

Entrer dans la profession, entrer dans l'institution ¹

Une double contrainte pour les (jeunes) enseignants

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2004

Lorsqu'un jeune maître² commence d'enseigner, lorsqu'il quitte l'institut de formation et qu'il entre en action, dans quoi entre-t-il *vraiment* ? Dans quoi entre-t-il *d'abord* ? Dans quoi *d'abord* lui dit-on qu'il entre ? Il entre dans la vie active. Il entre dans le monde du travail dans son métier, dans sa profession. Il entre aussi dans une classe, un établissement, une institution. Peut-être intègre-t-il une équipe, un projet, un réseau. Cela fait beaucoup d'entrées à la fois. Beaucoup de débuts simultanés. Simultanés, mais pas toujours synchronisés.

Parmi toutes ces entrées, quelle est celle qui prévaut ? Je ne prétends pas qu'il faille choisir. Il est peut-être préférable de concilier les niveaux. Mais justement : comment se concilient-ils *ou non* ? Comment les jeunes enseignants entrent-ils en même temps dans la profession qu'ils sont censés maîtriser *et* dans l'institution qui leur impose des obligations ? Quelle est la part de dévolution et de contrôle dans la prise de fonction ? Quel est le rôle de la hiérarchie et celui des collègues dans l'acclimatation ? Quel est celui des formateurs, des chercheurs, des experts de l'accompagnement ? Les pratiques et les dispositifs peuvent varier localement. Mais ils posent globalement cette question : entre formation et métier, comment le moment de la transition présage-t-il à long terme du développement de la profession ?

Le moment de la transition : paradoxes et contradictions

Dans le *miroir* du « grand débat » que la France vient de mener sur son école, on trouve (aussi) des propositions pour *redéfinir le métier et la carrière des enseignants*. À propos des premières années de travail, un consensus se dégage sur trois points :

1. *Les enseignants ne peuvent exercer leur métier sans avoir reçu une formation*. Le recours à des vacataires ou à des listes complémentaires devrait être évité, et ceci pour tous les degrés.
2. *La formation ne s'arrête pas à la sortie de l'institut*. Les enseignants débutants devraient bénéficier de retours sur la pratique par l'accompagnement de *tuteurs*, de *personnes référentes* et/ou d'*enseignants en fin de carrière* leur prodiguant *expériences et conseils*.
3. *Les jeunes enseignants ne devraient pas se voir attribuer les postes les plus exposés*. Sauf s'ils sont volontaires, sauf s'il n'y a pas d'autre solution. Le problème est justement là : *aucune solution n'est proposée pour faire respecter ce principe...* (CDNAE, 2004, pp. 249-250)

¹ Texte rédigé en préparation de l'atelier « Entrée dans la profession ou entrée dans l'institution ? » du colloque « Introduction à la profession et professionnalisation » organisé par la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (CSHEP). Haute école pédagogique de Fribourg, 1^{er} septembre 2004.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de (jeunes) maîtres que de (jeunes) maîtresses.

Il y a donc, d'abord un paradoxe, ensuite une contradiction. Le paradoxe, c'est qu'il faut que le maître débutant soit *déjà formé* (principe 1) mais que sa formation se prolonge *au-delà* de la prise de fonction (principe 2). La contradiction, c'est que tout le monde veut protéger la relève, mais que la vieille garde préfère donner des conseils (principe 2) que les places au soleil (principe 3). « Après tout, se dit-elle, chacun est passé par là : on débute où l'on peut, puis l'on fait petit à petit son chemin. On souffre un moment, on prend ses marques, on s'intègre ou l'on change d'établissement. » Les anciens veulent bien être accueillants. Ils ne veulent pas se sacrifier : « Si les jeunes n'osent plus faire le plongeon, c'est peut-être qu'ils reçoivent une mauvaise formation. Si c'est elle le problème, ce n'est pas elle la solution. Diplômés, les néophytes devraient pouvoir enseigner. Encore les former, c'est les surprotéger. Leur permis en poche, ils n'aspirent qu'à la liberté ! » Entre indépendance et travail d'équipe, engagement pratique et recul réflexif, complète autonomie et responsabilité progressive, que devraient être, aujourd'hui, le métier d'enseignant et sa formation ? Le moment de la transition cristallise ces tensions.

Soutenir la relève ? La boucle de la professionnalisation

On peut dire d'un côté que ce n'est pas nouveau. Il y a quinze ans déjà, Huberman (1989, p. 310) affirmait que plus les volées sont jeunes plus elles *évoquent le côté « survie »*, alors que les maîtres plus âgés *estiment avoir été bien préparés*. À l'entrée dans le métier, le questionnement, l'angoisse ou même les difficultés ne sont pas des anomalies. Le temps les efface, mais tout le monde les connaît (Snow, 1992 ; Baillauquès & Breuse, 1993 ; Louvet, 1993). Parmi les novices, ceux qui ne s'inquiètent pas sont les plus inquiétants.

Aucune formation ne permet d'épargner à chacun l'angoisse des débuts. (...) Ceux ou celles qui n'éprouvent pas d'angoisse à commencer sont précisément les personnes qui n'ont pas de formation. Tous ceux qui sortent d'une formation connaissent cet affect. On peut se dire. « Mais alors à quoi une formation sert-elle, si elle ne nous épargne pas ? » Une explication possible : l'angoisse est à la mesure de la conscience que nous avons de nos responsabilités. (...) Les difficultés sont normales. Les débutants ont des compétences, des qualifications, des potentialités. On se fourvoie si on les tient pour un groupe fragile qu'on doit soutenir. (Cifali, 1998, p. 2)

Accueillir les nouveaux, c'est d'abord reconnaître ce qu'ils valent. Leur montrer qu'on leur fait confiance. Peut-être même qu'on les attendait, qu'ils peuvent *apporter* des idées et des savoir-faire nouveaux autant que *recevoir* des consignes et des leçons. Une pratique qui ne se renouvelle pas se sclérose. C'est valable pour le praticien, pour l'équipe en charge d'un établissement, pour l'ensemble de la profession. Si nous ne pensons qu'à une chose – *soutenir* la relève – on ne voit pas ce qui lui reste à *relever* de son côté. Pour la vie d'une institution, l'arrivée de sang neuf ne devrait pas être une charge. Plutôt une ressource, une cure de jeunesse. L'inflation de formation, de tutorat, d'accompagnement pourrait infantiliser (et démobiliser) non seulement les jeunes maîtres, mais aussi toute la profession. Bien sûr que l'on apprend toute sa vie. Bien sûr qu'une bonne formation n'est jamais finie. Mais plus l'être humain grandit, plus il sait *lui-même* ce qui est bon pour lui. Sinon, nous sommes tous – jeunes et vieux – à égalité, et l'on ne voit plus très bien à quoi sert de se former.

Il y a deux façons de déqualifier une profession : soit on la forme tout le temps, parce qu'elle n'est jamais à niveau ; soit on forme des maîtres autosuffisants, qui n'ont besoin de personne pour remplir leur mission (Maulini, 2004). On peut dire cette fois que le problème est ancien, mais qu'il faut quand même le remettre sur le métier. Le moment du passage ne dure pas dans la vie des personnes, mais à l'échelle de l'école, il pèse fort sur le développement des pratiques et de l'organisation. Soit les maîtres sont *objets* d'attention, soit ils sont *sujets* de l'articulation entre métier et formation. « Former et renouveler une équipe pédagogique » ou « accueillir et participer à la formation des collègues » font partie des

nouvelles compétences pour enseigner (Perrenoud, 1999). « Déceler les forces et les faiblesses de son enseignement » et « composer et réaliser une formation continue utile pour lui-même » sont désormais des *standards de qualité* (Oser & Oelkers, 2001). On ne peut pas mieux dire que les maîtres devraient pouvoir s'auto-nomiser, participer de plain-pied à la (re)définition de leur métier. Un enseignant compétent contribue à renouveler son équipe, à intégrer les plus jeunes et à les former. Mais cette compétence-là, qui la lui enseignera ? On retrouve la même tension, mais un cran plus haut : soit la corporation se suffit à elle-même et s'émancipe toute seule, comme le baron de Crac sortant du marais en se tirant par les cheveux ; soit elle s'en remet à autrui – les formateurs, les inspecteurs, les experts, la hiérarchie – et c'est de sa part de compétence qu'elle se dessaisit. On ne sort de la boucle qu'en cherchant des combinaisons, ce qui oblige l'institution et la profession à repenser leurs relations.

Gages d'assurance et réflexivité : quel contrat à l'entrée dans le métier ?

Le jeune enseignant est deux choses à la fois : pour ses collègues, un *alter ego* – inexpérimenté peut-être, mais partenaire de plein droit ; pour l'employeur, un subordonné – qualifié sans doute, mais soumis à contrôle et obligation. Quel est le lien entre ces deux rapports : le rapport entre égaux ; le rapport de subordination ? À qui le débutant se réfère-t-il pour commencer ? À qui rend-il compte de ce qu'il sait, de ce qu'il ignore, de ce qui mériterait une information ou un complément de formation ? Où trouve-t-il le soutien qu'il demande ? Et celui qu'il ne demande pas ? Entre *empowerment* et contrôle, il y a mille façons de « manager » l'organisation, de déléguer les responsabilités, de développer le savoir-faire des personnes, des équipes, des établissements (Gather Thurler, 2000).

Pour un problème donné, les standards de la profession peuvent contrarier ceux de l'institution. Entre pairs, on discute. Ce qui prévaut, c'est le meilleur argument. Une directive, de son côté, ne se discute pas. En tout cas pas de la même façon. Quand la direction impose des manières d'enseigner, de planifier, de contrôler, de parler aux élèves et à leurs parents – et que ces manières ne sont pas celles qu'adopterait librement le praticien – comment se prennent les arrangements ? Le libre-penseur peut tricher, mais à ses risques et périls. Il peut protester, mais qui dit qu'il ne passera pas pour un *insubordonné* ? L'autonomie, en période probatoire, c'est peut-être aussi de choisir de se soumettre. C'est de savoir qu'une institution a des règles, des contraintes, des attentes, des traditions, des manières de prescrire et de contrôler le travail de ses employés. Et qu'on ne discute pas dans ses rangs comme on peut discuter entre collègues ou en formation.

Initiale ou continue, cette formation a quitté les écoles normales. Elle transforme ou s'efforce de transformer le rapport des maîtres à l'autorité tutélaire, à la tradition, aux normes de l'institution, aux pédagogies critiques, aux sciences de l'éducation (Criblez & Hofstetter, 2000). Elle encourage de plus en plus explicitement la pratique réflexive, l'échange d'expériences, le débat d'idées, la problématisation, l'intervision, l'analyse collective des difficultés (Perrenoud, 2001). La prise de fonction peut modifier – voire inverser – ce contrat. Devant les collègues, l'inspecteur, le directeur ou les parents, il faut moins douter que donner des gages d'assurance. Il faut moins exposer ses travers que les dissimuler. S'il faut montrer de l'initiative et de la créativité, c'est toujours dans un cadre donné. D'un point de vue idéal, on peut bien sûr tout demander : un novice compétent *et* honnête, ne cachant rien puisque n'ayant rien à cacher ! C'est faire fi de la réalité. C'est confondre le fantasme de l'employeur et le bon sens de l'employé. Si les tensions sont inévitables, il est plus sage de l'admettre que d'éviter les questions qui fâchent en fondant les relations de travail sur une fiction.

Cinq questions qui peuvent fâcher

Parmi les questions fâcheuses – fâcheuses pour les maîtres et leurs associations, fâcheuses pour la noosphère et l’institution – on relèvera par exemple :

1. La question du **recrutement**. Sur le seuil de l’école, qui examine les candidatures ? Qui fixe les critères et les procédures d’engagement ? Qui définit ce qu’est, au-delà de son diplôme, une personne *qualifiée* pour enseigner ? Qui a ce pouvoir de qualification – dans un établissement, une institution, un canton ? Comment s’articulent les niveaux ? Parfois, les maîtres voudraient participer aux décisions, siéger dans les commissions. Ils disent que le terrain connaît ses besoins. Parfois, ils s’en remettent à la direction : qu’elle assume ses obligations ! Gérer le premier accueil, c’est trier sur le pas de porte ceux qui peuvent entrer dans l’institution. C’est refuser les autres, les priver d’un emploi. Tâche étrange pour un syndicat. D’un côté, la base trouve que les cadres peuvent manquer de jugement. Mais comment critiquer les nominations si l’on siège comme expert à côté de la direction ?
2. La question de l’**affectation**. Une fois la relève embauchée, il faut l’affecter à une tâche, une classe, une école, bref une *place de travail* quelque part dans la maison. Nous sommes cette fois dans les murs, mais les dilemmes n’ont pas changé. Qui assume la répartition des personnes ? Qui prend part aux décisions, qui tranche les litiges et les hésitations ? Réserver aux novices les bonnes places, *de* bonnes places ou les pires places – celles qui restent, passées les rocares entre anciens – qui en prend la responsabilité ? Revendiquer, sinon la cooptation, au moins un droit de regard sur les affectations, cela demande d’accepter une part de négociation. Quand on trouve que cela fait trop de discussions, de rapports de force et de conflits entre collègues, on se dit que la bureaucratie a peut-être du bon.
3. La question de l’**intégration**. Négocier les (bonnes) places, c’est aussi discuter le concept de placement. Au nouvel arrivant, désigne-t-on un local, un degré ou une équipe dans laquelle s’intégrer ? Se demander quelle classe on lui « donne », c’est toujours l’*enclasser*. L’isoler des collègues alentour. Raisonnablement intenable dans d’autres professions. Le médecin-assistant ne dirige pas le premier jour la salle d’opération. D’un côté, l’école préconise les cycles longs, la coopération, les duos pédagogiques, le travail modulaire, les projets collectifs, le suivi collégial. De l’autre, elle attend de chaque diplômé qu’il soit multifonctionnel et indépendant. La profession n’est pas moins ambivalente. Elle dit que les héros solitaires ont vécu, mais elle attend quand même une jeune garde complètement équipée, capable – toute seule et tout de suite – de *tenir* sa place en « tenant sa classe ». « Un *accueil*, d’accord. Un *accompagnement*, c’est différent. Si l’on suit trois ou quatre ans de formation, n’est-ce pas pour apprendre à conduire soi-même son enseignement ? »
4. La question du **soutien**. Tutorat, coaching, suivi, encadrement : il y a de multiples manières de fournir un appui. Vient-il des collègues ? De l’un d’eux en particulier ? D’une personne qualifiée, d’un volontaire désigné ? Vient-il de l’extérieur, d’un groupe de novices, d’un formateur spécialisé ? En créant des dispositifs *ad hoc*, on délocalise le soutien. Les nouveaux travaillent dans l’école et vont chercher ailleurs les ressources qui leur manquent. En restant dans l’établissement, on ne peut plus se contenter de cette délégation. C’est à l’équipe en place d’assumer l’intégration. Intégration par le travail, mais aussi par la formation. Cela pose la question de leur combinaison. Quand le développement professionnel est collectif, quand il passe par des problèmes et des projets communs, des innovations, leur évaluation, la recherche de ressources et de documentation, le partenariat avec des formateurs et des chercheurs, l’engagement dans la formation initiale, les mouvements pédagogiques ou les syndicats, l’école est « apprenante » et le travail formateur. On compte moins sur le secours extérieur. Bien sûr,

il y faut des ressources. Du temps pour se réunir, se parler, se coordonner. Des moyens pour se former, se renouveler, se perfectionner. Il y a forcément des vases communicants : plus on investit dans des structures *ad hoc* et un suivi individualisé, moins on développe le travail coopératif et le soutien intégré.

5. La question du **contrôle**. Interne ou externe, le soutien doit aider le praticien. Une ressource, ce n'est pas une obligation. On s'en sert à bien plaisir, en fonction de ses besoins, de ses questions, de sa *propre* évaluation. Le problème, c'est que l'école ne s'en tient pas à la clairvoyance de ses maîtres. La première des alternatives, c'est de coupler le contrôle et le soutien externe, comme l'a longtemps fait l'inspection. Juste et vrai à la fois, un « conseil » de l'inspecteur ne se discutait pas. La méthode officielle faisait foi. Aujourd'hui, le registre de la loi et celui du savoir ne sont plus tant superposables. Les standards de l'institution peuvent être contestés par les sciences de l'éducation. Si la formation initiale préconise les interactions, les projets, une planification stratégique, la différenciation, et que l'employeur valorise plutôt l'ordre, l'enchaînement des leçons, leur conformité et la correction des travaux, il y a presque deux socles de compétences : l'un pour être diplômé, l'autre pour être engagé. D'un point de vue théorique, on peut tout concilier. On peut dire que l'écart est relatif, et que gérer ce genre de tension est le premier devoir d'une profession. Pratiquement, c'est un peu différent. Quand le savoir savant se dégrade en « obligation de penser », il n'y a pas que les jeunes enseignants qui dénoncent une espèce d'endoctrinement.

Les recherches, encore elles, montrent le risque d'enlèvement : *le mélange entre surveillance, sélection, évaluation et aide [est] néfaste* (Cifali, 1998, p. 4). Cela n'empêche pas des renouvellements de la formule. Dans bien des cas, le formateur prend la place de l'inspecteur, pour *aider* mais aussi *surveiller* les travailleurs. Formellement, seul le second a le pouvoir de sélection. Concrètement, le couplage est puissant. Entre le conseiller et le contrôleur, de l'information circule. En passant de main en main, un bilan formatif devient vite certificatif. Le visiteur n'est pas qu'un ami critique. En cas de litige, il se transforme en témoin à charge. Au bout du contrôle, la boucle se referme : l'employeur peut d'abord vous blâmer et ensuite, il cesse de vous recruter...

Les formateurs ne doivent exercer aucune fonction hiérarchique, ni aucune fonction d'évaluation des enseignants à destination de la hiérarchie, réclame la Société pédagogique genevoise (SPG, 2002, p. 6). Mais si le formateur doit rester un allié et que l'inspecteur est trop éloigné, comment éviter d'osciller entre contrôle sans soutien et soutien mal contrôlé ? Peut-être en changeant de niveau. En évaluant le travail des équipes et des établissements, y compris leur contribution à la formation et à la qualification des (jeunes) enseignants, avant et après leur prise de fonction. Cela demanderait des ressources, mais aussi une transformation des rapports de pouvoir dans l'institution. Dans l'institution *et dans la profession*, puisqu'il n'y a décidément qu'une seule porte pour deux gonds.

Références bibliographiques

- Baillauquès, S. & Breuse, E. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris . ESF.
- CDNAE – Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole (2004). *Les Français et leur Ecole. Le miroir du débat*. Paris . Dunod.
- Cifali, M. (1998). *Prise de fonction, entre découverte et expertise*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne . Peter Lang.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*. Paris . ESF.
- Huberman, M. (Ed.) (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Louvet, A. (1993). La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants. In A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance & R. Sirota (Ed.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques* (pp. 93-109). Paris : L'Harmattan.
- Marti, J. & Huberman, M. (1989). Les débuts dans l'enseignement. In M. Huberman, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* (pp. 251-273). Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Maulini, O. (2004). Mission impossible? *Educateur*, 9.
- Oser, F. K. & Oelkers, J. (Ed.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich : Rüegger Verlag.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Snow, S. (1992). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Ed.). *Devenir enseignant. T.2. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (pp. 213-221). Montréal : Editions Logiques.
- SPG – Société pédagogique genevoise (2002). *Démocratisation, participation, soutien professionnel. Projet politique et pédagogique*. Genève : SPG [Page Web]. Accès : <http://spg.geneva-link.ch/decl-ppp.pdf>