souvent de manière pragmatique, sont à l'origine de la recherche de solutions adaptées aux problèmes rencontrés (Wenger, Gervais, 2005). C'est dans ce cadre théorique que s'inscrit notre analyse.

Dans la première partie de ce texte, nous aborderons la question de la tension entre autonomie, échanges et apprentissages professionnels. Nous verrons qu'en fonction des contextes d'exercice et des ressources relationnelles mobilisables, les échanges inter et intra générationnels varient et n'ont pas le même sens. Puis, nous montrerons qu'avec le temps, les échanges entre générations d'enseignants sont plus égalitaires et professionnels et que l'influence des aînés sur la perception qu'ont les jeunes recrutés de leur métier, est plus grande.

LE DISPOSITIF D'ENQUÊTE

L'enquête longitudinale³ que nous avons construite nous a permis de comprendre les modalités d'accès à la profession et les parcours professionnels d'insertion (P. Guibert, G. Lazuech, 2010) mais aussi de mesurer, sur le long terme, l'évolution des échanges et des collaborations avec les collègues plus expérimentés.

Le dispositif méthodologique qui a été retenu a consisté à mettre en place un suivi d'une cohorte de professeurs de collège et lycée, entre leur deuxième année de formation (année de titularisation) et leur 5^e année d'enseignant titulaire, soit une enquête portant sur les 6 premières années d'exercice du métier d'enseignant. Celle-ci a été réalisée en plusieurs phases: une première campagne d'enquête en 1998 (N = 550), correspondant à la fin de l'année de formation à l'IUFM, une seconde en 1999 (N = 323) correspondant à la fin de la première année comme professeur titulaire, une troisième en 2001 (N = 195) pour la fin de la troisième année et, enfin, une quatrième en 2003 (N = 150) clôturant ainsi la cinquième année en poste (T5). Le questionnaire devait répondre à quelques exigences: il devait être suffisamment exhaustif pour embrasser la complexité du processus de professionnalisation et devait correspondre, dans le choix des questions posées et dans la façon de le faire, à des situations effectivement rencontrées par les enseignants au cours de leurs premières années. Enfin, il devait comprendre suffisamment de questions récurrentes, pour que le travail longitudinal de comparaison puisse s'effectuer à partir de données portant sur des indica-

3 Le dispositif d'enquête utilise des méthodologies souvent présentées comme indépendantes l'une de l'autre. D'une part une enquête par questionnaires et par suivi de cohorte: une première campagne d'enquête en 1998 (N = 550), correspondant à la fin de l'année de formation à l'IUFM, une seconde en 1999 (N = 323) correspondant à la fin de la première année comme professeur titulaire, une troisième en 2001 (N = 195) pour la fin de la troisième année et, enfin, une quatrième en 2003 (N = 150), clôturant ainsi la cinquième année en poste (T5). Cette série d'enquêtes par questionnaires nous a permis de réaliser des comparaisons dans le temps. Il y a eu, d'autre part, une série d'entretiens (N = 30) réalisée tout au long, et pendant deux années après le suivi de cohorte.

teurs stables. Le questionnaire d'enquête a été construit autour de thèmes comme ceux qui touchent au « vécu » dans les classes et aux relations avec les élèves, aux conditions effectives de travail et à l'intégration dans l'établissement d'exercice, ou encore aux opinions touchant la maîtrise du métier et aux besoins qui sont ressentis en formation complémentaire. En outre, ont été posées des questions plus générales, touchant à l'identité professionnelle et aux différentes représentations que se font ces jeunes enseignants de leur fonction dans la société. Certaines de ces questions, qui débordent le cadre strictement pédagogique, visaient à cerner les conceptions qu'ont les jeunes enseignants de l'école ainsi que de l'idée qu'ils se faisaient de la mission de l'institution scolaire et du rôle de l'enseignant. D'autres questions se rapportent aux formes d'engagement des enseignants dans leur profession (adhésion à un syndicat, participation à des réunions professionnelles, etc.). Ces questions sont importantes parce que pour « changer l'école », il ne suffit pas de changer les contenus des programmes, ni même les pratiques pédagogiques, mais également, et surtout, les représentations des agents les plus impliqués dans l'école. Ce dispositif d'enquêtes quantitatives a été complété par une série d'entretiens (N = 30) réalisés tout au long du suivi de cohorte.

L'articulation entre les données quantitatives et les données qualitatives conduit à réfléchir sur les variations individuelles d'un processus collectif. Les données issues des entretiens permettent, par exemple, de mieux comprendre ce qui change chez une personne, en quoi elle infléchit sa pratique professionnelle au fur et à mesure des expériences accumulées. En quoi se construit pour chacun une professionnalité, c'est-à-dire une forme d'exercice du métier qui est irréductible à toutes les autres.

Du point de vue de la représentativité statistique de notre échantillon, conformément aux résultats observés sur l'ensemble des IUFM, les femmes sont majoritaires (57 % de la population enquêtée) parmi les professeurs stagiaires de seconde année en Pays de la Loire. Toutefois, on remarquera que le taux de féminisation observé est plus faible que celui du niveau national où il est de 69 % pour le CAPES, de 41 % pour le CAPET et de 65 % pour l'ensemble des enseignants du second degré.

La répartition des stagiaires selon le sexe et la discipline enseignée fait ressortir certaines spécificités: les enseignantes sont plus nombreuses dans des disciplines telles que l'anglais, l'espagnol, ou en sciences de la vie et de la Terre. Elles dominent très nettement en lettres modernes et classiques où elles forment près de 86 % des stagiaires. Par contre les hommes investissent particulièrement les disciplines techniques, technologiques, les sciences (physique-chimie et mathématiques) et la philosophie, ensemble de disciplines dans lesquelles ils constituent 60 % des professeurs stagiaires.

Au cours du suivi de cohorte, les principales caractéristiques morphologiques de la population initiale ont été conservées. Certes ces enseignants ont vieilli ce qui entraîne une augmentation significative des professeurs vivant en

couple ainsi que la part de ceux qui ont au moins un enfant. En définitive, avec les précautions et les réserves d'usage, il nous semble que les données recueillies lors de ces 4 enquêtes successives, peuvent être comparées les unes avec les autres.

1 TENSIONS ENTRE AUTONOMIE ET APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS

Les témoignages recueillis lors de la deuxième année de formation et lors de la première année de titularisation font ressortir ce qui peut apparaître comme une fracture générationnelle traduisant une opposition dans la manière de penser et d'exercer le métier d'enseignant. En effet, les stagiaires déplorent fréquemment l'attitude de certains enseignants expérimentés qui portent un regard aigri, parfois méprisant sur les élèves et quelquefois sur les stagiaires eux-mêmes. Leurs discours sont perçus par les nouveaux enseignants comme l'expression d'un regard passéiste, voire désabusé, sur l'exercice du métier. Certains les interprètent comme une volonté de dévaloriser l'activité professionnelle à laquelle ils viennent d'accéder. En définitive ces propos, tenus par des enseignants souvent proches de la fin de carrière (Huberman, 1989), visent à dénoncer une transformation du métier qu'ils acceptent difficilement mais aussi à protéger les stagiaires d'un enthousiasme souvent néfaste à l'apprentissage des réalités du métier et à une inscription durable dans la profession. Tout se passe en réalité comme si ces enseignants expérimentés transmettaient aux plus jeunes des moyens de protection indispensables pour résister à l'usure au travail (Leanthaume, Hérou, 2009).

Certains des enseignants expérimentés peuvent aussi tenir un discours sur des méthodes pédagogiques et des façons de transmettre un savoir aux élèves qui semblent pour les jeunes enseignants dépassés, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'un clivage générationnel.

« Les méthodes de travail sont souvent différentes. Les collègues plus âgés ne travaillent pas souvent en séquence, refusent de faire des projets avec d'autres collègues ou même de dire sur quoi ils travaillent alors qu'ils partagent une même classe avec un collègue d'une même discipline ». Enseignante, CAPES Lettres modernes, enseigne en collège.

« Entre les anciens qui ont déjà tout essayé (« Ça sert à rien », « on sait bien ce que ça donne ») et qui ne veulent plus perdre de temps à essayer diverses choses (exemple IDD, TPE, TICE, fiche de suivi) et les plus jeunes qui cherchent encore, le lien ne se fait pas. Les anciens n'ont pas forcément tort dans ce qu'ils disent mais ils ne proposent rien d'autre, c'est fatigant. » Enseignant, CAPES de mathématiques, enseigne en collège.

Ces discours sont principalement produits par des enseignants qui peuvent être situés dans différents pôles de professionnalité : celui de l'artisan, l'académique, ou le personnaliste (Lang, 1999). Ces conceptions du métier

mettent en avant la suprématie du terrain sur la théorie. Pour ces enseignants, le métier, s'il peut s'apprendre, s'apprend « sur le tas » et c'est l'expérience personnelle qui forge le professionnel. Cette conception de l'apprentissage du métier pose problème aux débutants, peut-être plus ici que dans d'autres groupes professionnels, car elle leur signifie indirectement qu'une aide est difficile voire impossible. Par conséquent c'est par eux-mêmes qu'ils doivent résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs classes.

1.1 IMPORTANCE DU CONTEXTE D'EXERCICE

En France, il n'existe pas de dispositif d'insertion et lorsque la période d'apprentissage à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) est terminée, l'exercice du métier est souvent solitaire. La figure de l'enseignant, seul maître dans ses classes, de sa programmation, des modes d'évaluation des élèves est encore d'actualité (Barrère, 2002). Cette résistance des enseignants au travail collaboratif s'explique d'une part, par le fait que l'autonomie et l'indépendance restent l'une des rares dimensions de leur profession qu'ils jugent positives et, d'autre part, parce qu'elle repose entièrement sur la bonne volonté des équipes en place.

Ce premier constat est cependant à nuancer car les établissements, comme espace de travail et de socialisation professionnelle, offrent des ressources d'échange et de collaboration inégales. D'autres éléments, liés au contexte d'exercice et aux parcours d'insertion, viennent renforcer ou diminuer ces échanges comme, par exemple, le fait d'être le seul professeur dans sa discipline, ou d'être nommé sur plusieurs établissements, ou encore d'être titulaire remplaçant (Guibert, Lazuech, 2010). Les 3/4 des enseignants ayant un collègue de la même discipline dans leur établissement se feront aider dans leur pratique professionnelle. Ce chiffre est seulement de 50 % pour ceux qui sont les seuls à enseigner leur discipline dans l'établissement. Un ensemble de déterminations objectives construites par les hasards de la nomination va constituer autant de freins ou, au contraire, va favoriser les échanges et les collaborations professionnelles. De fait, le travail collectif qui semble être bénéfique pour les jeunes enseignants n'est pas accessible de la même manière pour tous (Périer 1996). Il est inégalement distribué selon les organisations collectives (« culture » d'établissement) et les dispositions individuelles au travail collectif. Dispositions qui, rappelons-le, n'ont pas fait l'objet d'une évaluation lors du recrutement des enseignants et qui, en réalité, n'ont été que peu développées lors de l'année de stage. Ainsi 65 % des enseignants en formation ont déclaré avoir reçu au moins une fois dans le cours de l'année scolaire de l'aide et/ou des conseils d'autres collègues de leur établissement (35 % ont répondu n'avoir jamais eu d'aide). Mais l'aide ou le suivi régulier et constant restent exceptionnels (15 % sont concernés).

Par la suite, lors de la première année d'exercice, ce sont dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, que l'on trouve le plus d'échange et

de collaboration entre collègues. On retrouve une ligne de partage, déjà dégagée (Périer, 2003), séparant d'un côté les établissements classés en éducation prioritaire (ZEP/REP/RAR) et les lycées professionnels et de l'autre les collèges et lycées généraux non classés. Même si ces caractéristiques sont importantes, les résultats sont à modérer : parmi ceux qui ont été affectés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire, seulement 20% ont reçu une aide régulière d'un collègue, 80% une aide ponctuelle.

Les lycées professionnels sont, pour leur part, plus souvent que les collèges et les lycées d'enseignement général, concernés par des formes de travail en commun et par l'intégration des jeunes enseignants dans des équipes pédagogiques. Toutefois, le degré d'intégration des enseignants n'est pas le même selon qu'il s'agit des matières d'enseignement général, où il reste assez faible, ou des matières techniques et professionnelles, pour lesquels le travail en équipe fait partie d'une culture pédagogique spécifique à ces enseignements⁴. On retrouve de manière moins affirmée des résultats similaires pour les enseignements des matières technologiques de l'enseignement général.

Par ailleurs, dans les petits collèges ruraux, établissements généralement plutôt tranquilles du point de vue de la discipline, le travail à plusieurs est assez peu répandu. Dans ces établissements, la partie stable du corps enseignant qui s'est installée durablement à proximité de leur lieu d'exercice s'investit peu dans des relations avec les nouveaux venus⁵.

1.2 DES RESSOURCES RELATIONNELLES INÉGALES

Le rôle que joue pour un enseignant débutant l'intégration dans une équipe de travail est très important. Les nouveaux professeurs, après la formation initiale, continuent à avoir besoin d'un groupe de référence (Guibert, Lazuech, Rimbart, 2008) à partir duquel ils peuvent construire des repères et développer une praxis. Mais puisque rien n'est formellement imposé, les échanges et sociabilités professionnelles reposent quasi uniquement sur des affinités sélectives et/ou des intérêts disciplinaires. Il en résulte, pour reprendre les termes d'Anne Barrère (2002), « *que l'établissement est le lieu d'une utopie forte de remobilisation par le local, bien davantage portée par la technocratie modernisatrice de l'Éducation nationale que par les enseignants* ».

4 Sur ce point, cf. C. Agulhon, *L'enseignement professionnel*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 1994. L'auteur précise que si le travail en équipe, pour les disciplines d'atelier, est l'expression de traditions pédagogiques spécifiques à l'enseignement technique, on observe dans les LP de forts cloisonnements disciplinaires. S'il y a, parmi les enseignants, une solidarité d'atelier liée à une même culture de métier, les échanges entre disciplines différentes sont plus rares, voire exceptionnels entre les professeurs d'atelier et ceux des disciplines d'enseignement général (ceux-ci, d'ailleurs, se côtoient rarement).

5 Là encore des nuances doivent être apportées car il existe localement des établissements ruraux où l'engagement syndical de la communauté éducative vient compenser voire inverser les effets liés à l'établissement. Dans ces contextes, les nouveaux venus sont bien pris en charge dans le cadre des activités pédagogiques construites et parfois proposées collectivement.

Le tableau suivant permet de mesurer les formes différenciées de prise en charge des nouveaux par les collègues plus anciens, voire, de prise en charge des nouveaux professeurs entre eux.

TABEAU 1 Avoir reçu des conseils ou de l'aide : les différentes ressources relationnelles des professeurs débutants (T1)

	Souvent	Quelques fois	Rarement	Jamais
<i>Collègues de la même discipline</i>	41	37	13	9
<i>Collègues du même âge environ</i>	27	44	13	16
<i>Collègues en « fin » de carrière</i>	12	38	22	28
<i>Collègues en « milieu » de carrière</i>	14	51	20	16
<i>Collègues enseignant dans la même classe</i>	21	49	19	12
<i>Collègues nouvellement nommés dans l'établissement</i>	18	33	19	30
<i>Collègues venant de l'IUFM</i>	10	16	13	61
<i>CPE</i>	14	27	24	35
<i>Documentalistes</i>	5	29	17	49
<i>Parents d'élèves</i>	0	6	9	85
<i>Proviseur ou principal</i>	15	41	24	20
<i>Un accompagnement formel par une personne attitrée</i>	3	23	29	45
<i>Proviseur ou principal adjoint</i>	7	24	28	41
<i>Surveillants</i>	1	9	21	69

(en % arrondis, enquête première année d'exercice)

En se plaçant du point de vue des enquêtés, de leurs besoins d'aides et de conseils professionnels, trois cercles de ressources relationnelles peuvent être dégagés de ce tableau.

Le premier est constitué de personnes qui se caractérisent par leur proximité relationnelle avec les professeurs débutants. Ce sont l'ensemble des enseignants d'une même discipline, puis les collègues du même âge, enfin les professeurs d'une même classe. Ces différents professeurs partagent des intérêts professionnels communs (enseignants d'une même discipline et d'une même classe) et/ou des affinités de type générationnel (enseignants du même âge environ). Le second cercle est formé par des professeurs dont la présence aux côtés des jeunes enseignants est plus ponctuelle : professeurs principaux, professeurs en « fin de carrière », CPE. Enfin, un dernier cercle réunit des personnels qui ne sont que de façon exceptionnelle des ressources de conseils et d'aides professionnels mobilisables par l'enseignant débutant. Le personnel de direction de l'établissement est concerné ainsi que des personnes plus extérieures à l'institution comme le sont, par exemple, les personnels de surveillance.

Dans le premier cercle relationnel, celui qui est le plus actif, les affinités générationnelles ont un poids particulièrement fort (71 %). En effet, elles sont

presque aussi importantes que celles issues des relations d'échanges avec les professeurs de la même classe (70 %) et surtout de la même discipline (78 %). Ces deux groupes cependant ne jouent pas exactement le même rôle auprès des enseignants débutants.

Le groupe composé de professeurs de la même discipline et de la même classe constitue un espace privilégié de transmission de savoirs et savoir-faire pédagogiques et didactiques entre les professeurs expérimentés et les nouveaux enseignants. Certains professeurs en poste n'hésitent pas à échanger sur le contenu des cours, la programmation, les exercices demandés aux élèves, les documents qui leur sont proposés. Lorsque l'intégration disciplinaire est forte, des devoirs communs sont proposés et, souvent, une harmonisation des critères et normes de correction à appliquer est faite. Chacun peut également être amené à comparer ses moyennes de classe avec celles de ses collègues. Ce type d'intégration pédagogique se trouve plus fréquemment pour les disciplines jugées importantes tels que les mathématiques, le français ou les langues en collèges et dans les lycées d'enseignement général ainsi que pour les disciplines dites d'atelier dans les LP.

Les relations professionnelles de ce type sont des espaces d'expression de culture disciplinaire. Elles participent à la professionnalisation des jeunes enseignants, prolongent et consolident le travail de formation qui a débuté dans les IUFM. Mais elles peuvent faire perdre aux jeunes enseignants le sens global de la communauté éducative pour devenir l'expression, dans l'établissement, d'intérêts strictement disciplinaires lorsque des relations professionnelles plus transversales (avec les collègues des autres disciplines) sont absentes.

À l'inverse, les relations intragénérationnelles sont moins centrées sur les échanges professionnels et d'avantage sur la sociabilité ordinaire dans et hors établissement.

Elles permettent aux débutants de briser le double isolement des enseignants du secondaire en début de carrière : isolement dans la classe et hors de l'établissement.

Ces échanges basés sur le partage d'une expérience parfois difficile, ont une fonction de réassurance même si les contenus échangés ne relèvent pas du registre des conseils professionnels.

1.3 AFFINITÉS GÉNÉRATIONNELLES ET FONCTION DE RÉASSURANCE

Les premières années sont souvent vécues sous le mode de l'isolement et de l'opposition générationnelle : les enseignants déjà installés étant pris dans des routines et ayant tissé affinités de longue date avec d'autres collègues, ils offrent un cadre peu propice à l'ouverture sur un enseignant novice qui est sou-

vent « de passage » ou perçu comme tel. Face à ce déficit relationnel, les jeunes enseignants réagissent de façon très différente. Beaucoup essaient de trouver un collègue du même âge avec lequel se feront la plupart des échanges professionnels et amicaux. D'autres, anticipant ces difficultés d'intégration, font des demandes d'affectation groupée dans le même établissement et essaient ainsi de prolonger « l'esprit promo » de la seconde année de formation. Ce groupe de collègues, qui fonctionne aussi comme groupe amical, permet de bénéficier du soutien nécessaire pour surmonter les épreuves professionnelles pendant les premières années d'exercice (Périer, 2010).

Les relations professionnelles qui reposent sur des affinités générationnelles sont souvent plus affectives (Rayou, Van Zanten, 2004). Les stigmates du jeune enseignant s'effacent ici. Se sentant moins jugés qu'avec des collègues plus expérimentés, les jeunes professeurs peuvent « tomber les masques ». Même si ce ne sont pas toujours des savoirs et des savoir-faire professionnels qui sont échangés, le groupe de pairs joue néanmoins une fonction de réassurance collective.

L'analyse des données d'enquête met en évidence une relation entre le degré d'intégration des jeunes enseignants dans une équipe pédagogique (formelle ou informelle) et les sentiments de satisfaction qu'ils ont exprimés à l'issue de la première année en poste. Selon les données recueillies lors de l'année de titularisation, les jeunes enseignants qui ont peu bénéficié de formes d'accompagnement lors de leur stage, considèrent davantage leur première année comme difficile. Tout se passe comme si moins ces enseignants avaient pu s'appuyer sur d'autres collègues et plus ils estimaient que leur maîtrise du métier était insuffisante. L'insertion dans une équipe de travail, quelle que soit sa nature (professionnelle ou affinitaire) est l'une des conditions facilitant le processus de professionnalisation. Les échanges avec d'autres collègues assurent une assise relationnelle et psychologique pour l'enseignant débutant. La mise en commun du travail donne confiance et assurance, elle joue le rôle d'un groupe de référence sur lequel le jeune enseignant peut appuyer et conforter ses pratiques professionnelles.

Cette fonction de réassurance est plus vivement ressentie à certains moments de la pratique professionnelle, en particulier en cas de conflit avec une classe ou un élève ou plus ordinairement lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves et, parfois, à l'occasion des prises de position lors des conseils de classes.

2 UNE INFLUENCE DES AÎNÉS QUI SE FAIT DE PLUS EN PLUS SENTIR

Après cinq années d'exercice professionnel, quel rôle jouent les professeurs expérimentés dans le métier auprès de leurs jeunes collègues ? Assistet-on à une transmission inter-générationnelle de certains savoir-faire et savoir-être professionnels ou, au contraire, est-on dans une crise de reproduction des modèles professionnels détenus par les « anciens » ?

2.1 DES RELATIONS PROFESSIONNELLES PLUS ÉQUILIBRÉES

Lors de la première année de titularisation, les échanges professionnels des néo-enseignants avec leurs collègues (hors collègues de la même discipline) sont surtout intra générationnels. Cinq ans plus tard, ils déclarent travailler à parité avec les collègues plus âgés. Ce rééquilibrage (tableau 2) dans le recours aux personnes « ressources » est important pour comprendre le processus d'insertion (et de professionnalisation). Il montre à la fois que les relations sont plus diversifiées mais aussi que dans les établissements, les professeurs plus âgés continuent à exercer une influence déterminante sur le processus de socialisation professionnelle des nouveaux venus.

TABLEAU 2 Avec quel(s) collègue(s) travaillez-vous le plus souvent ?

	Enquête T1	Enquête T5
<i>Collègues de la même discipline</i>	78	63
<i>Collègues de la même classe</i>	70	47
<i>Collègues de la même génération</i>	71	53
<i>Collègues en milieu de carrière</i>	65	55
<i>Collègues en fin de carrière</i>	50	45
<i>Avec le professeur principal</i>	56	32

Question à choix multiples, n supérieur à 100.

L'analyse montre aussi qu'après 5 années d'exercice, 40 % des répondants déclarent travailler toujours seuls, 45 % parfois à plusieurs et 15 % systématiquement avec d'autres collègues. Des aspects entiers du métier relèvent d'une pratique solitaire, comme la correction des devoirs, la préparation des cours, la composition des sujets de devoirs. En réalité, à l'exception des sorties scolaires le travail à plusieurs est loin d'être systématique, même s'il devient plus courant pour la programmation des objectifs pédagogiques (25 % déclarent travailler quelquefois avec d'autres collègues sur ce thème) et pour la préparation des conseils de classes. Ainsi la culture professionnelle construite sur l'autonomie dans le travail perdure. L'image d'une profession indépendante, parfois solitaire, demeure voire se renforce. L'enseignant reste le maître dans la classe et dans la plupart des actes pédagogiques et le recours à la mutualisation du travail est faible. C'est pourquoi, il convient de relativiser l'idée d'une fracture irrémédiable entre les générations d'enseignants.

Avec le temps, les relations professionnelles évoluent et se rééquilibrent. Les collaborations et les échanges entre professeurs se modifient au cours de leur parcours professionnel. Alors qu'au tout départ le nouvel arrivant est perçu par ses collègues comme un débutant et que ses demandes relèvent parfois plus du « maternage » que de la collaboration professionnelle entre pairs, au bout de quelques années les collaborations de travail deviennent possibles entre générations d'enseignants parce qu'elles peuvent se construire sur des bases plus égalitaires et plus réciprocaires.

2.2 DES DIVERGENCES MAIS LES CONFLITS RESTENT RARES

En réponse à une question ouverte (posée en 5^{ème} année d'exercice) portant sur le sentiment de « conflits » ou de « décalages » entre enseignants de générations différentes, un tiers des répondants a répondu éprouver ce type de sentiment, une petite moitié ne ressentir ni conflit, ni décalage et un quart des répondants ont indiqué qu'ils travaillaient de façon étroite et régulière avec des collègues plus âgées. Les professeurs, après plusieurs années d'exercice, ne ressentent plus le décalage avec leurs collègues plus âgés de façon aussi profonde qu'ils l'exprimaient à leur début.

Parmi les professeurs exprimant l'existence de conflits ou de ruptures avec les autres générations d'enseignants, seule une faible proportion pense que cela nuit à l'exercice du métier. Les réponses montrent que ces conflits apparaissent principalement sur le rapport à l'autorité, les refus de collaborer (par exemple pour les sorties scolaires, pour la coordination des sujets de devoirs...), la façon d'envisager la vie dans l'établissement (en particulier les rapports avec la vie scolaire et la direction) et les critères mobilisés pour évaluer les élèves (exprimés en salle des professeurs et lors des conseils de classes). Comme le montrent les réponses obtenues, les opinions divergentes concernent aussi une conception plus pragmatique et moins idéologique de l'acte d'enseigner (Rayou, Van Zanten, 2004)

« Nous rencontrons des divergences avec certains collègues qui refusent l'évolution actuelle des élèves et qui refusent donc d'adapter leur enseignement. D'autres pensent que les jeunes collègues manquent de culture, de savoirs ou sont trop laxistes sur le travail et les connaissances que l'on peut demander aux élèves, mais c'est assez rare en définitive. » Enseignant, CAPES Lettres classiques, enseigne en collège.

« La génération 68 a eu une conception très idéaliste de l'enseignement et des élèves ce qui conduit à certaines dérives dont nous payons les pots cassés à présent. L'excès de démagogie avec les élèves a conduit à une dégradation certaine du métier d'enseignant. » Enseignante, CAPES d'anglais, collègue.

Mais généralement les décalages sont acceptés comme l'effet quasiment normal d'un effet d'âge et d'expérience, voire de personnalité. Dans l'ensemble, il ressort que les situations de conflits ouverts sont peu fréquentes (moins de 10 % des répondants ont signalé ce type de situation). Les conflits, lorsqu'ils sont mentionnés, apparaissent indépendants de l'âge et concernent surtout tel ou tel professeur en particulier. En définitive, les jeunes enseignants ont intégré qu'ils ne font pas partie de la culture enseignante et que « la diversité des clivages et des jugements entre collègues reste l'objet de réflexion privée » (Barrère, 2002).

« *Ce qui nous réunit tous, c'est notre désir de faire progresser les élèves et de les faire travailler dans de bonnes conditions. Et puis avec des collègues ouverts les échanges vont dans les deux sens.* » Enseignante, CAPES de lettres modernes, collègue.

« *Les collègues les plus âgés de ma discipline sont très ouverts au travail en équipe. Ils nous apportent beaucoup par leur expérience: méthodes d'apprentissage, gestion des conflits, etc.* » Enseignante, agrégation science de la vie et de la terre, lycée d'enseignement général

« *Je trouve que l'on se complète mutuellement. Il y a une assez bonne solidarité entre enseignants. L'échange entre générations, la communication nous apportent richesse et ouverture d'esprit.* » Enseignante, CAPES d'anglais, collègue

On peut même noter, dans les propos ci-dessus, que loin de stigmatiser la position des collègues expérimentés c'est la complémentarité, et le sentiment de partager des valeurs en commun qui sont affichés. Cette conception des rapports entre collègues traduit une intégration accomplie à la fois dans l'établissement mais aussi plus largement dans la profession.

CONCLUSION

La difficulté croissante du métier d'enseignant (Maroy, 2006 ; Smethem, 2007) rend le processus d'insertion professionnelle difficile et complexe. Lorsque l'on sait que 60 % des débutants sont nommés sur un poste dans un établissement difficile (Obin, 2004) on comprend aisément que cette insertion est cruciale à ce moment de la carrière. Dans ce processus, le rôle des pairs et plus précisément des enseignants plus expérimentés est donc particulièrement important pour la socialisation des jeunes recrues. Or la culture professionnelle des enseignants ainsi que les conditions d'exercice font que les collaborations sont traditionnellement minimales (Lessard et Tardif, 1999) et on peut observer que, lors de la formation et des toutes premières années d'exercice, les jeunes enseignants ont une perception négative des échanges au sein des établissements : à la fois à cause de leur rareté qui produit un sentiment d'isolement voire d'abandon mais aussi parce que les échanges sont souvent sur le registre de la dévalorisation du métier. Cet accueil mesuré des « nouveaux » par les « anciens » lors de la phase d'insertion est vécu comme un déficit de socialisation (Gelin, Rayou, Ria 2007). Dès lors, la découverte du métier est désenchantante et paradoxalement participe à la socialisation professionnelle des jeunes : elle les socialise aux valeurs du métier qui sont plutôt construites sur la solitude et l'autonomie dans le travail. C'est pourquoi les débutants, pourtant moins individualistes en début de carrière que leur aînés, semblent par la suite développer une conception du travail de plus en plus solitaire, une culture de l'autonomie.

Ces remarques doivent être nuancées car les échanges professionnels (notamment disciplinaires) sont fréquents et donnent les repères nécessaires à l'inscription dans le métier et l'établissement : les professeurs expérimentés continuent à jouer un rôle non négligeable dans l'insertion et la construction du développement professionnel des plus jeunes. Ce rôle est d'autant plus important que les professeurs déjà en poste ont su faire évoluer, au cours de leur carrière, leurs pratiques professionnelles ainsi que la conception qu'ils ont des élèves et de leur mission auprès d'eux.

Mais en matière de travail en équipe ou en partenariat, ces changements s'ils sont incontestables se font d'une manière certainement moins importante que ne le laissent *a priori* penser les caractéristiques sociales et les motivations d'accès au métier des nouveaux venus, ainsi que les objectifs de transmission d'une nouvelle professionnalité tels qu'ils étaient affichés lors de la création des IUFM. La socialisation par le terrain d'exercice, contribue à une certaine permanence des pratiques professionnelles. Cela est particulièrement vrai dans les lycées. Les modifications les plus sensibles s'observent dans les collèges difficiles et/ou relevant de l'éducation prioritaire.

Ainsi en règle générale, les nouveaux enseignants ne sont pas ballottés entre deux conceptions inconciliables de la pratique professionnelle : entre d'un côté un modèle « novateur collaboratif » qui serait porteur d'une nouvelle professionnalité (à la fois impulsée par les IUFM et liée à la transformation morphologique du corps des professeurs) et un modèle « traditionnel » soutenu par des professeurs en fin de carrière porteurs d'un modèle pédagogique fondé sur l'autonomie et le savoir disciplinaire. D'ailleurs, Jean Manuel de Querioz (2000) remarque que les prises de position les plus virulentes pour le modèle de l'école des « savoirs » proviennent d'enseignants qui sont rarement en poste dans des classes de collèges ou de lycées. Cette observation est utile pour montrer que dans la plupart des établissements, les oppositions entre enseignants, lorsqu'il y en a, ne prennent pas la forme ni l'ampleur des « grands » débats de société. Il n'y a pas, ou très exceptionnellement, dans la salle des professeurs le « clan » des partisans des seuls « savoirs » contre celui des « pédagogues ». En réalité, le plus souvent, les deux positions se combinent et dans la pratique se mêlent des exigences de savoirs et la recherche d'une pédagogie adaptée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayraud, M., & Guibert, P. (2000). « Constructions identitaires », in C. Blanchard-Laville & S. Nadot (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants*, (pp. 233-266). Paris: L'Harmattan.
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: l'Harmattan.
- Brodeur, M., & Deaudelin, C., Bru, M. (2005). « le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, p. 5-14.
- De Querioz, J. M., (2000). « Pédagogie et pédagogues contre le savoir? », in Van Zanten A., *L'école l'état des savoirs*, (pp. 374-380). Paris, La Découverte.
- Demailly, L., (1991). *Le collège: crise, mythes et métiers*, Lille: P.U.L.
- Gelin, D. & Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris. A. Colin.
- Guibert, P. & Lazuech, G. & Rimbart, F. (2007). « Devenir professeur du secondaire: normalisation ou apprentissage identitaire » In Gonin-Bolo A. (Eds.). *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir* (pp. 27-52). Paris: A. Colin.
- Guibert, P. & Lazuech, G. (2010). « Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire: des régularités du social aux trajectoires singulières ». *Recherches en éducation*, n° 8, 50-62.
- Guibert, P. & Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive de leur métier? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Maroy C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 112-142.
- Merton R., (1953). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris: Plon.
- Obin, J.-P. (2004). « Le renouvellement des professeurs du second degré », *Recherche et formation*, 45, 11-22.
- Paquay, L. & Altet, M. & Charlier E. & Perrenoud Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Périer, P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Vanves, Les Dossiers, Ministère de l'éducation nationale-DEP n° 145.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard Centurion.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts*,

- de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et Sociétés*, 79-90.
- Ria, L., Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré. *Recherches & Éducatives*. 1, 105-119.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new génération stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13 (5), 465-480.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Uwamariya A., Mukamurera J., 2005, « Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, 133-155.
- Wenger, E. & Gervais, F. (2005), *La théorie des communautés de pratique*. Québec: les Presses de l'université de Laval.