

Université de Toulouse-le-Mirail
Institut de sciences sociales Raymond-Ledrut
Centre d'Études des Rationalités et des Savoirs

La

professionnalisation
des enseignants :

un effet de construction
politique

Le cas de la France
à la lumière du cas de l'Espagne

Philippe LOSEGO

Thèse de doctorat de sociologie
(Sous la direction de Jean-Michel BERTHELOT)

Septembre 1996

Tome I

Introduction	1
chapitre 1: Théorie de la professionnalité compétence et qualification	7
<i>1 - La structure formelle</i>	11
<i>2 - L'impossible bijection entre séries de qualifications et séries de compétences</i>	15
<i>3 - Thèses générales sur la professionnalisation des enseignants dans les années 1980</i>	24
chapitre 2: La profession logique	27
section 1: La responsabilité des enseignants.....	36
<i>1 - La professionnalisation comme problème politique : l'obsession de la responsabilité</i>	37
<i>2 - La responsabilité des enseignants en France</i>	39
<i>3 - En Espagne : responsabilité individuelle vs responsabilité administrative</i>	41
<i>4 - Conclusion</i>	43
section 2: Analyse interne de la rhétorique de professionnalisation.....	44

1 - <i>Le discours de l'intérêt général</i>	46
2 - <i>Rhétorique de la souplesse et du mouvement</i>	48
3 - <i>Rhétorique de la réalité et du concret</i>	49
4 - <i>Philosophie de l'acteur</i>	50
5 - <i>Notion de marché des produits scolaires</i>	51
6 - <i>Formation continue/Formation initiale : un antagonisme révélateur</i>	52
7 - <i>Un autre mode d'organisation professionnelle</i>	53
8 - <i>Une nouvelle fermeture du marché du travail</i>	54
9 - <i>Professionalisation et Université : Le contrôle des marchés du travail fermés</i>	57
10 - <i>Conclusion : contre la définition syndicale de la profession</i>	59
section 3 : Pour une lecture externe de la rhétorique de professionnalisation: notion de champs politiques.....	61
1 - <i>Les rapports entre la décision et la définition</i>	62
2 - <i>Le champ de mobilisation</i>	64
3 - <i>Le champ de définition</i>	64
4 - <i>Un territoire ou champ politique au sens propre</i>	65
5 - <i>La France et l'Espagne : Deux territoires différents</i>	66
6 - <i>Un espace de domination fragmenté</i>	67
7 - <i>Un marché du travail en mosaïque</i>	69
8 - <i>Conclusion</i>	70
section 4 : La compétence des enseignants, champs de définition.....	71
1 - <i>La politique en France : séparation entre le politique et le technique</i>	72
2 - <i>En Espagne, une professionnalité territorialisée</i>	75

3 - Professionnalisation des enseignants et établissement de la profession des experts en professionnalisation.....	77
4 - La fabrication de la généralité.....	79
5 - Les démarches “techniques” : le choix des personnes.....	88
6 - La profession et l’État.....	97
7 - Compétences et territoire.....	100
8 - Définir un marché de la formation des enseignants.....	101
section 5 : En France, le “technique” comme système autonome de significations.....	103
1 - Suspension de la discussion des normes pratiques.....	104
2 - Suspension de la discussion des rationalités cognitives.....	105
3 - Apparition de la forme “marchandise” : Analyse microéconomique.....	109
4 - Considérer les compétences comme des “choses”.....	110
5 - L’enseignant comme consommateur abstrait.....	111
6 - Analyse macroéconomique : la mise à distance des effets de fermeture des marchés du travail.....	111
7 - Signification de l’autonomisation par rapport aux disciplines.....	112
8 - L’autonomisation des compétences : un travail politique difficile.....	113
9 - Les résistances à l’autonomisation des compétences.....	115
10 - La création d’un “marché unique” des compétences.....	121
section 6 : En Espagne, le “technique” comme logique du découpage.....	124
1 - Le découpage épistémologique de l’État : des marchés du travail fermés par décrets.....	127
2 - Le découpage épistémologique des universités : une “science décentralisée”.....	129
3 - Articulation de l’épistémologie d’État et de l’épistémologie décentralisée.....	130

4 - <i>Les experts comme agents situés</i>	132
5 - <i>Les formes précises de la définition des compétences des enseignants</i>	135
section 7 : <i>La qualification des enseignants</i>	138
1 - <i>Le champ législatif</i>	140
2 - <i>Le champ des experts</i>	142
3 - <i>Le couple syndicats-État</i>	153
4 - <i>Conclusion : Comparaison en termes de structures salariales</i>	158
section 8 : <i>Les compétences des enseignants (2) champs de mobilisation</i>	160
1- <i>La méthode politique</i>	162
2 - <i>En France : pédagogie contre savoirs</i>	167
3 - <i>Le débat en Espagne : le conflit des “matières”</i>	195
4 - <i>La formation des enseignants du second degré : problème de marchés universitaires du travail</i>	205
section 9 : <i>Les enjeux professionnels des instituts de formation des enseignants</i>	212
1 - <i>L'État et l'Université</i>	213
2 - <i>Deux systèmes d'action politique</i>	214
3 - <i>En France, La création des IUFM : un consensus et des critiques</i>	216
4 - <i>La formation en Espagne : problèmes institutionnels et espace politique</i>	218
5 - <i>Des espaces et des temporalités politiques très différents</i>	220
6 - <i>Les enjeux institutionnels : des enjeux professionnels</i>	222
7 - <i>Quels formateurs pour les enseignants ?</i>	222
8 - <i>Le cas français</i>	224

9 - Les systèmes de formation en Espagne : trois logiques pures.....	247
10 - Conclusion.....	259
section 10 : Conclusion sur la profession logique.....	260
chapitre 3: La construction de la profession réelle (le cas français).....	268
section 1 : La “vieille fermeture” d’un “métier de classe moyenne”.....	269
1 - Situation de la profession dans le changement structurel de l’espace social.....	270
2 - Situation de la profession dans la mobilité sociale.....	271
3 - Situation de la profession dans l’espace universitaire.....	277
4 - conclusion : sur la “vieille fermeture”.....	285
section 2: De la profession logique à la “nouvelle fermeture”.....	286
1 - Symbolique des concours de recrutement.....	288
2 - Histoire de l’épreuve professionnelle.....	289
3 - Construction de l’épreuve comme une “situation qui tient”.....	296
section 3 : La nouvelle fermeture opérée par l’épreuve professionnelle.....	307
1 - Les hypothèses systémiques.....	309
2 - Les hypothèses structurales.....	312
3- Le sens sociologique de l’épreuve professionnelle.....	317
4 - L’épreuve professionnelle comme série d’incertitudes.....	329
5 - L’épreuve sur dossier : de l’observation à l’observance.....	358

<i>6 - Réalisme et relativisme</i>	376
<i>7 - Sociologie des compétences cognitives</i>	387
<i>8 - Conclusion provisoire : tentative d'explication sociologique</i>	396
Conclusion Générale	404
<i>Index des figures et des tableaux</i>	424
<i>Bibliographie</i>	426

Liste des abréviations

ATER	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOEN	Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale
CAPEPS	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Éducation Physique
CAPES	Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPET	Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CAPLP2	Concours D'Accès au 2nd grade du corps des Professeurs de Lycées Professionnels.
CDI	Centre de Documentation et d'Information (en lycées ou collèges)
CePs	Centros de Profesores
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CIES	Centre d'Initiation à L'Enseignement Supérieur
CNAM	Centre National des Arts et Métiers
CNDP	Centre National de la Documentation Pédagogique
CNP	Conseil National des Programmes
CNU	Conseil National des Universités
CPR	Centre Pédagogique Régional
CTPM	Comité Technique Paritaire Ministériel
CUFEF	Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs
DEP	Direction de l'Évaluation et de la Prospective
DESUP	Direction de l'Enseignement Supérieur
DRED	Direction de la Recherche et des Études Doctorales
EGB	Educación General Básica
EHESS	École des Hautes Études en Sciences Sociales
EN ou ENI :	École Normale ou École Normale D'Instituteurs
ENNA	École Normale Nationale d'Apprentissage
ENS :	École Normale Supérieure
EPA	Établissement Public à caractère Administratif
EPS	Éducation Physique et Sportive
EPS (bis)	École Primaire Supérieure (révolues aujourd'hui)
FEN	Fédération de l'Éducation Nationale
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IDEN	Inspecteur Départemental de l'Éducation Nationale
IGAEN	Inspecteur (ou Inspection) Général(e) de l'Administration de L'Éducation Nationale
IGEN	Inspecteur (ou Inspection) Général(e) de L'Éducation Nationale
IMF	Instituteur-Maître-Formateur
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
IREM	Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LODE	Ley de Ordenación de Derecho a la Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LRU	Ley de Reforma Universitaria
M-A	Maître-Auxiliaire

MAFPEN	Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
PEGC	Professeurs d'Enseignement Général des Collèges
SGEN	Syndicat Général de l'Éducation Nationale
SNALC	Syndicat National des Lycées et Collèges
SNEP	Syndicat National de l'Éducation Physique
SNES	Syndicat National de l'Enseignement Secondaire
SNESup	Syndicat National de L'Enseignement Supérieur
SNI-PEGC	Syndicat National des Instituteurs et PEGC
SNPEN	Syndicat National des Professeurs d'Écoles Normales
SNPIUFM	Syndicat National des Professeurs d'IUFM
TD	Travaux dirigés
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UGT-FETE	Unión General del Trabajo - Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Introduction

a) Mise en forme

La rédaction d'un texte implique toujours une linéarité, avec un début, un milieu et une fin, bref, un ordre chronologique d'exposition, qui amène l'auteur, la plupart du temps, à faire des choix arbitraires, à tromper un peu son lecteur et à se tromper lui-même plus ou moins sciemment. Il faut pourtant faire patiemment le deuil de cette écriture synoptique totale, qui est un peu le fantasme de l'apprenti intellectuel. On gagnerait beaucoup de temps si on pouvait retrancher du travail de conceptualisation les semaines (voire les mois) que l'on consacre à la mise en ordre des "chapitres" d'une démonstration, ordre sans cesse remis en question au fur et à mesure des réflexions, découvertes et autres impératifs "didactiques" : les lecteurs vont-ils lire seulement le début, seulement la fin? Préfèrent-ils des "faits" suivis d'interprétations ou des interprétations suivies de faits ? Doit-on mélanger les deux? Mais alors, selon quels principes de mise en ordre ? Est-il légitime de respecter la chronologie des opérations de recherche ? Dois-je préparer un "plan", un texte platement divisé en "parties" dont chaque titre est explicite, (on dit un texte "*plan-plan*") où dois-je ménager une réflexion progressive, en jouant sur des effets de *suspense*, pour susciter la complicité d'une espèce de "pensée inconsciente" du lecteur ? Ce qui serait une espèce de "vice"¹ professionnel accompli... Comme on va le lire dans le troisième chapitre de ce travail, ces principes d'ordre, s'ils se présentent la plupart du temps sous forme d'innocents bricolages, sont les principaux *enjeux socio-cognitifs* des interactions sociales, qui font toujours non seulement appel à des connaissances mais aussi à des *mises en forme* de ces connaissances. Et, parmi les interactions sociales, les performances qui ont pour fonction de représenter la *compétence professionnelle* des agents, ne font pas exception à cette règle. Cette résonance entre mon objet d'étude et mes propres problèmes professionnels n'est donc pas le fait du hasard.

¹ Le terme de vice étant entendu dans le sens tout à fait valorisant employé par J-L. Tornatore, "Être ouvrier de la Navale à Marseille" in *Terrain*, n°16, mars 1991 : "si le boulon casse ou si la vis coince, l'ouvrier inexpérimenté s'acharnera à vouloir *l'attaquer de face*, avec des moyens dérisoires, là où l'ouvrier qui a le vice emploie les grands moyens ou au contraire *les moyens détournés* (scier la vis, soulever la culasse par un énorme vérin, etc.)". Souligné par moi, cité par J-Y. Trépos, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses universitaires de Nancy, 1992, p. 23.

Comment donc écrire, c'est à dire "encoder" dans une structure linéaire qui évoque toujours un enchaînement de relations mono-causales entre les faits sociaux, des ensembles de phénomènes qui, au vrai, ne sont pas des séquences ? Les variables sociologiques comme les faits historiques n'agissent généralement pas par détermination *mais par surdétermination* : ils s'agrègent plus ou moins fortement dans certains lieux de l'espace social ou dans certains moments du continuum temporel pour aller plus ou moins dans le même sens. Quoiqu'il en soit je voudrais ici, en esquissant l'architecture de ce travail, indiquer une bonne fois pour toutes que l'ordre chronologique d'exposition n'est ni l'ordre chronologique des opérations de recherches qui ont été effectuées, ni surtout un ordre de priorité ontologique.

b) Mise à distance

Cette recherche n'est pas un travail d'évaluation des systèmes de formation des enseignants...

...c'est pourtant bien ce qu'elle voulait être au départ, car j'ai été longtemps prisonnier de problématiques d'évaluation, plus ou moins imposées par les agents du champ que j'étudiais.² J'aurais pu tenter, comme je voulais le faire, une

² Impositions qui vont de "Vous devriez vous dépêcher de publier quelque chose car nous avons besoin de caution scientifique pour nous défendre contre la droite" (responsable d'IUFM) à "Vous nous ferez voir vos hypothèses avant de rédiger quoi que ce soit, parce que si elles étaient farfelues (*sic*) je dis pas qu'on ferait barrage, mais on utiliserait notre droit de regard (*re-sic*)" (autre responsable d'IUFM). Mais les "acteurs" ne sont pas toujours "rationnels", ainsi qu'on peut le voir dans ce fait paradoxal : le niveau d'exigence de ces tentatives d'extorsions (sans doutes possibles à cause de la différence d'âge et de statut hiérarchique entre le jeune doctorant et le vieux professeur) est proportionnel à la résistance à livrer la moindre information. Autrement dit, *ceux qui exigent le plus* du chercheur (communiquez nous vos résultats de recherche sur notre institution) sont *ceux qui lui donnent le moins* (non, ça n'est pas possible d'interviewer les professeurs,... non, nous n'avons pas de statistiques sur les étudiants inscrits dans notre IUFM) lui proposant par là un rapport social d'une violence trop visible pour réussir. Un tel rapport social privilégie le respect de la structure de pensée (les hiérarchies, la "défense" de l'institution) contre la visée des objectifs (obtenir la collaboration d'un chercheur moyennant des informations). On voit aussi comment le rapport marchand (donnant-donnant) n'est pas "naturel" et nécessite des aménagements. Je profite de l'occasion pour remercier les personnes qui, au contraire, m'ont donné beaucoup d'informations sans rien me demander en retour.

“analyse organisationnelle” des IUFM. Je pense d’ailleurs que ce travail d’évaluation est possible et même souhaitable. Toutefois, une telle analyse bien construite exigeait tant de temps, de compétences et de moyens, et pour tout dire, probablement, le travail d’une véritable équipe de recherche, compte tenu de la complexité et de l’étendue numérique et géographique des IUFM, que je ne pouvais sérieusement envisager de la mener à bien, sauf à reprendre à mon compte, sans distance, tous les discours et les principes de classement propres aux acteurs, avec les fausses complexités et les réductions arbitraires que cela suppose. Car je ne pouvais faire l’économie d’un travail préalable (non seulement nécessaire mais peut-être encore insuffisant) de *mise à distance* de tout un système *d’allant de soi*, et en premier lieu, des notions de “professionnalité” et de “profession” qui sont au coeur de ma thèse.

Il émane du discours ordinaire des institutions d’enseignement un ennui mortel qui peut avoir pour résultat d’endormir l’analyste le plus éveillé, et que j’espère ne pas trop communiquer à mes éventuels lecteurs. Le domaine de la pédagogie et de la formation des enseignants est encombré de discours ni falsifiables ni vérifiables, dont le statut oscille toujours entre le “scientifique”, le “technique”, le “politique”, le “philosophique”, le “réglementaire”, etc... et qui ont une fâcheuse tendance à se recouvrir les uns les autres, à se superposer sans jamais se contredire ni se confirmer mutuellement, ce qui provoque souvent l’inflation d’une complexité de mauvais aloi, source de fourvoiements et de contretemps pour le chercheur inexpérimenté. Tout le travail du sociologue, et j’essaierai de m’y employer ici, est de montrer que cette fausse complexité n’est pas le fruit du hasard et qu’elle a des usages sociaux précis. Toutefois, il me semble que la moindre de ses conséquences n’est pas le fait que le discours sur l’éducation est généralement extrêmement normatif. On attribue souvent cette normativité à des causes philosophiques: l’éducation serait un phénomène si “important” de la vie sociale qu’il ne pourrait laisser le citoyen indifférent et que celui-ci devrait forcément employer ce langage d’autorité sans nuances ni connaissances, inadmissible dans beaucoup d’autres domaines de l’activité sociale. Cette normativité me semble devoir aussi quelque chose à l’inextricable écheveau de discours contradictoires qui amènent l’analyste, pour tenter de comprendre ce qu’il dit lui-même, à réduire arbitrairement son discours autour de quelques “objectifs”, “définitions” ou “modèles”, qui sont autant des *rappels à l’ordre* que des *mises en ordre*, faute de pouvoir le réduire à un petit nombre de *preuves* lentement et rigoureusement construites.

c) Mise en ordre

Il me fallait alors ébaucher, souvent au risque de l’imprécision, toute l’architecture de la *construction politique de la professionnalité enseignante*.

1 - Dans le premier chapitre, j'essaye de définir de manière opératoire quoique très abstraite les rapports que j'envisage entre la notion de compétence et celle de qualification.

Mais ce que je crois être le centre de ma démonstration se trouve dans le rapport conflictuel entre *profession logique et profession réelle*, c'est à dire entre deux modes de pensée :

- l'un systémique, qui conçoit et assigne *des limites* aux fonctions de chacun, où les individus sont considérés selon ces fonctions et selon les besoins du système.

- l'autre qui envisage une réalité sociale structurée, continue, où il n'y a pas de découpage de l'individu selon ses fonctions. Le *professionnel* se situe au coeur de ces rapports problématiques : entre la logique du pouvoir, forcément fonctionnaliste, qui attribue des titres et des dignités et la logique des agents sociaux qui utilisent, tant bien que mal, ces catégories limitées pour y insérer leur existence.

2 - Dans le second chapitre, parce que le champ de l'éducation est un de ces domaines où l'on parle trop de *la* politique d'éducation comme ensemble transparent d'objectifs en faisant l'économie *du* politique, objet problématique s'il en est, j'ai choisi de commencer l'observation par la **définition de la profession logique**, c'est à dire la construction politique d'un système de compétences explicitement assignées aux enseignants, et surtout par les *conditions politiques de possibilité* de cette définition. Mais si le fait professionnel a partie liée avec l'État ou toute autre forme de "groupement politique" au sens Weberien, comment produire autre chose qu'un discours tautologique lorsqu'on reste dans le contexte d'un seul État ? Pour tenter de dénaturer les conditions de possibilité de l'assignation de compétences aux enseignants, pour montrer que ces conditions n'ont que de lointains rapports avec une éventuelle définition universelle de l'acte d'enseigner, il faut adopter une démarche comparative. C'est pourquoi je me suis appuyé sur le cas espagnol pour désigner la spécificité du cas français. Je crois avoir pu montrer de cette manière, ce que la définition de la professionnalité enseignante doit au territoire dans lequel elle s'inscrit, c'est à dire à un espace géographique structuré par une forme particulière d'autorité. Le territoire entendu de cette manière est ce qui détermine les agents compétents pour imposer des définitions et les agents aptes à se mobiliser. Nous verrons que les définitions finalement imposées en France et en Espagne sont très différentes : elles sont très floues en France et très précises en Espagne. Ce flou et cette précision ne sont absolument pas contingents, ils ont au contraire une fonction politique que je me suis efforcé de montrer.

3 - Dans le troisième chapitre, Parce qu'il est peu de champs, (hormis, probablement le champ strictement politique) où la relation entre moyens et objectifs ainsi que la relation entre objectifs et résultats se donnent pour entendues, il m'a semblé salutaire de tenter de donner une *mesure* du passage de la profession

logique à **la profession réelle** et d'énoncer quelques "faits" concernant les opérations concrètes de sélection des futurs membres de la profession (en n'oubliant pas que cette sélection démarre au moins avec l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire général et que le concours n'en est que le jugement ultime). Cette partie de la recherche ne concerne que la France. La raison en est simple : alors qu'en France se met en place une "épreuve professionnelle" dans les concours de recrutement, rien de semblable n'a lieu en Espagne. D'autre part, les systèmes de recrutement espagnols sont très différenciés (c'est un problème de territoire) et cela constitue un terrain d'analyse très accidenté. De toutes façons, si la comparaison internationale se justifie complètement pour l'interprétation de faits historiques (c'est à dire uniques et donc non-comparables à l'intérieur d'une même nation), pour l'analyse de faits relevant d'une science sociologique "normale", c'est à dire de faits reproductibles, la collecte de nombreuses données introduit d'elle-même une dénaturalisation des phénomènes. En définitive, ce troisième chapitre montre *les effets sociaux du flou* dans la définition des compétences des enseignants. Les candidats les plus "performants" dans l'épreuve "professionnelle" des concours sont les mieux dotés sociologiquement d'une certaine capacité à gérer l'incertitude terminologique (ceux qui font preuve d'un comportement et d'une attitude relativiste).

Enfin la conclusion de ce travail est un essai d'interprétation de quelques données historiques pour, à l'opposé de ceux qui assimilent trop facilement un prétendu "génie français" à une sorte d'universalité du genre humain, montrer ce qu'a de singulière la manière française de penser. Le lecteur pourra juger cette conclusion fort imprudente de ma part, j'en conviens, mais après de longues hésitations, il m'a semblé que ces quelques réflexions avaient trop orienté mon travail de manière implicite pour que je n'en fasse pas part au lecteur qui sera arrivé jusque là.

Chapitre 1

Théorie de la professionnalité : compétence et qualification

*J'suis pas dentiste, moi, je suis plombier,
entre voisins faut s'entraider !
Boris Vian / Henri Salvador ("Le blues du
dentiste")*

Dans la première partie de ce chapitre on apprendra peu de choses sur les enseignants et leur métier. Mais, malgré les dangers des définitions *in abstracto* séparées des éléments d'observation, il semble nécessaire de réfléchir, avec l'aide des sociologues des professions, sur cet *allant de soi* qu'est le fait professionnel. La polysémie qui caractérise les termes de *profession*, *professionnel*, *professionnalisme*, *professionnalité*, *professionnalisation*, me semble être le signe de contradictions sociales significatives.

En effet, qu'y a-t-il de commun entre l'apologie du "professionnalisme" d'un artisan, les questions d'honneur ou déshonneur "de la profession" chez les médecins, ou encore les "lycées professionnels", lieux dévalorisés du système d'enseignement ? Les conceptions de la professionnalité défendues respectivement par un syndicat ouvrier et par un conseil régional d'experts-comptables sont-elles comparables ? C'est à dire : défendent-elles les territoires d'un même découpage de la population, ou dérivent-elles chacune d'un principe de division différent ? Qu'est-ce que la "professionnalisation" : la construction d'une déontologie, ou la rationalisation des méthodes de travail ? Cette rationalisation est-elle conséquente d'une accumulation de savoirs théoriques dans un cadre universitaire ? Ou alors d'un apprentissage par inculcation (éthique et technique) et par socialisation dans des écoles pratiques de type "institutions totales" ? Qu'est-ce qu'un professionnel Un individu digne de confiance ? Une personne cultivée ou une personne exercée ?

Constatons tout d'abord que la plupart des travaux scientifiques qui prennent pour objet "la professionnalisation des enseignants",¹ utilisent en fait une catégorie aujourd'hui imposée par des politiques. En 1989, le ministère français de l'Éducation nationale commande un rapport intitulé "*Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*", plus communément appelé "rapport Bancel" du nom de son rapporteur, et dont le propos consiste à fixer "les contours d'une *professionnalité* globale" des futurs "enseignants".² Cette définition, que j'appelle "définition de la profession *logique*" indique les *fonctions* que doivent remplir dans le système éducatif ceux qui mériteront le titre "enseignant" après être passés par les *instituts de formation* et les concours nationaux. Elle fait forcément abstraction de la "profession *réelle*", c'est à dire des individus et des groupes concrets qui vont être qualifiés de "professionnels". Entre ces deux professions (la *réelle* et la *logique*), il y a toute la *construction sociale* opérée par les "acteurs historiques",³ il y a la distance que l'on peut mesurer entre d'une part l'hétérogénéité, les conflits, l'imperfection et le flou qui caractérise tout *espace social* et d'autre part l'homogénéité, la paix et la perfection qui caractérise un "corps" constitué par une "image de marque", système symbolique construit et "lissé" afin d'être "représentatif".⁴ S'il est dans la logique de l'État et de la profession ainsi symbolisée de ne pas insister sur l'arbitraire de l'opération qui consiste à "représenter" un ensemble d'individus par une caractéristique symbolique (par exemple ici, les "trois pôles de connaissances qui délimitent les contours d'une professionnalité globale"⁵) il serait dangereux pour la science (c'est à dire extra-scientifique), de reprendre cette définition à son compte. L'étude de la professionnalisation, (c'est à dire de la constitution d'un groupe professionnel), n'est pas seulement l'étude des symboles tels que "le savoir enseignant", la "rationalisation des méthodes", les "modèles" ("technologique", "industriel" ou "humaniste"), ou la "déontologie", "l'éthique", la "morale professionnelle". C'est

¹ Voir notamment : Jean-Louis Derouet "La profession enseignante comme montage composite" in *Education permanente*, n° 96 1988.; Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1991 ; Raymond Bourdoncle, "La professionnalisation des enseignants. 1 - La fascination des professions" et "La professionnalisation des enseignants : 2- les limites d'un mythe" in *Revue Française de Pédagogie*, n°94, 1991 et n°105, 1993.

² Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport remis le 10 octobre 1989 au ministre Lionel Jospin. Ce rapport était inséré dans le document suivant : Ministère de l'Éducation nationale, *Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, document d'information n° 2, février 1991. On peut remarquer les deux usages linguistiques de cette définition : à l'usage de l'opinion publique (perçue comme traditionaliste, voire réactionnaire et demandeuse d'un modèle charismatique) on utilise le mot "maître" contenu dans "IUFM" et visible sur la couverture du rapport. À l'usage des enseignants, (ceux qui vont lire le rapport) on utilise le mot "d'enseignant", plus "moderne" voire plus "technique".

³ Voir la seconde partie intitulée "La profession logique".

⁴ Jean-Yves Trépos a ce joli néologisme : "Ce travail (*le travail de représentation*) est provisoirement enregistré par le public, un peu comme la représentation qu'il a des races animales (un épagneul a pour nous plus de "*chienneté*" qu'un pékinois)". *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses Universitaires de Nancy, 1992, p. 10.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale *op. cit.*, chapitre 1.

aussi et surtout *l'étude des conditions sociales de possibilité de l'assignation de ces symboles*.

Formellement, on peut écrire que la **professionnalisation** est le *processus* qui abouti à la **professionnalité**, état d'un groupe d'individus *qualifiés* de **professionnels**. Ce groupe d'individus est appelé **profession**.⁶ La tentation (un peu analytique) de sortir de ce cercle tautologique en définissant *a priori* ce qu'est une profession, c'est à dire ce qui réunit de *manière univoque* ces individus et les distingue dans le même temps d'autres individus : leur secteur d'activité, leurs compétences, leur niveau de qualification, etc. est immédiatement disqualifiée si l'on aperçoit que tout *principe de division* qui dessinerait un espace social uni- ou bi-dimensionnel est introuvable. La division de la société en "*professions-catégories sociales*" que la "sociologie normale" utilise presque toujours de manière positive, comme si cette classification était une "donnée", repose sur un postulat qui ne résiste pas à l'analyse⁷ : celui d'un espace des compétences professionnelles différentes mais *homogènes*, que l'on pourrait découper par une analyse fonctionnelle, (on pense évidemment aux théoriciens de la division du travail, Durkheim et Parsons).⁸ Or, si les différentes "catégories" n'ont pas le même statut (ce qui n'est contredit par personne) cela n'est pas seulement pour des raisons de hiérarchie entre les fonctions. C'est aussi parce que ces catégories ne renferment pas de caractéristiques susceptibles d'être les modalités d'une même variable, c'est à dire qu'il est impossible de les constituer à partir *d'un principe de division*. Autrement dit, la classification en catégories socioprofessionnelles qui repose sur la prétention du *Finding one way in social space* est une comparaison d'éléments non-comparables.⁹ Il n'y a pas de *bijection* entre une série de *compétences* objectivement classables et une série de *qualifications* objectivement classables. L'exemple donné par Pierre Bourdieu et Luc Boltanski est éclairant : le même *dictionnaire des métiers* (1955) décrit précisément le métier de "côneur" ("manoeuvre spécialisé chargé d'étirer les cloches foulées sur un cône, pour en effacer les plis") et définit le "métier" de "conseiller d'État" comme "membre du

⁶ On réservera le terme de professionnalisme à la dimension apologétique de la profession : ce sont les "professionnels" qui parlent de "professionnalisme". Pour un aperçu du "professionnalisme comme idéologie intégrative", hypothèse que l'auteur reprend à Goldner et Ritti, voir Michelle Durand, "Professionnalisation et allégeance chez les cadres et les techniciens" in *Sociologie du travail*, n°2, avril-juin 1972. "Quand une organisation ne peut gratifier tous ses membres avec les récompenses traditionnelles, (*les promotions*) elle crée des substituts de gratification. (...) Le professionnalisme est en définitive une façon pour la direction de transformer l'échec en succès." Le professionnalisme interviendrait lorsque la structure oblige les organisations à bloquer les carrières.

⁷ Il est de toutes façons difficile de se passer de cet outil qu'est la nomenclature de l'INSEE, "façon professionnelle (celle des statisticiens) d'organiser la réalité professionnelle dans son ensemble" selon le mot de Jean-Yves Trépos, *op. cit.*, p. 10.

⁸ Pour une réflexion épistémologique sur le postulat implicite d'homogénéité des "données" lire notamment Jean-Michel Berthelot, "Pluralité et cumulativité. D'un sain usage de la formalisation en sociologie" in *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 2, automne 1993.

⁹ Boltanski, Thévenot, "Finding one way in social space" in *Social Science Information*, vol. 22 (4-5), Beverly Hills, Sage Publications ; cité par Jean-Yves Trépos.

conseil d'État".¹⁰

“...la part faite à la capacité et à la dignité, au faire et à l'être, au technique et au symbolique, varie fortement selon la position hiérarchique des titres et des postes auxquels ils donnent accès : ainsi, dans les taxinomies officielles, les agents sont de plus en plus complètement définis *par ce qu'ils font*, par les capacités ou les tâches techniquement définies qui sont inscrites dans leur titre ou leur poste, à mesure que l'on descend dans la hiérarchie ; et de plus en plus, au contraire, *par ce qu'ils sont*, à mesure qu'on s'élève, comme si l'on demandait de moins en moins (relativement) de garanties techniques lorsque croît la dignité.”¹¹

1 - La structure formelle

La *professionnalité* est une notion multidimensionnelle que l'on peut décrire de manière abstraite comme rapport entre une *qualification* et une *compétence*. Le modèle théorique que je voudrais donner n'est donc pas un principe de division, mais plutôt un “*schéma des forces*” qui décrit de manière abstraite comment, à un moment donné un groupe déterminé (la profession) fait état d'une *professionnalité* (le plus souvent avec une aide plus ou moins grande de l'État).

Toute situation sociale se construit à deux niveaux :

- au niveau des interactions : toute interaction entre des agents ou entre un agent et des objets suppose de la part de ce ou ces agents une **performance**. Cette performance est la réalisation d'une **compétence cognitive**. Si la situation est caractérisée comme professionnelle, il s'agit d'une compétence professionnelle.

- au niveau des structure sociales : l'interaction est caractérisée par sa place dans une structure sociale et les compétences respectives des agents sont elles-mêmes situées dans cette structure. Comme on ne peut pas mettre continûment les compétences à l'épreuve, (observation de performances) on accorde généralement une **qualification** à chaque agent.¹² Cette qualification est une représentation de la compétence, utilisée pour la comparaison entre les agents sociaux et pour l'établissement des hiérarchies de la structure sociale.

¹⁰ “Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction”, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2, 1975. La réflexion sociologique sur le statut des statistiques socio-professionnelles qui sont la matière de la plupart de nos travaux n'est pas nouvelle : voir le numéro 50 des *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983, intitulé “Qu'est-ce que classer ?” et les très nombreux travaux de Laurent Thévenot et d'Alain Desrosières, dont on peut trouver une bonne bibliographie dans Boltanski et Thévenot (eds) *Justesse et justice dans le travail*, PUF, Cahiers du centre d'études de l'emploi, 1989.

¹¹ P. Bourdieu dans *La noblesse d'État*, Paris, Minit, 1989, p. 168.

¹² Pierre Bourdieu, *op. cit.* oppose “dignité” à “compétence”, qu'il divise en “compétence technique” et “compétence sociale”. La dignité correspond à ce que j'appelle ici “qualification”. Jean-Yves Trépos, *op. cit.*, distingue la qualification et la compétence mais d'une façon différente de ce que je fais ici : la qualification est ce qui est clairement assignable, susceptible d'un apprentissage rationnel et d'un titre. La compétence est un “ensemble de savoirs indissociablement issus de la formation initiale et de l'expérience de l'action et plus difficiles à évaluer”.

Être un professionnel, c'est donc, tout d'abord, être mis en demeure, plus ou moins souvent, de faire valoir une compétence et c'est aussi bénéficier, de manière plus ou moins durable, d'une qualification. Les variations qui existent entre tous les types de situations et d'agents sont les suivantes :

- l'agent peut-être sommé de produire une performance plus ou moins souvent et cette performance peut-être plus ou moins mesurable. Par exemple, un ouvrier de production doit produire une performance chaque jour et il est très facile de vérifier sa compétence. Alors qu'un ouvrier plus qualifié, chargé de contrôler des machines-outils n'aura à faire preuve de sa compétence que lorsqu'un dysfonctionnement interviendra.

- la qualification, qui est en quelque sorte une valeur socialement accordée à la compétence de l'agent, peut être plus ou moins stable : par exemple, un fonctionnaire, dans la plupart des cas, conserve sa qualification (toute entière contenue dans le concours administratif qu'il a réussi) tout au long de sa carrière, à moins qu'il n'ait décidé d'obtenir un titre qui lui permette d'accroître cette qualification. Par contre, un cadre commercial qui vend moins de produits que par le passé, ou un ouvrier qualifié qui voit son métier disparaître sont des agents qui subissent une brutale baisse de qualification. Celle-ci constitue donc une valeur d'échange.

Enfin, la relation existant entre la qualification et la compétence est plus ou moins lâche, et, pour tout dire, certaines qualifications représentent mieux que d'autres les compétences.

“Les vendeurs de force de travail, écrivent Bourdieu et Boltanski, ont une force d'autant plus grande qu'est plus important leur capital scolaire comme capital culturel incorporé ayant reçu la sanction scolaire et de ce fait juridiquement garanti. Ce qu'ils ont à offrir sur le marché du travail (et plus largement leur identité sociale) peut se réduire entièrement à la capacité impliquée dans le fait d'occuper un poste (ingénieur maison) ou au contraire au titre qu'ils possèdent et qui peut n'enfermer aucune information concernant la capacité à occuper un poste déterminé (par exemple agrégé ou membre du conseil d'État), (...) plus la définition du titre et la définition du poste, donc leur relation, comme c'est le cas dans les nouvelles professions (professions de représentation, etc.) sont floues ou incertaines, plus il y a place pour les stratégies de bluff ...”¹³

a) L'ordre social

La **professionnalité-compétence** répond à la question : *quel est le contenu qui doit être inculqué et mesuré pour permettre une catégorisation et une hiérarchisation légitime des agents professionnels ?* Et notamment, il s'agit de savoir quels doivent être les rapports entre l'éthique professionnelle et les

¹³ Bourdieu, Boltanski, *art. cit.* p. 100.

connaissances plus ou moins scientifiques.

La **professionnalité-qualification** répond à deux questions qui travaillent tout l'espace social :

*Quelle place dans la **structure sociale** doit être accordée à chaque agent ou à chaque groupe d'agents ? C'est à dire quels sont les avantages ou inconvénients, privilèges ou servitudes qui doivent leur être accordés ?*

- *Quelle place dans le **système social**¹⁴ doit être accordée à tout agent ou groupe d'agents, c'est à dire quelles sont leurs responsabilités en cas d'échec du système, (par exemple, le système scolaire, ou le marché du logement) ?*

Enfin, *qui dispose du capital symbolique nécessaire à l'imposition d'une qualification, c'est à dire à l'imposition de l'ordre social qu'elle suppose ?*

Cette question est le motif de nombreux affrontements et de nombreuses recherches d'accords entre l'État, (qui est généralement supposé garantir cet ordre social), les groupements professionnels qui sont plus ou moins organisés, et les institutions de formation, comme les universités, qui sont chargées de trouver le rapport le plus socialement légitime entre des compétences et des qualifications.

Les institutions de formation, ne peuvent donc être définies ni comme simples "distributrices de savoir" (compétences), ni comme "pourvoyeuses de diplômes" (qualifications) mais bien comme des lieux où se combinent ces deux dimensions de la professionnalité, dans une relation d'arbitraire relatif. Si les qualifications ne représentent pas *nécessairement* les compétences, elles n'en sont pas non plus totalement indépendantes.

"...s'il était indispensable d'accentuer la dimension magique du titre, contre la dimension technique qui l'occulte," écrit Bourdieu, "il ne s'agit pas, évidemment, de s'enfermer à l'intérieur de l'alternative de la *foi technocratique* dans le fondement exclusivement technique de la compétence sociale et du *nominalisme radical* qui créditerait l'institution scolaire du pouvoir de créer arbitrairement les dignités. En fait, l'illusion technocratique est partiellement fondée et l'effet de méconnaissance qui est au principe de l'efficacité magique du titre, et de la violence symbolique de tous les actes de nomination, **n'est possible que parce que le titre certifie aussi l'acquisition de capacités techniques** (à côté des propriétés que l'on peut appeler stylistiques ou symboliques)."¹⁵

Il découle de tout cela que traiter la professionnalité à travers une seule dimension, la *professionnalité-compétence* ou la *professionnalité-qualification*, c'est s'exposer à une dissolution complète de l'objet dans les méandres d'inépuisables "savoirs professionnels" ou d'interminables "négociations et recherches d'accords".

¹⁴ Étant entendu que j'appelle *structure sociale* l'ensemble des lois d'ordre qui placent les agents et les groupes dans un espace social et *système social* l'ensemble des règles qui constituent les organisations sociales : système scolaire, entreprise, administration, etc.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 167. (Les italiques sont de l'auteur et les caractères gras de moi.)

b) Les effets d'institution

La compétence est ce qui peut être rediscuté et remis en question à tout moment lors d'une interaction entre agents ou entre des agents et des objets, alors que la qualification bénéficie d'un *effet d'autorité* qui lui permet une certaine stabilité. Si l'on admet le postulat d'indécidabilité¹⁶ de la hiérarchie des compétences et si l'on fait le constat que la *qualification* est une *institutionnalisation de la compétence*, on ne peut éviter d'aborder le phénomène de la représentation légitime de l'autorité. C'est ainsi que parler de qualification sans parler de pouvoir, d'État ou plus simplement d'autorité, bref d'un *capital de force symbolique mobilisé afin de garantir cette qualification* à une catégorie de population, c'est oublier la moitié du problème.¹⁷

Raymond Bourdoncle (*art. cit.*), porte une excellente et très érudite critique au moralisme des fonctionnalistes anglo-saxons des années 60, qui conçoivent une société reposant presque entièrement sur les professions, (avec des typologies de bons et de mauvais professionnels), mais il ne se départit pas finalement d'une certaine normativité lorsqu'il s'agit d'envisager la professionnalité enseignante de nos jours en France. Peut-être parce qu'il n'analyse la professionnalisation que comme extension de la rationalité instrumentale, et néglige notamment la dimension politique de cette construction sociale. On trouve la même différence de traitement entre le lointain et le prochain chez Durkheim,¹⁸ qui fait un parcours historique très éclairant et très prudent sur les corporations de la Rome antique et du Moyen-âge européen, puis abandonne toute mesure pour se lancer dans une apologie de la solution corporatiste pour la société contemporaine. Ce qui a disparu au passage, c'est, encore une fois, la dimension politique du phénomène professionnel puisque, opposant très classiquement la rationalité instrumentale et la rationalité en valeur, (le "développement des fonctions économiques" est une source de "démoralisation générale") Durkheim juge "l'organisation corporative (...) indispensable (à cause) *non des services économiques qu'elle pourrait rendre*,

¹⁶ Ce postulat est apparemment choquant. Il relève pourtant, pour le coup, de la conception que j'ai de ma propre professionnalité. D'une part, au contraire des fonctionnalistes, je m'interdis a priori de chercher à légitimer une échelle d'honorabilité des différentes compétences professionnelles : savoir soigner les corps, est-ce réellement plus honorable que de savoir fabriquer de l'acier ? Je choisis d'en douter. D'autre part, du point de vue strictement cognitif, la compétence technique nécessaire à l'avocat est-elle réellement plus complexe et susceptible d'un apprentissage plus difficile que la compétence technique nécessaire au cuisinier ? Si l'on s'en tient aux constructions sociales réalisées des deux professions, (diplômes, sélection, salaires, conditions de travail, place dans la structure sociale, etc.) cela semble certain. Mais le rôle du sociologue, en ce cas comme dans d'autres, n'est-il pas de douter ? (D'ailleurs, je suis même persuadé que les compétences nécessaires au cuisinier sont réellement aussi complexes que celles d'un avocat et que la différence réside dans la capacité des deux professions à monopoliser leurs savoirs.) En tout cas, sans ce doute, je ne vois pas ce que la sociologie des savoirs ou des compétences peut avoir à montrer...

¹⁷ "La garantie assurée à toute espèce de capital - qu'il se présente sous la forme de monnaie fiduciaire ou de titre scolaire à validité universelle - est sans doute un des effets les plus importants, sinon les plus visibles, de l'existence de l'État *comme trésor public de ressources matérielles et symboliques* garantissant les appropriations privées", Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 540; (les italiques sont de moi).

¹⁸ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, P.U.F. 1930, "préface à la seconde édition" pp. IX et sq.

mais de l'influence morale qu'elle pourrait avoir."

La source d'autorité qui garantit la qualification d'un professionnel est variable, et, variable est aussi la stabilité de cette qualification : un travailleur indépendant d'une profession peu structurée et peu défendue, se qualifie lui-même, (il est aussi qualifié par son inscription à la chambre des métiers). Un médecin est qualifié par son diplôme et par son appartenance à l'ordre des médecins, c'est à dire par l'État et par ce qu'on appelle "la profession". Un ouvrier est généralement qualifié par une "convention collective" entre patronat et syndicats sous l'autorité de l'administration, un fonctionnaire est qualifié par l'État. Un employé peut-être aussi seulement qualifié par son employeur.

Mais si le rapport entre la *qualification* et la *compétence* ("le titre et le poste") est très différent selon les professions, le modèle implicite proposé (*supra*) par Bourdieu est encore trop simple : l'assignation des compétences techniques précises par le poste occupé n'est pas *toujours* inversement proportionnelle à la qualification (dignité). Que l'on pense, par exemple à la compétence du chirurgien ou du dentiste (essentiellement technique et précisément assignée comme en témoigne la nomenclature des "actes" de la Sécurité Sociale) par rapport à celle de l'éducateur, (peu définie). Le rapport entre compétence et professionnalité est défini en dernière analyse par *l'histoire* de la profession.

Ce qui fait l'intérêt fondamental des professions, c'est qu'elles participent à la définition d'une société particulière, celle-ci offrant toujours *une combinaison originale entre productions de savoirs techniques et scientifiques, mode de socialisation et de formation, hiérarchies et modes d'action de l'État.*

2 - L'impossible bijection entre séries de qualifications et séries de compétences

Il reste à comprendre pourquoi la catégorisation socioprofessionnelle est un exercice de violence symbolique. Comme toujours lorsqu'il est question de contenant (la qualification) et de contenu (les compétences), il y a deux manières d'aborder un décalage : les raisons *internes* et les raisons *externes*.

a) Les raisons internes

L'histoire de la sociologie des professions nous indique à quelles erreurs

s'expose celui qui voudrait partir d'une description des diverses propriétés des groupes réels pour justifier une catégorisation. Ce domaine de recherches a été surtout exploité aux États-Unis¹⁹ à partir des années 1950. Les travaux d'érudition,²⁰ se sont assez largement fait l'écho des contradictions partageant la sociologie américaine des professions de cette époque, entre deux courants fortement différenciés mais qui n'étaient pas, au début tout au moins, clairement opposés : le fonctionnalisme de Parsons et de ses héritiers d'une part et l'interactionnisme symbolique de Hughes et de Becker d'autre part.²¹ Si l'on résume ces débats qui ont connu leur apogée dans les années 1970 on note que le fonctionnalisme qui postule une division du travail comme découpage fonctionnel (pour ne pas dire *naturel*) d'un espace de compétences *différentes mais homogènes*, débouche inmanquablement, à condition que l'on pousse la logique de la preuve jusqu'à la description monographique des groupes professionnels *réels*, sur une aporie : toutes les *occupations* (*i.e.* les activités humaines donnant lieu à une rémunération financière) ne sont pas *comparables*.

Postulant que la société vit grâce à l'accomplissement de *fonctions* parmi lesquelles certaines sont plus importantes que d'autres (la science et ses applications telles que la médecine, la technologie, le droit et l'enseignement)²² les fonctionnalistes percevaient comme cause naturelle ce qui était un développement historique. La science n'a pas toujours été une fonction importante de la société.

Partant d'un point de vue empirique réduit à l'observation des arguments employés par les groupes professionnels devant la justice en vue d'obtenir des privilèges économiques, il s'exposaient à accepter sans vérification les justifications d'avantages particuliers au nom de l'intérêt général.²³

Enfin, partant de ce qu'il faut bien appeler une idéologie sociale, les fonctionnalistes situaient les "professions" dans des "interstices" entre les classes. Cette "position" permettait de déduire de leur part un comportement "neutre" vis à vis de toutes les classes, c'est à dire un comportement visant au "bon fonctionnement" de la société, par la réduction des conflits de classes.

¹⁹ La moindre des ambiguïtés n'est pas le fait qu'aux États-Unis plus qu'en Europe, les termes *professional man* ou *professional woman*, désignent *presque* spécifiquement des membres des professions libérales.

²⁰ Voir les numéros de revues (déjà anciens) spécialement consacrés à ce thème : *Sociologie du travail*, n° 2, avril-juin 1972 et *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre 1988. L'article de synthèse en français le plus complet est probablement celui de Jean-Michel Chapoulie, "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973, pp. 86-114.

²¹ Jean-Michel Chapoulie, art. cit., note que "les différences entre les deux approches les plus fréquentes des professions - fonctionnaliste et symboliste-interactionniste - n'ont pendant longtemps pas été perçues par les chercheurs eux-mêmes qui les pensaient complémentaires". Bref, il s'agissait d'une division scientifique du travail entre les études théoriques de justification de la division du travail (le fonctionnalisme) et les descriptions "concrètes" des interactionnistes, ce qui empêchait de voir les contradictions. Ce n'est que lorsqu'on a tenté la synthèse entre les deux courants (Wilensky "The professionalization of everyone ?", *American Journal of Sociology*, sept 1964), que l'on s'est aperçu de la contradiction.

²² Jean-Michel Chapoulie, art. cit. p. 92.

²³ Catherine Paradeise, "Les professions comme marchés fermés" in *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre 1988, p. 9-21.

La méthode classique qu'était la construction d'un idéal-type de la "vraie profession", qui correspondait invariablement à la médecine (et parfois aux professions juridiques) n'était pas à même de saisir la raison qui explique que certains groupes faisaient état de caractéristiques telles que des savoirs formalisés, un code déontologique, une organisation professionnelle ayant un rôle politique, etc. alors que d'autres ne pouvaient justifier des mêmes caractères. Elle débouchait ainsi sur une justification de la hiérarchie des occupations, parmi lesquelles certaines méritaient le titre de professions, d'autres de "semi-professions" de "quasi-professions" ou de "professions marginales" et d'autres encore "d'occupations ordinaires". Dans le contexte culturel américain, on n'était plus très loin du jugement moral : le professionnalisme étant une valeur liée à l'idéal de réussite individuelle, les simples occupations étaient le fait de groupes sociaux qui n'avaient pas été capables de mener à bien un travail de rationalisation scientifique (le savoir professionnel) et de rationalisation morale (le contrôle déontologique de la profession par elle-même et l'idéal de service de l'intérêt général). Tout cela est à rapprocher de la conception fonctionnaliste de la société : la "stratification" idée selon laquelle les catégories sociales sont simplement juxtaposées selon leurs fonctions socioprofessionnelles et n'entretiennent pas de rapports particuliers entre elles, ne permettait pas de situer les professions par rapport aux classes sociales. Il fallait une théorie des rapports entre les groupes sociaux pour comprendre comment les *propriétés* revendiquées par les professionnels sont aussi des *arguments*. Prendre pour *raison* ce qui est utilisé comme *justification* par les professionnels eux-mêmes, c'est oublier que les critères tels que la scientificité et la déontologie sont souvent construits de toutes pièces par les professions *pour se distinguer*. On voit mal, dans ce cas, comment on pourrait les trouver chez tous les corps professionnels.

"On ne peut détacher, écrit Jean-Michel Chapoulie, comme le font les analyses fonctionnalistes, le savoir professionnel de ses conditions de production, de diffusion et d'utilisation, c'est à dire des institutions et des groupes qui se donnent pour rôle de le conserver, de le développer et d'être auprès des laïcs (*i. e. les non-professionnels*) les témoins de son existence. La relation de causalité entre savoir et professionnalisation doit être renversée : par analogie avec l'interrogation weberienne sur l'histoire des religions, il faut étudier les conditions sociales de monopolisation d'un savoir et les conséquences, sur le développement de celui-ci, de l'apparition d'un corps de spécialistes".²⁴

Ce sont les interactionnistes qui vont introduire l'idée d'argumentation. Ils développaient une position qu'on a coutume de qualifier de "relativiste" : partant du principe que les professions étaient des "occupations qui ont réussi",²⁵ Hughes permit de comprendre ce que la sociologie fonctionnaliste avait de justificative.

"La société, par sa nature, consiste en partie à autoriser et à attendre de certaines

²⁴ Jean-Michel Chapoulie, art. cit., la précision en italiques est de moi.

²⁵ Catherine Paradeise, art. cit.

personnes qu'elles fassent des choses que d'autres gens ne sont pas autorisés à faire et dont on n'attend pas qu'ils les fassent. La plupart des occupations - spécialement celles qui sont considérées comme professions et celles de la pègre - considèrent comme faisant partie de leur essence un permis de dévier, dans une certaine mesure, de certaines formes communes de comportement. Les professions, peut-être plus que d'autres sortes d'occupations revendiquent aussi une autorité (*mandate*) légale, morale et intellectuelle. Non seulement les praticiens, du fait d'avoir acquis leur admission dans le cercle magique de la profession, exercent individuellement leur permission (*license*) de faire des choses que d'autres ne font pas, mais collectivement, ils prétendent dire à la société ce qui est bon et bien pour elle dans de nombreux et importants aspects de la vie."²⁶

Une *occupation* arrivait à devenir profession par le monopole d'une compétence (morale et scientifique) grâce à une "*argumentation devenue croyance partagée par les publics internes et externes de l'occupation*".²⁷ Cette croyance partagée n'était d'ailleurs pas toujours fondée en réalité. On a montré que, alors que la profession médicale appuie principalement son argumentation sur la rigueur de son auto-contrôle déontologique et scientifique, en vérité les contrôles de praticiens par leurs semblables sont extrêmement rares, y compris en hôpitaux où l'on pourrait penser que cela soit plus facile.²⁸ Le stéréotype de la neutralité professionnelle ne résiste pas non plus à l'observation qui montre que les soins sont différenciés selon la classe sociale du client.²⁹

Quoiqu'il en soit, les interactionnistes insèrent leurs concepts d'occupation et de profession dans une théorie des rapports *entre des groupes sociaux et des publics*, c'est à dire dans une théorie de *l'argumentation*. Cela implique aussi que les professions s'inscrivent dans une *histoire*. On commence à penser en terme de *processus*, et non de *fonction*, ce qui signifie que la professionnalité se construit, se défend et n'est jamais totalement acquise.

Des marchés du travail fermés

Dans le modèle interactionniste, les dimensions de la professionnalité se retraduisent comme suit :

- la qualification exprime la *fermeture* d'une profession, c'est à dire l'interdiction d'exercice professionnel à tout individu ne disposant pas du titre. Cette fermeture peut être plus ou moins stricte (une occupation a d'autant plus de chance d'être une profession qu'elle est strictement fermée) et ses modalités sont variables : par exemple, la possession d'un capital financier est une qualification

²⁶ Everett C. Hughes, *Selected Papers : The Sociological Eye*, Chicago, Aldine-Atherton, 1971, pp. 287-288.

²⁷ Catherine Paradeise, art. cit. p. 11.

²⁸ Eliot Freidson, *Profession of medicine*, New York, Dodd Mead, 1971. Cité par J-M Chapoulie, art cit.

²⁹ O. Hall "Types of medical careers", *American Journal of Sociology*, 65, 4, 1960, cité par J-M Chapoulie, art. cit.

nécessaire pour exercer certaines activités professionnelles, ainsi que la possession d'une "licence" (permis) pour d'autres activités. Finalement, le diplôme (qui marque le niveau de formation) peut se replacer ici comme cas particulier de fermeture d'une profession.

- les compétences sont définies d'une façon relativiste : elles sont ce au nom de quoi la fermeture est légitime. Celle-ci est légitime pour les compétences techniques susceptibles d'une rationalité instrumentale, afin de garantir la qualité des produits (dans le cas des enseignants : les savoirs et les diplômes). Elle est aussi légitime pour les compétences déontologiques (ou morales) susceptibles d'une rationalité communicative, afin de garantir l'égalité de traitement des "clients" quelles que soient leurs origines ou leur propriétés.

Mais comment un groupe social peut-il, au terme de ce double processus de fermeture et de monopolisation de certaines compétences, obtenir le privilège d'échapper au "droit commun" économique, c'est à dire à "la loi de l'offre et de la demande de compétences" ? C'est finalement la question que nous héritons de l'interactionnisme avec pour corollaire méthodologique, une description de la rhétorique de chaque groupe professionnel.³⁰ Mais peut-on en rester là ? Les *professions* sont-elles seulement des *occupations* qui ont vu leurs "prétentions" validées par un public ? Surtout, qu'est-ce que cette "nature" de la société qui, selon Hughes, fait qu'elle autorise à certains ce qu'elle refuse à d'autre ? Cette naturalisation de la société me semble provenir de ce que, en refusant (à juste titre) de prendre pour argent comptant les justifications des fonctionnalistes en terme de "fonctions sociales" ou "d'intérêt général", les interactionnistes ont aussi évacué les problématiques de structuration sociale. Or, si les "fonctions sociales", le "sens de l'intérêt général", etc. ne sont pas des catégories "naturelles", il faut bien reconnaître que ce sont des catégories qui ont une existence réelle : elles sont mobilisées par certaines professions mieux que par d'autres, et elles servent à orienter des politiques.

En proposant d'abandonner la sociologie des professions pour la sociologie des "marchés du travail fermés", Catherine Paradeise appelle à fondre dans une même théorie les connaissances relatives aux "professions établies", (le plus souvent libérales) et celles relatives aux "marchés fermés salariés". Elle montre notamment en quoi le fait d'opposer associations professionnelles et syndicats est idéologique. Mais cette distinction n'en a pas moins une existence sociale. Comment en effet, un groupe d'ouvriers métallurgistes pourrait-il utiliser une rhétorique de l'intérêt général de la même façon qu'une association professionnelle d'avocats ? Comment un syndicat des employés du transport peut-il obtenir le monopole d'un savoir hautement formalisé (scientifique) et non substituable, c'est à dire forcément acquis pendant une longue période d'études à la fois théoriques et pratiques dans une institution similaire à la faculté de médecine ?

³⁰ Voir Catherine Paradeise, "Rhétorique professionnelle et expertise", *Sociologie du travail*, n° 1, 1985.

En cherchant exclusivement dans la description grammaticale des argumentaires de chaque occupation la cause de leur différenciation, on ne peut qu'aboutir au constat du fait accompli, ce qui ne change guère de la perspective fonctionnaliste. Finalement, fonctionnalistes et interactionnistes, sous apparence de points de vue radicalement opposés, en arrivent à la même impasse : les premiers parce qu'ils ne voient pas que ce qu'ils prennent pour des fonctions sociales sont des symboles dans une "lutte des classements" (les professions revendiquent leur science, leur déontologie, etc. pour justifier leur "permission de faire des choses que d'autres ne font pas") ; les seconds, parce qu'ils ne recherchent pas ce qui fait que la société valide certaines prétentions et en invalide d'autres. Il me semble que c'est dans les *tensions sociales qui régissent les modalités d'attribution des qualifications* que l'on peut chercher à répondre à cette question.

b) Les raisons externes : des temps sociaux

Les sociétés se caractérisent par leur construction de systèmes différents et qui entretiennent des relations d'autonomie relative. Ces systèmes sont autant de champs (*i. e.* d'espaces structurés) où ont lieu des *changements*. L'addition de tous ces changements relativement autonomes produit une complexité qui a pour conséquence des différences de *temps sociaux*. Pour ce qui nous intéresse, la *compétence* est essentiellement définie par le système économique au sens large (comprenant aussi les échanges non-marchands tels que l'administration de l'État) et la qualification est définie par les institutions de formation, les conventions collectives et tous les rites d'institutions qui accordent des titres (par exemple la nomination d'un PDG de grande entreprise) et, en dernière analyse, l'État.

Or le temps de la compétence est un temps très rapide, en raison d'une part de l'évolution des "besoins" et des connaissances, des restructurations économiques et d'autre part de l'obsolescence corrélative des méthodes de travail et du vieillissement (biologique, entre autre) des individus qui appliquent ces méthodes. Par contre, *le temps de la qualification est plus lent*, c'est à dire qu'on peut recueillir tout les bénéfices d'un diplôme bien après que les compétences représentées par ce diplôme soient hors d'usage. C'est ainsi qu'il fut un temps où l'apprentissage des langues mortes menait tout droit... à la direction de grandes entreprises ou qu'aujourd'hui par exemple, des qualifications en physique donnent la possibilité de faire une carrière dans la haute fonction publique.³¹ *La fonction principale de l'institution et de ses effets (par exemple la qualification) est de durer.*

D'autre part, si les temps sociaux sont différents, entre le système de formation

³¹ Pour une réflexion sur "les rapports entre le système de production et le système de reproduction" je renvoie à nouveau à Bourdieu, Boltanski, "Le titre et le poste", *Actes de la recherche en science sociale*, n° 2, 1975.

des qualifications et le système d'assignation des compétences, il ne s'agit pas seulement d'une *effet retard*. (On pense au discours de la vulgate économique sur le "retard de l'enseignement par rapport à la société"). Il s'agit de deux champs dans lesquels les luttes et les stratégies ont des motifs et des moyens différents. Les bases théoriques de l'économie sont constituées par le système libéral du "marché autorégulateur". C'est la loi de l'offre et de la demande de compétences qui doit commander le système des qualifications, ces qualifications étant essentiellement constituées par les prix que les demandeurs de compétences (les employeurs) sont prêts à payer aux vendeurs de compétences (les employés). Mais cela postule que l'on soit capable pour toutes les "fonctions" de vérifier *continûment* ces compétences, de connaître les besoins exacts, et de négocier les prix (les salaires). Ce qui évoque l'image empiriquement impossible d'entrepreneurs et de salariés négociant sans cesse les salaires et faisant valoir qui ses compétences, qui ses besoins de compétences. Les agents ne disposeraient d'assez de temps ni pour travailler, ni pour se former. De fait, l'utopie libérale repose sur le déni du temps.³² Le système économique est à la fois demandeur de *souplesse* dans les assignations de compétences et de *stabilité* dans les attributions de qualifications. Le système d'attribution des qualifications (dans lequel je regroupe, encore une fois, le système d'enseignement, et tous les phénomènes d'institution comme par exemple, le fait de voter le statut d'une nouvelle profession à l'Assemblée nationale) lui, est l'objet d'un "siège" permanent des individus et surtout des groupes sociaux plus ou moins constitués (professions, syndicats, associations de parents d'élèves, partis politiques, etc.) qui cherchent à institutionnaliser des qualifications et à en décider *les contenus* pour des raisons qui n'ont souvent *rien à voir* avec les exigences instrumentales du système économique. Que l'on pense, par exemple à la défense de l'accent circonflexe dans l'orthographe française et du latin en classe de 4^{ème} ou à la défense du baccalauréat. Je n'ai pas besoin de décrire tous les phénomènes sociaux qui régissent le fonctionnement du système scolaire, je renvoie pour cela aux littératures sociologiques désormais classiques de la reproduction ou des modes de scolarisation.³³ Toute cette complexité impliquant une forte autonomie des systèmes interdit d'imaginer que le découpage de la société en niveaux de *qualifications* corresponde à un découpage homologue des *compétences*.

On peut donc caractériser nos sociétés en disant qu'elles doivent toujours gérer la contradiction entre une tendance à *l'institution* que l'on retrouve dans le système d'attribution des *qualifications* et une tendance à *l'adaptation* que l'on retrouve

³² C'est la théorie même de la "main invisible" qui repose sur le déni du temps puisqu'elle suppose que les agents économiques soient en permanence informés des prix et des utilités des biens et des services. Or cela n'est pas possible même dans le temple du capitalisme (la bourse) malgré les systèmes télématiques. Tout cela repose de toutes façons sur une économie de production des biens, des services et des compétences coûteuse en temps, qui implique que la plupart des agents économiques n'aient pas le temps de connaître et d'assimiler en permanence le synoptique des informations relatives au marché.

³³ Notamment Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, PUF, 1983 et *École, Orientation, Société*, PUF, 1993.

dans le système de définition des *compétences*.

Institution et adaptation

En fait, dans une opposition *primaire*, deux espaces de nos sociétés s'opposent par leurs temporalités respectives : le système de production capitaliste se caractérise par sa tendance à *l'adaptation* c'est à dire l'assignation précise et *l'évolution rapide* des compétences qu'il exige. L'État existe en institutionnalisant c'est à dire en créant des échelles de *qualifications* justifiées par l'intérêt général et les plus *durables* possible.

Autorité et marché

Dans une opposition *secondaire*, chacun des deux espaces doit gérer à son tour la même contradiction : le système de production capitaliste ne peut fonctionner sans institution : (qu'on imagine un instant, par exemple, les équipes de directions d'entreprises changeant tout les matins en fonction des nouvelles compétences nécessaires !). L'État ne peut pas non plus garder sa légitimité si son système de qualifications s'éloigne trop d'un système de compétences assignables et mesurables. Soit deux espaces, l'État et le système de production capitaliste fonctionnant sur deux registres différents (plutôt *l'autorité* pour l'un et plutôt le *marché* pour l'autre) mais jamais totalement indépendants.³⁴

c) Un jeu de société

Les occupations, en tant que *groupes réels luttant pour obtenir un statut dérogatoire au droit économique commun le plus durable possible*, doivent jouer avec ces tendances, et tenter d'obtenir une "combinaison gagnante" :

1 - Bénéficiaire d'une qualification durable, c'est à dire d'un marché du travail fermé, garanti par l'État ; autrement dit, bénéficiaire d'un effet *d'autorité* pour échapper à l'emprise totale du *marché*.

2 - Bénéficiaire d'un marché des produits le plus étendu possible. Autrement dit, bénéficiaire des effets de marché (de la mercantilisation des actes professionnels) pour échapper à l'emprise totale de l'autorité (l'État).

3 - En jouant de ces deux dimensions contradictoires (l'autorité contre le

³⁴ Toute l'histoire de la constitution d'un État-nation est inséparablement l'histoire de la constitution d'un marché national. En France, par exemple, le processus de construction de l'État, de Henri III à la Révolution, est en même temps le processus de destruction des marchés protégés et des corporations.

marché et vice-versa) la profession peut bénéficier d'une autonomie dans la définition des compétences, vis-à-vis du système capitaliste de production d'une part et de l'État d'autre part, c'est à dire chercher à décider de manière autonome des contenus de la formation et des principes de division du travail.

Pour cela, chaque occupation a des ressources différentes dans trois registres argumentatifs : celui de l'intérêt général, celui de l'efficacité économique et celui de la complexité du savoir jugé nécessaire à satisfaire l'intérêt général et à créer les conditions de l'efficacité économique.

Des conditions

1 - L'occupation arrive d'autant plus à obtenir l'institution d'un marché fermé que l'État, dans son mode de formation particulier *est prêt à entendre ses arguments en terme d'intérêt général de la nation*. En effet, selon les pays, pour des raisons d'histoire nationale, l'État n'est pas habilité à prendre en charge les mêmes secteurs de la vie sociale (la santé, l'enseignement, les transports, le logement, etc.) et ne peut donc entendre l'intérêt général de la même façon.

2 - L'occupation aura d'autant plus de chances de bénéficier des ressources économiques d'un marché que son activité donne lieu à l'élaboration d'un "produit" que l'on peut *évaluer* sur ce marché.

3 - Pour bénéficier de l'autonomie dans la définition de ses compétences, elle doit se constituer un savoir non seulement "hautement formalisé" (c'est à dire nécessitant des études longues et complexes) mais surtout un savoir "pratique" acquis par une longue socialisation, c'est à dire *inséparablement* éthique et technique et *inséparablement social et individuel*. Si on ne percevait pas l'aspect ésotérique de certaines formations on ne comprendrait pas la différence que l'on trouve *dans plusieurs pays* entre les ingénieurs d'une part et les médecins ou les avocats d'autre part. Les savoirs d'ingénierie, susceptibles d'une rationalité instrumentale pure sont beaucoup plus propres à faire l'objet d'une assignation de compétences précises et évolutives par le système de production. Par contre, les savoirs médicaux et juridiques bénéficient d'une complexité qui ne semble réductible qu'au sein même de l'individu-praticien, seul capable de prendre "la bonne décision quand il le faut". En témoigne le fait qu'avant la Révolution, époque où l'on peut situer grossièrement l'avènement de la science et de la rationalité instrumentale comme puissant outil de légitimation, les professions étaient des *arts* ("libéraux" ou "mécaniques"). Un art est un savoir-faire dépendant d'un *style*, d'un mode particulier de résolution de la complexité. Dans ce savoir-faire, les propriétés de l'individu et du groupe au sein duquel il a été socialisé jouent un rôle au moins aussi important que le savoir formel. C'est le sens de toute la rhétorique du *diagnostic*, par exemple.

On peut le voir négativement dans le fait suivant : à partir du moment où la

médecine se spécialise, c'est à dire où elle se découpe en actes ponctuels, dans lesquels le diagnostic n'est plus le fait du praticien mais du client lui-même (on ne dit plus : "je souffre" mais "enlevez-moi cette tumeur") la profession, en appliquant un modèle plus proche de celui de l'ingénierie perd de son pouvoir au profit des gestionnaires de groupements médicaux.³⁵ Autrement dit, l'acte professionnel est fondamentalement contradictoire : il doit pouvoir être évalué sur un marché pour donner à la profession son statut économique, mais en même temps, il ne doit pas être trop aisé à juger, sans quoi l'expertise professionnelle perd toute sa raison d'être.

Unité et diversité

Enfin, on constate que toutes les occupations ne sont pas homogènes. Certaines sont plus hiérarchisées que d'autres. À la limite, les plus hiérarchisées peuvent être considérées comme des ensembles de plusieurs occupations monopolisant des "marchés du travail fermés" identiques ou très voisins. Ces problèmes de hiérarchisation sont cruciaux dans la définition des occupations car l'État, le système de production capitaliste et les groupes sociaux peuvent avoir intérêt, selon les cas, à unifier ce qui est séparé ou à séparer ce qui est unifié. C'est ainsi qu'a émergé la catégorie des "cadres" selon une étude très connue,³⁶ à une époque où les directions d'entreprises avaient intérêt à promouvoir les techniciens et cadres "moyens" fidèles et expérimentés en les traitant symboliquement comme les personnels très qualifiés issus des grandes écoles. Ce faisant elles constituaient un niveau hiérarchique supplémentaire, à mi-chemin entre les techniciens et les dirigeants avec la complicité des techniciens *compétents* promus (qui gagnait une *qualification* par un "effet d'institution") et des élèves de grandes écoles qui eux, pourvus du titre (*qualification*) se voyaient attribuer des *compétences* qu'ils n'avaient pas forcément.

Dans le cas de la profession *d'enseignant* créée récemment par l'État,³⁷ (là où auparavant il y en avait trois : instituteurs, professeurs de lycées professionnels et professeurs certifiés), l'acte d'institution, qui consiste à attribuer aux membres de ces trois catégories le même revenu, le même niveau hiérarchique et des *compétences générales communes* a bénéficié de la complicité des catégories autrefois inférieures (les instituteurs à travers le SNI et les professeurs de lycées

³⁵ Sur le cas des ingénieurs et sur la bureaucratisation des entreprises médicales, lire Elliott A. Krause "Les guildes, l'État et la progression du capitalisme : les professions savantes de 1930 à nos jours" in *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre 1988, p. 91-124.

³⁶ Luc Boltanski, "L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois, 1960-1975" in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 34, 1980.

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*

professionnels avec le SNETA) et s'est fait contre la catégorie supérieure (les certifiés avec le SNES). La catégorie professionnelle des agrégés a d'ailleurs obtenu d'être laissée en-dehors de cette nouvelle définition. L'État, soucieux d'attirer et de stabiliser une force de travail rare (en 1989) a cru pouvoir organiser la profession en accordant aux uns plus de qualification (les instituteurs et professeurs de lycée professionnels) et aux autres plus de compétences techniques (les certifiés). La difficulté vint de ce que les professions d'enseignants, historiquement proches du système d'institution (l'État) et éloignées du système de création des compétences (avec des variations entre les enseignants des lycées techniques et professionnels et les enseignants de l'enseignement général) ont toujours intérêt à rechercher plus de qualification et à refuser toute assignation de compétences.

3 - Thèses générales sur la professionnalisation des enseignants dans les années 1980.

La démonstration que je veux étayer découle de l'axiomatique qui suit :

a- Thèse de la fermeture du marché du travail

La professionnalisation des enseignants comme tout autre processus de professionnalisation, peut se décrire comme une *fermeture du marché du travail d'enseignement*, c'est à dire la restriction de l'exercice professionnel, excluant tous les individus à qui l'on dénie un certain nombre de propriétés (compétences), marquées par un titre (qualification).

Bien sûr, il n'échappe à personne que les enseignants n'ont pas attendu les années 1980 pour voir fermer leur profession puisque les concours de l'enseignement existent depuis longtemps.³⁸ Ce qui est nouveau aujourd'hui, ce sont les modalités de fermeture :

- On tend vers une relative unification,³⁹ (donc les frontières entre les groupes changent).

- l'université, par ses procédures de sélection et de collation des grades, fermait déjà le marché du travail d'enseignement puisque toute personne n'étant pas passé

³⁸ Pour une perspective historique des concours de recrutement des enseignants du secondaire, voir Jean-Michel Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Maison des sciences de l'homme, Paris, 1987, p. 9 et sq.

³⁹ En France, on égalise la condition des enseignants du premier degré, du second degré technique, professionnel et général à l'exception des agrégés. En Espagne, il n'y a plus que deux corps là où il y en avait 26.

⁴⁰ Sauf pour certaines catégories d'enseignants des lycées professionnels.

par elle se voyait interdire l'exercice professionnel.⁴⁰ Mais la nouvelle professionnalisation tend à créer une fermeture supplémentaire puisque l'on considère que les *compétences* acquises à l'université sont nécessaires mais non suffisantes, et que l'on doit donc y ajouter des compétences d'une autre nature : les compétences dites "professionnelles".

b - Thèse de la rhétorique d'intérêt général

La nouvelle fermeture se fait au nom d'une *rhétorique professionnelle*. Mais, lorsque une exigence de professionnalisation émane du seul groupe professionnel, elle constitue seulement une "défense d'intérêts particuliers". Elle ne peut s'imposer que lorsqu'elle est reprise par l'État, (ou tout groupement politique légitime) qui lui confère une dimension "d'intérêt général". Ce moment se matérialise dans cette activité typiquement bureaucratique qui consiste à réunir des "commissions" réunissant des "acteurs compétents" (professionnels, représentants de l'État, membres de la "société civile") pour rédiger un "rapport" exposant, en l'occurrence, les arguments officiels qui légitiment la fermeture de la profession.

c - Thèse de la liaison entre le politique et la professionnalisation

Si l'État joue un rôle dans la professionnalisation, cela implique que l'action politique de professionnalisation varie nécessairement *avec la forme de cet État*. C'est pourquoi, la comparaison internationale est utile pour rendre raison de cette action politique.

d - Thèse de la non-transparence de l'action politique de professionnalisation

L'État est une catégorie abstraite. Ce qui incline (à tort) à penser que les politiques suivent une logique fonctionnelle simple. Or la décision politique qui produit une *définition officielle du métier d'enseignant*, est fondamentalement ambiguë, contradictoire, car elle est *l'effet d'un champ politique de définition*. Là encore, la comparaison entre deux traditions nationales différentes (comparaison avec l'Espagne) montre que la définition du problème est étroitement liée au choix des acteurs qui vont s'exprimer à son sujet, et que cet ensemble *ne va pas de soi*.

e - Thèse de l'arbitraire entre la profession logique et la profession réelle

L'action politique conduit à définir une *profession logique* c'est à dire une catégorie fictive de personnes dotées d'un certain nombre de compétences définies

en cohérence avec un système (le système éducatif et les objectifs qui lui sont assignés). Cette catégorie est le produit d'une opération de polissage qui fait disparaître les contradictions dont il est question *supra*. Mais elle entretient des rapports arbitraires avec la *profession réelle*, qui est l'ensemble des individus concrets qui vont être sélectionnés selon des procédures concrètes.

L'étude de l'activité de fermeture de la profession (l'épreuve "professionnelle" des concours de l'enseignement) permet de mettre en lumière les contradictions entre une vision "systémique" ou "fonctionnaliste" qui prétend sélectionner des compétences en fonction d'un système et les effets de structuration qui commandent à la sélection réelle des individus.

f - Thèse des rapports entre l'État et le marché des produits

Si la professionnalisation est un processus, il faut bien l'inscrire dans le temps et analyser les changements qui la produisent. Elle s'appuie sur une extension et une mercantilisation du champ des produits scolaires. L'extension qui débute au début du siècle en France avec la scolarisation obligatoire se poursuit dans les années 80 avec l'accession à l'enseignement secondaire de la totalité des élèves. La mercantilisation est le processus qui tend à augmenter le lien entre les diplômes (produits scolaires) et leur rentabilisation (positive ou négative) sur le marché du travail. Dans ce processus, ce sont les élèves et leurs familles qui doivent de plus en plus assumer la responsabilité de l'évaluation des coûts et des bénéfices de l'acquisition des produits scolaires. Pour cela ils doivent négocier plus directement avec les producteurs (les enseignants et les chefs d'établissements notamment) comme dans n'importe quelle relation marchande.

Le rapport de l'État à ce marché se modifie : il devient de moins en moins maître d'oeuvre des choix et se retire sur une position d'arbitre. Mais comme dans tout marché où l'information sur la qualité des produits est complexe et non accessible à tous les consommateurs (comme dans le marché de la santé, par exemple), ce désengagement de l'État présente des dangers. L'orientation scolaire (le choix des produits) risque de perdre son caractère d'intérêt général pour devenir produit des intérêts particuliers des élèves, ou des différentes classes sociales. Pour que le système garde sa légitimité, il faut qu'il conserve une dimension de neutralité sociale. C'est désormais aux *professionnels* d'assumer cette neutralité. Les enseignants doivent être de moins en moins *militants* et de plus en plus *techniciens*, neutres vis à vis des classes sociales. On sait que dans les rhétoriques professionnelles (médecins, avocats) la neutralité sociale est centrale.

Chapitre 2

La profession logique

a) Profession logique et profession réelle

Ce que l'on va voir à l'oeuvre dans le texte qui suit, c'est la redéfinition politique d'une catégorie socioprofessionnelle. Les deux dimensions présentes dans ce terme, "socio" et "professionnelle" indiquent bien l'intérêt d'étudier ce qui est généralement un allant de soi en sociologie.

- "Professionnelle" signifie que la catégorie s'insère dans un *système*, le système des qualifications (qui est en même temps système d'attribution des compétences). Ce système est défini institutionnellement, notamment sous l'autorité de l'État, de la manière la plus *logique* possible, en fonction des besoins et en *adéquation* avec un *système de production* (ici, le système de production des produits scolaires : savoirs et diplômes).

- "Socio" indique que la catégorie est aussi le signifiant d'une position dans une *structure*, la structure de l'espace social. Cette structure n'est définie par personne, elle suit une logique qui est le plus souvent occultée ou à demi-révoilée, mais qui n'en est pas moins réelle.

Toute catégorie socioprofessionnelle suppose un rapport plus ou moins arbitraire entre la *profession logique* et la *profession réelle*, c'est à dire entre une conception fonctionnelle de la profession et une réalité socialement structurée, telle que l'est la profession comme ensemble d'individus concrets. Ce rapport relativement arbitraire, j'en ferai le constat dans la troisième partie de ce texte. Mais ici, je ne parlerai que de la définition de la *profession logique*.

b) La fermeture du marché du travail

La création d'une catégorie, avec des limites bien précises, est le premier travail de fermeture d'une profession comme marché du travail. Mais cette fermeture n'est pas forcément "malthusienne". S'il est évident que dans des professions plus directement liées aux secteurs privés et concurrentiels de l'économie (telles que les ingénieurs, les experts-comptables ou les chauffeurs de taxis) les procédés de fermeture consistent à réduire le nombre de professionnels pour maintenir des revenus élevés, il en va autrement dans des secteurs où les revenus sont, pour la plus grande partie, le produit de transferts (les consommateurs ne rémunèrent pas directement les producteurs). Dans le domaine de l'enseignement, les associations et syndicats professionnels ont des intérêts principalement symboliques. La

fermeture a pour fonction de bien délimiter le contour de la profession, et de signifier une différence de nature entre les titulaires et les non-titulaires. C'est le sens de la lutte contre l'auxiliariat qui est le fait de la plupart des syndicats d'enseignants. L'existence des maîtres-auxiliaires tend à accréditer l'idée que l'enseignement peut être exercé sur un marché ouvert et selon la simple loi d'offre et de demande des compétences. Ce qui est contraire à l'idée-même de profession. C'est pourquoi les organisations professionnelles sont en général favorables aux concours internes (notamment pour les maîtres-auxiliaires) préférant voir une augmentation numérique de leur profession plutôt que de perdre le monopole symbolique de l'exercice professionnel.¹ D'une manière générale, aucune des principales organisations professionnelles d'enseignants n'a de politique malthusienne. Elles revendiquent au contraire des recrutements plus importants. Seuls, probablement, les agrégés pratiquent assidûment le non-pourvoiement des postes aux concours, du fait que leur corps n'a aucune raison d'exister en terme de système (cette profession se situe sur le même marché des produits scolaires que la profession des certifiés) et ne doit sa légitimité qu'à son aspect élitaire, qu'il s'agit donc de perpétuer.

Ainsi, tout au long de cette recherche, lorsque je traiterai de "fermeture du marché du travail", il ne s'agira jamais de restriction numérique de la profession mais d'une volonté de distinguer clairement entre les professionnels et les non-professionnels et d'une tendance à dénier à ces derniers le droit d'exercer. Dans cette volonté de distinguer entre professionnels et non-professionnels, les professions de l'enseignement peuvent compter sur l'aide de l'État.

c) L'intérêt de la comparaison internationale

L'hypothèse selon laquelle la définition des qualifications et des compétences des enseignants ne peut se faire sans l'État, doit être prise au sérieux. Mais il ne s'agit pas de mobiliser une catégorie abstraite et d'en faire la source de toute chose. Parler de l'État, c'est parler du fondement de l'autorité. Ce qui est rarement explicite dans les "exposés des motifs" et autres discours de justification et qui est pourtant au principe de la prise de décision, c'est la puissance propre de l'État. Elle dépend directement de sa légitimité historique. Or il est très difficile dans la perspective d'un seul État, comme l'État français, de mettre en question ce qui a pour principale fonction de n'être pas mis en question : l'autorité sert principalement à fixer ce qui, sans cela, serait sans cesse rediscuté. Alors, la comparaison internationale peut donner une chance de distinguer entre les

¹ "La création des concours internes CAPES et CAPET en 1987 a été le fruit de longues années d'action syndicale. Ils ont permis d'abord à des milliers de titulaires et depuis plusieurs années à des milliers d'auxiliaires de devenir certifiés. Ils sont un des éléments du plan de titularisation que revendique le SNES pour mettre fin à l'auxiliariat." Jean-Marie Maillard, *L'université syndicaliste*, n° 370, 9 juin 1995.

nécessités et les arbitraires politiques.

Les phénomènes sociaux s'inscrivent toujours dans un espace et un temps. À ce propos, dès que l'on parle de comparaison internationale, on fait appel à la catégorie de nation. Et cette catégorie, concentre en elle-même l'idée qu'une histoire particulière a pris place dans un espace particulier. La nation, c'est de l'histoire accumulée sur un espace. Un territoire national, c'est un espace structuré par du temps.

On peut envisager de deux manières la comparaison internationale. Une première façon est celle qui a cours dans la plupart des comparaisons publiées par les organisations supranationales comme l'OCDE, l'Union Européenne, l'UNESCO, etc. mais aussi de nombreux ouvrages dits scientifiques. Ces ouvrages sont écrits dans une perspective proprement *nationaliste*. D'une part, ils naturalisent la catégorie "nation" comme si les différentes nations étaient des essences différentes que l'on se contente d'enregistrer sans chercher à en donner le principe. D'autre part, ils renferment généralement un souci d'évaluation comparative. Il s'agit, souvent, au fond, de savoir quel pays a le meilleur système (même si cette volonté est souvent implicite et parfois inconsciente). Il s'agit encore de prendre comme exemple un pays toujours supposé supérieur dans la hiérarchie politique qui structure notre vision du monde. Ainsi, il y a encore cinq ou six ans, lorsque l'on exhortait à aller étudier "ce qui se passe à l'étranger", "à l'étranger" signifiait invariablement "aux États-Unis". Depuis, notre modèle a changé et l'on se tourne vers l'Allemagne.² Ainsi, nombreux sont les ouvrages d'études comparatives entre la France et les USA, la France et l'Allemagne ou la France et le Japon, voire, plus rarement parce que le modèle est moins prestigieux, la France et la Grande-Bretagne. Mais par exemple, le fait qu'il n'existe pas en France d'ouvrage de sociologie comparative entre la France et l'Espagne (les seules rares comparaisons sont à l'actif d'auteurs espagnols) ni entre la France et l'Italie pas plus qu'entre la France et la Grèce, me semble être un indicateur de ce que la dimension politique contamine grandement la dimension scientifique.

La seconde manière serait d'envisager la nation d'un point de vue réellement scientifique, c'est à dire comme une *variable*, certes complexe, dont l'effet, s'il est étudié avec rigueur, peut nous éclairer sur des *constructions sociales de la réalité* qui, dans un cadre mono-national pourraient être à tort naturalisées ou universalisées. Alors, on ne voit pas pourquoi la comparaison avec tel ou tel pays serait plus pertinente qu'avec tel autre. Il me semble que c'est l'objet social que l'on veut étudier qui commande le choix des pays à comparer et non le simple enregistrement des effets de la domination économique ou politique de certains pays.

² Je me souviens d'une émission récente de télévision dans laquelle Jean-Marie Cavada et Alain Madelin essayaient de s'impressionner mutuellement en jouant à "je connais l'Allemagne aussi bien que vous, Monsieur". L'idée que les scientifiques pourraient n'être que les suiveurs d'un tel effet de mode me gêne.

La vocation du travail scientifique c'est donc de passer de la question "*quel est le meilleur pays?*" à la question "*parmi les nombreuses dimensions que recouvre la variable "nation" considérée, quelles sont celles qui produisent des effets sur l'objet considéré ?*"

Dans le cas présent, l'objet considéré étant celui de ces modifications des systèmes éducatifs que l'on regroupe sous l'appellation de "professionnalisation des enseignants", cela m'amène à considérer la variable "nation" de la manière suivante :

1 - faire l'hypothèse que tous les processus sociaux observables sur le terrain de la professionnalisation des enseignants dans les deux pays sont comparables. En effet, face à la difficulté que suppose la comparaison entre deux contextes nationaux différents, le rationalisme anthropologique qui veut que l'on puisse toujours, en dernière analyse, remonter à des principes universels à partir de n'importe quelle construction humaine, cède souvent le pas devant la superstition des *idiotismes* sociologiques.

2 - Si les processus sociaux à l'oeuvre dans la professionnalisation des enseignants sont à la fois comparables et différents dans deux nations différentes, alors les liaisons entre la variable "nation" et les différentes modalités des processus sociaux sont isolables. En clair : il ne suffit pas de montrer que les choses ne se passent pas de la même manière dans les deux pays, il faut surtout expliquer pourquoi et cela doit être forcément en relation avec les modes d'institution des nations.

Une nation c'est un territoire. Un territoire n'est pas simplement un espace, c'est un espace structuré par une autorité ou un "pouvoir". La nation est ce cas particulier de territoire qui est structuré par ce qu'on appelle communément l'État. Mais l'État n'est pas une catégorie qui recouvre toujours la même chose.

L'hypothèse générale devient :

Ce qu'on appelle "professionnalisation" des enseignants, et que l'on peut traduire en langage courant par "ce qui est considéré comme nécessaire pour former de bons enseignants" n'est pas seulement lié à une conception universelle des conditions d'exercice de la profession d'enseignant : La "professionnalisation des enseignants" entretient des relations avec le mode de structuration du territoire national par l'État.

d) Pourquoi l'Espagne ?

Ainsi que nous allons le voir lorsque nous ferons la lecture "externe" de la professionnalisation de l'enseignement, l'État français et l'État espagnol présentent une différence forte quant à leurs modalités de domination de l'espace national. On verra comment ces territoires différents conditionnent des définitions de la

professionnalité différentes.

D'autre part le fait que dans les deux pays, des politiques de professionnalisation de l'enseignement à visées similaires soient mises en oeuvre à la même époque (à un an près) par des gouvernements socialistes animés d'une philosophie politique extrêmement proche, (ils ont, à l'orée des années 1990, achevé leur conversion au libéralisme économique) permet d'éliminer le facteur idéologique de la comparaison.

Enfin, il y a, malgré tout un intérêt politique évident qu'il ne sert à rien d'occulter. La professionnalisation des enseignants s'inscrit dans un contexte de construction de l'union européenne. Cela est clairement explicité en Espagne où toutes les réformes du système éducatif s'inscrivent dans la "*convergencia*" avec les autres pays européens.

Et de fait, l'observation plus minutieuse des événements historiques récents dans les deux pays montre d'intéressantes similitudes. On peut ainsi constituer une série de fonctions, c'est à dire d'actions similaires dans les deux pays, qui semblent s'enchaîner logiquement.

En 1981 et 1982, les partis socialistes respectifs de la France et de l'Espagne accèdent au pouvoir. Leurs premières périodes sont marquées par une orientation très à gauche, très réformatrice, voire utopique, notamment dans le domaine de l'éducation, qui, dans l'idéologie des partis socialistes, est censée être le levier le plus puissant des réformes sociales.

Ainsi sont nommés deux ministres de l'éducation, Alain Savary en France, et José Maravall en Espagne, qui se font rapidement une réputation d'audace politique.

Il faut dire que dans les deux systèmes éducatifs, les années 70 représentent pour une certaine "gauche pédagogique" soucieuse d'innovation, un âge d'or³. Celui-ci a été suivi d'une longue période d'étouffement de toute volonté de réforme qualitative de l'enseignement. Avec les premières années socialistes, semble revenu le temps de l'audace et de l'utopie.

C'est dans ce contexte que les ministères publient deux rapports, le "rapport De Peretti" en France (1982), et le "rapport Gimeno" en Espagne (1984), qui sont le produit d'une réflexion générale sur ce que devrait être la formation des enseignants.⁴ Les deux rapports font une large place à la formation continue qu'ils jugent plus à même de mettre en oeuvre les réformes nécessaires que la formation initiale. Produits, on le verra dans des conditions d'expertise très différentes, ils ont cependant le même résultat : la mise en place effective et rapide, dans les deux pays, d'un système de formation continue qui fonctionne depuis lors. Par contre

³ Il s'agit de l'après 68 en France et de l'année 1970 en Espagne qui vit le vote d'une loi d'éducation très progressiste sous un pouvoir franquiste mis aux abois par la gauche enseignante.

⁴ André de Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, la Documentation française, Paris 1982 ; Jose Gimeno Sacristán, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984.

leurs propositions dans le domaine de la formation initiale, probablement parce qu'elles prennent très mal la mesure des divers blocages idéologiques et institutionnels qu'elles vont révéler, resteront lettres mortes.

Mais l'implantation réussie de la formation continue⁵ va avoir, dans les années suivantes, un effet symbolique très important. Cela va accréditer l'idée qu'une définition de la professionnalité est possible hors des considérations liées à la qualification. Il ne suffit plus de parler en terme de nombre d'années d'études pour définir la qualité d'un enseignant. *Le passage par l'université, s'il est plus que jamais perçu comme nécessaire n'est plus pour autant suffisant.* L'université elle-même commence à être vigoureusement critiquée dans sa capacité à former des enseignants, dans un contexte général où l'on exige sa "professionnalisation".

Bref, comme dans d'autres secteurs d'activité, *on commence à dissocier les compétences des qualifications.* Les premières ne se déduisent plus logiquement des secondes, mais elles se définissent par rapport à des besoins concrets, des "situations pédagogiques", c'est à dire un marché des savoirs, fluctuant, imprévisible, exigeant souplesse et vitesse d'adaptation, en complète contradiction avec l'inamovibilité des "titres".

Toutefois, entretemps, les contextes politiques changent presque parallèlement. Les partis socialistes des deux pays "passent du rouge au rose" pour reprendre l'expression d'un de mes informateurs. En 1984 en France et en 1985 en Espagne, les gouvernements ont tenté d'obtenir un minimum de contrôle sur les établissements privés, principalement catholiques, qu'ils subventionnent. Dans les deux pays le résultat est le même : au nom de la "liberté", L'épiscopat et la droite organisent de grandes campagnes de presse et réussissent d'énormes manifestations. En France, le gouvernement Mauroy, désavoué par le président Mitterrand, disparaît à cette occasion, emportant avec lui le ministre Alain Savary. En Espagne, José Maravall, reste à son poste malgré la secousse. Ensuite, les histoires politiques des deux pays divergent quelque peu. En France, c'est la nomination de Jean-Pierre Chevènement comme ministre de l'Éducation nationale dont les premiers propos "furent interprétés comme le coup de sifflet qui mettait fin à une récréation ouverte en 1968" selon l'expression d'Antoine Prost.⁶ C'est en effet le retour à une conception traditionnelle de l'enseignement qui séduit les opposants de son prédécesseur. Dirigée principalement vers l'opinion publique, la politique de formation des enseignants ne comportera plus aucune réflexion

⁵ En Espagne, avec la création de *Centros de Profesores (CePs)* fonctionnant en relative autogestion et pourvus de ressources conséquentes on peut parler de vraie réussite. En France, il faudrait sans doute émettre des réserves. Toutefois les dispositifs, appelés "Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale" (MAFPEN) existent. Le ministère de l'éducation et de la science espagnol (MEC) dépensait 814 261,4 millions de pesetas en éducation en 1989 parmi lesquels 1523 millions étaient consacrés à la formation continue des enseignants: soit environ 0,2% de la dépense de l'État en Éducation. Pour la France, il m'a été impossible de trouver des chiffres fiables et comparables, le ministère faisant en ce domaine comme en d'autres, preuve d'une opacité troublante. Il semble, aux dires de mes informateurs, que cette donnée soit "sensible".

⁶ Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, Seuil, Paris, 1992.

qualitative d'envergure jusqu'à la réélection de François Mitterrand en 1988 et la nomination de Lionel Jospin.⁷ C'est cette même année que démissionne José Maravall pour un problème précisément en relation avec la condition des enseignants. Ceux-ci organisent de grandes manifestations tout au long de cette année-là pour obtenir, entre autres choses, une égalisation de leurs salaires avec les grilles administratives de la fonction publique. Le conflit entre le ministère de l'éducation (qui donne son assentiment) et le ministère des finances (qui estime avoir consenti d'énormes efforts pour l'éducation avec le financement de la "LODE"⁸ qui permettait de rattraper le retard de l'Espagne en matière d'enseignement primaire en créant des établissements) se traduit par une crise du Parti Socialiste Ouvrier Espagnol. Le ministre de l'Éducation et de la Science démissionne. Les deux ministres qui disparaissent donc de la scène politique sur ces incidents majeurs, étaient depuis longtemps sous les feux de la critique. Ils suscitaient une opposition où se trouvaient mêlés l'église, les corporations universitaires, la droite politique, certaines associations professionnelles ainsi que des intellectuels de droite et de gauche attachés à des conceptions anciennes de l'enseignement et aveugles à la nouveauté des enjeux sociaux du savoir.⁹

Mais en Espagne, des travaux de consultations s'étendent de 1987 à 1989. La grande loi de l'éducation, appelée "Loi d'Organisation Générale du Système Éducatif" (LOGSE) qui sera votée en 1990¹⁰ a été longuement préparée par les "livres blancs de la réforme". Dans cette loi, la formation et la professionnalisation des enseignants sont redéfinies. La formation des enseignants a fait l'objet de concertations particulières. Une commission appelée "*Grupo XV*" et réunie par le "Conseil des universités," a conçu un projet de formation. Ensuite ce projet a été longuement confronté aux opinions des universitaires, formateurs, syndicats, etc.¹¹

En France, avec la nomination de Lionel Jospin, on a un troisième type de profil ministériel : après le ministre "innovant" (Savary), le ministre "traditionaliste" (Chevènement), voici le ministre "technicien". C'est le souci de dépassionner les débats et d'agir très rapidement qui caractérise la nouvelle démarche. Un an après, le 10 juillet 1989, une loi générale est votée sans qu'aucun rapport officiel ne l'ait

⁷ Il y a par contre des réformes de structures : la création des bacs professionnels, l'objectif des "80% d'une classe d'âge au baccalauréat", ont un effet très réel sur l'enseignement professionnel. Par contre, en matière de politique générale, la démagogie domine. L'opposition stérile entre savoirs et pédagogie, l'affirmation selon laquelle il faut renforcer l'autorité des enseignants, le concept "d'élitisme républicain" masquent, au niveau des programmes, un retour en deçà de la politique pourtant plutôt réactionnaire du ministre Christian Beullac, et au niveau organisationnel, un renforcement des pouvoirs de l'inspection générale.

⁸ Loi d'Organisation du droit à l'Éducation de 1985.

⁹ Dans le cas de la France, tout ceci est expliqué par Antoine Prost *op. cit.* L'auteur fut un collaborateur du ministre qui lui commanda un rapport sur les lycées.

¹⁰ *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, du 3 octobre 1990.

¹¹ Le conseil des universités a publié des volumes comprenant le projet de la commission, les modifications qu'il a apportées et les critiques formulées lors du débat national. *Reforma de las enseñanzas universitarias*, (un volume pour chaque niveau de diplôme), Consejo de universidades, Secretaría General, 1989.

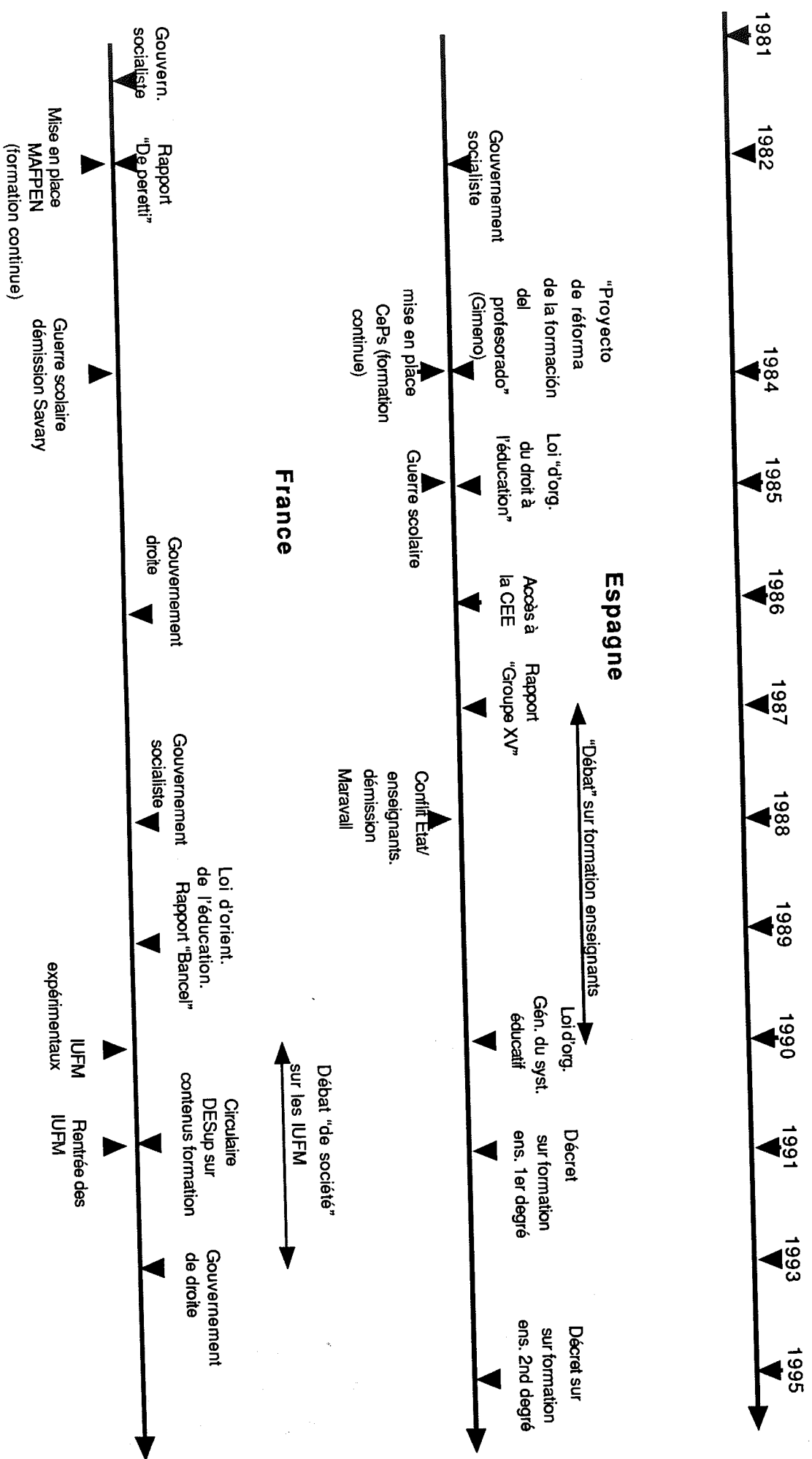
instruite.¹² Son caractère succinct et flou suggère que le ministère se ménage une grande marge de manoeuvre. Dès le vote de la loi, une commission est réunie sous l'autorité du cabinet du ministère pour définir une politique de formation des enseignants. Trois mois plus tard, le rapport est déjà publié.¹³

Ce sont tous ces événements, et leurs conséquences socio-politiques, qui constituent la construction politique de la profession logique. Il s'agit de les étudier pas à pas pour en comprendre les contradictions.

¹²*Loi d'orientation de l'éducation* du 10 juillet 1989. Le rapport intitulé "Une formation pour tous" du X^{ème} Plan est publié après la loi (septembre 1989).

¹³Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit., le 10 octobre 1989.

Figure n° 1 - La profession logique : chronologie comparée



Section 1

La responsabilité des enseignants

“Quand à moi, je compte beaucoup plus sur ce sentiment de la responsabilité, qui est le véritable agent de toutes les grandes choses et de toutes les bonnes choses qui se font dans le monde, que sur tous les règlements imaginables”.

Jules Ferry

Discours au congrès pédagogique du 2 avril 1880

(Citation utilisée par André de Peretti dans son rapport de 1982, *op. cit.*)

1 - La professionnalisation comme problème politique : l'obsession de la responsabilité

Quels que soient les acteurs qui seront à l'origine de la "professionnalisation" des enseignants, celle-ci n'aurait pu être mise en oeuvre sans une condition fondamentale : la modification du rôle des États vis à vis du marché des produits scolaires dans les années 80. En France, avec notamment l'affaiblissement progressif de la notion de "carte scolaire", (les expériences de déssectorisation débutent en 1985 et s'étendent par la suite) avec le processus de différenciation des établissements scolaires produisant des effets d'orientation occulte, l'État se déresponsabilise relativement vis à vis de l'orientation des élèves (à travers la notion de "projet de l'élève" contenue dans la loi). C'est ce qui l'amène à exiger des enseignants un surcroît de compétences. Bien sûr, les enseignants sont depuis longtemps considérés comme responsables du processus d'orientation. Toutefois, dans les années 60, avec la problématique de "mobilisation des réserves d'aptitudes", puis dans les années 70 avec l'incessant mouvement de "décloisonnement" et de création de "paliers d'orientation", l'État assumait en nom propre la gestion des flux d'élèves.¹ L'enseignant n'était alors guère qu'un exécutant de ces politiques scolaires. Aujourd'hui, il doit prendre et assumer des initiatives.

En Espagne, sous les effets de la décentralisation progressive, l'État va réduire sa part d'initiative dans l'élaboration des programmes d'enseignement. À partir d'un "programme de base" (*Diseño Curricular Base*) défini par l'État, les établissements et les enseignants devront établir un "programme d'établissement" (*Programa Curricular de Centro*).

¹ Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, P.U.F, Paris, 1983.

Ayant ainsi abdiqué de certaines de leurs prérogatives antérieures, les États, par le biais des législateurs vont ainsi s'attacher à définir avant tout les *responsabilités* des enseignants.

a) Responsabilité et *accountability*

Il y a souvent, lorsqu'on envisage les problèmes d'organisation et de norme dans le travail, une ambiguïté dans la notion de responsabilité. Cette ambiguïté provient de la traduction abusive de l'anglais *accountability* qui indique l'obligation pour l'enseignant de *rendre compte*, notamment à ses supérieurs hiérarchiques, de ses résultats, ces derniers étant de plus en plus normés et mesurables.² Mais cela se situe dans le contexte d'hyper-instrumentalisation de l'éducation que l'on constate dans les pays nord-américains.³

En France et en Espagne, dans des années 80 caractérisées par un effort de décentralisation des systèmes éducatifs et d'autonomisation des établissements scolaires, le terme de responsabilisation a une fonction clairement politique : il exprime un transfert de responsabilité depuis l'État vers les enseignants. Ceux-ci doivent *répondre* devant les familles du devenir scolaire de leurs enfants. Cela signifie qu'au nom de l'État, le personnel politique cherche à se désengager partiellement de la responsabilité de l'éducation et surtout de la gestion des flux d'élèves (ce qu'on appelle "orientation" en usurpant quelque peu le point de vue de l'élève) et de "l'échec scolaire". C'est pour ces raisons que dans nos pays, la manière plus spécifiquement politique de réduire la question du rôle des enseignants et de leur professionnalité, consiste à l'aborder sous l'angle de leur *responsabilité*.

En 1989 en France et en 1990 en Espagne sont votées au parlement les lois générales sur l'éducation qui ont pour but de réformer profondément les systèmes éducatifs et notamment, de redéfinir les rôles des enseignants et leur formation en fonction de ces réformes.⁴ S'arrêter aux discussions parlementaires⁵ des articles qui concernent la notion de professionnalité enseignante donne le moyen de constater que c'est sur la question du niveau et du type de *responsabilités*

² Cf. Sara Morgenstern de Finkel, "Formación del profesorado en España, una reforma aplazada", in Thomas S. Popkewitz, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Madrid, Pomares Corredor, 1994.

³ On trouve cette contradiction entre instrumentalisation (corollaire de l'*accountability*) et autonomie (c'est à dire responsabilisation) de la profession au Québec. Voir Claude Lessard, "Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspective comparatives et enjeux actuels", in Lessard, Perron, Bélanger, *La profession enseignante au Québec*, Bibliothèque nationale du Québec, Québec, 1991.

⁴ Resp. *Loi d'orientation de l'éducation* du 10 juillet 1989 et *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, du 3 octobre 1990.

⁵ Pour la France, on peut consulter les comptes-rendus de séances des 7, 8, 9 juin et 3, 4 juillet 1989 pour l'Assemblée nationale et 27, 28, 29 juin et 4 juillet 1989 pour le Sénat. Ces documents sont édités par le parlement et disponibles notamment pour les provinciaux, dans les archives départementales. Pour l'Espagne j'ai consulté la collection de la faculté de droit de Saragosse. Dans ces volumes les discussions parlementaires sont simplement résumées. Celles qui nous intéressent eurent lieu principalement en juin 1990.

imputables aux enseignants que se font jour les affrontements les plus partisans entre les gauches et les droites politiques, au risque de donner plutôt une définition de ce qu'il est *légitime* d'exiger des enseignants, que de ce qu'il serait *réaliste* d'exiger d'eux.

b) Responsabilité individuelle, responsabilité collective et responsabilité du système

Dans les deux pays, on trouve les trois mêmes positions partisans : les droites parlementaires se prononcent en faveur d'une responsabilisation maximale des individus, les partis socialistes au pouvoir défendent une notion de responsabilité collective des enseignants et les partis de gauche (parti communiste en France et *Izquierda Unida* en Espagne) insistent plutôt sur les responsabilités des institutions ou des systèmes. Mais les priorités des deux systèmes éducatifs sont différentes et la notion de responsabilité des enseignants s'applique avant tout à ces respectives priorités.

2 - La responsabilité des enseignants en France

En France, la notion politique fondamentale qui sous-tendait la loi votée en 1989, était la désignation des responsabilités dans toutes les "activités scolaires des élèves" au delà de la situation pédagogique conventionnelle du cours. C'est ce qu'on appelait "le suivi" du "travail personnel des élèves". Dans ce cas, pouvait-on se contenter de définir les obligations de services des enseignants en heures de cours ou devait-on leur fixer des tâches précises sans limitation du temps consacré ? Il s'agissait aussi de décider si l'on devait comprendre dans les responsabilités des enseignants celles concernant les projets d'orientation des élèves. Enfin, ces responsabilités devaient-elles être assumées individuellement ou collectivement ? Dans ce dernier cas, c'était l'occasion de donner corps à la notion "d'équipe pédagogique" sorte de *profession concrète*, constituée non-seulement par les enseignants mais aussi par les psychologues scolaires⁶ et les conseillers d'éducation.

Il suffit d'étudier les discussions d'un article de la loi de juillet 1989 qui définissait cette responsabilité et fit l'objet de quelques amendements tour à tour votés par le Sénat (majoritairement à droite) et supprimés par l'Assemblée nationale

⁶ ...Bien que l'on ne sache pas si l'apparition de la mention des psychologues scolaires dans les travaux de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, notamment grâce à l'insistance obstinée du rapporteur, est due à un certain lobbying ou à une conception particulière de la professionnalité...

(majoritairement à gauche) pour en percevoir les enjeux idéologiques.⁷

Il faut lire cet article comme suit : le texte général est proposé par le gouvernement socialiste. Entre parenthèses, on a deux amendements proposés plusieurs fois par le Sénat, (à droite) toujours supprimés par l'Assemblée nationale (à majorité socialiste). En italique on a un amendement proposé par Derosier, (député socialiste, rapporteur de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale) adopté, mais auquel les communistes s'opposèrent.

“Les enseignants (transmettent à leurs élèves connaissances et méthodes de travail et ils concourent à leur éducation), sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves *et en assurent le suivi*. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes.

Leur formation les prépare à l'ensemble des ces missions (que prend en compte la définition de leurs obligations de service)”.

Par ce jeu d'amendements on perçoit que la définition la plus restrictive de la responsabilité était celle défendue par les parlementaires communistes, puisque ceux-ci refusèrent l'amendement “et en assure le suivi” qui exige de l'enseignant qu'il ne se contente plus de son rôle traditionnel. La justification de ce refus était que cet amendement “...(constituait) en son état une aggravation inacceptable du contenu et du temps de travail des enseignants.” Les partis de droite défendaient la définition la plus large des responsabilités puisque non contents de réaffirmer la fonction de transmission des “connaissances et méthodes de travail” celle “d'éducation” plus vaste que la notion “d'activités scolaires”, ils entendaient que les obligations de services s'étendent au-delà des horaires de cours pour prendre en compte “l'ensemble des missions” des enseignants. De fait, c'est un modèle de profession libérale que les partis de droite défendaient. Une profession “libérale”, c'est une profession qui n'a pas d'horaire étroitement assigné. De nombreux parlementaires de droite s'exprimèrent en faveur de l'abandon de la définition par trop “administrative” (c'est à dire précise) des obligations de services.

“Il y aussi la nécessité de sortir les enseignants d'un cadre administratif trop rigide. Il est assez choquant de voir leur travail lié à des horaires beaucoup trop figés.”⁸

Il s'agit bien, en refusant l'étroitesse de cette définition administrative, de créer une sorte de “flou” sur les horaires, propice à l'augmentation des responsabilités des enseignants :

“Le projet de loi ne progresse pas non plus dans la redéfinition du *métier*

⁷ Article 14 de la loi, (article 13 durant les discussions).

⁸ Léonce Deprez, né en 1927, député, industriel, ancien sportif de haut niveau, 2^{ème} séance du 7 juin 1989.

*d'enseignant.(...) il ne prévoit (...) aucune modification de leurs obligations de service qui restent exprimées uniquement en heures d'enseignement, comme si le cours magistral classique, complété par le travail de préparation et de correction qui en est inséparable demeurerait - si il l'a d'ailleurs jamais été - la seule tâche imposée aux enseignants.”*⁹

La profession libérale, c'est surtout un *groupe abstrait*, dans lequel ce sont avant tout les individus qui, selon les parlementaires de droite, doivent assumer des responsabilités “personnelles” :

M. François Bayrou : “(...) Pour nous, monsieur le ministre d'État, l'acte d'enseigner est un acte *libéral*. Il relève de la *responsabilité personnelle* du maître. Il s'intègre évidemment dans un travail d'équipe. Mais c'est ne pas lui donner sa pleine ampleur que de ne l'aborder que sous cet angle. Projet d'établissement, équipes pédagogiques, par classe et par matière, conseil d'élèves : où est, dans votre texte, *l'expérimentation personnelle*, la recherche des méthodes nouvelles ?

M. Pierre Méhaignerie : Très bien !

M. François Bayrou : Il n'y a qu'une garantie de la liberté pédagogique, c'est l'évaluation objective, non pas par un supérieur, inspecteur ou chef d'établissement, mais par la progression mesurée des élèves. Il n'y a que par ce moyen que des maîtres inventifs pourront avoir raison avant les autres et, parfois, *contre les autres*. (...) Je crains, en espérant me tromper, - mais je veux vous le dire - que *la vision trop collective* que vous avez du métier d'enseignant ne soit un frein à l'innovation et qu'un enseignant qui voudrait aller plus loin que le projet d'établissement, qui serait en désaccord avec son équipe pédagogique et que le conseil des élèves ne comprendrait pas, ne se trouve contraint à l'immobilisme. Je crois que votre vision du métier d'enseignant est, ici, trop étroite et que vous manquez, là aussi une chance de progrès immense.”¹⁰

Quant aux socialistes, inspirateurs du texte, il apparaît nettement que si leur volonté était d'étendre la responsabilité des enseignants, (on le voit avec l'amendement Derosier sur le “suivi” des élèves”)¹¹ il s'agissait, bien de la “collectiviser”, en conférant une grande importance au groupe concret appelé “équipe pédagogique”.

3 - En Espagne : responsabilité individuelle vs responsabilité administrative

En Espagne la priorité du système éducatif était celle de la formation continue des enseignants, c'est à dire, du point de vue politique, de la mise en adéquation

⁹ Paul Séramy, sénateur UDC, rapporteur de la commission des affaires culturelles du Sénat, rapport n° 403, session 1988-89.

¹⁰ Assemblée nationale, deuxième séance du 7 juin 1989

¹¹ Le ministre Lionel Jospin venait de faire voter par ailleurs une “indemnité d'orientation et de suivi” dans le cadre de la revalorisation des conditions des enseignants.

des enseignants *en service* avec les réformes successives du système. Il s'agissait de fixer les responsabilités en regard de cette formation continue. Il faut replacer cela dans les conditions démographiques espagnoles : alors qu'en France le contexte de la fin des années 80 est celui d'une pénurie d'enseignants, en Espagne, le système éducatif crée très peu d'emplois en raison de la baisse démographique générale du pays et de la baisse corrélative de la fréquentation des établissements scolaires.

Par exemple en *Educación General Básica*¹² les effectifs d'élèves ont baissé de 4,3% entre 1985 et 1988 et les perspectives prévoient encore des baisses.¹³ À titre de comparaison, dans le même temps, la somme des effectifs des écoles primaires et des effectifs des collèges en France a baissé de seulement 1%.¹⁴

Alors qu'en France, la définition d'une nouvelle formation initiale des enseignants se confondait avec l'application de la nouvelle loi, en Espagne, on devait nécessairement compter avec la formation du personnel en service, avant même de se préoccuper de la formation initiale. Les partis de gauche et de droite s'opposèrent principalement sur la question de la responsabilité de la formation continue : pour les partisans de *Izquierda Unida*, c'était très nettement les "administrations éducatives" qui devaient assumer la responsabilité de la formation continue :

"Les administrations éducatives fourniront à tous les professeurs la formation permanente pour appliquer les changements de programmes (*cambios curriculares*) et les orientations pédagogiques et didactiques dérivées de l'application et du développement de la présente loi." (*Texte d'un amendement proposé par "Izquierda Unida", formation politique nationale située dans l'opposition de gauche, juin 1990*).¹⁵

Tandis que pour le "*Partido Popular*", (parti parlementaire situé le plus à droite) les enseignants devaient aussi assumer individuellement cette responsabilité:

"La formation permanente constitue un droit et une obligation de tout le professorat et une responsabilité des administrations éducatives et des établissements scolaires. Périodiquement, le professorat devra réaliser des activités d'actualisation scientifique didactique et professionnelle dans les centres de professeurs¹⁶, dans les universités

¹² Dans le système espagnol, ce niveau d'enseignement correspond à la fois au premier degré et au premier cycle du second degré du système français. À la suite de la loi de 1990 ce système s'éteint peu à peu pour laisser place à un système plus proche du système français.

¹³ C.I.D.E., *El sistema educativo español, 1991*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992, p. 32.

¹⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, *Vade-mecum statistique*, (base de données informatique) septembre 1992, Nathan.

¹⁵ Amendement n° 589 à l'article 56 de la LOGSE.

¹⁶ Appelés "CePs" les "centres de professeurs" sont des organismes qui ont des missions similaires aux "MAFPEN" françaises : la formation continue des enseignants. Toutefois, l'Espagne, pour des raisons historiques, en particulier un important analphabétisme lié aux insuffisances de l'enseignement primaire jusqu'en 1985, bénéficie d'une très longue expérience en formation d'adultes. Les CePs semblent beaucoup plus dynamiques, car moins hiérarchisés que les MAFPEN et plus décentralisés. Chaque centre, situé dans un établissement scolaire et responsable d'un district, reçoit des instructions de l'inspection pour les programmes à développer. Pour le reste, il

ou dans d'autres institutions d'État ou d'initiative sociale,¹⁷ (*de iniciativa social*), de caractère scientifique ou académique.”(*Texte de l'amendement n° 322 à l'article 56-2, juin 1990*).

Alors que les partis de gauche n'explicitent jamais l'importance du rôle des enseignants dans le système éducatif, les partis de droite se prononcent nettement pour une responsabilisation maximale des enseignants:

Sr Cuenca y Valero, (*Parti “Convergencia i Unió”, parti catalan de centre-droit, Congreso de los diputados, 28 juin 1990*)

“... Nous croyons que le professorat est un point-clef pour la mise en oeuvre efficace de cette réforme, (...). Sans le professorat et sans sa formation permanente, nous voyons difficile que l'on puisse mener cette réforme à bien.”

Sra Sainz García, (*députée du grupo Popular, 14 juin 1990*) : “Les enseignants sont le dernier wagon de toutes les lois...(…) On attend tout d'eux, et la vérité c'est que dans le fond tout dépend d'eux, et n'oublions pas non plus que l'enseignant doit être le principal innovateur et *il est juste qu'il améliore ses conditions de travail, dans une loi* de laquelle, autant que de lui, la société espagnole attend tellement de choses...”

On aura remarqué, dans cette dernière intervention l'ambiguïté de la tournure “...et il est juste qu'il améliore ses conditions de travail dans une loi...”¹⁸ où la responsabilité de l'amélioration des conditions de travail semble découler autant de l'individu que de la loi.

Quant à la position du gouvernement socialiste espagnol sur cette question, il suffit de la lire dans les faits : en 1984, les “Centres de Professeurs” (CePs) sont créés. Il s'agit de lieux où les programmes de formation continue sont élaborés à la fois par l'administration et par les professeurs eux-mêmes. La responsabilité de la réforme du système est donc assumée conjointement par l'État et par des groupes d'enseignants.

4 - Conclusion

Ainsi, l'originalité des deux majorités socialistes au pouvoir réside dans leur souci de constituer une *profession concrète* comme collectif chargé d'assumer les responsabilités des systèmes éducatifs. Cette profession concrète s'oppose non-seulement au *corps* comme profession abstraite mais aussi aux syndicats qui, à l'exception des mouvements de rénovation pédagogique nés à la veille des années 70 dans les deux pays et en voie d'essoufflement, étaient les seuls modes d'organisation concrète de la profession. La notion de *professionnalité-responsabilité* exprimait un moment particulier du processus de création des

décide des méthodes. Le fait que les formations ne soient dirigées que par des enseignants praticiens et non par des inspecteurs ou des universitaires n'est pas pour rien dans leur apparent succès.

¹⁷ C'est à dire d'initiative privée. Mais l'expression a aussi son caractère ambigu ou euphémique en castillan.

¹⁸ “...y justo es que mejore sus condiciones de trabajo en una ley que tanto como de él espera la sociedad española...”

qualifications et d'assignation des compétences : le moment de *légitimation* : si la notion de professionnalité-qualification répond aux deux questions “quelle place dans la structure sociale doit être donnée aux agents considérés ?” (en l'occurrence les enseignants) et “quelle place leur donne-t-on dans le système social ?” (quelles responsabilités en cas d'échec de ce système ?), on justifiait cette place par l'attribution et par la définition de responsabilités. C'était le moment proprement politique : c'est ainsi que *le politique institua du social* : non pas forcément en créant des titres ou des diplômes, car de cela, notamment en France, l'administration put se charger. C'est en décrivant des rôles et des responsabilités (de manière souvent assez floue) que le législateur légitimait *par avance* les nouvelles catégorisations d'enseignants.

L'espace de définition de la responsabilité des enseignants était donc clairement constitué par ce qu'on appelle le “pouvoir législatif”.

“Con el término educación, no estamos ante un *concepto*, sino ante un *precepto* : el precepto humanista con el que las clases dominantes del *siglo de las luces* han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política.”

C. Lerena, *Reprimir y liberar*

section 2

Analyse interne de la rhétorique de professionnalisation

Lecture externe et lecture interne

Comme la plupart des actions politiques de nos sociétés, l'action de professionnalisation de l'enseignement est essentiellement une action de production d'écrit. Elle prend la forme de “rapports” ou de “textes”, rédigés par des “experts”, des “professionnels”, des “techniciens”, des “politiques”, etc. Ces écrits doivent faire l'objet de deux lectures de la part du sociologue, l'une interne, pour décrire la cohérence de ces textes, qui est au principe de leur efficacité. L'autre externe, pour décrire les conditions contradictoires de rédaction de ces textes.

Ne pas reproduire les erreurs passées des fonctionnalistes ou des interactionnistes impose de ne pas chercher à reprendre systématiquement les discours professionnels, c'est à dire les discours des différentes associations professionnelles et syndicales pour "expliquer", voire "justifier" les politiques de professionnalisation des enseignants. Comme je l'ai déjà suggéré, l'hypothèse la plus économique semble être que la rhétorique de professionnalisation devient pertinente et efficace lorsqu'elle est l'objet d'une prise en charge par l'État, qui représente "l'intérêt général". Cette prise en charge par l'État pouvant se faire en nom propre ou déléguée à une institution, une commission, etc. et quelle que soit la forme de cet État, fragmentée ou monolithique. En effet, les groupes professionnels concernés par la professionnalisation de l'enseignement sont nombreux, leurs intérêts parfois divergents et leurs arguments différents. Or un discours d'intérêt général efficace ne peut être contradictoire, il doit être lisse et cohérent.

En 1982 en France et en 1984 en Espagne, les ministères de l'éducation respectifs publient chacun un rapport, produit de consultations d'experts sur la formation des enseignants.¹ Ces travaux constituent la mise en texte de deux "*rhétoriques professionnalisantes*" voisines. La lecture interne de ces textes va nous permettre de reconstruire la structure sémantique dans laquelle s'inscrit le signifiant "professionnalisation" et de repérer les thèmes principaux qui donnent à la professionnalisation sa *cohérence*. On insistera sur les points communs entre les deux nations.²

¹ André de Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, la Documentation française, Paris 1982 ; Jose Gimeno Sacristán, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984.

² Le texte qui suit est donc principalement appuyé sur la comparaison structurale des deux rapports officiels homologues nationaux. Dans chaque extrait cité, les italiques sont de moi, sauf spécification contraire. La référence est notée à la fin de l'extrait de la façon suivante : (France, n° de page) ou (Espagne n° de page) ou encore (Espagne,

1- Le discours de l'intérêt général

a) Qualité et quantité

Dans les années 80, le thème de la formation des enseignants apparaît dans tous les pays industrialisés de la même manière, par le biais de la thématique de la "qualité de l'enseignement". L'idée commune sur les systèmes éducatifs dans le début de cette décennie est que les États se sont préoccupés d'améliorations *quantitatives* (augmentation des taux de scolarisation, unification des réseaux de scolarisation) au détriment d'améliorations *qualitatives*. On considère généralement que les politiques de structures menées dans les années 60 et 70 subissent un relatif échec, n'ayant obtenu en guise de démocratisation qu'une massification, génératrice "d'échec scolaire". On en arrive très rapidement à la conclusion que la *qualité* du système éducatif suppose principalement la *qualité* des enseignants et que c'est celle-ci que les politiques doivent améliorer. C'est ainsi que débute le rapport espagnol :

"Le professorat est une des pièces clefs dans la détermination de la *qualité* du système éducatif. L'attention à sa formation initiale et à son perfectionnement est consubstantielle à toute politique éducative préoccupée par *l'amélioration* de l'enseignement." (*Espagne, p. 1*)

Le rapport français débute par un chapitre intitulé "problèmes généraux" où l'on voit le même système d'opposition :

"Depuis la Libération, les préoccupations des gouvernements antérieurs ont été dominées par des urgences *quantitatives* en raison de l'explosion scolaire et universitaire consécutive aux mesures de démocratisation préconisées par la Résistance... (...). En raison d'une telle situation d'urgence, des années 1960 aux années 1970, les préoccupations *qualitatives* et notamment celles concernant les *formations initiales et continues des enseignants*, ont été placées très loin au second plan." (*France, p. 11*)

Mais ce système d'opposition quantitatif/qualitatif recouvre surtout deux logiques professionnelles antagonistes. Le langage quantitatif est généralement celui des revendications syndicales. La rhétorique syndicale consiste le plus souvent à conditionner la démocratisation des systèmes éducatifs à l'augmentation du nombre d'enseignants ou à la réduction des effectifs d'élèves par classe, ce qui revient au même.³

n° de page, fc) car dans le cas de l'Espagne un rapport sur la formation continue (fc) fait suite au rapport sur la formation initiale avec une autre pagination.

³ Pour une vision très orthodoxe du problème, voir Jean Auba et Jean-Michel Leclercq, *Les enseignants dans les sociétés modernes*, La documentation française, Paris 1985. Il s'agit d'une vision très officielle du problème puisque dans les années 1980 l'OCDE met en place le "Projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école" et à la moitié de la décennie entame des travaux sur les "politiques à mener vis-à-vis du corps enseignant." Voir Francine Vaniscotte, *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Paris, Hatier, 1989. Voir aussi Sara Morgenstern

“Au cours des dix dernières années, le système éducatif a été soumis en permanence à une pression considérable de la part des enseignants et des parents en vue de la diminution des effectifs par classe. On espérait ainsi améliorer la qualité de l’enseignement malgré les réserves auxquelles incitaient la plupart des recherches mondiales. La réalisation d’un tel objectif a mobilisé des moyens considérables au détriment de l’amélioration de la formation des maîtres et du développement de l’encadrement pédagogique.” (France, p. 67)

La rhétorique de professionnalisation s’oppose donc clairement au discours syndical ordinaire.

b) Idéologie de l’adaptation permanente

Le système éducatif est tout d’abord mis en questions dans sa relation avec la “société” ou avec la “nation”, avant que d’être interrogé d’un point de vue interne. Discours d’inspiration fonctionnaliste, la rhétorique de la professionnalisation tient pour acquis que l’intérêt de toute la société est lié à la sauvegarde des systèmes sociaux (ici le système d’enseignement) et à leurs réformes. Une chaîne de solidarité relierait tous les sous-systèmes à la société :

“Tous les secteurs impliqués dans le monde de l’éducation, *l’Université en général*, les *institutions de formation des enseignants en particulier*, doivent assumer pleinement le fait qu’un professorat rigoureusement préparé tant scientifiquement que professionnellement, est une condition essentielle pour le bon fonctionnement de tout le système éducatif. Chaque niveau de celui-ci reçoit les résultats que lui fournit le niveau immédiatement antérieur. *En ce sens, au sein de l’université, à travers la formation des professeurs, se joue l’avenir de l’enseignement non-universitaire et la culture de tout notre peuple.*” (Espagne, p. 12)

Mais, le “Monde”, la “Nation” la “Société” ou le “Peuple” selon l’appellation que l’on choisira, sont désormais considérés comme des réalités *changeantes*. Toute volonté d’arrêter l’Histoire, qu’elle soit d’inspiration réactionnaire ou révolutionnaire est absente de ce discours profondément réformiste. La société n’est pas conçue comme immobile, que ce soit d’un point de vue politique (ou normatif) ou d’un point de vue scientifique (ou descriptif). Il n’y a pas de projet de société fixé avec lequel il faudrait mettre le système éducatif en adéquation une fois pour toute. Ainsi se met en oeuvre une rhétorique *de l’adaptation permanente* du système d’enseignement à la société, image dans laquelle le système est toujours un peu en retard :

“À défaut de solutions appropriées, il en est résulté des *inerties* dans l’adaptation et l’amélioration des formations, des disparités dans les durées et les lieux de formation, par suite de ségrégations regrettables, *l’absence d’un projet professionnel*

De Finkel, “Formación del profesorado en España : una reforma aplazada”, in Thomas S. Popkewitz (Ed.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Pomares Corredor, Madrid, 1994. Pour une reprise de ce thème sous une forme universitaire, Monique Hirschhorn, *L’ère des enseignants*, (en introduction), Presses Universitaires de France, 1993. La plupart des auteurs passent sous silence le fait qu’en opposant *qualité* et *quantité*, ils s’opposent directement au discours syndical.

en ce qui concerne la formation initiale, un *retard* important (...) dans la mise en oeuvre de formations continues qui auraient permis d'assurer l'extension du potentiel éducatif *pour qu'il réponde aux exigences croissantes des jeunes et de leur familles engagés avec la Nation dans le défi du monde moderne.*" (France, p. 11)

Toujours occupé à colmater ses propres brèches, le système est condamné à courir derrière une société présentée comme toujours plus exigeante :

"L'évolution économique sociale et culturelle de la société exige de mettre à jour systématiquement les composantes du système scolaire pour les adapter aux nécessités sociales. Cette exigence générale implique de convertir la formation des professeurs en un élément plus dynamique de la rénovation pédagogique, en cohérence avec un modèle éducatif actualisé, capable d'étendre et de démocratiser la culture." (Espagne, p. 1)

L'adaptation du système éducatif est clairement conditionnée à l'adaptation de ses professeurs :

"Une politique de perfectionnement du professorat en exercice requiert principalement d'établir un système qui structure les moyens disponibles, signale ceux qu'il faut créer et de constituer un dispositif permanent d'actualisation du professorat et, indirectement, de tout le système éducatif." (Espagne, p. 2 fc)

Ainsi, les deux projets professionnels des deux nations s'inscrivent dans une même idéologie réformatrice selon laquelle, non seulement, la société a changé et exige de la nouveauté dans les systèmes d'enseignement, mais encore, cette société est vouée au *changement permanent* et les systèmes d'enseignement à une *adaptabilité* toute aussi permanente.

"Le système éducatif s'adapte mal et lentement à une société de changements rapides qui oblige pourtant à régler le rôle des professeurs. On a donc besoin de réponses flexibles qui s'adaptent plus rapidement aux nécessités de l'élève, de la société et de la culture moderne." (Espagne, p. 5 fc)"

C'est dans cette perspective de changements incessants que se situe la professionnalisation des enseignants : face à l'incertitude qui caractérise la société celle-ci apparaît comme *le facteur principal d'assouplissement* des systèmes éducatifs.

"Il ne peut y avoir - surtout en ce domaine de la formation - de réforme "finie", "prête à être appliquée". Il s'agit d'un projet dont la conduite se caractérise par la rigueur, l'exigence, certes, mais aussi la souplesse, la capacité à inventer des modes de réponses appropriées à l'évolution mouvante et incertaine de notre société." (France, p. 55-56)

2 - Rhétorique de la souplesse et du mouvement

C'est ainsi que le discours professionnalisant développe une rhétorique de la *souplesse* et du *mouvement* dans tous les aspects de la professionnalité enseignante. Le vocabulaire de *l'assouplissement* et de la *dynamique* recouvre fondamentalement la volonté de repenser les *temporalités* professionnelles. D'une part, la "notion de service" doit être revue :

“La Commission a également étudié d’autres procédures permettant à des enseignants de suivre des stages de formation sans que le déroulement normal de la vie scolaire en soit perturbé.

Il s’agit notamment :

- d’une *structure souple* de l’emploi du temps hebdomadaire ou bihebdomadaire (ou autre);

- de l’organisation trimestrielle ou semestrielle de la vie scolaire *avec des cycles dissymétriques* pour les disciplines, permettant de dégager, pendant une semaine d’un cycle, les professeurs d’une spécialité; (...)”

“les indications qui précèdent trouveront leur meilleure application à *condition que soit mise en oeuvre une réflexion renouvelée sur la notion de service des personnels enseignants.*”(France, p. 20-21)

Mais ce sont surtout les *carrières* qui doivent être repensées :

“La nécessité de promouvoir la *recherche pédagogique* en relation avec les divers domaines de connaissance implique un traitement *flexible* et *ouvert* de la possibilité d’obtenir des titres liés à l’éducation à partir de diverses origines académiques.” (Espagne, p. 16)

Car la mobilité professionnelle est censée permettre de gérer l’incertitude du futur :

“La formation récurrente, si elle s’intègre d’une part au principe de l’alternance, donne (...) la possibilité d’une *souplesse dans l’exécution du contrat de chaque enseignant*. Elle permet (...) une *mobilité* entre les différents niveaux de l’enseignement; *mobilité dont l’importance est apparue à la Commission en vue de donner aux décisions gouvernementales toute latitude de s’exercer*”(France, p. 25)

D’autre part, les temporalités de la formation doivent être changées et on insiste sur la notion d’*alternance*.

“Une telle articulation suppose une pratique maîtrisée de ce qu’on a appelé l’*alternance*. Cette alternance concerne *des temps de distance* et de réflexion théorique approfondie *entrecoupés* par des *temps de pratique* préparés puis, *après leur exercice*, exploités pour mieux dégager les compléments théoriques de niveau croissant, relevant aussi bien des disciplines que des sciences de l’éducation et de la communication. Il s’agit là d’une méthodologie de *formation-recherche* sur les pratiques.”(France, p. 22)

Ainsi, la formation *pratique* ne doit plus faire suite à la formation *théorique* comme une simple et servile *application*. Il s’agit au contraire de créer un va-et-vient entre ces deux dimensions d’une même compétence :

“Dans les études professionnelles, les stages (*prácticas*) sont une composante essentielle de la formation, comme comparaison avec l’apprentissage théorique, comme façon d’acquérir des connaissances supplémentaires et comme occasion pour chacun de tester son action personnelle, en accord avec des modèles pédagogiques actualisés. (...) *Ils pourront avoir lieu tout au long des études selon la fonction qu’ils remplissent à chaque moment* : d’observation directe ou indirecte, d’immersion dans la pratique, en responsabilité avec tuteur ou autonome.” (Espagne, p. 23)

C’est tout le processus de formation qui devrait être remanié. Carrière et formation pourraient se mêler :

“Ces diverses considérations conduisent à proposer que dans la plupart des cas l’année (ou plus) complémentaire de formation initiale ne soit pas nécessairement

pratiquée en contiguïté directe avec la formation prévue mais puisse être effectuée après deux, trois ou quatre ans de fonction dans un établissement. *la structure d'une telle formation récurrente* devrait comporter autant d'exigence que de *souplesse*." (France, p. 55)

Enfin, d'une manière générale, toute illusion sur l'éternité des savoirs est abandonnée :

"Il est (...) opportun de résister à l'idée que toute formation initiale doit donner un "*produit fini*", c'est à dire mettre sur le marché de l'emploi des *personnalités armées pour toute la vie* : une telle insertion serait encore plus redoutable pour le métier d'enseignant ou d'éducateur appelé, par sa fonction et par ses relations avec un savoir *en création permanente, à évoluer constamment*, à répondre à une curiosité intellectuelle et sociale permanente." (France, p. 49)

3 - Rhétorique de la réalité et du concret

Dans la logique même du discours de l'adaptation à une société incertaine, il fallait une catégorie pour désigner cette incertitude. La notion un peu vague qui regroupe le mieux la variété de situations qu'on ne peut prévoir à l'avance et que l'on demandera aux enseignants de gérer est celle de "réalités", dont le corollaire est la sémantique de la *variété des situations*, de la *différenciation*, ou de la *spécificité* :

"L'enseignement des élèves (...) est reconnu comme devant se centrer de façon *réaliste* sur les besoins et les possibilités des élèves ou des adultes selon une pédagogie *différenciée* utilisant des méthodes *variées* et recourant à des didactiques par *objectifs*..." (France, p. 46)

Bref, c'est ainsi que la rhétorique du *concret*, apparaît : la professionnalité se définit désormais comme capacité à faire face à des situation concrètes.

"... il faut, au départ même de la formation de type académique (et disciplinaire), insérer d'emblée la perspective professionnelle, celle d'une *transmission spécifique* des connaissances et des savoir-faire à *des groupes d'enfants ou de jeunes, à des stades précis de leur développement et dans le cadre concret de leurs milieux culturels* en vue d'un avenir économique et politique largement imprévisible. (...). On admet l'impérieuse nécessité, pour un futur enseignant ou administrateur de connaître *les aspects concrets* de l'acte éducatif et d'être introduit aux systèmes de théorisation qui permettent de les observer et d'ajouter à bon escient les conduites pédagogiques." (France, p. 50-51)

La *situation concrète* comprend non seulement la situation pédagogique, mais aussi les situations géographiques et socioculturelles :

"La nécessaire adaptation de l'enseignement réclame aussi que le travail ne se restreigne pas à la classe ou au collège mais qu'il comprenne aussi *l'espace municipal ou local*." (Espagne, p 15 fc)

"Tendances, perspectives et moyens convergent enfin dans un souci *d'ouverture de l'école et du corps enseignant au monde extérieur et à ses virtualités régionales*"(France, p. 47).

4 - Philosophie de l'acteur

Cette variété et cette imprévisibilité des situations possibles conduit à *responsabiliser* les individus qui prennent désormais la dimension *d'acteurs* (opposée rhétoriquement à celle *d'exécutants*) :

“Ces changements exigent une syntonisation des professeurs, non comme *exécutants* de directives mais comme concepteurs actifs du *curriculum adapté aux conditions particulières de son milieu, de son collègue et de sa classe*, et comme *collaborateur* dans l'aplanissement des obstacles et inerties du système éducatif.” (Espagne, p. 5 fc)

C'est la formation qui, avant tout, doit favoriser cette autonomie des professionnels :

“Toutefois (*la commission*) a rejeté les formes de “pré-recrutement” (c'est à dire de concours de présélection mais sans recrutement définitif) qui maintiennent les étudiants en situation de scolarisation *sinon d'infantilisation*, en tout cas de *dépendance peu propice à l'accomplissement d'une formation*. Elle a corrélativement pris position pour une formation d'adultes favorisant *l'acquisition de l'autonomie par les jeunes*.”(France, p. 24)

Le lien est clair entre l'hétérogénéité des situations à assumer et cette philosophie de l'acteur :

“En définitive, la philosophie qui doit présider à toute action de perfectionnement est de *convertir le professeur en un acteur de son propre développement* et de son perfectionnement. Les points de vue les plus prometteurs de la formation et du perfectionnement insistent sur la *stimulation de l'autonomie professionnelle* que réclame la pratique pédagogique, qui exige de la part du professeur des réponses *ponctuelles* et originales à *chaque moment*. *L'initiative personnelle* du professionnel est d'autant plus indispensable que les conditions dans lesquelles il exerce son métier ne sont pas *homogènes*.”(Espagne, p. 9 fc)

Ainsi, la notion de “programme” sera corrélativement affaiblie, surtout en Espagne avec l'apparition du terme “curriculum”. Le “curriculum” est, comme le “programme” un ensemble de connaissances à transmettre aux élèves, mais à la différence que le professeur participe à son élaboration. Il n'est donc plus complètement imposé par l'administration.⁴

“La *participation* des professeurs dans le système éducatif constitue un objectif fondamental dans la politique du Ministère de l'Éducation et de la Science. Sans une *responsabilisation* du professeur dans la configuration et le développement du *projet pédagogique* qu'il lui revient de *réaliser*, aucune éducation *dynamique* et *créative* n'est possible.” (Espagne, p. 4 fc)

Bref, le professionnel, ainsi défini de manière abstraite, est impliqué dans une situation locale. Il est plus ou moins concepteur du *curriculum*, doué d'initiative, et

⁴ En France, ce qu'on a appelé la “réforme des cycles” apparue ultérieurement, est un peu inspirée du même principe de transfert d'initiative vers l'enseignant. Toutefois, le système éducatif français reste très attaché à la notion de “programme”.

sommé d'assumer la responsabilité qu'assumait autrefois l'État :

“Au bout du compte, nous ne pouvons rien exiger des professeurs *si ce n'est ce que la société attend qu'ils stimulent chez leurs élèves.*” (Espagne, p. 4 fc)

5 - Notion de marché des produits scolaires

À partir du moment où la professionnalité n'est plus définie prioritairement par une autorité, mais où elle est censée se définir elle-même par le mécanisme d'une *demande évolutive, imprévisible, concrète et différenciée*, cela fait inmanquablement apparaître la forme *marché*. Même si ce terme n'est employé qu'avec précaution, notamment des guillemets de dénégation, on ne voit pas ce qui, en ces circonstances, sépare le système éducatif d'un marché aux produits scolaires (savoirs et diplômes), marché très spécifique, certes, mais marché tout de même.

“Une forme de civilisation, dite de consommation, s'étendait aussi aux “produits” du savoir et du savoir-faire. Le développement de la crise et du chômage qui s'amorce à partir de 1973 devait aviver encore le souci des adultes et des jeunes.” (France, p. 37)

Dans le contexte de “la crise et du chômage qui s'amorce” le savoir a perdu définitivement tout aspect désintéressé et est devenu un facteur de production dans l'économie des pays industrialisés. Non seulement l'échange des savoirs devient un marché mais c'est un marché concurrentiel sur lequel les enseignants ne sont pas seuls et n'ont plus de position dominante :

“À ces nouvelles exigences formulées par les utilisateurs s'ajoutaient d'autre part pour les enseignants, les difficultés dues au changement des voies et des modes de communication ainsi que des modifications de l'environnement. (...) Les journaux, la radio, la télévision constituent un système d'information totalement différent de celui du début du siècle. (...) En quelque sorte, le monde s'est réduit. L'enseignant n'est plus, avec une famille proche stabilisée dans le village ou le quartier, le seul apporteur de connaissances, le fournisseur privilégié ;”(France, p. 37-38)

Tel un artisan face à la grande industrie, l'enseignant doit trouver une nouvelle légitimité, une expertise, pour se maintenir sur le marché :

“Son rôle est de plus en plus culturel, d'aide à la critique et à l'organisation de ces informations multiples souvent partielles sinon partiales.” (France, p. 38)

C'est le rôle de la formation de lui permettre de reconquérir une position sur le marché des savoirs :

“Devant la multiplication des exigences et la concurrence croissante des circuits d'information, les enseignants étaient conduits à revendiquer avec plus d'insistance des moyens de formation permanente et des conditions de formation initiale qui les aident réellement...” (France, p. 38)

6 - Formation continue/formation initiale : un antagonisme

révélateur

Indiquer que la professionnalité doit se définir avant tout d'après un *marché*, c'est aussi dire que les exigences de *compétences* doivent prendre le pas sur les exigences de *qualification* et aussi que la priorité doit être donnée à la formation *continue* plutôt qu'à la formation *initiale*. On attribue à la formation continue toutes les qualités dont le système éducatif a besoin : souple, dynamique, réaliste et concrète, elle est un moyen de régulation permanente du système éducatif.

“Étant donné toutefois *sa valeur transformatrice plus décisive*, la Commission a jugé qu'un effort exceptionnel doit être consenti en faveur de la *formation continue* de tous les personnels. Un tel effort représente le seul moyen d'améliorer *rapidement* la situation qualitative de l'enseignement français à tous les niveaux.” (France, p. 18)

Par contre l'efficacité de la formation initiale est déniée :

“La formation de sortie (*i. e. la formation initiale*) n'est pas satisfaisante. Son contenu est dépourvu d'orientation et d'adéquation par rapport aux nécessités pratiques du professeur. Les politiques innovatrices dans la formation des professeurs abondent plutôt dans le sens d'une concentration des moyens sur le perfectionnement que dans le sens d'un allongement *d'une formation initiale qui pourra difficilement s'ajuster totalement aux nécessités futures* de l'exercice professionnel.” (Espagne, p.4 fc)

En fait, la grande question concernant la formation initiale, c'est sa longueur. Et celle-ci est clairement définie comme une question syndicale, c'est à dire une question de *qualification*.

“Sans doute, les personnels veulent-ils préserver les échelles de salaires dans la mesure où celles-ci sont définies *par les durées de formation initiale*.” (France, p. 50)

Mais la croyance en sa propre éternité contenue dans le diplôme est contraire au principe d'érosion des savoirs.

Il reste qu'il est de moins en moins satisfaisant *d'enfermer* des fonctionnaires dans des catégories discriminées par des épreuves passées entre seize (ou dix-huit) et vingt (ou vingt quatre ans) et sur des stocks de connaissances fongibles sans tenir compte des acquisitions et assimilations ultérieures ni des aptitudes et de la valeur obtenue par l'expérience professionnelle. (France, p. 50)

La relation entre l'allongement de la formation initiale et la compétence est même nettement mise en doute :

“Il importerait (...) que les mesures d'allongement se soient pas prises abstraitement mais que leur application repose sur les résultats de l'évaluation scientifique des mesures d'allongement qui ont déjà été mises en oeuvre...”

Des précautions de cette nature sont d'autant plus nécessaires que des résultats de recherches comparatives entre différents pays n'encourageraient pas à un allongement aveugle des durées de formation.”⁵ (France, p. 54)

Ainsi, l'ambition dans les deux États est de limiter au maximum les concessions en matière d'allongement des formations initiales :

⁵ Le rapport fait notamment référence aux travaux de Mohamed Cherkaoui qui montrent que l'on ne peut établir aucune relation entre la réussite scolaire des élèves et le nombre d'années d'études de leurs enseignants.

“Quel que soit le système de formation initiale du professorat, le défi que relèvent les pays de notre entourage est de créer un système de formation permanente dans lequel une formation initiale plutôt courte soit suivie d’un recyclage constant durant toute la vie professionnelle qui sera longue pour une grande majorité des professeurs”.
(Espagne, p.4 fc)

La nouvelle ère, prophétisée par le discours professionnalisant est une époque où les temporalités de formation distingueront de moins en moins entre formation initiale et formation continue, et du même coup, entre qualification et compétence. La formation initiale, c’est à dire la qualification doit être relégitimée en permanence par la formation continue. Ainsi la formation initiale apparaît un peu comme une *fiction*, qu’il faut sans cesse rapprocher de la *réalité*.

“La connexion entre la formation initiale et le perfectionnement répond à deux principes: d’une part, le professorat nécessite une actualisation de ses connaissances scientifiques et culturelles, et pas seulement de sa capacité pédagogique ; d’autre part, le système de formation initiale *ne doit pas se déconnecter de la réalité* de l’enseignement et des *nécessités* de ses professeurs. *Il est symptomatique qu’une bonne part des changements qui dans d’autres systèmes éducatifs se produisent dans les méthodes et les questionnements de la formation initiale soient provoqués par des questions propres au perfectionnement des professeurs en exercice.*” (Espagne, p. 25)

Ici, et de manière rhétorique, la temporalité est définie plutôt par le *marché*, sans cesse en mouvement, exigeant des mises à jour permanentes, que par *l’autorité*, garante des titres et de leur pérennité.

7 - Un autre mode d’organisation professionnelle

La priorité donnée à la formation continue est une manière d’imposer une définition de la professionnalité différente de la définition syndicale, cette dernière étant basée sur la longueur de la formation initiale. Une autre manière d’entrer en concurrence avec la logique syndicale est de proposer un modèle alternatif d’organisation collective de la profession. La professionnalisation redessine le rôle des professeurs. Elle doit rompre *l’isolement*. Le professeur n’est plus seulement un individu, défini par son titre (lui-même défini par l’ensemble des porteurs du titre, c’est à dire un *corps*, abstrait et rigide). Il doit faire partie d’un groupe concret et dynamique, la *profession*, qui échange sans cesse des informations, et diffuse les innovations, c’est à dire des compétences. La professionnalisation est donc au sens propre, la création d’une profession, comme groupe concret, défini par ses interactions *réelles*, et non plus seulement comme groupe abstrait, défini par le titre.

L’individualisme est critiqué en ce qu’il constitue un obstacle à la diffusion des innovations :

“La situation d’isolement professionnel dans laquelle généralement vivent les professeurs n’empêche pas seulement leur mise à jour permanente, elle bloque aussi

la diffusion de l'innovation que, de fait, réalisent les professeurs, individuellement ou en groupe. Connecter les professeurs entre eux-mêmes est un pré-requis important pour dépasser un certain individualisme qui ne favorise pas la rénovation." (Espagne, p. 5)

Mais pour que cette profession concrète existe, il faut l'inscrire dans l'espace, il faut des lieux : ainsi, le rapport espagnol conçoit les "Centres de Professeurs" comme des lieux de formation continue, mais aussi comme des lieux de création de la *profession concrète*. Hors de toutes les hiérarchies, en l'absence d'inspecteurs et d'universitaires, mais aussi de toutes les organisations syndicales, les professeurs doivent pouvoir y échanger et tisser des réseaux de relations non-seulement entre eux mais aussi avec des partenaires tels que les parents d'élèves, les élus locaux ou des chercheurs.⁶ De cette manière, contrairement aux membres d'un syndicat qui se définissent par une communauté de qualification et luttent collectivement pour en obtenir la reconnaissance ou le maintien, les membres de la profession se définiraient par une communauté des compétences et de savoirs qu'ils seraient censés partager et échanger.

8 - Une nouvelle *fermeture* du marché du travail

Toute réflexion à caractère politique sur la profession ou sur le processus de professionnalisation doit traiter le problème de la *fermeture du marché du travail* car une profession existe avant tout par *l'interdiction d'exercer* faite à certains individus, qui renforce d'autant l'autorité des individus autorisés à exercer.

"En ce qui concerne les enseignants, *il n'est plus possible de laisser s'engager*, au hasard de leurs études, *vers une profession devenue très difficile*, des étudiants qui courraient le risque d'aller vers un échec en face de leurs élèves, *malgré des qualités intellectuelles et un savoir reconnu* : et il est insuffisant de croire qu'on pourrait arrêter un candidat s'il a déjà été engagé par un pré-recrutement pour de longues années dans une voie de formation professionnelle longue..." (France, p. 130)

Ainsi, la *professionnalisation* s'oppose nettement, dans sa rhétorique, à la *massification* :

"Le fait qu'il n'ait existé jusqu'à il y a peu, *aucun processus sélectif* pour l'entrée, a

⁶ De la même façon, le rapport français, avait prévu de donner un *lieu* à la profession, appelé "Centre inter-universitaire de formation et de recherche en éducation". Mais ce centre inter-universitaire devait en même temps être autonome par rapport aux universités d'une part, et par rapport aux "instances hiérarchiques de décision" (recteurs, inspecteurs d'académie). La différence entre les deux pays, c'est qu'en Espagne ces lieux ont été créés dans des établissements scolaires bien identifiés (les *Centros de profesores*), alors qu'en France on a seulement créé un "système" de formation continue qui n'a pas de lieu bien défini. Surtout, en France on n'a pu se dégager d'une conception hiérarchique du métier : les MAFPEN sont placées directement sous les ordres du recteur et les inspecteurs y jouent un grand rôle. Beaucoup plus nombreux (il y a un centre par district scolaire), Les CePs espagnols fonctionnent sur un mode plus autogestionnaire que les MAFPEN en France. Les professeurs espagnols choisissent collectivement une bonne partie des programmes de formation et le directeur d'un CeP est un enseignant en exercice déchargé de ses obligations de service pour quelques années. Ce n'est jamais un inspecteur ni un universitaire. Les relations entre formateurs et formés, basées sur un pied d'égalité, semblent beaucoup plus "détendues" qu'en France.

contribué, dans une large mesure, avec les autres raisons exprimées, à la forte massification des écoles de professorat de primaire, circonstance qui contribue à la déprofessionnalisation pour deux raisons :

- En premier lieu parce qu'elle renforce le désajustement qualitatif d'un enseignement dont la mission est de former des professeurs.
- En second lieu, parce qu'elle se convertit en une formation de "consommation" non professionnelle *étant donné que s'y inscrivent de forts contingents d'étudiants qui n'auront jamais l'opportunité d'exercer la profession d'enseignant.*" (Espagne, p. 5)

Mais, la fermeture de la profession d'enseignant n'est pas une stratégie strictement économique de restriction du marché du travail. Ces stratégies répondent généralement aux souhaits des professionnels eux-mêmes avec la complicité des États. Mais dans le cas des enseignants, étant donné que le nombre de postes offerts dépend de l'évaluation administrative des besoins et que les revenus *per capita* de la profession ne sont pas inversement proportionnels à son importance numérique, les professionnels n'ont pas d'intérêt direct à restreindre leur marché du travail. D'autre part, le cas de la France montre que la volonté de "fermer" la profession n'est pas forcément l'expression d'un malthusianisme professionnel qui s'exercerait en temps de pénurie d'emplois. Le contexte français des années 80 est au contraire une période de pénurie de candidats.

a) Chômage des diplômés ou recrutement de non-titrés

En réalité les deux situations, celle de pénurie de postes qui a cours en Espagne et celle de pénurie de candidats aux postes qui avaient cours en France dans les années 80, représentent pour la profession et pour l'État, le même "risque symbolique".⁷ En Espagne, c'est le risque que des individus formés comme professeurs, ne trouvent pas d'emplois : ici l'acquisition de compétences ne serait pas suivie d'autorisation à exercer et l'on craint le...

"...risque considérable de chômage de diplômés qui ont la formation pour exercer l'enseignement", (Espagne, p. 17).

En France, c'était le risque, faute d'une possibilité de sélectionner par le biais des concours, que des personnes qui ne soient pas jugées compétentes soient tout de même autorisées à exercer. Dans les deux cas, il y a un décalage symbolique entre des compétences officiellement exigées et un nombre de candidats

⁷ En France, les prévisions officielles de l'époque faisaient état d'un besoin de 23000 nouveaux enseignants par an de 1990 à 1993 et 27000 de 1994 à 1999. (discours du ministre de l'éducation nationale devant l'Assemblée nationale, le 19 avril 1990). Les inscrits aux concours pour l'année universitaire 1990-91 étaient 24017 (dont 1015 étrangers). Époque bénie pour les candidats ! la crise qui fait suite à la guerre du Golfe a fait disparaître tout souci de pénurie de candidats. En Espagne, il est difficile de trouver des statistiques homogènes sur cette question. Mais le décalage entre le nombre de candidats et le nombre de postes est dramatique. Pour donner un ordre d'idée : le seul Institut des sciences de l'éducation de Saragosse forme chaque année environ 1500 candidats à l'enseignement secondaire. En 1991, il y avait 1997 postes mis aux concours externes pour l'enseignement secondaire public dans le territoire du ministère (c'est à dire l'ensemble des régions qui n'ont pas de compétences éducatives propres). Orden n° 10019 du 23-4-1991, *Boletín Oficial del Estado*, 24 avril 1991.

officiellement sélectionnés en fonction de ces compétences. L'autorité de l'État, garante de la qualité de la sélection, et l'autorité conférée à ceux qui sont sélectionnés peut s'en trouver délégitimée.

b) Une nouvelle fermeture de la profession

Spécificité

Dans le souci de redonner de la légitimité au recrutement, il fallait réaccréditer l'idée fondamentale et implicite que contient tout concours : celle d'une différence de *nature* entre les individus sélectionnés et leur population d'origine. En fait, en s'appuyant sur la croyance désormais partagée selon laquelle les systèmes doivent s'adapter sans cesse aux "évolutions de la société", il s'agit moins d'agir sur le *degré* de fermeture de la profession que sur *les modalités* de cette *fermeture*, c'est à dire *sur ce au nom de quoi l'interdiction d'exercer est signifiée à certains individus*. La fermeture aurait une fonction plus symbolique que numérique : un enseignant ne devrait plus être un étudiant parmi d'autres qui aurait réussi un concours, mais il devrait présenter des propriétés *spécifiques*.

"Il s'agit, en effet, de rompre avec des habitudes de facilité qui consistent à renvoyer à beaucoup plus tard *l'examen des aptitudes professionnelles* des personnels en recrutement et qui ne permettent pas, en conséquence, de préciser à des candidats les exigences réelles des professions requises par la *nature propre* des missions de l'Éducation nationale." (*France, p. 129*)

Pédagogie et savoirs

C'est ainsi que l'une des caractéristiques du langage de la professionnalisation est qu'il se structure selon une *logique de la double compétence*, opposant rhétoriquement deux types de propriétés pour signifier qu'il faut les concilier. Mais selon les circonstances et selon les phrases, ces couples de termes, toujours opposés et toujours à réconcilier, sont différents : "Capacités et connaissances", "capacités intellectuelles et capacités relationnelles", "niveau scientifique et qualités professionnelles", "acquisitions cognitives et apprentissages de la pédagogie", "acquisitions cognitives et acquis des sciences de l'éducation", "connaissances théoriques et apprentissages des méthodologies", etc. Car ce qui est important, ça n'est pas la nature des deux termes, mais leur fonction. L'un d'eux représente toujours les qualités ordinaires des étudiants et l'autre les qualités spécifiques prêtées aux futurs-enseignants. Il s'agit toujours d'indiquer *non-seulement* que les premières propriétés (celles des étudiants) sont toujours

indispensables, mais que les secondes (les qualités “professionnelles”, “relationnelles”, ou “pédagogiques”, ou les savoirs professionnels, etc.) le sont désormais tout autant.

Unité et continuité du phénomène professionnel

Le corollaire de cette spécificité des qualités des futurs enseignants c’est la tendance à l’*unité* des professions de l’enseignement. La “professionnalisation” est synonyme d’unification :

“(Le) concours concernerait autant le recrutement du 1er degré que celui du second degré. Il pourrait être unique si les corps correspondants pouvaient être unifiés. En ce cas, la situation des formations se clarifie en permettant une *professionnalisation* et des recrutements appropriés.” (France, p. 26)

L’acte d’enseigner prend plus d’importance que la logique du niveau :

“La formation des professeurs *de n’importe quel niveau* exige de respecter des particularités mais elle participe d’une *même philosophie*, d’une *méthodologie semblable* et des *mêmes domaines de connaissances* scientifiques.” (Espagne, p. 11)

Surtout, selon une logique où la professionnalité se définit plus par l’exercice professionnel que par la formation initiale, c’est le niveau d’enseignement qui doit avoir la prééminence sur le titre :

“... la commission se déclare favorable à la suppression de l’Agrégation comme concours externe. L’existence de deux modes de recrutement aussi voisins que le CAPES et l’Agrégation est contraire à l’unification des statuts que l’on s’accorde assez généralement à souhaiter. (France, p. 27)

La professionnalisation exclut que des titres différents donnent lieu à des exercices professionnels semblables. En même temps, il doit y avoir une *continuité* entre tous les métiers de l’éducation :

“Par rapport aux problèmes des catégories la Commission a observé qu’il y a en fait actuellement, ne serait-ce que sur le plan géographique et organisationnel, outre les enseignements supérieurs, trois ensembles dans le système éducationnel (*sic*) français : celui des écoles, celui des collèges, celui des lycées. (...) Chacun de ces ensembles a besoin d’enseignants qui aient disposé de structures de formation initiale spécifiques aux âges, et, partant, aux besoins de leurs élèves, (...). Toutefois, la Commission a estimé, en toute hypothèse, que *la fermeture de chacun de ces ensembles serait nuisible aux continuités nécessaires aux élèves* mais aussi à la souplesse des carrières des enseignants. (France, p. 25)

9 - Professionnalisation et universités : Le contrôle des marchés du travail fermés

Les rapports rédigés sous l’autorité des deux États ont en commun leur ambigüité dans la présentation de l’Université affirmant à la fois qu’elle doit avoir une place centrale dans la formation des enseignants, et qu’elle ne se montre

généralement pas capable d'assumer ce rôle.

“La formation des professeurs *doit être pleinement ancrée au sein de l'Université*, institution qui représente le plus haut niveau culturel, scientifique et professionnel dans le système éducatif.(...) L'Espagne se situe parmi les pays dont la formation des enseignants *est à l'intérieur du système universitaire*, que cela soit au niveau des écoles universitaires pour les professeurs du premier degré (*Educación General Básica*), ou bien dans les institut de sciences de l'éducation pour les professeurs du secondaire et de l'enseignement professionnel. *Pourtant, cette situation a priori avantageuse, pour sa position et le niveau d'étude qu'elle suppose, ne devrait pas produire l'insatisfaction qui existe aujourd'hui quant à la qualité des professeurs qui sont formés.*” (Espagne, p. 2, 3)

C'est au contraire hors de l'université que l'on peut mener à bien une formation professionnelle :

“Si l'enseignement élémentaire a su développer le principe et les moyens d'une formation proprement pédagogique, *mais en restant à distance des universités*, on sait qu'il n'en est rien pour le second degré et le supérieur. (France, p. 15)

Cette ambivalence peut se comprendre si on prend garde au vocabulaire utilisé pour décrire les qualités que l'on recherche dans la formation des enseignants :

“Tout professeur doit posséder une formation scientifique et culturelle pour développer de manière satisfaisante sa profession : cette formation doit être *garantie* par les *conditions requises* pour l'accès aux institutions chargées de sa formation professionnelle et par le programme (*curriculum*) de formation. *En plus de cette formation*, tout professeur devra avoir, à travers le titre correspondant, la formation pédagogique spécifique requise par le niveau d'enseignement auquel il veut se consacrer.”(Espagne, p. 14)

Les apprentissages disciplinaires et théoriques se définissent par leur “niveau”, tandis que les autres compétences (exercice de la relation d'enseignement et méthodologie de cet exercice) se caractérise par leur “effectivité” ou leur “efficience”. On ne dit jamais, par exemple, *a contrario* que les connaissances disciplinaires doivent être “efficientes” ou que les compétences pour enseigner doivent être “de meilleur niveau”. Repenser la fermeture du marché du travail d'enseignement, c'est repenser les rapports entre l'État, les organisations professionnelles ou syndicales et l'Université pour ce qui concerne le contrôle du marché du travail et pour les modalités de ce contrôle. En fait, la professionnalisation suppose la coopération de l'Université pour opérer une *première sélection* des candidats à la profession selon les critères qui lui sont propres et dont elle assume la responsabilité. Ces critères sont les propriétés ordinaires des étudiants, qu'on a l'habitude de *mesurer à l'aide des “disciplines”* ou des “savoirs académiques” ou encore les “savoirs scientifiques”. Mais d'autre part, on veut ajouter, au nom de l'intérêt général, c'est à dire au nom de l'État, des critères supplémentaires de définition de la fermeture du marché du travail. Si les futurs enseignants doivent passer par l'Université, ce n'est pas, comme on le lit dans la plupart des commentaires, pour être “au contact des savoirs de haut niveau” dont elle serait seule dépositaire, surtout pour ce qui concerne les savoirs

nécessaires à l'enseignement secondaire ou primaire (Elle en est probablement assez dépourvue⁸). C'est parce qu'elle seule peut *légitimement interdire l'exercice professionnel* à un grand nombre d'individus. C'est l'État qui définit les titres, et bien souvent, entérine le permis ou l'interdiction d'exercer par le biais du *concours de recrutement*. Mais c'est l'université qui légitime, pour une bonne part, l'interdiction d'exercer faite à tous ceux qui n'ont pas obtenus ses diplômes, ne serait-ce que parce qu'ils n'ont pas accédé aux enseignements supérieurs. Sinon, comment comprendre que les États puissent assurer directement la formation continue hors des universités sans éveiller la moindre protestation, alors qu'ils ne peuvent faire de même pour la formation initiale ?⁹ Les enjeux professionnels de la formation initiale et de la formation continue sont très différents. Dans les deux pays, il semble évident (selon des modalités différentes) que l'université considérée comme outil de mesure du "haut niveau" doit se charger de la formation initiale. Par contre le fait que ce sont les administrations qui se chargent de la formation continue (les "MAFPEN" en France et les "CePs" en Espagne) est tout aussi acceptable et généralement accepté. Or, la différence qu'il y a entre les deux formations ne réside pas tant dans les contenus (disciplinaires et méthodologiques) que dans le fait que la formation initiale confère l'accès à des titres et la formation continue fournit principalement des compétences. Celle-ci se définit principalement comme une transmission de savoirs mais *à but non-sélectif*. Ainsi, l'État est habilité à former des enseignants, mais ne peut assumer à lui seul la fonction de sélection et d'élimination. Pour cette dernière opération, il a besoin de la médiation de l'Université.

"En ce qui concerne la formation initiale, toutes les organisations sont d'accord pour demander l'allongement et l'insertion au sein du monde universitaire des différentes formations ainsi que leur progressive égalisation." (France, p. 22)

On voit que ce qui est demandé ici à l'Université et notamment au nom des organisations (professionnelles) c'est de résoudre le problème des qualifications ("allongement" et "égalisation") et non celui des "savoirs" ou des compétences. Autrement dit, l'Université doit avant tout contribuer à réguler le marché du travail et se caractérise par sa *capacité à produire une sélection socialement acceptée*, y compris en dehors de toute considération de contenu :

"Une autre contradiction réside dans la critique faite aux formations antérieures des

⁸ C'est toute la distance qu'il y a notamment entre "la littérature" enseignée à l'université et le "français" que les professeurs doivent enseigner dans leurs établissements. Toutes les disciplines souffrent (plus ou moins) de cette distance entre deux types de savoirs, ceux qui justifient la sélection des étudiants tout au long de leurs parcours et ceux qui seront enseignés dans les écoles, les collèges et les lycées; y compris en mathématiques, par exemple, où les probabilités, les statistiques et une bonne partie de la géométrie sont systématiquement ignorées dans les DEUG et les licences alors qu'elles sont aux programmes des lycées.

⁹ En France, les "MAFPEN" (Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) créés par le ministre Savary en 1982 à la suite du rapport De Perretti assurent cette formation directement sous les ordres de l'administration rectorale. En Espagne, les "CePs" (*Centros des Profesores*) dépendent des administrations des communautés plus ou moins autonomes (Dans les communautés sans compétences éducatives les "administrations éducatives" dépendent directement du ministère ainsi qu'en France).

diverses catégories sans que soient mis en cause les cursus universitaires eux-mêmes. Les solutions proposées prennent un seul critère légitime : la durée des études et de la formation initiale dans le cadre académique. Les aspects qualitatifs essentiels ne sont pas abordés, et notamment les correctifs à apporter avec rigueur aux enseignements universitaires. *Il est question d'un "haut niveau", jamais précisé autrement qu'en termes de durée, sans que soient clairement évoquées les méthodes d'enseignement en université, la sanction des études, a fortiori les contenus. Il paraît suffisant de se fier à l'université, telle qu'elle est, alors même que tout le système éducatif est soumis à une juste critique, notamment dans les formes de discrimination et de ségrégation qui ont été construites entre les personnels au cours de son histoire et qui ont effet sur la pédagogie et l'orientation des élèves.*" (France, p. 50)

10 - Conclusion : contre la définition syndicale de la profession

Si la volonté de *fermer* la profession, notamment par la longueur des formations initiales, exprime la reconduction d'un accord ancien entre les États et les syndicats, il n'en est pas de même de toutes les autres dimensions de la rhétorique de professionnalisation. La reprise à son compte par l'État de cette rhétorique met les syndicats enseignants dans une position contradictoire : d'un côté elle confère plus d'autorité à la profession, d'un autre côté elle se dirige contre le discours syndical classique :

- en prônant la qualité contre la quantité elle fait pièce aux revendications quantitatives des syndicats et prétend leur assigner des compétences précises.

- en affirmant la priorité de la formation continue sur la formation initiale, elle indique une définition de la professionnalité fluctuant en fonction d'un marché des savoirs et non plus indexée éternellement sur l'autorité de l'État.

- enfin, en privilégiant de nouvelles formes de groupes concrets (groupes de réflexions pédagogiques, etc.) elle tente d'imposer une socialisation professionnelle concurrente de la socialisation syndicale. C'est ainsi qu'il faut voir l'appel fait dans les deux rapports officiels aux associations de rénovation pédagogiques existant dans les deux pays et qui pourraient constituer le ciment de la nouvelle profession concrète.¹⁰ Les deux rapports dont il a été question

¹⁰ André de Peretti déplore que "l'innovation ou l'initiative pédagogique, après avoir été en faveur, était regardée en suspicion depuis 1974. Un découragement était devenu sensible chez les individus ou les mouvements associatifs dont les moyens avaient été notablement restreints." (France, p. 18) Quand à Jose Gimeno, il déclare : "La structure de perfectionnement du professorat en exercice doit dépasser la contradiction entre deux conceptions qui, bien que non antagoniques, ont été jusqu'alors séparées. En effet, les professeurs préoccupés par l'amélioration se sont organisés en mouvements pédagogiques, séminaires, groupes de travail, etc., en parallèle aux initiatives de l'administration, pas toujours proches des nécessités de formation professionnelle des professeurs. (...) La nécessité de structurer les deux perspectives n'implique pas de réduire l'une à l'autre, puisque les deux peuvent avoir des propos différents. (...) Il s'agit de trouver un lieu de rencontre de ces deux chemins, l'autonome et l'institutionnel jusqu'ici séparés, dans lequel se synthétise la participation active des enseignants et les initiatives de l'administration pour affronter la restructuration du système éducatif." (Espagne, *fc.* p. 3)

jusqu'alors ont eu des effets institutionnels très limités. Les projets d'instituts de formation *initiale* qu'ils contiennent ont été rapidement abandonnés probablement parce qu'ils étaient le fruit d'une évaluation trop superficielle des enjeux institutionnels et professionnels de la formation initiale des enseignants. Par contre, ils ont pour effet de mettre en place la formation *continue*. Ce faisant, au-delà de l'amélioration qualitative de l'enseignement qu'on peut en espérer, ils contribuent à promouvoir l'idée, qui fait son chemin tout au long des années 80, *que l'on peut distinguer entre les compétences et les qualifications*. La caractéristique principale de la formation continue est d'être une acquisition de compétences qui n'entraîne pas automatiquement une acquisition de titre. Ceci a des conséquences importantes sur la suite des politiques de professionnalisation car celles-ci se disjoignent en deux champs de définition :

1 - Un champ politique de définition des compétences, dans lequel se glisse une nouvelle catégorie d'experts, les spécialistes de la formation des enseignants (surtout en Espagne, compte tenu de la position de retrait de l'État dans la politique de professionnalisation, et dans une bien moindre mesure en France). Ce champ de définition des compétences se structure principalement par les stratégies professionnelles des *formateurs d'enseignants*. Autrement dit, dans le champ de définition des compétences des enseignants se joue, plus encore que la professionnalisation des enseignants, la professionnalisation des formateurs d'enseignants. Car le "marché des compétences des enseignants" envisagée comme produits suppose en même temps un marché du travail des formateurs.

2 - Un espace de définition des qualifications qui reste le vieil axe de négociations directes entre les syndicats et l'État.

Mais cette disjonction entre compétences et qualifications, orchestrée pour une bonne part par les administrations des États, tend à délégitimer partiellement les positions des syndicats. La question des qualifications se voit mise à nu comme simple question sociale, comme échange symbolique de stabilité et d'autorité (l'État recherche la stabilité des syndicats, ceux-ci recherchent l'autorité de l'État). Les syndicats ont désormais de plus en plus de mal à accréditer l'idée que l'amélioration du système éducatif et sa démocratisation sont exclusivement liées à la qualification des enseignants.

Section 3

Pour une lecture externe de la rhétorique de professionnalisation : notion de champ politique

Le “point de vue de l’État” depuis lequel les experts s’expriment, qui donne un caractère abstrait et logique aux textes officiels et qui est au principe de leur efficacité ne doit pas dispenser d’une lecture *externe* c’est à dire d’une lecture des conditions de possibilité de ces textes. Les États n’ont pas d’opinion, ils n’ont que des faiseurs d’opinion. Les décisions supposent des conditions souvent contradictoires et la cohérence apparente des propos est le résultat d’un travail politique complexe. Une conception ordinaire des politiques d’éducation telle qu’on la voit à l’oeuvre (notamment) dans de nombreux ouvrages d’analyses consiste à présenter les décisions comme non-problématiques, et à s’interroger seulement sur les conditions d’application de ces décisions.¹ Ce qui tend à réduire les schémas d’analyses au modèle “décision-application-résultat”, ou “décision-application-dysfonctionnement”. Le postulat de la présente recherche est au contraire que la décision politique de redéfinir la catégorie socioprofessionnelle des enseignants est problématique, c’est à dire non-transparente. La décision n’est donc pas seulement une cause, elle doit tout d’abord être considérée comme la *conséquence* d’un certain nombre de conditions et d’actions.

1 - Les rapports entre la décision et la définition

D’ailleurs, le terme même de *décision* doit être clarifié : il tend généralement à donner l’impression que la politique consiste simplement à *trancher* selon des

¹ À propos de l’Histoire, Pierre Rosanvallon écrit : “(Le) retard de l’histoire de l’État et de l’administration n’est pas dû au hasard. Il reproduit à l’intérieur du champ de la discipline historique le présupposé dominant d’une question simple, non problématique. Comme s’il n’y avait au fond rien à apprendre que l’on ne sache déjà d’une certaine façon; comme si la plus-value de connaissances apportées par l’érudition n’était à priori susceptible de modifier aucun jugement, de n’entraîner aucun renversement de perspectives, de n’avoir aucune conséquence pratique. D’où la préférence donnée à l’histoire des idées dans ce domaine.” *L’État en France, de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 1990, p. 10.

enjeux bien connus de tous.² Or les enjeux eux-mêmes sont le produit d'une construction sociale et politique : ils ne s'imposent pas naturellement chez tout acteur doué de "bon sens". Je partirai donc du point de vue selon lequel le phénomène de la *décision* est précédé du phénomène de la *définition*, qui exprime la même notion de "découpage" des réalités, mais qui souligne l'importance de la dimension cognitive dans le travail politique. Celui-ci consiste d'abord à imposer pour chaque "problème" une seule définition contre toutes les autres, et à tenter de montrer que les solutions préconisées découlent logiquement de cette définition.

L'État sous ses formes les plus diverses, n'est jamais seulement un ensemble de règles plus ou moins fixes que le sociologue devrait définir, pas plus qu'un groupe plus ou moins consensuel d'individus qu'il faudrait délimiter. En fait, les démarches scientifiques les plus productives sur l'État sont celles qui le considèrent comme un ensemble de conditions de résolution de problèmes³ en fonction desquels la figure de l'État change sans cesse. Chaque problème politique a une histoire, et chaque controverse une "carrière", pour reprendre l'expression de Jean Padioleau.⁴ Cette histoire leste chaque "problème" d'une inertie spécifique, différente notamment d'un pays à l'autre en fonction de l'histoire de chacun d'eux. Ainsi la définition d'un problème ancien bénéficie d'une sorte "d'irréversibilité" ou tout au moins d'une forte *hysteresis*. Par exemple, comme chacun le sait, la controverse école privée/école publique a, en France, une longue carrière qui débute à la fin du siècle dernier. Elle conserve un caractère très "politique" puisqu'elle fut encore responsable, par exemple, de la chute du gouvernement Mauroy en 1984. Le problème scolaire "privé/public" est donc historiquement défini par analogie avec un clivage clérical/anticlérical et, secondairement droite/gauche. Ainsi, les travaux d'Antoine Prost qui tendent à montrer que les motivations concrètes de la défense de l'enseignement privé en 1984 ne sont pas, loin de là, exclusivement de l'ordre du religieux ou du clivage droite-gauche n'y changent rien : la remise en question des projets gouvernementaux de l'époque fut interprétée, c'est à dire politiquement définie comme une véritable victoire de la droite et des cléricaux.⁵ Alors que la décision qui fut prise, si elle dépendait fortement de la définition préalable, supposait aussi une *mobilisation* d'acteurs qui allaient finalement provoquer cette décision. Autrement dit, une décision suppose l'existence de deux types d'acteurs (individuels ou collectifs et plus ou moins

² Cela participe d'une vision assez charismatique du pouvoir, véhiculée notamment par les personnels politiques élus ou proches des élus, qui cherchent probablement à minimiser l'aspect cognitif de la politique au profit d'une dimension psychologique. Le bon "décideur" ne serait pas celui qui bénéficie d'un travail de conceptualisation mais celui qui serait doté d'un caractère "décidé".

³ Voir notamment Jean Padioleau, *L'État au concret*, P.U.F. 1982.

⁴ *Op. cit.* p. 31.

⁵ Voir Antoine Prost, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992, pp. 169-187 où il suggère que si les partis de droite ont pu mobiliser tant de partisans, cela correspond plutôt à un souci des parents d'élèves de se ménager des solutions de rechange face à un système d'enseignement public jugé trop rigide au moment où les enjeux de la scolarisation s'accroissaient.

“institués”) : les premiers sont ceux qui bénéficient d’une autorité spécifique pour participer à la *définition des problèmes*. Mais une définition, si elle conditionne fortement la décision, ne permet pas de prévoir celle-ci. Il faut encore qu’il y ait une deuxième catégorie d’acteurs, ceux qui ont la capacité de se mobiliser *pour emporter la décision dans une controverse préalablement définie*. Ce processus de définition-décision constitue la carrière d’un problème politique.⁶ Celle-ci peut-être ancienne, c’est à dire qu’un problème aura subi des modifications dans sa définition et aura fait l’objet de multiples décisions, qui auront pu se contredire au gré des évolutions des rapports de force entre les acteurs. À la limite, la somme des carrières de chaque controverses politiques est égale à l’histoire de l’État. Nous allons essayer maintenant d’envisager la carrière au cours des années 1982-1995 du problème de la formation des enseignants. Cette carrière sera l’occasion de faire apparaître l’État comme un *triple espace politique*.

2 - Le champ de mobilisation

J’appellerai champ de mobilisation, pour chaque controverse, le champ constitué par l’ensemble des acteurs, collectifs ou individuels, plus ou moins institués, capables de se mobiliser pour peser sur la décision qui concerne cette controverse. *Le champ de mobilisation produit donc une décision*.

3 - Le champ de définition

C’est la configuration de l’ensemble des définitions concurrentes d’un problème et des rapports de force entre les acteurs qui proposent ces définitions.⁷ Le champ de définition produit donc la définition qui finira par s’imposer contre ses concurrentes.

⁶ “Face aux échantillons plus ou moins techniquement impeccables qui sont censés représenter tous les français, face à ces enquêtés qui, bien souvent, ne donnent leurs réponses que parce que des instituts spécialisés ont mobilisé leurs réseaux d’enquêteurs pour les interroger et leur faire croire que leur avis est suffisamment important pour qu’on le leur demande, il faut opposer toutes ces populations, de taille et de composition sociale variable selon les problèmes ou les causes à défendre, qui se mobilisent sous des formes diverses pour faire connaître leurs opinions, qui veulent les imposer à tous et qui, pour cela, se chargent de les faire connaître publiquement, par exemple en manifestant dans la rue, en signant des pétitions, en créant des associations de défense ou des comités de soutien, en envoyant des lettres de protestation aux journaux, etc.”, Patrick Champagne, in Champagne, Lenoir, Merllié, Pinto, *Initiation à la pratique sociologique*, Dunod, Paris, 1989.

⁷ Voir Pierre Bourdieu et Rosine Christin: “Pour comprendre “la politique de l’État” en chacun des domaines impartis à son intervention, il faudrait savoir en chaque cas comment se présentent l’univers des différentes prises de position sur le problème considéré et l’espace des rapports de force entre leurs défenseurs, et connaître aussi l’état de l’opinion de la fraction mobilisée et organisée des *opinion makers* (hommes politiques, journalistes spécialisés, publicitaires, etc.) et des groupes de pression (organisations professionnelles, patronales, syndicales, groupements de consommateurs, etc.).” “La construction du marché. Le champ administratif et la production de la politique du logement”, dans *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 81-82, 1990.

Il est clair qu'à un moment déterminé du processus qui aboutit à une décision, le *champ de définition* conditionne fondamentalement le *champ de mobilisation*. Selon la manière de poser un problème, c'est à dire selon les rapports de force entre les "agents définisseurs", qu'on pourra appeler "experts" ou "faiseurs d'opinion", le champ de mobilisation inclura certains agents alors que certains autres s'en verront exclus. On sait, par exemple, que selon que l'on traite de la laïcité de l'école ou de la formation des enseignants, les agents mobilisés et les modalités de leurs mobilisation seront très différents : selon les cas, la mobilisation peut-être une manifestation de rues, la rédaction d'un communiqué officiel, les pressions exercées sur des parlementaires ou des ministres (*lobbying*), des articles de presse ou des interventions télévisées, etc. Dans une période courte, selon que l'on a défini un problème comme "politique" comme "technique" ou comme "éthique", les acteurs mobilisés diffèrent : ils peuvent être des "experts" (qui à ce moment-là ne sont pas invités à définir le problème, mais seulement à prendre position sur un problème défini par d'autres) ou des "profanes" à qui on demandera seulement de manifester leur position en défilant dans les rues, etc. Ils peuvent aussi être des hommes politiques, des journalistes, des "intellectuels", etc., mais tous ces éventuels acteurs ont pour caractéristiques à la fois d'avoir la possibilité de prendre position et d'être exclus du champ de définition du problème.

Par contre, en retour, dans une période longue, selon l'histoire des différentes mobilisations et des décisions consécutives, le champ de définition va être conditionné différemment. Ainsi, dans un temps court, le champ de définition détermine directement le champ de mobilisation, et dans un temps plus long, c'est l'inverse qui a lieu.

Champ de mobilisation et champ de définition sont très dépendants et ont pour caractéristique commune de changer sans cesse en fonction du problème considéré. Selon la nature de celui-ci, les personnels politiques appelés à s'exprimer, les experts consultés, les voies de communications utilisées et les modalités de résolution du problème seront extrêmement différents. C'est dans cette dimension figurative de l'espace politique que l'État change en fonction des problèmes posés. *Ainsi, d'un problème à l'autre, l'espace constitué par ces deux champs interdépendants s'étend ou se réduit et se déplace.* Il ne sert donc à rien de parler de l'État comme d'une monade. Si l'on envisageait les décisions de l'État en matière de politique monétaire ou de politique du logement, l'espace politique de définition serait encore très différent. Ici nous ne considérerons que la configuration des champs de définition et de mobilisation dans le cas concret de la professionnalisation des enseignants. Mais ces champs sont tout d'abord conditionnés par un *troisième espace*.

4 - Un territoire ou champ politique au sens propre

L'État est d'abord constitué par un espace politique au sens propre, l'*espace de domination* qu'on appelle communément le *territoire*.⁸ Car contrairement à la vision classique hobbesienne,⁹ je ne voit pas que l'on puisse distinguer entre les "Républiques d'institution" basées sur des conventions passées entre les hommes, notamment pour la délégation du pouvoir, et les "Républiques d'acquisition" basées sur la soumission au souverain par la force. L'aspect "institué" de l'État, présent lorsque l'on délègue à des commissions d'experts le soin de définir une politique, n'existerait pas s'il n'y avait à son principe "l'acquisition" plus ou moins complète d'un territoire et de ses habitants par l'État, c'est à dire leur domination politique. La politique, dans sa définition première, est *le mode de domination qui s'actualise sur un espace géographique constituant ainsi un territoire* : or comme on pourrait s'en douter déjà si l'on aperçoit qu'en France c'est précisément là où l'État est le plus contesté que les IUFM ont posé le plus de problèmes,¹⁰ la *définition d'une formation et d'une professionnalité enseignante est directement liée à la légitimité de l'État*, c'est à dire à la légitimité de l'exercice du pouvoir sur un territoire. Ces propos paraîtraient triviaux et relativement infalsifiables si la comparaison entre la France et l'Espagne ne venait illustrer avec nuance les différences de définitions de la professionnalité des enseignants imputables aux différences territoriales des deux États, c'est à dire aux différences entre les deux espaces politiques de domination.

5 - La France et l'Espagne : Deux territoires différents

Les données suivantes montrent l'Espagne comme un État contesté jusque dans ses modes les mieux institués de représentation :

Entre 1981 et 1990, parmi les "institutions" suivantes : église, presse, parlement (national) forces armées et syndicats, les deux institutions nationales, l'armée et le parlement ont perdu une part de la confiance des espagnols alors que les trois autres

⁸ Le terme de territoire, associe bien en effet la notion *d'espace* et la notion de *pouvoir*. Nulle réflexion sur le territoire n'est possible sans réflexion sur le pouvoir, qu'il émane de l'État ou de tout autre groupement politique : communauté, famille, tribu, municipalité, etc.

⁹ Thomas Hobbes, *Léviathan*, Paris, Sirey, 1971, p. 178 et sq. (Édition originale : 1651)

¹⁰ Voir le problème des IUFM en Corse, Direction de l'information et de la communication du MEN, *Revue de presse: les IUFM et la formation des enseignants*, 1991. (On peut consulter les éditions des 22, 27, et 28 novembre 1991 du quotidien *Nice Matin Corse*.) Le 24 mai 1991, par exemple, le quotidien se fait l'écho d'un communiqué conjoint de A Cunsulta di i Studenti Corsi et A Cuncolta Ghiuventu qui exige notamment "trois postes supplémentaires de Langue et de Culture Corses, renforcement des enseignements de Langue et Culture corses (150 heures attribuées à la Langue corse plus 100 heures attribuées à "la réalité du patrimoine culturel dans tous ses composants"), (...). Le communiqué précise : "L'IUFM étant incontestablement calqué sur un modèle standardisé, nous travaillons avec une attention particulière ce dossier afin de présenter prochainement un projet global spécifique aux besoins réels de la Corse."

en ont gagné. Et ceci surtout parmi ceux qui déclarent avoir “beaucoup, ou assez de confiance dans les institutions”. D’autre part, si l’on demande aux espagnols d’exprimer ce qui définit le mieux leur appartenance géographique, entre la localité, (commune ou “département”, *provincia*), la région, l’Espagne, l’Europe et le Monde, on note, entre 1981 et 1991, une augmentation de la référence au Monde et à l’Europe (que l’on peut attribuer un peu à “l’ouverture au Monde” lors de la transition démocratique et surtout à l’entrée dans la communauté européenne en 1986), une augmentation du sentiment d’appartenance à la localité, une stabilité de la référence à la région, et surtout, *une baisse très importante du sentiment d’appartenance à l’Espagne*.¹¹

La faiblesse de la légitimité de l’État central est un allant de soi comme la forte légitimité de l’État en France.¹² Elle se lit dans les conversations, discours, comme une certaine manière de vivre la citoyenneté à laquelle participent en une alliance idéologique objective, d’une part, la droite politique qui reconvertit la thématique folkloriste héritée du franquisme,¹³ en régionalisme de circonstance contre le pouvoir socialiste, et d’autre part, “les gauches” qui n’ont pas abandonné le réflexe antiétatique hérité, lui aussi, de la période franquiste. Ne pas réifier l’État revient à rendre raison de son fonctionnement en tenant compte de la manière dont il existe dans les représentations que s’en font les individus. Bien évidemment, la méthode la plus économique sera pour nous celle qui consiste à étudier son existence et son fonctionnement parmi les fractions de la société et de l’opinion les plus *mobilisées* et les plus *autorisées* pour agir sur le problème traité. Le phénomène de faible légitimité de l’État espagnol s’inscrit dans les institutions. La Constitution votée en 1978 prévoit une forte décentralisation qui fait de l’Espagne un État composé de régions *inégalement* autonomes (les Communautés autonomes) ayant des compétences diverses dans l’administration de leurs propres territoires.

Les dépenses en éducation :

Il n’est pas de meilleure expression symbolique des relations entre pouvoirs régionaux et pouvoirs nationaux que leurs respectives capacités de financement :

¹¹ Amando de Miguel (dir.), *La sociedad española*, Alianza Editorial, Universidad Complutense de Madrid, 1992, p. 676.

¹² Voir Elliot Krause, “Les guildes, l’État et la progression du capitalisme” in *Sociologie et sociétés*, vol XX n° 2, p. 94. “...nous empruntons un concept clé de Montesquieu (...) en le généralisant : il s’agit de “l’esprit de l’État” tel qu’il se manifeste dans le cœur et la pensée de la population. Il nous faut savoir dans quelle mesure l’État et n’importe laquelle de ses interventions sont acceptées et paraissent légitimes aux yeux de la majorité des citoyens. Inversement, il peut arriver que l’État, ses services et ses actions inspirent de la méfiance ou du mépris et habituellement de l’indifférence ou de la désobéissance. Cette attitude (ou cet ensemble d’attitudes) influera sur l’aptitude de l’État à faire ce qu’il veut à l’égard du capital (ou avec lui) d’une part, et à l’égard des professions (ou avec elles), d’autre part.

¹³ Philippe Losego, *Le mythe de la Alberca*, mémoire de maîtrise, Toulouse-le-Mirail, 1990. Dans les années 1940-50, une politique de promotion des “beaux” villages comme “monuments artistiques historiques” réinventa, après les affrontements de la guerre civile, le mythe de la société villageoise sans classes et “l’histoire qui se vit” comme ensemble de “coutumes”.

pour une dépense d'éducation plus faible en rapport de son PIB que la dépense de la France (5,1% du PIB en Espagne contre 6,4% du PIB en France en 1988),¹⁴ la structure du financement public de l'éducation en Espagne est très notablement décentrée : en 1989 l'État fournissait 49,9% du financement public de l'éducation contre 50,1% de la part des collectivités locales. Et ce sont les communautés autonomes (le niveau de nos "régions") qui financent à elles seules 44,3% de la dépense publique totale. Dans le cas de la France, l'État apporte 77,8% des financements publics contre 22,2% de la part des collectivités locales.¹⁵

6 - Un espace de domination fragmenté

Des régions à fortes compétences comme la Catalogne ou le Pays Basque côtoient des régions à faibles compétences telles que l'Aragon ou l'Estrémadure. Il ne s'agit pas d'un simple fédéralisme car le rôle de l'État est plus complexe que dans un pays fédéral où tous les États ont les mêmes compétences. En Espagne, la constitution prévoit des autonomies négociées en permanence selon le "statut historique" de la région et sa capacité à assumer ses différentes responsabilités.

En vertu de ce "fédéralisme asymétrique", parmi les compétences accordées aux différentes autonomies, l'Université et le système éducatif sont évidemment des éléments majeurs. C'est ainsi que les systèmes éducatifs des différentes régions peuvent être classés par ordre d'autonomie.

On peut distinguer entre deux sortes de communautés autonomes en regard de leurs compétences en matière éducative : Les "Communautés autonomes à compétences pleines", (les Canaries, la Catalogne, l'Andalousie, le Pays Basque et la communauté Valencienne); parmi celles-ci, les Canaries et la Catalogne ont une longue tradition d'autonomie et assument donc la totalité de leur système éducatif: (financements, corps d'inspection propres, concours de recrutement etc). Les autres sont sur la même voie. L'autre grande catégorie est constituée des "Communautés autonomes qui n'ont pas encore assumé de compétences en matière éducative".¹⁶

L'État est dans l'impossibilité d'accorder la même autonomie aux différentes administrations éducatives de son territoire.¹⁷ Ainsi, le territoire espagnol se fragmente en un grand nombre de situations : chaque Communauté autonome, en

¹⁴ Sources : Ministère de l'Éducation nationale et de la culture, *Vade-mecum statistique*, septembre 1992, Nathan. (base de donnée informatique), et CIDE, *El sistema educativo español 1991*, Madrid, M.E.C. 1992.

¹⁵ Dans les deux pays, ces chiffres sont donnés avant les transferts financiers de l'État vers les collectivités locales.

¹⁶ Cf. Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-1988*, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones, 1989.

¹⁷ Une loi de 1983, dite "L.R.U." (Loi de réforme universitaire) confère aux universités une très grande autonomie et institue au sein de celles-ci une instance nommée "Conseil social" dans laquelle les syndicats, les associations patronales et les représentants du pouvoir autonome (régional) se font entendre lorsqu'il s'agit de créer de nouveaux diplômes notamment. Même si le pouvoir réel dans les universités est assuré par les universitaires élus, ce "conseil social" est l'instance suprême de l'université.

fonction des transferts de compétences dont elle a bénéficié et de ses options politiques particulières, a été amenée à faire des choix spécifiques.

Si l'on reprend les définitions de Weber selon lesquelles un "groupement politique" est un "groupement de domination (...) lorsque et tant que son existence et la validité de ses règlements sont garanties de façon *continue*"¹⁸ à l'intérieur d'un territoire *géographique*, déterminable par l'application et la menace d'une contrainte *physique* de la part de la direction administrative",¹⁹ et l'État est "une entreprise politique de caractère institutionnel lorsque et tant que sa direction administrative revendique avec succès, dans l'application des règlements, le *monopole* de la contrainte physique *légitime*", force est de constater qu'en Espagne, il y a disjonction : non seulement le monopole de la contrainte physique légitime (l'armée, la police) échappe quelque peu à l'État central depuis la création de polices autonomes dans certaines communautés,²⁰ mais surtout le plus grand territoire géographique à *l'intérieur duquel l'existence et la validité des règlements sont garanties de façon continue* ne dépasse pas le niveau de la communauté autonome.

7 - Un marché du travail en mosaïque

Si les administrations publiques espagnoles sont différenciées, alors les fonctions publiques sont différentes, et les qualifications garanties par l'État sont fluctuantes. C'est ainsi que dans les concours de recrutement catalans, par exemple, les candidats doivent, entre autre, parler la langue catalane. Si l'État fixe les diplômes requis pour exercer la profession d'enseignant sur tout le territoire national, la qualification définitive (matérialisée dans les concours de recrutement) varie selon les administrations locales plus ou moins autonomes, c'est à dire plus ou moins éloignées du modèle de fonction publique de l'État central. L'Espagne est donc, par sa Constitution, divisée en territoires *différentiellement administrés*. Chaque communauté autonome a ses propres privilèges ou prérogatives, négociées "historiquement" et *unilatéralement* avec le pouvoir central. Ainsi les compétences en matière d'éducation de chacune d'entre elles sont négociées pied à pied et un calendrier décennal prévoit encore des

¹⁸ C'est moi qui souligne.

¹⁹ *Économie et société*, Paris, Plon, trad. 1971. p. 57. Weber distingue entre groupement *politique* et groupement *hiéocratique*, le second utilisant la contrainte *psychique* (en dispensant ou en refusant des biens spirituels). Cette distinction est probablement contestable, notamment dans nos sociétés contemporaines. Les États et autres groupements politiques utilisent aussi la contrainte *psychique*. Le modèle d'un État recourant sans cesse à la menace physique est un modèle limite, peu envisageable. Toutefois il est certain que cette menace physique est au fondement de la possibilité d'utiliser la contrainte psychique.

²⁰ Gonzalo Jar Couselo, *Modelo policial español y policías autónomas*, Madrid, Dyckinson, 1995.

modifications de ces attributions, dans le sens d'une décentralisation toujours plus forte. Cette situation se complique encore si l'on sait que le parlement espagnol comprenait en 1990 de nombreux groupes parlementaires dont la visée est clairement autonomiste : notamment le "Partido Andalucista" (andalous), "Euzko Alkartasuna", "Euskadi Ezquera" (basques) et surtout "Convergencia i Unió" parti catalan de centre-droit. Ces partis autonomistes se prononcent pour une définition politique *territorialisée* de la professionnalisation enseignante :

"Nous croyons que l'on ne respecte pas les compétences que les communautés autonomes ont sur la fonction publique enseignante, étant donné que le gouvernement, en plus de définir les bases dans la loi, se réserve le développement réglementaire, alors que, en accord avec les statuts de l'autonomie, cela revient aux communautés autonomes. (...) Le développement ne doit pas épuiser les possibilités, ce qui ne permettrait pas que les communautés autonomes puissent régir et compléter ces bases. (*Sr Cuenca i Valero, Convergencia i Unió, parti de centre-droit catalan, Congreso de los diputados, 28 juin 1990*)

On est donc en présence d'une définition *mixte*, de la professionnalisation enseignante dont une part est nationale et l'autre relève des communautés autonomes. Il faut ajouter à cela, l'importance de l'enseignement privé qui recrute des enseignants hors concours.²¹ Le marché espagnol du travail des enseignants est donc un marché où la demande est très diversifiée (l'État central n'en a pas le monopole). Cet État fragmenté qui ne peut présenter un modèle de *qualification* complètement homogène, *a fortiori*, ne peut pas avoir beaucoup d'influence sur les *compétences* exigées. L'offre de compétences sur les différents marchés de l'emploi doit être obligatoirement diversifiée, elle aussi.

8 - Conclusion

Il était donc tout à fait acceptable d'émettre l'hypothèse que les politiques de professionnalisation des enseignants des deux pays, produits d'espaces politiques différents, allaient être différentes. Comme on va le voir, il n'y a rien de commun entre la "querelle des anciens et des modernes" qui caractérise la France, où la question des compétences oppose "partisans de la pédagogie" et "partisans des savoirs" et les querelles espagnoles entre "autonomistes" et "espagnolistes" où les antagonismes s'appuient (notamment) sur des questions linguistiques. Sans cette comparaison avec l'Espagne, il nous apparaîtrait tout à fait banal qu'une réforme de la formation des enseignants se fasse en France dans un contexte résolument

²¹ En Espagne, 30% des enseignants du primaire et du secondaire sont dans le secteur privé en 1987-88 (CIDE, *El sistema educativo español*, 1991, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1992), alors qu'en France ils ne sont que 16% en 1988-89 (*Note d'information*, D.E.P., Ministère de l'Éducation nationale, 90.1, 90.11, 90.13 et 90.14).

national et uniforme.²² Or il faudra toujours garder en mémoire que ce contexte

²² Il faut toujours noter, en France, l'exception de la Corse où la légitimité de l'État est nettement remise en question et où celui-ci a fait une concession historique avec la reconnaissance officielle de la notion de "peuple corse". Comme je l'ai noté plus haut, c'est aussi en Corse que les IUFM ont été le plus nettement critiqués notamment au sujet de la langue corse. Les querelles linguistiques sont, avec les révoltes fiscales (les perceptions ont souvent explosé en Corse) l'ordinaire de la contestation de l'État.

national français, révélateur d'une situation politique peu ordinaire, celle d'un État fondé à exercer une domination *uniforme* sur tout le territoire national, a des influences sur les discours de la professionnalité qui n'ont rien à voir avec des aspects techniques. On ne devrait jamais oublier ce que le discours, typiquement français, sur l'universalité des savoirs doit à l'uniformité de l'administration du territoire. Enfin et surtout, la professionnalisation des enseignants suppose plusieurs types de "questions" ou "controverses". Chacune d'entre elles, dans chacun des deux pays, a une carrière spécifique, définissant des sous-champs de définition et de mobilisation spécifiques. Ce qui a amené, on le verra, des malentendus et des contradictions non-résolus, lorsqu'on a voulu traiter dans un champ ce qui relevait d'un autre. C'est donc à partir des trois dimensions suivantes, fondamentales pour la professionnalisation, que l'on va comparer les politiques des deux pays :

- 1) - la professionnalité-compétence des enseignants
- 2) - la professionnalité-qualification des enseignants
- 3) - les enjeux institutionnels des instituts de formation des enseignants

Section 4

La compétence des enseignants : champs de définition

Les espaces politiques consacrés, c'est à dire les parlements des deux pays, sont incompetents pour réaliser le travail de définition des compétences des enseignants. Le processus politique va donc aboutir à la délégation de cette tâche à des experts. Mais cette délégation va suivre une logique différente dans chacun des deux pays.

1 - La politique en France : séparation entre le *politique* et le *technique*

le discours politique français, de par sa construction, éprouve les plus grandes difficultés à saisir la définition de la compétence des enseignants, tant il est structuré par l'opposition principe/application ou politique/technique. Et cette opposition s'est, depuis 1958, "matérialisée" dans les articles 34 et 37 de la Constitution française qui octroient strictement le rôle de discussion des principes, souvent extrêmement généraux, au parlement et de définition des modalités d'application au gouvernement et aux administrations des ministères.

Voici comment Bernard Derosier¹ introduit le débat parlementaire :

"...depuis cinq siècles, disait Jules Ferry, l'esprit français n'a cessé de combattre, sous des formes diverses, pour la cause éternelle, la première et la plus glorieuse de toutes les causes, la liberté de l'esprit humain. (...) le propos séduit. (*"très bien !"* Sur plusieurs bancs du groupe socialiste). De Condorcet à Jules Ferry, il y a, monsieur le ministre, à peu près la même durée que de Jules Ferry à Lionel Jospin. (*sourires*). S'il était vrai que vos deux prédécesseurs, monsieur le ministre, aient voulu établir un rythme séculaire aux mutations profondes de l'éducation nationale, vous pourriez, à ce titre, revendiquer une digne succession : mais sur cette question, l'histoire jugera, et je laisse volontiers à nos descendants le soin d'apprécier l'opportunité de vous y faire entrer. Par référence à la Révolution et aux idées qu'elle a développées, nous pouvons dire, je pense, que si Condorcet a défendu l'égalité, si

¹ député socialiste et rapporteur de la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale pour la loi d'orientation de l'éducation, 1ère séance du 7 juin 1989.

Jules Ferry a défendu la liberté, le législateur et le gouvernement d'aujourd'hui inscriront à leur actif la fraternité, c'est à dire la solidarité de la nation avec l'ensemble des élèves et des étudiants de ce pays et la démocratisation de l'enseignement..."

Dans cette introduction typique des catégories traditionnelles d'appréhension du phénomène éducatif par le discours politique français, on trouve les thèmes classiques de la révolution de 1789 et de la troisième république, personnifiées respectivement par Condorcet et Jules Ferry. Mais surtout "l'esprit français" est assimilé à "l'esprit humain". Dans ce discours flou et généreux, soucieux d'universalité, il y a peu de place pour des questions aussi précises que les nouvelles compétences que l'on doit exiger des enseignants, en rapport avec leur surcroît de responsabilités. Ainsi, les parlementaires français se distinguèrent en général par leur répugnance à entrer dans le détail des compétences cognitives des enseignants. N'étant pas en mesure d'être appréhendé par un discours de "principes" politiques généraux et généreux, le problème "technique" de la compétence cognitive des enseignants ne divisait pas vraiment les parlementaires selon les clivages gauche/droite. Si les parlementaires socialistes tendaient à faire bloc derrière le ministre Lionel Jospin qui défendait sa loi, les critiques de droite ou des parlementaires communistes se firent en ordre dispersé, et relevaient plus des compétences ou des croyances particulières des orateurs que d'une orchestration politique. L'étude des discussions parlementaires des articles 14 et 17² de la loi défendue par le ministre Lionel Jospin, qui traitent respectivement du rôle des enseignants et de la création des IUFM, fait apparaître que sur 37 parlementaires appelés à s'exprimer, 25 étaient des enseignants. C'est donc plutôt au nom d'une (réelle ou supposée) connaissance personnelle des problèmes que les orateurs prirent position. La possibilité et la nature d'une compétence professionnelle, (avec notamment des aspects *communs* à tous les enseignants) ne parvint donc pas vraiment à constituer un *problème politiquement définissable*, mais en resta au stade de la *querelle des anciens et des modernes*. Ainsi, ce sont deux parlementaires de droite, le sénateur Lucien Lanier et le député Francisque Perrut, nés respectivement en 1919 et 1920 qui montrèrent le plus de scepticisme vis-à-vis d'une formation commune des enseignants :

Lucien Lanier³ : "(...) Il s'agit premièrement de la création d'un corps unique d'enseignants formés dans des instituts universitaires de formation des maîtres, que l'on se garderait de condamner *a priori* si le rapport annexé au projet de loi, faisant référence aux formateurs des écoles normales d'instituteurs et des centres régionaux de professeurs d'enseignement général de collège, ne marquait implicitement la volonté de mêler des formations par essence différentes et de pallier l'insuffisance scientifique de certains candidats par le masque, quelque peu prétentieux, disons le, d'une prétendue didactique et d'une pseudo psychopédagogie. Nous faisons un grand pas vers la pittoresque revendication de certains: un corps unique d'enseignants de la

² Pendant toutes les discussions parlementaires, il s'agissait des articles 13 et 16.

³ Sénateur UDF, préfet, fils d'un agrégé de lettres, Sénat, 1^{ère} séance du 27 juin 1989.

maternelle au collège de France”.

Francisque Perrut⁴ : “(...) Faire passer tous les enseignants dans le même moule de formation, ce peut être la meilleure ou la pire des choses. Tout dépendra de la façon dont seront constitués les instituts.(...) Dans cette formation, quelle place sera laissée aux anciennes formations par concours du niveau du CAPES et de l’agrégation ? Va-t-on laisser tarir cette source de recrutement de notre enseignement secondaire et supérieur ? Pense-t-on élever le niveau des élèves en faisant baisser celui des maîtres ?”

On aperçoit bien ici que la critique de la “prétendue didactique” et du “même moule de formation”, occulte très mal la seule question importante aux yeux des orateurs : celle des niveaux de qualifications et celles des modifications institutionnelles. Mais ce sont aussi deux parlementaires de droite, les députés François Bayrou et Jean-Yves Chamard, nés respectivement en 1951 et 1942, qui firent preuve de la plus grande précision dans la définition des compétences de l’enseignant :

François Bayrou⁵ : “(...) L’école, lieu d’éducation, a donc, répétons-le, mission prioritaire de transmettre des connaissances. Et c’est seulement dans la transmission des connaissances que ses résultats sont mesurables. Si nous acceptons cette idée et si nous savons en même temps que ces résultats sont insuffisants, nous devrions nous fixer comme premier objectif de les améliorer.

Ce matin, dans *Libération*, deux chercheurs disaient en quelques phrases des évidences que la langue de bois habituelle refuse violemment : “quand on considère les acquis des élèves en fin de cours préparatoire, il est plus important de savoir si l’enfant a été mis dans la classe de Mme Dupont ou celle de Mme Durand, plutôt que de savoir si le père de cet enfant est ouvrier ou cadre, français ou maghrébin.” Et ils ajoutent plus loin “on gagnerait beaucoup à s’intéresser aux méthodes”. C’est, en effet, dans la classe de l’école primaire, dans les classes des collèges et des lycées que se joue l’efficacité du système éducatif.(...)

Or, cette primauté de la classe, de l’acte d’enseigner, des méthodes, est pour des raisons diverses, passée sous silence. Nous aurions voulu qu’elle soit réaffirmée, qu’elle soit au centre de la réflexion sur la rénovation de l’école française.

Aujourd’hui, cet acte d’enseigner est un parcours de solitaire au long cours. Recruté dans sa jeunesse, sans ou presque sans formation pédagogique, l’enseignant n’a aucun moyen d’apprécier objectivement la qualité de son travail. Cela va jusqu’au ridicule puisque, vous le savez, les résultats obtenus par les élèves aux examens ne sont même pas transmis aux enseignants qui les préparent.”

Jean-Yves Chamard⁶ “(...) Se limiter d’une part au seul aspect des salaires (...) et d’autre part à celui du niveau des connaissances personnelles serait une mauvaise chose. Il faut en effet, tenir compte d’un autre élément tout aussi fondamental : les qualités psychologiques et pédagogiques. Plus l’élève est jeune, plus cet élément est important. Mais cela reste aussi valable pour l’université. S’agissant des qualités psychologiques, il y a l’inné et l’acquis. À l’heure actuelle, le recrutement se fait

⁴ Député PR, professeur licencié de lettres classiques, Assemblée nationale, 2^{ème} séance du 7 juin 1989.

⁵ Député UDC, professeur agrégé de lettres classiques, Assemblée nationale, 2^{ème} séance du 7 juin 1989.

⁶ Député RPR, universitaire, agrégé de mathématiques, Assemblée nationale, 2^{ème} séance du 7 juin 1989.

essentiellement sur le niveau des connaissances (...) et l'apprentissage se fait sur le terrain. Mais il y a ceux qui s'en sortent et il y a les autres.(...) À cet égard, je voudrais donc vous présenter quelques suggestions. Premièrement, ces qualités pédagogiques et psychologiques "innées", c'est à dire avant toute formation, devraient être prises en compte dès l'entrée dans les instituts de formation. Deuxièmement, pendant la période de formation dans ces instituts, il conviendrait d'apporter aux étudiants des connaissances complémentaires en matière de psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de dynamique de groupe, d'utilisation des matériels, et leur permettre de vivre des expériences en situation. Troisièmement, le concours de recrutement à la sortie de ces instituts devrait porter non seulement sur les connaissances mais aussi - et je suis bien conscient que c'est difficile à mesurer - sur les aptitudes pédagogiques et psychologiques."

La question des compétences cognitives des enseignants fut donc peu abordée car dénuée d'enjeux partisans. Elle fut considérée comme *technique* et, à ce titre, confiée dorénavant aux soins de l'administration qui devenait ainsi le centre de gravité du champ de définition des compétences.

2 - En Espagne, une professionnalité territorialisée

Pour que le problème des compétences soit du seul ressort de l'administration, il faut encore que le domaine d'exercice de cette administration soit incontesté et l'idée d'une fonction publique "universelle", soit un allant-de-soi comme en France. C'est ce qu'enseigne l'observation du cas espagnol où la notion de *fonction publique* était difficile à définir. Un premier conflit sur la notion de compétences des enseignants opposait de manière classique la droite et la gauche. Il découlait directement des différences de conceptions de la *responsabilité* et des enjeux de la confrontation entre fonction publique et enseignement privé. Ainsi, le Parti Populaire (droite nationale) soutenait l'idée d'un "statut du professorat" qui n'aurait rien indiqué en terme de salaires et de conditions de travail mais qui aurait assuré une formation obligatoire et égale à tous les enseignants du territoire, quelle que soit leur vocation (enseignement privé ou public) et surtout *un ensemble de devoirs et de responsabilités*. La promotion de l'enseignant se serait faite au "mérite" en fonction de la qualité de ses activités de formation continue. Ce qui correspond, on le voit, à une tentative de création d'une *déontologie professionnelle*, donc d'un corps professionnel idéologiquement et techniquement compact, (égalité de *compétence*) bien qu'exerçant dans des conditions différentes (*qualification* différente). Au delà de la position idéologique "libérale" (c'est par la responsabilisation des individus que l'on améliore le système), il y a dans ce projet un souci de préserver l'indépendance des établissements privés qui bénéficieraient tous d'un modèle d'enseignant identique à celui du secteur public (au niveau de la compétence) sans pour autant renoncer à *individualiser son processus de promotion*. Mais dans un deuxième conflit, ce projet de *statut du professorat*

défendu par le *Partido Popular* était aussi dirigé contre les partis autonomistes car il supposait la garantie d'un *modèle national de compétence*, à l'exclusion de toute variation régionale. La stratégie du parti socialiste (PSOE) alors au pouvoir, avait surtout pour but d'obtenir un maximum de compromis sur cette loi. Elle fut donc peu lisible. Elle consistait à s'appuyer sur les revendications des autonomistes pour lutter contre celles qui émanaient de la droite :

“(…) Pourtant, il y a quelques groupes qui continuent à insister sur des questions qui, à mon avis, n'appellent pas de réponses possibles dans ce projet de loi. Par exemple, le Parti Populaire insiste sur la loi du “professorat”, une loi du professorat de caractère global, qui comprenne le professorat des établissements privés, des établissements publics dépendant de l'État et des établissements publics dépendant des communautés autonomes, etc. Nous, nous considérons d'une part qu'il n'y a pas de mandat de caractère constitutionnel qui oblige à faire un tel statut global ou total, ou totalitaire du professorat, il n'y en a nulle part, il n'y a pas de mandat. Il n'y a pas non plus de demande sociale...”(*Sr Mayoral Cortes, PSOE, Congreso de los diputados, 28 juin 1990*)

Qualifiant de “totalitaire” le statut proposé par le parti populaire en y assimilant la revendication principale (égalité entre les établissements privés et publics) à une revendication secondaire (un statut national des enseignants), c'était le moyen de recevoir à bon compte le soutien des partis autonomistes. Il ressort de ce compromis une démarche dont les contradictions furent mises en lumière notamment dans l'intervention d'un parlementaire du centre-droit (CDS) sur la question de la fonction publique...

“Nous avons proposé la création d'un nouveau titre, le septième, dans lequel est régi le professorat. L'intention était que le professeur fut régi dans la partie substantielle du texte de loi, étant donné qu'il n'apparaissait dans aucun des chapitres substantiels de la LODE,⁷ ni de la LOGSE. *En ce sens, jusqu'à un certain point nous comprenons la difficulté que suppose aujourd'hui la fonction publique enseignante au moment où l'on est en train de transférer des compétences aux communautés autonomes. Il est évident qu'il existe une difficulté en cette matière.* (...) Même la configuration par corps en devient extraordinairement conflictuelle, étant donné que l'on introduit des critères divers. Le projet de loi lui-même parle d'un côté de corps et d'un autre côté il introduit le concept de “condition personnelle”. Pourquoi maintient-on dans certaines hypothèses le corps et dans d'autres introduit-on la condition personnelle ?” (*Sr Souto Paz, CDS, Congreso de los diputados, 28 juin 1990*)

Dans cette situation très complexe et composite, où l'État central risquait de s'opposer à l'enseignement privé d'une part et aux administrations éducatives les plus autonomes d'autre part, l'administration du ministère ne pouvait prendre en charge seule la définition des compétences des enseignants et surtout leur formation. C'est pourquoi il y eût un très large consensus en Espagne sur la nécessité de continuer à confier aux universités la responsabilité de former les enseignants en fonction de leurs propres critères.

⁷ “Loi d'organisation du droit à l'éducation” votée en 1985.

Autonomes depuis la constitution de 1978⁸, légalement renouvelées par la “Loi de Réforme Universitaire” de 1983, les universités espagnoles constituent un système complexe d’autonomies relatives. La plupart des décisions importantes les concernant (à commencer par leur création) sont prises par les communautés autonomes. En revanche, une certaine homogénéité nationale des universités est assurée par le “Conseil des universités”. Présidé par le ministre de l’éducation et de la science, il est composé des ministres ou responsables de l’enseignement supérieur des communautés autonomes compétentes en matière d’enseignement supérieur, des présidents d’universités (*rectores*) publiques, et de “spécialistes de grand prestige” de plusieurs disciplines universitaires.⁹ Cet organisme relativement indépendant du gouvernement central produit un ensemble de “normes minimales” pour tenter de sauvegarder une certaine conformité dans le tissu universitaire du pays. (Par exemple, les services et les ressources minimum requis pour qu’une université puisse exister.) D’autre part, le “Conseil social” qui est l’instance supérieure de chaque université, dont le président est nommé par la communauté autonome, est composé pour les trois cinquièmes par des représentants des “intérêts sociaux” parmi lesquels des syndicats et des associations patronales. Ainsi, les universités espagnoles représentent une combinaison de liens entre les intérêts nationaux, locaux, privés et publics, qui s’adapte assez bien à la complexité du territoire espagnol. Elles constituent un lieu où s’articulent pouvoirs locaux et pouvoir national avec un degré d’autonomie par rapport à l’administration centrale proportionnel à l’autonomie de la communauté dans laquelle elles se situent. Cette combinaison complexe, qui paraît à première vue très contraignante, donne en fait une grande liberté aux universités et aux universitaires. En effet, le Conseil des universités produit une grande quantité de normes (*normativas* ou *directrices*). Mais normer n’est pas décider. D’un autre côté, les communautés autonomes ont la possibilité de prendre de grandes décisions, (notamment en matière de financements et d’implantation de sites) mais il leur est très difficile d’agir sur les individus et de créer ou d’infléchir des dynamiques. C’est cette grande liberté du milieu universitaire qui fait que pour la plupart des agents, une sorte d’allant de soi s’impose : *l’université est la seule institution légitime pour définir la formation des enseignants*. Ainsi, dans les deux pays, les parlements ont délégué (ou ont été contraints de déléguer) la définition des compétences des enseignants à des instances différentes : en France c’est directement le ministère et son administration qui vont s’en charger, alors qu’en Espagne, c’est dans le cadre de l’autonomie universitaire que cela se fera.

⁸ Alinéa 10 de l’article 27 de la Constitution espagnole.

⁹ Parmi ces quinze universitaires, cinq sont choisis par le sénat, cinq par le congrès et cinq par le gouvernement. Ils représentent donc la tendance “centrale” de l’État. (Sauf lorsque la majorité au congrès se construit par alliance avec des régionalistes).

3 - Professionnalisation des enseignants et établissement de la profession des experts en professionnalisation

Jusqu'ici on a abordé la professionnalisation des enseignants comme un discours politique (ce que j'ai appelé la "profession logique") et on a supposé que cela aurait des effets sociaux (définition d'une catégorie socioprofessionnelle : les enseignants), ce que j'appellerai la "profession réelle".¹⁰

Mais ce discours politique a aussi des effets sociaux d'une autre nature, c'est ceux qui m'intéressent maintenant. L'ouverture rhétorique d'une brèche entre la qualification et la compétence, l'idée que la seconde ne découlait plus logiquement de la première tendait non-seulement à disqualifier partiellement le discours syndical classique qui assimile les deux de manière non-problématique mais elle tendait aussi à faire apparaître sur la scène politique un tiers-acteur entre les protagonistes classiques du dialogue professionnel : l'État et les syndicats. *Ce tiers-acteur est constitué par les experts en professionnalisation des enseignants. Toutefois, en France et en Espagne, les experts ne bénéficieront pas de la même logique de délégation et n'auront pas, loin s'en faut, les mêmes marges de manoeuvre.*

a) Définition d'un expert

Dire comme on le dit souvent qu'un expert *monopolise un savoir* c'est dire en d'autres termes qu'il est supposé propriétaire d'un ensemble de savoirs complexes, de nature souvent hétérogène et difficilement communicable ou applicable à une réalité. Ces savoirs sont généralement de deux natures au moins : des savoirs pratiques (éthique, connaissance pratique des rapports sociaux et des effets symboliques de certaines décisions, etc.) et des savoirs scientifiques, susceptibles d'une raison pure.

Pour être qualifiés d'experts, les agents doivent faire la preuve qu'ils sont aptes à produire un *discours général* dans les deux natures de savoirs envisagés :

- un discours faisant état d'une aptitude à défendre un intérêt général.
- un discours faisant état d'une connaissance scientifique générale des problèmes envisagés.

Mais surtout, et c'est ce qui consacre véritablement sa qualité à l'expert, celui-ci est convié à *réduire ce discours général à un discours technique*. Car d'un point de vue politique, c'est à dire lorsqu'il y a nécessité reconnue qu'une *décision* soit prise, tout problème cognitivement complexe est susceptible d'une *réduction à un problème technique*. On parle de "technique" en effet, chaque fois qu'il y a nécessité de faire l'économie de connaissances complexes afin de gagner en

¹⁰ Voir *infra* le chapitre intitulé "la définition de la profession réelle".

efficacité : rapidité, clarté, ou puissance de la décision (c'est à dire extension de la validité de cette décision au plus grand nombre).

b) Deux logiques de délégation

Le procédé qui permet de passer de l'un à l'autre est la véritable *propriété* de l'expert, car il est invisible aux yeux du profane, il est seulement *représenté* par son propriétaire. Mais les experts ne sont pas des individus providentiels qui apparaissent lorsque le besoin s'en fait sentir et disparaissent, tel ce héros solitaire de bandes dessinées insensible aux gratifications, une fois le problème résolu ! Ce qui se joue dans le processus d'expertise, c'est l'établissement de la profession d'expert, ce qui revêt un double sens : établir une profession, c'est la définir, avec ses inclusions et ses exclusions et c'est lui permettre de conquérir des positions. Si je parle de "professionnalisation" des enseignants et "d'établissement de la profession des experts" c'est pour exprimer une forte différence :

- Dans le processus politique de *professionnalisation* de leur métier, les enseignants sont eux-mêmes relativement *passifs*. Leurs syndicats interviennent seulement pour les problèmes de qualification (niveaux d'études, etc), mais assez peu sur les questions de définition des symboles de leurs compétences.

- Par contre, dans l'établissement de leur propre profession, les experts sont *acteurs*.

Ceci est le véritable objet d'étude sociologique : "*comment les différents modèles de professionnalisation des enseignants - que jusqu'ici nous n'avons envisagé que comme des discours, - vont-ils être instrumentalisés par les experts pour tenter d'établir leur propre profession ?*" (Cette tentative, disons-le tout de suite, sera plutôt une réussite en Espagne et plutôt un échec en France).

Un processus d'expertise, suit une *logique de délégation*, c'est à dire une manière de définir le problème considéré qui est en même temps une manière de choisir les experts chargés de le résoudre. Cette manière de définir et de choisir est directement liée à la nature de l'État telle que nous l'avons décrite.

Au cours des pages qui vont suivre, ma démonstration va être longue et sinueuse et l'on pourrait s'y perdre. Aussi, je voudrais d'ores et déjà formuler le sens général que je lui donne :

- En Espagne, le processus qui, pour des raisons politiques a été placé dans le contexte universitaire, suit une *logique pure d'expertise*. J'appellerai "logique de l'expertise" le fait de définir un problème complexe comme nécessitant un grand nombre de connaissances, ces connaissances étant l'apanage d'un petit nombre de spécialistes. La logique de l'expertise conduit à s'en remettre aux experts qui deviennent dépositaires de l'intérêt général, au risque d'y assimiler leurs intérêts particuliers (*i.e.* professionnels). Il permettra à une profession de s'établir peu à

peu, par la définition de ses propres compétences et de ses missions. Le fait que cet établissement soit conflictuel et encore non achevé ne doit pas empêcher de voir que les conflits ont lieu d'abord à *l'intérieur* de la profession ce qui signifie *qu'il y a un intérieur et un extérieur* et qu'ainsi la profession est plus ou moins définie.

En France, au contraire, le processus pris à son compte directement par l'État, ne suit pas une logique pure d'expertise. Celle-ci est écrasée au profit d'une *logique de l'arbitrage*. J'appellerai "logique de l'arbitrage" le fait de définir le problème complexe comme indécidable selon des principes universels, scientifiques ou éthiques, qui s'imposeraient d'eux-mêmes. La logique de l'arbitrage conduit à s'en remettre à une autorité supérieure, se présentant comme "neutre", c'est à dire représentant l'intérêt général, au risque de construire des systèmes vides de tout contenu cognitif. Cette logique de l'arbitrage laissera dans l'indétermination la notion d'expert, et partant, l'établissement de la profession des experts en professionnalisation. Conformément au schéma esquissé plus haut, il faut maintenant étudier, dans chacun des deux pays, les deux moments de l'expertise : le moment de la fabrication d'un discours *général*, et le moment de la fabrication d'un discours *technique*.

4 - La fabrication de la généralité

Les rapports dont j'ai précédemment comparé la rhétorique et qui avaient été publiés en 1982 en France et en 1984 en Espagne avaient pour but d'établir ce discours général sur la professionnalisation des enseignants. Mais ce qui m'intéresse maintenant, ce sont les conditions d'expertises dans lesquels ils se situaient. Elles étaient complètement opposées.

En effet, en Espagne, la commission qui avait été réunie par le ministre de l'éducation et de la science¹¹ comportait un très petit nombre de spécialistes.¹² Contrairement à ce qui se passait en France, il n'y eut pas, en Espagne, de préjugé contre les sciences de l'éducation, ou toutes disciplines liées à l'enseignement telles que la psychopédagogie, ou la didactique. La querelle des "savoirs" contre la "pédagogie", si elle constitue l'ordinaire des entretiens que l'on peut avoir avec des

¹¹ À ce moment-là, l'autonomie universitaire était encore en projet (la loi est de la même année) et les transferts de compétences éducatives aux régions autonomes étaient peu importants. C'est pour cela que provisoirement, le ministre avait l'initiative directe des travaux. Cela ne serait plus le cas pour le "groupe technique XV" qui, en 1987, allait être chargé par le Conseil des Universités de rédiger le "rapport technique".

¹² Les membres de la commission étaient : Juan Delval, conseiller du ministre, professeur de psychologie évolutive de l'université autonome de Madrid, Jose Gimeno Sacristán, (président de la commission) conseiller du ministre, professeur de didactique et organisation scolaire de l'université de Valence, Angel Perez Gomez, professeur de didactique et organisation scolaire de l'université de Malaga. À ces trois spécialistes s'ajoutaient deux membres de l'administration du ministère Pilar Perez Mas, sous-directrice générale du ministère, et Jose Perez Iriarte, et deux enseignants non-universitaires, Luis Lázaro, professeur de l'enseignement secondaire, et Jose Huertas, professeur d'enseignement primaire.

formateurs d'enseignants, n'a jamais, en Espagne, constitué une controverse politique. Il y avait plutôt, en 1990, une forme de consensus sur les contenus de la formation nécessaire aux enseignants :

“La formation initiale du professorat s'ajustera aux nécessités de qualification en termes de psychopédagogie requise par l'organisation générale du système éducatif.”
(Texte d'un amendement proposé par le **Parti Populaire**, parti de droite, juin 1990).¹³

“...Le second cycle (de formation des enseignants) réservé à la formation psychopédagogique combinant la formation théorique et la formation pratique, serait mené à bien dans des facultés d'éducation... (Antonio Moreno Olmedo, député du groupe mixte “**Parti Andaloux**”, 31 mai 1990).

Le parti **Izquierda Unida**, parti de l'opposition de gauche avait même proposé d'obliger les universitaires au même type de formation pédagogique.¹⁴

Parmi les experts de cette commission de 1983, et cela ne fit pas question, les universitaires étaient donc des spécialistes renommés des sciences de l'éducation.

a - Généralisation d'intérêts professionnels

Or, pour une bonne part, le texte peut être compris comme une revendication professionnelle de ces spécialistes. *Le champ de définition des compétences des enseignants se réduisit exclusivement au champ des sciences de l'éducation.* La rhétorique professionnelle des spécialistes de l'éducation telle qu'elle s'expose dans ce rapport peut être réduite à une suite logique de cinq arguments :

Argument n°1 - *La formation des enseignants doit être ancrée dans l'université* (Recherche de l'autonomie professionnelle vis à vis de l'État).

“la formation des professeurs doit être pleinement située au sein de l'université, institution qui représente le plus haut niveau culturel, scientifique et professionnel dans le système éducatif.”¹⁵

Plus particulièrement, une récente loi de réforme de l'enseignement supérieur qui rendait les universités autonomes vis-à-vis de l'État, offrait à la profession un abri contre d'éventuelles prétentions hégémoniques de sa part. Elle lui garantissait le fait que les différentes modalités des formations se négocieraient à l'intérieur de cette autonomie.

La loi de réforme universitaire offre un nouveau cadre légal pour que *chaque université aborde dans la modernisation de ses plans d'études et de ses diplômes, la nécessité d'améliorer la préparation des professeurs qu'elle forme.*¹⁶

¹³ Amendement n° 321 à l'article 56 de la LOGSE.

¹⁴ Amendement n° 109 à l'article 56 de la LOGSE. La formation pédagogique des universitaires est prévue, (dans les *Institutos de ciencia de la educación*) mais elle n'est pas réalisée en pratique.

¹⁵ Ministerio de Educación y Ciencias, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Madrid, 1984, p. 2.

¹⁶ Ministerio de Educación y Ciencias, *op. cit.*, p. 2.

Argument n°2 - Malheureusement, la logique universitaire du développement des connaissances amène généralement celles-ci à s'autonomiser par rapport aux nécessités du professorat et du système éducatif (rhétorique de la réalité et du réalisme).

Tout d'abord, les experts dénoncent les défauts des systèmes de formation en vigueur, intégrés dans l'université depuis 1970.¹⁷

“Le système de formation des professeurs fournit une réponse inadéquate à la nécessité de remplir de manière satisfaisante leur fonction. (...) Le dysfonctionnement se doit en partie au fait que le développement des domaines de connaissance liés à la formation du professorat n'a pas tenu compte strictement des nécessités des enseignants, de sorte que les programmes ont acquis une autonomie propre. Dans l'université, on a négligé des domaines décisifs qu'il convient aujourd'hui de stimuler...”¹⁸

C'est toute l'université qui est prise en défaut de réalité, car les facultés traditionnelles souffrent les mêmes négligences :

“Les universités devront fournir un premier cycle universitaire plus centré que celui qui est en vigueur actuellement sur une formation de base, au moins dans les facultés classiques desquelles sont issus les candidats à la profession d'enseignant du secondaire. On ne doit pas oublier que le débouché professionnel auquel aspirent le plus fréquemment les étudiants est l'enseignement.”¹⁹

Argument n°3 - Cet état de fait doit changer, il en va de l'intérêt général.

Une fois invoquée la légitimité de l'université et de son autonomie pour se situer vis-à-vis de l'État, les spécialistes de l'éducation devaient invoquer une autre légitimité pour se situer, cette fois, dans le contexte universitaire. S'appuyant sur le principe de réalité, ils tentaient de mobiliser l'intérêt général en indiquant les responsabilités de l'université dans la vie de la Nation.

“Tous les secteurs impliqués dans le monde de l'éducation, l'université en général, les institutions de formation de professeurs en particulier, doivent assumer pleinement qu'un professeur rigoureusement préparé, tant scientifiquement que professionnellement est la condition essentielle du bon fonctionnement de tout le système éducatif. Chaque niveau de celui-ci reçoit les résultats que lui fournit le niveau immédiatement antérieur. *En ce sens, au sein de l'université, à travers la formation des professeurs, on forge l'avenir de l'enseignement non-universitaire et*

¹⁷ La “Loi Générale de l'Éducation” votée cette année là, intègre les écoles normales dans l'université sous forme “d'écoles universitaires”. Mais ces écoles régies par les gouvernements universitaires, sont de statuts inférieurs et leurs enseignants sont notablement déqualifiés par rapport à leurs collègues des “facultés” ou des “instituts”. Elles sont accusées généralement d'avoir conservé un lourd héritage méthodologique des écoles normales (notamment par les experts du présent rapport). La même loi crée les “Instituts de Sciences de l'Éducation”, chargés de former les enseignants du secondaire et d'assurer la formation continue des universitaires. La deuxième fonction n'a jamais été remplie. La première fait l'objet de très nombreuses critiques. Contrairement à ce que semble indiquer leur nom, les “Instituts de Sciences de l'Éducation” n'ont que peu de liens avec les sciences de l'éducation. Celles-ci sont enseignées dans les “facultés d'éducation”, qui, selon le régime général des facultés délivrent des diplômes universitaires classiques (*diplomatura, licenciatura, tesis doctoral*).

¹⁸ Ministerio de Educación y Ciencia, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Madrid, 1984, p. 3.

¹⁹ Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 17.

la culture de tout notre peuple."²⁰

Invoquant un intérêt général, ils s'ouvraient un espace pour leurs intérêts professionnels.

Argument n°4 - *Les sciences de l'éducation n'ont pas échappé au défaut de réalité, qu'il faut corriger. Elles doivent se définir avant tout par leurs liens avec l'enseignement et avec le système éducatif.*

En opposant les facultés pédagogiques à la date de leur création (*i. e. avant la guerre civile*) à celles d'aujourd'hui qui sont pour partie le produit du contrôle politique de la dictature sur la pédagogie, les experts se situent politiquement. Ils opposent une tradition réformatrice, de laquelle ils se réclament, à une logique purement universitaire d'autonomisation des savoirs, héritée de la longue dictature franquiste :

"Dans les universités espagnoles, les sections de pédagogie (et leurs licences) remontent à 1932 et avaient pour objet de former le professorat et les autres spécialistes en éducation, dans une optique politique réformatrice. *Après la parenthèse de la guerre civile, ces études furent réorganisées en perdant au passage leur responsabilité directe dans la formation des professeurs.* Pour remplir cette fonction, on créerait de nouvelles institutions.²¹ Ce changement d'objectif produisit un développement quantitatif désordonné, surtout à partir de 1970.²²

Au contraire, le réformatrice politique s'accompagne d'une conception utilitaire et applicationniste de la discipline :

"Plus de la moitié des universités espagnoles offrent aujourd'hui ces études qui manquent d'identité professionnelle claire et stable et dont les professeurs et les diplômés se trouvent écartés *d'une des fonctions clefs de la théorie et de la recherche pédagogique : celle de servir à la formation du professorat.*"²³

Argument n°5 - *Ainsi redéfinies, il est logique que les sciences de l'éducation aient la maîtrise de la formation professionnelle des enseignants.* (exclusivité de l'exercice professionnel de formation des enseignants, CQFD.)

Tout d'abord, le plus grand obstacle épistémique que doivent affronter les experts est la différence qui existe entre les différentes catégories d'enseignants, notamment entre enseignants du secondaire et enseignants du premier degré.²⁴ Si l'acte d'enseigner est connaissable en dehors des connaissances disciplinaires, alors il doit y avoir un corpus de connaissances communes à tous les enseignants quel que soit leur niveau :

"La formation des professeurs, quel que soit leur niveau, exige de respecter

²⁰ Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 12. J'ai déjà cité ce passage (*cf. supra*), mais dans la lecture interne du même document.

²¹ Ce sont les *Institutos de Ciencias de la Educación*, qui ne seront créés qu'en 1970.

²² Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 9.

²³ Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 9.

²⁴ Les experts de cette commission étaient partagés sur la question de l'unification des corps des enseignants. Ce fut l'objet principal de discord. Les "techniciens" représentant l'État y étaient fermement opposés et le texte final leur donne raison.

certaines particularités, mais elle participe d'une même philosophie, d'une méthodologie semblable et des mêmes domaines de connaissance scientifique."²⁵

Et ce corpus de connaissances, constitué par les sciences de l'éducation, doit être ce qui définit la position de la formation des enseignants du premier degré dans l'université :

"Professeur de premier degré et de maternelle :²⁶

Son niveau de diplôme sera celui de premier cycle²⁷ après avoir achevé le premier cycle des études d'éducation. Ce titre qualifie pour exercer l'enseignement au niveau correspondant et pour accéder au second cycle en éducation dans les universités qui offrent ce dernier type d'études, (...).²⁸

Les sciences de l'éducation ne se verraient plus seulement confier une sous-traitance mais la maîtrise d'oeuvre de la formation professionnelle de ces enseignants. Toutefois, cette perspective applicationniste ou professionnalisante ne conduit pas les experts à renoncer à situer leur discipline parmi les autres spécialités universitaires :

La formation des professeurs de premier degré se conçoit donc comme une formation proprement universitaire dans le domaine de l'éducation."²⁹

La situation dans le contexte universitaire serait la même pour la formation des enseignants du secondaire :

"Certification pour les professeurs de l'enseignement secondaire :³⁰

Cette certification qualifiera pour exercer l'enseignement au niveau correspondant et pour accéder au second et au troisième cycle d'éducation (licence³¹ et doctorat respectivement)."³²

Enfin, les sciences de l'éducation, au niveau du troisième cycle, seraient le principal fournisseur des formateurs d'enseignants :

"Doctorat en éducation :

Il a comme mission de former des chercheurs et des formateurs du professorat dans les diverses matières (*áreas de conocimiento*) liées à l'éducation."³³

Mais tenter de conquérir cette position forte dans l'université conduisait les spécialistes de l'éducation non seulement, comme on l'a vu, (argument n° 3) à universaliser leurs intérêts particuliers, mais en toute logique, à se réclamer de l'État et de la loi, garants de l'intérêt universel, pour instituer officiellement leur discipline comme base essentielle de compétences pour les enseignants sur tout le territoire national, par delà les disparités liées à chaque communauté autonome et à chaque université :

"Curriculum de la formation des professeurs et spécialistes en éducation :

²⁵ Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 11.

²⁶ *Profesor de EGB y de educación infantil.*

²⁷ *Diplomado universitario.*

²⁸ Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 14.

²⁹ Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 14.

³⁰ *Habilitación para profesores de enseñanza secundaria.*

³¹ *Licenciatura* : bac + 5, diplôme de second cycle, préalable au doctorat

³² Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 16.

³³ Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 18.

Ainsi que l'indique la Loi de Réforme Universitaire, *le gouvernement déterminera les directives générales auxquelles devront se conformer les plans d'études, pour garantir l'homologation des titres et la couverture minimum des besoins de formation des professeurs.* (...) Les directives des plans d'études établiront les conditions minimales de formation *en ce qui concerne les matières* et les stages qui devront s'intégrer dans ces plans d'études."³⁴

Ainsi, après avoir usé de leur position d'universitaires contre l'État, en signifiant que la formation des enseignants devait être assurée dans le cadre de l'autonomie universitaire, les spécialistes de l'éducation tentent de jouer de leur qualité d'experts mandatés par l'État pour conquérir une position dans l'université. Ce qui est rendu possible par les formes officielles de leur consultation et du rapport qui en fut le résultat. Celui-ci est rédigé *au nom du ministère* (car le Conseil des universités, existant légalement n'a pas encore été mis en place, à l'époque).

“Conscient du lien direct entre la qualité des professeurs et celle de tout le système éducatif, voulant dépasser les défauts signalés et offrir un cadre pour restructurer de manière cohérente cette fonction de l'université, le Ministère de l'Éducation et de la Science organise cette réforme du modèle de formation du professorat.”³⁵

Par contre, *les noms des rédacteurs* ou rapporteurs n'apparaissent pas dans le texte, comme pour renforcer l'abstraction de ce discours professionnel qui semble ainsi avoir été dicté par une pure raison universelle.

Conclusion :

En définitive, c'est en énumérant les sous-disciplines des sciences de l'éducation et les disciplines classiques sur leur versant didactique que l'on fera le compte des compétences nécessaires pour assumer le rôle d'enseignant. La compétence des enseignants sera donc, à partir de ce moment-là, *une suite de sous-disciplines.*

“En attendant que les domaines de connaissances se configurent définitivement dans les universités par le biais de la constitution des départements,³⁶ les groupements de spécialités qui ont la *responsabilité professionnalisante la plus directe* dans les curricula des professeurs, licenciés et docteurs en éducation sont les suivantes :

- a) Didactique des sciences expérimentales
- b) Didactique des sciences sociales
- c) Didactique de l'expression musicale, plastique et corporelle
- d) Didactique de la langue et de la littérature
- e) Didactique de la mathématique

³⁴ Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 20.

³⁵ Ministerio de Educación y Ciencia, *ibid.*, p. 12.

³⁶ La loi de 1983 venait d'inviter les universitaires à créer des départements scientifiques pour briser le système des chaires, et réduire ainsi le pouvoir des professeurs (catedráticos). En Espagne, les disciplines sont à leur tour l'objet d'une double structuration : elles sont instituées légalement par décret au niveau national, mais elles se recréent ou se modifient dans chaque université en fonction des intitulés des départements de recherches. Bien sûr la structure des facultés (qui sont des *centros*, des unités d'enseignement mais non de recherche) permet de conserver les disciplines, notamment les plus traditionnelles : Philosophie, lettres, médecine, droit, etc.

- f) Didactique et organisation scolaire
- g) Méthodes de recherches et diagnostic en éducation
- h) Psychologie évolutive et de l'éducation
- i) Sociologie".

Les spécialistes des sciences de l'éducation, utilisent la position particulière de cette commission, qui bénéficie d'une délégation du ministère, pour imposer le cadre épistémique de leur discipline dans la formation des enseignants et pour tenter d'asseoir leur position au sein des facultés. Dorénavant, au nom d'un intérêt général, c'est à l'intérieur des frontières, même incertaines, des sciences de l'éducation que seront définies les compétences professionnelles des enseignants.

b) En France, L'État représentant direct de l'intérêt général

Le rapport publié en France est le produit d'une concertation très large : la commission elle-même composée de chercheurs, de professeurs en exercice, de formateurs, de membres des corps d'inspection et de divers fonctionnaires de l'Éducation nationale, consulte plusieurs centaines de personnes réunies dans seize "groupes de travail". Parmi elles, des représentants de très nombreux syndicats ou fédérations professionnelles, des associations de spécialistes, des organismes scientifiques ou de prospectives.³⁷ Les formes de la publication tendent à la transparence. Publié à la Documentation française, il indique avec précision ses propres conditions : lettre de cadrage du ministre, listes des membres des groupes de travail avec leurs qualités respectives, nombreuses annexes, etc. Cette mise en forme tend aussi à donner le sentiment d'une consultation générale, d'un rassemblement de toutes les opinions possibles sur la question de la formation des enseignants. L'autorité, ou la légitimité de ces opinions relève de registres très différents : l'autorité scientifique pour les "chercheurs", la légitimité du terrain pour les "praticiens", l'autorité technique pour les représentants des ministères et des corps d'inspection et enfin, la "représentativité" pour les différents syndicats et les différentes associations consultées.

"En vue d'assurer cette étude, la Commission, qui s'est composée d'un petit nombre de personnalités *choisies tant pour leur compétence de chercheurs ou de praticiens* dans les domaines de la formation initiale et de la formation continue qu'en raison de leur *proximité des enseignants et des personnels de l'Éducation Nationale*, a procédé à de nombreuses consultations, dès la fin du mois de septembre 1981. Elle a reçu 66 Organisations syndicales, Associations et Mouvements d'Enseignants, de parents et de spécialistes, indépendamment des très nombreuses audiences individuelles et des multiples études menées avec toutes les Directions du Ministère et les divers Corps d'Inspection Générale."³⁸

³⁷ Voir la composition exacte en annexe du rapport pp. 227-239.

³⁸ André de Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, La Documentation Française, Paris, 1982, p. 5. La consultation des syndicats avait été exigée par le ministre.

Ainsi, le ministère ne laisse à aucune catégorie particulière d'agents la possibilité d'incarner un intérêt général, ni une connaissance générale du problème. La généralité est à l'actif de l'État lui-même qui prend l'initiative d'entendre une sorte d'opinion représentative qu'il a lui-même constituée, par l'intermédiaire du rapporteur André de Peretti. Les individus entendus le sont à titre de "représentants", de "scientifiques" ou de "praticiens" mais sont destinés, à l'issue des travaux à être renvoyés à leurs catégories respectives, toujours suspectes de ne défendre que des intérêts particuliers. Aucune catégorie d'expert n'émerge de ce travail de définition. Au titre de leur compétence scientifique, les spécialistes des sciences de l'éducation sont conviés au travail de définition de la commission De Peretti. Mais il n'est question en aucune façon de leur confier le monopole de la formation des enseignants ni même de leur accorder une position dominante dans la définition de cette formation. Toutefois, les sciences de l'éducation sont citées à de nombreuses reprises comme un élément majeur de rationalisation des méthodes d'enseignement et d'évaluation des dispositifs et des systèmes d'éducation. Surtout, dans la définition des contenus de formation des enseignants, elles prennent leur place comme "matières spécifiques des formations spécialisées d'enseignement ou d'éducation",³⁹ sous forme de disciplines à la fois scientifiques, méthodologiques, techniques et de culture générale.

Un texte cohérent et un infra-texte contradictoire

Ainsi, si j'ai pu insister sur les effets de cohérence qui émanaient de ce rapport, (cf. *supra* "analyse interne de la rhétorique de professionnalisation") on peut lire dans certaines remarques un infra-texte où apparaissent des contradictions fondamentales. Deux grandes contradictions opposaient les principaux membres de la commission aux associations de spécialistes d'une part et aux syndicats d'autre part. L'exigence de réalisme propre à la rhétorique de professionnalisation amenait les rapporteurs à insister *sur la définition des compétences par le terrain*. C'est dans cette logique que, selon eux, la formation continue devait être privilégiée par rapport à la formation initiale. En effet, la formation continue était considérée comme "plus proche des réalités". Or, au-delà d'un consensus de façade, les syndicats montrèrent peu d'enthousiasme et peu de précisions dans leur proposition pour celle-ci, alors que leurs revendications étaient très fermes pour celle-là.

"Une (...) contradiction apparaît, en effet de façon trop flagrante entre les déclarations vigoureuses, données en préambule, sur l'importance de la formation continue due aux enseignants et aux administratifs de l'Éducation nationale d'une part, et, d'autre part, hormis quelques exceptions, le caractère réduit, second, sinon évasif des propositions qui se rapportent à cette formation continue. Il a fallu souvent que la Commission insiste pour que ses interlocuteurs explicitent leurs points de vue

³⁹ André de Peretti, *op. cit.*, p. 110-111.

sur ce sujet, au-delà des propositions et des commentaires abondamment développés sur la formation initiale. Toutefois, il est intéressant d'observer que les associations de spécialistes et les mouvements pédagogiques mettent l'accent essentiel sur la continuité, la permanence de la formation d'enseignants, rejoignant les points de vue formulés généralement par les formateurs, les chercheurs en sciences de l'éducation ou beaucoup d'enseignants de la base."⁴⁰

Si les syndicats étaient disposés à accorder une importance fondamentale à la formation initiale, c'est essentiellement pour des raisons de qualifications. En réalité, ils s'excluaient eux-mêmes de la définition des compétences. On ne comprendrait sans cela qu'ils ne s'intéressent qu'à la longueur des études universitaires et pas à leur qualité. Leur principale résistance consistait à refuser la distinction sémantique entre compétences et qualification que cherchait à leur imposer l'État à travers cette commission.

Terrain et disciplines

Une autre conséquence de la définition du métier par le terrain plutôt que par le titre était de bouleverser les identités disciplinaires. Ainsi, les membres de la commission pouvaient-ils déplorer la résistance ou la duplicité de certaines associations de spécialistes :

“La plus forte contradiction nous est apparue entre les énoncés liminaires des diverses organisations, institutions et personnalités, et les développements ultérieurs de leurs propositions. Nous avons eu le sentiment, notamment, qu'après des orientations ou des revendications relatives aux élèves, très rapidement ceux-ci étaient perdus de vue dans les considérations relatives à l'école et plus encore à la formation des personnels. (...).

Il s'ensuit, par exemple que tout en regrettant ce que Lucien Geminard a pu appeler “l'enseignement éclaté”, il n'est pas toujours pris garde aux cloisonnements qui résulteront d'une nouvelle accentuation des spécialisations disciplinaires qu'on voudrait étendre à tous les degrés et quels que soient les âges des élèves, *par souci d'identité plus que d'égalisation.*”

(...)

Au moment-même où se développent les liens systémiques et où apparaît la nécessité générale, aux niveaux scientifique et social, des actions interdisciplinaires, on voit au contraire affirmer par beaucoup *le souci de spécialiser davantage et d'avance les enseignants, par référence à leurs modalités de carrière et à leur valeur de statut, plus que par orientation vers des besoins réels des élèves.*⁴¹

Conclusion : un débat reporté

⁴⁰ André de Peretti, *op. cit.*, p. 49.

⁴¹ André de Peretti, *op. cit.*, p. 47-48.

Les prétentions généralisantes même de la commission De Peretti empêchaient que des décisions précises soient prises en ce qui concerne les contenus et le système de la formation initiale. Les termes du débat étaient exposés, sans plus. Il était prévisible qu'il y ait des difficultés à concilier les partisans de la logique des compétences et leurs adversaires : représentants des disciplines d'une part, syndicats d'autre part. En fait, à l'époque n'importe quelle décision pouvait être prise sans qu'on en pût préjuger. L'État conservait toute initiative, y compris la possibilité de ne rien mettre en oeuvre. C'est ce que fit le ministre Alain Savary qui ne conserva du rapport que les recommandations pour la formation continue. Son successeur Jean-Pierre Chevènement n'entreprit rien de notable dans ce domaine, pas plus qu'Alain Monory, le ministre du gouvernement de droite nommé en 1986.

5 - Les démarches “techniques” : le choix des personnes

À la fin des années 1980, vers les années 87-88, les gouvernements socialistes des deux pays ont achevé leur conversion au libéralisme économique. Leurs politiques, notamment dans le domaine de l'éducation, vont se teinter fortement de pragmatisme. L'éducation n'est plus autant perçue comme un levier de profonde réforme sociale.⁴² L'idée selon laquelle dans un monde en perpétuel changement, tout projet de société trop déterminé serait rapidement obsolète, a fait son chemin. L'attention ne se porte plus qu'à l'assouplissement des systèmes et parmi ceux-ci, du système éducatif. Au niveau du discours politique, l'abandon des postures idéologiques du début de la décennie se traduit par une rhétorique du “technique”. Il s'agit de “désidéologiser” ou de “dépassionner” les problèmes de formation des enseignants.

a) En Espagne : logique de l'expertise

En 1987, le “Conseil des universités” récemment constitué créa le “groupe de

⁴² Tout le monde n'est pas encore persuadé de cette idée, surtout en Espagne où l'on lit couramment qu'il n'y aura pas de véritable démocratisation sans réforme de la formation des enseignants. (cf. par exemple Sara Morgenstern de Finkel, *art. cit.* p. 130) Mais le sens de “démocratisation” est évidemment très différent dans les deux pays. Alors qu'en France il désigne surtout la réduction des inégalités sociales (devant l'enseignement en l'occurrence), en Espagne il s'agit d'opérer une “véritable rupture” avec le franquisme et ses méthodes administratives.

travail n° XV” et demanda au président de la commission de 1983-84, José Gimeno Sacristán, de présider à nouveau ce groupe. On se situe là dans une logique pure de l’expertise : Jose Gimeno est non seulement l’auteur du rapport publié en 1984 mais encore co-auteur d’une analyse publiée en 1980 sur la formation des enseignants du premier degré.⁴³ Spécialiste universitaire reconnu de “didactique et organisation scolaire” une des trois principales disciplines des sciences de l’éducation, sa désignation est aussi une référence à un ensemble de connaissances disciplinaires.

Conditions politiques de la logique de l’expertise

Le propos de la nouvelle commission avait été défini par l’ancienne :

“Ainsi que l’indique la loi de réforme universitaire, le gouvernement déterminera les orientations générales (*directrices generales*) avec lesquelles les plans d’études devront se mettre en conformité *pour garantir l’homologation des titres et la couverture minimale* des besoins de formation des professeurs.”⁴⁴

Il s’agissait en fait d’une véritable négociation politique : définir une communauté minimale de compétences entre tous les enseignants du *territoire national*, quelle que soit leur université d’origine et leur région de destination, c’était tenter, pour l’État national, de conserver une *existence minimale*, à travers la professionnalité des enseignants. Malgré l’autonomie concédée aux universités et les compétences accordées aux communautés autonomes, il fallait mettre en place un *champ de définition* compatible avec cet *espace de domination* fragmenté qu’est le territoire espagnol. Cette fonction de mise en adéquation constituait la compétence fondamentale du Conseil des universités qui procéda au choix des experts en fonction des souhaits des administrations autonomes. Choisis “au doigt” selon l’expression du rapporteur, (c’est à dire, en réalité, désignés par l’autorité centrale et l’autorité locale et non simplement cooptés par les spécialistes du Conseil des Universités, ou dit encore autrement, désignés pour raisons politiques avant que d’être désignés pour raisons scientifiques) ils représentaient en fait très bien le *territoire espagnol*, *c’est à dire non pas simplement l’espace géographique de l’Espagne, mais l’espace géographique structuré par les modalités particulières de domination de l’État espagnol à ce moment là*. Seules les universités *politiquement importantes* étaient représentées :

- pour *tout le territoire sous la domination directe de l’État central*⁴⁵ (c’est à dire les deux Castilles et les communautés de faible autonomie et sans compétences éducatives, comme l’Aragon ou l’Estremadure) c’est uniquement l’université de

⁴³ Jose Gimeno Sacristán, Miguel Fernandez, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, 1980.

⁴⁴ Ministerio de Educación y Ciencia, *op. cit.*, p. 19.

⁴⁵ Ce qu’on appelle en Espagne “*el territorio MEC*”, le “territoire du ministère de l’éducation et de la science”, par opposition aux territoires des communautés politiques qui ont des compétences en matière éducative.

Madrid qui était présente.

- Pour *les communautés très autonomes*, les universités de Valence, (communauté valencienne) Málaga, Cordoue et Grenade (communauté d'Andalousie) et de Barcelone (communauté de Catalogne) étaient représentées.

Dans ce champ de définition on peut lire la situation du gouvernement central dans le milieu des années 80 :

- Il s'agissait en premier lieu d'associer fortement les autonomies incontournables à l'époque, en raison tant de leur importance démographique (Barcelone et Valence sont respectivement les deuxième et troisième "capitales" d'Espagne) que de leur importance politique (la Catalogne en premier chef, mais aussi la Communauté Valencienne).

- Ensuite venait l'Andalousie, région très favorable au pouvoir socialiste et qui bénéficiait en retour d'un grand effort de développement de la part du gouvernement de Felipe Gonzales.

- Par contre, on remarquera que l'on négligea la Galice, autonomie encore balbutiante, économiquement pauvre et politiquement située très à droite, et surtout le Pays Basque, dont une forte minorité politique est en conflit militaire avec l'État central. Une fois fait le point sur les conditions politiques, on constate que du point de vue cognitif, *le champ de définition se situait bien exclusivement dans le champ des sciences de l'éducation*. Les experts, tout en représentant leurs universités d'origine et leurs territoires d'appartenance, étaient tous des spécialistes de ces domaines de connaissance ou des spécialistes de didactique d'une discipline, enseignant dans les écoles universitaires de formation des professeurs de primaire.⁴⁶

b) En France : logique de l'arbitrage

Daniel Bancel : un arbitre

En juillet 1989, le recteur Daniel Bancel est chargé par le ministre Lionel Jospin de réunir une commission qui devra "définir une politique de formation des

⁴⁶ Composition du "groupe XV": Jose Gimeno Sacristán, Président, *catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia*. Cesar Coll Salvador, secrétaire, *catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona*. Angel Perez Gomez, *catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga*. Jaume Sarramona, *catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona*. Federico Rodriguez y Gomez de Castro, *catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Pilar Benejam, *catedrática de Ciencias Sociales, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Barcelona*. Maria Paz Bataner, *catedrática de Lengua, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona*. Montserrat Casas, *catedrática de Ciencias Sociales, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Barcelona*. Ana Martin, *catedrática de Ingles, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid*. Anastasio Rodriguez, *catedrático de Ciencias Sociales, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Córdoba*. Juan Bautista Martinez, *profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar, Escuela Universitaria de profesorado de EGB, Universidad de Granada*.

maîtres”.⁴⁷ Il s’est vu confier précédemment le dossier de la “contractualisation”⁴⁸ dans les universités et de la préparation des rentrées universitaires de 1988 et 1989. Il se considère lui-même comme un “homme de terrain”, un “technicien”⁴⁹ qui a eu à assumer, par le passé, des “rentrées difficiles”.

Recommandé au ministre, alors qu’il était recteur à Rouen, par Claude Allègre, alors secrétaire d’État à l’enseignement supérieur, il explique sa présence dans le cabinet ministériel par le fait que “c’est toujours bon, dans une équipe ministérielle d’avoir quelqu’un qui est au courant, exactement, de la réalité”. Fils d’artisan, passé par l’école normale d’instituteur d’Albertville, puis par l’ENS de St Cloud, après une année d’enseignement en lycée, il a passé l’agrégation de mathématiques, puis est devenu assistant à Nantes avant de passer sa thèse d’État à Paris. En 1982, à 41 ans, sa carrière prend un tour plus “administratif” puisqu’il devient président de l’Université Paul Sabatier à Toulouse avant d’être nommé Recteur de l’académie de Rouen.

Il représente l’anti-modèle de l’expert : il semble avoir été choisi justement *pour sa méconnaissance du problème* de la formation des enseignants en tant que problème cognitif :

“Le ministre m’a demandé (Monsieur Jospin), de rentrer dans son équipe... C’était pas forcément dans l’enthousiasme parce qu’on est bien quand on est recteur. Et ensuite, *un peu incidemment*, d’ailleurs, parce que... il m’a demandé de m’occuper de la formation des maîtres. Donc, c’est à cette occasion-là... *C’est pas un sujet qui m’intéressait*, je veux dire que... *j’étais pas passionné, moi, par la formation des maîtres.*”

Par contre, il reconnaît le problème comme problème d’arbitrage :

“je me suis dit : bon, c’est un dossier qui est politiquement sensible, c’est un dossier aussi qui est au plein coeur des conflits syndicaux...”

Qu'est-ce que ça veut dire "politiquement sensible" ?

Ben, *traditionnellement, la formation des maîtres est l’objet de débats, régulièrement, bon, on discute de la formation des maîtres...* Je dirais, c’est pas tout à fait politiquement, je dirais, c’est un peu culturellement. C’est à dire qu’en France, traditionnellement, depuis de nombreuses années, s’opposent... (et c’est pas du tout spécifique à la France, hein, dans beaucoup de pays, c’est comme ça) une conception qu’on pourrait dire un peu “normalienne” de la formation, donc, qui chez nous, était bien incarnée par les écoles normales, et une conception qui est peut-être plus “universitaire”, qui était bien incarnée par les C.P.R., hein, donc, *c’est clair que le mixage a été diffi... enfin, je veux dire, ces conceptions ne sont pas forcément identiques...traiter un dossier, c’est pas simple, il y avait eu beaucoup de tentatives, c’est pas la première fois qu’on discutait de la formation des maîtres, (...)* ne serait-ce que quand, par exemple, on a essayé de... on a fait la réforme du DEUG instit’, quand

⁴⁷ Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit.

⁴⁸ On pourrait tracer un parallèle entre la pragmatique de la “politique contractuelle” avec les universités et celle de la mise en place des IUFM. Dans les deux cas, il y a une démarche individualisante dans laquelle l’État demande aux “partenaires” de définir des “projets” et ensuite il donne ou ne donne pas son accord dans un cadre national.

⁴⁹ Les mots entre guillemets sont extraits d’un entretien avec le recteur Bancel.

on a fait passer le recrutement des instituteurs au niveau DEUG et qu'on a essayé de mettre en place un DEUG assez spécifique, qui associait les écoles normales et les universités, *on a bien vu à cette époque, que c'était pas si simple que ça, parce que, au-delà des bonnes intentions des premiers jours, dès qu'il y a eu le premier conflit, chacun est reparti de son côté.*"

On a bien là l'image d'un "éternel débat", mettant en jeu des antagonismes "culturels"⁵⁰ irréductibles et qui n'est pas considéré comme susceptible d'une solution mettant en jeu des savoirs d'expertise. C'est bien ainsi que la situation semble avoir été analysée par le ministre d'alors :

"Parce que c'était un dossier qui était en route, (...). J'avais rempli mon contrat et je voulais redevenir recteur. C'est à ce moment-là qu'il m'a dit: "non, il faut que vous restiez pour vous occuper de la formation des maîtres, *c'est un dossier important, j'entends des tas d'avis contradictoires*, donc je souhaiterais que quelqu'un s'en occupe, définisse une politique."

Le "technicien" qu'était Daniel Bancel semblait donc le mieux placé pour représenter l'autorité, donner un arbitrage "neutre", dans un dossier où la qualité "d'expert" ne semble pas avoir cours. Ou plutôt dans lequel l'expert ne peut être que "doctrinaire" :

"Et d'ailleurs, c'est un peu comme ça que j'ai abordé le dossier, c'est à dire que, souvent on dit que c'est un dossier doctrinaire, etc... Mais ça, c'est quelque chose que je ne comprends pas, moi je suis parti de l'idée, bon, qu'il y a une... je dirais une commande politique législative. Bon, à l'époque, c'était pas encore précisé, il fallait préciser un peu, visiblement, on voulait revoir la formation des maîtres."

L'expert est vécu comme dangereux en ce qu'il pourrait exprimer des partis pris radicaux dans un "dossier délicat" :

"Bon, peut-être aussi parce que cela nécessitait peut être une certaine expérience dans le secteur, je veux dire, *une certaine capacité à mesurer les "freins"*. Voilà, quoi.(...) Donc, *c'est un dossier délicat, c'était un dossier délicat parce que précisément, il risquait de remettre en cause des équilibres existants*, et c'est toujours un peu difficile dans la société française... Alors, moi, la ligne de conduite que je me suis fixé au début, je me suis dit : de toutes façons, il faut essayer de construire un système qui ne tranche pas, hein, *qui ne règle pas à priori les problèmes qu'on ne peut pas régler.*"

Il faut toujours prendre des précautions à l'heure de décrire des phénomènes politiques au travers d'un ou deux individus. Néanmoins, aussi bien que dans le choix qui s'est porté sur le recteur Bancel, on peut retrouver cette suprématie de la logique de l'arbitrage sur la logique de l'expertise dans la marginalisation d'un autre acteur :

Jean-Claude Martin, fut le prédécesseur direct de Daniel Bancel à la présidence de l'université de Toulouse III, puis un de ses successeurs à ce même poste. Il fut aussi recteur à Bordeaux. Il est intéressant de mettre son parcours en perspective avec celui de Daniel Bancel. Ils ont été présidents de la même université, ont tous les deux une formation scientifique, ils sont proches du même parti politique (le

⁵⁰ Le sociologue sait bien qu'on a toujours tendance à considérer comme "culturelles" les manifestations émanant de sujets auxquels on dénie toute rationalité. Dans ce cas le "culturel" s'oppose donc au "rationnel".

parti socialiste) et ont tous les deux exercé les fonctions de recteur. Ce qui les distingue, c'est d'abord une formation plus prestigieuse pour Daniel Bancel (École Normale Supérieure de Saint-Cloud, agrégation puis thèse de mathématiques à Paris) et plus modeste pour Jean-claude Martin (Thèse de troisième cycle puis thèse d'État en électronique à Toulouse). C'est aussi, au-delà de leur appartenance au parti socialiste, l'inscription dans des réseaux différents : Jean-Claude Martin était proche du premier ministre socialiste de l'Éducation nationale, Alain Savary ("un bon ministre" sous lequel il avait été nommé recteur en 1981 et qui était déjà influent dans la région Midi-Pyrénées lorsque Jean-Claude Martin était président d'université, entre 1976 et 1981). Alors que Daniel Bancel, nommé recteur de Rouen sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, est en fait un proche de Claude Allègre, directeur de l'enseignement supérieur du ministère Lionel Jospin. Les deux hommes ont des "profils" radicalement opposés : Jean-Claude Martin a interrompu en 1967 une carrière scientifique au CNRS (pour une promotion qu'il n'obtint pas) et est devenu professeur à l'université Paul Sabatier (Toulouse III). Il s'intéresse "au dossier des IUT" pour lequel il a "eu le coup de foudre". EN 1968, il est directeur de ce qui deviendra l'un des plus importants IUT d'électronique en France. Plus tard, il fonde un laboratoire de didactique des sciences, le LEMME, (Laboratoire d'Étude des Méthodes Modernes d'Enseignement), et crée un DEA de didactique des sciences dans la même université. Il se présente comme un héritier de la période Savary et il insiste sur les expériences qu'il a menées dans le cadre de la "rénovation des collèges", lorsqu'il était recteur à Bordeaux. C'est à cette époque qu'il entreprend... "une initiation, si vous voulez, pas vraiment aux sciences de l'éducation, mais dans un domaine appliqué (...) mais tout était assis derrière des réflexions avec des gens de l'IREDU de Dijon et de l'INRP⁵¹..." Il se réfère aussi à des laboratoires d'ingénierie éducative comme en Belgique où "ils n'ont pas peur de dire qu'ils font des sciences de l'éducation". Il conserve de cette période des convictions : dans "la pédagogie de l'enseignement technique, (...) la notion de système permet de faire une pluridisciplinarité assez enrichissante". Ensuite, revenu à Toulouse, il s'occupe des préparations au CAPET⁵² et aux nouvelles agrégations des disciplines technologiques.

Il est surtout, et c'est en cela que la comparaison entre les deux hommes est en définitive intéressante, auteur en 1988 d'un rapport "d'Instituts de Formation des Enseignants à l'Université Paul Sabatier de Toulouse"⁵³ où il propose de rassembler les certifiés, les agrégés, les proviseurs, les conseillers d'éducation et les universitaires, que cela soit pour la formation initiale ou la formation continue. Il préfère le terme "d'enseignant" à celui de "maître" qui, selon lui, dénote "une perte

⁵¹ IREDU : Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.

⁵² Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement technique, (concours de recrutement des enseignants des disciplines technologiques).

⁵³ Ce rapport fut élaboré par une commission d'enseignants-chercheurs de l'université Paul Sabatier. On y trouve notamment Jean-Pierre Barrue, directeur de l'UFR STAPS, Pierre Ettinger, Directeur de l'IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques), et Jean Bras, futur directeur-adjoint de l'IUFM de Toulouse.

de réflexion, incroyable sous un gouvernement socialiste”.⁵⁴

Pendant l’année 1989, il est invité à des réunions organisées sur le thème des IUFM par le SNESUP, par la conférence des présidents d’universités, ainsi qu’à un colloque du parti socialiste et à des réunions locales du GSE (Groupe Socialiste pour l’Éducation) pour s’exprimer souvent en concurrence avec Daniel Bancel. Leur affrontement a toujours lieu selon le même principe :

Jean-Claude Martin défend des idées radicales guidées par ce qui lui semble être un bon dispositif technique de formation. Selon lui, il faut intégrer tous azimut la formation : formation initiale et formation continue, formation des certifiés, des agrégés, des universitaires, des proviseurs, des conseillers d’éducation, etc.⁵⁵ Ses arguments sont techniques au sens où il se réclame d’une expertise acquise lorsqu’il était recteur.

Daniel Bancel lui répond sur le registre du pragmatisme : il lui faut aller vite et ne pas choquer les syndicats ou les associations les plus influents,

“Alors, Bancel avait chaque fois des réponses du type “ah, mais si j’attends pour les IUFM de mettre en place les CIES, on démarrera deux ans plus tard !” Alors ils ont séparé la formation des universitaires des autres formations.”

Au résultat, Jean-Claude Martin trouve que “dans la commission Bancel, il y a des choses à moitié conclues ou pas du tout...”

Ainsi, à travers le choix de la personne, (“l’arbitre” contre “l’expert”) se profile une définition du problème : la formation des enseignants allait être pensée comme un problème *d’équilibre des forces* plutôt que comme problème de connaissances tirées de l’expertise. Celle-ci, en ce domaine était au contraire considérée comme dangereuse : l’expert est celui qui prône des solutions radicales, l’arbitre tend à privilégier les équilibres.

Principes de composition d’une commission

La commission, qu’on appellera communément “commission Bancel” ou “commission formation des maîtres” est composée, sous l’autorité de son rapporteur,⁵⁶ avec beaucoup de soin. Avant sa première réunion, le 1^{er} août 1989, Daniel Bancel prend les conseils, entre autres, du cabinet de Robert Chapuis, secrétaire d’État à l’enseignement technique, par l’intermédiaire de Jean-Pierre Obin, conseiller technique de ce secrétariat d’État. Surtout, la participation à cette commission relevait tellement de l’arbitrage du rapporteur que l’on ne sait pas avec

⁵⁴ Entretien avec l’intéressé.

⁵⁵ Ce faisant, il reprend à son compte l’argumentation du rapport De Peretti.

⁵⁶ La constitution d’un “groupe de travail” appelé aussi “commission” ne doit pas faire oublier que seul le rapporteur a une “existence” politique, et les “membres” de la commission, ne sont au plan politique qu’un prolongement de lui-même. En définitive, c’est lui qui tranche et assume seul les résultats. Ceci dit, le choix des personnes réunies n’est pas dénué de valeur symbolique.

exactitude qui en faisait partie et que sa composition variait au gré des réunions.⁵⁷ La commission n'emploie pas de formes très officielles. Il n'y a pas de secrétariat de séance. Certaines "personnalités" sont choisies pour produire entre chaque réunion, des documents écrits de préparation. Tout l'esprit "technicien" du recteur s'exprime dans l'opposition qu'il affectionne, entre "gens de terrains" et "brillants esprits". Sa commission est évidemment composée de "gens de terrains", c'est à dire de "gens qui *connaissent* la formation des maîtres" et "qui s'occupent avec différents points de vue, avec différentes approches, de la formation des maîtres". Les "brillants esprits" sont ceux qui "s'expriment là-dessus, mais le seul inconvénient qu'ils ont, (...) c'est qu'ils ne se sont jamais occupés de formation des maîtres et souvent même, ils n'ont jamais enseigné".⁵⁸

"...il se méfiait énormément de ce qu'il appelle les "intellocrates". Il ne voulait pas de "psycho" ou de "socio", qu'il qualifiait "d'ésotériques", il voulait quelqu'un proche du concret." (*Membre de la commission Bancel*)

La commission est donc constituée de professeurs d'Écoles normales, d'universitaires, d'inspecteurs généraux, etc. dont le point commun était d'avoir pratiqué la formation des enseignants à travers des institutions telles que les Écoles normales, les Centres pédagogiques régionaux et les MAFPEN.

"Oui, c'est vrai que ça a été considéré comme un problème interne à l'Éducation nationale, ça sûrement. Et elle a, dans son mode de création, il y a quelque chose d'officieux, parce qu'effectivement ce sont des gens *connus pour* leurs compétences, leur sensibilité à ... peut être aussi leur pondération dans les débats, est-ce que je sais, toutes sortes de facteurs ont pu entrer en ligne de compte, (...). Mais en même temps, c'est vrai qu'on avait mis à l'écart peut être des gens considérés comme subversifs. C'est sûr. C'était juste un groupe de travail, il y en a eu, il y a en a toujours beaucoup dans les ministères." (*Membre de la commission Bancel*)

Un des problèmes importants est celui des syndicalistes enseignants. Ceux-ci veulent être entendus dans cette commission, qui ne peut, de toutes façons, prendre le risque de se couper totalement des syndicats. Mais d'un autre côté, le discours syndical sied mal à la "désidéologisation du problème" que veut opérer Daniel Bancel, qui demande alors aux syndicalistes de faire preuve de subtilité : ils doivent faire état de leur "sensibilité syndicale" sans pour autant être des représentants de leurs syndicats.

"Alors, comme on avait beaucoup de relations, en discutant de ces fameux IUFM, il s'est tourné vers nous comme vers d'autres en disant "Est-ce que vous connaissez quelqu'un qui....?" Alors, je sais qu'au départ, il ne souhaitait pas avoir des responsables syndicaux *ès qualités*. Et puis on a insisté un peu, en disant "bon, ben, on veut bien vous envoyer quelqu'un comme ça, mais on préférerait que ce soit quelqu'un qui, depuis des années, a suivi ces questions-là". (...) Alors, à la

⁵⁷ "Une commission de travail d'une quarantaine de membres" précise le SNESUP dans une note d'information intitulée *Formation des maîtres*, n° 127, 11 septembre 1989. Le rapport officiel présente une liste nominative de 17 membres. Il semble bien que cette liste ait été faite *a posteriori* mais que durant les travaux, les membres de la commission eux-mêmes ne savaient pas avec exactitude qui en faisait partie.

⁵⁸ Entretien avec Daniel Bancel, Lyon, janvier 1993.

commission Bancel, pour venir là, après diverses discussions, je sais que Bancel lui-même a dit “d’accord, si vous me jurez que c’est toujours le même qui vient, si c’est quelqu’un qui est disponible, OK.” Il y avait des conditions tout à fait marrantes... J’étais disponible... Alors nous n’y étions pas en tant que représentants des syndicats, je précise les choses. (...) On n’était pas considéré étant des gens mandatés, mais des gens exprimant une expérience.” (*Membre de la commission Bancel, syndicaliste*)

Comme en témoigne l’expression “collaboration critique” qu’ils emploient dans la commission pour caractériser leur propre position, les syndicalistes ont à résoudre cette sorte de “dissonance cognitive”.⁵⁹ En fait, seuls des syndicalistes situés à gauche sont invités.⁶⁰ Il y a aussi des représentants de “l’appareil”. Venus des différentes directions du ministère, ceux-ci se cantonnent strictement à la description du domaine dont ils sont officiellement chargés.

La composition de la commission est aussi intéressante dans ses exclusions que dans ses inclusions : si les militants syndicaux invités doivent abandonner toute prétention à “représenter” leur profession c’est que la notion même “d’organisation représentative” est bannie. Ainsi les associations professionnelles, associations de spécialistes, etc. sont exclues de la commission.

Une personnalité entendue avec réticence : André De Peretti, par ailleurs considéré par beaucoup comme incontournable dans le domaine de la formation des enseignants, manifesta sa déconvenue de ne pas être membre de la commission. Mais la réputation qu’il s’était faite avec le rapport publié en 1982, (*cf. supra*) dans les années “aventureuses” du ministère d’Alain Savary, était mal assortie au profil “technicien” de la commission Bancel. Il demanda tout de même à être entendu et se livra, dans une contribution écrite à une critique très vigoureuse du recrutement des enseignants.

Dans le contexte de ce travail de “polissage” de la commission, la présence de Philippe Meirieu est assez surprenante. Connu pour ses provocations, membre du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*,⁶¹, il est professeur de Sciences de l’éducation, une discipline que le mathématicien Daniel Bancel ne tient pas en très haute estime. Mais il avait été recommandé par Jean-Pierre Obin, dont il dirigea la thèse. Il estime lui-même devoir sa présence plutôt à son côté “concret” : à l’origine professeur de philosophie dans le secondaire, il a passé le CAP d’instituteur “parce (qu’il) s’intéressait aux problèmes éducatifs et (qu’il) considérait que l’école primaire était un lieu où se jouaient beaucoup de choses, puis le CAPES de lettres modernes pour enseigner en collège. Ce “pédago”(ainsi qu’il se définit) sera, à la

⁵⁹ Un syndicaliste membre de la commission, considéré par les autres membres comme “modéré, ouvert au dialogue”, etc. interrogé sur sa réputation dit qu’il n’a aucune réputation particulière : il refuse de personnaliser son rôle bien qu’il reconnaisse par ailleurs qu’il est “quelqu’un qui, depuis des années, a suivi ces questions-là”.

⁶⁰ Dans un numéro de *Formations*, intitulé “Non aux IUFM” et très virulent, le syndicat FO écrit : “Le recteur Bancel avait été chargé par le ministre d’élaborer un rapport sur les IUFM. Ce rapport est à l’origine de ce qui est actuellement mis en oeuvre. Y ont participé notamment Marcel Brissaud, (...) Jean-Marie Maillard, (...) et François Bouillon, (...). Bien évidemment, le fait que ces membres du groupe de travail ministériel soient responsables nationaux, successivement du SNEsup, du SNES et du SNPEN-FEN n’est dû qu’au hasard.”

⁶¹ Fidèle à l’image de provocateur qu’il se donne, Philippe Meirieu peut intituler “Éloge de l’ignorance” un de ses articles, in *Cahiers Pédagogiques* n°302 de mars 1992. (le fond de l’article n’est pas du tout un éloge de l’ignorance, évidemment).

suite de la publication du rapport, bien plus que le rapporteur, bouc émissaire des critiques contre les IUFM⁶².

Au total, et cela sans rentrer dans le détail des biographies individuelles, on peut faire quelques remarques sur les caractéristiques d'ensemble des membres de cette commission. L'effet second de la volonté de choisir "les gens de terrains" contre les "brillants esprits", est que l'on retrouve dans cette commission des personnes dont la trajectoire n'a pas pour point de départ les habituels lieux de l'aristocratie du système éducatif : les universités parisiennes, l'école Normale supérieure, la Sorbonne, etc. Leurs trajectoires ont généralement pour point de départ des universités de provinces et certains parmi les universitaires ont commencé leur carrière comme professeurs certifiés de l'enseignement secondaire. Ces trajectoires plutôt ascensionnelles (la plupart des personnes que j'ai rencontrées sont issues de familles socialement modestes : ouvriers, artisans, petits fonctionnaires) semblent faire de ces personnes des agents qui *doivent beaucoup à l'institution*, et c'est sans doute ce qui donne d'eux cette image de *militants* du système éducatif.

"Par ailleurs, je crois que c'est un peu comme ça que l'ensemble des gens a été choisi: Ils ont été choisis pour leur sensibilité tout autant que leur appartenance. Leur sensibilité, c'est à dire qu'au fond, ils étaient connus et identifiés par Bancel ou Obin comme pouvant parler avec eux, comme ayant un minimum de langage commun. C'est ce qui fait qu'on a pu travailler en dépit de nos différences idéologiques, politiques et syndicales. C'est qu'on était à peu près tous, quand même, j'allais dire d'une culture (pour dire les choses de manière vraiment très schématique) à caractère "humaniste de gauche", avec un parcours assez militant et tous assez proches du terrain. *Pas trop théoriciens*. On avait ce profil là. Je crois que c'est ça qui a aussi facilité le fait que l'ambiance au sein de ce groupe soit une ambiance assez constructive et sereine. (*Membre de la commission Bancel*)

Ainsi, si l'on tient compte de cette image de "militants de l'École" que le groupe se donnait lui-même, on comprend mieux qu'il se trouve pris au dépourvu par les critiques qui lui seront portées sur le thème du civisme et des valeurs républicaines:

"... à aucun moment on n'a imaginé, dans la commission, être en train de faire ce dont les philosophes de "Main basse sur l'éducation" nous accusent, à aucun moment! Personne ne s'est imaginé être en train de "saper les fondements de l'école républicaine et des savoirs..." C'est pour ça qu'on a vécu l'agression ensuite avec une grande surprise. On avait le sentiment d'être à la fois prudents, relativement traditionnels, de ne pas apparaître comme révolutionnaires, d'être respectueux des choses établies, et donc on a été d'autant plus surpris de voir le tollé d'agressions qu'on a provoqué et de voir ces gens qui nous faisaient le procès en permanence d'avoir "sacrifié les valeurs de l'École républicaine" au profit d'une espèce de "pragmatisme empirique" qui était "mimé sur le monde de l'entreprise" et de la "libre concurrence", etc. Enfin, toutes les critiques stupides qu'on a pu entendre depuis..." (*Membre de la commission Bancel*)

⁶² Cf. infra "la compétence des enseignants (2) : le champ de mobilisation".

c) Conclusion : la professionnalisation hors des disciplines

Le message délivré par les États était que *l'on doit absolument identifier des compétences professionnelles hors de toute considération de titre*. Or, il est très difficile d'évaluer les disciplines d'enseignement en d'autres termes que de qualification, c'est à dire de niveau d'étude. C'est cette logique même de définition que les États voulaient éviter le plus possible. Pour cela, il fallait rompre la complicité objective entre syndicalistes, associations de spécialistes et universitaires représentant leurs disciplines. C'est pourquoi, dans les deux pays, *la définition des compétences professionnelles des enseignants se fit sans les universitaires des disciplines d'enseignement*. Les représentants des facultés en Espagne, et les universitaires impliqués dans les préparations des concours en France ne furent pas conviés à ce travail. Mais dans les deux pays, le contrôle par l'État du champ de définition ne se faisait pas de la même manière. En France, l'État rompait la logique disciplinaire de définition de la professionnalité en définissant directement le problème des compétences des enseignants comme "problème de terrain". À cet effet, il désignait des individus appelés à s'exprimer comme des "gens engagés" :

"Les gens étaient pris à titre personnel et représentaient des gens qui étaient vraiment *engagés* dans la formation des maîtres. Alors, certains universitaires qu'on a vu resurgir ces derniers mois, en particulier les gens qui étaient un peu porteurs des préparations CAPES dans les universités, estimaient avoir été exclus, mais c'était bien l'idée de préparer *sans contraintes*⁶³ un projet de formation professionnelle des maîtres, donc c'était plutôt par rapport à des gens qui avaient un *engagement* sur la formation que par rapport à des gens qui auraient été présidents de jurys de CAPES ou des choses de ce genre."(Membre de la commission Bancel)

Par contre, en Espagne l'État délèguait à une profession, celle des spécialistes des sciences de l'éducation, le soin de contrôler le champ de définition des compétences des enseignants.

6 - La profession et l'État

S'il n'y avait qu'une seule bonne raison de procéder à une véritable comparaison internationale plutôt qu'à un échange de vues ou d'opinions, qui, en dehors du système où elles sont produites n'ont souvent aucun sens, on la trouverait ici. Alors qu'en France, avec l'apparition des IUFM se sont déclenchées des campagnes de presse sur le thème du "complot des didacticiens" ou de "l'hégémonie des sciences de l'éducation", en Espagne, rien de tout cela n'a eu lieu. Pourtant si l'on observe de façon raisonnée les deux politiques de professionnalisation on s'aperçoit que les

⁶³ Souligné d'après l'accentuation orale du locuteur.

opinions indiquent un état des conditions de réception de ces politiques plutôt que les faits qu'elles sont censées décrire. Car c'est bien la situation contraire que l'on observe : en France aucun monopole n'a été confié aux spécialistes des sciences de l'éducation, et ceux-ci n'ont jamais revendiqué l'exclusivité de la formation des enseignants.⁶⁴ En Espagne par contre, sans que cela semble choquer les opinions, les spécialistes des sciences de l'éducation se sont attachés, depuis les années 80, à une stratégie d'implication systématique dans les initiatives de l'État en matière de réforme du système éducatif. Si, dans les milieux des sciences de l'éducation on aime rappeler l'engagement politique un peu avant-gardiste de certains de ces spécialistes : ("nous avons été antifranquistes, puis *parmi les premiers socialistes*, puis critiques vis à vis du parti socialiste *avant que celui-ci n'entre en crise*"), si on rappelle l'attitude de "collaboration technique" avec le gouvernement ("sans inscription partisane, des intellectuels, tout simplement"),⁶⁵ si dans tous les entretiens que j'ai eu avec des experts, je n'ai jamais échappé aux longues tirades sur la relation soi-disant nécessaire entre la formation des enseignants et le "changement démocratique", cet engagement idéaliste ne peut expliquer à lui seul l'investissement de positions dans l'appareil d'État par les spécialistes des sciences de l'éducation. Il est la face "idéelle" du phénomène. Sur sa face "matérielle", le phénomène de "colonisation" du ministère correspond aussi à une stratégie professionnelle. Soucieux de s'imposer dans les universités où leur position était faible, à la fois en tant que pédagogues face aux autres facultés et en tant "qu'intellectuels de gauche" face aux "pédagogues de droite", les "pédagogues de gauche" semblent bien avoir systématiquement utilisé l'État à cette fin.

Ainsi, Jose Gimeno Sacristán et Miguel Fernandez (un didacticien de l'université Complutense) avaient déjà été les collaborateurs du ministère "des recherches et de l'université" du gouvernement de centre-droit des années 78-82 pour lequel ils avaient rédigé un rapport sur la formation des enseignants du premier degré. (*La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, 1980). Ce qui indique, au-delà des "positions idéologiques" la volonté d'utiliser l'appareil d'État pour imposer une définition de la professionnalité des enseignants. On peut citer aussi Cesar Coll, psychologue de l'éducation, ancien directeur de la "Rénovation pédagogique". Ce poste a d'ailleurs été plusieurs fois occupé par des psychologues de l'éducation, qui sont probablement les plus efficaces dans cette stratégie : L'un d'entre eux, (Marchesi) a même été le dernier secrétaire d'État à l'éducation du gouvernement socialiste.

Si l'on en croit tout au moins les annuaires administratifs au moment où les ministres sont nommés (ce qui constitue, j'en conviens, une grossière approximation étant donné les mouvements incessants qui animent les cabinets

⁶⁴ D'ailleurs, il est explicitement préconisé dans le rapport De Peretti (p. 45) "l'absence de monopole pour quiconque dans la détermination ou la conduite des actions de formation". On pourrait bien sûr en tirer l'hypothèse que cette explicitation répond à une tentative de prise de pouvoir de la part des spécialistes de sciences de l'éducation. Mais on n'en trouve jamais aucune trace.

⁶⁵ Entretien avec José Gimeno Sacristán, à l'université de Valence, le 12 juillet 1995.

ministériels), les nominations des membres des cabinets des ministres socialistes français obéissent à d'autres principes : on trouve très peu de "spécialistes de l'éducation" au ministère de l'éducation. Il y a (surtout dans le ministère Chevènement) des "gradés" (Recteurs, Maîtres des requêtes au conseil d'État, inspecteurs généraux, inspecteurs d'académie, professeurs agrégés, etc.) et des spécialistes des disciplines les plus "légitimes" : mathématiciens, médecins, philosophes, physiciens, économistes, juristes. Les deux principes se recoupant souvent par ailleurs.

Même si le jeu des comparaisons entre individus est parfois hasardeux, on peut faire l'hypothèse que, si les espaces de définition des compétences des deux pays étaient semblables, Philippe Meirieu aurait pu occuper une position similaire à celle de Jose Gimeno Sacristán en Espagne.⁶⁶ Spécialistes de sciences de l'éducation, les deux personnalités présentent de fortes similitudes : à la fois reconnus scientifiquement et connus pour leur orientation politique à gauche, ils publient souvent des articles dans deux revues homologues : respectivement les *Cahiers de pédagogie* et les *Cuadernos de pedagogía*.⁶⁷ Leur position ainsi que l'histoire de leurs prises de position les amènent au même discours rétrospectif un peu désabusé.⁶⁸ Animés de la conviction typique de leur profession selon laquelle derrière les dispositifs "techniques" anodins se cachent toujours des *a priori* idéologiques, ils ne conçoivent pas leur métier autrement que comme une *profession de foi*, mêlant le savoir-faire et le savoir-être, la technique et l'éthique.⁶⁹ Ce sont avant tout des *experts*. Ils cherchent à imposer des définitions qui font appel aux grands ensembles de connaissances que leur profession monopolise. Cette volonté d'utiliser conjointement des compétences déontologiques et des savoirs scientifiques est, nous l'avons vu, typique de toutes les professions qui cherchent à s'établir. Ainsi, la situation espagnole reflète *en toute pureté* ce qui vient d'être écrit : on se trouve dans une logique de l'expertise, où les agents du

⁶⁶ Il aurait fallu d'une part que l'État laisse l'initiative à l'Université, mais il aurait fallu surtout que cela soit le produit d'une histoire nationale différente, et d'une histoire nationale des savoirs différente : le discrédit des sciences de l'éducation au sein même des universités ne permettrait pas que Philippe Meirieu représente ainsi les universités.

⁶⁷ La seconde ayant été explicitement créée à l'image de la première. On pourrait faire une étude comparée de ces deux publications caractérisées par leur fonction spécifique dans le champ politique. Toujours à mi-chemin entre le politique et le scientifique, entre l'expertise et l'opinion, elles semblent être des outils privilégiés de légitimation des réformes à usage des avant-gardes pédagogiques.

⁶⁸ Il y a une étrange similitude jusque dans la manière qu'ils ont de recevoir l'enquêteur. Même souci de décontraction, de simplicité, de rupture ostentatoire avec le code hiérarchique, même pédagogie dans la volonté d'expliquer leur démarche inséparablement scientifique et politique, etc. Ce qui tranche singulièrement avec l'ordinaire des entretiens que j'ai eu à réaliser lors de cette recherche.

⁶⁹ En cela ils sont héritiers de la maxime "science sans conscience, etc." C'est ce qu'exprime Philippe Meirieu dans l'extrait suivant : "l'une des fonctions de la réflexion pédagogique au sein des sciences de l'éducation serait d'en faire un effort permanent pour poser le problème des fins. Et pour renvoyer les problèmes techniques à ce dont ils sont toujours porteurs, c'est à dire les problèmes de finalités. Au fond, quel homme vous voulez former à travers les techniques que vous mettez en place, quel type de société vous préfigurez à travers les institutions que vous fabriquez, quels sont les enjeux en termes philosophiques, en termes sociaux, en termes éthiques qu'il y a dans les pratiques que vous organisez et dans les situations que vous prétendez contrôler ? (...) Donc le pédago a un peu la fonction (moi je suis assez satisfait de l'exercer) de dire : quand vous faites ça, en réalité vous faites tout à fait autre chose que ce que vous annoncez". (entretien avec Philippe Meirieu 3 décembre 1993).

champ de définition ont été laissés libres de faire coïncider un domaine d'intérêt général (la formation des enseignants) et le domaine de leurs intérêts particuliers. Ils ont eu la possibilité de déployer les symboles de leur profession : une éthique, celle "d'intellectuels de gauche" et une compétence scientifique, celle des sciences de l'éducation.

La situation française est *composite* car elle fait intervenir un "principe d'autorité" qui privilégie l'arbitrage au détriment de l'expertise. Philippe Meirieu a fait un choix qui ne s'imposait pas nécessairement à lui dans l'état du champ de définition : mettre son expertise au service de l'État afin que celui-ci serve l'idée qu'il se fait de la professionnalisation des enseignants.

"Mais je serais parfaitement prêt à défendre l'hypothèse que les sciences de l'éducation n'ont aucune vocation à régenter la formation des enseignants. Elles peuvent y intervenir, et moi j'ai accepté d'y travailler, parce qu'elles font partie d'un ensemble de choses qui doivent y être positionnées, mais elles n'ont pas à régenter la formation des enseignants. On nous a instruit en permanence un procès comme quoi on voulait régenter la formation des enseignants alors que ça n'a jamais été, me semble-t-il, dans l'intention de quiconque. *Et que, qui plus est, au sein des sciences de l'éducation, les gens qui, comme moi, s'intéressent à la formation des enseignants sont minoritaires et même marginaux et même souvent mal vus. Parce que les collègues de sciences de l'éducation nous accusent précisément de confondre "sciences de l'éducation" et "science du système éducatif" voire du système scolaire, alors qu'ils voudraient désenclaver les sciences de l'éducation et en faire tout à fait autre chose qu'une réflexion sur le système scolaire.* Ils voudraient qu'elles soient capables de s'intéresser au phénomène éducatif y compris en dehors du système scolaire. Et donc moi, j'ai été accusé par les collègues de contribuer à tirer les sciences de l'éducation du côté du système scolaire. Les collègues de sciences de l'éducation sont très attachés, très légitimement au fait que l'éducation, c'est d'abord l'éducation familiale, ça se continue tout à fait en dehors du système scolaire, que l'immense majorité des phénomènes éducatifs n'est pas contrôlée par le système scolaire, que ça se passe dans le milieu associatif ou socioculturel, à travers les médias, les bibliothèques, la formation des adultes, et que donc réduire les sciences de l'éducation à l'étude du système scolaire ou avoir un effet d'affichage tel, c'est appauvrir considérablement le champ des sciences de l'éducation. C'est ça qui nous a été reproché au sein des sciences de l'éducation : c'était qu'en nous mouillant dans les IUFM et en nous affichant au point que parfois on a pu interpréter l'IUFM comme étant le triomphe des sciences de l'éducation, un certain nombre de gens internes nous ont dit "vous nous faites du tort". Je pense qu'il n'y a pas de légitimité à la domination des sciences de l'éducation sur la formation des maîtres." (Entretien, le 3 décembre 1993)

Il y a donc une ambiguïté beaucoup plus grande sur le rôle d'expertise des sciences de l'éducation en France qu'en Espagne. Le personnage de Daniel Bancel est intéressant car il n'est possible que dans la configuration française du champ de définition du problème. Alors qu'en Espagne, la compétence des enseignants est considérée d'emblée comme un problème d'intérêt général qui va être assumé par un groupe professionnel particulier, en France elle est considérée comme pouvant susciter des intérêts partisans, et à ce titre, nécessitant l'arbitrage "neutre" d'une

autorité. Ainsi, (toujours en faisant abstraction des individus réels et en considérant seulement les figures politiques) les deux principaux agents de la décision, Daniel Bancel en France et Jose Gimeno en Espagne sont très différents car ils sont le produit d'espaces de domination différents. En France, déniait à un problème la possibilité d'être résolu du point de vue d'une connaissance scientifique, et en réduisant les aspects éthiques à une logique de l'arbitrage, l'État compromet fortement "*l'établissement*" de la profession des formateurs d'enseignants. Il s'agit maintenant de voir comment les définitions produites vont respectivement suivre cette logique de l'arbitrage et cette logique de l'expertise. Dans les deux pays, en effet, le discours des compétences va être *réduit à un discours technique*, mais selon des modalités différentes.

7 - Compétences et territoire

L'hypothèse que j'ai soutenue jusqu'ici de manière *externe*, selon laquelle il y a une relation directe entre le territoire (ou espace de domination) et la définition des compétences, demande évidemment à être vérifiée de manière *interne*. Il s'agit de montrer que le territoire va être un référent explicite au moins à un moment donné du contenu et de la forme des définitions de compétences. En France, voici les motifs affichés dans le texte adopté par la "commission Bancel":

"L'objectif des IUFM. est d'apporter aux futurs enseignants les compétences professionnelles requises pour qu'ils soient en mesure de *contribuer à la réalisation des objectifs nationaux* de la politique éducative."⁷⁰

Cette référence auto-justificatoire en laquelle une "politique éducative" consiste à désigner des compétences en adéquation avec elle-même peut sembler d'une grande platitude. L'absence même d'explicitation plus élaborée des relations entre nation et savoirs signifie pourtant qu'il n'y a aucune mise en question de l'État et de son territoire. En fait, *le sentiment de grande banalité qui en émane est le meilleur signe de la puissance de l'État et contribue probablement à entretenir cette domination*.

Il faut pour s'en convaincre, examiner le cas espagnol où la définition des compétences des enseignants s'inscrit dans les rapports politiques entre l'État et les communautés autonomes, eux-mêmes médiatisés par des *relations épistémiques* entre l'État et les universités.⁷¹ Une des conséquences de ces relations est la nécessité, inscrite dans la loi, que tout diplôme universitaire contienne un "noyau

⁷⁰ Cette introduction au texte approuvé par la commission ne figure pas exactement dans ces termes dans le rapport remanié par le seul rapporteur. Elle a été augmentée d'autres notions que j'envisagerai plus tard. Toutefois la relation directe entre "compétences professionnelles" et "objectifs de la politique nationale" est conservée.

⁷¹ Pour les "relation épistémiques entre État et universités" voir *infra* "le découpage épistémologique de l'État : des marchés du travail fermés par décret".

de matières” (*materias nucleares*)⁷² choisies par l’État (en réalité par les “commissions académiques” du “Conseil des universités”, mais imposées sur tout le territoire national par décret) et des matières choisies par l’université qui délivrera le diplôme. À partir de ce moment logique, les diplômes deviennent un contenant des rapports politiques qui caractérisent le territoire espagnol et *sont la mesure précise de la légitimité de l’État*.⁷³ Mais comme chaque fois que l’on introduit une *limite*, il faut pouvoir étayer avec des arguments précis la nécessité d’imposer cette limite sans toutefois expliciter clairement ce qu’elle est, c’est à dire une mesure des rapports de force politiques.⁷⁴ Ceux-ci sont la condition fondamentale de la définition du problème de la formation des enseignants comme question de pourcentage : quel pourcentage de la formation l’État était-il en droit de déterminer, (le pourcentage de “matières troncales”), et donc, quel pourcentage de la formation laisse-t-il à l’initiative des universités? On ne peut donc envisager la définition des compétences des enseignants sans mettre en question la légitimité de l’État.

8 - Définir un marché de la formation des enseignants

Comment parler d’établissement d’une profession sans parler de marchés ? Il est encore parfois considéré comme utilitariste, de traiter les savoirs comme des *biens*, au sens le plus économique du terme. Il apparaît comme encore plus saugrenu qu’il y ait simultanément un *marché des biens cognitifs*.⁷⁵ Ce qui empêche de voir qu’il y ait un marché de la formation des enseignants, c’est qu’il n’y a pas d’échange monétaire direct entre le producteur (le formateur d’enseignant) et le consommateur (le futur enseignant...ou futur recalé). Le principe du “tiers payant”, c’est à dire ici, le fait que cela soit l’État qui rémunère les professionnels de la formation, tend à présenter la transmission de savoirs professionnels comme une mission d’intérêt général. Toutefois, il y a des professions de la formation des enseignants. Les membres de ces professions ont un intérêt économique évident :

⁷² Appelées *materias troncales* par la suite.

⁷³ “Le ministère expliqua que l’imposition de ce “noyau de matières” constituait un droit légitime de l’État, avec comme objet de garantir les niveaux de qualification comparables entre les différentes universités, *et éviter de futurs problèmes de mobilité ou de validation des titres*”, Sara Morgenstern de Finkel, *op. cit.* p. 145. Comment ne pas voir que dans la problématique de la *mobilité* et de la *comparabilité des titres*, l’État met en jeu son existence même ?

⁷⁴ Pour la notion de limite, voir Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982. Il montre que bien que l’on cherche toujours à légitimer par des énoncés scientifiques ou culturels les limites entre les classes sociales, les régions, les pays, etc. celles-ci relèvent toujours de décisions politiques relativement arbitraires.

⁷⁵ Des sociologues comme Pierre Bourdieu utilisent l’expression “économie des biens *culturels*” dans une perspective plus provocante que la mienne ici, car il s’agit de montrer *dans un premier temps* qu’il y ait une utilité et un usage de ce qui est vécu comme “gratuit”, inutile” (conviction qui n’est pas universellement partagée, loin s’en faut) pour montrer dans un deuxième temps, qu’en toute logique, il doit y avoir un marché de ce qui est généralement vécu comme “désintéressé”. Dans le cas qui m’intéresse ici, celui du “marché des biens cognitifs”, il est convenu d’admettre qu’il y a une *utilité* des produits (les savoirs), mais la notion de marché est peu employée.

lutter pour s'assurer que l'on aura toujours besoin de leurs "produits". Pour cela, il faut que les savoirs produits par ces producteurs bénéficient d'un "marché". Tout le travail politique de *professionnalisation* des enseignants va consister à *définir le marché des produits cognitifs nécessaires à leur formation*. Un marché se définit notamment par l'ensemble des biens qui ont cours sur ce marché et négativement, par les biens qui n'y ont pas cours.⁷⁶ En raison des conditions que nous avons examinées jusqu'ici, les marchés des produits ne sont pas définis de la même manière en France et en Espagne. À des territoires différents, (territoire unique en France et territoire fragmenté en Espagne), correspondent des champs de définitions différents (champ structuré par la logique de l'arbitrage en France et champ structuré par la logique de l'expertise en Espagne) et ces champs de définitions définissent des marchés des produits (les produits cognitifs ou compétences) différents.

- En France, on tend à créer *un grand marché unique et ouvert des compétences* en cherchant à séparer la définition des produits de celle des producteurs et donc à les transformer symboliquement en marchandises.

- En Espagne, on se dirige au contraire vers une *segmentation du marché des compétences*. En effet, la définition de la formation des enseignants, (comme celle de toute formation universitaire au demeurant) mettant en question la légitimité de l'État (chiffrée en pourcentage) la logique pure de l'expertise amène à définir directement les produits par les producteurs.

⁷⁶Il se définit aussi évidemment par les consommateurs.

section 5

En France : le “technique” comme système autonome de significations

“Pour l’intellectuel, le chef politique est nécessairement un imposteur, puisqu’il enseigne à résoudre les problèmes de la vie en ne les posant pas.”

André Malraux, *L’espoir*

1 - Suspension de la discussion des normes pratiques

Les travaux de la “commission Bancel” montrent que son discours “technique” se définit en premier lieu par *la suspension de la discussion des valeurs et des normes sociales*.¹ La définition des compétences requises pour l’enseignant ne recourt à aucun moment à la philosophie sociale qui pourrait les inspirer. Ces compétences semblent s’auto-légitimer en moralité. De fait, dans les discussions, il y eut contradiction entre la consigne et les aspirations des participants qui auraient souhaité mener une réflexion plus philosophique :

“Parce qu’on a souvent posé la question, moi, j’ai souvent posé la question du type de valeurs... Bon, *c’est vrai que Bancel n’était pas sensible à ce discours*, mais qu’un certain nombre de collègues étaient sensibles à ce discours. Et moi je croyais important qu’on n’abandonne pas tout à fait cette dimension-là, dans l’esprit. *Mais on l’a pas poussée suffisamment loin*. Ça, c’est clair. Parce qu’on aurait été amenés, si on l’avait poussée suffisamment loin, à anticiper, d’une certaine manière, les objections qui ont été faites ensuite. On aurait dû le faire. *On n’a pas suffisamment réfléchi là-dessus. On s’est trop laissé prendre par le “pragmatisme bon enfant”*. (...) Alors qu’on aurait dû être, peut-être plus idéologues qu’on ne l’a été pour “calfeutrer plus la maison”, quoi, pour qu’elle soit moins vulnérable, ensuite aux attaques idéologiques dont elle a été l’objet” (*membre commission Bancel*).

Même si, et c’est une caractéristique sociologique intéressante de ce type d’appareil, chacun a tendance à privilégier sa propre reconstruction *a posteriori* des débats, en fonction de sa propre sensibilité, contre le souvenir exact de la confrontation d’idées :

“Oui, sans solennisation excessive des termes, mais il est sûr que dans toute la première partie des débats, quand on a évoqué ce que devait être le futur enseignant, c’est sûr qu’on n’est pas retombé dans la définition des hussards de la III^{ème} république mais il est sûr que j’ai été frappée par notre propre civisme, encore une fois atténué, modeste, on ne parle pas dans ces années-ci comme on parlait au début du siècle, mais ce souci là a été très net, je crois. Et c’est vrai que derrière, il y avait

¹ Les pages qui suivent s’appuient sur le texte du “rapport Bancel”, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit., et sur les contributions écrites de la plupart des participants, ainsi que sur quelques entretiens.

en arrière-plan : “quel enseignant voulons-nous former ?” “À quoi voulons-nous conduire les élèves ?” *Oui, je crois que c’était présent dans les débats, mais je ne peux pas vous donner des souvenirs précis là dessus*”. (membre commission Bancel)

2 - Suspension de la discussion des rationalités cognitives

Devant l’abandon du discours des valeurs au profit d’un discours “technique” en termes de “compétences” et “d’objectifs”, la tentation est grande, autant du côté des partisans que du côté des adversaires de la “professionnalisation”, d’essayer de rendre compte de cette évolution en terme de *rationalisation* des pratiques pédagogiques². Il me semble qu’il s’agit là d’une interprétation erronée car elle fait l’économie de l’analyse de ce que le *discours politique des compétences* doit à ses conditions de production. La rationalisation est un modèle théorique qui postule *l’extension progressive et permanente des domaines de la société qui sont soumis aux critères de la décision rationnelle*. Selon que l’on prenne ses références directement dans la sociologie weberienne ou dans l’oeuvre plus récente de Habermas, on parlera de “désenchantement du monde” ou de “scientifisation”³, etc. Le désenchantement du monde, chez Weber, c’était l’extension du pouvoir administratif ou bureaucratique au détriment des pouvoirs charismatique et traditionnel.⁴ L’idée de “scientifisation” de tous les secteurs de la vie sociale, chez Habermas pour être un peu plus complexe n’en est pas moins séduisante mais je voudrais montrer en quoi elle ne permet pas plus que la notion de “désenchantement” de rendre compte véritablement du *travail symbolique* accompli par la commission “Formation des maîtres”. La théorie de la rationalisation de Habermas oppose systématiquement “rationalité instrumentale” et “activité communicationnelle.”⁵

“Les poussées évolutives des sous-systèmes d’activité rationnelle par rapport à une fin dans le capitalisme avancé”, écrit Habermas, “(et un *assèchement corrélatif*

² Du côté partisan, pour une vision des IUFM comme “désenchantement du monde”, voir Raymond Bourdoncle, “De l’instituteur à l’expert. Les IUFM et l’évolution des institutions de formation”, *Recherche et Formation*, n°8, octobre 1990. On peut faire la même remarque que plus haut sur la question des valeurs. Les membres de la commission Bancel ou les personnalités qui ont apporté des contributions écrites et qui étaient partisans de la “scientifisation des pratiques pédagogiques” ont cru voir se réaliser leur propre vision du problème, sans voir qu’en réalité, elle était proprement “passée à la trappe”. C’est d’ailleurs une des réussites politiques de cette commission que d’avoir fait en sorte que la plupart des participants y voient plus ou moins la réalisation de leurs propres objectifs, pourtant contradictoires.

Du côté des adversaires de la commission l’analyse est plus difficile, car en général les textes manquent singulièrement de qualité. Néanmoins la plupart des critiques sont structurées par une critique assez vulgaire de l’instrumentalisation. Voir, par exemple les propos d’A. Finkelkraut, *Le Point*, 12 octobre 1991, et *infra* “l’espace de mobilisation”.

³ Jürgen Habermas, *Raison et légitimité*, Payot, trad. 1978, p. 113.

⁴ Max Weber, *L’éthique protestante et l’esprit du capitalisme*, Paris, Plon 1964, chapitre II ; *Le savant et le politique*, Paris Plon, 1959. Le désenchantement faisait suite à la rationalisation de la religion opérée par les sectes protestantes qui remplacèrent, en vue de l’obtention du salut, la *magie* par la *méthode*, (*i. e. l’ascétisme rationalisé*).

⁵ Jürgen Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Gallimard trad. 1973, p. 19-25.

des zones d'action communicationnelle) sont entre autres la conséquence d'une *scientifisation de la pratique professionnelle*, ensuite d'une expansion du secteur des prestations de service, ce qui a pour effet de soumettre de plus en plus d'interactions à la forme marchandise; troisièmement de la conquête administrative et juridique de certaines relations politiques et sociales qui étaient jadis réglées de façon informelle; quatrièmement de la commercialisation de la culture et de la politique; et enfin de la *scientifisation et de la psychologisation des processus d'éducation*.⁶

Je ne voudrais pas discuter ici de la portée générale de ce modèle mais de son applicabilité à la situation envisagée. Si on peut valider dans notre cas, (on le verra en détail *infra*) l'hypothèse d'une soumission "de plus en plus d'interactions à la forme marchandise" on ne peut souscrire aussi aisément à l'hypothèse selon laquelle il y aurait un continuum de *scientifisation* depuis les *processus d'éducation* jusqu'aux sous-systèmes de l'appareil d'État (par exemple, le système éducatif avec le dispositif de formation des enseignants) en passant par la *pratique professionnelle*. Car en cette hypothèse, chaque élément de ce continuum s'appuierait, au nom de la rationalité instrumentale, sur la *scientifisation* de l'autre. Mais comment se ferait ce lien ?

"Par travail ou activité rationnelle par rapport à une fin, j'entends ou bien une activité instrumentale, ou bien un choix rationnel, ou bien encore une combinaison des deux. L'activité instrumentale obéit à des *règles techniques* qui se fondent sur un savoir empirique. Dans chacun des cas, ces dernières impliquent des prévisions conditionnelles portant sur des faits observables, *tant physiques que sociaux*⁷ - ces prévisions pouvant se révéler bien fondées ou fausses".

Bref, la logique de l'action rationnelle en finalité, c'est *l'application*, qui est la condition nécessaire de *l'opérationnalisation*. Mais pour appliquer ou opérationnaliser, il faut s'appuyer sur les théories qui fondent l'application, selon le simple schéma :

théorie ----> application ----> opérationnalisation ----> action

La théorie serait un ensemble de savoirs fondamentaux établis par un ensemble d'observations empiriques, l'application serait la reproduction des conditions d'observations empiriques, l'opérationnalisation serait la modification de ces conditions en vue de l'action et la prévision des résultats de l'action. Or, les travaux de la "commission Bancel" *ne s'appuient ni implicitement ni explicitement sur des démarches scientifiques*, qui ne sont jamais invoquées pour justifier la définition de la professionnalité. Il n'y a pas non plus de relation explicite entre le travail de la commission et le capital de connaissances constitué par les nombreux rapports publiés auparavant sur la formation des enseignants ou sur les évolutions

⁶ Jürgen Habermas, *Raison et légitimité*, Payot, trad. 1978, p. 113. C'est moi qui souligne.

⁷ C'est moi qui souligne.

nécessités par le système d'enseignement. On pourrait envisager l'information des commissions visant à "définir une politique" (comme la "commission Bancel") selon trois sources : la décision pourrait s'appuyer sur les connaissances produites par les recherches scientifiques; elle pourrait s'appuyer sur d'autres rapports commandés par l'État et tirant généralement leur légitimité d'une prétention mixte, à la fois à opérationnaliser des savoirs scientifiques trop abstraits, à "évaluer des systèmes" et à "consulter les parties prenantes";⁸ enfin, elle pourrait indiquer une adéquation ou, au contraire, expliciter les raisons pour lesquelles elle ne se met pas en adéquation avec des normes déjà édictées dans les rapports qui ne cherchent pas à informer mais à produire des recommandations.⁹ En réalité, aucune de ces trois catégories de sources n'informa le travail de la commission.

"Dans vos travaux, est-ce que vous vous êtes inspirés explicitement de rapports qui avaient été publiés comme le rapport De Peretti, ou le rapport Gros-Bourdieu, etc. ?

Non, non. Non, justement ça a été un des points qui seraient intéressants à étudier, (...) il y avait des textes déjà publiés. Il y avait un texte d'Antoine Prost déjà, sur ce problème. Ces textes n'ont jamais explicitement été mis sur la table. (...) *Il y a eu une espèce de volonté explicite de table rase.* Et c'était dans la perspective de "désidéologisation" du problème dont Bancel se targuait. Il voulait pas idéologiser la question. Il voulait présenter la chose sous un jour pragmatique, empirique, etc. (...) *Il voulait être une personne qui découvre un dossier (...) avec beaucoup de bon sens et qui cherche pas à remettre au jour des vieux machins, des vieux rapports.* (...) Il se veut vraiment très pragmatique, et ça a été une des raisons pour lesquelles on n'a pas regardé les textes précédents, on n'a pas consulté les grands de l'époque, De Peretti, les Antoine Prost et les Louis Legrand. On a voulu un peu faire table rase de tout ça, pour partir sur une vision que Bancel qualifiait de "nouvelle", de "simple". (*Membre de la commission Bancel*)

De la même façon, il n'y a pas de "prévision conditionnelle", c'est à dire que le travail engagé ne se fonde pas sur des procédures de validation à venir. Pour pouvoir valider les travaux de définition de la compétence, *dans une logique d'activité rationnelle en finalité*, il faudrait construire un programme d'expérimentation, avec des indicateurs précis de cette compétence et des indicateurs précis de l'acquisition réelle des compétences dans le système de formation. Sinon, comment parler de scientification ? Là encore, l'idée d'un modèle professionnel basé sur la scientification de la décision et de la profession me semble inapplicable.

"J'ajouterai qu'il me semble qu'il a manqué une étape dans la discussion qui explique d'ailleurs que le rapport soit en partie incomplet. L'étape qui a manqué me

⁸ Notons, entre autres : André De Peretti, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, La documentation Française, Paris 1982. Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, La documentation Française, Paris 1983 et Antoine Prost *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, CNDP 1983.

⁹ En l'occurrence, par exemple, le rapport du Collège de France au président de la République, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, rédigé par François Gros et Pierre Bourdieu, Paris, multigraphié, 1985.

semble-t-il, c'est l'étape intermédiaire entre cette définition à laquelle nous avons procédé de ce que devaient être les enseignants et la définition de l'institution destinée à les former. Entre deux, il aurait fallu davantage discuter un peu *in abstracto* du type de formation qu'il fallait leur donner, les contenus, les apports méthodologiques divers, les apports scientifiques divers, leurs proportions peut-être. *Il aurait fallu se faire une sorte de programme global permettant d'aboutir à cet enseignant idéal que nous avons défini*¹⁰. Or, au lieu de partir de cette façon nous sommes tout de suite partis sur des problèmes concrets : "qui va les former? Comment ? Dans quel type d'institution ?" Et il a manqué, là, *un chaînon, un maillon, me semble-t-il, dans la discussion.* (...) Et du coup, il y a un manque dans le rapport, c'est qu'on n'a pas suffisamment réfléchi aux réseaux de recherche que cela supposait et je dirais même au développement de la recherche que cela supposait. Vous avez peut-être remarqué que d'ailleurs, la recherche, c'est un petit appendice qui a été distribué après coup et qui n'a pas été intégré dans le rapport.(...) je crois que l'idée de recherche en éducation dérangeait. D'abord parce que dans les disciplines fondamentales, psychologie et sociologie, ce n'est pas un domaine qui est valorisé, ensuite parce que les sciences de l'éducation étaient très contestées, au fond, pour beaucoup de raisons, hein, elles ont accompagné certainement des réformes ou des actions qui ont paru quelquefois un peu subversives." (*membre de la commission Bancel*)

Pour rendre raison d'un système d'action dont les agents opposent "technique" à "doctrinaire", l'analyste qui utiliserait le système d'oppositions *activité communicationnelle / rationalité instrumentale* se laisserait imposer les catégories de la justification postérieure à l'action, mais ne saisirait absolument pas la structure d'une décision qui ne relève *ni d'une rationalité instrumentale ni d'une action communicationnelle*. Alors que Habermas considère que la technique se fonde "sur un savoir empirique" et implique "des prévisions conditionnelles portant sur des faits observables", ici l'invocation de la technicité a eu la fonction d'*isoler*, d'*autonomiser* l'action. Bien loin de tirer sa légitimité de relations observables avec d'autres systèmes de significations passés (l'état des connaissances) et à venir, (les prévisions conditionnelles), l'effet de "technicité", au contraire, est un effet d'*économie*. Le but est de faire l'économie de la complexité, gagner du temps, réduire le problème au maximum.

"(...) C'est à dire qu'il a fallu faire vite, si vous voulez. La loi a été votée le 10 juillet 89. Le rapport Bancel, il a été achevé début octobre, donc il a fallu travailler tout l'été, là, juillet-août-début septembre, pour arriver au rapport en octobre, *donc effectivement, il y a eu un souci d'opérationnalisation directe, il y avait eu déjà des tas de travaux de réflexion sur la formation des maîtres, dans le passé, beaucoup plus larges.* Comme la commission De Peretti, où il y avait eu là, une audition beaucoup plus large d'un certain nombre de parties prenantes". (*membre de la commission Bancel*)

"le problème me paraissait de mettre en place quelque chose. Et je veux dire que... *je crois que j'aurais pu effectivement provoquer un large débat, euh, réunir des tas*

¹⁰ C'est moi qui souligne.

de gens, et on aurait fait un très bon rapport au bout d'un an, mais euh... à mon avis, on n'aurait pas beaucoup avancé. C'est à dire, le débat sur la formation des maîtres, n'est pas un débat nouveau. Ça fait longtemps qu'on parle de la formation des maîtres, et que, vraiment, beaucoup de points de vue se sont exprimés.”(Daniel Bancel entretien, Lyon, janvier 1993)

On voit bien que ce qui structure ces deux derniers extraits c'est l'opposition entre *l'action* (opérationnaliser, mettre en place quelque chose et avancer) et la *communication* (large, débat, audition, points de vue, s'exprimer), deux catégories *qui semblent complètement incompatibles*. Cette sorte de version indigène de l'opposition habermassienne entre “activité communicative” et “activité rationnelle en finalité” en diffère en ce qu'elle fait l'économie des savoirs qui informent généralement cette dernière. Ce qui fonde la technique au sens strict c'est la *réduction* d'un savoir scientifique très important, et empiriquement validé (la physique, la chimie, par exemple) à un ensemble de règles : c'est ce qu'on peut appeler *l'opérationnalisation*. Ce qui permet de faire l'économie de ce savoir en toute assurance, c'est le fait que *s'il le fallait, on pourrait à tout moment montrer que ces règles entretiennent une relation de nécessité avec la science de laquelle elles sont issues*. Ici, l'effet de technicité provient de la mise en place d'un *système autonome de significations* qui se construit par la rupture de tout lien *direct, explicite et contrôlable* avec d'autres systèmes de significations, qu'ils soient scientifiques, idéologiques, éthiques, ou politiques. C'est une sorte d'opérationnalisation fictive avec un schéma du type suivant :

opérationnalisation <----> action

L'opérationnalisation et l'action se justifient de manière circulaire, selon une logique interne qui reste à décrire.¹¹ Et ce qui permet de faire l'économie de ce qu'on appellera “des savoirs théoriques sur l'éducation”, c'est la simple décision de leur mise à l'écart, confortée par les nombreuses conditions sociales et culturelles qui font qu'*il est assez communément admis en France qu'aucun savoir positif n'est possible, nécessaire ou souhaitable sur l'éducation pour prendre des décisions en matières d'éducation*.¹² Le principe de réduction à un discours “technique” était une limitation du champ de définition à *ce qui pouvait être arbitré* :

“Donc, pour moi, c'était pas ça, l'objet. C'était de dire : vous tous qui êtes là, qui représentez un certain nombre de gens, c'est vous qui représentez des gens qui vont mettre en place les IUFM. Alors, est-ce que nous sommes d'accord sur un certain

¹¹ Dans un domaine tout différent voici ce qu'écrivent P. Bourdieu et R. Christin, “Le champ administratif et la production de la politique du logement”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 81-82, mars 1990, pp. 65-85 : “Les informations et les “influences” circulent dans tous les sens et surtout de façon circulaire, ce qui ne contribue pas peu à fonder la croyance dans leur légitimité”.

¹² L'ouvrage d'Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, est un plaidoyer richement argumenté et animé de la conviction contraire.

nombre de choses ? C'est à dire : est-ce qu'on peut vous faire travailler ensemble?"
(Daniel Bancel, entretien, Lyon, janvier 1993)

3 - Apparition de la forme “marchandise” : Analyse micro-économique

Si l'on reprend les définitions de Karl Polanyi¹³ un marché se crée par l'autonomisation des biens par rapport aux producteurs et aux consommateurs. Le *produit* devient une marchandise et acquiert une *utilité* qui lui confère la possibilité d'être échangé sur un marché des biens, même si l'on ne connaît ni le producteur, ni le consommateur.¹⁴ Pour *constituer* un produit comme *marchandise* susceptible d'échange, il faut être capable de *l'instituer* comme *valeur* indépendamment de son producteur et de son consommateur. Contrairement à ce qu'écrit Habermas, la “soumission des interactions à la forme marchandise” ne me semble pas liée à un usage “rationnel en finalité” de la science mais plutôt à l'autonomisation des interactions par rapport à tout système de signification, qu'il soit scientifique ou philosophique. Comme je l'ai postulé précédemment, les systèmes cognitifs complexes, tels les disciplines scientifiques, les philosophies sociales, les idéologies, etc., ne sont jamais utilisés de manière déployées dans les interactions, ils sont toujours *représentés* par des experts, qu'ils représentent à leur tour dans le langage. Ainsi, caractériser une interaction en faisant référence à des systèmes complexes et identifiés de signification, (sciences, technologies, idéologies, philosophies, etc.) c'est inmanquablement évoquer les groupes qui monopolisent plus ou moins ces systèmes de signification (professions, syndicats, partis, classes sociales, etc.). Par contre, lorsque l'on veut définir les interactions indépendamment des agents sociaux, et des systèmes de significations qui les représentent, on aboutit inexorablement à une “forme marché.”¹⁵ Dans cette forme d'interaction simplifiée, modélisée par un langage politique, dont la vocation est *d'instituer de la valeur*, les agents sont abstraits de leurs spécificités respectives, seul le bien échangé conserve des caractéristiques concrètes. En créant un système de significations autonomes, la commission Bancel institue une sorte de “marché des biens cognitifs”, en l'occurrence un marché des “compétences d'enseignants”.

¹³ Karl Polanyi, *La grande transformation*, trad. Paris, Gallimard, 1983. Selon lui, c'est le transport, c'est à dire la première des distances, la distance géographique, qui crée le marché, et partant, transforme le produit en marchandise.

¹⁴ Le marché apparaît avec le *transport*, c'est à dire quand les lieux d'échanges ne correspondent plus exactement avec les lieux de production, bref, dès qu'il y a une *distance* entre producteur et consommateur. Le produit ne peut plus être caractérisé par sa qualité garantie par la confiance entre les intermédiaires, mais par une valeur “en soi”.

¹⁵ La théorie de l'économie de marché a pour fondement même l'idée que chaque bien a une utilité que l'on peut mesurer indépendamment de l'agent économique qui produit ce bien ou de celui qui le consomme. C'est ainsi que toutes les sociologies qui négligent les spécificités des agents (ou qui les “modélisent” à outrance) et ne se préoccupent que de la structure de l'interaction aboutissent à une sociologie qui ressemble fortement à l'utopie libérale).

Son action consiste à définir préalablement des compétences en tant que “choses” autonomes, ayant une *utilité* définie en soi, c’est à dire indépendamment des consommateurs (les futurs enseignants) et des producteurs (les formateurs d’enseignants).

4 - Considérer les compétences comme des “choses”

C’est ainsi que la première partie du rapport final de la commission Bancel concerne la **définition des “compétences à faire acquérir”**.¹⁶ Cette définition se fait sous la forme d’un listage de “*compétences*”¹⁷ correspondant véritablement aux activités concrètes : “organiser un plan d’action pédagogique”, “préparer et mettre en oeuvre une situation d’apprentissage”, “gérer les phénomènes relationnels”, “travailler avec des partenaires”, “favoriser l’émergence des projets professionnels positifs”, etc. La description des compétences est centrée sur les notions *d’objectif, de méthode, de projet, de travail collectif et d’évaluation*. Les technologies, méthodes, et autres média du travail pédagogique sont largement abordés. On rompt aussi avec une conception idéaliste de l’acte pédagogique au bénéfice d’une conception plus instrumentalisée. Les “ressources documentaires”, l’informatique et tous les “outils disponibles” sont les moyens indispensables pour “fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel”. Enfin et surtout les connaissances étant susceptibles d’une “évolution de plus en plus rapide”, elles deviennent des biens consommables et périssables ce qui consacre la nature consumériste de “l’acquisition de compétences”.¹⁸

5 - L’enseignant comme consommateur abstrait

Les futurs enseignants sont les consommateurs de ces compétences. Jusque là les savoirs des enseignants étaient définis spécifiquement par leur appartenance à un corps et à une spécialité ou discipline. Le message politique principal du rapport Bancel est au contraire d’en faire une catégorie abstraite. Ainsi l’enseignant n’est-il

¹⁶ La seconde partie indique comment obtenir cette professionnalité, et la troisième esquisse l’architecture des IUFM, (place du concours, nombre d’années, types de formateurs, etc.). Les deux premières parties sont le fruit d’une synthèse entre les différentes contributions des membres de la commission, la dernière est le produit d’une décision du seul rapporteur (conseillé par le cabinet ministériel) après écoute des points de vue fort divergents de la commission. Les parties sont ainsi intitulées, dans l’ordre : “Quelles compétences faire acquérir et quels contenus enseigner ?” ; “Comment articuler, connaissances pratiques et connaissances théoriques pour construire des compétences professionnelles ?” ; “Choisir le métier d’enseignant, être élève d’un IUFM, devenir enseignant”.

¹⁷ Ce qui n’est pas sans rappeler qu’approximativement dans le même temps, la réforme dite “des cycles” imposée à l’enseignement primaire, définit des “compétences” à développer chez les élèves, plutôt que des “programmes” à enseigner.

¹⁸ Daniel Bancel, *op. cit.* p. 23.

plus défini *a priori* par ses caractéristiques mais par les interactions qu'il doit gérer. Son activité est défini à la fois comme **autonome** et **collective**. Elle est **autonome** car il doit lui-même organiser la programmation des cours, "définir des situations d'apprentissage". En se fixant des objectifs précis et en se dotant de techniques d'évaluation de son travail, ("réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer" dit le rapport) il se donne le moyen de contrôler lui-même sa propre efficacité. Bref, l'enseignant est un calculateur capable d'évaluer les utilités de ses propres compétences.

Cette activité est aussi **collective** car il doit "travailler avec des partenaires" dans le cadre de "projets" de l'établissement ou avec des partenaires extérieurs à celui-ci. Ce travail doit aussi être évalué "en fonction des finalités pédagogiques globales poursuivies". La rupture est ici intentionnelle avec une conception bureaucratique où l'enseignant applique strictement les programmes qui lui sont assignés mais aussi avec une conception "libérale", défendue, on l'a vu *supra* par la droite parlementaire, où l'enseignant est solitaire, individuellement responsable de ses tâches. Enfin, l'enseignant est tenu d'assumer les enjeux **psychologiques** de son métier, où "la dimension relationnelle (...) est très importante".

On voit ici comment toute la spécificité de l'acte d'enseignement est donnée par la compétence à mettre en oeuvre, seule catégorie concrète dans un univers abstrait.

6 - Analyse macro-économique : la mise à distance des effets de fermeture des marchés du travail

Au delà de la modélisation des interactions, on peut envisager les rapports entre les marchés. Définir un marché des compétences des enseignants impliquait une mise à distance des marchés du travail. La catégorie abstraite des enseignants était considérée tout d'abord comme ensemble de consommateurs par la mise à distance préalable de la fermeture de leur marché du travail. La volonté, inscrite dans toute la rhétorique de professionnalisation telle qu'on l'a exposée précédemment, de privilégier les compétences par rapport aux qualifications, impliquait de définir ces compétences sans partir d'une définition préalable des méthodes de sélection des individus. La compétence ne découle plus logiquement d'un titre mais de l'identification d'une sorte de besoin de compétences :

"Et le travail s'est fait en demandant de réfléchir à ce que pouvaient être les compétences attendues aujourd'hui pour un enseignant. C'est la première fois que je vois le ministère procéder de cette façon là : dans notre pays on a toujours tendance à dire : est-ce qu'on fait des études en deux ans, en trois ans, en quatre ans ? Qu'est-ce que c'est que le concours ? Quels vont être les coefficients et la durée des épreuves, etc.? Avant de définir les objectifs de la formation. Là, pour la première fois, j'ai trouvé qu'on avait pris les problèmes dans le bon ordre : c'est à dire, quelles étaient les compétences à construire chez un futur enseignant, aujourd'hui?" (*Membre de la*

commission Bancel)

En ce qui concerne le marché du travail des formateurs le texte est très clair dans la volonté de l'ouvrir au maximum, c'est à dire de ne pas le définir: "toute personne, quelle appartienne ou non à l'Éducation nationale, possédant une compétence reconnue peut-être formateur d'IUFM".¹⁹ Ainsi est mise à distance la question de la fermeture du marché du travail des formateurs d'enseignants. Les deux marchés sont ouverts : le marché des bien l'est par la mise à distance de la catégorisation des consommateurs de compétences (tout "enseignant", sans autre spécification, est consommateur) et le marché du travail de formation est complètement ouvert par la non-spécification des catégories de formateurs.

7 - Signification de l'autonomisation par rapport aux disciplines

Ainsi que l'indiquait le choix des membres de la commission, le premier système de signification par rapport auquel les compétences devaient s'autonomiser étaient les disciplines traditionnelles de l'enseignement. Même si parmi les "connaissances à acquérir" on trouve les "connaissances liées à l'identités des disciplines", les savoirs que le professeur est censé enseigner s'écartent nettement du modèle de **cohérence disciplinaire**. Le centre de gravité de la connaissance n'est pas dans une discipline qui se définirait comme simple produit du découpage universitaire mais il se déporte : mis en demeure de **se réfléchir** (c'est l'aspect épistémologique), de **s'opérationnaliser** (avec la didactique) comme produit susceptible d'être réellement acquis par les élèves et enfin de **se décomposer et recomposer** en fonction d'autres disciplines scolaires voisines, (la pluridisciplinarité) "le savoir à enseigner" ne s'impose pas comme un allant de soi. Il doit être sans cesse mis en question, renouvelé, en fonction d'une demande. La nécessité de définir les compétences indépendamment des disciplines était liée à ce qui précède car une discipline est un mode de définition des compétences dans lequel le marché des produits est défini assez précisément par le marché du travail.²⁰

8 - L'autonomisation des compétences : un travail politique difficile

¹⁹ Daniel Bancel, *op. cit.*, p. 48.

²⁰ Ainsi si ce que j'écris à l'instant est de la sociologie, c'est surtout parce que je suis, de par mes diplômes et l'institution qui m'accueille, défini comme sociologue. Les moments institutionnellement forts, (comme les soutenances de thèses) consistent en une vérification occasionnelle par des représentants du marché du travail du fait que le produit (ce qui est écrit) correspond bien au marché des produits sur lequel il doit être mis. Ce marché des produits est donc bien défini par le marché du travail.

Dans son avant-propos au rapport, Daniel Bancel indique que “les deux premiers chapitres sont l’expression des points de convergences auxquels l’ensemble du groupe de travail est parvenu.” Ces deux chapitres contiennent la définition des compétences des enseignants et la manière de les leur faire acquérir. Et en effet, si l’on consulte les différentes contributions aux travaux de la commission²¹, il est vrai que sur les transformations liées à la discipline enseignée on ne peut déceler de désaccord : La composition de la commission (il n’y a aucun représentant d’associations de spécialistes ou des agrégés) induit d’elle-même une absence de contradiction sur l’idée d’opérationnalisation, de réflexivité et de recomposition du savoir à enseigner et sur la réification des compétences. L’autonomisation *a priori* des compétences, objet des premiers chapitres, ne pose donc pas de problème apparent. Bien que contradictoire, la discussion est sereine et les négociations paraissent transparentes.

“Et c’est vrai que dans la commission Bancel, on a beaucoup discuté, et discuté librement, et avec tout le monde. Aussi bien l’Inspection générale, les chefs de projets qui étaient là, les représentants des directions du ministère, d’autres personnels qualifiés, bon, il y avait Meirieu, tout ça, bon, ben, je crois qu’on a d’ailleurs fait connaissance et qu’on s’est exprimé avec beaucoup de tranquillité et de sérénité, quoi. Chacun exprimant, y compris des vues quelquefois très divergentes. Mais il y avait eu un assez gros travail.”(*Membre de la commission Bancel, syndicaliste*)

Toutefois, cet accord n’est obtenu que grâce au report de la discussion sur les fermetures des marchés du travail. Mais ce report ne s’est pas fait naturellement et il y a une discussion animée dans laquelle on repère deux positions : les participants soucieux d’assigner aux enseignants des tâches précises (les représentants de l’administration) et ceux qui sont partisans d’une analyse scientifique de l’enseignement sont d’accord avec l’idée de “*compétences* définies à partir des activités que les enseignants auront à animer dans les établissements scolaires où ils seront affectés”.²² La compétence est une propriété acquise par un individu et qui désigne la capacité de ce dernier à gérer une situation complexe et imprévisible à l’aide d’un “mélange singulier de savoir et de savoir-faire”²³. Par contre, la qualification est une propriété acquise par un groupe. Elle est donc un “équivalent” mesurable qui ne peut se perdre dans l’individualisation des tâches et des parcours. Seuls les diplômes, comparables en nombre d’années, (en l’occurrence, la licence “valant” trois ans ou la maîtrise “valant” quatre ans) peuvent justifier une qualification dans le domaine de l’enseignement. En toute logique, un discours syndical peut plus facilement s’appuyer sur une notion

²¹ L’analyse qui va suivre s’appuie sur des textes écrits individuellement par les membres de la commission en vue de la synthèse finale.

²² Texte adopté par la commission avant la rédaction définitive par le rapporteur et par Paquita Morellet, chargée de mission du ministère de l’Éducation nationale.

²³ Michel Villette, “L’ingénierie sociale, une forme de la sociabilité d’entreprise”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 91-92, mars 1992.

collective que sur une notion individuelle. Et seul le groupe des enseignants-syndicalistes défend la revendication d'améliorer la formation par l'obtention du niveau maîtrise pour les candidats à l'enseignement.

“La tentation est grande de se contenter de gérer la crise, de rechercher dans la pratique enseignante de nouveaux “gisements de productivité” sur fond de culpabilisation du corps enseignant, désigné tout à la fois comme agent de la reproduction sociale, comme enfermé dans ses routines, ses corporatismes, et son refus de “travailler autrement”²⁴. (...) La compétence sur les savoirs est ainsi marginalisée au profit d'un repli sur la capacité de chacun à trouver le meilleur compromis possible au niveau de l'établissement entre la gestion des difficultés scolaires, la rentabilisation des moyens et l'investissement personnel. Pour ce faire, nul besoin d'élever le niveau de qualification scientifique des maîtres à la maîtrise²⁵; (Jean-Marie Maillard, professeur de lycée, SNES)

Mais le rapport de force n'est pas en leur faveur : outre le fait que le représentant du SNES et celui du SNESup sont divisés sur le fait de demander la maîtrise aux professeurs d'école²⁶ (le SNESup est pour la maîtrise pour tous, le SNES entend maintenir une différence de grade entre enseignants du secondaire et enseignants du premier degré). D'autre part, ainsi que le suggère l'extrait ci-dessus, le SGEN avec le thème de “travailler autrement” est acquis depuis longtemps à la définition du métier par les compétences et n'est donc pas aussi revendicatif. Enfin le SNES et le SNESup ont contre eux tous les autres participants de la commission. Il y a une complicité objective entre les partisans de la scientification plus attachés à la rhétorique des réalités qu'à celle des titres et les représentants de l'administration plus soucieux d'assigner des tâches précises aux enseignants que de discuter des qualifications et des grades. La qualification est donc mise momentanément hors-discussion et la définition autonome des compétences peut se faire. Quant à la discussion sur les modalités de fermeture du marché du travail des formateurs d'enseignants, elle a lieu aussi, et de manière souvent polémique. Nous en verrons les conséquences à l'heure d'envisager les enjeux institutionnels des IUFM. (*cf. infra*)

L'ordre des trois chapitres de la rédaction respecte réellement la chronologie des discussions : 1 - discussion sur les compétences, 2 - discussion sur la manière de faire acquérir ces compétences et 3 - discussion sur les institutions, les individus et leur mode de sélection.

“Alors d'abord je pense qu'en ce qui concerne le climat, je crois ça a été un très bon lieu d'échanges, et comme les gens n'étaient pas là pour représenter leurs institutions, comme je vous le disais en commençant, la moitié de la durée des

²⁴ Allusion à un thème cher au SGEN-CFDT.

²⁵ On aura compris que l'auteur s'exprime par antiphrase.

²⁶ SNESup : “C'est pourquoi le niveau licence ne nous paraît pas répondre aux besoins tels qu'ils se profilent et le maintien très fort d'une revendication d'acquisition de la maîtrise, palier fondamental d'unification de la formation de tous les enseignants, du premier degré comme du second degré.” in *Formation des maîtres*, 1er août 1989.

SNES : “La décision positive d'élever le niveau de recrutement des instituteurs à la licence dès 1992 doit s'accompagner de la décision immédiate de recruter à la maîtrise tous les enseignants du second degré. (*Texte de la contribution du représentant du SNES à la commission*)

travaux, ils ont, au moins en commençant, exprimé leurs opinions de la façon la plus large possible et sans chercher uniquement à représenter leurs corporations. Donc un climat de vraie confrontation intellectuelle. Cela a été un peu atténué, à la fin, ce climat agréable. Mais c'est vrai aussi qu'on avait changé de problématique : au début, le problème posé, c'était : qu'est-ce qu'on attend d'un enseignant maintenant et demain ? A la fin, c'était : comment on va mettre en place l'institution, *et, du coup, toutes les corporations, c'est bien normal, ressortaient leurs argumentations.* Et ceux qui au début, étaient arrivés avec, comme ils disaient, une "sensibilité syndicale" mais non pas avec la représentation, étaient plutôt, à la fin, représentants de leurs divers groupes". (*membre de la commission Bancel*)

Enfin, cet accord obtenu sur la définition autonome de compétences ne s'est pas construit sans difficultés. En réalité, en tant que membres de groupes professionnels, les individus présents dans la commission Bancel défendent chacun une conception de la valeur des biens cognitifs en relation avec leurs propres conceptions de la production de compétences.

9 - Les résistances à l'autonomisation des compétences

Comment, alors que l'on décrit et décrie à l'envie les "différences de cultures" entre les différents *professionnels* de l'enseignement et de la formation des enseignants, est-on arrivé à cette unanime définition des compétences? En effet lorsqu'il s'agit d'indiquer la manière dont ces compétences devaient être acquises, il est difficile de ne pas faire référence aux différentes manières de former des enseignants. Ce faisant, il est aussi difficile de ne pas *justifier* les différents choix. Car même si le produit final, (les compétences) est un produit désormais autonome, il a bien fallu en passer par une phase de légitimation ou de justification de ce produit. Et ces justifications font forcément appel à des systèmes de signification connus. Si les deux logiques politiques chères à Habermas, l'action communicative et la rationalité instrumentale ne permettent pas de rendre compte ni du *produit* des négociations ni de la politique mise en oeuvre par la suite, elles servent par contre de ressources argumentaires dans les différentes justifications. Ainsi, on notera que le ton, toujours fort éloigné de l'invective, cèle de fortes contradictions que l'on résumera par deux grandes questions qu'il me semble judicieux de faire fonctionner comme des variables pour distinguer des conceptions différentes de l'origine des compétences des enseignants, qui correspondent à quatre groupes de participants assez bien déterminés. On ne sera pas surpris du fait que chaque groupe défend en même temps qu'une conception de la compétence l'*origine de sa propre légitimité dans le système éducatif.*

Ces groupes sont :

1 - Les universitaires spécialistes d'éducation ou chargés de formation des maîtres (directeurs de CPR, MAFPEN, IREM, INRP, etc.).

2 - Les enseignants-syndicalistes.

3 - Les professeurs d'Écoles normales (Écoles normales d'instituteurs et Écoles normales d'apprentissage).

4 - Les représentants de l'administration, inspecteurs généraux et régionaux, et responsables de directions des ministères.

a) Contradiction n° 1 : Les motifs de la professionnalisation

Pour les universitaires chargés de formation des enseignants ou spécialistes de l'éducation, ce sont les recherches en sciences humaines, sociales et les sciences de l'éducation qui indiquent le sens qu'il faut donner à la professionnalisation, celui-ci ne se donnant pas pour évident *a priori*. Défendant une position d'expertise, ils développent un véritable modèle de *profession scientifiée*. Pour eux, il est logique que la professionnalisation se déduise d'une élucidation rationnelle des conditions de l'enseignement, c'est à dire du savoir dont ils sont dépositaires :

“On ne peut que se féliciter de voir prise en compte la nécessaire professionnalisation de la formation des maîtres et la création des IUFM montre combien des résistances anciennes ont pu être vaincues : on trouve là les résultats des analyses de nombreux rapports et ouvrages (cf. M. de Peretti, 1982 ; A. Prost, 1983 ; 1985).” (*Francine Dugast, alors directrice de l'INRP*)

Ici, les motifs s'appuient sur des constats scientifiques, nous sommes dans le modèle d'une rationalité instrumentale pure dans lequel ce sont les changements sociaux attestés par la science qui motivent les changements de la profession ainsi que la marche du progrès.

“le métier d'enseignant évolue, les disciplines elles-mêmes évoluent, les connaissances sur la transmission du savoir évoluent, les techniques et les méthodes d'enseignement évoluent, la façon de travailler des enseignants évolue (par exemple : développement du travail en équipe), et enfin le public évolue (les élèves de plus en plus nombreux, et de plus en plus divers ; leurs façon d'apprendre et leurs façon de travailler sont diverses).” (*Bernard Cornu, Chef de MAFPEN, Grenoble*)

Quel que soit leur ordre : scientifique, (les connaissances évoluent) social, (les publics évoluent) ou politique (développement du travail en équipe) les motifs sont *nécessaires*, on ne parle pas de choix de société ou de philosophie. Dans cette démarche scientifique, *ce ne sont pas les motifs qu'il faut discuter mais l'adéquation entre ceux-ci et les moyens mis en oeuvre*. C'est cette adéquation seule qui nécessite un travail d'élucidation.

Au contraire, pour les enseignants-syndicalistes et les représentants de l'administration, *la réalité de l'enseignement dépend principalement des objectifs qu'on lui assigne*. Dans ce modèle que l'on peut qualifier de *décisionniste*,²⁷ ce sont donc les *motifs* qu'il faut discuter, la relation objectifs-moyens étant donnée pour entendue.

²⁷ Pour une critique du “décisionnisme” lire Lucien Sfez, *Critique de la décision*, Presses de la fondation des sciences politiques, Paris, 1981.

“Des compétences oui... pour quels objectifs ?

On parle souvent “*d’égalité des chances pour tous les élèves*”. Or la démarche la plus inégalitaire serait de croire qu’à partir du moment où serait réalisée l’égalité des chances pour tous les enfants et les jeunes, tout serait acquis, le rôle de l’enseignant se limitant, dans ce cas, à une mission d’accompagnement de chacun...le gagnant devenant le “gagneur”. (...) Ainsi émerge de plus en plus fortement et en priorité une exigence fondamentale qui est celle de la réalisation du “*droit à la réussite pour tous*”.

Cette notion de réussite pour tous conduit bien évidemment à lutter pour toutes les conditions sociales nécessaires à une égalité des chances, mais elle franchit un pas décisif en considérant que le rôle du système éducatif n’est pas de rester neutre mais d’assurer effectivement à chaque enfant, à chaque individu le plein développement en prenant en compte la diversité nécessaire des parcours individuels et des voies d’accès pour atteindre le meilleur niveau de qualification. Dans ce sens il n’y a pas échec scolaire de l’individu, mais échec du système éducatif vis-à-vis de ses missions fondamentales.” (*Marcel Brissaud, universitaire, SNESup*)

Les contributions écrites des partisans de ce modèle sont précédées de longues discussions “philosophiques” pour éclairer la décision.

“Une société à évolution rapide, tournée vers l’avenir plus que vers le passé et le permanent, ouverte, pluraliste, permissive, dont les valeurs dominantes ne forment plus un système prégnant et unificateur. En son sein, une jeunesse qui affirme son autonomie valorisée par l’air du temps, ciblée par la publicité, affranchie de nombreuses contraintes, sensible à beaucoup de valeurs extérieures à l’école, riche très tôt souvent d’expérience non scolaires, sociales, culturelles, sentimentales, sexuelles...” (*Roland Garnier, inspecteur d’académie honoraire*)

Cette posture intellectuelle qui fait de l’enseignement un choix de société, s’appuie sur des constats politiques ou syndicaux.

“Le métier d’enseignant est en crise depuis une dizaine d’années. Crise du sens du métier face à la généralisation de la scolarisation en collège et à la forte demande de scolarisation en lycée. Crise des conditions quotidiennes d’exercice avec la montée régulière des effectifs par classe en collège comme en lycée, la vétusté des locaux, la dégradation des conditions de vie scolaire aboutissant parfois à la violence et l’insécurité dans les établissements...” (*Jean-Marie Maillard, SNES*).

Dans ce jeu à quatre partenaires, on trouve deux couples d’alliés objectifs (sur ce thème des motifs de la professionnalisation). Si les enseignants-syndicalistes et les représentants de l’administration s’opposent souvent sur les objectifs du système éducatif et les causes des échecs, en réalité, ils usent du même modèle explicatif selon lequel le fait de fixer de bons principes et de s’y conformer conditionne le bon fonctionnement du système. Ils postulent en commun que ce sont les “choix de société” qui sont déterminants et que les méthodes de gestion de l’enseignement en découlent logiquement.

“C’est encore le savoir, du moins est-ce une question de grande importance que de prendre une option sur ce point - qui permettra la meilleure et la plus rapide insertion des populations immigrées, tant du point de vue économique et social que du point de vue national. (...) L’expérience que l’on a des ZEP où les populations immigrées sont nombreuses met bien en évidence que la scolarisation approfondie reste la voie

essentielle d'intégration des enfants immigrés ou des nationaux en difficulté.

Ceci amène à la conclusion que l'enseignant contemporain dispose d'un solide savoir et d'une réflexion sur les enjeux multiples de ce savoir." (*Marie-Claire Rolland, IGEN*)

D'autre part, les universitaires spécialistes d'éducation ou de formation des enseignants et les formateurs d'Écoles normales qui s'affronteront nettement, plus tard, sur d'autres thèmes, se trouvent ici alliés dans le postulat que ce sont des choix scientifiques ou techniques qui doivent orienter la professionnalisation.

"Si l'on trouve encore dans les discours l'idée d'une professionnalité fondée sur la foi, la vocation, il est reconnu aujourd'hui que cette base vocationnelle ne saurait être autosuffisante pour développer un enseignement de qualité" (*Sophie Cave, alors responsable ENNA de Paris-sud*).

Cette opposition principale entre les partisans d'une scientification des motifs et les partisans d'une politisation des motifs n'implique pas que les premiers n'engagent pas un sens politique ou social dans la professionnalisation. La question est de savoir si la relation entre choix politique et méthode d'enseignement est évidente ou obscure, et dans ce dernier cas si elle doit être médiatisée par l'analyse scientifique.

b) Contradiction n° 2 : L'origine et le statut des connaissances nécessaires à l'acte d'enseigner : théorie, pratique, ou théorie et pratique ?

Pour les universitaires chargés de formation des maîtres ou spécialistes d'éducation, le choix est clair : la professionnalisation de l'enseignement étant une *scientification*, ce sont les progrès des sciences humaines, sociales, et des sciences de l'éducation qui conduisent cette évolution, ce sont donc ces sciences qui fondent les connaissances professionnelles et l'amélioration de la professionnalité.

"On va enfin pouvoir, pour l'ensemble des enseignants, transformer la formation à un art en formation à un métier (voir A. Prost, 1985) ; substituer à la spontanéité et au talent inné un comportement reposant sur des *analyses rigoureuses, maîtrisables et reproductibles*,²⁸ n'excluant nullement le "je ne sais quoi" de la relation éducative mais le contrôlant". (*Francine Dugast, alors directrice de l'INRP*)

Ces "analyses rigoureuses, maîtrisables, reproductibles" évoquent des connaissances opérationnalisables grâce à des "technologies éducatives"²⁹, qui sont des applications des ces connaissances positives. Il en résulte que les enseignants doivent être formés, entre autres, à ces disciplines scientifiques. Philippe Meirieu,³⁰ par exemple, après avoir défini des compétences pour l'enseignant, dresse un tableau de toutes les disciplines scientifiques nécessaires pour former

²⁸ Dans les extraits qui suivent, les italiques indiquent que c'est moi qui souligne. Le soulignement indique que c'est l'auteur qui le fait.

²⁹ Le mot est de Bernard Cornu, alors chef de MAFPEN à Grenoble.

³⁰ Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Lyon.

chacune de ces compétences : psychologie cognitive, philosophie de l'éducation, didactique générale, psychologie sociale, etc. Bref, leur logique de définition des compétences s'apparente à ce qui se passe en Espagne. C'est un "langage d'expert" dans lequel le problème de la formation des enseignants se résout, comme en Espagne, par l'énumération des disciplines (c'est à dire l'agrément donné aux experts de ces disciplines) nécessaires à cette formation. La nécessité d'une scientification se justifie par le fait qu'il n'y a pas de transparence a priori des motivations, des objectifs et des conditions de l'enseignement. La seule "pratique" ou même "l'analyse des pratiques" ne suffisent pas à rendre raison des conditions de l'acte d'enseigner. Entre l'analyse des expériences et la rationalité expérimentale, on choisit résolument cette dernière.

"Concernant la formation des maîtres, on a pu développer une conception de l'alternance : enseignements théoriques-stages de terrains-analyse et exploitation. Cette conception ne correspond pas véritablement aux objectifs d'une formation intégrée. Celle-ci repose sur l'hypothèse que les stages en situation d'enseignement sont en eux-mêmes formateurs, ce qui est contestable, même s'ils donnent lieu à un suivi et une analyse de la part d'un tuteur expérimenté. (...) Si l'on s'interroge sur les contenus nécessaires à la formation au métier d'enseignant, on en vient à une critique des stages non-finalisés. Les chercheurs expérimentateurs ont mis en évidence les difficultés pour repérer les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage lors des observations de classes. Il est clair que la position d'enseignant en activité dans sa classe est la moins à même de faciliter la conduite simultanée de cette observation." (Michel Henry, alors responsable de l'ARCUFEF Besançon).

Pour les "enseignants-syndicalistes", au contraire, l'enseignement s'assimilant assez bien à une pure *communication*, les aspects pédagogiques relèvent d'une expérience essentiellement *pratique*, et l'accumulation de cette expérience pédagogique par les individus et le système éducatif (l'ensemble des "pratiques" et des "réflexion sur les pratiques") suffit à l'amélioration de la professionnalité, hors le savoir.

"Les compétences à développer chez les maîtres sont à construire sur la base d'un rapport théorie-pratique où le terrain est moment de validation et de synthèse des savoirs acquis et en même temps objet d'analyse afin de rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité." (Jean-Marie Maillard, professeur de lycée, SNES)

C'est sur ce savoir à enseigner qu'il faut faire porter l'effort, notamment par la didactique de la discipline ou l'épistémologie.

"il suffirait de porter l'accent sur une apparente technicité, dans laquelle entrent les nouvelles technologies et une plus grande rationalisation des objectifs et de leur évaluation. Les problèmes à résoudre sont d'une autre nature: (...) La base stable du métier réside dans la capacité des enseignants à maîtriser des savoirs, à comprendre leurs évolutions et à assurer en permanence leur transposition en savoirs enseignables à partir d'une élaboration continue de situations d'apprentissage. (Jean-Marie Maillard, professeur de lycée, SNES)

Relevant d'un modèle décisionniste, dans lequel, à partir du moment où les objectifs sont clairs pour tout le monde, les résultats doivent suivre, cette

conception de la professionnalité fait de l'enseignant quelqu'un qu'il faut avant tout informer de sa mission.

“Une telle perspective exige du futur enseignant une haute compétence impliquant une compréhension du rôle social essentiel et des responsabilités nationales du système éducatif, et exigeant une aptitude à la prise d'initiatives de l'enseignant dans son activité professionnelle individualisée et dans son activité au sein des divers collectifs auxquels il appartient : équipe, établissement, etc.” (*Marcel Brissaud, universitaire, SNESup*).

Pour les deux autres groupes, les professeurs d'Écoles normales d'une part et les représentants de l'administration d'autre part, la réponse à cette question est plus ambiguë mais n'en est pas moins intéressante. Les professeurs d'Écoles normales se situent, comme les universitaires responsables de formations d'enseignants, dans une perspective de scientification de la profession.

“Par didactique, il ne faut entendre ni simples recettes pratiques sur la manière de faire passer telle ou telle notion (trucs sans doute utiles mais insuffisants pour faire face à de nouvelles situations), ni considérations générales sur la transmission des connaissances dans une discipline donnée. Il s'agit plutôt d'un ensemble de concepts, spécifiques ou empruntés, qui font la preuve de leur validité dans le domaine en question. Si on prend l'exemple de la didactique du français on est au carrefour de disciplines comme la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la linguistique textuelle, la sémiologie, la psychologie cognitive, la psychanalyse...” (*Colette Dubois, professeur d'école normale*).

Mais alors que les universitaires responsables de formation des enseignants défendent délibérément un modèle “**théorie-application**” de recherche en éducation, pour les professeurs d'écoles normales le statut et l'origine des connaissances scientifiques nécessaires oscille en permanence entre “théorie” et “pratique”, entre raison expérimentale et accumulation des expériences.

“Dans la liste des compétences et des connaissances, on peut repérer des rubriques qui conviennent particulièrement à un travail de tronc commun : par exemple, pour des enseignants de disciplines différentes concernées par une tranche d'âge scolaire donnée, le thème de la *psychologie de cet âge*, ou celui des problèmes sociaux qui y sont liés.” (*Jeanne Bolon, professeur d'école normale*)

On perçoit ici l'indétermination de ces connaissances dont on ne connaît pas l'origine, le terme “psychologie” lui-même étant ambigu, qui peut renvoyer à une psychologie pratique ou scientifique. De fait les disciplines scientifiques auxquelles pourraient se référer ces compétences sont peu précisées. Derrière l'ambiguïté d'une conception théorico-pratique et au principe de la récurrence du discours “des rapports entre la théorie et la pratique” se cache le problème social d'une recherche qui ne bénéficie pas des signes extérieurs de la science, c'est à dire l'appartenance à une discipline précise et la thèse. Le terme de “recherche-action”, recherche pour ceux qui n'ont pas de thèse, n'est d'ailleurs pas le moindre des signes de cette ambiguïté. Ainsi, la question récurrente de la nature théorique ou pratique de la formation des enseignants n'est pas technique et ne peut se résoudre

par de simples injonctions pédagogiques.³¹ Elle suppose avant tout des enjeux socioprofessionnels précis : ce sont les modalités de qualification des différents groupes professionnels et leurs stratégies pour faire valoir leurs compétences qui sont en jeu. Quant au dernier groupe, celui des représentants de l'administration, il est assez éloigné de la question de la scientificité des connaissances professionnelles des enseignants. Toutefois, de nombreuses similitudes se font jour entre leur position et celle du groupe des enseignants-syndicalistes. Comme eux, ils ont tendance à concevoir l'enseignement comme activité transparente, supposant une simple connaissance des *pratiques* et des *objectifs assignés* au système éducatif.

“L’enseignant connaît les enfants.”³² (...) Et l’emploi du pluriel indique assez que ce n’est pas de la connaissance abstraite d’un enfant de manuel de psychologie que l’enseignant contemporain a besoin. (...) La connaissance livresque n’est rien en ce domaine si elle ne se met pas en rapport avec l’observation des enfants et l’organisation de la vie avec eux, au sein de l’école.

L’enseignant connaît l’institution qu’il sert. Tout enseignant (ils sont hélas encore nombreux) incapable d’imaginer ce qui a précédé sa classe ou ce qui va suivre, qui ne manifeste aucune connaissance des visées éducatives globales de l’école ou de ses diversifications (...) et ne se sent solidaire que de son établissement a peu de chances d’être un agent vivifiant du système.” (Marie-Claire Rolland, IGEN)

Le suivi du terme qui sert à désigner le savoir disciplinaire par opposition au savoir pédagogique, (“savoir disciplinaire” me semble être le terme le plus neutre en l’occurrence) est indicatif de la position occupée par le scripteur. Les partisans de la scientification de l’enseignement le désignent sous le terme d’*académique*, les autres, ceux qui considèrent le savoir pédagogique comme “pratique” parlent de savoir *scientifique*. Dans sa rédaction finale, le rapport s’efforce de faire voisiner les deux termes académiques et scientifiques.

Si le groupe des universitaires spécialistes d’éducation ou chargés de formation des enseignants avait été majoritaire ou en position dominante dans cette commission, la définition des compétences aurait probablement été voisine de celle qui a eu lieu en Espagne : Suivant une logique de l’expertise, on aurait abouti à un découpage de la formation par disciplines. C’est probablement pourquoi le rapporteur éprouva la nécessité de stipuler au contraire que :

“Les compétences qui viennent d’être énumérées et analysées ne peuvent, en aucun cas, être considérées comme la description exhaustive d’un programme de formation. (...) Il est donc important de préciser que cette “liste” de compétences n’a de fonction que théorique et épistémologique; elle est le “réfèrent” à partir duquel pourront être finalisées l’ensemble des actions de formation initiale et continue et *ne peut, en aucune manière, servir de base à un quelconque découpage.*”³³

³¹ Voir Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L’Harmattan, 1994.

³² Rien n’est plus administratif que l’usage de ce faux présent de l’indicatif qui évoque un constat alors qu’en réalité il s’agit comme dans un texte de loi ou un décret, d’une sorte de mode impératif.

³³ Daniel Bancel, *Pour une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit. p. 27.

10 - La création d'un "marché unique" des compétences

Pour la résolution des deux grandes contradictions, la démarche fut à peu près semblable. La rédaction définitive consista à réduire, ou "adoucir" le contenu des propositions des participants. Et ceci en trois opérations : en éliminant les références contextuelles trop larges, en éliminant les perspectives instrumentales et scientifiques trop précises, et enfin en mariant des symboles parfois antagonistes. Tout cela tend vers une rédaction définitive infiniment plus vague que la somme des contributions.

"L'objectif d'une véritable formation doit être de faire acquérir aux futurs enseignants un solide savoir universitaire au contact des lieux où s'élabore ce savoir et des compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer dans les divers établissements où ils seront affectés. C'est à cette condition, qu'ils seront en mesure de suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances et de contribuer, dans l'exercice efficace et épanouissant de leur métier, à la réalisation des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs de la politique éducative nationale."³⁴

Toute allusion à des motifs d'ordre philosophique ou scientifique est absente et l'unique motif affiché est de "suivre l'évolution de plus en plus rapide des connaissances" sans que l'on sache s'il s'agit de savoirs pédagogiques ou disciplinaires. On combine ensuite des symboles contradictoires :

- le "solide savoir universitaire" d'une part, pour rassurer les "partisans du savoir" c'est à dire, en réalité, les enseignants soucieux de voir leur professionnalité définie avant tout par le caractère universitaire de leur diplôme.

- les "activités concrètes", pour conforter les partisans de la définition de la professionnalité par les compétences sur le terrain. Pour la question de l'origine des connaissances pédagogiques voici ce qu'indique le rapport définitif :

"Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages :

"Les connaissances générales, par définition interdisciplinaires, prennent appui sur l'expérience acquise et les pratiques mises en oeuvre dans l'enseignement."

Puis, plus loin :

"Savoir observer la vie d'un groupe, conduire des échanges nécessitent des connaissances sur la psychologie et le comportement des élèves (...). Des notions de psychosociologie et de sociologie de l'éducation sont également indispensables."³⁵

Où l'on aperçoit la concession faite aux partisans de la pédagogie comme pratique ou réflexion sur la pratique ("l'expérience acquise et les pratiques mises en oeuvre dans l'enseignement") et la concession faite aux partisans de la scientification (psychologie, psychosociologie et sociologie de l'éducation). Cette

³⁴ Cet extrait a été rédigé personnellement par le rapporteur. La commission avait adopté un préambule plus bref encore, que j'ai déjà cité : "L'objectif des IUFM est d'apporter aux futurs enseignants les compétences professionnelles requises pour qu'ils soient en mesure de contribuer à la réalisation des objectifs nationaux de la politique éducative."

³⁵ C'est moi qui souligne.

dernière étant de toute prudence puisqu'il s'agit seulement de "*connaissances sur la psychologie*" et non de "*connaissance de la psychologie*" et que l'apprentissage de la psychosociologie et de la sociologie de l'éducation visent à l'acquisition de "*notions*" plutôt que de "*connaissances*". Ce sont les seules véritables références explicites que le rapport final fait à des disciplines scientifiques.³⁶ Par contre, il est fait référence à des *connaissances* mais en tant que savoirs pratiques, sans que l'on sache vraiment de quels systèmes de connaissances elles seront extraites.

Ainsi est-il écrit que "l'ouverture de la formation des enseignants sur le monde actuel implique qu'ils reçoivent *des connaissances sur les finalités et l'organisation de l'institution scolaire qui sont elles-mêmes liées aux besoins de la société et à des représentations sous-jacentes de l'homme et de son organisation sociale*. Ces connaissances doivent lui permettre de mesurer les enjeux *philosophiques et politiques* présents dans toute action éducative". D'autre part, "Pour bien s'y intégrer, l'enseignant doit comprendre l'identité de son école ou de son établissement. L'établissement où il exerce, son environnement *économique, social et culturel*, la *géographie* des lieux de production et d'expérimentation du savoir sont des paramètres qu'il doit prendre en compte pour définir son enseignement."

La définition politique des compétences professionnelles correspond à une *rationalisation symbolique* si l'on comprend cette expression comme jeu de mots entre deux significations. D'une part, le ton "technique" donné à ce travail conduisait à l'utilisation d'un *symbolisme instrumental*. Le vocabulaire employé (méthodes, objectifs, indices, dysfonctionnements, ressources, outils, etc.) évoque une rhétorique de l'efficacité. On se situe résolument dans la "cité industrielle".³⁷ D'autre part, et c'est le deuxième sens, il s'agit d'un réaménagement des symboles. La distinction entre rationalité instrumentale et activité communicationnelle est définitivement inadéquate à la compréhension d'une situation où *les instruments sont des représentations, c'est à dire qu'ils ne sont jamais interrogés du point de vue de leur instrumentalité technique (leur usage rationnel) mais du point de vue des groupes qu'ils représentent (instrumentalité symbolique)*. Les instruments sont en fait des *valeurs* que les uns et les autres sont prêts à défendre où à exclure d'un discours officiel non susceptible de vérification. La discussion dont l'objectif est de savoir si tel ou tel instrument ("solides savoirs universitaires", "activités concrètes", "pratiques", "expériences acquises", "psychologie", "sociologie de l'éducation", "didactique") doit être inclus ou non dans ce discours officiel, est bien une *spéculation* économique. Car elle met en question la valeur d'échange du produit de l'activité professionnelle des groupes et en conséquence, l'existence de leurs professions.

Il y a deux conséquences de la politique de professionnalisation que l'on a vue à

³⁶ À une semi-exception : en ce qui concerne les "connaissances relatives au système éducatif" que les enseignants doivent acquérir, il est écrit que "l'histoire et l'économie de l'éducation *peuvent*, à cet égard, apporter des éclairages très enrichissants" (p. 30). On notera l'aspect facultatif de ces "éclairages".

³⁷ Voir L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

l'oeuvre jusqu'ici. La première, la plus officielle et la plus évidente n'est pourtant pas la plus lourde d'enjeux professionnels, ni la plus aboutie. Certes, la "commission Bancel" avait pour rôle de délivrer un *discours officiel* édictant les objectifs *communs* assignés à tous les enseignants non-universitaires³⁸ et les compétences *communes* que l'on exigerait d'eux. Bien sûr, son rôle était de dire officiellement et pour la première fois qu'il y a quelque chose de commun entre les enseignants au delà de la logique du "niveau" (logique de qualification) qui était la seule condition de commensurabilité jusque là. C'est à l'invention officielle d'une profession que l'on procédait car dans cette nouvelle catégorie se trouvent fondus les anciens corps : instituteurs, professeurs de lycées professionnels et professeurs de l'enseignement secondaire. Mais cette unification du corps des enseignants n'avait jusqu'alors qu'une existence abstraite, et ses conséquences promettaient d'être très peu tangibles.³⁹ Par contre, l'enjeu professionnel le plus crucial et dont les conséquences allaient être très visibles est *l'unification du marché de la formation des enseignants*. On avait créé un marché unique dans lequel, *grosso modo* tous les produits cognitifs avaient obtenu une sorte de "droit de cotation" à condition d'être définis de manière relativement indépendante de leurs producteurs et de leurs consommateurs.

³⁸ Grâce à la puissance de leur relais, les agrégés seront ultérieurement dispensés de cette sorte de droit commun de l'enseignement non-universitaire.

³⁹ Voir *infra* "la définition de la profession réelle".

section 6

En Espagne : le “technique” comme logique du découpage

Alors qu'en France il y a une rupture entre la phase primitive réservée à une "large expression des parties prenantes" (la "commission De Peretti") et une phase seconde réservée à "l'action" (la "commission Bancel"), il y a au contraire en Espagne une continuité entre la commission de 1984 et le "Grupo XV" de 1987. La première a développé l'argumentation justifiant que les sciences de l'éducation aient la maîtrise d'oeuvre de la formation. Elle a même défini précisément les tâches "techniques" à venir :

"...Les orientations des plans d'études établiront les conditions minimales de formation *en ce qui concerne les matières* et les stages qui devront y être intégrés."

Autrement dit, la logique de l'expertise impose un autre mode de réduction du discours : *la définition des compétences des futurs enseignants allait se réduire à l'énumération des disciplines ou sous-disciplines qui seraient enseignées aux futurs enseignants*. En effet, de la nécessité de donner une mesure (en pourcentage) de la légitimité de l'État découle logiquement la nécessité d'argumenter avec précision. Il faut en conséquence donner une mesure de la part des diplômes imposée par l'État. La nécessité conjointe d'une précision dans le découpage (pour des raisons politiques) et d'une économie dans l'explicitation des contenus à enseigner, amène à énoncer les matières qui devaient être obligatoirement enseignées et à préciser les volumes horaires consacrés à ces matières.² Autrement dit, la résolution du conflit politique entre une tendance centrifuge de l'État (l'autonomisation de certaines régions et les transferts inégaux de compétences en matière d'universités) et une tendance centripète (la volonté de conserver une certaine homogénéité des formations et des qualifications sur tout le territoire national) est déléguée aux experts. On suit une logique de la *précision* c'est à dire *de la limite*, (ou de la *frontière*). Il y a donc, là aussi momentanément, suspension de la discussion des normes sociales et instrumentales non parce qu'elles ne sont pas jugées susceptibles d'une connaissance mais parce que la définition de ces normes est déléguée aux experts, dépositaires de ce savoir complexe, *à la fois éthique et scientifique*. L'histoire récente de la définition des compétences des

¹ Ministerio de Educación y Ciencia, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Madrid, 1984, p. 19.

² Si le décret 1440/1991 (BOE n° 244, vendredi 11 octobre 1991) qui définit les compétences à transmettre aux enseignants du niveau primaire, explicite même (dans une annexe) les conditions linguistiques de sa propre énonciation, c'est qu'il y a là un enjeu fondamental : "Dans ce cadre, sont décrites les "matières troncales" obligatoirement incluses dans tous les programmes de formation conduisant à l'obtention du titre officiel de maître de (nom de la spécialité), avec une brève description de ses contenus, les volumes horaires qui doivent correspondre aux enseignements, ainsi que leur liaison avec les "domaines de connaissance".

enseignants en Espagne est à la fois simple et complexe :

- *Simple*, car la définition des compétences des enseignants épouse purement et simplement la logique universitaire de définition des formations. Ainsi que je l'ai déjà suggéré, l'intérêt d'analyser la situation espagnole pour le lecteur au fait de la situation française, réside justement dans le caractère universitaire des logiques de définition des problèmes. À ce titre, la définition des compétences des enseignants ne peut se lire qu'à travers le système de formation qui se met en place de la même manière que n'importe quelle formation universitaire. Ainsi les "compétences" des futurs enseignants ne sont jamais posées comme des *compétences* capables de s'actualiser dans des *performances* sur un terrain ("l'enseignant doit être capable de...") mais simplement des *matières* à enseigner : ("la formation des enseignants doit comporter"...). Le jugement sur la pertinence de telle ou telle des disciplines à enseigner est délégué aux experts, les "pédagogues de gauche", qui se font forts de faire en sorte que la logique principale de la formation des enseignants soit celle "des nécessités du système éducatif".³ Les experts ont donc le pouvoir de *représenter* et de garantir à eux seuls les relations entre les contenus de leurs disciplines (les matières) et la compétences des futurs enseignants.

- *Complexe*, car dans un territoire caractérisé par sa fragmentation, avec des universités relativement autonomes, l'État tente à *travers la définition des savoirs*, de maintenir une certaine homogénéité nationale tout en ménageant les marges d'autonomie des universités et les compétences de leurs communautés autonomes de tutelle. Cela implique de mettre en place des systèmes de définition des savoirs extrêmement compliqués et précis, ainsi que cela est visible dans le droit. L'intérêt de ce qui va suivre consiste en ce que cela concerne non seulement la formation des enseignants mais toutes les formations universitaires de l'Espagne d'après 1983.⁴ D'autre part, pour le lecteur informé de la situation espagnole, j'aimerais montrer combien, malgré ce qu'on écrit en général sur ce thème,⁵ l'État espagnol a du mal à imposer une quelconque régulation dans le contexte entropique de l'université. On ne peut donc comprendre comment vont se définir les compétences des enseignants sans dire un mot de la manière dont, à partir des années 1983-84, l'État a tenté de rationaliser les marchés du travail universitaires. C'est dans ce contexte que se conçoivent les disciplines universitaires et ces définitions, apparemment cognitives ou épistémiques, subissent le conflit entre les tendances centrifuges et les tendances centripètes de l'État. À la suite de la loi de réforme universitaire votée en 1983, qui conférait une autonomie aux universités en fonction de l'autonomie de leur région d'appartenance, un certain nombre de décrets d'application paraissent pour définir précisément les marges d'autonomie

³ Consejo de universidades, *Ponencia de reforma de las enseñanzas, títulos de "Diplomado en educación infantil y primaria"*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987, annexe : "Informe inicial del Grupo XV", p. 65.

⁴ Date de la loi de réforme universitaire.

⁵ Voir Sara Morgenstern de Finkel, *op. cit.* p. 143, qui critique le "régulationnisme standardisant" de la loi universitaire en Espagne.

en ce qui concerne les constitutions des “domaines de connaissance”(áreas de *conocimiento*).

1 - Le découpage épistémologique de l'État : des marchés du travail fermés par décrets.

C'est dans ce système complexe que s'articulent *épistémologie et politique* : l'État (sur proposition du Conseil des universités) publie en 1984 un décret indiquant avec une très grande précision les modalités de recrutement des universitaires : composition des jurys, délais, déroulement et durée des auditions des candidats, etc. Ce décret est accompagné d'un catalogue exhaustif de tous les “domaines de connaissance”, ainsi désignés comme légitimes dans toutes les universités du territoire national.⁶ Une résolution oblige tous les universitaires déjà en poste à s'inscrire dans un de ces “domaines de connaissance”.⁷ À chacun de ceux-ci correspond un ensemble de “matières” qui correspondent elles-mêmes à un type d'unité universitaire d'enseignement. Ces “matières” sont explicitement désignées comme “dénomination d'emplois” (*denominaciones de plazas*). Ainsi la loi découpe le savoir en “domaines de connaissance” qui sont autant de marchés du travail fermés, puisque l'inscription dans un “domaine de connaissance” ouvre aux individus certains emplois et leur ferme tous les autres. Sara Morgenstern de Finkel écrit :

“Nous avons déjà fait référence au réglementationnisme standardisant dans le détail de la loi universitaire. (...) un décret royal institua légalement les “domaines de connaissances” (*áreas de conocimiento*) auxquels sont assignées les diverses matières d'enseignement et leurs jurys respectifs pour les concours de l'enseignement supérieur public. Les conflits émergents entre les divers intérêts corporatistes autour de ces “disciplines” sont difficiles à imaginer dans le monde anglo-saxon, étant donné que le concept fait référence à des catégories épistémologiques, qui ne paraissent pas précisément une question idoine pour être

⁶ Notamment décret 1888/1984 publié au *Boletín Oficial del Estado* du 26 octobre 1984 : “La dénomination des emplois de professeurs fonctionnaires sera nécessairement celle de l'un des domaines de connaissance auxquels fait référence la première disposition transitoire du présent décret. À ce sujet, on entendra par “domaine de connaissance” les champs du savoir caractérisés par l'homogénéité de leur objet de connaissance, une tradition historique commune et l'existence de communautés de chercheurs, nationales ou internationales.” Ce décret indique même les “matières” qui sont susceptibles d'être enseignées par les professionnels de ces “domaines de connaissance” et les types d'établissements universitaires (*centros universitarios*) dans lesquels ces matières doivent être enseignées. Il sera modifié à plusieurs reprises par le *Consejo de universidades* au cours des années suivantes. Cela ressemble évidemment aux “sections scientifiques” du CNU, en France. Le fait que l'État espagnol définisse les découpages n'est pas une preuve de sa puissance. Cela dépend de la manière dont sont décidés ces découpages. Il me semble que la très grande spécialisation des disciplines espagnoles est un signe de la pureté des logiques universitaires de définition des savoirs.

⁷ *Resolución 294/1984*, publiée le 8 décembre 1984.

traitées par décret et publication dans le Bulletin Officiel de l'État.”⁸

Ainsi ces phénomènes d'institution de marchés du travail fermés ne s'imposent pas forcément avec une nécessité de fer.⁹ De fait si l'État légalise ce découpage il ne faut pas y voir une hégémonie de sa part, bien au contraire. Le décret ne fait bien souvent qu'entériner les arbitrages universitaires de conflits entre corporations. Au cours des années 1984-1987, le droit ne rendra compte de ces conflits plus ou moins occultes que lorsqu'ils déboucheront sur des modifications qui consistent à ajouter ou à supprimer des matières dans une “*área de conocimiento*”. (i. e. à ouvrir ou à fermer des emplois aux individus assignés à ce domaine de connaissance).¹⁰ Il n'est pas douteux que de nombreux conflits eurent lieu dont on ne garde pas de trace légale. En ce qui concerne le terme de “sciences de l'éducation” ou de “spécialistes des sciences de l'éducation” que j'ai utilisé jusqu'ici, il n'existe pas légalement en tant que tel en Espagne. C'est un terme commode qui permet de ranger tous les “pédagogues”, et qui correspond à une dénomination d'unités universitaires, (*centros universitarios*) les “Instituts de sciences de l'éducation” et les “facultés d'éducation”, (c'est à dire des institutions de formation, voire des départements de recherche) mais pas à une discipline, car les pédagogues, aux termes du décret, se divisaient en plusieurs “*áreas de conocimiento*” que l'on pouvait regrouper en deux catégories :

- 1) - les “pédagogies générales”:
 - “*Méthodes de recherches et diagnostic en éducation*”
 - “*Théorie et histoire de l'éducation*”
 - “*Didactique et organisation scolaire*”
 - “*Psychologie de l'évolution et de l'éducation*”
- et 2) les “didactiques spécialisées” :
 - “*Didactique des sciences expérimentales*”
 - “*Didactique des sciences sociales*”
 - “*Didactique de l'expression musicale, plastique et corporelle*”

⁸ *Op. cit.*, p. 143.

⁹ La fonction de segmentation des marchés du travail a toujours été première dans l'histoire des universités. Voir par exemple ce qu'écrit Jean-François Picard : “Telle que Napoléon l'a reconstruite, l'université française se consacre peu à la recherche. Elle n'est ni conçue, ni organisée pour cela. Le décret de 1808 qui fonde l'université impériale, la découpe en facultés destinées à la collation des grades, c'est à dire la constitution des jurys du baccalauréat.” *La république des savants, la recherche française et le CNRS*, Paris, Flammarion, 1990, p. 18. L'auteur montre aussi que la crise de la science française de l'entre-deux guerres est imputable aux évolutions des grandes écoles auxquelles on avait inconsidérément confié la mission de produire de la science et qui, peu à peu, s'étaient exclusivement concentrées sur les modalités de sélection des individus.

¹⁰ Notamment, (à titre d'exemples) pour ce qui concerne les matières en relation avec la formation des enseignants : la *Résolución 306/1984* ouvre l'enseignement des “*travaux manuels*” dans les écoles universitaires de formation des professeurs de primaire aux spécialistes de “*didactique de l'expression musicale, plastique et corporelle*”. Elle ouvre aussi l'enseignement de la “*psychologie différentielle*” dans les facultés de sciences de l'éducation aux spécialistes de “*Personnalité, évolution et traitement*”. Enfin, les spécialistes de “*Théorie et histoire de l'éducation*” se voient ouvrir les enseignements de “*systèmes pédagogiques contemporains*” et de “*politique et législation scolaire*”. D'autre part, l'accord n° 9/1988 publié le 11 janvier 1988 divise le domaine de connaissance “*Didactique de l'expression musicale, plastique et corporelle*” en “*Didactique de l'expression plastique*” et “*Didactique de l'expression corporelle*”... La didactique de la musique disparaît provisoirement...

- “Didactique de la langue et de la littérature”
- “Didactique de la mathématique”.

Il y a un enjeu dans la définition de ces disciplines : les didactiques spécialisées se définissent comme des marchés du travail séparés des disciplines elles-mêmes (sciences, mathématiques, musique, littérature, etc.). Il en est de même pour la “psychologie de l’évolution et de l’éducation”, un “domaine de connaissance” légalement séparé de la psychologie. Ainsi les pédagogues bénéficient d’une “économie protégée”. Et c’est d’autant plus important que dans le même temps, les problèmes de statut sont neutralisés. Car le décret 1888/1984 qui énonce les différentes *áreas de conocimiento* (sous réserves des modifications ultérieures au gré des conflits interdisciplinaires) et les modalités de recrutement, permet d’employer dans le cadre de chaque domaine de connaissance des spécialistes qui ne sont pas pourvus d’une thèse.¹¹ Ainsi, en terme de “droit à enseigner” les différents statuts sont mis à égalité et ne constitueront pas un obstacle aux définitions de plans de formation.¹²

2 - Le découpage épistémologique des universités : une “science décentralisée”

Mais la nouvelle loi et ses décrets introduisent une complexité plus grande encore dans le système universitaire de définition des savoirs en permettant aux universités de créer leurs propres découpages du savoir. Dans un premier temps et dans une optique politique clairement orientée vers la destruction du mandarinat, la loi transformait les vieilles facultés en de simples “unités universitaires” (*centros universitarios*) au même titre que les écoles universitaires et les instituts universitaires.¹³ Ces unités administratives n’ont ni la fonction cruciale de recruter les enseignants chercheurs, ni celle de conduire les recherches, ni même l’initiative de définir les programmes d’enseignement. Leur existence ne correspond plus à un découpage des savoirs liés à la recherche et donc, au renouvellement de ces savoirs. Les unités administratives chargées de la recherche, du recrutement et de la définition des programmes d’enseignement sont les “départements” (*departamentos*). Ceux-ci, créés par la loi de 1983, devaient se constituer en vertu

¹¹ Pour certaines disciplines (et on pense justement aux disciplines de formation des enseignants) le Conseil des Universités peut même décider qu’elles ne nécessiteront pas la *licenciatura*, (diplôme de niveau bac + 5, obligatoire pour enseigner dans le secondaire).

¹² Par contre les statuts interviennent pour ce qui est d’enseigner dans certains types de “centres universitaires”. On peut enseigner sans thèse dans un école universitaire (comme les écoles universitaires de formation du professorat) au titre de “professeur titulaire d’école universitaire”, mais on ne peut pas enseigner dans une faculté. C’est ce qui posera problème pour les futurs instituts de formation.

¹³ Une “unité universitaire” est une unité administrative d’enseignement qui possède des moyens matériels à cette fin et qui est le plus souvent identifiée à une ou plusieurs disciplines d’enseignement. (Exemple : une faculté de “médecine”, une faculté de “philosophie et lettres”, etc.)

du nouveau découpage national des savoirs. En fait, pour des raisons techniques autant que politiques, cela n'était pas possible. L'esprit de la loi consistait à générer des synergies par le rassemblement des chercheurs. C'est le sens du décret 2360/1984 qui imposait un minimum de 12 enseignants statutaires à temps plein par département.¹⁴ Or il était souvent impossible de trouver au sein de la même université ces douze spécialistes pour chaque "*área de conocimiento*". D'autre part, le décret 1888/1984 qui imposait le principe de ces "*áreas de conocimiento*" a été l'objet d'un "conflit positif de compétence" entre le pays Basque et l'État.¹⁵ Ce conflit a été résolu par le tribunal constitutionnel en 1989 en faveur du maintien du décret, mais il montre combien la définition nationale des savoirs et des emplois d'universitaires était délicate.¹⁶ Il fallait donner une plus grande marge de manoeuvre aux universités. Le décret 2360/1984 laisse donc la liberté aux universités d'opérer les regroupements ou les séparations de spécialités qu'elle juge bon d'opérer, pour ses propres stratégies de recherche et d'enseignement.¹⁷ Ainsi, tous les universitaires sont membres d'un département, et chaque département est responsable de la recherche et de l'enseignement de sa propre spécialité dans toutes les unités de l'université. (Et souvent sur tout le territoire de la communauté autonome de tutelle de cette université).

3 - Articulation de l'épistémologie d'État et de l'épistémologie décentralisée

Ces deux découpages du savoir, le découpage national et le découpage propre à chaque université vont s'articuler dans deux systèmes d'action :

- le système de recrutement
- le système de définition des formations universitaires

1) En ce qui concerne le système de recrutement, les spécialités sont définies pour tout le territoire national, ainsi que nous l'avons vu. Mais c'est l'université qui choisira, (sur proposition de son département concerné) pour chaque emploi créé, un "domaine de connaissance" parmi ceux qui sont légalement définis. Elle a le droit de définir précisément les tâches de recherche et d'enseignement qui seront exigées du candidat. En pratique, l'université qui doit attribuer un nouvel emploi à

¹⁴ L'université pouvait à son tour imposer des minimum à conditions qu'ils soient supérieurs au minimum légal. D'autre part, il était interdit à tout universitaire spécialiste d'un domaine de connaissance de s'inscrire dans un département dont la définition ne comprenait ce domaine de connaissance.

¹⁵ *Conflicto positivo de competencia 195/1985*.

¹⁶ *Sentencia n° 89/24470*.

¹⁷ Real decreto 2360 du 12 décembre 1984, (préambule, alinea 5) : "Avec pour objectif de flexibiliser la structure départementale en respectant le principe d'autonomie, il est octroyé la faculté, *aux seuls effets de constitution des départements*, que les universités définissent des "*domaines de connaissance*" propres, différents de ceux qui sont prévus dans le catalogue du Conseil des universités."

un de ses départements scientifiques, confie à celui-ci ce travail de définition de poste. Toutefois, l'État à travers le texte, tente de résister à une trop grande fermeture du marché du travail en spécifiant "(qu')en aucun cas (l'université) ne puisse faire référence à des orientations sur la formation des éventuels aspirants".¹⁸ Il s'agit "d'octroyer aux professeurs une plus grande "convertibilité" (*versatilidad*) dans leur travail et de permettre aux universités une utilisation plus efficace de leur personnel".¹⁹ Enfin, l'État tente encore de réduire l'influence de l'université en spécifiant que "ne peuvent être candidats à un emploi de "maître de conférence" (*profesor titular de universidad*) ceux qui ont été employés comme assistants pendant plus de deux ans par l'université qui offre cet emploi".²⁰ Ainsi, "l'articulation épistémologique" entre l'État et l'université est assurée par le département. Recruter un enseignant-chercheur au sein d'un département, c'est tenter de faire correspondre, de manière flexible, un produit du découpage épistémologique national (le poste de travail) à un produit du découpage épistémologique local (le département).

2 - Le système de définition des programmes des formations universitaires est intéressant en l'occurrence car c'est ainsi que vont être définies les compétences des futurs enseignants. Comme on l'a vu précédemment, il est totalement exclu de définir des contenus d'enseignement sans relation immédiate avec les emplois de formateurs que cela suppose étant donné que chaque diplôme officiel délivré par les universités se définit par un ensemble de "matières" qui sont autant de définitions d'emplois.²¹ D'autre part, on sait que la question qui sous-tend toute définition de diplôme est celle, politique, du partage entre les "matières communes" à tous les diplômes de même nature délivrés sur le territoire national et les "matières" propres à chaque université. Pour l'État, il s'agit de négocier une double rationalisation des professions : d'une part, en assurant une certaine homogénéité de tous les diplômes délivrés sur le territoire national, il s'agissait de garantir la pertinence de celui-ci : en effet, un espace géographique dans lequel les qualifications sont totalement hétérogènes est-il encore un "territoire national", c'est à dire un espace structuré par un État ? D'autre part, cette relative

¹⁸ Real decreto 1888/1984 publié au *Boletín Oficial del Estado* du 26 octobre 1984, art. 3 alinea 1.

¹⁹ Real decreto 1888/1984, exposé des motifs.

²⁰ Loi de Réforme universitaire du 25 août 1983, art. 37, alinea 4.

²¹ "Toutes les matières d'un plan d'étude devront être liées à un ou plusieurs des domaines de connaissances qui ont été établies dans le décret 1888/1984 du 26 septembre (...) eu égard aux critères suivants : la liaison sera déterminée dans les orientations générales propres du titre pour les matières communes, qui pourront être enseignées seulement par des professeurs des domaines de connaissances correspondants.

Les plans d'études approuvés par les universités, établiront, pour toutes les autres matières, obligatoires ou optionnelles qui les composent, leur liaison avec les domaines de connaissances établis dans le décret sus-cité ou avec les domaines de connaissances dont il est question dans l'article 5.1 du décret 2360/1984 (*qui prévoit que les universités peuvent regrouper les départements autour de domaines de connaissance qu'elles auront elles-mêmes définis*). Exceptionnellement, et tant qu'il n'y aura pas de professeur du domaine de connaissances adéquat, les universités pourront transitoirement autoriser des professeurs d'un domaine de connaissance à donner des cours relevant d'autres domaines de connaissance appartenant au même département."

homogénéité des diplômes permet de mieux harmoniser les emplois d'universitaires chargés de la formation. À partir de 1983, la loi de réforme universitaire ayant été très évasive sur les partages de prérogatives entre État et universités, quatre années sont nécessaires pour aboutir à la publication d'un décret régissant tous les diplômes universitaires dans "leur caractère officiel et leur validité sur tout le territoire national".²² C'est la raison pour laquelle les experts du "Grupo XV" ne peuvent faire leur travail de définition avant l'année 1987. C'est d'ailleurs dans cette même année que le Conseil des universités réunit de nombreuses commissions d'experts pour définir les matières qui devaient être communes et obligatoires dans les plans de formation des titres nationaux. À ce titre non plus, la formation des enseignants n'échappe pas au régime commun de la réforme des titres universitaires. Le décret 1497/1987 indique finalement des minima et une relative souplesse : Désormais, les diplômes de premier cycle ne doivent pas contenir moins de 30% de matières définies par l'État et les diplômes de second cycle doivent contenir un minimum de 25% de ces "matières communes".²³ Étant donné que le volume (*carga lectiva*) des "matières communes" devait être clairement fixé centralement par les experts désignés par le Conseil des Universités, cela revenait à dire que le volume des cours propres à l'université pouvait varier au gré de celle-ci (et de ses moyens). Ainsi cette souplesse ménage-t-elle à la fois une grande part de liberté pour les universités face à l'État, mais elle permet aussi une grande différenciation de chacune de ces universités qui peuvent choisir soit une forte autonomie pédagogique soit d'épouser un peu plus le modèle national. Ainsi, on a suggéré *supra* que certaines de ces professions (les pédagogues) ont tout intérêt à utiliser les définitions centrales des savoirs imposées par le Conseil des universités. Ces définitions, loin d'être un carcan, sont une protection à l'abri desquelles elles pourront tenter leurs propres stratégies au sein des universités.

4 - Les experts comme agents situés

Les experts du "groupe XV" sont donc les premiers acteurs du processus de décision, c'est à dire les "agents définisseurs". Contrairement à ce qui s'est passé en France, ils auront au départ tout au moins, toute latitude pour défendre leur profession. Dans leur proposition "technique", (qui ne sera finalement pas adoptée en l'état), on peut voir les trois axes principaux de leurs stratégies professionnelles.

²² Real decreto 1497/1987 du 27 novembre, "par lequel s'établissent les orientations générales communes des plans d'études des titres universitaires de caractère officiel et de validité sur tout le territoire national".

²³ Art. 7 alinea 2.

a) Pour une définition “très nationale” des compétences

Bénéficiaires d'une délégation de la part de l'État, les experts du “*grupo XV*” montrent leur attachement à une vision, sinon “étatique”, du moins “centrale” de la formation des enseignants. Soucieux de promouvoir leur conception de leur propre profession sur tout le territoire national, ils préconisent un grand pourcentage de “troncalité” (de matières communes) et donc corrélativement une faible marge de manoeuvre laissée à chaque université. Ainsi dans leur projet de formation pour les enseignants du primaire, 62% des matières doivent être identiques sur tout le territoire national. Pour les enseignants du “secondaire obligatoire”,²⁴ ce pourcentage s'élève à 86%, et pour les enseignants du secondaire “post-obligatoire”, il est de 50%. Ces chiffres, très abstraits, ne prendront bien sûr leur valeur que lorsqu'interviendront les arbitrages successifs du Conseil des universités, qui défendra une logique d'autonomie universitaire en réduisant le pourcentage et finalement de l'État qui, par décret, arbitrera politiquement la définition de tous les diplômes universitaires dans un sens encore plus décentraliste. Ainsi on a là l'image d'un groupe d'experts “plus étatiste que l'État”, utilisant sa situation au sein de l'appareil d'État pour défendre la fragile position qu'il occupe au sein des universités.²⁵ C'est ainsi qu'il faut entendre la remarque suivante de la part du président de ce groupe :

“Et le choix de formation que nous adoptions alors en tenant compte de la structure administrative de l'État autonome et de la structure décentralisée et autonome des universités, nous disions: nous, nous allons dire qu'est-ce qui est le noyau, le dénominateur commun de la formation des professeurs quel que soit le système. Et ça, nous le proposons comme obligatoire pour tout le monde. Et après, le complément, comme moi je ne peux pas dire avec quoi on complète parce que l'université est autonome, la Communauté basque est autonome, la Catalogne est autonome, etc.... Qu'ils le complètent eux-mêmes ! Alors, nous, nous disions l'État peut seulement régler le dénominateur minimum et ça, c'est ce que les

²⁴ En 1987, on prévoyait la loi qui serait votée en 1990 et qui créait les notions de “secondaire obligatoire” (en raccourcissant l'ancienne “éducation générale basique”) et de secondaire “post-obligatoire”. L'idée des experts était de créer un corps spécifique à chaque niveau d'enseignement pour éviter les conflits de compétences dans l'enseignement secondaire obligatoire (que nous connaissons bien en France avec l'histoire des PEGC). L'État est passé outre et la loi prévoit qu'à ce niveau “plutôt” réservé aux enseignants du secondaire, puissent enseigner des enseignants du primaire. On attend bien des problèmes !

²⁵ Ce qui entre assez bien en adéquation idéologique avec cette remarque de José Gimeno : “Moi, aujourd'hui je ne crois plus que le fédéralisme soit progressiste et le centralisme conservateur. D'ailleurs, personne ne le croit plus... Il y a un centralisme conservateur et un centralisme progressiste comme il y a un fédéralisme conservateur et un fédéralisme progressiste. Ce qui se passe en Espagne, c'est que la décentralisation était antifranquiste. Et pour autant elle était progressiste. Parce que la revendication de la langue propre, pour les régions qui en avaient une, était aussi une revendication d'autonomie politique, leurs propres parlements, etc. Et ce débat faisait face à l'image du franquisme, ce “napoléonisme” franquiste et centralisateur absurde, parce que la bureaucratie amène toujours des mécanismes absurdes, n'est-ce pas ? Aujourd'hui la décentralisation est aussi une sorte de “sauve qui peut”, alors certains se sauvent mieux que d'autres, et il y a des symptômes d'absence de solidarité inter-régionale.” (Entretien, le mercredi 12 juillet 1995)

professeurs doivent tous savoir : le système éducatif, le social, la pensée éducative, la pensée psychologique et la didactique des disciplines ou des spécialités qu'ils adoptent : enseignement en maternelle (*infantíl*), enseignement primaire, ou spécialiste en musique, etc. *Et notre proposition était centrée seulement sur le pédagogique.* Pas parce que nous pensions que la formation ne devait comprendre que de la pédagogie. Mais d'une part, parce que nous croyions que cela devait être assuré par les premiers cycles universitaires, et d'autre part, parce que la structure fédérale nous obligeait à ce que le gouvernement de Madrid ne légifère qu'en ce qui concerne ce qui est sûr et commun. Et tout le monde doit connaître l'enfant, tout le monde doit connaître la famille, tout le monde doit connaître la structure du système. Maintenant, si on veut compléter avec l'histoire de la littérature, avec de la géographie universelle, avec de l'économie domestique, que chaque université le complète. Mais la proposition du groupe XV est seulement pédagogique."²⁶

b) Logique maximale de l'expertise

En ce qui concerne les définitions des matières à enseigner aux futurs enseignants, le projet des experts porta la logique de l'expertise à son maximum. Chaque matière devait être enseignée par les spécialistes d'un domaine de connaissance *et d'un seul*. C'est la donnée architecturale majeure de leur rapport et c'est ce qu'explique clairement le président de la commission :

"Nous, nous disions que tout enseignement doit être fait par ceux qui savent. Quand il y a une responsabilité unique, il n'y a pas de problème. Mais aujourd'hui la plupart des matières sont partagées, alors il y a beaucoup de luttes."²⁷

Cette dimension d'expertise maximale est ce qui caractérise le mieux la conception de la formation qu'ont les experts et les amène à considérer que les disciplines d'enseignement dans le primaire ou le secondaire ne doivent pas être enseignées par les didacticiens de ces respectives disciplines. Selon eux, la formation disciplinaire de base devait être assurée par les facultés.

"Nous nous trouvions donc devant l'opposition du ministère qui ne voulait pas augmenter les années de formation. Comme on dit en Espagne, les volailles nous étaient comptées ! (...)

Le choix de base était celui-là : avec cette limitation temporelle, trois ans, qu'est-ce qu'on peut faire ? Alors, la situation antérieure se caractérisait par le fait que les plans d'études servaient de remèdes aux déficiences de formation culturelle que les futurs-maîtres avaient. Alors il y avait des enseignements destinés à approfondir la formation en mathématique, langue, histoire et ensuite un peu de pédagogie, de psychologie et presque rien de sociologie. C'est à dire que du point de vue historique, la formation des maîtres en Espagne était un second enseignement secondaire. Ça, c'est très important.(...)

Ensuite, il y avait les dénommées "didactiques spéciales", comme en France, non ? Didactique des langues, didactique des mathématiques... Mais ça n'était pas

²⁶ Entretien avec José Gimeno, 12 juillet 1995.

²⁷ Entretien avec José Gimeno, 12 juillet 1995.

vraiment de la didactique, c'était "mathématique et sa didactique", "langue et sa didactique"... C'est à dire qu'il y avait une ambiguïté dans la dénomination du programme de formation. (...)

Nous, notre idée de base était que, (je ne sais pas si elle était correcte ou incorrecte, l'histoire le dira) : la formation de base ne doit pas être compétence des écoles de formation des professeurs. Pour cela, il y a les formations universitaires en sciences, en mathématiques, en littérature, en anglais, en français, en allemand, etc. Alors, ce dont nous avons besoin doit venir de là. Nous, dans la formation des professeurs, nous n'avons pas à enseigner le programme de mathématiques du baccalauréat. Parce qu'à l'université, il y a des mathématiques."

Ainsi dans le projet du groupe d'experts, malgré le maintien des formations courtes pour les enseignants du primaire, un volume de "formations disciplinaires de base" doit être délégué aux facultés de ces disciplines, ce qui sera remis en question ultérieurement. Chaque "domaine de connaissance" créé par décret, comme groupe de spécialistes, a le contrôle total des matières à enseigner.

c) La professionnalisation des enseignants du secondaire

C'est au niveau de la formation des enseignants du secondaire que les experts proposent la plus grande réforme. Le système antérieur est le suivant : les étudiants, à la suite d'une *licenciatura* (bac + 5), suivent, dans un "Institut de sciences de l'éducation" une formation très légère en deux ans, appelée "certificat d'aptitude pédagogique".²⁸ La proposition des experts consiste à professionnaliser davantage cette formation en raccourcissant la formation universitaire à trois ans (*diplomatura*) et en ajoutant un second cycle pédagogique et didactique beaucoup plus lourd.²⁹ Cette volonté de professionnalisation des formations d'enseignants ne peut être comprise seulement comme un dispositif technique. Elle constitue en réalité la clef de voûte de la stratégie professionnelle des experts. Dans le système antérieur, les experts en formation des enseignants n'ont sur la formation des enseignants du secondaire qu'un contrôle minime. Ce sont les universitaires des facultés académiques qui assurent la plus grande part du cursus. D'autre part, la formation professionnelle ne fait pas l'objet d'une sélection à l'entrée. Ainsi, tout titulaire d'un *licenciatura* peut s'inscrire dans un Institut de sciences de l'éducation ce qui amène les effectifs à un volume qui dépasse de beaucoup les ressources du marché du travail d'enseignement³⁰ et rend quasiment impossible toute formation pratique. Professionnaliser cette formation reviendrait à réduire les effectifs et à augmenter les volumes d'enseignement et le taux d'encadrement. Ce qui, en terme

²⁸ Le volume officiel de formation est de 30 crédits (300 heures) sur deux ans. En pratique, il n'est jamais atteint étant donné qu'il n'y a pas de sélection à l'entrée (hormis le critère du titre universitaire requis) et que les effectifs dépassent les moyens disponibles. Les étudiants peuvent commencer à suivre cette formation durant la dernière année de *licenciatura*.

²⁹ Le projet prévoyait 150 crédits sur deux ans.

³⁰ Cf. *supra* la section "analyse interne de la rhétorique de professionnalisation".

de marché du travail de formation consisterait à maintenir la même quantité de travail (donc le même nombre de postes de formateurs) mais à en améliorer les conditions qualitatives.³¹ Enfin et surtout, les Instituts des sciences de l'éducation chargés de la formation, ont une position historique controversée. Créés par le régime franquiste en 1969, ils sont les tenants, selon les experts, d'une "idéologie technocratique".³² De fait, parmi ces derniers, il n'y a aucun formateur de ces instituts.³³ Ce que reprochent les experts aux instituts, en terme professionnels, c'est une vision exclusivement technique de l'enseignement. La dimension éthique en serait absente.³⁴

5 - Les formes précises de la définition des compétences des enseignants

Ainsi le débat sur la formation des enseignants officiellement institué par le Conseil des universités est *défini* avec précision pour le compte de l'État par les experts du groupe XV ("les pédagogues de gauche" en l'occurrence). Ceux-ci n'ont pas pour mission de définir la totalité de la formation des enseignants, mais seulement de proposer un modèle de "troncalité" (*troncalidad*) c'est à dire du tronc commun de matières imposé au niveau national. Ils n'ont surtout pas non plus le pouvoir de *décider*, car la décision sera le résultat d'un processus de consultation strictement défini par le Conseil des Universités (niveau politique). Le groupe XV (niveau de l'expertise) a seulement pour fonction de donner la forme de la décision (proprement *d'informer* la décision). On comprend que ceux-ci bénéficiaient d'une *délégation* (pour la définition des compétences) lorsqu'on lit le rapport qu'ils rédigent.³⁵ Celui-ci se compose d'un schéma des différentes matières à enseigner

³¹ "Concevoir la formation des enseignants comme un titre parmi d'autre, ouvert sans limitation à la demande des étudiants suppose une aggravation des conditions de la formation." "Justificación de la propuesta del grupo XV", rapport annexe de la proposition du Conseil des Universités. Pour une conceptualisation plus précise de cette question, cf. *infra* "Les compétences des enseignants : espace de mobilisation."

³² Entretien avec José Gimeno, 12 juillet 1995. Dans le rapport de 1987, celui-ci écrit à propos des ICE : "cette situation insatisfaisante s'ajoute à une situation de précarité spécifique dans le système de formation des professeurs d'enseignement secondaire dans notre université, souffrant d'une structure instable, sans orientation certaine, sans ressources adéquates et converti en un système qui fournit un réquisit bureaucratique pour être professeur, de faible qualité professionnelle." "Justificación de la propuesta del grupo XV", rapport annexe de la proposition du Conseil des Universités.

³³ Les instituts de sciences de l'éducation sont dénigrés par à peu près tout les informateurs que j'ai rencontré.

³⁴ De fait, les ICE sont bien représentatifs de cette période des années 70 où une sorte de consensus fut recherché entre toutes les tendances modernisatrices de l'enseignement quelque soit leur origine politique, au prix de l'évacuation des questions de philosophies sociales. Gregorio Camara Villar, *Nacional-catolicismo y escuela : la socialización política del franquismo*, Hesperia, Madrid, 1984, p. 412 et sq.

³⁵ Le rapport initial du "Groupe XV" est reproduit dans le tome I des "livres verts" consacrés à la publication des débats sur la formation des enseignants. Il a ensuite été modifié non sur sa forme (ce qui nous intéresse ici) mais sur le fond, par la conférence plénière du Conseil des universités et c'est ce rapport modifié qui a été soumis au débat public. Autrement dit les experts ont donné

aux futurs professeurs, avec des propositions sur le volume horaire de chacune d'entre elles et sur le pourcentage de "troncalité" c'est à dire de prérogatives de l'État central dans la définition des plans de formation (voir figure 2). Autrement dit, la forme est celle du *découpage* par association stricte du produit (les matières) aux producteurs (les formateurs). Bien sûr, la "forme vide" présentée ci-dessous et proposée au débat, est précédée d'une "forme pleine". Les experts ont eux-mêmes proposé un découpage chiffré et surtout la dénomination des matières. Mais la "justification de la proposition du groupe XV" qui fait suite au schéma ne concerne en aucune manière ce choix des matières.³⁶ Autrement dit, si les formes institutionnelles de la formation semblent discutables, *les compétences des enseignants ne semblent nécessiter aucun type d'explication*. La mise en forme du débat permet aux groupes et aux institutions qui vont s'exprimer ultérieurement de faire des choix mais évacue l'argumentation. Cette façon d'exprimer le problème me semble directement liée au contexte même du débat. Dans un contexte d'emblée national, comme en France, il semble légitime de discuter la validité des produits de la formation (les compétences ou savoirs à transmettre). Mais dans un contexte purement universitaire, (en France ou en Espagne) si l'on peut discuter des institutions, il est généralement exclu de discuter des produits en tant que tels. L'université est la plupart du temps régie par la logique de l'expertise et des marchés segmentés : chaque discipline (c'est à dire l'ensemble des experts de cette discipline) est censée examiner les conditions de validité de ses propres produits mais elle est rarement fondée à mettre en question les produits d'une autre discipline, ou à accepter l'expertise d'une autre discipline.

Ainsi, la situation espagnole est contradictoire : tout le débat sur la formation des enseignants portera sur les matières indispensables à cette formation, sans pour autant que la discussion ne comprenne de justifications. Ce "corporatisme" que dénonce Sara Morgenstern de Finkel est inscrit dans les termes mêmes du débat : il s'agit pour chaque profession de formateurs d'enseignants de défendre la légitimité de sa discipline (domaine de connaissance) sans que soit vraiment posée la question de son *utilité*. Pour cela, il faudrait qu'un débat interdisciplinaire ait lieu, chose rarement possible dans un contexte purement universitaire, c'est à dire où l'autorité n'est définie que par l'expertise.³⁷

la forme du problème (sa "définition") et par la suite, des *décisions* ont été proposées sans changer cette forme.

³⁶ Il concernait seulement une proposition d'institution universitaire de formation des enseignants. Nous le verrons ultérieurement.

³⁷ Raymond Bourdoncle montre comment, l'implication des universités dans la formation des enseignants conduit généralement à un émiettement des enseignements, en raison de la tendance à l'hyperspécialisation des universitaires: *L'université et les professions*, INRP et l'Harmattan, Paris, 1994, p. 110.

Figure n° 2 : *fac simile* du "modelo A2" document vierge à remplir pour exprimer une position sur le "modèle A1" proposé par le Conseil des universités (sur avis du Groupe XV) : (quelque soit le titre envisagé)

Quantité totale de "produits" imposés par l'État

Pourcentage de "produits" imposés par l'État (i. e. "taux de légitimité de l'État")

(A2)

MATERIAS TRONCALES

Total del carga troncal % sobre el máximo de carga total

RELACION DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			ÁREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricas	Prácticas	Total	

Volume respectif de chaque produit

Matière à enseigner : (i.e. nature des "produits" imposés par l'État)

Domaine de connaissance : (i. e. choix des "producteurs" agréés par l'État)

section 7

La qualification des enseignants

Les enjeux de qualification des enseignants sont autant des enjeux de structure que des enjeux de système. Le niveau de diplôme qui détermine la condition future du diplômé, (statut, salaire, retraite, dignité, etc.) ne peut pas seulement se rapporter à une *fonction* dans un système, il implique aussi une *position* dans une *structure sociale*. Du point de vue *logique*, la notion de qualification dans la période des années 80 se résume à une question fondamentale : Les enseignants des niveaux primaire et secondaires doivent-ils obtenir le même niveau de qualification? C'est la notion de "corps unique" des enseignants. Or, la position vis-à-vis de cette question est un indicateur d'une certaine conception de la professionnalité, en termes de compétence et en termes de qualification.

- Maintenir le *statu quo*, avec des enseignants du secondaire titulaires de diplômes plus élevés dans la hiérarchie universitaire et mieux rémunérés que les enseignants du primaire, c'est considérer que la qualification doit être plus faible dans l'enseignement primaire, et donc, que le niveau de compétence ainsi exigé doit être inférieur. *La qualification croît donc avec le niveau des connaissances qui doivent être apprises par les élèves et avec l'âge de ces derniers*. Cette qualification là, ne peut en aucun cas représenter les compétences techniques qui permettent d'organiser et d'évaluer les apprentissages réellement effectués, puisqu'il faudrait estimer que ces compétences dussent augmenter avec l'âge des élèves, ce qui est loin d'être probable.

- Inversement, exiger l'unification des corps, c'est considérer que le coeur de la compétence n'est pas le niveau des connaissances à enseigner ni l'âge des élèves, mais *la mise en place des apprentissages et leur évaluation*. À ce titre, on ne voit pas, en effet, pourquoi les compétences des uns seraient inférieures à celles des autres, ni la représentation de ces compétences, c'est à dire la qualification.

Mais si on peut ainsi se figurer des dimensions de la professionnalité en termes de "logique de système", les causes de cette non-unification sont probablement structurelles, c'est à dire presque non-dites et liées à un rapport de force dans la société. (Autrement dit, ce sont des *causes* et non des *raisons*). Nous verrons que ces rapports de force sont différents dans les deux pays.

D'autre part, dans le cas de la France, une autre question devra être résolue : celle de la place du concours de recrutement. Il n'est pas évident que cette question soit une question de qualification. Mais nous verrons en quoi les modalités de sa résolution montrent qu'elle sort du champ de définition des compétences pour entrer dans le champ de définition des qualifications.

Car c'est du point de vue des acteurs conviés à sa définition que la question contient tout son intérêt dans cette étude. Le texte qui suit montre la chose suivante: *alors que la définition des compétences des enseignants ouvre (plus ou moins selon l'État) un champ libre pour les stratégies des experts en formation des enseignants, la définition des qualifications reste au contraire dans le champ constitué par le rapport de force classique entre les syndicats et l'État.*

Il faut d'abord montrer que les conditions de définition de la qualification des enseignants ne se trouvent pas dans le champ législatif (les parlements) ni dans le champ de l'expertise (les experts se trouveront au contraire dépossédés de l'objet "qualification").

1 - Le champ législatif

a) En France : un problème "réglementaire"

L'un des principaux aspects de la profession inscrit dans le projet des socialistes français était celui de l'unification administrative des corps des enseignements primaire, secondaire, général et professionnel. "Unification administrative" signifie qu'on accorde à tous les agents professionnels considérés le même niveau de qualification mais pas forcément la même compétence spécifique.¹ Toutefois, l'ambiguïté entre les deux dimensions a parfois été utilisée par les adversaires du "corps unique".² Il semble évident que la volonté de proposer à tous les enseignants une part de formation commune dans les IUFM tenait au moins autant à un souci "d'égalité" entre les enseignants qu'à des considérations scientifiques sur la nature de la formation pédagogique. Mais on notera aussi que cette égalisation des conditions entre les enseignants ne faisait pas véritablement scandale parmi les parlementaires, dans le contexte de la fin des années 80 où l'on avait des difficultés à recruter des enseignants et où l'on parlait de "revalorisation" des carrières. Le fait politique important dans cette évolution des qualifications est le suivant : à aucun moment, les parlementaires français n'ont été invités à se prononcer sur la création du corps de professeurs des écoles ou sur l'égalisation des conditions des enseignants de lycées professionnels et des titulaires des CAPES. Tous les débats parlementaires sur la loi de l'éducation ont utilisé le terme très vague "d'enseignants". Comme on l'a vu, les responsabilités et les compétences de ces derniers ont été traitées comme *générales*, sans que jamais cette généralité soit clairement décidée ou votée. Ultérieurement, ce sont de simples décrets qui on

¹ Ceux qui arguent de la spécificité des ordres d'enseignement pour justifier la différence de qualification feignent d'ignorer que justement, la fonction de la qualification est de trouver une commune mesure (et éventuellement d'égaliser) des compétences incommensurables en tant que telles.

² Cf. *supra* les interventions du sénateur Lanier et du député Perrut.

institué le corps de professeurs des écoles et l'égalité de conditions entre titulaires des CAPLP2, CAPES et CAPET.³ Il faut donc en conclure que la discussion des qualifications des enseignants relève en France de la seule administration et de ses relations avec les administrés. Le schéma décisionnel est encore le suivant : la discussion des responsabilités générales relevait du "politique" et la définition des qualifications ressortissait au "technique". Pourtant, si l'on veut bien considérer le décret instituant le corps des professeurs des écoles, on doit convenir qu'il revêt un caractère social extrêmement important : il prononce la disparition totale de la division primaire/secondaire qui a structuré toute l'histoire de notre système éducatif. Depuis la séparation entre école communale et petites classes des lycées, jusqu'à l'opposition entre ENS de la rue d'Ulm et ENS de St Cloud,⁴ toutes les institutions éducatives françaises, héritées de la période 1882-1914 étaient réparties en deux systèmes étanches, assurant chacun sa propre reproduction. Le dernier élément de cette ségrégation sociale, la production d'enseignants du primaire, inférieurs en grade, par une institution inférieure, disparaît.

b) En Espagne : le vote d'une loi

L'échec du "corps unique"

Une des plus nettes différences entre les deux réformes française et espagnole est le fait que les enseignants espagnols restent divisés en deux catégories principales, les enseignants du primaire (*maestros*) et les enseignants du secondaire, avec des niveaux de qualifications et de salaires différents.⁵ De fait, au parlement espagnol, cette question dessine un clivage net : parmi les opposants au corps unique on trouve les partis de droite (CDS et PP) et le PSOE au pouvoir. Parmi les partisans, on a les groupes autonomistes (le Parti Andaloux, Euskadi

³ Décret relatif au "Statut particulier des professeurs des écoles" n° 90-680 du 1er août 1990. CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement secondaire. CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique. CAPLP2 : Concours d'accès au second grade du corps des professeurs de lycées professionnels.

⁴Jean-Noël. Luc : "La formation des professeurs de maîtres d'école en France avant 1914 : l'ENS de St Cloud" in *Revue française de pédagogie*, n°51. Même à ce niveau de l'élite scolaire, et par opposition à la rue d'Ulm, il ne s'agissait pas en 1890 à St Cloud, de "faire des savants" mais de participer à l'effort de la "démocratie laborieuse". Très majoritairement issus de l'enseignement primaire, (EPS et ENI) les élèves de St Cloud portaient les stigmates d'une culture dépourvue de la connaissance des langues anciennes, ce qui leur interdisait toute prétention scientifique. L'inculcation des "limites" qui, pour Yvette Delsaut (*la place du maître* l'Harmattan, 1992) caractérise la formation des instituteurs du début du siècle se retrouve jusque et y compris dans l'élite. Il y avait donc bien une "culture primaire".

⁵ La loi de 1990 a eu tout de même pour effet de réduire le nombre de catégories d'enseignants de 26 (héritage du corporatisme de l'État franquiste) à 2 : les *maestros de primaria* et les *profesores de secundaria*. (hormis les *catedráticos*, sorte d'agrégés promus sur concours internes). Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, OCDE, *examen de la política educativa española por la OCDE*, p. 39, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1986.

Ezkerra, parti basque, et Convergencia i Unió, parti catalan) ainsi que l'opposition de gauche (Izquierda Unida). Ceux-ci s'accordent sur un rehaussement de la qualification des enseignants du primaire jusqu'au niveau de qualification des enseignants du secondaire, c'est à dire jusqu'à la *licenciatura*, équivalant à cinq années d'études supérieures. Étant donné ce rapport de force politique, on pouvait prévoir facilement que le maintien de la séparation entre enseignants du primaire et du secondaire serait acquis. Mais là n'est pas l'intérêt de la réflexion politique. On peut en effet légitimement se demander pourquoi le PSOE, majoritaire au parlement, se prononce contre l'égalisation des qualifications. Car, ainsi que le fit remarquer le parti de gauche *Izquierda Unida*, dans la "justification" d'un amendement qui demandait la création d'un "corps unique d'enseignants" :

“...Le corps unique est une revendication historique de toutes les forces éducatives et politiques progressistes **y compris le parti qui aujourd'hui détient la majorité parlementaire.** (*Izquierda Unida Congreso de los diputados du 28 juin 1990*).

La renonciation du pouvoir socialiste à l'unification complète des corps d'enseignants non-universitaires suppose une raison et une condition :

- La raison en est simple : en 1986, l'Espagne accède par référendum à la Communauté Européenne. La loi dont il est question ici (LOGSE, 1990) est d'ailleurs une loi dont les motifs sont entre autres, la "*convergencia*" (convergence) avec les autres pays d'Europe.⁶ Les modifications du système imposées par cette loi ainsi que la *LODE*, ("loi d'organisation du droit à l'éducation" qui prévoit une nette augmentation des places d'élèves, notamment dans l'enseignement primaire public,⁷) supposaient déjà un effort financier très important.⁸ L'unification des corps n'aurait fait qu'accroître cet effort.

- La condition ne se trouve pas dans le champ législatif mais dans le champ des rapports de force entre syndicats et État.

2 - Le champ des experts

a) En Espagne : les experts dépossédés

Appelés à définir la formation des enseignants en 1984, les experts avaient eu,

⁶ "L'intégration progressive de notre société dans le cadre communautaire nous place devant un horizon de compétitivité, de mobilité et de libre circulation pour la formation qui requiert que nos enseignements et nos diplômes s'en tiennent à des références partagées et soient homologables dans le contexte de la communauté européenne afin de ne pas compromettre les possibilités de nos citoyens actuels et futurs." *Exposé des motifs de la LOGSE votée en 1990*. Le terme de *convergencia* n'apparaît pas dans ce texte, mais fut un thème de campagne des socialistes aux avant-dernières élections législatives.

⁷ Votée en 1985. Cette loi avait pour but de mettre fin au déséquilibre hérité de la période franquiste qui privilégiait l'enseignement secondaire au détriment du primaire, notamment dans les communes rurales, ce qui obligeait nombre de parents à scolariser leurs enfants dans l'enseignement privé.

⁸ Pilar Benejam et Mariona Espinet "Spain" in Howard Leavitt (dir.), *Issues and Problems in Teacher Education. An International Handbook*. Westport, Greenwood Press, 1992; pp. 211-231.

nous l'avons longuement évoqué, toute délégation pour décider des matières qui devaient être incluses dans les programmes de formation. Par contre, en ce qui concerne la qualification il en fut autrement. Les experts étaient largement favorables à l'unification des qualifications, ne serait-ce que pour des raisons professionnelles. Cela facilitait l'unification des formations et, du même coup, cela aurait facilité leur contrôle sur les instituts de formation. En effet, égaliser les statuts, c'était affirmer la structuration de la professionnalisation des enseignants par les sciences de l'éducation, plutôt que par les disciplines traditionnelles d'enseignement. Ainsi, dans un premier rapport établi en 1980, des experts avaient proposé l'accession des enseignants du primaire à la catégorie des licenciés (*licenciados*).⁹ C'est la proposition qu'ils refont lors d'une première rédaction du rapport de 1984.¹⁰ Toutefois, la rédaction définitive, non signée par les experts, et reprise à son compte par le ministère prend la forme suivante : le développement des onze premières pages qui est une critique de la différenciation excessive de la formation des deux catégories d'enseignants et de l'infériorisation des enseignants du premier degré qui en résulte, s'achève de manière assez surprenante sur une "observation finale" selon laquelle...

"... la réforme de la formation initiale des enseignants ne peut en aucun cas déboucher sur une prolongation des études nécessaires pour l'enseignement en premier degré ou l'enseignement secondaire."

Comment cela s'est-il passé ? On peut probablement accorder foi aux explications (données avec réticences, il est vrai) du principal intéressé, le rédacteur du premier rapport :

"...La proposition capitale était que l'on devait augmenter le niveau. Les syndicats la désignent par ce slogan : le "corps unique" des professeurs. Pour toute l'éducation obligatoire et non universitaire, le professorat devait avoir le même titre. C'était une proposition progressiste par antonomase, n'est-ce pas ? C'était la proposition que nous relevions dans le rapport De Peretti. Et c'est ce qui se passait aux États-Unis et dans le monde entier. La tendance à l'augmentation du niveau de formation.

(...) Nous en avons parlé dans le groupe XV. (*i.e. en 1987*). Mais dans le groupe XV, il y avait aussi des représentants du ministère, et ils ont refusé que ce thème soit traité.

Mais, excusez-moi, mais dès le rapport de 1984, vous écrivez que l'on ne peut allonger les études des professeurs de primaire...

Ah, bon, on dit déjà que non ? Bon, alors il faut que je parle de l'infra-Histoire, l'Histoire par en-dessous... Concrètement cela risque de me faire parler de polémiques politiques quasiment personnelles. En 1982, le parti socialiste gagne. En décembre 1983, José Maravall (*ministre de l'éducation et de la science*) qui était le ministre le plus progressiste qu'a eu ce pays, (pas parce que j'étais dans son cabinet, mais parce que c'est objectivement ainsi) nous appelle et nous dit qu'il faut rénové

⁹ Gimeno J. et Fernandez M., *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid, 1980.

¹⁰ Je n'ai jamais eu sous les yeux cette première version. Mais tout semble indiquer qu'elle ait réellement existé. Voir Pilar Benejam, Mariona Espinet, *op cit*; pp. 220.

tout ça fortement. (...) Mais immédiatement, il s'est rendu compte du problème politique. En 1983, il nous appelle à Ángel Perez et à moi, à son cabinet, nous lui préparons un brouillon. En 1984, il m'appelle pour être assesseur, et je vais à Madrid. Et deux mois après mon arrivée, dans le conseil des ministres, je perçois déjà que personne ne veut toucher à quoi que ce soit d'important. Et, en octobre 1984, je lui présente ma démission. Parce que moi, j'y étais allé pour ce thème (*i. e. l'unification des corps*). Ce thème ne sort pas, bon, je m'en vais. Mais j'ai continué à collaborer avec eux. Techniquement, mais pas politiquement. (*José Gimeno, entretien à l'université de Valence, mercredi 12 juillet 1995*)

Ainsi donc, en Espagne, on voit que les rapports furent écrits “à quatre mains”. Si la “mélodie” des compétences était laissée à l'inspiration des experts, les “accords” concernant la qualification, les mettaient hors-jeu. D'autre part, dans le champ universitaire plus large, il est très clair que les formateurs des écoles universitaires de professorat sont dans l'ensemble favorables à l'unification des corps d'enseignants, ainsi qu'en témoigne le débat qui eut lieu par la suite.¹¹

b) En France : La place des concours de recrutement : un enjeu fort

Les membres de la commission Bancel, à l'évidence, n'étaient pas invités à se prononcer sur l'unification des corps. Le “cahier des charges” de leur travail, adoptait immédiatement la catégorie générale “d'enseignant” et la notion de corps était d'emblée mise hors du champ de leur expertise. Mais il est une notion qui devait, à l'origine être de leur ressort et qui leur fut enlevée à partir du moment où elle fut définie comme problème de qualification. C'est la notion de “place du concours”. Elle est apparemment simple: à quel moment doit intervenir le concours de recrutement du futur enseignant ? Avant sa formation ? Après ? Pendant ? Pourtant, contrairement au texte définissant la professionnalité, ce problème ne fut pas réglé par la commission. C'est le seul rapporteur qui prit officiellement la décision, à la suite de longues et difficiles discussions, “faute de disposer d'une

¹¹ Dans le débat publié sous le titre “*Reforma de las enseñanzas universitarias, título : diplomado en educación infantil y primaria, observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público*”, Consejo de Universidades, secretaría general, Tome I et II, resp. 1989 et 1990. On note que les institutions suivantes protestent explicitement contre le maintien de la *diplomatura* (bac + 3) pour les enseignants du primaire : La commission des études de la faculté de philosophie et sciences de l'éducation de l'université de Valence, les écoles universitaires de professeurs des universités suivantes : San Cugat (Barcelone), université Autonome de Barcelone, Université d'Extrémadure, Université de Saint Jacques de Compostelle, Universidad de Alcala de Henares, Université de las Palmas, Université des Baléares, École de Blanquerna (Barcelone) et surtout le “Séminaire d'État des écoles universitaires de professorat” réuni à Soria en Mai 1989; le département de didactique des sciences expérimentales de l'université Complutense, le département de psychologie évolutive et de l'éducation de l'université de Séville, le département de sciences de l'éducation de l'université de Saragosse, le département de didactique et théorie de l'éducation de l'université autonome de Madrid, le département de pédagogie et didactique de l'université autonome de Barcelone, l'Association des professeurs de didactique des sciences sociales, la Fédération de l'enseignement du syndicat *Comisiones Obreras* (syndicat à l'époque proche des partis communistes) le Conseil scolaire de Catalogne. Parmi ces institutions, certaines cherchent un moyen terme en proposant un nouveau type de *licenciatura* en 4 ans au lieu de 5. D'autre part, les écoles universitaires de la Conférence épiscopale se prononcent clairement pour le maintien de la *diplomatura* pour les maîtres du primaire.

synthèse établie par le groupe de travail” (les participants ne sont jamais arrivés à un accord). Ceci ne signifie pas, bien évidemment que la solution n’ait pas été négociée. Mais cette question étant grosse d’enjeux institutionnels, il est plus difficile d’en retracer l’histoire. En effet, *au fur et à mesure que l’enjeu d’une question s’épaissit, les travaux qui en rendent compte s’amincissent*. À l’heure de décrire le système d’action qui explique les décisions prises dans ce domaine, on ne peut se contenter des discussions et des maigres travaux de la commission proprement dite. La logique de la décision concernant la place du concours est, pour une part tout au moins, à reconstruire.

Logique de la décision

Comme on le sait, aujourd’hui la formation des enseignants se fait en deux ans après la licence, et les concours de recrutement sont placés au milieu de ces deux années. Cela peut légitimement surprendre si l’on postule avec le rédacteur du rapport que *“la question de la place du concours de recrutement dans le cursus des élèves de l’IUFM a des conséquences fondamentales sur la cohérence globale et l’efficacité de la formation professionnelle des futurs enseignants”*. Il est difficile de croire que la décision de placer ce concours au milieu de la formation n’obéit qu’à des critères de “cohérence globale”. L’intention de départ, marquée dès le débat parlementaire était de rompre avec un système de recrutement qui ne sélectionne que sur des critères “académiques”. Il fallait pouvoir juger de qualités “professionnelles”. Le problème de la sélection avait été posé (cf. *supra*) par le député Jean-Yves Chamard :

“Dans votre esprit, l’entrée dans les instituts de formation des maîtres - *puisque’il y aura forcément concours d’entrée* - sera-t-elle uniquement fondée sur le savoir, ou déjà, sur ce que j’ai appelé l’inné en matière de psychologie et de pédagogie ? Certaines personnes auront toujours du mal, pour des raisons relationnelles, à bien passer auprès d’élèves ou d’étudiants. Quelle importance accorderez-vous à *la fin du passage en IUFM, donc, pour le concours de recrutement des professeurs*, qu’il s’agisse de professeurs des écoles, des lycées ou des collèges aux aptitudes pédagogiques et psychologiques que les candidats auront acquises dans les instituts par rapport aux connaissances générales et théoriques ?”¹² (Jean-Yves Chamard, député RPR, Assemblée nationale, 2^{ème} séance du 7 juin 1989)

Ne tranchant pas philosophiquement “la question de l’inné et de l’acquis”, le député propose une double sélection à l’entrée et à la sortie des IUFM. Mais cette question ne se pose même pas pour le ministre qui avoue son penchant pour une solution qui change le moins possible la situation d’alors :

“Je dirai également à monsieur Chamard qu’il n’est pas question de concours à *la fin des IUFM*. Le concours (qu’il s’agisse du concours d’instituteur ou du CAPES) *se passe avant l’entrée dans l’institut universitaire de formation*. (...) On rentre dans

¹² Les italiques sont de moi.

l'IUFM comme on rentre actuellement dans l'école normale d'instituteur ou dans le CPR, après le concours, je le précise au cas où ce ne serait pas clair." (3^{ème} séance Assemblée nationale du 9 juin 1989)

À partir du moment où l'on décidait de ne pas seulement évaluer des connaissances académiques mais d'entrer dans une logique de professionnalisation, il fallait mettre cette logique en pratique institutionnelle. Loin de se contenter de trancher entre un concours au "niveau licence" ou au "niveau maîtrise", il fallait situer le recrutement en adéquation avec le modèle de formation et de sélection que l'on voulait se donner. Toute institution de formation doit combiner ces deux dimensions et, généralement, on trouve deux combinaisons formelles possibles :

- soit on apporte la formation au préalable et la sélection vient ensuite sanctionner l'acquisition de cette formation; c'est le cas de l'université;

- soit on sélectionne d'abord des individus et on apporte la formation ensuite, comme dans les "écoles" (écoles normales, écoles d'ingénieurs ou toute autre école "supérieure"). Ces deux systèmes opposés ont chacun une cohérence propre: l'université est méritocratique car elle prétend sanctionner des acquisitions progressives sans se préoccuper des conditions de départ des individus. L'école, quant à elle, entend sélectionner à priori des qualités "génétiques", (qui peuvent relever d'une genèse innéiste ou d'une genèse sociale, peu importe) et apporte ensuite la formation sans plus se préoccuper de sélection. La grande différence entre ces deux systèmes repose sur la sélection : dans le "système-école", la sélection *a priori* induit (ou devrait induire) une réflexion sur des "aptitudes préprofessionnelles"¹³ qui pourraient préfigurer de futures qualités professionnelles, alors que dans le système méritocratique, la sélection devrait pouvoir se faire sur des critères plus précis puisqu'elle est censée évaluer une acquisition achevée.¹⁴ La question, réduite à sa dimension technique aurait donc été : veut-on sélectionner des aptitudes générales *avant* la formation ou veut-on évaluer des savoirs professionnels *déjà acquis* ? Cependant, quelle est la cohérence d'un système où la sélection n'intervient ni avant, ni après, mais *entre-temps* ? On pourrait penser qu'il obéit à un troisième type de logique interne, un nouveau modèle, en quelque sorte. Pour compromettre cette hypothèse, il suffit de lire les textes réglementaires et leurs justifications. Voici ce que l'on peut lire dans les textes concernant l'épreuve professionnelle du concours de professeur des écoles:

"Il convient de placer le concours dans la perspective de deux années de formation en IUFM : c'est à l'issue de ces deux années que le futur professeur des écoles devra avoir acquis la polyvalence nécessaire à l'exercice de son métier; (...).

C'est pourquoi, au-delà d'un "socle minimum"¹⁵ de connaissances et de compétences indispensables dans les domaines du français et des mathématiques (...)

¹³ C'est le terme utilisé par André de Peretti dans un "avant-propos à une note sur les concours de recrutement" qu'il avait tenu à communiquer à la commission (Probablement août 1989).

¹⁴ Je ne décris pas ici la *réalité* de ces systèmes mais leur *logique*. C'est à dire ce que les agents doivent croire ou feindre de croire pour agir dans ces systèmes.

¹⁵ Guillemets du rédacteur.

le concours doit vérifier une “polyvalence partielle”.(...)

Le concours situé après la première année de formation, doit valider un début de formation professionnelle¹⁶ (*Texte de travail circulaire, 26-2-91, deux ans après la création des IUFM*).

Les contorsions des concepteurs de l'épreuve professionnelle : (“socle minimum”, “polyvalence partielle”, “début de formation professionnelle”) pour arriver à intégrer cette épreuve dans une quelconque logique de formation et de sélection suggère qu'en posant le problème sous l'angle de sa logique *interne*, on ne peut en rendre raison. On peut donc raisonnablement postuler qu'ici encore, l'hypothèse d'une décision “technique”, au sens de “décision s'appuyant sur des connaissances scientifiques de l'enseignement, empiriquement validées” est à écarter. Ce sont des logiques externes, logiques politiques, qui pourront éclairer cette décision.

Le champ de décision

Tout d'abord, l'enjeu de la place du concours est lié aux **prérogatives** respectives de **l'État** et de **l'université** sur la formation. Si le recrutement se fait avant la formation, ce sont des stagiaires rémunérés par l'État-employeur qui seront formés. À ce titre, le ministère imposera ses vues de la formation. Si, par contre ce sont de simples étudiants qui sont formés avant leur recrutement, c'est l'université qui devient maîtresse d'oeuvre de la formation.

Ensuite, le concours pose le problème de la définition de la professionnalité comme *compétence* ou comme *qualification* :

- La professionnalité définie comme compétence induit une réflexion logique interne telle que l'on vient de la voir : les compétences sont elles acquises ou innées, doivent-elles être sélectionnées *a priori* sous forme d'aptitudes générales, relationnelles, etc. ou *a posteriori* sous forme de savoir-faire professionnels acquis ?

- La professionnalité définie comme qualification induit une réflexion externe, dépendante de critères socioprofessionnels de légitimité ou de dignité : “les professeurs doivent-ils être recrutés à bac+3, bac+4 ? Avec une licence ou une maîtrise ?” C'est à dire : “À quel niveau de salaire doivent-ils être rémunérés ?” Leur condition, c'est à dire leur revenu, leurs avantages etc. doivent-ils être inférieurs, comparables ou supérieurs à ceux de tels ou tels fonctionnaires ou salariés du secteur privé?”¹⁷ Ces quatre catégories : prérogatives de l'université,

¹⁶ C'est le rédacteur qui souligne.

¹⁷ Voir, par exemple, “*Formation des maîtres*” du SNESup, n° 128, du 16-10-89. Ce bulletin est rédigé par Marcel Brissaud que je voudrais remercier ici de la cordialité avec laquelle il m'a fourni la totalité des exemplaires. De même, les interventions du délégué de SNES à la commission opposent toujours qualification à compétence, au profit de la première.

prérogatives de l'État, professionnalité-compétence et professionnalité-qualification constituèrent le **système d'action** qui détermina la place du concours.

Plusieurs solutions

On peut recenser cinq propositions. Les trois premières relèvent d'une logique de **professionnalité-compétence**. Ce sont les solutions sur lesquelles la commission a le plus travaillé, faisant une suite logique à la définition de la professionnalité. La quatrième, relève d'une logique de **professionnalité-qualification**, elle fut proposée par le SNESup, le SNES et le SNEP (Syndicat national de l'éducation physique). La cinquième solution qui sera finalement proposée par le rapporteur est une tentative de combiner la **professionnalité-qualification**, les **prérogatives de l'État** et les **prérogatives de l'université**. Cette solution évacue toute logique de **professionnalité-compétence**. Tout se passe comme si la discussion sur les compétences et la discussion sur la qualification se faisaient à l'exclusion l'une de l'autre.

- **Solution n°1**¹⁸ : les universitaires de la commission sont logiquement favorables à un concours en fin de formation. Cela correspondrait à la dissociation, au sein de l'Éducation nationale, de la fonction de formation et de la fonction de recrutement.

“Actuellement (peut-être depuis toujours, je l'ignore), l'Éducation nationale forme elle-même son personnel enseignant dans des structures qui ne travaillent que pour elle. C'est ce qui s'appelle la “formation maison”, qui vaut aussi pour d'autres catégories de personnels, mais pas toutes, loin s'en faut.

Pour ce que vaut une image, c'est un peu comme si Renault fabriquait à part les véhicules de son parc de service automobile qui lui-même ne comprendrait que des véhicules Renault. Bien sûr, dans une logique de formation maison, le recrutement (définitif) vaut certification et on n'imagine pas de certification sans recrutement. (...) Certaines grandes entreprises ont un service formation qui leur sert pour la formation continue mais de moins en moins pour la formation initiale, surtout au niveau des cadres. Pourquoi l'Éducation nationale, grande entreprise s'il en est, ne rentrerait-elle pas dans cette logique ? D'un côté, comme entreprise de formation, elle produirait des maîtres de divers types dont elle garantirait la qualité (c'est là la certification). D'un autre côté, afin de conserver son potentiel d'enseignants, elle recruterait des maîtres, selon la loi du marché !” (*Contribution de Pierre Jullien, professeur d'université membre de la “commission Bancel”*)

Les IUFM seraient des instituts “très universitaires” spécialistes de la “formation de formateurs tous azimuts”. Dans une logique toute universitaire, ils formeraient un *très grand nombre* d'individus en ignorant complètement le nombre de places aux différents concours. Les candidats titulaires de diplômes d'enseignants chercheraient ensuite à être recrutés, que ce soit par l'enseignement

¹⁸ La numérotation des propositions est de moi. Elles ne sont pas arrivées dans un ordre particulier puisqu'elles n'ont même pas été toutes proposées à la commission.

privé, par l'enseignement agricole, ou par les concours du ministère de l'Éducation nationale. La solution du concours en fin de formation repose sur la confiance dans le modèle de formation universitaire "libéral et méritocratique" : la sélection des "bons professionnels" ne se fait pas *a priori* sur des qualités générales mais *a posteriori* par une régulation non intentionnelle d'un marché entre une offre diversifiée de formation (l'université) et des demandes spécifiques de formation (les organismes recruteurs). Le fait que pour les individus en formation, le concours soit à *venir* et non *acquis* garantirait la mobilisation des candidats et des formateurs. C'est le modèle le plus fréquent à l'étranger, et nous verrons ultérieurement plus en détails le modèle espagnol, où l'on voit les instituts de formation des enseignants prendre des formes très variées selon les universités et selon les régions, pour s'adapter à des concours très différents. En France cette solution est rapidement écartée par le ministère au nom de la "tradition de la fonction publique française" qui implique que l'État a un contrôle sur la formation de ses futurs fonctionnaires.¹⁹ Elle s'écartait de la nature "d'établissement à caractère administratif" désignée par la loi qui crée les IUFM, et en faisait un établissement universitaire normal, au sens de la loi Savary de 1984. L'État, au delà de ce souci tout politique de contrôle, ne fait pas confiance à l'université pour la professionnalisation du métier qui implique, pour la pratique, des relations très serrées avec les établissements scolaires et les diverses administrations de l'Éducation nationale et pour la théorie, des recherches et des enseignements novateurs en matière de didactique des disciplines scolaires.²⁰ D'autre part, comme on l'a vu, un établissement trop universitaire prononçait la destruction totale de tous les dispositifs antérieurs tels que les écoles normales et les CPR et compromettait le reclassement automatique des professeurs d'écoles normales. Pour résumer, en utilisant les catégories du système d'action décrit *supra*, ce modèle correspondait à une conception cohérente de la **professionnalité-compétence** basée sur l'acquisition progressive des compétences et la sélection *a posteriori*. De plus, il représentait un revalorisation en termes de **professionnalité-qualification** puisqu'il portait le concours à Bac+5. Par contre, il prononçait l'abandon des **prérogatives de l'État** sur la formation (et donc la disparition totale des personnels et des structures dépendant directement de l'État comme les CPR et les Écoles normales) au profit des **prérogatives de l'université**. Outre, bien entendu, les parties prenantes de ces anciennes institutions, ce système avait contre lui les syndicats SNES et SNESup qui, malgré la défense de l'université qui constitue l'essentiel de leur rhétorique, marquent leur attachement à un **modèle national de professionnalité-qualification**, garanti par l'administration centrale, et au statut de stagiaire qui assure une rémunération au maître en formation.

¹⁹ Cet argument de la "tradition française" est présent dans tous les entretiens que j'ai eus sur la question.

²⁰ Jean-Pierre Obin, conseiller technique du secrétariat d'État à l'enseignement technique signale "les difficultés supposées à faire évoluer les universités en matière de formation professionnelle" dans une synthèse adressée à la commission.

- **Solution n°2** : Un concours au début de la formation, après obtention de la licence, aurait l'avantage de réduire dès le départ le nombre des enseignants formés et de concentrer tous les moyens pour donner, une fois passé le concours, une formation professionnelle cohérente en deux ans. C'est le modèle des anciennes Écoles normales et il a les faveurs des enseignants de ces institutions,²¹ du SNI et de la direction fédérale de la FEN car il maintiendrait une certaine continuité, garantirait mieux le recrutement automatique des professeurs d'Écoles normales et conserverait le statut de stagiaires rémunérés pour les enseignants en formation. Par contre on devrait supprimer les préparations aux concours puisque les candidats devraient avoir la licence et le concours dans la même année. Cette solution repose sur le modèle "Institut-école", modèle de **professionnalité-compétence** basé sur une sélection *a priori* des "aptitudes générales préfigurant des qualités professionnelles" et une formation *a posteriori*. L'économie du recrutement est "planifiée" : par le concours, l'État peut réguler le nombre de candidats en fonction des besoins de l'enseignement et il peut mieux contrôler la qualité de la formation professionnelle (avantage aux **prérogatives de l'État**). Mais croire à cette solution qui supposait la disparition pure et simple des préparations universitaires aux concours (CAPES, etc.) revenait à sous-estimer la force politique des universitaires responsables de ces préparations comme groupe constitué (non-prise en compte des **prérogatives de l'université**). D'autre part, les concours jusqu'alors se situaient au niveau de qualification dit : bac + 4, (licence + un an de préparation). Un concours sans préparation à bac + 3 aurait été dénoncé par les syndicats des enseignements secondaire et supérieur comme une "régression" comme le laisse supposer cette déclaration conjointe des représentants du SNEP, du SNES et du SNESup :

"Il est indispensable de distinguer ce qu'est l'entrée à l'IUFM qui peut se faire de diverses manières et ce que sont les concours de recrutement dans les divers corps d'enseignants. (...) Tout abaissement du niveau d'un concours se traduirait par une déqualification des enseignants vis-à-vis des autres professions et par une aggravation de la crise de recrutement."²²

Cette solution négligeait donc l'aspect de **professionnalité-qualification**. On voit que cette éventualité amenait l'État à affronter de nombreux et puissants groupes constitués tels que les syndicats de l'enseignement secondaire, les associations de spécialistes et de corporations, les syndicats universitaires, etc.²³

²¹ Voir la proposition du SNPEN pour ce modèle de structuration : "Le recrutement se ferait à la licence et la formation professionnelle post-recrutement en deux ans inclurait une maîtrise d'enseignement" dans son bulletin *Former des maîtres*, p 5, n° 243, février 1989.

²² *Formation des maîtres*, 27-9-89. Lorsque le SNESup parle de "niveau des concours", il s'agit bien entendu, encore une fois, de niveau de qualification et non pas de niveau de compétences. Comme le montre cette proposition: *Le concours, plus léger*, (si la maîtrise est requise) est complété par la prise en compte, par des épreuves spécifiques, du travail fait pendant la période de sensibilisation et de préprofessionnalisation. Le "niveau du concours" signifie donc "le niveau de diplôme requis pour tenter le concours" et non "le volume de savoirs et de compétences nécessaires".

²³ Dans son "Rapport d'activité 1989-1991", le SNES déclare avoir "mis en échec l'offensive conjointe de la F.e.n, du S.n.i. P.e.g.c. et du S.g.e.n. qui, sous couvert d'égale dignité entre le premier et le second degré ont tenté de faire

- **Solution n° 3** : On pouvait aussi essayer, en faisant abstraction des problèmes financiers, de cumuler les avantages de professionnalisation cohérente des deux solutions précédentes : la commission Bancel discuta ainsi un modèle qui associerait un concours d'entrée à l'IUFM avec un concours de recrutement à la sortie de l'IUFM. Le concours d'entrée, sans préparation, aurait eu lieu en septembre à la suite de l'obtention de la licence et aurait porté sur des connaissances disciplinaires acquises en licence et sur un exposé pédagogique rédigé par le candidat dans le cadre d'un programme, suivi d'un entretien. Le concours de recrutement aurait évalué aussi des compétences disciplinaire et des compétences pédagogiques acquises lors des deux ans de formation. Ce système aurait eu l'avantage de combiner la sélection des compétences préalables, (c'est à dire des aptitudes générales acquises *avant* la formation et préfigurant des qualités professionnelles) et celle des compétences acquises *pendant* la formation. Cela évitait l'effet de démobilisation qu'exerce généralement sur les individus en formation la perspective d'un recrutement déjà acquis ou presque, effet très répandu dans les grandes écoles, les écoles normales et les CPR. De plus, la formation des deux années d'IUFM s'appliquant à un petit nombre, elle avait des chances d'être plus efficace. Et c'est la solution qui a été envisagée le plus sérieusement par la commission. C'est effectivement celle qui s'enchaîne le plus logiquement possible avec la réflexion sur la **professionnalité-compétence** qui était le premier objet officiel de la commission. Mais, sur le plan politique, cette solution représentait exactement les mêmes avantages et inconvénients que la **solution n°1** : revalorisation en terme de **professionnalité-qualification**, mais aussi diminution des **prérogatives de l'État** au profit des **prérogatives de l'université**, étant donné que les individus en formation n'auraient pas été des stagiaires rémunérés, mais, au mieux, des allocataires. D'autre part, la lourdeur administrative d'un double concours est assez évidente.

- La **solution n°4** est proposée par le SNES, le SNEP et le SNESup : les étudiants titulaires de leur licence s'inscrivent en maîtrise et préparent leur concours en même temps. Ils sont recrutés s'il réussissent le concours et la maîtrise. À la suite de quoi, ils reçoivent une formation "pleinement professionnelle" pendant la deuxième année. Ce système sépare la formation académique (en première année) et la formation professionnelle (en deuxième année). En fait, il prévoit que dès le DEUG, les candidats sont prérecrutés moyennant des allocations et qu'ils suivent des U.V. de "sensibilisation" progressive jusqu'au concours. Cette troisième solution est politiquement plus acceptable parce qu'elle conserve un équilibre entre les **prérogatives de l'État** et les **prérogatives de l'université**. En terme de **professionnalité-qualification**, le concours intervenant à Bac+4, la situation serait inchangée pour les enseignants du

supprimer le Capes et d'imposer un concours à Bac+3 pour tous les niveaux d'enseignement". *L'Université syndicaliste*, n° 254, 8 février 1991.

second degré classique et technique et cela supposerait une amélioration pour les maîtres des enseignements primaire et professionnel). Par contre, le second terme de la **professionnalité-qualification**, l'exigence de la maîtrise, posait deux problèmes : d'une part, on l'a vu *supra*, le SNES et le SNESup étaient divisés sur la question de la maîtrise pour les professeurs d'école. D'autre part, l'État qui venait d'accorder aux professeurs de l'enseignement professionnel et de l'enseignement primaire une amélioration substantielle de leur qualification avec le lourd engagement financier que cela représentait, était peu favorable à la perspective d'une nouvelle augmentation de salaire qui aurait été rendue obligatoire par l'obtention de la maîtrise.²⁴ Le modèle de **professionnalité-compétence** que cette solution suppose est hasardeux : il s'appuie sur la notion de "biseau" affichée par le SNESup : la professionnalité-compétence se construit peu à peu *avant* le concours par des modules de didactiques en DEUG et en licence et par le pré-recrutement au moyen d'allocations sur le modèle des anciennes IPES. L'étudiant peut s'intégrer à tout moment dans la filière d'enseignement (premier ou second cycle) par le moyen de ces modules didactiques. Bien évidemment, ce modèle dit bien l'idéalisation de l'université rêvée par les représentants du SNES et du SNESup. En effet il suppose :

- que l'université va mettre rapidement en place des modules de professionnalisation préalable dans toutes les disciplines;
- que les universitaires vont accepter que les étudiants s'inscrivent simultanément en maîtrise et aux préparations des concours;
- que les universités négocient la définition de diplômes (DEUG, licences et maîtrises) conjointement avec d'autres institutions : en l'occurrence, les IUFM.²⁵ Les représentants syndicaux s'inscrivent donc bien dans une logique de **professionnalité-qualification** au détriment de la **professionnalité-compétence**.

Finalement on sait que c'est une **solution n°5**, qui a été choisie : elle ressemble à la quatrième solution en ce que le concours intervient au milieu de la formation, mais elle ne présuppose pas l'obtention d'une maîtrise pour les candidats. Cette solution respecte la notion de **professionnalité-qualification** (il n'y a pas déqualification pour les professeurs du secondaire et il y a revalorisation de la situation des enseignants du primaire et de l'enseignement professionnel) elle conserve les équilibres entre **prérogatives de l'État** et **prérogatives de**

²⁴ Jean-Pierre Obin, secrétariat d'État à l'enseignement technique : (Cela touche) "...à des questions statutaires aux fortes implications budgétaires: qu'est ce qui sépare encore un certifié dont on exige la maîtrise d'un agrégé ?" Contribution à la commission, 19 septembre 1989.

²⁵ En réalité, même si le recteur Bancel a toujours refusé d'utiliser le terme de "biseau" pour ne pas paraître reprendre les idées des syndicats, la notion de "préprofessionnalisation" en DEUG et en licence a été retenue dans le rapport final de la commission. Quoiqu'il en soit, des enseignements de ce type étaient déjà donnés à l'université depuis longtemps dans les CUFEF (Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs). Toutefois il est notable que la création des IUFM n'a pas, à ce jour, provoqué d'augmentation importante du volume de ces enseignements, (il semble que ce soit même le contraire) qui restent, faute de moyens et de mobilisation de la part des universitaires, au stade "d'initiations" voire "d'expériences".

l'université. Ce modèle finit par trouver l'accord du ministère et des syndicats en raison de leur souci commun d'une certaine "homogénéisation nationale".

"Et puis, il y avait d'autres éléments, dont un qui était la place du CAPES entre autres, en tant que concours de la fonction publique d'État qui avait atteint un certain niveau, y compris par rapport au reste de la fonction publique. Et on ne veut pas qu'il y ait sur ce terrain là une dévalorisation de ce concours par rapport à d'autres situations de la fonction publique et sur le plan social, quoi. Donc un certain niveau de concours, donc de situation sociale... Alors, pour articuler tout ça, ça nécessitait une solution un peu originale tout en étant, à réaliser concrètement, un peu difficile. Ça aurait été beaucoup plus simple de dire : ils passent un concours, ils rentrent à l'IUFM, ils font leurs deux ans et on en cause plus. On ne voulait pas de ça. Et on continue à le penser, (...) c'était une formule de la commission, c'était une formule, c'était de dire que la première année de préparation au concours avait un très grand rôle, en particulier pour une espèce "*d'unification*". Les gens ont fait des licences ou des maîtrises, mais entre telle ville universitaire et telle autre, même dans une même discipline, il y a des distorsions assez fortes. Et ça, ça nous gêne pas. Et alors cette année de préparation au concours, bon elle prépare au concours, OK. Mais en même temps, elle sert de *rééquilibrage* pour tout le monde, puisque c'est un *concours de type national*... (...) c'est important, parce que *cette quatrième année, de préparation au concours est aussi une grande étape de cohérence, d'unification du public des candidats*, quoi. Voilà pourquoi les choses se sont passées comme ça..." (*membre de la commission Bancel, syndicaliste*)

Par contre, elle fait peu de cas de la notion de **professionnalité-compétence** puisque le concours coupe la formation en deux. Ce modèle cumule un peu les inconvénients des deux logiques de sélection : "bachotage" la première année et formation professionnelle trop courte la seconde année. Ce qui peut se recouper avec la séparation entre le théorique (en première année) et le pratique (en seconde année).

Un hiatus

Bien sûr, il est toujours confortable, lorsqu'une décision a été prise et entérinée par une certaine durée, de dire qu'il ne pouvait en être autrement. Cependant, pour les raisons que je viens d'énumérer, les quatre premières solutions me semblent réellement difficiles à appliquer, du moins dans une situation où les rapports universités-État (de méfiance réciproque), les rapports État-syndicats (où le second est un partenaire très fort et où les deux parties s'entendent au moins sur la dimension "nationale" du métier) et enfin les rapports État-profession enseignante (où l'État n'entend pas renoncer de sitôt à sa tutelle morale) ne changent pas notablement. Ce qui est intéressant, dans cette commission, c'est le changement de logique entre la première partie des travaux (définition de la professionnalité) et la seconde partie (structuration et place du concours). Dans la première partie, la négociation a eu lieu **à l'intérieur** de la commission et le texte final a été approuvé par cette commission. Toute logique de **professionnalité-**

qualification avait été écartée. Dans ce contexte, c'est la logique de **professionnalité-compétence** qui a été privilégiée, c'est à dire la définition de tâches plus ou moins concrètes et d'aptitudes ou de savoir-faire individuel. Dans la deuxième partie, les réseaux de négociations sont plus obscurs et plus larges à la fois. La décision est prise par le cabinet du ministère, probablement après avoir entendu les représentants syndicaux. Là c'est la **professionnalité-qualification** qui est privilégiée au détriment de la **professionnalité-compétence**. Ce qu'exprime bien cette personne, membre de la commission, très concernée par la discussion sur la professionnalité mais peu au fait des discussions syndicales :

“Si j'explore mes souvenirs, ça a fait l'objet même d'une certaine risée entre nous, quoi. On disait “il y aura peut-être un technocrate qui trouvera que couper la poire en deux est intelligent et mettre le concours au milieu”, bon. Mais jamais on l'avait véritablement explorée, cette hypothèse là, y compris dans les effets que ça pouvait avoir au plan de l'organisation de la formation, etc. Bancel n'avait pas tranché et je crois me souvenir qu'à la dernière réunion de la commission Bancel, quand on a remis un des derniers textes de travail, Bancel nous a laissés dans une certaine expectative...”

Bref, à partir du moment où il était reconnu que la place du concours faisait intervenir la dimension de qualification, cette notion était retirée aux experts, dont l'ignorance montre qu'ils étaient mis hors-champ.

3 - Le couple syndicats-État

On vient de voir comment en France, les syndicats ont joué de leur influence sur la question de la place du concours. Il reste désormais à voir comment, dans les deux pays, on peut relier la notion de corps unique aux rapports de forces entre syndicats et État.

a) En Espagne : la division syndicale

En 1987, le ministère de l'Éducation et de la science de Javier Solanas présente un document-projet de réforme²⁶ dans lequel apparaît la préfiguration de la loi de 1990. Mais si les syndicats d'enseignants “progressistes” approuvent l'aspect “démocratique” de cette loi, ils déplorent le peu de cas qui y est fait des enseignants.²⁷ Ils profitent donc de ces modifications pour subordonner à la satisfaction de leurs revendications leur appui à la “démocratisation du système éducatif”. Avec la rhétorique suivante : “cette loi va exiger beaucoup des

²⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, Madrid, 1987.

²⁷ Entretien avec un responsable du syndicat UGT-FETE, syndicat majoritaire et proche du PSOE au pouvoir.

enseignants, elle ne peut être votée sans que l'on satisfasse d'abord le professorat". On peut voir à l'occasion de ces revendications une définition syndicale de la professionnalité.

La définition syndicale de la professionnalité

En 1988, une grande grève des personnels de l'enseignement, rassemblant de nombreux syndicats fut déclenchée pour exiger entre autres choses :

- une meilleure régulation du processus d'accès à la fonction publique (résorber le réservoir de maîtres-auxiliaires qui sont 40 000 en 1988) par la création de concours internes où l'on tienne compte de l'expérience professionnelle;

- une mobilité géographique et entre les corps plus grande et mieux régulée,²⁸ c'est à dire en fonction des diplômes et de la formation continue;

- et surtout une augmentation substantielle des salaires avec un ajustement entre les salaires des enseignants et ceux du reste de la fonction publique, la base de légitimité des qualifications devenant le niveau de diplôme et non plus le secteur administratif. Ces trois revendications étaient l'exigence d'une amélioration, c'est à dire d'une meilleure légitimité, du système d'attribution des qualifications. Cette grève permit une augmentation des salaires (sans toutefois atteindre "l'homologation" avec les autres secteurs de la fonction publique) et un certain nombre d'accords sur la mobilité. Mais on peut noter aussi et surtout que l'unification des corps d'enseignants ne fait pas partie des revendications syndicales. Bref, si les responsables des syndicats de gauche affirment, lorsqu'on les interroge individuellement ou lorsqu'ils se trouvent dans des "commissions" de réflexion, qu'ils sont favorables à l'unification des corps et s'ils attribuent au ministère le refus de cette unification, ils faut constater que leurs syndicats ne tiennent pas à utiliser ce thème dans les conflits sociaux. La grève de 1988 rassemblait de nombreux syndicats d'origines politiques différentes et surtout de catégories différentes. L'unification des corps aurait introduit une division dangereuse entre les enseignants du premier degré et les enseignants du secondaire trop soucieux de leur différence.²⁹

Deux modes d'organisation

Le mouvement syndical enseignant espagnol est constitué d'un double système. Il y a d'une part le système de type "classiste" des syndicats de gauche notamment, l'*UGT* et *Comisiones Obreras*, qui comprennent des fédérations enseignantes.

²⁸ Ce qu'on appelle l'amélioration du "*concurso de traslados*".

²⁹ Pilar Benejam, Mariona Espinet, *op cit*, pp. 211-231.

Celles-ci étaient favorables au corps unique.³⁰ Mais il y avait aussi les associations strictement professionnelles, corporatistes (*gremiales*) organisés par secteurs administratifs et par niveaux de qualification.³¹ Et dans le cas de l'enseignement comme dans d'autres, ces syndicats, qui lors de la "transition démocratique" prônaient la continuité (*continuismo*) avec l'organisation du système éducatif en vigueur sous la dictature, s'opposent nettement à l'idée d'unifier les corps d'enseignants. Même si les syndicats classistes sont globalement majoritaires dans les deux secteurs public et privé de l'enseignement, cette majorité n'est que très relative. Il semble qu'il n'y ait pas de meilleur moyen de connaître l'état du rapport de force sur la question que de consulter les résultats aux élections professionnelles : en effet, les taux de syndicalisation, proches de 20 %, ne permettent pas de rendre compte de l'audience réelle des différents groupes professionnels.³² Soit les résultats des élections aux conseils des personnels de l'enseignement public de 1990 (*tableau 1*) et les résultats des élections dans les établissements privés (*tableau 2*) :

Tableau n°1 : résultats aux élections professionnelles de l'enseignement public (primaire et secondaire) en 1990

SYNDICATS ou ASSOCIATIONS	% délégués
<i>Comisiones Obreras</i> (proche communistes)	26
<i>ANPE</i> (proche PP : droite)	20,7
<i>STES</i> (plutôt à gauche)	16,3
<i>UGT-FETE</i> (proche parti socialiste)	15
<i>CSIF</i> (centre droit)	13,7
Autres	8,3
Total	100

Si le syndicat de gauche "classiste" *Comisiones Obreras* arrive en première position, il est suivi immédiatement du syndicat réputé le plus traditionaliste de tout le système d'enseignement, *Asociación Nacional de Profesores de EGB* qui représente spécifiquement les professeurs de l'enseignement primaire.³³ Ensuite, alors que le syndicat *STES* qui se veut à la fois "autonome" et "progressiste" occupe une position peu définie sur la question du corps unique, on trouve l'*UGT*,

³⁰ Ce mouvement syndical "classiste" naît même, en 1976, avec cette revendication essentielle : un corps unique, un cycle unique, un syndicat unique. (Congrès qui crée la *UGT-FETE* de Cadix).

³¹ Antonio Guerrero Serón, "El sindicalismo docente", in *Cuadernos de pedagogía*, n° 220, Décembre 1993, pp. 100-103.

³² Antonio Guerrero Serón, art. cit.

³³ Ou plus exactement les professeurs de la EGB (*educación General básica*) qui correspondait approximativement, avant la loi de 1990, à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire du système d'enseignement français.

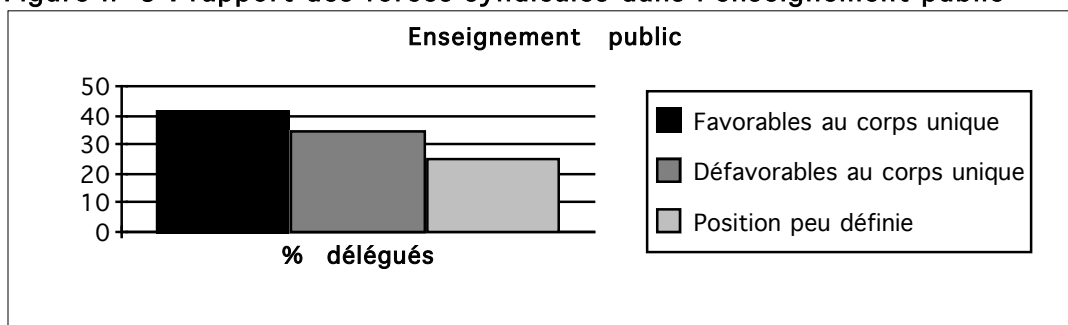
syndicat classiste et le CSIF, syndicat corporatiste de fonctionnaires. Ici, on a une domination des syndicats *UGT-FETE* et *Comisiones Obreras* favorables au corps unique, mais il faut la nuancer par la présence des syndicats corporatistes *USO* et *FSIE*. Au total, on a, dans l'enseignement public un rapport de force nettement en défaveur du corps unique puisqu'on peut estimer grossièrement que seulement 41 % des élus représentent des syndicats qui y sont favorables.

Tableau n° 2 : résultats aux élections professionnelles des établissements privés entre octobre 1990 et juin 1992

SYNDICATS ou ASSOCIATIONS	% délégués
<i>UGT-FETE</i> (proche parti socialiste)	35,4
<i>USO</i> (chrétiens conservateurs)	19,1
<i>Comisiones Obreras</i> (proche communistes)	18,2
<i>FSIE</i> "indépendant"	16,3
Autres	11
Total	100

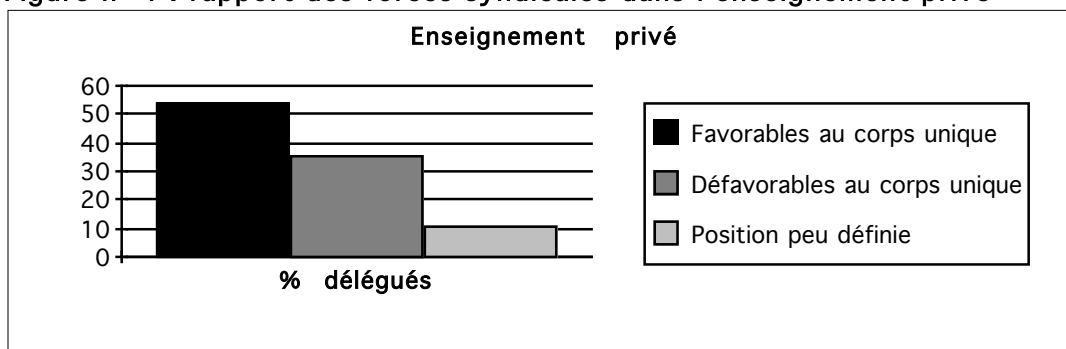
Dans l'enseignement privé, ceux-ci sont 53,6 % mais cela ne compense pas la faiblesse de leur position dans l'enseignement public qui emploie 70 % des enseignants.³⁴ Dans le mouvement unitaire de protestation de 1988, les syndicats "classistes" ont donc dû tenir compte de la position de ces syndicats corporatifs ou "associations" non favorables à l'unification.

Figure n° 3 : rapport des forces syndicales dans l'enseignement public



³⁴ En 1987-88, 69,9 % des enseignants sont employés par des établissements relevant directement du ministère de l'Éducation et de la Science, des administrations des Communautés Autonomes ou d'autres organismes publics. Les 30,1 % restant travaillent dans des établissements privés laïcs ou confessionnels. Voir C.I.D.E., *El sistema educativo español, 1991*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

Figure n° 4 : rapport des forces syndicales dans l'enseignement privé



Tout ceci permit à la majorité socialiste de 1990 de ne pas accorder aux *maestros* une qualification supplémentaire, en s'appuyant, quoique de manière très ambiguë, sur des arguments corporatistes :

“Je crois que dans cette société, il y a eu un intense débat, non seulement maintenant mais depuis 20 ou 25 ans, sur l'unité des corps enseignants. Mais pour cela, il n'y a pas eu un critère uniforme pour attribuer les responsabilités du professorat aux différents cycles éducatifs, (...). Je crois qu'entre une position qui considère le corps unique comme élément exclusif de réalisation des enseignants et entre l'assignation d'un corps à chaque fonction, la voie que suit cette loi est une voie adéquate parce qu'elle assigne à chaque niveau éducatif une spécificité et donc un corps qui la caractérise...” (*Sr Paniagua Fuentes, PSOE, Congreso de los diputados, 28 juin 1990*).³⁵

b) En France : des stratégies différentes

Il est assez difficile en France de connaître les éléments de négociation qui ont permis l'égalisation des statuts des enseignants du secondaire (hors les agrégés) et du primaire. On admet communément que le SNI était favorable à la création du corps de professeur des écoles.³⁶ Le SNES, majoritaire dans l'enseignement

³⁵ Ce qui est d'ailleurs faux : en effet la loi prévoit au contraire la création d'un nouveau niveau d'enseignement, *educación secundaria obligatoria*, qui concerne tous les élèves de 14 à 16 ans, où les cours seront dispensés indifféremment par des maîtres du premier ou du second degré.

³⁶ André Robert, “Les enseignants français et les enjeux de la professionnalisation”, in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, N° 1-2, 1994. Mais il semble que ça n'ait pas toujours été le cas. Témoin, cette réflexion d'un fonctionnaire de la DESUP, (entretien le mercredi 17 mars 1992) : “Les partenaires du premier degré, à l'époque, (ça

secondaire, demandait l'élévation à la maîtrise du recrutement des enseignants certifiés (Ce qui revient à refuser l'égalisation des statuts, sous apparence d'un discours progressiste), mais il était quelque peu isolé sur cette position. Enfin, la revalorisation financière (sans modification des qualifications) accordée par le ministère Jospin en 1988 empêchait une forte mobilisation syndicale sur ce thème. En définitive, c'est l'unité syndicale du premier degré, à travers le SNI qui était la condition fondamentale à "l'égalisation des dignités" entre les deux ordres d'enseignement. Même si au départ, les responsables du SNI étaient attachés à une culture "primaire" et à un champ de syndicalisation protégé, ainsi que l'indique notre informateur, on sait que des modifications morphologiques ont affecté le corps des instituteurs³⁷ : avec la féminisation, l'augmentation du niveau de diplôme et la diminution de la part des individus d'origine populaire, l'accession à l'enseignement primaire étant plutôt vécu comme *reclassement* après un semi-échec dans l'enseignement supérieur plutôt que comme l'aboutissement d'un parcours exemplaire dans l'enseignement secondaire. Cela se traduisait notamment par la baisse de la syndicalisation³⁸ et l'irruption des "coordinations"³⁹ qui risquaient d'entériner un divorce entre une "base" insatisfaite de sa condition et des "dirigeants" toujours porteurs d'une certaine fierté de leur culture syndicale spécifique. L'acceptation par ces derniers d'un nouveau modèle de professionnalité (exigence de la licence universitaire, statut plus élevé, etc.) était inévitable pour renouer avec les adhérents de base.

4 - Conclusion : Comparaison en termes de structures salariales

En France, la rhétorique selon laquelle les enseignants du primaire n'ont pas

a changé aujourd'hui, hein, il y a eu une évolution de la réflexion chez les partenaires du premier degré) mais, à l'époque, ils n'étaient pas chauds du tout pour passer à bac+3. A l'époque, heu... le problème du SNI-PEGC, c'était un problème de champ de syndicalisation, pour être très clair, c'est peut-être pas à moi de faire cette analyse, mais enfin, euh... j'espère que vous en prenez ce qu'il faut en prendre et en laissez ce qu'il faut en laisser... le champ de syndicalisation est bien plus élevé quand vous prenez les élèves-instituteurs au niveau du bac, que quand vous prenez des étudiants à bac+3, qui sont déjà passés sous la houlette des différents partenaires de l'enseignement supérieur (vous voyez ce que je veux dire). Donc, il est évident qu'il y a un problème, qu'il y avait un problème très clair de champ de syndicalisation pour le SNI-PEGC. Alors, étant donné que ce qui leur a été vendu, c'était le passage de la catégorie B à la catégorie A. (avec revalorisation non négligeable ! Puisque, fin de carrière d'instituteur, 10 000 et quelques francs nets, fin de carrière d'un professeur des écoles, 16 000 francs nets.. une augmentation de soixante pour cent. Avec rattrapage sur les professeurs certifiés, hein). Je crois que ceci a dû peser, vous pensez bien, dans la balance."

³⁷ Voir notamment, Frédéric Charles, *Instituteurs, un coup au moral (genèse d'une crise de reproduction)*, Paris, Ramsay, 1988.

³⁸ André Robert, "Réponses syndicales au phénomène de désyndicalisation dans les années 80", in A. Henriot-Van Zanten, É. Plaisance et R. Sirota, *Les transformations du système éducatif, acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993, pp. 111-127.

³⁹ Bertrand Geay, "Espace social et coordinations", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 86-87, mars 1991, pp. 2-24.

besoin d'une qualification supplémentaire a quasiment disparu, même si (*cf.infra*) lors des réactions publiques à la création des IUFM, certains lieux parmi les plus traditionnels du système éducatif ont émis quelque protestation contre "la nécessité d'une licence pour les instituteurs."⁴⁰ Pour l'expliquer, on peut probablement émettre une hypothèse de structure salariale : le salaire de base de l'instituteur français⁴¹ et celui du *Profesor de EGB* espagnol sont très comparables.⁴² Par contre, le SMIC français est beaucoup plus important que le salaire minimum interprofessionnel espagnol.⁴³ Donc on peut considérer qu'en France le salaire de base de l'instituteur est situé beaucoup plus près du bas de l'échelle des salaires que son homologue en Espagne. Autrement dit la signification sociale d'une non-unification en France eût été très différente de celle qu'elle a revêtue en Espagne : le *statu quo* en France maintenait les enseignants du premier degré dans une position socio-économique proche de celle des ouvriers ou des employés les moins rémunérés, du moins en début de carrière. Alors qu'en Espagne, les *maestros* se trouvaient déjà nettement séparés, au plan économique et dès le début de leur carrière, des ouvriers et des employés les moins rémunérés. Ceci pouvait donc ôter encore de la légitimité à leur demande de revalorisation. Avec le *statu quo*, ils se maintiennent toujours dans cette position intermédiaire entre les salaires les plus faibles et les salaires des enseignants de conditions supérieures.

⁴⁰ Académie des sciences, le 13-6-90, cité par F.O. dans sa publication *Formations*, 1er trimestre 1990-91, n° 57. Force Ouvrière et quelques autres syndicats d'inspiration corporatiste ont aussi émis quelques réserves.

⁴¹ À cette date, les instituteurs font l'objet d'une "revalorisation" ils sont rémunérés à l'indice 312 (et non plus 306) de la fonction publique.

⁴² 6150 francs en France (septembre 1989) contre environ 6000 francs en Espagne (Loi 4/1990 des budgets généraux de l'État *Boletín Oficial del Estado*, 30 juin 1990).

⁴³ Inférieur à 3000 francs à l'époque.

section 8

Les compétences des enseignants (2)

champs de mobilisation

“Ma soeur Thérèse est raide comme le Savoir. Elle a la peau sèche, un long corps osseux et la voix pédagogue. C’est le degré zéro du charme.”

Daniel Pennac, *La fée carabine*.

Flou et précision

Les deux politiques de professionnalisation se situent pour bien des aspects, à l’opposé l’une de l’autre. La politique en France est pensée comme gestion directe de la société par l’État, alors qu’en Espagne elle se conçoit comme rapports entre l’État et des groupes professionnels dans le strict cadre juridique des règles universitaires. C’est ainsi que ce qu’on désigne vaguement par “débat” et que je préfère appeler “champ de mobilisation” est très différent dans les deux pays : en France, on parlera d’un “débat de société”, alors qu’en Espagne il s’agit d’une négociation définie par les formes officielles de la “réforme universitaire” c’est à dire les règles régissant les rapports entre État et université. Enfin, ainsi qu’on l’a déjà vu, la méthode utilisée en France est (à dessein) floue, alors qu’en Espagne elle est au contraire précise. En France, la politique de professionnalisation des enseignants constitue une sorte de “marché ouvert de la formation”, très peu régulé. Cette “stratégie du flou” a une fonction et suppose une condition. La fonction est d’effacer tout lien direct entre marché des produits de la formation et marché du travail de formation et d’arriver ainsi à un arbitrage entre des experts réputés inconciliables. La condition politique en est *l’homogénéité de l’espace politique de domination* ainsi que son reflet idéologique, le discours universaliste typiquement français, dans lequel l’on confond aisément “nation” et “genre humain”.

Au contraire, en Espagne, les systèmes exigent un clair partage des prérogatives. La définition des produits de la formation se fait donc par segmentation des marchés du travail. Les experts produisent une définition de ces liens (et non un arbitrage, car celui-ci intervient ultérieurement) dont la principale caractéristique est la précision.

Définition et décision

Ici la distinction conceptuelle entre “champ de définition” et “champ de mobilisation” est opérante : en Espagne, cette distinction est officiellement consacrée: les “experts” du “groupe technique XV” s’en tiennent strictement à *définir* des contenus de la formation des enseignants, c’est à dire donner la *forme de la décision* : mais en aucun cas, ils ne *prennent la décision*, c’est à dire ne

déterminent les volumes définitifs des différentes matières, (*i.e.* le partage du contrôle de la formation par les différents spécialistes). La décision définitive fait l'objet d'un débat dont les formes sont assez strictement définies et, en tout cas, prévues, comme on va le voir.

En France, la prétention de la "commission Bancel" qui tente d'allier autorité et expertise, est de définir et de décider *dans le même mouvement*. Il n'est prévu aucun "espace de mobilisation" structuré pour légitimer la décision. Le champ dans lequel la mobilisation a tout de même lieu pour imposer, défendre ou attaquer la définition des compétences opérée par les "experts" est donc complètement déstructuré. Les conséquences sont doubles : d'une part aucun groupe ou individu n'est particulièrement qualifié pour s'exprimer et d'autre part, les termes mêmes du débat n'ayant jamais été formulés, celui-ci promet d'être particulièrement vague. La pauvreté du "débat public" qui a lieu en France sur les IUFM est ainsi très nettement imputable aux conditions de sa définition.¹

1- La méthode politique

a) En France : méthode du secret

En France, entre la rédaction du rapport Bancel (le 10 octobre 1989) et la publication d'une circulaire de la DESup presque deux ans plus tard,² explicitant un plan relativement précis de formation professionnelle des enseignants, la démarche du ministère est secrète. La mise en place du nouveau système implique de nombreuses négociations avec les syndicats, les différentes associations corporatives, les représentants des universités, etc. Un groupe de pilotage très peu visible conduit ces négociations. Sa composition change souvent. Au départ, il est un prolongement de la "commission Bancel" coopérant avec des responsables des différentes directions du ministère de l'Éducation nationale. Après le départ de Daniel Bancel pour le rectorat de Lyon, la commission est tour à tour présidée par plusieurs membres importants du cabinet du ministère. Bien souvent, ce sont les successifs directeurs de cabinet qui présidaient les réunions, compte tenu de la hauteur des enjeux de certaines négociations.³ Pour ce qui est de la mise en oeuvre de la formation proprement dite, dans la droite ligne des travaux de la "commission

¹ Pour qualifier ce "débat" en France, il suffit de lire l'introduction d'un dossier que le mensuel *Le Monde de l'Éducation* consacrait aux IUFM en avril 1992 : "Tout le monde donne son avis sur la nouvelle formation. Le Monde de l'éducation, lui, est allé enquêter sur le terrain pour voir, concrètement comment sont préparés à leur métier les profs de demain."

² *Contenus et validation des formations organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

³ Pour la mise en relation de l'organisation des IUFM avec les enjeux professionnels pour les formateurs, voir le chapitre suivant.

Bancel”, la nouvelle formation des enseignants était toujours définie comme un problème “de terrain”, ainsi que l’indique le premier ministre d’alors :

“les IUFM sont encore à inventer, dans une large mesure. Comme toujours, tout va se jouer sur le terrain, au jour le jour.”⁴

C’est dans cette perspective que les travaux des trois IUFM “expérimentaux” de Grenoble, Lille et Reims sont tenus dans le plus grand secret.⁵ Les inspections de l’Éducation générale (IGEN et IGAEN)⁶ produisent entre le premier trimestre de 1990 et Juin 1992 cinq notes d’information à usage du ministre, qui restent totalement confidentielles malgré les protestations répétées de certaines organisations corporatives comme la Société des agrégés.⁷ D’autre part, pour compenser les disparités qui risquent de naître de cette démarche “à partir du terrain”, des travaux de “cadrage” sont mis en oeuvre au ministère. Progressivement, le cabinet se dessaisit de cette tâche pour la confier à l’administration, au fur et à mesure que s’étoffe la nouvelle “Sous-Direction de la formation initiale des maîtres” créée à cet effet à la DESup (direction des enseignements supérieur).⁸ Ainsi, on passe peu à peu d’une pratique de l’arbitrage à une production de normes bureaucratiques. Des “experts”, (peu visibles, on n’en connaît pas les noms) sont chargés d’élaborer la “note de cadrage” qui ne paraîtra qu’en juillet 1991. De ces travaux, rien n’apparaît dans la presse, qu’elle soit généraliste, spécialisée ou syndicale. Cette méthode (appelée officiellement “pragmatisme”), la méconnaissance publique du “dossier”, n’indique pas forcément de la part du cabinet du ministère une volonté de ne pas divulguer d’information. En fait, il semble que l’on ait attendu plus d’un an et demi avant que les premières informations ne filtrent parce que la “Sous-Direction de la formation initiale” de la DESup créée de manière précipitée avec assez peu de moyens et de personnels au départ, a tardé à élaborer ses premiers textes. Ce que cela indique indubitablement, par contre, c’est que c’est l’administration qui prend en charge les informations (les bilans des expériences en cours) et les décisions (les normes de la nouvelle formation), c’est elle qui est censée assumer le passé et l’avenir de la formation, bref, elle dépossède une éventuelle profession d’expert des responsabilités inhérente à cette formation. En tous cas, ce secret est un sérieux

⁴ Michel Rocard, allocution prononcée au CNAM le 23 avril 1990 devant les futurs formateurs des IUFM expérimentaux.

⁵ L’IUFM de Lille avait établi au mois de février 1991 un “rapport d’étape” retraçant les travaux qui y avaient été menés. Mais ce rapport, probablement à usage strictement interne, ne devait pas, à l’époque être divulgué. La personne qui me l’a communiqué m’avait alors recommandé le silence sur son identité.

⁶ Inspection Générale de L’Éducation Nationale et Inspection Générale de l’Administration de l’Éducation Nationale.

⁷ “Les IUFM de Grenoble, Lille et Reims sont-ils en effet oui ou non, comme le ministre l’a constamment assuré, des établissements “expérimentaux” ? Si oui, alors cette expérimentation doit être susceptible d’évaluation, de réfutation, éventuellement d’abandon. Mais il ne peut en aucun cas être accepté que soit généralisée une expérience n’ayant fait l’objet d’aucune évaluation publique. Je demande que soit rendu public le rapport établi par l’Inspection générale en décembre 1990. Je demande que soit rendu public le deuxième rapport prévu par ce même service pour le 15 avril 1991.” Geneviève Zehringer, présidente de la société des agrégés, conférence de presse, le 23 mai 1991.

⁸ La “Sous-Direction de la formation initiale des maîtres” est créée en octobre 1990.

handicap pour les éventuels partisans des IUFM condamnés au mutisme et à l'attente, et en même temps une ressource non-négligeable pour les adversaires de la réforme qui vont mettre à profit la rareté de l'information pour pratiquer la désinformation et l'hyperbole. Tous les amalgames, toutes les insinuations seront possibles. C'est d'ailleurs l'analyse qu'en font les Inspections Générales chargées de l'évaluation :

“La démarche pragmatique adoptée a eu d'évidents mérites. Elle a permis de corriger progressivement les orientations de départ, de tenir compte des réalités du terrain comme des réactions de l'opinion. Ce type de démarche impose cependant une gestion très rigoureuse, et en premier lieu une parfaite maîtrise des documents en circulation. De nombreuses rumeurs, certaines oppositions déterminées se sont appuyées sur des documents de travail qui n'avaient aucune réalité officielle. *Les périodes d'attente, ou de vide juridique ont permis à tous les groupes de pression, idéologiques ou corporatistes, de déployer leur réseau d'influence, de tenter d'infléchir le projet et d'aggraver les angoisses des acteurs.*”⁹

b) En Espagne : obscurité et transparence

En Espagne, la méthode de définition est un jeu qui alterne visibilité et secret. Ainsi, dans le rapport rédigé par les experts en 1987 comme dans le précédent, les noms des auteurs n'apparaissent pas. Cette sorte de “principe d'invisibilité” bureaucratique qui sied à un “rapport technique” tend à laisser croire que ce travail de définition n'implique pas une grande *autorité* (au sens strict, c'est à dire la qualité “d'auteur”). En même temps, paradoxalement, dans des articles de presse spécialisée¹⁰ les personnes nommées sont connues comme “personnalités d'un grand prestige scientifique” et présentée nommément, donc selon un principe “d'autorisation” des personnes. En terme de conditions de la réception du message, tout se passe donc comme si le texte devait s'adresser à deux publics :

- un public relativement large d'agents concernés par les enjeux de la politique éducative à qui le texte s'impose comme “technique” c'est à dire non discutable. C'est une sorte d'espace inerte, que l'État ne cherche pas à structurer.

- un public d'initiés sur lequel les noms des experts doivent avoir un effet. Ce public, globalement constitué par les systèmes d'expression et de représentation des organisations au sein desquelles les formateurs d'enseignants travaillent (conseils d'écoles universitaires ou de facultés, départements scientifiques) est ce qu'on pourrait appeler “la fraction mobilisable de l'opinion” sur le problème

⁹ Dominique Borne et Guy Laurent, *Rapport à Monsieur le Ministre d'État sur l'évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Juin 1992, pp. 10-11. Pour comprendre, malgré le codage de l'expression très euphémisée propre aux inspections, la position réelle des inspecteurs généraux, voici ce qu'ils écrivent : “Il a manqué, il manque sans doute encore, un texte politique fort et simple définissant clairement les contours du métier d'enseignant” (p. 14). Ce qui constitue une critique très appuyée du rapport Bancel, qui prétendait être ce texte “fort et simple”.

¹⁰ Voir notamment *Cuadernos de pedagogía*, n° 161, p. 47.

particulier de la formation des enseignants. Il a d'ailleurs été officiellement consulté et s'est, en quelque sorte, produit lui-même par sa propre mobilisation dans l'espace prévu à cet effet. C'est donc un "champ de mobilisation" qui a été constitué officiellement ici, autour du problème de la formation des enseignants. Entre 1987 et 1990 on publie le rapport du Conseil des universités, (la version "corrigée" du rapport du "groupe XV"), les propositions et critiques suscitées par ce rapport, et, enfin, en annexe, le rapport initial du groupe XV.¹¹

On a ainsi une image très précise des organisations capables de se mobiliser dans cet espace pour produire une opinion. Cette opinion devait être clairement formulée dans la forme imposée par le groupe technique XV.¹²

"Afin de fournir une *information normalisée*, compréhensible et utilisable pour toutes les personnes et institutions qui doivent participer au débat public, *qui nécessairement doit précéder le processus de prise de décision*, on a réalisé un travail de synthèse du rapport."¹³

La participation à ce débat étant volontaire, elle constitue déjà un indicateur permettant de repérer les institutions qui ont ressenti la motivation suffisante pour exprimer une position publique.¹⁴ Parmi celles-ci, on trouve de nombreuses "Écoles universitaires de formation des enseignants du primaire", très peu de facultés (sauf à Barcelone et à Valence), quelques "Instituts de sciences de l'éducation", des départements de disciplines à vocation pédagogique, un syndicat enseignant "classiste" (*Comisiones Obreras*) et un collectif d'étudiants d'écoles universitaires de *magisterio*. Cette différence d'implication est révélatrice de ce que chaque institution peut investir d'intérêts professionnels dans une réforme de la formation des enseignants. La forte présence des Écoles universitaire montre que celles-ci cherchent à promouvoir la professionnalité des étudiants qu'elles forment

¹¹ Consejo de universidades, *reforma de las enseñanzas universitarias. Título : diplomado en educación infantil y primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público*. tomes I et II, secretaría general, Madrid, 1989 et 1990.

¹² C'est très strictement ainsi que cela s'est passé : le "groupe XV" a proposé un modèle de formation enseignants. Le Conseil des université (c'est à dire l'institution de tutelle du groupe d'expert) a modifié la proposition mais en suivant la forme exacte définie par le groupe. Cette proposition a été appelée "Modèle A1". Elle a été envoyée à tous les participants au "débat public" un *formulaire vide* dont les cases devaient être remplies. C'est le produit de ce débat qui a donné la décision finale du Conseil des Universités. Mais la forme imposée par les experts n'a pas évolué. On voit bien qu'il y a dichotomie entre définition et décision.

¹³ Consejo de universidades, *op. cit.*, tome I, Secretaría general, Madrid, 1989, p. 15.

¹⁴ Consejo de Universidades, *op. cit.*, Ainsi, dans les volumes publiés en 1989 et 1990 concernant la formation des enseignants du primaire, apparaissent principalement : des conseils d'écoles universitaires de formation des enseignants du primaire, des départements de didactiques diverses, des conseils de facultés de pédagogie ou de sciences de l'éducation.

Par contre, on trouve une seule faculté de sciences (université autonome de Barcelone) un seul conseil représentant une université entière (l'université de Valence) un seul collectif d'étudiants d'école universitaire (de Ségovie), un seul syndicat (*Comisiones Obreras*), des associations de professeurs de musique des écoles universitaires, l'Institut de la Femme, et des colloques qui ont rédigé un texte commun : les "journées de travail des écoles universitaires de formation des enseignants de l'État espagnol", la "conférence épiscopale sur l'enseignement primaire", les "accords des secondes rencontres nationales des professeurs de didactique de la mathématique".

(comme l'indique le fait que des pages sont offertes à un groupe de leurs élèves) afin de se promouvoir elles-mêmes (*cf. infra* "des enjeux professionnels"). Par contre les facultés qui n'ont rien à gagner dans une éventuelle "professionnalisation" des enseignants du secondaire ne prennent pas part au débat.¹⁵ À la suite de cette publication largement diffusée, un projet de décret définissant les formations universitaires d'enseignants du primaire circule en février 1991, puis le décret lui-même est publié en octobre de la même année, sans que l'on sache réellement quels sont les acteurs de la décision finale.¹⁶ Ainsi, la forme et les termes de la discussion sont mis en évidence mais la relation de cause à effet entre cette discussion et la décision finale n'est pas plus visible que les acteurs réels.

"Débat de société" et débat professionnel

La description du "champ de mobilisation" est ce qui donne à la comparaison entre les deux pays sa plus grande valeur heuristique, tant le contraste est grand. D'un côté un débat "professionnalisé" dont les termes consistent plutôt à définir la profession des formateurs que celle des enseignants, de l'autre un débat "dé-professionnalisé" où les experts n'étant pas désignés, l'on verra s'exprimer, notamment par voie de presse, des discours d'autorité, (c'est à dire prenant leur effet des caractéristiques sociales de leurs auteurs telles que le prestige, les décorations, etc.) sans preuves ni règles, dont le statut ne sera jamais réellement défini. En Espagne, la mobilisation des opinions se cantonne strictement au champ constitué par l'université. Ceci est la condition fondamentale de l'aspect "corporatiste" dénoncé parfois par les observateurs. Les termes mêmes du débat font qu'il ne peut se poser en "débat de société". En fait, il faut inverser les termes de la proposition suivante de Sara Morgenstern de Finkel :

"Malgré les grandes espérances qui se sont fondées sur la réforme de la formation des enseignants après l'instauration de la démocratie, dix-sept années se sont écoulées depuis la mort de Franco sans que se soit produit aucun changement substantiel. (...) Ainsi, aucune des forces politiques n'a montré d'intérêt à proposer un programme éducatif caractéristique comme partie d'un projet hégémonique

¹⁵ Le fait que les seules facultés présentes soient catalanes ou valenciennes indique que la professionnalisation des enseignants de ces communautés autonomes peut-être utilisée comme instrument politique. Déjà, les premières réflexions pédagogiques catalanes étaient clairement dirigées contre l'État franquiste. Aujourd'hui, au même titre que la recherche dans d'autres domaines, la recherche catalane en éducation (très puissante et très en avance sur la recherche en langue castillane) est, entre autres fins, utilisée pour le rayonnement de Barcelone dans le contexte européen et mondial. Ainsi, le dernier colloque de l'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) organisé en 1993 a-t-il eu lieu à Barcelone (et non à Madrid) et les langues autorisées y furent l'anglais, le français et *le catalan*.

¹⁶ L'acte officiel est le plenum du Conseil des Universités. Le travail a été informé par la "commission académique" composée des recteurs d'universités, organe particulièrement chargé de faire respecter l'autonomie universitaire vis à vis de l'État.

propre. Devant l'absence d'un débat politique sur le thème de l'éducation, le conflit a revêtu les caractéristiques corporatistes traditionnelles. *Sous le déguisement d'une discussion de contenus des programmes, (contenido curricular), dans lequel on souligne la nécessité d'inclure tel ou tel thème, l'interminable processus a mis en avant les stratégies employées par les divers intérêts corporatistes pour obtenir le contrôle des institutions responsables de la formation des enseignants.*"¹⁷

Si l'auteur explicite bien les termes du débat (il s'agit plutôt d'intérêts "corporatistes" ou "professionnels" selon que l'on veut être plus ou moins péjoratif plutôt qu'un débat de société sur la formation des enseignants). elle se trompe sur la question des conditions. Car, ainsi qu'elle le signale juste après, dans le même texte :

"Bien que le problème de la formation initiale du professorat ait été constamment reporté, il est aussi juste de reconnaître que le gouvernement socialiste a réalisé de grands efforts, même s'ils ont été mal planifiés, pour recycler les enseignants par un programme de formation continue."

Si le gouvernement socialiste espagnol a été capable de mettre en oeuvre un programme de formation continue (par le biais principalement des "*Centros de profesores*", cf. *supra*), c'est bien qu'il n'était pas dépourvu d'un projet politique de formation des enseignants. Ce qui est spécifique dans la formation initiale des enseignants c'est que pour les raisons que nous avons longuement évoquées, l'État ne peut assumer en nom propre la délivrance des titres d'enseignants et il doit la déléguer aux universités. À partir de là, il doit se livrer à la "logique de l'expertise" laissant le champ libre aux divers "intérêts corporatistes". Bref, ça n'est pas parce qu'il n'y a pas de débat de société que les termes de la discussion sont corporatistes, mais bien parce que le débat a été confié aux experts qu'il ne peut être un débat de société. On passe ici d'une interprétation idéaliste à une interprétation plus matérialiste : c'est parce que l'État a donné cours au capital d'expertise des professionnels que le débat a été confisqué aux "citoyens" ou aux "politiques". Il faudra donc comprendre la mobilisation en Espagne comme celle d'une profession certes insuffisamment définie (encore aujourd'hui) mais qui tente de s'établir en définissant la formation des futurs enseignants. Les points de vue qui s'exprimeront de la manière la plus visible et la plus argumentée seront ceux des groupes et des institutions les plus favorables à la professionnalisation des enseignants. Au contraire, en France, la mobilisation consiste en une tentative d'empêcher toute professionnalisation de la formation des enseignants.

2 - En France : pédagogie contre savoirs

Le débat en France a pris assez rapidement une configuration binaire, opposant systématiquement les "partisans du savoir" aux "partisans de la pédagogie". Mais,

¹⁷ *Op. cit.* p. 129. Les italiques sont de moi.

contrairement à ce qui a été dit et écrit abondamment, notamment par les Inspections générales,¹⁸ on ne peut pas dire que “la dichotomie entre le scientifique et le professionnel (*ait été*) malheureusement inscrite dans le projet à son origine”.

En effet, il faut tout d’abord prendre au sérieux l’énoncé suivant (*déjà cité*) contenu dans le “rapport Bancel”:

“les compétences qui viennent d’être énumérées et analysées ne peuvent être considérées comme la description exhaustive d’un programme de formation. (...) Il est donc important de préciser que cette “liste” de compétences n’a de fonction que théorique et épistémologique; (...).”¹⁹

Cela signifie que le travail de définition qui avait eu lieu était un travail symbolique dont la fonction était de définir *en toute abstraction* une nouvelle profession née de la fusion des anciennes professions d’enseignant de premier degré et d’enseignant des seconds degrés (professionnel et général). Cette nouvelle profession avait été symboliquement fondée, on l’a vu, par l’*abstraction* (ou la mise à distance) des considérations ayant trait aux modalités concrètes de qualification des futurs enseignants *et des formateurs*. Mais la “professionnalité globale” qui y est contenue *ne se juxtapose pas* à une “formation disciplinaire”. Elle suggère *la transformation* de celle-ci. C’est un des aspects principaux du rapport et cela a pourtant été complètement ignoré par la suite :

“La maîtrise d’un ensemble de connaissances et de méthodes propres aux contenus à enseigner est à la base de la formation spécifique. Cependant, cette formation ne doit pas méconnaître le fait que la plupart des disciplines prennent leur source au croisement de plusieurs champs disciplinaires différents. Cette connaissance comprend l’histoire et l’épistémologie de la discipline, les conditions de sa genèse, l’histoire de l’élaboration de ses méthodes et de ses concepts principaux, son développement, les ruptures épistémologiques qui ont marqué son histoire, ses retombées dans la vie sociale, technologique et industrielle et, enfin, ses applications.”²⁰

C’est dire que le modèle des disciplines strictement cloisonnées entre elles et séparées d’une sorte de “monde réel” (“la vie sociale, technologique et industrielle” et les “applications”) est appelé à être questionné par l’épistémologie, l’historiographie, l’études de ses conditions de possibilités, etc. Surtout, le texte identifie explicitement la distance entre le savoir “disciplinaire” et le “savoir scolaire”, ce dernier étant le savoir que les enseignants *professionnels* devront, en définitive, utiliser réellement dans leurs activités futures:

“Cette formation dans une ou plusieurs disciplines devra être complétée par une connaissance des conditions d’élaboration et de construction *du savoir scolaire* pour permettre à l’enseignant d’opérer *une confrontation entre le savoir à enseigner aux différents niveaux de la scolarité et le savoir académique*. Ce travail est indispensable pour préparer le futur maître à enseigner et non plus seulement à connaître sa discipline. Cette formation nécessite une analyse attentive des

¹⁸ Dominique Borne et Guy Laurent, op. cit., pp. 13-14.

¹⁹ Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, op. cit., p. 27.

²⁰ Daniel Bancel, op. cit., p. 27-28.

représentations que les élèves ont des savoirs, une réflexion sur les obstacles de nature épistémologique ou didactique qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage et sur les rythmes de progression qui peuvent être adoptés selon les niveaux".²¹

Enfin, un autre indicateur de cette conception est le projet de "l'épreuve professionnelle." Les travaux de la commission débouchent, pour avoir une suite plus opérationnelle, sur la définition d'une nouvelle épreuve des concours de recrutement, qui doit concerner tous les futurs enseignants.²² Les textes définitifs de réglementation de celle-ci ne sont apparus qu'au 30 avril 1991, mais des projets avaient vu le jour à la suite des travaux de la commission dans le cadre du "groupe de pilotage des IUFM". Ces projets prévoyaient initialement la modification complète des concours de recrutement. Aux concours de l'enseignement secondaire, l'admissibilité devait comprendre une épreuve écrite "professionnelle", c'est à dire faisant "référence aux contenus des programmes de collèges, lycées et des BTS *dans la discipline que le candidat aura à enseigner*". L'admission devait comprendre de la même façon une épreuve orale "professionnelle," c'est à dire "destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation pédagogique (...) à partir d'un document décrivant une ou plusieurs des activités auxquelles donne lieu *l'enseignement de la discipline ou spécialité*."²³

En ce qui concerne le concours des professeurs d'école, les concours étaient assez différents. L'admissibilité devait comprendre une épreuve plus "professionnelle" portant sur une des disciplines d'enseignement qui ne soit pas les mathématiques ni le français (sujets à une épreuve "classique") : histoire, géographie, biologie, etc. L'admission devait se faire notamment sur une épreuve orale "professionnelle" portant sur "un projet d'activité à réaliser en classe, dans le cadre d'un objectif". Mais le concours de professeur d'école est moins intéressant car il ne provoqua aucun débat public conséquent. C'est la réforme du CAPES qui était grosse d'enjeux à la fois institutionnels et sociaux. Ces projets de réforme des concours de recrutement relevaient tous de la même conception des savoirs : il ne s'agissait pas de juxtaposer des épreuves "pédagogiques" aux épreuves "disciplinaires" mais des épreuves portant sur les "savoirs à enseigner" et leurs conditions d'enseignement aux épreuves portant sur les "savoirs universitaires" ou "académiques". Pour préciser sa position qui risquait d'être porteuse de malentendus, Philippe Meirieu, principal auteur du projet d'épreuve professionnelle s'était longuement étendu sur l'explicitation de ce qu'il entendait par "professionnel" :

²¹ p. 28. Les italiques sont de moi.

²² Voir *infra* "de la profession logique à la profession réelle".

²³ Les citations sont extraites d'un "document de travail" rédigé par Philippe Meirieu, Régis Demounem (IGEN) et A. Pierrard (groupe de pilotage des IUFM), à la fin de l'année 1990, Les italiques sont de moi.

“CE QUE CETTE ÉPREUVE NE PARAÎT PAS POUVOIR ÊTRE²⁴ :

- une épreuve générale commune à l'ensemble des niveaux et disciplines (comme une dissertation sur le thème “qu'est-ce qu'enseigner ?”),
- une épreuve à caractère purement historique ou philosophique (comme le commentaire d'un texte de Rousseau ou de Condorcet),
- une épreuve de pédagogie générale (comme l'examen des avantages comparés du travail individuel et du travail de groupe),
- une épreuve de psychologie de l'enfant ou de l'adolescent (comme “la construction du savoir chez Piaget au stade des opérations formelles”),
- une épreuve de sociologie de l'éducation, etc...

(...) Il s'agit donc, non pas d'évaluer les capacités du candidat à “parler de pédagogie”, mais à prendre des décisions pédagogiques, les plus informées possibles, *dans les domaines disciplinaires et les niveaux d'enseignement qui ressortiront de sa responsabilité.*”

Cette clarification avait été nécessaire pour obtenir un consensus auprès des autres membres de la commission, mais il semble que cela ait été assez facile :

“C'est à dire qu'il n'y a pas eu véritablement de débats violents sur la question de la place de l'épreuve professionnelle, au sein de la commission Bancel. Il y avait une certaine sérénité et un certain consensus sur la nécessité d'avoir une épreuve professionnelle parce que très tôt des gens comme moi avaient dit (et ça a contribué à séréniser un peu les choses) qu'il n'était *pas question d'avoir une épreuve pédagogique de type “pédagogie générale”*. Au début, il y avait une certaine inquiétude. Les gens craignaient qu'on mette une épreuve du type “travailler sur les mérites comparés du travail individuel et du travail de groupe pour les élèves”, ou une épreuve du type “que pensez-vous de la pédagogie par objectif”, enfin, des épreuves de pédagogie générale et de réflexion pédagogique générale. Et très tôt, un certain nombre de gens, Michel Henri, moi-même et d'autres avons dit que nous ne tenions pas du tout à cette forme d'épreuve à caractère pédagogique généraliste, mais que nous concevions une épreuve à caractère professionnel qui permette aux gens de faire preuve de savoirs à caractère professionnel tels que ceux que je définis dans un document que je vous ai donné, qui avait été élaboré au sein de mon laboratoire à l'université que j'avais fait travailler sur la question de l'épreuve professionnelle (...). On n'était pas très nombreux, disons, dans les “pédagos”. On était trois, disons, à être perçus dans cette sensibilité là. Il y avait moi-même parce que je venais de sciences de l'éducation, il y avait Michel Henri qui, quoiqu'appartenant au PC était quand même le responsable de l'ARCUFEF et donc porteur d'une certaine sensibilité déjà de formation professionnelle et il y avait Jeanne Bollon la responsable du SGEN qui représentait pas le SGEN puisque les membres de la commission Bancel ne représentaient pas leur institution, ils y étaient à titre personnel, même si ils faisaient partie d'une institution par ailleurs. Donc à partir du moment où les trois personnes qui étaient repérées comme “pédagos” ont dit clairement qu'elles ne voulaient pas d'épreuve de pédagogie, qu'elles demandaient une épreuve professionnelle portant sur les savoirs à enseigner que ce soit dans le primaire ou dans le secondaire, il n'y a

²⁴ Philippe Meirieu, *Éléments pour la mise en place d'une épreuve à caractère professionnel dans les concours de recrutement de professeurs de l'enseignement primaire et secondaire*, document de travail du groupe de pilotage national des IUFM, (date inconnue, prob. début 1990). À ce moment-là l'auteur pensait encore pouvoir proposer une épreuve écrite, c'est à dire une épreuve d'admissibilité. Les italiques sont de moi.

plus eu de tensions fortes. Même l'inspection générale qui était extrêmement inquiète du fait que l'on puisse imposer une épreuve pédagogique à caractère général, s'est à ce moment là assagie considérablement, nous a remerciés de notre réalisme et de notre souci de conciliation et on s'est mis d'accord assez vite sur un certain type d'épreuve professionnelle *qui était globalement une épreuve de réflexion à caractère épistémologique et à caractère pratique sur les savoirs à enseigner.*"²⁵

Ainsi, dans le projet initial, le modèle professionnel, pour être abstrait, n'en est pas moins clair : il s'agit d'un modèle *intégrant la compétence professionnelle à la discipline d'enseignement*, opérant par là-même un profond remodelage de celle-ci, qui ne peut plus se contenter de trouver son principe de cohérence et de légitimité en elle-même. C'était une manière d'officialiser la distinction occultée la plupart du temps mais connue de tous les formateurs et les enseignants entre discipline universitaire et discipline d'enseignement.²⁶ Si l'on s'interroge maintenant sur le sens donné par les acteurs principaux des premières mises en oeuvre de ce projet initial, on constate que la même catégorisation est à l'oeuvre. À partir de la rentrée 1990, trois "IUFM expérimentaux" sont mis en place à Grenoble, Lille et Reims pour faire les premiers repérages en "grandeur nature" de cette nouvelle formation des enseignants. Là aussi, rien n'indique une volonté originelle de séparer "disciplinaire" et "professionnel", au contraire. Voici la présentation que Bernard Cornu, "chef de projet" de l'IUFM expérimental de Grenoble, fait de son travail de préparation :²⁷

"Nous souhaitons, conformément aux propositions du rapport Bancel, donner aux futurs enseignants une véritable formation professionnelle. Enseigner est un métier et comme tout métier, il s'apprend. *Mais il est tout à fait hors de propos d'opposer la formation disciplinaire et la formation professionnelle. (...) La formation professionnelle doit s'appuyer sur les contenus à enseigner : disciplines en tout premier lieu, sans hésitation et sans complaisance.* Mais il n'est pas suffisant d'être compétent "dans" sa discipline ; il faut aussi être compétent "sur" sa discipline, en connaître l'histoire, l'épistémologie, les applications. La formation doit également (et non "à la place") comporter une formation à la "gestion des apprentissages", non pas dans une "pédagogie floue et généreuse", mais bien à partir de contenus précis et reconnus, qui feront l'objet d'un programme. Les approches de la didactique des disciplines, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la sociologie, devront y trouver leur place, sans exclusive, *de façon à donner aux enseignants la capacité à maîtriser les situations d'enseignement et d'apprentissage*, à comprendre leurs élèves dans leur apprentissage, et à pouvoir analyser avec un esprit critique les

²⁵ Entretien avec Philippe Meirieu, Lyon, le 3 décembre 1993.

²⁶ Cette interrogation sur la distance entre les "lettres modernes" et le "français", entre la philologie et l'enseignement des langues, qui n'est pas absente dans les disciplines scientifiques (pourquoi apprend-on la physique *ou* la chimie en université et enseigne-t-on la "physique-chimie" en lycée, pourquoi n'étudie-t-on que très peu la géométrie, les statistiques et les probabilités en premier et second cycle universitaires alors qu'elles sont aux programmes des collèges et lycées ?) est connue de la plupart des analystes de la professionnalisation de l'enseignement, mais il manque, à ma connaissance, un travail global sur les aspects socio-institutionnels de la "transposition didactique" entre les savoirs universitaires et les savoirs d'enseignement dans le second degré.

²⁷ "Les projets de l'équipe de Grenoble", *Le Monde*, 14 juin 1990, p. 18. (Les italiques sont de moi). Cette lettre faisait réponse à une première série de critiques émanant des philosophes et reproduites dans le même quotidien (*cf. infra*).

différentes stratégies pédagogiques qui peuvent exister.”

L’auteur de ces lignes cherche bien là à réimposer la catégorisation du projet initial : le “professionnel” ne s’oppose pas à la discipline : *il la transforme*. On est toujours dans une conception selon laquelle la question ne peut être réduite à un simple partage de l’emploi du temps c’est à dire à un partage de “territoire” entre “discipline” et “formation professionnelle”. Ce qui est vraiment en question, c’est la définition même de ce que l’on appelle “discipline d’enseignement” : est-elle simplement la discipline que l’on enseigne à l’université ou doit elle être une discipline “professionnalisée” c’est à dire comprenant ses propres conditions de possibilité (histoire et épistémologie), ses propres conditions d’enseignement en établissements scolaires (la didactique) et ses propres conditions d’utilité (les “applications”) ?

D’autre part, si l’on en croit le “rapport d’étape” de l’IUFM de Lille, rédigé en Janvier 1991,²⁸ il n’est pas non plus question de juxtaposer le “professionnel” au “disciplinaire”, mais plutôt de distinguer entre “tronc commun de formation” (*i. e.* les éléments de formations communs à tous les enseignants) et “collège disciplinaire” (ce qui relève des différentes identités professionnelles).

Le tronc commun devait comprendre trois dimensions : “finalité, fonctionnement et organisation du système éducatif”, “Connaissance de l’enfant et de l’adolescent”, et “Sensibilisation à la dimension relationnelle du métier d’enseignant”.

Les “collèges disciplinaires” devaient comprendre *de manière indissociée* les connaissances disciplinaires et les aspects “professionnels” de leur enseignement :

Au niveau des futurs enseignants, ils devaient être conçus comme des lieux d’enseignements des didactiques de la discipline, de préparation de l’épreuve professionnelle et du mémoire professionnel de certification,²⁹ Pour les formateurs, ils pouvaient abriter des ressources documentaires spécialisées dans la discipline et constituer un pôle de définition de leur profession. Ils étaient enfin le lieu de confrontation entre les enseignements de la même discipline aux différents niveaux du système éducatif.

On le voit, ici aussi la dimension proprement *professionnelle* devait être *intégrée* dans la discipline (à l’exception de la formation *commune*).

Pour comprendre comment la configuration de “l’espace de mobilisation” finit par rendre compte d’une catégorisation “pédagogie *versus* savoirs” alors que la définition préliminaire se structure selon une catégorisation “formation professionnelle *versus* formation commune” il faut prolonger l’étude des conditions de la définition, c’est à dire des “conditions d’expertise.” C’est à dire répondre à la question suivante : “qui est jugé compétent pour “prendre position” sur la professionnalisation des enseignants ?” Le ministère prend directement à son compte toute la politique de professionnalisation. Le silence, le manque

²⁸ Premier rapport d’étape de l’équipe de projet et des équipes techniques de projet, IUFM Nord-Pas de Calais, octobre 1990, janvier 1991.

²⁹ À la fin de la deuxième année de formation, les stagiaires doivent rédiger un “mémoire professionnel”.

d'instructions dont se plaignent tous les acteurs qui seront pressentis pour être les futurs formateurs, tend à les maintenir dans une position de *clientèle* vis à vis de l'État. Chaque groupe professionnel qui peut prétendre avoir un rôle dans la professionnalisation des enseignants, attend simplement d'être sûr d'être confirmé dans sa position. Témoin, cette réaction de Colette Dubois, professeur d'école normale et membre de la commission Bancel dans le n° spécial de la revue *Cibles*:³⁰

“Hélas le troisième chapitre du rapport ne tient pas les promesses des premiers. C'est en partie dû aux tensions qui sont apparues dans le groupe. (...) Ce qui a trait aux formateurs est insuffisamment explicite : si le paragraphe 7 énonce des propositions intéressantes pour les compétences et les capacités d'un formateur, la définition de l'équipe, le rôle de chacun, en particulier de l'université, les missions de l'IUFM ne semblent pas suffisamment cohérents pour être à la hauteur des ambitions avouées dans les chapitres 1 et 2.”

Ainsi, parmi les partisans *a priori*, des IUFM aucun groupe, aucun individu particulier ne peut être qualifié pour s'exprimer sur les perspectives dans la formation des enseignants.³¹ À une définition abstraite de la professionnalité opérée par le “rapport Bancel” correspond une démarche abstraite, qui, pendant deux ans ne s'incarne publiquement dans aucun groupe d'expert. Un élément assez révélateur de cette démarche est le faible rôle dévolu par le ministère à la commission “Education-Formation-Recherche” du X^{ème} plan qui rédige un rapport intitulé *Éduquer pour demain* à partir de l'automne 1989 (immédiatement après le rapport Bancel) et publié en 1991. Alors que les IUFM sont définis et mis en place durant cette période, le chapitre intitulé “La formation des maîtres” ne comporte que quelques généralités et ne fait pas une seule fois référence aux transformations en cours. Il semble donc que les membres de cette commission n'avaient ni informations ni consignes pour exprimer une position sur ce dossier “technique.”³² Si l'on tient compte que René Rémond, président de cette commission et universitaire prestigieux, était favorable à la professionnalisation des enseignants, on voit bien que le ministère se privait là d'un puissant outil de légitimation de sa politique.³³ En clair, bien peu de personnes avaient des éléments pour défendre le projet des IUFM contre les opposants qui allaient, eux, n'avoir aucune peine à se mobiliser. Sur le terrain, le problème est le même : il n'y a pas de définition précise

³⁰ n° 23-24 , 1990. Revue publiée par l'ENNA de Nantes et favorable aux IUFM. Numéro spécial sur les IUFM.

³¹ Philippe Meirieu fut pendant ces deux années le seul expert visible. Ce qui lui vaudra d'être la cible privilégiée des adversaires des IUFM.

³² Secrétariat d'État au plan, *Éduquer pour demain*, rapport remis par René Rémond à L. Stoléru et à L. Jospin, la Découverte/La Documentation Française, Paris, 1991. (p 56).

³³ Ultérieurement (*Le Monde*, 15 juin 1993, p. 2) René Rémond exprimera sur les IUFM une opinion favorable quoique nuancée : “*Quand aux Instituts universitaires de formation des maîtres, initiative fort discutée et dont une fraction de la majorité veut la mort, le principe m'en semble opportun : acquérir une compétence dans une discipline ne suffit plus pour bien transmettre aujourd'hui les connaissances ; enseigner est un métier qui, comme tout métier, appelle une certaine formation professionnelle. Mais je ne suis pas certain que le point d'équilibre ait été trouvé entre l'acquisition de la compétence et la préparation au métier.*”

des tâches et des responsabilités de chaque groupe de formateurs.³⁴ À partir du moment où se créent les premiers IUFM expérimentaux, le premier problème n'est pas celui des programmes de formation mais celui de *l'expertise* ainsi que l'indique le directeur de l'IUFM expérimental de Grenoble :

“Le travail d'élaboration des contenus de la formation n'est pas terminé. Il se mènera surtout au cours de l'année scolaire 1990-1991, pour être mis en oeuvre à la rentrée 1991. L'IUFM expérimental de notre académie sera, pour les étudiants, de l'année 1990-1991 assez voisin de ce qu'ils auraient connu si l'IUFM n'avait pas été déjà créé. Quelques innovations sont mises en place, à partir des formations écoles normales et CPR. *Notre grande ambition pour l'année 1990-1991 réside beaucoup plus dans la constitution des équipes de formateurs, et dans le travail en commun qu'il faut mettre en place avec les formateurs des trois origines : premier degré, second degré, universités. C'est ensuite que les contenus et les méthodes de formation des enseignants, pourront, à partir de 1991, mieux répondre aux exigences du métier d'enseignant, dans l'esprit du rapport Bancel.*

La mise en place de l'IUFM se fera à partir des compétences qui existent. C'est en associant tous les partenaires, y compris bien sûr les spécialistes des différentes disciplines, que les contenus et les méthodes de formation seront définis.”³⁵

C'est d'ailleurs ce que confirme le premier rapport d'étape de l'IUFM expérimental de Lille :

La mixité des formateurs suscite des difficultés, vu les statuts différents et les cultures différentes. Pour surmonter ces difficultés (participation vécue comme un alourdissement, (...) pratiques différentes dans l'organisation du travail, dans la répartition des tâches, dans la place de la hiérarchie dans les rapports individuels) des conventions seront nécessaires entre l'IUFM et certaines catégories d'intervenants, notamment entre l'IUFM et les Inspecteurs d'académie-directeurs des services départementaux.”³⁶

On reconnaît là un des grands problèmes des futurs directeurs d'IUFM : l'utilisation des différents statuts de formateurs et la gestion des conflits de compétences ou de prérogatives qui devaient nécessairement surgir entre eux. D'autant plus que dans la constitution des équipes, le cabinet du ministère hésite là aussi entre une démarche autoritaire et une démarche pragmatique. Ainsi, en octobre 1990, Daniel Bancel dans un entretien accordé à la “Gazette des mathématiciens”, indique que les équipes pédagogiques seront définies par la direction de chaque IUFM (afin d'assurer le brassage entre les différentes “cultures”) et non pas constituées sur le mode des affinités électives comme c'est le cas dans les universités.³⁷

Ainsi, ce qu'il est convenu d'appeler “opinion publique” ou “débat” et que

³⁴ Ces problèmes d'expertise sur le terrain seront réglés peu à peu, dans un aller retour entre la décision étatique (en l'occurrence le conseil d'État) et le “terrain”. Voir la section suivante : “les enjeux professionnels des instituts de formation”.

³⁵ Bernard Cornu, “Les projets de l'équipe de Grenoble” *Le Monde*, 14 juin 1990, p. 18.

³⁶ Jean Chabbert, Professeur d'allemand à l'Université de Lille-III, directeur du centre IUFM de Lille Angellier (ex-CPR) in *Premier rapport d'étape de l'équipe de projet et des équipes techniques de projet*, IUFM Nord-Pas de Calais, octobre 1990, janvier 1991, p. 101-113.

³⁷ N° 46, octobre 1990.

j'appelle "champ de mobilisation" (pour indiquer que cet espace n'est en réalité composé que des agents ou groupes d'agents à même de se mobiliser et d'exprimer une opinion) va être presque complètement occupé par les opposants aux IUFM, qui vont pouvoir imposer une nouvelle catégorisation du problème de la formation des enseignants. Bien sûr, avant même que les premières opinions "autorisées" fussent publiques, il n'échappait pas aux acteurs concernés que la configuration idéologique de l'espace de mobilisation tendrait comme *naturellement* à conserver l'autonomie des disciplines vis à vis d'une formation professionnelle, d'autant plus que celle-ci ne bénéficiait pas d'un capital d'expertise (*i. e.* de savoirs opérationnalisés exploitables directement par les enseignants et d'experts identifiés comme porteurs de ces savoirs). Par exemple, Michel Rocard, alors premier ministre, avait bien senti le danger :³⁸

"Première remarque : ne diminuez pas le niveau d'exigence dans les disciplines d'enseignement. Les maîtres ont besoin d'être sûrs de leur propre savoir. Cela va sans dire, mais cela va peut-être mieux encore en le disant, car les préjugés sont tenaces dans ce pays, et l'un des plus tenaces oppose la formation professionnelle à la formation scientifique en des termes tels qu'on ne pourrait donner à l'une sans prendre à l'autre. Manichéisme dont l'absurdité même signale un enjeu fort, d'un autre ordre : l'identité des professeurs des lycées et collèges s'organise, plus que dans les autres pays, autour de leur compétence disciplinaire. Affaiblir celle-ci serait lourd de conséquence.

Seconde remarque : parmi les savoirs sur l'éducation et l'enseignement, donnez la priorité à ceux qui concernent le plus directement les élèves, individuellement et en groupe. Je suis persuadé que la psychologie a beaucoup à apporter à de futurs enseignants, pour les aider à mieux faire leur métier. De même la sociologie, quand elle apprend à comprendre le fonctionnement d'une organisation sociale concrète, comme un établissement scolaire, une classe, un groupe d'élèves. Il ne s'agit pas de donner aux maîtres que vous allez former des ersatz de psychologie ou de sociologie, une vague mixture affadie ou délavée : il leur faut de vrais savoirs, sans concession. Mais, en ce domaine, il faut de vrais savoirs qui les arment pour faire leurs classes, et les faire plus efficacement. S'ils devaient se trouver aussi démunis que par le passé, il faudrait procéder sans attendre à des révisions déchirantes."

a) Principes de la mobilisation

Les principes qualifiant les agents et les groupes constitués selon une aptitude à produire une "opinion", c'est à dire un discours susceptible d'apparaître dans la presse ou dans tout autre moyen de visibilité et d'être repris par d'autres acteurs moins autorisés, comme les journalistes ou le personnel politique, sont au nombre de trois : le principe d'autorité, le principe de défense des disciplines et le principe proprement idéologique.

³⁸ Michel Rocard, *ibid.*

Le principe d'autorité qualifie les agents ou les groupes d'agents (les institutions) qui n'ont, de toute évidence aucune compétence en matière d'enseignement en école, collège ou lycée mais qui occupent une position élevée dans le monde scientifique, dans le système éducatif ou tout simplement dans les institutions nationales. Ainsi l'académie des sciences réagit dès le 28 mai 1990 :

*“L'acquisition des connaissances dans les disciplines à enseigner par les futurs professeurs doit rester prédominante. La formation pédagogique est absolument indispensable, mais les disciplines didactiques, généralement trop abstraites et encore sans fondement suffisant, doivent tenir une place très limitée, de même que l'étude du système éducatif. Ces sujets ne devraient pas intervenir dans le concours, ni faire l'objet de recherches de la part des étudiants des IUFM.”*³⁹

Ce disant, les académiciens opèrent une distinction entre “savoirs à enseigner” et “disciplines didactiques”. Ils indiquent ainsi qu'ils méconnaissent (dans l'un ou l'autre des deux sens du terme : par incompetence ou volontairement) que les épreuves classiques des concours du second degré portent sur des savoirs universitaires qui entretiennent souvent des relations lointaines avec les “savoirs à enseigner”. Par contre ils distinguent les savoirs didactiques qu'ils érigent artificiellement en “disciplines didactiques” pour mieux leur dénier cette dignité (“généralement trop abstraites et encore sans fondement suffisant”).

Tout à fait conscient, ainsi que le premier ministre, qu'il faut savoir convaincre l'opinion autorisée et mobilisable, le ministre de l'éducation Lionel Jospin avait, en avril 1990, confié à un prix Nobel de chimie, Jean-Marie Lehn⁴⁰ le soin de rédiger un rapport sur la recherche en éducation. Hélas, le comité scientifique réuni par celui-ci adopte une position semblable à celle de l'académie des sciences:

*“La formation des maîtres doit porter en premier lieu sur l'apprentissage du champ disciplinaire à enseigner. Elle implique d'abord une formation scientifique (la discipline). Le savoir-faire professionnel (la pédagogie ou la didactique) ne peut-être considéré comme une discipline en soi détachée de la discipline à enseigner.”*⁴¹

Ainsi, comme tous les adversaires de la formation professionnelle, le comité crée la distinction linguistique pour mieux la critiquer. Ensuite, la possibilité d'une théorie de la didactique est explicitement déniée. Celle-ci ne peut être que pratique.

Il est important qu'une formation complémentaire en pédagogie soit dispensée. Cependant, cet enseignement ne doit pas se constituer en champ clos autonome mais *se faire par une pratique directe*. Le comité scientifique désapprouve que *de la recherche en didactique soit faite par disciplines et dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).*”

En même temps, ici, la possibilité d'un enseignement didactique “*par disciplines et dans les IUFM*” est aussi déniée. On ne voit pas très bien ce qui pourrait rester aux instituts de formation. Par contre on voit bien que la didactique, qui ne peut être ni

³⁹ Communiqué de l'Académie des Sciences, 28 mai 1990. Les italiques sont de moi.

⁴⁰ Membre de l'institut (académie des sciences) depuis 1985, professeur au collège de France depuis 1979, nommé président du comité scientifique du ministère en 1989. Nombreuses décorations républicaines et scientifiques.

⁴¹ Document de travail, conclusion d'un débat “à huis clos” du comité scientifique “sur la recherche en éducation”. Les italiques sont de moi.

séparée des disciplines, ni “par discipline”, est tout simplement vouée à une non-existence théorique. Elle peut être simplement une “pratique directe”, c’est à dire un ensemble de recettes ou de “tours de main”. Enfin et surtout, le comité scientifique montre le peu de compétences qu’il a pour traiter des problèmes de recherche en éducation :

“Le comité estime que *quelques centres de recherches et d’enseignement des sciences de l’éducation pourraient être mis en place au sein d’universités*. Ces centres devraient être multidisciplinaires, avoir une approche scientifique des problèmes, faisant appel notamment à la biologie, à la médecine, à la psychologie, dans le but d’étudier les processus d’acquisition des connaissances. Une recherche sur les méthodes pédagogiques, notamment pour prendre en compte les nouvelles technologies pourrait éventuellement y trouver sa place.”

Le comité ignore tout simplement que de nombreuses UFR de sciences de l’éducation ont été créées dans les universités depuis les années 1970.

Un autre agent plus qualifié par l’excellence scientifique dont il peut se prévaloir que par une quelconque compétence dans l’enseignement en collège ou en lycée, le mathématicien Laurent Schwartz, (médaille Field) prend position dans un article du *Monde de l’éducation* : après avoir dénoncé les méfaits de “l’égalitarisme” dans l’ensemble du système éducatif, il étend cette critique à la formation des enseignants. Selon lui “on tente de remplacer la compétence par des qualités affectives, le dévouement, les qualités pédagogiques”. Il dénonce “les didacticiens” qui ont “largement pris le pouvoir dans les IUFM”. Après avoir, selon une rhétorique proche de celle de l’académie des sciences, érigée la “didactique” en discipline pour mieux lui dénier cette qualité : “la didactique n’est encore absolument pas une science. Hormis de peu nombreuses exceptions, les didacticiens ne sont pas des scientifiques, et leurs connaissances scientifiques (au sens large) sont faibles”, il prédit que “le secondaire sera écrasé par le primaire” et “cela mènera l’enseignement secondaire à un désastre sans précédent dans son histoire”. Il en conclut que “les élèves et les parents d’élèves demandent des enseignants compétents, et (*qu’*) on va leur offrir des enseignants incompetents et sachant discourir sur la pédagogie”. Toute la faute selon lui en revient au “conglomérat des directions SNI-PEGC-FEN-PS (à quoi il convient d’ajouter le syndicat étudiant UNEF-ID) et des didacticiens”.⁴²

Enfin, interviennent les “philosophes prestigieux”, de tous les combats pour la restauration des “savoirs” contre les projets (notamment celui du Conseil National des Programmes), qui tendent, au lycée, à relativiser la sacro-sainte séparation entre les disciplines ou à réduire l’importance du baccalauréat. Alain Finkielkraut, Élisabeth Badinter⁴³ et Régis Debray font paraître dans *Le Monde* du 25-26 novembre 1990 un “point de vue” contre toutes ces réformes, y compris celle des

⁴² *Le Monde de l’éducation*, Septembre 1991, pp. 66-67.

⁴³ Élisabeth Badinter, qui déclare au “Dauphiné” (8-11-91) : “Lorsque mes élèves pénètrent en classe, je me dis toujours : “il faut qu’ils apprennent quelque chose qu’ils ne savaient pas en entrant” considère probablement que les partisans des IUFM ont renoncé à cette prétention.

IUFM.⁴⁴ L'hebdomadaire *Le Point* fera d'ailleurs d'Alain Finkielkraut le champion des "contestataires".

Le *principe de défense des disciplines* qualifie les groupes de pression constitués autour d'une discipline et les individus représentant ces groupes. Ainsi les philosophes sont les premiers à réagir.⁴⁵ Dès le 5 avril 1990, le Collège international de philosophie organise un débat avec Daniel Bancel, dans lequel le président de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public déclare notamment que dans sa discipline "tout est subordonné au contenu" et qu'elle est "particulièrement menacée par les techniques pédagogiques". À quoi Daniel Bancel aurait répondu, en forme de question : "Y a-t-il antagonisme entre l'acquisition et la transmission des connaissances" ?⁴⁶ Plus tard, le 13 avril 1991, "l'association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement" organise un colloque qui donne lieu à publication sous un titre sans ambiguïté : "Main basse sur l'éducation".⁴⁷

En dernier lieu, le principe idéologique donne son orientation politique au débat : si, on l'a vu, au moment du vote de la loi en 1989 le personnel politique n'était pas vraiment divisé sur la création des IUFM, lors de la mise en place, avec les inconvénients liés à l'improvisation que cela comportait, le clivage politique s'est creusé. La droite adopte une position nettement critique, d'abord au niveau syndical (les syndicats autonomes et FO),⁴⁸ puis au niveau politique. La presse

⁴⁴ Régis Debray était à l'époque Conseiller d'État, tandis qu'Alain Finkielkraut et Élisabeth Badinter sont professeur de philosophie à l'école polytechnique.

⁴⁵ Si l'on place les différentes disciplines (en tant que construits humains) sur un continuum de la plus idéaliste à la plus matérialiste, on constate un degré croissant d'acceptation de la professionnalisation (On le verra grâce à l'indicateur constitué par la création de l'épreuve professionnelle). Ainsi la philosophie dans le champ des disciplines littéraires et les mathématiques dans le champ des disciplines scientifiques sont les disciplines qui refusent le plus les critères de compétences professionnelles. À l'opposé, les sciences économiques (discipline littéraire ?) la physique-chimie et les disciplines technologiques ont intégré la notion de compétence professionnelle sans état d'âme particulier. Entre la philosophie et les mathématiques, la première est en définitive, la discipline la plus réfractaire à toute idée de professionnalisation. À titre d'exemple, ce compte-rendu de l'assemblée de faculté de philosophie de l'université de Toulouse-le-Mirail, du 10 mai 1989 : "Instituts Universitaires de Formation des maîtres :(...)

S'il s'agit d'un institut qui aurait vocation pour gérer la formation théorique initiale (antérieure au concours de recrutement) : franche opposition à ce qui deviendrait une université dans l'université, ne laissant aux UFR que des "formations-croupions" (sic) et risquant d'entraîner une professionnalisation prématurée des formations avec pour conséquence, à terme, un abaissement du niveau théorique dû à la multiplication des gadgets "pédagogistes". Quand aux modules "facultatifs" de "didactique"... le seul énoncé de l'éventualité d'un module de "didactique générale" a suscité immédiatement un éclat de rire général, suivi de cette contre-proposition qui n'est pas moins sérieuse : puisque la didactique, ça s'enseigne, il faut mettre à l'ordre du jour la création d'un module de "didactique de la didactique".... et pourquoi pas de "didactique de la didactique" etc..."

⁴⁶ "Les projets du ministère inquiètent les professeurs de philosophie", *Le Monde*, 10 avril 1990.

⁴⁷ "...ou les conséquences désastreuses sur les générations futures de la nouvelle formation des maîtres" Éditions universitaires, Paris, 1991. Le fait que ce colloque ait été "tenu en Sorbonne", ainsi que l'indiquent les actes, est en soi une *défense de position* fortement symbolique, la Sorbonne étant le lieu le plus traditionnel et le plus légitime du système d'enseignement.

⁴⁸ On sait que le syndicat FO, que ce soit dans l'enseignement ou ailleurs, représente au niveau politique cette alliance un peu étrange entre la droite et des groupuscules trotskistes. Ainsi, en 1984, les trotskistes de la FEN font scission pour aller rejoindre les syndicats de FO. Sur les questions pédagogiques, leurs positions sont tout à fait homogènes : partisans de toutes les *restaurations*, ils montrent un attachement intransigeant à une conception

nationale, reproduit le même clivage. *Le Point*,⁴⁹ *Le Quotidien de Paris* et *Le Figaro* publient des articles extrêmement agressifs, alors que *Libération*, *le Monde* et *le Nouvel Observateur* prennent des positions très modérées, en attribuant les difficultés de la nouvelle institution à son aspect de “révolution culturelle” (*Le Monde*)⁵⁰ ou à des problèmes organisationnels (*Libération*). *L’humanité*, enfin, adopte une position “matérialiste” en critiquant seulement les aspects financiers de la professionnalisation. La presse régionale, à de rares exceptions, se contente de faire des comptes-rendus assez peu engagés des modifications en cours (en reprenant la plupart du temps le texte des dépêches de l’AFP).

On voit ce triple principe de mobilisation dans la liste des signataires de la “lettre ouverte au président de la république”⁵¹ : on y trouve les personnalités qui revendiquent une autorité légitimée par la position élevée qu’ils occupent dans la hiérarchie du système éducatif, (comme Alain Finkielkraut qui se présente comme “professeur à polytechnique” et qui aurait eu la possibilité de se présenter sous une autre qualité), les personnes représentant la défense corporatiste des disciplines (on trouve de nombreux présidents d’associations regroupant des professeurs d’une même discipline de l’enseignement secondaire) et enfin les syndicalistes proches de la droite (CNGA, SNALC-FO, SNLC-FO et FNEC-FO). La société des agrégés, présente par le nom de sa présidente, représente un peu les trois tendances : autorité liée à une position prestigieuse dans le système éducatif, défense de l’identité disciplinaire de la profession et orientation à droite.⁵² C’est d’ailleurs l’un des groupes de pression qui se mobilise le plus fortement contre les IUFM : la Société a multiplié les conférences de presse, interviewes, demandes d’audiences dans les ministères sans négliger le recours en conseil d’État.⁵³ Dans son argumentation au sujet de la formation proprement dite elle dénie d’ailleurs toute possibilité à la distinction linguistique qui fonde le projet des IUFM : la différence entre “savoirs universitaires” et “savoirs à enseigner”.

“Le bureau dénonce les distinctions et amalgames pratiqués par la note de

autoritaire de l’enseignement, basée sur les identités disciplinaires. Cf. PROST Antoine, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992, chp. 8, “La tornade qui emporta Savary”.

⁴⁹ Depuis les années 80 et surtout 1984, cet hebdomadaire sera l’organe privilégié de tous les appels à la restauration pédagogique et de désinformations outrancières. Ainsi Jean-François Revel, auteur en 1991 d’un éditorial au vitriol contre les IUFM ne craignait pas d’écrire en 1984 à propos des projets de loi d’Alain Savary que “tout enseignement au sens propre (*était*) désormais formellement interdit”. (Cité in A. Prost *op. cit.*)

⁵⁰ *Le Monde*, notamment 17-10-91. *Le Nouvel Observateur*, quant à lui, reproduit un peu les mêmes contradictions que le parti socialiste entre les traditionalistes opposés aux IUFM (comme Jacques Julliard) et les partisans de la réforme, peu visibles.

⁵¹ Publiée notamment dans le Journal du SNALC-FO, septembre 1991.

⁵² Comme l’indique la grande confiance que la Société exprimera dans la nouvelle majorité sortie des urnes en 1993 (*L’Agrégation*, n° 343, juin-juillet, 1993). Il n’échappe à personne que la société des agrégés ne représente pas les agrégés dans leur ensemble mais ceux qui estiment devoir se mobiliser en tant qu’agrégés.

⁵³ Communiqué de presse du 7 mai 1991, conférence de presse du 23 mai 1991, télégramme adressé à M. F. Mitterrand, Mme É. Cresson, M. L. Jospin, M. P. Bérégovoy, M. J-P. Soisson le 5 juin 1991. Recours en Conseil d’État le 3 juillet (contre l’épreuve professionnelle) et le 18 juillet (contre la procédure d’attribution des allocations de préparation au concours). À cela s’ajoutent des interviewes et des articles de presse.

présentation:

- *distinction byzantines entre “connaissances disciplinaires”, “connaissances scientifiques” et “savoirs scolaires”, dont on peut craindre qu’elles ne tendent qu’à justifier l’intervention de “formateurs” ne possédant pas de connaissances disciplinaires. Il est très grave de séparer le “savoir scolaire” de l’effort accompli pour construire la vérité scientifique, qui aboutit à la constitution de connaissances disciplinaires.”*⁵⁴

Ce qui ne fait aucun doute pour les groupes et les agents qui se mobilisent ainsi que pour nombre de leurs interlocuteurs (en premier lieu les journalistes bien sûr, mais aussi les acteurs de la mise en oeuvre de la professionnalisation) c’est l’expertise des adversaires des IUFM. C’est un enseignement qu’il faut garder en mémoire et qui me semble assez singulier : le fait qu’une grande partie d’entre eux n’aient aucune connaissance récente de l’enseignement en lycées, collèges ou écoles primaires et surtout de l’enseignement dans les conditions les plus difficiles, qui sont celles qui paraissent appeler à une plus grande compétence professionnelle des enseignants, ne semble choquer personne. Ceci est probablement ce qui indique le mieux les limites du “débat”.⁵⁵

b) Registre de la mobilisation

Une expertise ne s’assied pas seulement sur une compétence cognitive : elle suppose aussi que l’expert ou groupe d’experts montre une compétence déontologique ou éthique. Il s’agit d’une sorte de jeu dans lequel le joueur cherche à montrer que la défense de sa propre position favorise l’intérêt général. Et cet intérêt général, en France, se noue plus qu’ailleurs avec l’intérêt national, c’est à dire l’existence même de la nation et de sa place dans le monde :

Aussi, que veut-on nous proposer avec les IUFM ? Un recrutement massif et rapide au détriment de la qualité ; on fera des maîtres à la va-vite en fonction des besoins.

(cela) peut mettre notre pays en position de lanterne rouge dans l’Europe de demain. L’idéologie du “tout pour tous” va tuer notre élite scientifique.

*La France est au deuxième rang mondial pour son école mathématique. Que fait-on pour l’y maintenir ? Le moindre joueur de tennis qui tient correctement une raquette est mis dans des équipes pour l’aider à se développer, *idem* pour les skieurs, pour les nageurs... *quid* des jeunes talents mathématiques ? Ils sont mis en quarantaine au fond des classes et sont priés de se taire. Ils s’ennuieront encore plus dans l’avenir avec des programmes insipides et des maîtres lisant leur manuel.*

⁵⁴ Observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991.

⁵⁵ Ainsi, même si, à ses yeux, cet indicateur est extrêmement fragile, Antoine Prost, au sujet d’une campagne antipédagogique mettant en scène peu ou prou les mêmes acteurs (en 1984) indique que le “retour à l’ordre” opéré par Jean-Pierre Chevènement, reçu un accueil plutôt mitigé de la part des véritables acteurs de l’enseignement : les enseignants, et notamment les plus jeunes, ceux qui enseignaient en collège, ceux qui étaient issus d’une catégorie socioprofessionnelle défavorisée et ceux qui étaient plutôt de gauche. *Op. cit.*, p. 168.

“C’est Mozart qu’on assassine”, et tout le monde s’en moque.”⁵⁶

Bref, dans la lutte entre les pays, il faut “sauver” la nation contre les pédagogues:

“Quand un “pédagogue” affirme : “pour faire cours à des jeunes qui n’aiment que le rap, il faut des gens qui sortent des mêmes milieux qu’eux”, (un autre s’était exclamé naguère : “comment peut-on enseigner quand on n’est pas gauche?”) quand un troisième avance : “pour avoir les meilleures qualités de maître, il est dangereux qu’un enseignant ait des connaissances trop élevées”, ces sommités sonnent le glas de la conception opposée, celle que Laurent Schwartz résume d’une formule : “pour enseigner au niveau N il faut parfaitement maîtriser le niveau N + 2.” *N + 2 ? Laissons cela aux teutons et aux “fourmis japonaises”. comme en 40, nous vaincrons parce que, c’est bien connu, nous sommes les plus forts.*”⁵⁷

La République a, selon les détracteurs des IUFM, partie intimement liée avec l’école car “la classe” est ce *sanctuaire* ou “les classes” n’entrent pas :

“Meirieu insiste : lorsqu’on scolarisait 10 à 12% d’enfants dans le secondaire on pouvait se contenter de “distribuer des cours”. L’égalitarisme du ressentiment va, comme on le voit, avec la disqualification des vieux maîtres. Meirieu n’a-t-il jamais eu un maître comme celui dont parle R. Debray, dans “Les préaux de la République” qui “réfléchit à haute voix devant témoins sans prendre personne à témoin...” un inconnu qui médite en marchant et “qui fait oublier à 40 adolescents sans âge, leur famille, naissance, préjugés, prétentions et projets de carrière”, n’a-t-il pas jamais eu le bonheur de participer, côté élève ou professeur, “à cette étrange assemblée, à la fois abstraite et dense qui fait une salle de classe dont on force l’attention comme si la raison en chacun se mettait à prier en silence” ?⁵⁸

Rien ne saurait professer aussi bien la méconnaissance des situations réelles que cette mystique de la “classe” :

“L’ascèse de l’effort, la rencontre avec de grandes intelligences de tous les siècles se trouvaient réunies dans l’espace de liberté de la classe. On veut remplacer cela par un jaillissement bien contrôlé par des spécialistes du vide. Le résultat ne se fera pas attendre, on aura des citoyens dont la culture et les références seront du niveau du jeu télévisé “la roue de la fortune”.⁵⁹

La pédagogie, comme adaptation à des publics différents est explicitement disqualifiée car l’indifférenciation des publics semble pouvoir se décréter :

“Or que veut-on faire maintenant ? Une pédagogie différentielle où l’apprentissage qui sera proposé à de jeunes “beurs” d’un domaine sera distinct de celui donné à de jeunes français de souche habitant Neuilly. À quand les mathématiques corses et la biologie basque ?

Cette irruption de la sociologie dans l’éducation est extrêmement grave. Si l’on doit tenir compte des difficultés des uns et des autres, l’acte d’éducation doit amener

⁵⁶ Jacques Vauthier, directeur de l’UFR de mathématiques à l’université Paris VI, in *Main basse sur l’éducation*, op. cit., p 78. (Les italiques sont de moi sauf “c’est Mozart...”). L’auteur sera pourtant à la rentrée 1991 nommé directeur adjoint d’un IUFM (Versailles), ce qui provoquera un scandale chez certains partisans des IUFM (en l’occurrence, le SGEN) Cf. *Campus*, n° 263 14-10-91, p. 6.

⁵⁷ Michel Laborde, ingénieur et agrégé de lettres, La Croix, 16 11 91.

⁵⁸ Martine Verlhac, agrégée de philosophie, in *Main basse sur l’éducation*, op. cit., p. 65. Les italiques sont de moi.

⁵⁹ *Main basse sur l’éducation*, op. cit., p. 12-13 (introduction non-signée).

à un dépassement de soi-même et de ces difficultés pour une progression.”⁶⁰

Cette confusion des moyens et des fins, l’illusion selon laquelle il suffit d’ignorer la différence pour qu’elle disparaisse se grime en bonne volonté démocratique au racisme culturel près :

“L’ouverture de l’école aux plus pauvres, aux plus démunis, c’était le défi démocratique auquel ont voulu répondre Condorcet, Jaurès et Alain. Ce que l’école fait pour les bourgeois, disaient-ils, elle doit le faire pour le peuple. Aujourd’hui on tient le raisonnement inverse : ce qu’on n’arrive pas à enseigner au peuple, on ne l’enseignera plus au bourgeois. Surtout plus de littérature dans l’enseignement des langues ou du français, plus d’humanités mais de la “communication” ! Ce n’est pourtant pas l’extension de la démagogie et du rap⁶¹ aux quartiers chics qui sauvera les jeunes des banlieues !”⁶²

Car cet égalitarisme décrété s’accompagne d’un anti-égalitarisme sacré :

“Il faut chercher à diminuer les inégalités, mais si cette recherche devient obsessionnelle, elle est une nuisance, comme la démagogie pour la démocratie ; elle aligne tout le monde sur le niveau du plus faible et coupe toutes les têtes qui dépassent”.⁶³

Ce qui était bon pour l’enseignement primaire (des méthodes pédagogiques pour réduire les inégalités) ne peut l’être pour le secondaire :

“En voulant faire des professeurs essentiellement compétents en psychopédagogie et en rendant inutile un savoir académique trop poussé, *on contribue à détruire le secondaire et à en faire un simple prolongement du primaire*. Les représentants du RPR et de l’UDF ont tenté de conjurer le ministre d’écouter l’appel lancé l’été dernier par le mathématicien Laurent Schwartz, et repris par des esprits (*sic*) aussi éloignés de la droite que Régis Debray, Elisabeth Badinter ou Alain Finkielkraut...”⁶⁴

Bref, le refus d’accepter une réalité (le secondaire scolarise aujourd’hui une grande partie de la population) se fait désir de retour à l’ordre ancien. En fait, la plupart des argumentations s’appuient sur une idée simple : jusque là tout allait bien, et la nouvelle politique détruit tout. On se situe d’emblée dans un décor de guerre ou de décadence :

“La vérité doit être dite : à un mois de la fin de l’année scolaire, tout le système français de formation des maîtres est détruit. L’institution destinée à le remplacer

⁶⁰ *ibid.*

⁶¹ Comme tous les discours sommaires visant plutôt à une efficacité politique rapide qu’à une argumentation basée sur des faits l’utilisation des symboles est maximale : il en est ainsi de l’utilisation du latin dans le colloque “*Main basse sur l’éducation*” ou de l’énumération obsessionnelle des “grands hommes” tels que Jules Ferry et Condorcet. À l’opposé, des termes tels que “rap” et “hip-hop” sont utilisés à plusieurs reprises au sujet de la nouvelle formation des enseignants : “L’apartheid culturel que nous propose Meirieu ou Losfeld, directeur de l’IUFM de Lille, lorsqu’il dit qu’il veut des maîtres ressemblant aux élèves, aimant comme eux le “rap” plutôt que Mozart, est d’un cynisme renversant.” (Martine Verlhac, agrégée de philosophie, *Main basse sur l’éducation, op. cit.*, p. 65). Le racisme culturel oppose ici structurellement le rap à Mozart (surtout par les guillemets comme si le mot “rap” pouvait à peine s’écrire dans une langue correcte). Étant donné que la citation attribuée à J. Losfeld n’est pas référencée, je ne suis pas certain qu’elle soit vraie.

⁶² Alain Finkielkraut, *Le Point*, 12 octobre 1991.

⁶³ Laurent Schwartz, “L’enseignement malade de l’égalitarisme”, in *Le Monde de l’Éducation*, septembre 1991, pp. 66-67.

⁶⁴ Denis Lensel, *Le Quotidien de Paris*, 8 novembre 1991.

n'existe pas encore."⁶⁵

Traduit en termes politiques cela donne :

“La suppression des écoles normales - qui fonctionnaient bien - au profit des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) - dont les objectifs sont imprécis et le fonctionnement chaotique - est une décision grave, à juste titre critiquée par tous ceux qui se préoccupent de la compétence scientifique des enseignants comme de leur préparation au métier. Une initiation pédagogique, d'autant plus nébuleuse qu'elle ne paraît pas différenciée en fonction des degrés et des cycles auxquels les futurs enseignants se destinent, risque en effet de l'emporter, dans ces instituts, sur l'acquisition de compétences assurée dans une ou plusieurs disciplines.”⁶⁶

Cet attachement un peu douloureux à *l'ancien* est très bien exprimé dans cette phrase d'un professeur de philosophie :

“Qui d'ailleurs veut nous faire entrer en concurrence avec ces distributeurs automatiques d'information que sont tout ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler, obscurément, médias ? Qui nous dit qu'il faut nous adapter à *ces moyens dont on fait des fins (la télé, l'ordinateur...)*. Nous voudrions bien plutôt qu'on nous aide à sauver à l'école *les livres, qui eux sont une fin*, et les maîtres qui sont irremplaçables.”⁶⁷

La métaphore (involontaire) est saisissante : elle assimile la lutte contre les IUFM à la lutte du support papier contre le support électronique. Au jeu social qui consiste à faire passer leur intérêt professionnel pour l'intérêt général, les philosophes sont souvent les meilleurs : ils bénéficient (en France) d'une “croyance partagée” selon laquelle leur discipline est celle qui forme le mieux le “citoyen”, la seule qui développe l'esprit critique, bref celle qui défend le mieux la République.⁶⁸ Ça n'est pas un hasard si c'est dans les discours des philosophes que l'on trouve le plus clairement l'argumentaire que l'on vient de voir.⁶⁹ Témoin cette intervention d'un philosophe d'école normale d'instituteur qui critique les textes officiels :

“Or dans tous ces textes, et notamment dans le rapport Bancel, aucune référence à Garat, à Lakanal, à Jules-Ferry, (*sic*) à Paul-Bert (*sic*), voire à Wallon.”

[*Nécessité de rendre un culte aux “grands hommes”. Utilisation du tiret entre leurs prénoms et leurs noms comme s'il s'agissait de noms de rues ou de monuments...*]

Je dirai que les projets actuels sur la formation des maîtres inquiètent les amis de l'école mais aussi les amis de la République. car c'est d'abord à l'école que la France pense pouvoir réduire l'écart entre le règne du nombre (une certaine forme de démocratie), et le règne du droit, le règne de la raison, (que l'on pourra appeler République).

⁶⁵ Observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991.

⁶⁶ Nicole Catala, député de Paris, vice-présidente des Clubs 89, le Figaro, 16 septembre 1991.

⁶⁷ Martine Verlhac, agrégée de philosophie, *Main basse sur l'éducation*, *op. cit.*, p. 65. Les italiques sont de moi.

⁶⁸ Cette croyance est contenue toute entière dans l'expression “République des philosophes” que l'on emploie parfois au sujet de la III^{ème} République. Il ne s'agit pas seulement de rappeler le rôle joué par quelques philosophes dans le projet éducatif de cette époque. C'est aussi l'appropriation par une profession du mythe fondateur de notre système éducatif.

⁶⁹ Pour les catégories typiques de la culture philosophique voir Louis Pinto, “L'école des philosophes”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 47-48, pp. 21-36, 1983.

[Catégories typiquement philosophiques : la raison contre la masse, c'est à dire la république contre "une certaine forme de démocratie" : critique à peine voilée de l'égalitarisme]

En se protégeant de la société et de son utilitarisme à courte vue, par les savoirs et le goût de l'étude, l'école républicaine rend le futur citoyen critique, mais aussi capable de faire progresser les sciences, les arts et les techniques. Veut-on très sérieusement voir cet édifice remis en cause ?

[L'école comme sanctuaire...]

Cette inquiétude porte sur le sort des collègues de Philosophie dans les anciens centres de formation : ils ne savent toujours pas si leurs compétences et leur spécificité seront reconnues. *Mais à côté de ces problèmes professionnels*, ce qui est en cause, c'est une certaine idée de la Formation des Maîtres : depuis deux siècles, depuis la République, l'École est une exigence philosophique : on demandait aux maîtres de jouer le rôle éminent de représentants de l'Humanité à travers leur enseignement ; par le style de recrutement, de formation qu'annoncent les IUFM deviendront-ils les représentants de la société civile devant les élèves ?

[Tentative de démontrer que les problèmes professionnels sont en fait des problèmes d'intérêt général, en raison de la domination légitime de la philosophie sur la formation des instituteurs. Opposition entre "l'Humanité" [avec majuscule] et "la société civile"].⁷⁰

Ou encore cette lettre d'une autre philosophe professeur en École Normale, écrite au quotidien *Le Monde*,⁷¹ et assez souvent reprise par la suite. La philosophie y est présentée comme une "spécialité"⁷² dont l'essence est au-delà même de ce qu'est une discipline :

"Le projet des IUFM rompt avec la cheville ouvrière de la pensée républicaine : qu'il puisse exister à l'école-même un acquis non disciplinaire et un apprentissage non instrumental, que l'on peut appeler formation intellectuelle de la personne prise dans son acception globale, le citoyen, l'être moral et sensible."

[Thématique classique des philosophes : instrumentalité contre pensée]

"L'instituteur "généraliste" des lois de Jules Ferry, le professeur de philosophie, les enseignants furent et restent des éducateurs laïques. Au-delà du contenu des programmes, et d'ailleurs strictement à travers eux, c'est à la formation de l'individu comme sujet qu'ils visent depuis plus d'un siècle."

[La formation des individus "au delà" des programme "et à travers eux" : comment mieux dire qu'il ne faut en rien changer ceux-ci]

"La classe de philosophie couronnant les études secondaires, trouvait là sa justification. C'est la raison de l'élève, sa personne même qui est formée. Il n'y a pas de technique de formation de la personne."

[La philosophie est la reine des disciplines. Elle se défini encore une fois contre toute instrumentalité]

"Pédagogie généreuse mais floue, sciences de l'éducation, véritable tour de Babel des sciences humaines ou de leurs dérivés."

[À l'opposé de la philosophie et en raison de leur impureté, les sciences de l'éducation ne peuvent prétendre au titre de discipline].

⁷⁰ Charles Coutel, professeur de philosophie à l'EN d'Arras, membre du bureau national de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, in *Main basse sur l'éducation*, op. cit., p. 24. (extrait)

⁷¹ Juliette Grange, "Courrier", *Le Monde*, 17 mai 1990. L'auteur spécifie qu'elle est "Agrégée de philosophie, ancienne élève de l'école normale supérieure".

⁷² Les guillemets, révélateurs de l'impossibilité de nommer ce qui est au-delà de l'identifiable, sont de l'auteur.

La constante qui ordonne historiquement la société française tient à sa tradition scolaire et la caractérise profondément : qu'il existe un espace public de réflexion auquel tous appartiennent malgré les diversités religieuses, privées, régionales, à travers ce dont il est question ici, la culture générale, le commerce des idées, l'exercice d'une pensée libre. Cet espace n'est pas institutionnel. Il est lié à ce qui subsiste dans l'école de l'esprit des instituteurs laïques, philosophie comprise.

[L'ordre social en France est lié à l'esprit des instituteurs laïcs et aux philosophes]

“Hors de France, cette culture générale est assurée selon d'autres voies ; Peuple à idées, les Français⁷³ risquent ici leur identité même. Est-ce le sens du fédéralisme européen ?”

[Sans la philosophie, la nation française se perdra]

Les termes du problème étant posés, c'est à dire une fois “démontré” qu'il s'agit d'un problème d'intérêt général, le “débat” peut devenir “débat national” :

“Je crois qu'à cet égard, nous avons particulièrement besoin de l'opinion publique et de la presse qui expliquera les enjeux à une population encore mal informée de ce projet. La mise en place des IUFM doit être abandonnée, pour le plus grand bien de l'Éducation nationale et pour le plus grand bien de la jeunesse de ce pays.”⁷⁴

Car dans une pensée qui oppose philosophiquement l'instrumentalité à la pensée, la formation des enseignants ne peut être un problème technique :

“C'est révélateur d'une méthode. Au lieu d'un débat public sur ce problème de société fondamental qu'est l'école, on préfère une logique que j'appellerai la mise en place d'une mécanique.”⁷⁵

Le statut des arguments est donné. Le débat étant public, le médium privilégié étant la presse (généraliste puisqu'il s'agit d'un problème censé intéresser toute la population) les termes doivent être simples, évidents pour tous. C'est depuis ce postulat que le débat prend véritablement son aspect : simplifications outrancières, mise à profit du secret pour désinformer, indifférence quant au statut du locuteur et à son expérience réelle du problème, (journaliste, “intellectuel”, homme politique, expert, étudiant interrogé au hasard, etc.).⁷⁶ Le ton était déjà donné en introduction

⁷³ La majuscule est de l'auteur.

⁷⁴ Alain Morvan, Professeur Paris III, responsable de la préparation au CAPES d'anglais, membre du CNU, syndicat autonome (droite), in *Main Basse sur l'éducation*, op. cit. p. 21. La Société des agrégés déclare quant à elle que “Toute transformation du système de formation des maîtres doit être suspendue tant qu'un débat national consécutif à la publication du rapport réclamé ci-dessus (*le rapport de l'IGEN*) n'a pas eu lieu.” Lettre au ministre de l'Éducation nationale, le 18 avril 1991. Enfin, par la voix de Charles Coutel, l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public indique : “Il semble nécessaire d'en appeler à l'opinion publique éclairée pour enrayer ce processus de dégradation de l'école publique et de la formation des maîtres ; dans ce débat, notre association sera présente et assumera sa responsabilité”. *Main Basse sur l'éducation*, op.cit., p. 29.

⁷⁵ Olivier Fraysse, MCF Paris III, membre CNESER (FO) in *Main basse sur l'éducation*, op. cit., p. 42.

⁷⁶ Je ne peux que renvoyer, encore une fois à Antoine Prost : “Trois raisons expliquent que le débat sur l'école soit aussi creux. La première est la médiocrité de la grande information en ce domaine. Non que la documentation fasse défaut ; elle abonde au contraire. Encore faut-il la lire, l'assimiler. (...) Quand un débat intéresse vraiment l'opinion publique, il échappe aux journalistes spécialisés : leurs articles semblent trop difficiles, ou trop nuancés ; les rédactions préfèrent des prises de positions tranchées ; les journalistes non spécialisés entrent en lice ; pressés, à la recherche de titres qui accrochent le lecteur, ils ne font même pas toujours sérieusement leur métier. (...) Il faut simplifier : on résume ; bientôt, on déforme et parfois l'on ment.

du colloque “Main Basse sur l’éducation”:

“Le pays a besoin de professeurs de grande qualité humaine et intellectuelle, et c’est cela qui constituait l’essentiel des demandes des lycéens dans les rues : que leur a-t-on donné ? Des ciné-clubs et des spécialistes en garderie qui auront au mieux un chapitre d’avance sur eux grâce aux IUFM.

C’est ce désastre scientifique et au-delà humain que nous voulons empêcher et nous ne pouvons que redire avec Cicéron à l’adresse de Catilina : *patent portae : profiscere.*”⁷⁷

Ce simplisme, cette mise à profit de l’absence d’information pour désinformer l’opinion était préalable au passage par la presse généraliste. “L’encodage” en quelque sorte était déjà opéré par le lobby anti-IUFM. Ainsi, un académicien ne craignait pas de dire:

“Les traits caractéristiques de cette structure, c’est une certaine uniformisation, application de principes généraux, nivellement de tous les enseignants. L’idée étant que n’importe quel enseignant doit pouvoir enseigner n’importe quoi et que du moment qu’on enseigne aux futurs enseignants des méthodes d’enseignement par ce que l’on appelle la didactique - à ne pas confondre avec la pédagogie - à partir du moment où on a reçu une formation didactique, alors on est capable d’enseigner n’importe quoi à n’importe qui.”⁷⁸

Cette fausse information, (les enseignants seront tous formés de manière identique quel que soit leur degré d’enseignement) est reprise par la presse. Soit sous une forme extrémiste...

“Supprimant les anciennes écoles normales et les Centres pédagogiques régionaux, pour ne plus former que des “professeurs d’école” capable d’enseigner dans le primaire comme dans le secondaire, les IUFM ont été très diversement accueillis.”⁷⁹

...soit sous une forme plus euphémique :

“Les IUFM font la part belle à la pédagogie abstraite des “sciences de l’éducation”, qui elles-mêmes privilégient depuis trente ans l’étude du petit enfant au détriment de celle de l’adolescent. Quant à l’enseignement des disciplines scientifiques ou littéraires, il est réduit à une peau de chagrin.”⁸⁰

Or on le sait, la nouvelle formation des enseignants permettait globalement un plus gros volume d’heures d’enseignement y compris en terme d’enseignement disciplinaire.⁸¹ Pour comprendre le sens qui est donné, à travers la presse, à la lutte

D’autant que - et c’est la seconde raison -, en ce domaine chacun se croit compétent. (...) Serait-il nécessaire d’avoir étudié l’école pour savoir ce qui s’y passe et ce qu’il faut faire ? Qu’avons nous besoin des experts pour nous expliquer les problèmes de notre enseignement ? C’est affaire de bon sens et non de compétence spécifique.

(...) Le danger serait moindre si les passions ne se mobilisaient. Or elles se déchaînent. On le comprend des parents (...). On les admet aussi chez les professeurs. (...) Chez des intellectuels qui font profession de chercher le vrai, comme chez les journalistes qui prétendent informer le public, les passions sont en revanche déplacées. Elles engagent le débat public dans une voie sans issue : l’affrontement des certitudes ne mène nulle part, et la bataille des affirmations sans preuves lasse les lecteurs sans faire avancer les problèmes.” *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, préface à l’édition de 1990.

⁷⁷ *Main basse sur l’éducation, op. cit.*, p. 13.

⁷⁸ Gustave Choquet, de l’académie des sciences, in *Main basse sur l’éducation, op. cit.*, p. 55.

⁷⁹ Catherine Rebuffel, *La Croix*, 6 novembre 1991.

⁸⁰ Denis Lensel, *Le Quotidien de Paris*, 14 novembre 1991.

⁸¹ En fait il est assez difficile de s’en faire une idée exacte. Mais il faut savoir qu’avant les IUFM, les préparations aux concours relevaient de la gestion universitaire et le calcul des heures d’enseignement était ainsi soumis aux

des “savoirs” contre la “pédagogie” et qui est en fait, on l’aura retenu depuis le début, le refus de reconnaître la distinction entre “savoirs universitaires” et “savoirs à enseigner”, il n’est pas meilleure illustration que ces extraits de l’interview accordée par Alain Finkielkraut à l’hebdomadaire *Le Point*.⁸² Et ceci non seulement parce que leur contenu est “typique” mais surtout parce qu’il va être repris par la suite.

“S’il ne s’agissait que de fournir aux professeurs des techniques pour mieux transmettre leur savoir, il n’y aurait aucune raison de s’alarmer. On pourrait simplement être sceptique, et se demander - comme le faisait Hannah Arendt - si une “science de l’éducation” en soi, détachée des diverses disciplines, a un sens. Je pense que c’est à l’intérieur de chaque discipline que s’élabore un *art* spécifique de la transmission.

Mais l’enjeu de la réforme est tout autre. Il s’agit, comme l’écrit Philippe Meirieu de faire de l’enseignement un “métier nouveau”. On ne veut pas aider les professeurs, on veut les transformer, les corriger, les rééduquer pour les adapter au monde moderne. Les sciences de l’éducation sont en vérité des techniques de rééducation des professeurs.”

Ce thème de la “rééducation” des enseignants va avoir beaucoup de succès. L’analogie entre le “métier nouveau” et “l’homme nouveau” de la mythologie communiste affleure ici.⁸³

“Le professeur nous dit-on, ne doit plus être l’homme qui transmet le savoir, celui qui informe - la télévision est là pour cela. Il doit être celui qui guide les élèves dans le maquis des documents, qui les forme au travail en équipe, qui leur apprend à rédiger une “note de synthèse” à “gérer des dossiers, à pianoter sur une console d’ordinateur. Autant de prétendues “capacité méthodologique” qui transforment les élèves de 7 à 27 ans en employés de bureau.”

Là, on retrouve l’opposition entre pensée et instrumentalité. Les capacités méthodologiques semblent s’acquérir au détriment des “savoirs”. C’est le “contenu” contre le “vide”,⁸⁴ c’est aussi “l’élève” contre “l’employé de bureau”. Ce dernier thème (l’enseignement comme “bureautique”) sera abondamment repris par les journalistes du *Point*. “On liquide les profs !” écrit François Dufay dans le même numéro de l’hebdomadaire, en illustrant son article d’une photo représentant

“normes Garaces”, basée sur les effectifs d’étudiants. Après le transfert de la responsabilité aux IUFM, le calcul devait se faire strictement en termes de programme de formation. Mais le retour de la droite au pouvoir en 1993 a remis en question ce système en confiant à nouveau la gestion des préparations aux universités.

⁸² 12 octobre 1991.

⁸³ Il n’est pas le premier à faire ce grossier rapprochement avec l’image “gauchiste” de Philippe Meirieu : une philosophe de “Main Basse sur l’éducation” l’avait fait avant lui, et de manière bien moins élégante encore : “Si je suis les analyses de Meirieu, Racine, Euclide ou la grammaire... appartenant à des systèmes culturels bourgeois, il faut contre eux et ceux qui les enseignent encore “*briser le cercle d’affinité culturel et social*” dont ils relèvent. C’est donc une “révolution culturelle” que nous propose Meirieu. On peut récuser une entreprise qui nous fait trop penser à Staline et à Mao.” Martine Verlhac, agrégée de philosophie, *Main basse sur l’éducation op. cit.*, p. 63. On retrouve le thème de la rééducation chez un probable lecteur du *Point*, le député RPR Bruno Bourg-Broc pour qui les IUFM vont “transformer, corriger, rééduquer les enseignants” (Discussion parlementaire du 7 novembre 1991).

⁸⁴ “Et de fait, coupées de toute référence disciplinaire, pédagogie et didactique deviendront comme une machine qui s’emballe et ne produit aucun travail. Défions-nous donc de ce danger de stérilisation intellectuelle.” Alain Morvan, Professeur Paris III, membre du CNU, in *Main Basse sur l’éducation, op. cit.*, Page 18.

un “prof” faisant sa classe assis sur son bureau. La suite de son article reprend la structure argumentaire déjà vue :

“Sous couvert de modernité, on est en train de liquider les profs tels qu’on les a connus. C’est deux siècles de tradition d’exigence et de respect du savoir qui passent par-dessus bord.

[Jusqu’ici, tout allait bien, la nouvelle formation met à bas tout l’édifice]

Dans ces véritables temples de la pédagogie, les futurs enseignants du primaire et du secondaire depuis la maternelle jusqu’à la terminale, recevront une formation commune, axée sur la psychologie, la pédagogie, la communication et la sociologie.

[La “tour de Babel des sciences humaines”]

Autant le dire : les profs de demain seront des pédagogues tout terrain capables de “gérer” un public scolaire de plus en plus difficile. Mais certainement plus des hommes (*sic*) sûrs de leur science et passés maîtres dans leur discipline.”

[La “gestion” (instrumentalité) contre les “savoirs”]

(...)

Ce seront des profs de choc, en phase avec leur public, de vrais “pros” de la pédagogie. Tant pis s’ils ignorent les subtilités de l’imparfait du subjonctif et de la métaphysique de Spinoza...

[Les “profs de choc” contre “les subtilités de l’imparfait du subjonctif”, autant dire la sauvagerie (liée au “public scolaire de plus en plus difficile” on pense au rap et au hip-hop), contre la finesse de l’homme cultivé..]

(...)

Une fois pour toutes, le portrait du prof nouveau a été tracé par le recteur Daniel Bancel dans le rapport qui a donné naissance aux IUFM. L’enseignant y est il dit, devra “fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel”, en leur apprenant à utiliser seuls dictionnaires, fichiers signalétiques, banques de données, tableaux et graphiques.

Fin psychologue, il saura “gérer les phénomènes relationnels”, puisqu’il sera capable de “comprendre les enjeux affectifs, d’intervenir pour que l’expression des affects ne trouble pas l’apprentissage, et d’analyser son implication personnelle”. (...) Cette redéfinition jargonnante du métier de professeur - à mi chemin de l’animateur socioculturel et du professeur de bureautique - a suscité bien des inquiétudes.”

On retrouve la métaphore de la “bureautique” (référence à “l’employé de bureau” de Finkielkraut tellement outrancière qu’elle apparaît comme une description au premier degré pour le lecteur non-averti).⁸⁵ La thématique du “jargon”, ici présente, est liée à la définition du problème : la formation des enseignants suppose un langage accessible à tous, ne nécessitant aucune expertise particulière. La dénonciation sans cesse reprise du discours “abstrait et jargonnant” des experts est évidemment la trace d’une stratégie argumentaire visant à dénier

⁸⁵ C’est d’ailleurs ce qui est arrivé lorsque *Le Point* a interrogé le ministre Lionel Jospin dans les mêmes termes : “Les professeurs ne risquent-ils pas de devenir de simples animateurs socioculturels ou des “profs de bureautique” ? Celui-ci, probablement interloqué par la grossièreté de la question, a préféré l’interpréter au premier degré : “L’exemple de la bureautique est particulièrement mal choisi. Ce n’est pas au moment où tout le monde s’accorde pour exiger une meilleure adaptation de la formation à l’emploi qu’il convient d’afficher un tel mépris pour les enseignements technologiques et professionnels”. *Le Point*, n° 995, 12 octobre 1991.

toute professionnalité aux experts.⁸⁶ C'est ainsi que l'on comprend mieux la désormais célèbre polémique dite "de la pâte à crêpe". Il s'agit d'un module de "formation commune" de l'IUFM expérimental de Grenoble⁸⁷ dans lequel des stagiaires avaient été conviés, semble-t-il, à réaliser une recette de crêpe. Cela a donné lieu à une grande polémique dans la presse et ailleurs. Ce qui est intéressant, c'est que la plupart des défenseurs des IUFM, assez honteux de cette histoire aient cherché à en faire une simple "rumeur".⁸⁸ Tout se passe comme si tous les acteurs appelés à s'exprimer avaient en commun deux présupposés :

- Une donnée d'un enseignement peut-être ainsi extraite de son contexte et livrée en pâture à la presse et au débat public comme si elle constituait le thème d'un débat national et qu'une opinion publique pouvait s'en saisir sans connaissance de cause. "La pâte à crêpe" est donc susceptible d'un débat national dans lequel tout le monde peut émettre une opinion.⁸⁹ Ce qui est, me semble-t-il un bon indicateur du déni de l'établissement de la profession d'expert en formation des enseignants. Or, rien ne dit que cet exercice ne pouvait pas, dans un certain contexte, être excellent pour, par exemple, montrer la distance entre un texte écrit à visée pratique et sa mise en pratique.⁹⁰

- d'autre part, la dignité du métier du futur enseignant exclut sa confrontation avec un problème de cuisine.

"Mais que pouvons-nous savoir à l'heure actuelle de ce que sera la marche ordinaire d'un IUFM ? Les quelques anecdotes authentiques mais hélas tout à fait significatives, concernant l'apprentissage de la pâte à crêpes ou de la farandole aux stagiaires d'IUFM, permettent d'avoir quelques doutes en la matière. Or, si les stagiaires de Grenoble ont eu un mouvement *très digne* de révolte lorsque, cette année, on leur a, à l'occasion d'une séance mémorable, imposé cette bouffonnerie de la confection de la pâte à crêpes, en sera-t-il toujours de même ? Bien encadrés dans des séminaires laïques, tenus par la rémunération, (...) coupés graduellement de la véritable culture, de la lecture, des retombées de la recherche faite par leurs maîtres

⁸⁶ Le jargon est par définition, professionnel. Mais lorsqu'on le nomme en tant que tel, il s'agit toujours d'une forme polémique visant à délégitimer la prétention à la professionnalité des locuteurs. S'il s'agit d'une profession très peu "honorabile" comme les bouchers par exemple, on parle d'argot, réduisant ainsi ce langage au droit commun des "sous-cultures". Bien sûr, *a contrario*, je ne défendrais pas l'idée qu'il suffit d'avoir un jargon pour établir une profession.

⁸⁷ Probablement en octobre 1990.

⁸⁸ L'Inspection Générale, notamment, parle de "rumeur bien orchestrée" et "pas toujours innocente". La thèse de la rumeur a été reprise par la plupart des acteurs que j'ai rencontrés (qui d'ailleurs me contaient cette histoire spontanément). L'histoire est très probablement vraie puisque Bernard Cornu, directeur de l'IUFM de Grenoble a répondu dans une interview au *Monde de l'éducation*, (p. 42 Juin 1991) : "Soyons sérieux, ce module, sur lequel se sont accumulées toutes les rancœurs, n'a concerné en réalité qu'une quinzaine d'étudiants pendant deux heures !"

⁸⁹ "Au fond, la seule réforme d'envergure, cette année, est la généralisation des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Elle n'est malheureusement d'aucune utilité pour les élèves, bien au contraire : critiqués par tous les spécialistes les IUFM formeront des générations de gentils animateurs sociopédagogues sans doutes compétents pour préparer la pâte à crêpe (on leur apprend cela aussi !) connaissant la psychologie des enfants difficiles, mais inaptes à enseigner des matières ou des disciplines qu'on ne leur apprend surtout pas." *Armel Pécheul, secrétaire national du RPR à l'éducation, Le Quotidien de Paris, 16 septembre 1991.*

⁹⁰ Qu'on imagine un instant que la presse mette en lumière les exercices pratiqués dans les centres hospitalo-universitaires et que "l'opinion éclairée" donne son avis sur leur pertinence pédagogique.

des universités, les élèves des IUFM deviendront sans doute eux-mêmes de simples colporteurs de recettes. Et à cet égard, la dimension culinaire de l'affaire de la pâte à crêpes est emblématique de cette dérive hyper-didactique.”⁹¹

À la faveur du climat d'incertitude, d'improvisation et de critiques généralisées qui accompagnent la création des IUFM s'engouffre toute une rhétorique proprement réactionnaire dans la presse de droite : *Le Figaro*, *le Quotidien de Paris*, *Valeurs actuelles* et *Le Point*. Ainsi François Georges Dreyfus, qui se présente comme professeur à la Sorbonne, décrit à gros trait l'histoire du système éducatif français comme un “désastre en 5 étapes”. Il situe la mise en oeuvre des IUFM dans la perspective successivement du plan Langevin-Wallon (“le plan du PC”), de mai 1968 (période des “syndicats rois”) et de la victoire électorale de la gauche en 1981 (“Marx a gagné”). L'unification du corps des enseignants est pour lui une “soviétisation” de l'éducation nationale. Philippe Némó semble être l'auteur de cette rhétorique de la “soviétisation” du système éducatif, qui était larvée dans la métaphore souvent utilisée par les politiques selon laquelle l'éducation nationale emploierait autant de personnel que l'armée rouge. La critique généralisée contre les IUFM lui permet d'apparaître dans de nombreux organes de presse pour promouvoir l'ouvrage qu'il a intitulé “Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry?”. Selon lui on devrait “conserver l'enseignement académique traditionnel pour les 20% d'élèves - de toutes origines sociales - qui peuvent le suivre”.⁹² Dans cette perspective on n'aurait pas besoin de former différemment les enseignants. Bref, “L'introduction de la psychopédagogie” dans la formation des enseignants résulte selon lui “d'un projet intégralement politique”: l'égalitarisme. Mais derrière l'évocation rituelle des monuments de la troisième république, (Jules Ferry, etc...) qui est le fait de tous les détracteurs des IUFM se cachent mal des contradictions flagrantes. En effet, il ne faut pas confondre l'utopie réactionnaire présente, par exemple, dans les propos de Philippe Némó qui prône un éclatement et une privatisation partielle de l'enseignement, (sous forme de “fondations” d'apprentissage créés par des entreprises ou par des collectivités locales, etc.) avec la position seulement conservatrice des détracteurs des IUFM (situés soit à gauche, soit plutôt à droite) comme les syndicats autonomes et FO qui revendiquent au contraire un système national, centralisé et critiquent l'ouverture sur le monde des entreprises. Ce qui est commun à toutes ces critiques des IUFM, (tant professionnelles que politiques) c'est que la période de mai 1968 apparaît comme la racine du mal. C'est de là que tout viendrait: “pédagogisme”, mises en cause de l'autorité des enseignants, “mainmise des syndicats de gauche sur l'éducation nationale”.⁹³ Ainsi François Dufay (*cf. supra*) fait une allusion transparente :

⁹¹ Alain Morvan, Professeur Paris III, responsable de la préparation au CAPES d'anglais, membre du CNU, syndicat autonome, *Main Basse sur l'Éducation*, p. 17-18. Les italiques sont de moi.

⁹² Le besoin éprouvé par l'auteur de spécifier “de toutes origines sociales” est en soi révélateur.

⁹³ Outre le traumatisme bien connu que cette période a créé chez les professeurs d'université la référence à mai 1968 est inévitable dès lors qu'un problème pédagogique émerge dans le champ politique. C'est le moment fondateur de cette idée (plus ou moins fondée en réalité d'ailleurs) que le moindre choix vécu autrefois comme

Le fonctionnement l'an dernier de trois IUFM expérimentaux à Lille, Reims et Grenoble n'a rien fait pour les dissiper. (*les inquiétudes*). Resurgi des années 60, le pire pédagogisme y a tenu le haut du pavé."⁹⁴

Cette référence à mai 1968 était d'ailleurs explicite dans l'introduction au colloque "Main basse sur l'éducation" :

"Un glissement progressif conduisit à la création d'Instituts de formation des maîtres (IUFM) destinés à former tous les enseignants, qu'ils exercent dans le primaire ou dans le secondaire. Leur apparition est grave car leur histoire est celle de la prise du pouvoir par un groupe sur une partie de l'enseignement supérieur qui lui échappait et sur laquelle il avait lancé une OPA dès 1968.

L'objectif était clair : par SNES interposé, il s'agissait de conforter les gros bataillons syndicaux, de renforcer le contrôle des enseignants et de marginaliser l'université. On aspirait ainsi à la création d'un corps unique de la maternelle au supérieur sous la houlette d'une seule autorité. Il n'était pas difficile d'imposer ses vues au pouvoir dans une législature dont les députés étaient en grand nombre issus des rangs dudit syndicat."⁹⁵

L'aversion de l'auteur pour les syndicats de gauche dont rend compte la belliqueuse métaphore de "gros bataillons", l'aveugle au point d'attribuer au SNES ce que celui-ci a combattu et combat encore aujourd'hui : le corps unique des enseignants. Enfin, un dernier extrait des catégories du "débat" sur les IUFM nous est donné par la grille des questions posées par le magazine *Le Point* au ministre de l'Éducation, Lionel Jospin, le 12 octobre 1991 :

Les professeurs faisaient-ils mal leur métier ? (question proche du thème de la "rééducation des professeurs")

Ne fait-on pas la part belle aux "sciences de l'éducation" abstraites et jargonantes ? (dénier de la professionnalité des experts en formation des enseignants.)⁹⁶

Êtes-vous troublé par les critiques d'éminents intellectuels de gauche, comme Régis Debray, Alain Finkielkraut ou Élisabeth Badinter ? (sous-entendu, les philosophes sont indiscutablement qualifiés pour critiquer la nouvelle formation des enseignants).

À cela le ministre répond qu'il connaît "d'autres intellectuels de gauche ou pas, peut être moins médiatisés, mais singulièrement éminents dans leurs travaux, qui ne partagent pas sur les IUFM le point de vue du petit groupe (...) cité". Ce faisant, il identifie la faiblesse de sa démarche, à la fois technique et secrète, qui favorisait ses adversaires et défavorisait ses partisans. L'espace était occupé par les opposants qui ont su fabriquer un "sentiment d'intérêt général." La volonté de présenter ce dossier comme "technique" fut une sorte "d'erreur argumentative",

technique (la notation sous forme de chiffres ou de lettres, le fait de noter avec des chiffres à virgules, le cours magistral ou les méthodes plus inductives, la disposition des tables en classe, etc.) est en fait un choix politique, un choix de société. Voir Antoine Prost, *Éducation société et politique*, op. cit., pp. 146-154.

⁹⁴ Plus loin, le même journaliste écrit au sujet d'une "formatrice en robe à fleur".

⁹⁵ *Main basse sur l'éducation*, op. cit., p. 7.

⁹⁶ Attention, je ne dis pas non plus que les spécialistes de sciences de l'éducation sont des experts en formation des enseignants, titre, qu'ils ne revendiquent d'ailleurs pas à titre collectif (*Cf. supra*). Par contre la fonction rhétorique de la disqualification des sciences de l'éducation, qui suppose que les problèmes d'éducation sont susceptibles d'une vision simple et sont immédiatement accessibles à "l'opinion cultivée", est bien celle de la déprofessionnalisation de la formation des enseignants.

ainsi que le suggère cet ancien membre de la commission Bancel:

“Bancel a été très surpris de cette agression venant des mathématiciens, lui qui est mathématicien de formation. Il n’imaginait pas que l’on puisse être aussi agressif, que ne l’ont été les textes de l’époque. Alors il a essayé, mais très tardivement, de faire, il nous en avait parlé, des réunions de personnalités importantes au plan parisien, d’explication... Il faisait des dîners. Auxquels il invitait Jacques Julliard, Finkielkraut, enfin, les personnalités qui comptent dans le monde médiatique parisien, pour essayer de s’expliquer. Mais ça, on ne le glorifie pas trop, parce que ces dîners se sont, dans l’immense majorité des cas, retournés contre lui. *Parce que Bancel avait une manière de répondre qui exaspérait prodigieusement ces gens là. Il répondait sur un registre souvent assez technique et institutionnel, alors que ces gens-là voulaient le placer devant des choix métaphysiques.* Il s’agissait de savoir si on choisissait la pédagogie ou la connaissance. Voilà. Et Bancel récusait ça, en disant : “mais moi, je sais pas ce que c’est, la pédagogie, j’en ai jamais entendu parler! Les connaissances, mais bien sûr! Personne n’a attaqué les connaissances!” *Alors les gens avaient l’impression qu’il se moquait d’eux. Et dans les débats auxquels il a participé, y compris certains débats sur France-Culture ou d’autres, il a toujours adopté cette attitude très pragmatique, très peu idéologique sur le dossier, alors que c’était un dossier en réalité idéologique ou politique. Et on l’a pas vu suffisamment tôt, ça.”*

De fait, les quelques apparitions dans la presse de personnes que l’on peut considérer comme favorables aux IUFM se font la plupart du temps sur ce même registre technique un peu morne, sans le “supplément d’âme” que l’on attend. Témoin ce diagnostic de Jacky Beillerot, qui ne fait référence qu’à une nécessité d’expertise technique pour les professionnels de la formation :

“Et il faut former 25 000 étudiants par an. Penser des dispositifs de formation sur de tels nombres est très difficile. En outre, si des savoirs ont été accumulés sur les apprentissages, on ne sait pas encore grand-chose sur la façon de les transmettre pour fabriquer de vrais professionnels.”⁹⁷

Ou encore ce constat probablement trop prudent et trop circonstancié, d’André de Peretti qui tire froidement un trait sur les mythes qui fondent les arguments des adversaires (prestige des écoles normales, différence de nature entre enseignements primaire et secondaire, grande qualité de la formation initiale des enseignants du secondaire) avec des arguments techniques sans doute peu accessibles aux non-praticiens :

“*Les écoles normales étaient à bout de souffle.* Elles ont été construites il y a un siècle pour des élèves qui entraient en classe de seconde et qu’on formait jusqu’au bac pour les mettre immédiatement au travail. (...ils) étaient formés par des professeurs du second degré. Or depuis quelques années, les candidats à l’école normale étaient des étudiants. *Il y avait donc un décalage.*

De plus on s’est aperçu qu’entre le premier degré et le second degré, *il y avait une continuité, une cohérence à assumer.* C’est pourquoi il était important de grouper les deux formations, d’autant plus que celles du second degré était très pauvre. Les centres pédagogiques régionaux n’avaient qu’un directeur, mais pas de locaux, ni de

⁹⁷ *Le Monde*, 17-10-91. Jacky Beillerot était membre d’un groupe de réflexion du ministère sur la formation des formateurs.

professeurs affectés. *La formation professionnelle ne représentait que quinze jours pour toute l'année.*

(...)

Il est vraisemblable que ce qui se fait dans les IUFM n'est pas encore tout à fait ce qu'attendent les étudiants, mais il faut un peu de patience. De toute façon on ne pouvait pas faire moins bien que ce qui existait avant."⁹⁸

Finalement, Philippe Meirieu est probablement le seul expert très visible favorable aux IUFM qui observe cette sorte de "règle du jeu" qui oblige le "joueur" défendant sa profession à se situer résolument sur le terrain du "débat de société". Ce faisant, il refusait de le laisser aux "intellectuels critiques"⁹⁹ :

"L'éducation sera l'aventure du XXI^e siècle. Aujourd'hui, un chaudronnier n'est plus quelqu'un qui tape sur une casserole, c'est quelqu'un qui pilote une machine à commandes numériques, il lui faut une formation et une culture générale à la hauteur. L'enseignant doit pouvoir aider les jeunes à construire eux-mêmes leur savoir, à devenir des "demandeurs de savoir", pour ne pas être manipulés dans le monde de demain. Au fond, l'enjeu des IUFM, c'est celui-là : arriver à former les hommes de demain à une citoyenneté lucide."¹⁰⁰

En réalité, dans un discours aussi général que celui qu'implique la polémique à travers la presse, un énoncé qui relie nécessairement un contenu cognitif vaguement défini à la "formation du citoyen" ne peut être qu'infalsifiable. Il ne cherche qu'à susciter la foi. L'important est pour chaque groupe (les spécialistes contre les experts) de revendiquer cette "formation du citoyen" comme symbole de leur propre profession. En tout cas, ça n'est pas le hasard qui explique que Philippe Meirieu ait été la cible privilégiée des adversaires des IUFM.¹⁰¹ Il représente la version la plus accomplie de l'expert, dans ses deux dimensions éthique et scientifique. Mais surtout, ainsi qu'on l'a suggéré plus haut, il a une conception de sa profession proche de celle des experts espagnols. Sa collaboration avec l'État (il a été non-seulement membre de la commission Bancel, mais aussi membre du Conseil National des Programmes) ne l'amène pas comme elle amène nombre de personnes qui pourraient défendre des positions identiques (au niveau éthique et au niveau scientifique)¹⁰² à ce "devoir de réserve" propre à une conception *fonctionnarisée* de la profession. La figure de l'expert telle qu'il la représente est ce mélange de collaboration et de recherche d'autonomie professionnelle qui est

⁹⁸ *La Croix*, 16 novembre 91. Les italiques sont de moi.

⁹⁹ D'autre part, Patrick Fridenson (sociologue, directeur d'études à l'EHESS) écrit notamment : "Où est la mort de la culture dans tout cela ? Assez de mauvais procès ! Je ne peux m'empêcher de penser au manifeste des auteurs du coup d'État de Moscou du 19 août en lisant les factums des détracteurs des IUFM. Il y a visiblement parmi eux des gens qui aspirent à la création d'un comité pour l'état d'urgence dans l'Éducation nationale. Sans doute croient-ils comme les putschistes qu'il suffit de tenir un discours musclé et coupé des réalités d'aujourd'hui pour retrouver un hypothétique paradis perdu." (*Le nouvel observateur*, octobre 1991).

¹⁰⁰ *Le Point*, 12 octobre 1991.

¹⁰¹ Voir cette critique de Martine Verlhac, agrégée de philosophie, in *Main basse sur l'éducation*, op. cit., p. 63 : "Comme il fait partie du CNP et qu'il était l'un des auteurs du rapport Bancel, on doit pouvoir le considérer comme porteur de l'idéologie qui préside à la conception de l'école et de la formation des maîtres prônée en haut lieu. Cette conception est discutable. C'est au moins ce qu'on aimerait qu'admettent et le ministère et les tenants de l'IUFM."

¹⁰² Je pense notamment à d'autres membres de la "commission Bancel".

assez rare en France, où l'on est plutôt habitué à une division du travail de l'expertise, opposant les "intellectuels libres" irresponsables et forcément "critiques", aux "technocrates" silencieux et "responsables". Au titre de sa compétence technique, dans la même interview, Philippe Meirieu tente de resituer la didactique comme modification de la discipline et non comme discipline "à côté", malgré la résistance évidente de son interlocuteur :

"La réponse apportée par les IUFM est "toujours plus de pédagogie". Mais la pédagogie peut-elle vraiment s'enseigner ?

Il y a des choses qui ne peuvent s'apprendre que sur le terrain. Mais on peut réfléchir et travailler sur les blocages des élèves. Exemple : en mathématique, travailler sur ce qui peut interdire à un élève l'accès à la proportionnalité ou à la notion d'infini. Idem en français : on peut l'empêcher de confondre le lieu et la cause, la preuve - qui se réfère à une situation donnée - et l'exemple - qui prétend à une validité générale. La didactique effectue tout un travail autour des représentations de l'élève, pour mieux les corriger. Il faut se former à une pédagogie qui ne soit pas "marche ou crève", mais où l'on diagnostique au contraire les difficultés des personnes.

-Tout cela est un peu confus, non ? [Le journaliste n'a visiblement rien écouté mais cherche à placer sa réplique sur les sciences de l'éducation "abstraites et jargonantes"... en escomptant que son public souscrit à l'idée selon laquelle les problèmes de l'éducation doivent être simples]

On reproche aux cours de pédagogie et de didactique dispensés dans les IUFM d'être trop abstraits et jargonants... [thème du déni de la professionnalité des experts, ce à quoi Philippe Meirieu répond en défenseur de sa profession :]

Je ne dis pas que c'est toujours bien fait. Ces cours sont parfois fastidieux, bavards et alambiqués ! Mais on ne reproche pas à un médecin d'employer les termes techniques de sa profession. Ce vocabulaire peut être utile, à condition de ne pas dire des choses simples de manière compliquée pour paraître intelligent."

c) Logique de conflit, notion de limite

La formation professionnelle qui originellement était conçue comme modification des disciplines devient peu à peu un volume de formation opposé à la formation traditionnelle dans le cadre des universités. Ainsi apparaît, notamment dans le langage des opposants à la réforme, la notion de limite ou frontière entre deux types de formation opposés. Dès le début du conflit, c'est en ces termes que les philosophes avaient posé le problème :

"Dans les divers projets d'instituts de formation des maîtres actuellement élaborés, nous croyons savoir (car tout cela reste très peu transparent) que la part de la discipline enseignée est entre 10 % et 30 %. De plus un horaire "pédagogique" très lourd rendra difficile l'acquisition d'une véritable culture personnelle dans la

discipline”.¹⁰³

L’académie des sciences avait quand à elle refusé l’interprétation abstraite et libérale du rapport Bancel qui consistait à ne pas définir *a priori* des programmes de formation et à ne pas qualifier des experts pour chaque type de contenus. Elle faisait une interprétation littérale des différents “pôles de formation” en les considérant comme autant de programmes au sens strict :

“Aucune indication n’est donnée sur les temps affectés à l’apprentissage de ces connaissances. Il semble que pour le premier pôle [*connaissances relatives aux disciplines*] soit prévu un peu plus de la moitié, mais il reste alors près de la moitié pour les deux autres [*didactiques et pédagogie; connaissances relatives au système éducatif*] ce qui paraît très excessif.” (...) Quant à l’étude de la structure du système éducatif, pour laquelle il est prévu cent cinquante heures de formation, elle paraît extraordinairement gonflée.”¹⁰⁴

Les opposants se situent donc dans cette *logique de l’expertise* qui avait été refusée jusque là par les acteurs politiques de la réforme en France et dont on a vu qu’elle caractérisait la réforme espagnole. Cette logique implique la notion de *limite* parce qu’elle associe strictement un marché des produits (les besoins de formation) à un marché du travail (la définition des titres requis pour être formateur) comme on le voit ici dans une critique émanant de la société des agrégés :

“Un rapport précis doit être rendu public, comportant non seulement la description du déroulement des séquences d’enseignement, mais l’intitulé exact des modules, les horaires impartis, *la qualification et le mode de recrutement de leurs responsables*, enfin des renseignements complets sur le mode de financement des diverses actions de formation.”¹⁰⁵

C’est le 2 juillet 1991 qu’a lieu le tournant important dans la politique officielle de professionnalisation, avec la publication de la “note de cadrage” de la DESup à laquelle il a été fait référence en début de section.¹⁰⁶ C’est le premier texte officiel qui définit la formation des enseignants à partir d’un programme (même s’il ne s’agit que d’un “cadrage” laissant une part d’initiative à chaque IUFM) et non plus seulement à partir d’une définition abstraite des compétences requises. C’est surtout l’acceptation de la part du ministère des termes du conflit imposés par ses adversaires : la notion de *limite* entre une formation disciplinaire et une formation qui ne s’appelle plus “professionnelle” mais “générale”. Ainsi, pour les formations d’enseignants des premier et second degrés le texte prévoit des pourcentages respectivement attribués à la “formation disciplinaire” et à la formation générale.

¹⁰³ Jean Lefranc, Président de l’Association des professeurs de philosophie de l’enseignement public, *le Monde*, (courrier) 17 mai 1990.

¹⁰⁴ Communiqué paru dans *Le Monde*, 14 juin 1990. Les italiques sont de moi.

¹⁰⁵ Observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991.

¹⁰⁶ Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 rédigée par le bureau “DESUP 4B” chargé des “contenus pédagogiques et des certifications” de la nouvelle “Sous-Direction de la formation initiale des maîtres” créée en octobre 1990. Le 2 juillet 1991 est la date officielle. En fait, cette note, sous la forme officielle d’un “document de travail” était connue notamment de la société des agrégés qui y fait référence dès le 18 avril.

Ce partage est assez souple puisqu'il s'agit de "fourchettes",¹⁰⁷ mais là n'est pas l'essentiel, qui réside dans la sémantique : la distinction disciplinaire/générale est entérinée. En fait, cette note est un texte d'arbitrage assez complexe. On a vu que dans l'argumentation des adversaires des IUFM la distinction disciplinaire/pédagogique s'accompagnait d'un refus d'envisager la séparation entre savoirs universitaires et savoirs scolaires. Dans cette note officielle, trois sortes au moins de distinctions sémantiques cohabitent :

- d'une part, on vient de le voir, la notion cruciale de pourcentage de formation amène à distinguer entre disciplinaire et non-disciplinaire;

- d'autre part, il est écrit que "les acquis disciplinaires rendront les futurs enseignants capables de maîtriser les connaissances dans les disciplines à enseigner". Ce qui semblerait conforter la position de ceux qui refusent la distinction savoirs universitaires/savoirs scolaires. Il est aussi écrit que "l'approche didactique et pédagogique doit leur permettre de mesurer l'écart entre savoirs universitaires et disciplines scolaires;"

- enfin, une autre catégorie vient compliquer le tout, celle de la "formation commune" à tous les enseignants qui sera "au moins de 120 heures sur deux ans" dont les horaires sont à prendre sur la formation générale. Il existe ainsi une "formation générale commune" et une "formation générale spécifique".¹⁰⁸ Ainsi à l'instar des textes politiques dont la vocation est la conciliation, la note revêt un caractère "polysémique" propre à l'arbitrage entre "partisans des savoirs", et "partisans de la pédagogie". Il n'en est pas moins une victoire au moins partielle de ceux qui envisageaient la formation comme dichotomie entre savoirs et pédagogie. Il n'est pas douteux que la société des agrégés qui faisait pression en termes de pourcentages ait été entendue, ainsi que d'autres groupes de pression :

"La société (*des agrégés*) condamne formellement le pourcentage de temps consacré à la formation disciplinaire, qui peut tomber à 30% et ne peut dépasser 55% du nombre d'heures. ("document de travail sur les contenus").¹⁰⁹

Ainsi, les intellectuels signataires de la "lettre ouverte au président de la république"(cf. *supra*) accusent les IUFM d'entériner ce qu'ils ont eux-mêmes grandement contribué à produire par leur mobilisation :

"Dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), les professeurs sont détournés de leur mission qui est d'instruire.

On oppose artificiellement savoir disciplinaire et pédagogie : or une pédagogie légitime ne peut-être séparée de la connaissance et de l'exercice des disciplines."

La séparation entre discipline et pédagogie qui résulte du conflit était une sorte

¹⁰⁷ La formation des professeurs d'école est elle, strictement définie, ce qui indique que l'État n'a pas de mal à en imposer la définition : 60% de formation disciplinaire et 40% de formation générale en première année et 50/50 en seconde année. La formation des professeurs de second degré est définie *en valeur absolue* et non en pourcentage à répartir sur les deux années : "400 à 750 heures de *formation disciplinaire*" et "de 300 à 450 heures de *formation générale*", ce qui indique que selon les conventions passées par chaque IUFM avec ses "universités de rattachement", le principe de fortes fluctuations *en pourcentage* est accepté.

¹⁰⁸ Ces termes ne sont pas utilisés dans la circulaire.

¹⁰⁹ Lettre de la présidente au ministre de l'éducation nationale, le 18 avril 1991.

de “prophétie créatrice”.¹¹⁰ Mais elle fut généralement acceptée, y compris par l’acteur principal du projet initial :

“Bon, alors c'est vrai que... après je me suis aperçu que ça aurait été peut être pas inutile que je fasse un chapitre zéro dans mon rapport pour bien dire que ça ne concernait que la formation professionnelle. C'est explicitement dit, hein, je veux dire que dans la première page, on dit explicitement : “il y a une formation scientifique de haut niveau, deuxièmement il y a une formation professionnelle, et c'est de celle-là qu'on va parler”. Mais il y a des gens qui ont fait semblant de ne pas s'en apercevoir, effectivement, ça aurait été pas mal que je fasse un chapitre zéro avec des caractères énormes, en disant : "c'est absolument pas les aspects disciplinaires qui sont traités, on ne touche pas au niveau scientifique du CAPES, c'est pas l'objet de l'exercice”.¹¹¹

Ainsi, peu à peu, en raison de la configuration du champ de mobilisation, la formation professionnelle se dégage de la formation disciplinaire et elle devient une sorte de “discipline” définie négativement par “tout savoir qui n’est pas universitaire”, c’est à dire une discipline “molle” sans référent épistémologique véritablement construit. On s’interroge donc sur sa pertinence en tant que discipline comme dans cet extrait d’une feuille syndicale :¹¹²

“La formation pédagogique est-elle une discipline ?

Un professeur de l’université d’Oxford par ailleurs assez favorable aux IUFM rapporte les faits suivants à propos des “sciences”¹¹³ de l’éducation : Voilà qui n’est pas sans susciter un certain malaise chez les spécialistes des disciplines scientifiques et littéraires (les experts en connaissances). Ce malaise peut aisément dégénérer en ressentiment lorsque les dits spécialistes voient les étudiants perdre un temps précieux à suivre des cours de sciences de l’éducation (traitant par exemple des aspects philosophiques, historiques, sociologiques de l’éducation) qui semblent n’avoir ni substance intellectuelle ni pertinence pratique... C’est précisément pour toutes ces raisons que les professeurs d’université les plus passionnés par leur matière voient souvent d’un très mauvais oeil le développement tentaculaire de cette discipline qu’on appelle “formation pédagogique”. Les professeurs d’universités - presque par définition - sont très sceptiques quant à l’existence réelle d’un tel champ de connaissance (sciences de l’éducation) dans le domaine de l’enseignement.”

À propos du modèle anglo-saxon un intervenant déclara : “on exige depuis longtemps la licence pour tous les maîtres, mais la tendance nouvelle est de demander qu’elle soit obtenue dans une discipline précise, plutôt que dans le champ jugé trop flou de la pédagogie ou des sciences de l’éducation où les exigences

¹¹⁰ Voir la référence à Merton que fait Raymond Boudon in *Effets pervers et ordre social*, Presses universitaires de France, 1973. L’exemple le plus proche de ce que je décris ici me semble être celui du traitement des noirs par les syndicats. Soupçonnés d’être des briseurs de grèves en raison de leur faible culture revendicative, les noirs sont exclus des syndicats. Ce faisant, ils sont livrés individuellement aux manipulations patronales ce qui fait effectivement d’eux des “jaunes”. La réalité observable semble valider l’énoncé de départ alors que c’est l’énoncé de départ qui crée la réalité observable.

¹¹¹ Entretien avec Daniel Bancel, Lyon, Mercredi 20 janvier 1993.

¹¹² Journal du SNALC-FO, 23 septembre 1991.

¹¹³ Les guillemets sont du rédacteur.

académiques paraissent moindres. Le parti-pris adopté est que la formation intellectuelle compte plus pour l'image d'une profession que la formation pratique au métier."

Ainsi au delà d'une vague critique à prétention épistémologique ("*qui semblent n'avoir ni substance intellectuelle ni pertinence pratique..*") on aperçoit les enjeux sociaux qui sous-tendent ce questionnement : la discipline est le principe identifié comme le plus légitime pour la sélection des individus. Elle est justiciable de critères de précision qui sont censés fonder la plus ou moins grande légitimité de cette sélection. D'autre part, la division en disciplines apparaît comme moyen de rendre compte des conflits d'expertises au sein du marché du travail universitaire. L'apparition d'une nouvelle "discipline" est identifiée comme danger car elle capte des publics d'étudiants. C'est donc encore une fois à une analyse "matérialiste-cognitive" que je convierai le lecteur ultérieurement : les "idées" échangées lors de ce "débat" reposent sur des problèmes de marchés du travail universitaires. Mais avant cela, il faut introduire la description de l'espace de mobilisation en Espagne afin de voir ce que peut être une politique de formation des enseignants dans un contexte purement universitaire.

3 - Le débat en Espagne : le conflit des "matières"¹¹⁴

En Espagne, les processus politiques de décisions en matière de formation des enseignants du premier degré et en matière de formation des enseignants du secondaire doivent être distingués car ils ont eu des vicissitudes et des résultats fort différents. Je traiterai d'abord du long processus qui a abouti à définir la nouvelle formation des enseignants du premier degré. Dans un second temps, j'utiliserai ce qui s'est passé dans le cas de la formation des enseignants du second degré pour apporter un éclairage sur la situation française.

a) Signification politique de la "troncalité"

On l'a vu, le processus de décision en Espagne devait aboutir, non pas à définir la totalité de la formation des enseignants, mais ce qu'on a appelé la "troncalité" (*troncalidad*).¹¹⁵ Ce terme désigne, on s'en rappelle, les volumes des matières

¹¹⁴ Le texte qui suit est le produit de la lecture systématique des débats publiés dans Consejo de universidades, *reforma de las enseñanzas universitarias. Título : diplomado en educación infantil y primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público*, op. cit., tomes I et II.

¹¹⁵ Si j'ai préféré traduire *troncalidad* par ce barbarisme de "troncalité" (bien que le terme de "tronc commun" soit plus approprié en langue française), c'est que ce dernier terme désigne en France la formation commune aux enseignants quelque soit leur niveau, et n'a rien à voir avec la signification politico-territoriale qu'il a en Espagne.

(*créditos*) qui doivent être enseignées à tous les futurs enseignants sur le territoire national. Ainsi que le rappelle le Conseil des Universités dans sa présentation du premier projet de décret,

“au sujet du rapport technique du groupe de travail, il convient de tenir compte du fait qu’il ne s’agit absolument pas d’élaborer un plan d’étude, ce qui, on le sait est une compétence exclusive de chaque université, mais de définir le cadre qui permette d’une part le minimum d’homogénéité que doivent présenter les titres officiels de validité professionnelle sur tout le territoire national, et d’autre part, l’exercice légitime de l’autonomie des universités.”

J’ai déjà signalé l’importance politique cruciale de ce critère apparemment technique. Dans le pourcentage en “crédits” de “troncalité” attribué aux diplômes d’enseignants, l’État joue son existence. J’ai aussi signalé auparavant, le résultat qui a été obtenu à l’issue des conflits entre l’État central et la communauté Basque à ce sujet, quel que soit le titre universitaire : en définitive le pourcentage de troncalité est fluctuant, dans une certaine fourchette, selon la volonté d’autonomisation (et les moyens) de chaque université. Il n’en reste pas moins que lors des débats sur la formation des enseignants, ce pourcentage a été utilisé parfois de manière idéologique mais le plus souvent selon des stratégies professionnelles.

Les termes du débat sont assez simples. Il s’agit de définir le volume exact de chaque matière, en “crédits”¹¹⁶ (*créditos*) que l’on désire voir inclus dans la “troncalité”. Étant donné que chaque matière doit être directement liée à un “domaine de connaissance” (*área de conocimiento*), c’est à dire à un groupe de spécialistes, le “jeu” consiste pour chacun de ces groupes à argumenter en faveur de l’introduction d’une matière, ou de l’augmentation du volume qui lui est accordé, à argumenter en faveur de la liaison entre cette matière et son propre domaine de connaissance, voire à demander l’élimination ou la diminution des matières réservées aux “adversaires”, ou encore à contester que tel ou tel groupe de spécialistes soit chargé d’enseigner telle ou telle matière. En ce qui concerne le pourcentage de troncalité, on peut demander son augmentation afin d’intégrer la ou les matières que l’on défend, ou l’on peut demander sa réduction afin d’éliminer un concurrent du “marché” des matières obligatoires.

Les différents départements universitaires peuvent défendre explicitement leur discipline (*i. e.* leur “domaine de connaissance”), ou plus subtilement, faire en sorte que des institutions plus “représentatives” (les conseils d’écoles universitaires, par exemple) la défendent à leur place.

Enfin, nombre de positions ne s’expriment pas seulement en défense d’une discipline, mais d’une conception plus globale de la compétence des futurs enseignants.

On sait que le premier projet, proposé par le groupe XV, a été immédiatement modifié par le Conseil des Universités. Non seulement, le pourcentage de troncalité a été fortement diminué (le nombre de crédits obligatoires par décret devait passer

¹¹⁶ Un crédit vaut 10 heures de formation du point de vue de l’étudiant.

de 62% à 54%), mais le projet s'est complexifié. En effet, les experts avaient défini deux titres d'enseignants du primaire : professeur de maternelle et professeur de primaire. Ces enseignants devaient donc être relativement polyvalents mais ils dessinaient en même temps les contours d'une culture professionnelle homogène. Le Conseil des Universités propose, en se référant à la loi de l'éducation qui sera votée ultérieurement, sept *options* d'enseignants du primaire. Ce faisant il ne rompt pas avec le système antérieur, dans lequel les enseignants sont aussi spécialisés. Ainsi, outre les enseignants polyvalents (primaire et maternelle), il y aura cinq modèles optionnels : "audition et langage", "éducation musicale", "éducation spéciale", "langue étrangère", "éducation physique".¹¹⁷ D'autre part, alors que les experts avaient défini une bijection parfaite entre l'ensemble des matières et l'ensemble des domaines de connaissances (*i. e.* les groupes de spécialistes), le Conseil des Universités, pour des raisons de gestion de la diversité des départements universitaires avaient associés plusieurs domaines de connaissance à chaque matière. Ceci allait contribuer à compliquer fortement les stratégies des différents groupes ou institutions qui devaient tenter d'investir certaines options plutôt que d'autres. Il devenait en réalité difficile de s'imposer dans la formation de tous les maîtres du premier degré.

Les débats publiés (c'est à dire en fait la compilation des diverses propositions faites par des départements, écoles universitaires, facultés, instituts, groupes, individus, séminaires, syndicats, etc.) dont je vais exposer les enjeux se situent chronologiquement après la modification du Conseil des universités dont je viens de parler et débouchent sur une nouvelle proposition intermédiaire du Conseil des Universités dans laquelle on pourra enregistrer les règlements des différents conflits exposés. L'analyse que je propose est la suivante : la discussion porte sur des matières, c'est à dire sur une philosophie de la formation des enseignants du premier degré. Mais les résultats qui m'intéressent sont les pourcentages de crédits contrôlés par chaque domaine de connaissance dans chacune des deux propositions du Conseil des Universités. C'est la comparaison entre ces deux profils qui permettra d'enregistrer le résultat réel de la mobilisation des différents groupes.

b) Le corps et la musique

¹¹⁷ La loi finalement votée en 1990 est en réalité assez vague : elle spécifie plusieurs types d'enseignements mais ne donne pas de profils d'enseignants, (elle ne prévoit que les qualifications). Il y avait jusqu'alors des spécialités différentes de celles d'aujourd'hui : "sciences sociales", "sciences expérimentales", etc. En réalité, la gestion de ces spécialités a toujours été extrêmement difficile surtout pour les établissements de taille réduite. Mais le système a changé. Dans l'ancien système de la EGB (*Educación General Básica*) qui correspondait à notre enseignement primaire et le premier cycle de notre enseignement secondaire, les enseignements étaient amenés à une spécialisation progressive, proportionnelle à l'âge des élèves. Aujourd'hui, alors que le nouveau système d'enseignement comporte un niveau primaire, un niveau secondaire obligatoire et un niveau secondaire post-obligatoire, la spécialisation des enseignants du primaire remplit des fonctions différentes : elle prévoit des spécialistes qui sont des appuis aux maîtres généralistes.

Les divers spécialistes de la musique sont probablement les groupes qui se sont le plus mobilisés, afin d'obtenir une position avantageuse. Ainsi le premier projet avait prévu d'intégrer dans les deux formations polyvalentes (maternelle et primaire) une matière intitulée "didactique de l'expression rythmique" qui devait être enseignée conjointement par les spécialistes de "didactique de l'expression musicale" et les spécialistes de "didactique de l'expression corporelle".¹¹⁸ Mais l'Association des Professeurs de Musique des Écoles Universitaires demande que cette matière se change en "musique et sa didactique", qu'elle ne soit reliée qu'aux domaines de connaissance "musique" et "didactique de la musique" et enfin que ses crédits (volume de cours) soient doublés. Ainsi, au motif que les didacticiens de l'expression corporelle sont des "professeurs d'éducation physique" et qu'aucun "échange scientifique" n'existe avec eux, les didacticiens de la musique demandent leur éviction. Le conflit est tellement commun que plusieurs institutions et départements demandent la séparation des matières.¹¹⁹ La requête, reprise mot pour mot par plusieurs départements universitaires de musique ou de didactique de la musique, (Valence, universités de Castille-la-Manche, et du Pays Basque) ainsi que par des signatures individuelles, sera relativement entendue. Dans la seconde proposition intermédiaire, le Conseil des universités créera la matière "développement de l'expression musicale" dans l'option "maternelle". Dans l'option "primaire" les musiciens devront partager la matière "éducation artistique et sa didactique" avec les didacticiens des arts plastiques.¹²⁰

Les didacticiens de l'expression corporelle se trouvent renvoyés à une définition sportive, voire physiologique de leur métier. Certains d'entre eux sollicitent le changement de leur dénomination en "didactique de l'éducation physique" auprès du Conseil des universités. Ils tentent par le biais de certaines institutions d'assurer leur contrôle sur l'option "éducation physique". Ainsi l'école universitaire de San Cugat (Université Autonome de Barcelone) propose d'appeler l'option "éducation physique" "éducation corporelle" et d'y augmenter le nombre de matières contrôlées par ce domaine de connaissances ("didactique de l'expression corporelle"). L'école universitaire d'Oviedo propose de rattacher un grand nombre de matières de l'option "éducation physique" à ce même domaine de connaissance et d'intégrer la matière "éducation physique" dans les options "maternelle" et

¹¹⁸ Il faut dire qu'au départ, au terme du décret 1888/1984, on avait rassemblé, peut être arbitrairement, tous les spécialistes de "didactiques de l'expression musicale, de l'expression plastique et de l'expression corporelle" (ce qui signifiait qu'un département pouvait éventuellement recruter un musicien pour enseigner les arts plastiques, etc.). Mais en 1988 intervient un accord (9/1988) en vertu duquel le domaine de connaissance se scinde en trois.

¹¹⁹ Départements de "didactique de l'expression musicale, plastique et corporelle" de Valence et de l'université Centrale de Barcelone, département des sciences de l'éducation de Saragosse, école universitaire de l'université Centrale de Barcelone.

¹²⁰ Les musiciens et les didacticiens de l'expression corporelle se sont mobilisés d'une manière étonnante, puisque par exemple l'école universitaire de l'université Centrale de Barcelone ne fait de propositions précises qu'en ce qui concerne ces domaines de connaissance.

“éducation spéciale”. L’école universitaire de l’université Centrale de Barcelone fait la même proposition. Le résultat est clair : dans la seconde proposition du Conseil des universités, et dans l’option “éducation physique” les didacticiens de l’expression corporelle s’assurent le contrôle partiel (partagé avec d’autres domaines de connaissances) de 30 crédits de formation contre 10,5 dans la première proposition. D’autre part, l’éducation physique est intégrée dans les options “primaire” et “langue étrangère”. Les didacticiens de l’expression corporelle partagent aussi le contrôle du “développement psychomoteur” avec les physiothérapeutes dans l’option “maternelle”. Par contre, malgré leurs nombreuses demandes, ils n’obtiennent pas la matière “aspects évolutifs et éducatifs de la déficience motrice” dans l’option “éducation spéciale” qui reste sous le contrôle des psychologues.

c) pédagogie et savoirs

Au delà de ces intérêts explicitement disciplinaires, d’autres intérêts professionnels sont défendus derrière des points de vue plus généraux de la formation. Il s’agit de décider du profil d’ensemble des formations et plusieurs controverses se font jour.

La première interprétation que j’ai donnée du pourcentage de “troncalité” était une interprétation politique. Ainsi, les institutions favorables aux plus faibles pourcentages de matières obligatoires par décrets sont sises dans des territoires traditionnellement autonomes.¹²¹ Mais les intérêts professionnels sont ici beaucoup plus forts que les conceptions politiques. Ainsi, si les experts du “groupe XV” avaient proposé une “troncalité” de 62%, c’est d’abord parce qu’ils avaient peu de confiance dans les universités pour défendre leur conception “professionnalisante” du métier d’enseignant.¹²² Cette conception “professionnalisante” est ce que leurs adversaires appellent la “psycho-socio-pédagogie”. Et si l’on y regarde à deux fois, la notion de “troncalité” oppose plus sûrement les tenants d’une conception “professionnalisante” de la formation aux tenants d’une formation plus riche en “formations de base”.¹²³ Ainsi, encore une fois, les tenants d’une conception

¹²¹ L’école universitaire de Las Palmas au Canaries, le “Conseil des études de professorat” de l’Université des Baléares, l’école universitaire de l’Université Centrale de Barcelone.

¹²² Confirmé par José Gimeno (président) et Pilar Benejam.

¹²³ L’école Universitaire de Ségovie, défavorable aux didactiques, à la pédagogie, favorable aux “cultures de bases” est aussi défavorable à une troncalité supérieure à 50%. Par contre les départements scientifiques suivants sont favorables à une forte troncalité : le département didactique des sciences expérimentales de la Complutense, le département de théorie et histoire de l’éducation de Malaga, le département de didactique des sciences expérimentales de Santiago de Compostela, le département de didactique de l’expression musicale et corporelle (division des sciences de l’éducation) de l’université Centrale de Barcelone. Enfin, la fédération de l’enseignement du syndicat *Comisiones Obreras*, est favorable à une troncalité de 80 %, et considère que les 20% restants devraient relever du choix de l’étudiant et non de l’université. Une seule exception à cette corrélation notable : l’école

“professionnalisées” de l’enseignement se trouvent favorables à un plus fort contrôle de l’État sur la formation. Les écoles universitaires sont tout à fait partagées sur cette question. À Barcelone, par exemple, les deux écoles universitaires de l’Université autonome de Barcelone, favorables à une forte composante de psychologie, sociologie, pédagogie, proposent une forte “troncalité”. Par contre, l’école universitaire de l’université Centrale de Barcelone y est tout à fait opposée. Il est en même temps connu que l’université Autonome de Barcelone se situe volontiers à l’avant-garde du mouvement de professionnalisation de l’enseignement, alors que sa concurrente de centre-ville est beaucoup plus conservatrice (cela est explicite dans les propositions publiées). Les Journées de travail des écoles universitaires avaient conclu sur une position modérée : elles avaient proposé 50% de troncalité, mais avaient dans le même temps précisé sa fonction : elle devait contenir les matières “professionnalisantes” (psycho-socio-pédagogie, et didactiques spéciales) et une formation de base en langues maternelles et mathématiques). Les communautés autonomes qui avaient la même langue devant avoir exactement la même “troncalité”. Cette définition a été souvent reprise. Il s’agit probablement d’un compromis entre tenants d’une forte professionnalisation et tenant d’une forte dominance des “contenus”.

d) Didactiques et formation de base

Mais l’indicateur de la troncalité ne permet pas de voir le tout du débat entre les disciplines “professionnalisantes” (parmi lesquelles il faut bien compter les “didactiques spéciales” (liées à une matière d’enseignement en établissement scolaire) et les “formation de bases”. En effet un des débats les plus prégnants depuis très longtemps dans la formation des enseignants du premier degré est celui-ci : directement issus des lycées, les futurs enseignants n’ont-ils pas besoin d’actualiser ou d’améliorer leurs connaissances de base dans les disciplines ? En réalité, c’est un faux débat car tout le monde répond par l’affirmative. Pour les tenants de la professionnalisation, si on ne peut faire confiance aux universités pour rendre obligatoire les matières “professionnalisantes”, on peut par contre penser qu’elles sont capables de fournir ces “formations de base”. Pour les adversaires de la professionnalisation, (quel que soit, désormais, le coefficient de troncalité qu’ils souhaitent), exclure la pédagogie, la psychologie, la sociologie et les didactiques spéciales de la troncalité, ou tout au moins les réduire, permettrait de les réduire dans la totalité de la formation. Sur cette position, on trouve principalement les écoles universitaires privées, sous contrat avec des universités publiques. Elles emboîtent le pas de la Conférence épiscopale qui prend position

universitaire de l’université autonome de Madrid, défavorable à une forte professionnalisation et favorable à une forte troncalité.

contre ces domaines de connaissances et regrette le peu de place accordée aux disciplines de bases, ainsi qu'à la philosophie, l'anthropologie, et évidemment, la religion et la morale catholique.¹²⁴ Elles proposent aussi une forte troncalité (70%). En effet, les écoles privées sous contrat avec des universités publiques craignent celles-ci et seraient désireuses que les plans de formations ne soient définis que par le décret, les communautés autonomes (ce qui n'est pas le cas) et enfin, les écoles universitaires, en court-circuitant l'université d'appartenance de l'école.¹²⁵

En faisant la somme de ces diverses et contradictoires exigences, on arrive à l'idée que l'ensemble des options de formation doivent avoir au moins une formation de base dans trois disciplines : les mathématiques, la langue maternelle, les langues étrangères. Il y a pourtant une différence fondamentale entre ces trois disciplines, qui a trait à la gestion de l'existant : il y a dans les écoles universitaires de nombreux enseignants de langues maternelles ou "officielles" et de langues étrangères. Il n'y a, par contre, aucun département de mathématiques.¹²⁶ Il y a seulement des départements de *didactiques des mathématiques*. Le résultat est que dans la seconde proposition du Conseil des Universités, les spécialistes de langues et littératures sont associés aux didacticiens des mêmes disciplines (dans les options, "primaire", "éducation physique", "langue étrangère" et "audition et langage", tout au moins. Par contre, les cours de mathématiques doivent être assurés par des didacticiens.

e) Formation commune et spécialisation

La structuration de la profession d'enseignant du primaire en spécialités ou "options" posait aussi des problèmes. De nombreuses critiques s'étaient développées contre cette double structuration en niveaux ("maternelle" et "primaire") et en spécialités ("langue étrangère", "éducation physique", "éducation musicale", "audition et langage" et "éducation spéciale") qui tendait à hétérogénéiser la profession d'enseignant du premier degré. En fait, sur cette question s'opposent la plupart des contributions au débat¹²⁷ à ceux qui ont des

¹²⁴ Elle propose une huitième option d'enseignant du premier degré : "religion".

¹²⁵ C'est ce que demandent l'école Blanquerna (Catalogne) et Don Bosco (Madrid).

¹²⁶ Ce que je dis là est en réalité abusif. Car un département n'est pas rattaché à une seule école, mais à toute une université, où il y a le plus souvent un ou plusieurs départements de mathématiques. Cependant, on ne trouve pas de mathématiciens enseignant dans des écoles de formation des enseignants, on trouve seulement des didacticiens des mathématiques. On trouve par contre de nombreux spécialistes des langues et de la littérature non-didacticiens.

¹²⁷ Le syndicat *Comisiones Obreras* plaide pour qu'il y ait au moins 40% de matières communes à toutes les options. Les deux écoles universitaires de l'université Autonome de Barcelone et le département de didactique et théorie de l'éducation de l'université Autonome de Madrid critiquent le fait que le maître spécialisé en "éducation spéciale" soit un "mini-psychologue". Tous craignent que ces spécialistes, notamment ceux "d'audition et langage" ou "d'éducation spéciale" fassent concurrence à d'autres titres spécialisés dans l'aide thérapeutique. On souhaite

intérêts à monopoliser une option particulière : les psychologues en “éducation spéciale”, les musiciens en “éducation musicale”¹²⁸ les didacticiens de l’expression corporelle en “éducation physique”. Les premiers vont en grande partie s’imposer. Un des problèmes soulevés était celui de la gestion des étudiants et des enseignants en poste : on craignait que la plupart des étudiants fasse le choix de suivre une “spécialité” plutôt qu’une formation polyvalente (“maternelle” ou “primaire”) car il serait plus facile de tenter un concours “polyvalent” avec une formation spécialisée que le contraire. Il fallait donc donner à tous un minimum de formation commune afin de les rendre aptes à enseigner ensuite comme maîtres polyvalents.¹²⁹

C’est ainsi qu’apparaît, dans la deuxième proposition du Conseil des Universités, un nouveau profil des différentes options. D’une part, les options “spécialisées” comportent des matières qui n’ont rien à voir avec l’option elle-même, mais qui font partie de la “culture professionnelle polyvalente” : les spécialistes de langues étrangères devront ainsi recevoir une formation minimale en didactique des sciences sociales, des sciences expérimentales, des arts plastiques, de la musique, de l’éducation physique, des mathématiques. Les spécialistes de l’éducation physique devront eux aussi recevoir cette formation de base y compris en langue et littérature étrangère, comme les spécialistes d’éducation musicale. D’autre part, les matières “professionnalisantes” sont clairement identifiées. Elles devront, dans les mêmes proportions exactement, faire partie de tous les plans de formation : les “bases psychologiques de l’éducation spéciale”, la “didactique générale”, la “psychologie de l’éducation et du développement en âge scolaire”, les “théories et institutions contemporaines de l’éducation” et les “nouvelles technologies appliquées à l’éducation”¹³⁰ sont ces matières.

f) Un conflit majeur : psychologie et pédagogie

parfois que ces spécialités passent au niveau “postgrado” c’est à dire soit une formation qui fasse suite à la formation d’enseignant.

¹²⁸ Encore, une fois, les musiciens furent les plus “mobiles” pour obtenir une forte dominance dans l’option qui leur semblait réservée : “éducation musicale”. Les conclusions des “Journées de l’éducation musicale” tendaient à exiger que seuls des spécialistes de la musique ou de sa didactique puissent enseigner dans cette option. (revendication reprise par le département de l’expression plastique, musicale et dynamique de Murcia et le département de l’expression plastique musicale et corporelle de Valladolid). Mais ils seront bien mal payés de leurs efforts. En effet entre les deux propositions du Conseil des universités, ils perdent le contrôle total de 26 crédits dans l’option “éducation musicale” au profit de ces matières qui tendent à homogénéiser la profession : éducation physique, langue et littérature, langue et littérature étrangère, mathématiques, etc.

¹²⁹ Le danger réciproque existe aujourd’hui : les administrations tendraient à ne pas ouvrir de concours pour des maîtres polyvalents puisque les maîtres spécialisés ont une bonne formation générale, alors que les maîtres polyvalents ont une faible formation spécialisée.

¹³⁰ L’apparition de cette matière qui comprend l’informatique et l’audiovisuel est assez étrange : dans le débat, seule la contribution d’une école universitaire privée y fait une référence, il est vrai, très argumentée. Toujours est-il qu’elle apparaît ici avec le statut de matière commune à toutes les spécialités et cela ne sera pas modifié par la suite.

Tout ce qui vient d'être narré n'est qu'anecdote comparé à l'enjeu majeur de ces débats : le conflit entre psychologues et pédagogues.¹³¹ Sur le plan intellectuel, ça n'est pas une bizarrerie espagnole, mais ici il revêt un caractère institutionnel fort. Dès les travaux du groupe XV, ce conflit était patent aux yeux de certains observateurs.¹³² On était arrivé malgré tout à un équilibre des forces dans la proposition des experts comme dans la correction apportée par le Conseil des Universités. Toutefois, dans le débat, les positions des uns et des autres sont très agressives : les pédagogues proposent des plans de formation qui diminuent les matières sous contrôle des psychologues et vice-versa.¹³³ De ce point de vue, la seconde proposition du Conseil des Universités consacre une (provisoire) victoire éclatante des psychologues. Non seulement ils ont un contrôle "majoritaire" dans

¹³¹ Ici, je désigne par "pédagogie" les domaines suivants : "didactique et organisation scolaire", "théorie et histoire de l'éducation" et "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation" (par opposition aux psychologues de l'éducation que l'on peut pourtant classer dans les disciplines pédagogiques ou "sciences de l'éducation")

¹³² Le président du groupe est spécialiste de "didactique et organisation scolaire" le domaine de connaissance dominant en pédagogie, alors que le secrétaire général est spécialiste de "psychologie évolutive et de l'éducation". Bien sûr, aucun des deux ne reconnaît qu'il y a eu conflit entre eux. Il faut s'adresser à ceux qui ne font partie d'aucun de ces deux domaines de connaissance pour le savoir.

¹³³ L'école universitaire de l'université Autonome de Barcelone propose de supprimer "bases psychologiques de l'éducation spéciale".

Le département de "théorie et histoire de l'éducation" de Murcia demande que cette matière s'appelle désormais "bases psychopédagogiques de l'éducation spéciale" et passe sous le contrôle de leur propre domaine de connaissance.

Les membres du département de sciences de l'éducation de Saragosse demandent que la même matière s'appelle cette fois "éducation spéciale : prévention et détection des difficultés dans la classe" et qu'elle passe sous le contrôle de l'aire "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation". Ils ajoutent la matière "éducation pour la santé" qui doit selon eux dépendre de "didactique et organisation scolaire", de "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation" et de "didactique des sciences expérimentales", la matière "méthodes d'investigation éducative" qui doit dépendre aussi de "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation" et la matière "techniques d'aide émotionnelle en éducation spéciale" qu'ils réservent aux pédagogues de "didactique et organisation scolaire", "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation", et "didactiques de l'expression corporelle et musicale". Par contre, ils diminuent les crédits des matières dépendant de la "psychologie évolutive et de l'éducation". Dans la spécialité "éducation spéciale" ils fusionnent "déficiences visuelles" et "déficiences auditives" en "déficiences sensorielles" et au passage, les retirent aux psychologues pour les faire passer dans les domaines "didactique et organisation scolaire" et "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation". Ils changent la matière "traitements éducatifs des troubles de la langue écrite" en "systèmes adaptés pour l'acquisition d'apprentissages instrumentaux en éducation spéciale" et en retirent le contrôle à la "psychologie évolutive et de l'éducation" pour l'attribuer désormais à "didactique et organisation scolaire" et "méthodes d'investigation et diagnostic en éducation". D'une manière générale, ils cherchent à déloger pour une bonne part les psychologues de l'option "éducation spéciale".

Le département de "didactique et théorie de l'éducation" de l'université Autonome de Madrid déplore la trop grande présence des psychologues dans l'option "éducation spéciale".

L'école universitaire de l'université de León propose d'éliminer la matière "bases psychologique de l'éducation spéciale" et d'augmenter les crédits de la matière "organisation de l'établissement scolaire" qui dépend de "didactique et organisation scolaire".

Le département de pédagogie de l'Université Nationale d'Enseignement à Distance propose d'ajouter la "didactique des compétences linguistiques instrumentales" qu'il rattache à "didactique et organisation scolaire" et ajoute des matières réservées à "théorie et histoire de l'éducation", tout en réduisant les crédits des matières réservées aux psychologues et en supprimant "bases psychologiques de l'éducation spéciale".

Par contre : le département de "psychologie éducative, évolutive et psychobiologie" de La Laguna propose l'augmentation des crédits de la "psychologie de l'éducation". De toutes façons, les psychologues ont probablement utilisé d'autres moyens que le débat officiel pour arriver à leurs fins.

les matières communes à toutes les options (16 crédits sur 32)¹³⁴ mais ils dominent fortement les deux options sur lesquelles ils avaient des prétentions : sur les 84 crédits de l'option "audition et langage", ils ont le contrôle total de 32 crédits et le contrôle partiel (partagé avec d'autres domaines de connaissance) de 24 crédits. Dans l'option "éducation spéciale" leur domination est encore plus marquée : ils contrôlent totalement 52 crédits et partiellement 12 crédits sur un total de 80.¹³⁵

Aucun document officiel n'explique ce phénomène, aucun informateur n'a su ou voulu me renseigner. Les seules "raisons" qu'on invoque (qui ne sont peut être que la vérité, après tout) sont que les lésés de la décision n'avaient pas su se défendre auprès du plénum du Conseil des universités qui a tranché provisoirement.

g) Le décret ou la logique ultime de l'arbitrage

Mais, en définitive, le décret paru en août 1991 est un arbitrage qui rééquilibre la répartition des matières. Les psychologues perdent un peu de leur domination, les pédagogues reprennent l'avantage. La didactique des mathématiques qui avait acquis un très gros pourcentage est aussi revue à la baisse. La sociologie, enfin, qui avait quasiment disparu, réapparaît. (voir récapitulation page suivante).

¹³⁴ D'autant plus qu'ils ont le contrôle total sur deux matières, alors que les trois autres matières obligatoires sont à partager entre 7 domaines de connaissances.

¹³⁵ J'exclue les crédits de stage (*practicum*) du total.

Si l'on consulte le tableau récapitulatif des différentes versions du partage des formations (voir ci-dessous), on constate les faits suivants : la "didactique et organisation scolaire" qui avait le pourcentage de crédits contrôlés le plus fort dans le projet du groupe XV (première colonne) perd un peu de son influence dans le premier projet du Conseil des Universités au profit de la "psychologie évolutive et de l'éducation" (les deux colonnes suivantes).¹³⁶ Dans le second projet du Conseil des Universités elle n'a plus aucune matière en contrôle total et seulement 10,4% des crédits en contrôle partiel. Cela se fait au bénéfice des psychologues de l'éducation qui ont le contrôle total de 61,5 des crédits de formation. Enfin, dans le décret, les spécialistes de "didactique et organisation scolaire" reprennent un léger avantage (les deux colonnes de droite) sur les psychologues de l'éducation. La sociologie de l'éducation obtient dans le décret un statut qu'elle n'avait eu dans aucun des projets précédents (12,1% de crédits en contrôle total et 2,9 crédits partagés).¹³⁷ On notera aussi que dans le deuxième projet (intermédiaire) et dans le décret, les "formations de base" sont toutes associées avec d'autres domaines de connaissances, (il s'agit des didactiques de ces disciplines). En conclusion, après résolution de leur conflit, les psychologues et les pédagogues se taillent la part du lion dans ces formations : 2/3 environ des matières à contrôle total leur échoient, (36,2% + 24,1%) et 29% des matières à contrôle partiel (12% + 13,9% + 2,5% + 0,6%).

Tableau n° 3 : le partage des matières dans la formation des enseignants du premier degré

Nature du texte	Groupe XV	Conseil des universités		C.. univers. intermédiaire		Décret	
	Total	Total	Partiel	Total	Partiel	Total	Partiel
Didactique et organisation scolaire	18	21,5	17,5	0	10,4	36,2	12
Psychologie évolutive et éducation	16,6	25,3	26,4	61,5	59,4	24,1	13,9
Sociologie	8,3	7,3	0	0	3,2	12,1	2,9
Théorie et histoire de l'éducation	8,3	8,7	0	0	3,2	0	2,5
Méth. d'invest. et diagnos. en éduc.	0	0	0	0	6,2	0	0,6
Com. audiov. et publicité	0	0	0	0	3,2	0	2,9
Langages et systèm. informatiques	0	0	0	0	3,2	0	2,9
Didactique expression corporelle	3,7	0	8,9	0	6	0	6,2
Didactique expression musicale	3,7	1,6	6,1	3,3	5,5	0	6,4
Didactique expression plastique	3,7	3,3	0	3,3	1,4	2,6	1,6
Didactique langue et littérature	8,3	5,7	8,1	6,6	8,1	6,9	10,3
Didactique sciences expériment.	4,1	2,2	0	4,4	2,1	3,4	1,8
Didactiques sciences sociales	4,1	2,2	0	4,4	2,1	3,4	1,8
Didactique mathématiques	4,1	1,6	0	14,3	0	8,6	0,6
Formations de base	17,1	16,3	6,1	0	16,8	0	17
Linguistique générale	0	3,3	0	2,2	0,9	0	1,2
Psychologie	0	0	2,4	0	0	0	0
Psychologie basique	0	0	11	0	0,9	0	0,8
Personn. éval. et trait. psychol.	0	1,1	3,7	0	8,5	0	7,6
Psychobiologie	0	0	1,2	0	1,2	0	1
Disciplines médicales	0	0	8,5	0	7,7	2,6	5,8
Total	100	100	100	100	100	100	100

¹³⁶ On se rappelle que le groupe XV accordait à tous les domaines de connaissance le contrôle total sur ses matières d'enseignement.

¹³⁷ On peut penser que la sociologie a fait, dans le projet du groupe XV, l'objet de la sollicitude des pédagogues très favorables à cette discipline. Dans les deux projets intermédiaires, elle a sans doute fait les frais de sa faiblesse institutionnelle dans les universités espagnoles face aux psychologues. Il n'y a dans toute l'Espagne que onze facultés qui offrent une *licenciatura* de sociologie. Cinq d'entre elles sont des facultés de sciences politiques. deux seulement sont des facultés de sociologie "pures". La sociologie espagnole est fortement dépendante des sciences politiques. Il y a par contre vingt-sept facultés qui offrent des *licenciaturas* de psychologie.

4 - La formation des enseignants du second degré : problème de marchés universitaires du travail

On peut maintenant comparer les problèmes posés dans les deux pays concernant la formation des enseignants du secondaire en allant un peu plus loin dans la démystification, c'est à dire en cessant complètement de considérer cela comme un problème de philosophie pour l'envisager comme problème d'économie des biens cognitifs. L'aversion des universitaires pour la formation professionnelle des enseignants a des causes relevant de cette économie. Les universités sont dans une situation paradoxale : elles sont à la fois intéressées par la formation des enseignants car celle-ci constitue un marché du travail très important, notamment dans le cas des universités de lettres. Elles sont par contre peu intéressées par la professionnalisation des enseignants qui questionne par trop leurs méthodes de travail et la qualité de leurs "produits cognitifs". Mais la stratégie favorite des universitaires, est, on le sait, la stratégie du "gros dos", cette inertie vaguement agressive qui réussit la plupart du temps à conserver l'ordre des choses sous une dénomination différente. C'est pour cela qu'un travail comme celui que je présente ici, qui ne prend pas le parti d'une enquête en profondeur sur les universités, ne peut faire émerger que des faits assez superficiels qui sont à la marge de mon objet central : la logique de la décision politique. Ces faits, dont les caractéristiques sont l'outrance dans le cas français (j'analyse des arguments utilisés par le secteur probablement le plus réactionnaire des universités) et la froideur bureaucratique dans le cas espagnol (un simple arbitrage du Conseil des universités réduit presque à néant la professionnalisation des enseignants du secondaire) sont tout de même porteur d'une logique qui me semble sans ambiguïté.

Pour comprendre cela, il faut préciser le modèle "économiste" qui sous-tend mes propos. La formation des étudiants (futurs enseignants ou non) constitue pour les formateurs (universitaires ou non) un marché du travail. La marchandise en est le bien cognitif transmis. Cette marchandise est plus ou moins normée (le produit peut être un savoir "professionnel", un savoir "universitaire", un savoir "scolaire", un savoir "pratique" etc.) et la discussion sur ces qualités conférée aux produits définit un marché des produits. Si l'on proclame une différence de nature entre divers produits (savoirs "professionnels" et "savoirs scientifiques" par exemple) on définit par là des marchés segmentés : le marché des savoirs "professionnels" est différent du marché des savoirs scientifiques. Mais comme on le sait, nous sommes ici sur un marché où il est communément admis que le consommateur ne peut juger par lui-même de la valeur d'usage de la marchandise. Au lieu d'avoir une disjonction marxienne entre valeur d'usage et valeur d'échange de la marchandise, on a une disjonction entre marchandise et produit : la *marchandise* est censée posséder une valeur liée à ses qualités internes définies de manière autonome. Le *produit* tient sa valeur de la qualité de son producteur. Si le produit tient sa valeur

de son producteur, il faut normer la qualité des producteurs, c'est à dire faire correspondre à chaque marché segmenté des produits une fermeture spécifique du marché du travail de production. Les titres requis pour exercer la profession de formateur sont autant de fermetures spécifiques définissant des marchés du travail de la formation. Nous avons vu jusqu'ici que les politiques française et espagnole empruntaient des chemins tout différents de ce point de vue dans la formation des enseignants : en France, le "rapport Bancel" est une sorte de démarche "révolutionnaire"¹³⁸ qui abolit, tout au moins provisoirement, les fermetures du marché du travail de la formation des enseignants. En Espagne au contraire, l'université et L'État collaborent à délimiter et segmenter strictement marchés des produits et marchés du travail. Un marché ne se constitue pas, bien évidemment sans une donnée fondamentale : celle des agents qualifiés de "consommateurs". Ces consommateurs sont les étudiants ou futurs enseignants qui sont censés acquérir les produits de la formation. Si les producteurs, par leur qualité, ou la fermeture de leur marché du travail, définissent la *nature* du marché des produits, ce sont les consommateurs qui définissent le *volume* de ce marché des produits. Ce volume est dépendant du nombre des agents consommateurs mais on peut jouer avec cette notion en faisant varier la durée de la formation : un étudiant qui étudie pendant trois ans est égal à trois étudiants qui étudient pendant un an. Les formateurs ont donc intérêt à former un grand nombre d'étudiants pendant un grand nombre d'années. Mais une autre notion apparaît qui contredit relativement cet intérêt : celle de "pouvoir d'acquisition" des agents consommateurs. En effet, il est entendu, par la plupart des producteurs que les agents consommateurs ont des capacités inégales d'acquérir des produits, (ce qui contredit, au passage le beau principe d'éducabilité universelle). De la même manière qu'un producteur de biens matériels a parfois intérêt à se situer sur un marché défini par des consommateurs ayant un fort pouvoir d'achat, les formateurs revendiquent la possibilité de se situer sur un marché défini par une forte sélection des agents consommateurs visant à éliminer les ceux qui sont pourvus d'un faible pouvoir d'acquisition de biens cognitifs.

Si l'on envisage désormais le projet de professionnalisation des enseignants sous cet angle, que voit-on ? Tout d'abord, l'apparition de la notion de "savoirs professionnels" distinct des "savoirs académiques" ou "savoirs scientifiques", etc. définit une segmentation entre le marché des produits de formation professionnelle et le marché des produits de formation universitaire. D'autre part, l'élément majeur est celui-ci : les producteurs prétendant se situer sur le marché des savoirs professionnels tendent à vouloir extorquer aux producteurs universitaires le travail spécifique de *tri* des agents consommateurs qui doit aboutir à la création d'un

¹³⁸ Qui n'est pas, dans son esprit, sans rappeler la loi d'Allarde du 2 mars 1791 qui supprime toutes formes de fermeture des marchés du travail en stipulant que tout individu doit être "libre d'exercer telle profession, tel commerce, tel métier, telle cumulation de métier et de commerce qui lui paraîtront conformes à ses talents et utiles à ses affaires". F. Braudel et E. Labrousse, *Histoire économique et sociale de la France*, Paris, PUF 1976, t. III., p.11.

marché réduit, certes, mais constitué de consommateurs ayant un fort pouvoir d'acquisition des savoirs.

La résistance des universitaires à la professionnalisation des enseignants peut-être comprise de la manière suivante : il s'agit de garder le maximum de bénéfice de ce travail de tri pour l'université au lieu d'en faire profiter des producteurs considérés comme concurrents. C'est ce qu'explique cette appréciation de la situation portée par un directeur d'IUFM en France :

“L'université est agacée par les IUFM. Elle est pour, mais elle est agacée. Parce que l'IUFM “bouffe l'université par le haut”. Quel est le rôle de l'université désormais ? Elle prend tous les bacheliers. Elle a un rôle abominable de tri dans ces bacheliers de ceux qui peuvent suivre des études supérieures, et elle rejette ceux qui ne peuvent pas les suivre. Et pour l'instant, depuis quelques années, depuis vingt ans, on a amené l'université à faire ce sale boulot. Alors qu'au départ, même dans sa représentation, elle se voit dans une situation noble, où, recevant les meilleurs lycéens, elle les fait accéder à l'enseignement supérieur. En fin de compte, tout le monde s'est ingénié à faire de l'université la poubelle dans laquelle se déverse toute personne qui est détentrice d'un bac, et sachant que d'autres établissements d'enseignement supérieur ont sélectionné à l'entrée et que donc, ne passent à l'université que : soit de bons sujets qui voulaient de toutes façons suivre les disciplines que seule l'université prépare, (...), mais tous ceux qui se destinaient aux carrières d'ingénieur, ils ont déjà été phagocytés, tous ceux qui voulaient devenir des techniciens supérieurs, ils ont été piqués, donc il y a à l'université des gens qui veulent faire des études supérieures et puis il y a les gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire. Ou bien dont le livret scolaire ne leur offre pas d'autre possibilité que d'aller tenter leur chance à l'université. (...) Et ça, les universités elles vivent mal la création des IUFM parce que ça leur bouffe... Ils s'échinent à faire ça. Ils ont enfin des mecs qui ont la licence, ils vont enfin pouvoir sur ce petit “r” relique faire quelque chose... Crac ! L'IUFM les leur pique pour l'essentiel. Ils l'ont saumâtre !”¹³⁹

Il faut maintenant distinguer entre les deux pays. En France, le fait de retirer les préparations des concours aux universités (inscrit dans le projet initial mais remis en cause après les élections législatives de 1993),¹⁴⁰ est une manière de leur ôter une part de marché. Bien sûr, ils continuent à assurer les cours “théoriques” de ces préparations, mais les cours de formation “professionnelle”, “transversale” ou “commune”, assurés par les IUFM sont une concurrence certaine. C'est ainsi que les critiques contre les IUFM peuvent être comprises comme des tentatives de délégitimer cette concurrence :

“La première objection qu'on puisse faire aux IUFM concerne les principes. Leur mise en place est en effet attentatoire à la dignité des universitaires, dont on semble dire qu'ils ne sont plus capables, ni dignes, d'assurer la formation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire. Cette formation nous avait toujours été dévolue, exception faite, peut-être, du stage de CPR. Nous avons formé, dans de bonnes conditions, des générations de capésiens et d'agrégatifs. On semble nous

¹³⁹ Entretien avec un directeur d'IUFM.

¹⁴⁰ cf. la section suivante “Les enjeux professionnels des instituts de formation”.

signifier maintenant que cette tâche dépasse nos forces.”¹⁴¹

Y compris en dénigrant les produits de cette concurrence :

On inculquera donc aux stagiaires d’IUFM un discours littéralement scolastique, un prêt-à-penser, un prêt-à-enseigner devrai-je dire (car, de pensée, il ne sera guère question dans ces lieux-là), alors que l’université pouvait s’enorgueillir de développer l’esprit critique, de développer l’examen de soi, voire l’impertinence. En un mot : la liberté.”¹⁴²

Or non seulement les universitaires se voient dépossédés de la responsabilité des “prépas” du CAPES, mais ils perçoivent aussi une menace sur les maîtrises et les préparations pour l’agrégation.

“On sait au reste d’ores et déjà, à quelle partie du dispositif universitaire va s’attaquer cette stérilisation. La maîtrise est particulièrement menacée et cela, il faut que chacun le sache. La maîtrise est une première ouverture vers la recherche, une initiation à l’autonomie de la pensée, et elle joue, *mutatis mutandis*, un rôle au moins aussi essentiel que la première année d’université. Or l’appareil IUFM s’accommode fort mal de ce rite de passage pourtant si utile en termes pédagogiques. Et tout ce que l’on consacre à la réflexion personnelle semble autant de temps perdu pour l’embrigadement didacticien.

(...)

La maîtrise n’est pas la seule menacée. Il y a lieu d’être inquiet pour les concours de recrutement. L’Agrégation en particulier dont presque rien n’est dit jusqu’à présent par les promoteurs de cette réforme. Il n’a jamais été précisé dans quelles conditions les étudiants de l’IUFM pourraient, le moment venu, préparer *ce concours prestigieux, clé de voûte de nos cursus scientifiques ou littéraires*. Rien ne dit d’une façon formelle qu’ils pourront être candidats à l’Agrégation, à moins qu’on ne modifie radicalement l’agrégation en allant jusqu’au bout de la logique mise en place il y a deux ans et *qu’on ne la dénature en la transformant, d’une manière définitive, en concours interne*.”¹⁴³

La violence de certaines critiques renvoie évidemment à ce sentiment bien connu de déclassement, vécu par les universitaires les plus attachés à une position aujourd’hui révolue, et qui n’a rien à voir avec les IUFM mais que ceux-ci viennent souligner de manière douloureuse. La préparation de la maîtrise et de l’agrégation à l’université sont ainsi des marchés spécifiques construits peu à peu, par sélection des étudiants, par une profession qui craint d’en être dessaisie :

“Il y a là, une tentative évidente, (il faut le dire, il faut le clamer) de dessaisissement des universitaires, tant il est vrai que l’année de maîtrise est ce qu’il y a de plus spécifiquement universitaire dans le cursus normal d’un étudiant. Sans doute a-t-on peur que le contact avec un maître, un vrai celui-là, pas un technopédagogue, ne corrompe les étudiants.”¹⁴⁴

¹⁴¹ Alain Morvan, Professeur d’anglais à l’université de Paris III, membre du CNU, *Main basse sur l’éducation*, op. cit., page 15.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ Ibid.

C'est ainsi que l'on peut expliquer les mouvements de colère qui ont eu lieu lorsque certains IUFM comme celui de Toulouse ont tenté de délivrer des diplômes.¹⁴⁵

“Le bureau exige que l'organisation de la scolarité en IUFM permette la préparation d'une maîtrise universitaire à l'université, *sans pouvoir accepter le subterfuge qui consisterait à valider comme travail de recherche “une partie de la formation dispensée en IUFM”* qui serait, manifestement et d'après la description même qu'en fait le document de travail, d'une nature très différente.”¹⁴⁶

En effet, au delà du concours, la deuxième année d'IUFM risque de rompre avec une tradition entretenue grâce à la légèreté des stages en CPR. Cette légèreté permettait à certains lauréats des concours de préparer une maîtrise ou un DEA à l'université. Le concours servait alors de garantie de subsistance pour le stagiaire, qui pouvait poursuivre des études à l'université tout en ayant un revenu. C'est la voie classique d'accession par l'agrégation à la thèse qui existe toujours dans les facultés les plus traditionnelles : lettres, langues, histoire, philosophie, etc. L'alourdissement de la formation professionnelle en deuxième année d'IUFM couplée aux tentatives qui avaient eu lieu de valider les deux ans de formation comme maîtrise universitaire remettait en question cette tradition qui assurait un marché du travail aux universitaires.¹⁴⁷

En Espagne, le problème est un peu plus complexe, bien que sa résolution ait été d'une terrible simplicité. Il faut remonter au projet des experts du groupe XV qui illustre la version la plus achevée du projet de professionnalisation comme établissement d'un marché segmenté de la formation des enseignants, et à l'analyse qu'il font de leur propre position universitaire. Dans le premier rapport de 1984 (cf. *supra*) les experts déploraient que la sélection soit trop faible à l'entrée des écoles universitaires de formation du professorat. Autrement dit, ils regrettaient de ne pas bénéficier à leur avantage des effets de tri opérés par les “épreuves d'accès” à l'université que tout bachelier doit subir en Espagne afin d'être orienté le cas échéant vers la filière d'étude de son choix. En fait, les universités utilisent

¹⁴⁵ Au départ, il était question que la formation en deux ans en IUFM soit considérée comme équivalente à une maîtrise. Cela a été ensuite laissé à la discrétion des conventions entre chaque IUFM et ses universités de rattachement. En pratique, à ma connaissance, cela ne se fait pas. L'IUFM de Toulouse prétendait délivrer une simple attestation de suivi d'étude, ce qui a été refusé par les universités de la ville.

¹⁴⁶ Observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991.

¹⁴⁷ Le “rapport Bancel” est, évidemment plus vague que les projets faits ici ou là, selon lesquels les IUFM pourraient délivrer des maîtrises. Dans une section intitulée “Les relations entre les IUFM et les universités” il indique: “Il appartient de plein droit à l'Université de délivrer des diplômes universitaires. Cette responsabilité qu'elle détient en propre n'interdit en rien d'envisager, voire de faciliter, l'évolution de certains de ces diplômes vers une certification plus adaptée aux besoins du métier d'enseignant. *Cette évolution pourrait, à l'inverse, aboutir à une certification universitaire d'une partie des enseignements dispensés dans les IUFM.*” (Les italiques sont de moi).

traditionnellement les écoles universitaires de formation comme “trop-plein” pour décharger les facultés des flux de candidats dont le niveau académique est jugé trop faible.¹⁴⁸ Les experts entendaient donc augmenter le “pouvoir d’acquisition” de leurs consommateurs.

D’autre part, dans leurs premières propositions, ils entendaient que les enseignants du premier degré soient formés au niveau *licenciatura* (bac + 5) ce qui tendait à augmenter leur marché des produits par extension de la durée de formation. On sait que cela a pu être refusé par l’État car les syndicats enseignants ne s’étaient pas mobilisés pour cette hausse de qualification. Toutefois, les formateurs d’enseignants sont lors des débats, quasiment unanimes pour déplorer avec véhémence ce refus (*cf.* section “la qualification des enseignants”).

Pour ce qui concerne les enseignants du secondaire, les experts avaient préconisé une rupture forte avec le système antérieur, dans lequel les futurs-enseignants acquéraient une *licenciatura* dans une discipline, puis passaient un “certificat d’aptitude pédagogique” très léger (300 heures en deux ans) ce qui leur permettait de cumuler facilement la première année de formation pédagogique avec la dernière année de *licenciatura*. Selon les experts, la formation des enseignants du secondaire devait comporter une *diplomatura* (bac + 3) dans la discipline, suivie d’un second cycle complet (1500 heures en deux ans, stage inclus) de formation professionnelle et disciplinaire dans un centre de formation du professorat. Autrement dit, dans ce cas, les formateurs d’enseignants bénéficieraient d’un marché privilégié produit par le tri du premier cycle universitaire (à la charge des facultés) et capté par eux après sélection. En 1987 le Conseil des Universités rejette immédiatement cette proposition et décide que la formation des enseignants du secondaire sera toujours un *postgrado* c’est à dire une formation acquise *après* la formation universitaire classique. Il dénie officiellement le projet du groupe XV au motif suivant:

“Cette proposition pose les problèmes suivants :

(...)

- Elle professionnalise excessivement ces études universitaires en rompant drastiquement avec ce qui a été une tradition dans la structure des titres universitaires en Espagne, selon laquelle tous les licenciés, quels que soient leurs titres, pourraient se destiner à l’enseignement, après la formation psychopédagogique correspondante à la spécialité, celle-ci étant entendue au sens large. Cette organisation n’a pas exigé (*jusqu’ici*) de la part des universités l’existence de titres spécifiques établis en fonction des disciplines des programmes du lycée (*bachillerato*). La commission de Réforme des enseignements Universitaires du Conseil des Universités et le Conseil lui-même ont relevé à de nombreuses occasions les difficultés qu’introduit l’établissement d’une relation entre titre académique et habilitation professionnelle

¹⁴⁸ Comme le laisse supposer le fait qu’en 1994, il existait encore en Espagne 19 formations d’enseignants du premier degré correspondant au système éducatif d’avant la loi de 1990, et aux plans de formations d’avant 1991, donc proprement illégales. On ne voit pas d’autre fonction à ces filières que d’être des “parkings”.

prédéterminée par le premier.

- Elle suppose une durée de cinq ans pour ce type d'études organisés en un cycle de trois ans suivi d'un autre, de formation pédagogique de deux ans. *Cette organisation, sans entrer dans la discussion de la durée qu'elle comporte, poserait, sans aucun doute, d'importantes difficultés organisationnelles pour les universités, étant donnée la demande prévisible qui se ferait sentir pour ces seconds cycles.*¹⁴⁹

¹⁴⁹ Ce texte distribué confidentiellement en 1987 est publié en 1990 dans le tome 2 des débats, *op. cit.* Les italiques sont de moi.

Cette manière de défendre le marché du travail traditionnel pour les facultés, fait l'objet de nombreuses protestations. Dans le débat publié, où les contributions émanent majoritairement de formateurs d'enseignants, 20 contributions sur 56 se prononcent contre la décision du Conseil des Universités. Les trois contributions favorables à cette décision émanent de la faculté des sciences de l'université Autonome de Barcelone, (seule faculté qui a contribué au débat) du "Collège officiel de docteurs et licenciés en philosophie, lettres et sciences de Catalogne", et de la Conférence épiscopale d'Espagne. La première estime que les licenciés d'une discipline sont généralement d'un niveau supérieur aux licenciés en pédagogie, mais avoue que "sous la pression de ses étudiants" elle envisage de créer des modules d'épistémologie et de didactique pour les préparer à l'enseignement. Le second refuse toute modification "autoritaire" et entend que chaque université puisse décider de ses formations. Enfin, la Conférence épiscopale soutient la "tradition enracinée en Espagne selon laquelle tous les licenciés peuvent se destiner à l'enseignement".

Ainsi, l'exemple espagnol montre que dans le cas où l'on laisse beaucoup d'initiative aux universités ou à leur instance de représentation nationale (en l'occurrence le Conseil des universités), la professionnalisation des enseignants du secondaire est difficile, voire impossible. Trop d'intérêts liés à une sorte "d'économie des biens cognitifs" sont en jeu.

section 9

Les enjeux professionnels des instituts de formation des enseignants

Les systèmes de formation, qu'on appellera "Instituts" ne sont pas, pour le sociologue, de simples espaces ("*lieux* de formation") ou de simple périodes ("les années de formation"). Ce sont aussi des catégories symboliques, censées représenter la "professionnalisation", qui vont être utilisées par les professions de formateurs pour défendre leur légitimité propre. C'est de ce point de vue que j'aborderai la construction des IUFM en France et les problèmes de construction des instituts de formation en Espagne.

1 - L'État et l'Université

Le moment logique de la création d'un système de formation des enseignants met en présence deux institutions qui ont des rapports de complémentarité et de concurrence à la fois : l'État (ou tout autre système de domination d'un territoire, comme le pouvoir des communautés autonomes en Espagne) et les universités. Lorsqu'on compare deux cas nationaux, on doit considérer que l'**État** est *plus ou moins* fondé à établir une *commande* au nom des besoins de la société nationale. En l'occurrence, il définit les besoins de compétences professionnelles et les qualifications qu'il accorde aux individus qui acquièrent ces compétences. D'autre part **l'Université** est *plus ou moins* fondée à revendiquer le monopole de la définition et de la transmission des compétences professionnelles. En définitive, ce sont ces "*plus ou moins*" qui marquent la différence entre les deux traditions nationales, étant entendu que, selon le cas, les prérogatives déniées à l'État sont concédées à l'Université et vice-versa. À l'époque de la création des IUFM en France, on a pu parler "d'universitarisation de la formation des maîtres", puisque aux écoles normales d'instituteurs, aux écoles normales nationales d'apprentissage et aux centres pédagogiques régionaux, établissements dépendant de l'administration centrale, on a substitué des établissements appelés "Instituts Universitaires" et supposant la participation des universités. On a donc pu rapprocher cette nouvelle institution des instituts de formation des enseignants du Portugal, des États-Unis ou du Québec.¹ Mais cette thématique de l'universitarisation de la formation des maîtres comme modification de l'appareil masque le fait d'une *concentration étatique* de la formation des maîtres comme modification du champ bureaucratique lui-même, ainsi qu'en témoigne la création, à la DESup de la "Sous-Direction de la Formation Initiale des Maîtres" en 1989. La "loi d'orientation de l'éducation" du 10 juillet 1989, crée un IUFM au moins par académie (article 17). Ces Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, entrant dans la catégorie des établissements supérieurs publics "à caractère administratif", leurs directeurs sont nommés par le ministre et leurs conseils

¹ Cf. Raymond Bourdoncle "La formation professionnelle des enseignants à l'université, trois exemples étrangers" et Maria Teresa Estrela "L'université et la formation des professeurs: des difficultés subsistent", *Cibles* n°23, ENNA de Nantes, 1990. Pour un texte plus récent : Raymond Bourdoncle, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris, L'Harmattan, 1994; p. 30.

d'administrations présidés par les recteurs d'académie. D'autre part, ils sont simplement "rattachés" à des universités. En somme, l'État crée un dispositif dont il s'assure la tutelle directe, mais en demandant aux universités de participer, avec des "personnes" et des "moyens". On notera l'indétermination de la notion de "rattachement". La comparaison avec l'Espagne, où la formation est vraiment universitaire, resitue le cas français, non plus comme "universitarisation de la formation des enseignants" comme on l'a écrit, mais bien au contraire comme *extension de la zone d'influence de l'État au détriment de la zone d'influence de l'université*. La création du concept "d'établissement public d'enseignement supérieur "à caractère administratif," vaguement "rattaché aux universités" aboutit non-seulement à conserver la formation des enseignants du premier degré sous la tutelle directe du ministère de l'éducation nationale, mais aussi à accentuer le pouvoir de celui-ci sur la formation des enseignants du second degré.

2 - Deux systèmes d'action politique

À l'heure d'envisager la logique de la décision politique de créer les instituts de formation, on se trouve face à un véritable "choix" politique, orienté, il est vrai par la structure de "l'espace de domination". En effet les systèmes d'action constitués dans chacun des deux pays par les relations juridiques entre État et université sont en toute apparence assez similaires. Résumons l'alternative : les deux États pouvaient soit créer des instituts de formation à caractère administratif, soit user des récentes lois d'autonomies universitaires (votées en 1983 en Espagne et en 1984 en France) pour confier aux universités le soin de créer ces instituts. J'essayerai ici non seulement d'expliquer pourquoi en France on a choisi la première solution et en Espagne la seconde, (à la lecture des sections précédentes on en a une idée) mais surtout les conséquences que cela va avoir sur la définition de la professionnalité des formateurs. Ainsi, en Espagne, la loi de réforme universitaire de 1983, qui régit les nouvelles relations entre l'État espagnol et les universités de son territoire, ne prévoit rien de particulier pour la formation des enseignants. Ce cadre légal pour créer les "*centros superiores de formación del profesorado*" est donc un choix politique historiquement situé, lorsqu'il intervient en 1990. Car en 1979 (sous un gouvernement de centre-droit) le ministre de l'éducation Otero avait proposé de fonder un type d'établissements dépendant directement de l'Administration et responsables de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés. Pour des raisons financières et devant la ferme opposition des facultés, notamment celles de pédagogie, le *proyecto Otero* avait été abandonné.² Celui-ci était encore pensable dans une période

² Voir notamment Pilar Benejam et Mariona Espinet "Spain" in Howard Leavitt (dir.), *Issues and Problems in Teacher Education. An International Handbook*. Westport, Greenwood Press, 1992; p. 226.

postdictatoriale lorsque le pays était gouverné selon un modèle centraliste.³

“Il y avait l’idée de faire des centres supérieurs de formation du professorat à l’extérieur de l’université, comme une espèce d’école de fonctionnaires, comme votre ENA, pour les haut fonctionnaires qui est à l’extérieur de l’université. Mais il y avait des divergences : c’est que le gouvernement de l’UCD (*Unión del Centro Democrático*) était un tel bazar idéologique qu’il y avait des démocrates chrétiens et des sociaux-démocrates. Alors le système éducatif non-universitaire, c’était Otero qui le dirigeait (*en était le ministre*), et il était démocrate chrétien. Mais les universités étaient sous la tutelle d’un social-démocrate qui était Gonzales Seara. (...) Et il y avait des luttes idéologiques entre eux. Alors, Gonzales Seara qui gouvernait les universités disait que la formation du professorat ne pouvait s’extraire de l’université. Et Otero disait que si, qu’il pouvait y avoir des centres... C’était l’intention politique de contrôler la formation du professorat. Et d’autres secteurs idéologiques disaient que.. *nous disions que l’université peut être conservatrice, mauvaise ou bonne, mais qu’elle est plurielle, ça c’est sûr. L’administration n’est pas plurielle. Alors, je préfère que ce soit contrôlé par l’université, même mal, plutôt que par une instance idéologique, liée à un gouvernement, d’un côté ou de l’autre parce que le système éducatif d’un pays ne peut rester à la solde d’un gouvernement, n’est-ce pas ?*

Et la droite était plus favorable à un système d’État ?

Ceux de droite, non. Parce que la majorité du monde des droites pédagogiques⁴ était partisan de l’université. Parce que le reste supposait de leur enlever le contrôle. Alors, nous, nous considérons cette alternative mais nous croyions que (...) le professorat se nourrit de la pensée et de la recherche et ça, c’est dans l’université ou ça n’est nulle part.”⁵

En France la commission du “rapport De Peretti” avait proposé un “réseau de formation” assez complexe, profondément ancré dans le territoire français, articulant niveau départemental et régional. On sait que cette proposition n’a pas été suivie d’effet en ce domaine, mais elle avait bien résumé le faisceau de contraintes qui pesait sur un projet d’institut de formation. Selon ce texte, le système de formation ne pouvait être “complètement intégré” dans l’université pour trois raisons : d’une part, la mission de recherche “fondamentale” des universités s’accordait mal avec le caractère “appliqué” de la recherche en éducation pour l’enseignement, d’autre part, la gestion extrêmement lourde qu’implique la formation des enseignants (stages, déplacements, indemnités) était au dessus des moyens des universités; enfin, et c’est on le verra, la raison fondamentale, le système de formation devait, d’une manière ou d’une autre, être capable d’exploiter au mieux le capital accumulé par les anciennes structures,

³ Comme je l’ai suggéré, les effets décentralisateurs de la constitution de 1978 sont extrêmement progressifs (ils ne sont pas encore achevés) et donc, en 1979, ne s’étaient pas encore fait sentir. Ils n’apparaissent réellement qu’à partir de 1982, avec l’arrivée des socialistes au pouvoir.

⁴ C’est à dire les facultés de pédagogie, très majoritairement à droite en raison du fort contrôle idéologique qui pesait sur les recrutements avant 1970.

⁵ Jose Gimeno, entretien réalisé le 12 Juillet 1995.

écoles normales et CPR. Dans ce capital figurait, bien entendu, les investissements financiers des collectivités départementales, mais surtout les formateurs traditionnels de ces établissements.⁶

3 - En France, La création des IUFM : un consensus et des critiques

Il est un fait qui peut surprendre ceux qui ont en mémoire le “débat public” des années 91-93 sur la même question : les parlementaires qui devaient s’exprimer sur la loi de 1989 avaient *en commun* l’idée que la volonté d’améliorer le système éducatif conduisait à mettre en question la compétence des enseignants, donc à modifier le dispositif de leur formation. La nécessité de créer les IUFM fut l’objet d’un très large consensus du parlement pour toutes les tendances politiques. En fait, il y avait quelque chose de l’ordre d’une pensée magique à l’oeuvre dans ce consensus. C’était l’idée de “*rapprocher* les lieux de formation, de création et de recherche”⁷ qui plaisait à tous. Retraduite en termes politiques, la question de la création des IUFM s’était réduite peu ou prou à celle de l’aspect formellement universitaire des ces instituts et au traitement catégoriel des professeurs d’Écoles normales. Par delà ce consensus de principe, un certain nombre de critiques de forme et de fond se firent jour.

Sur la forme, le très court article de loi tel qu’il avait été rédigé par le ministère,⁸ et qui n’avait été augmenté que sur avis du conseil d’État, révèle que les intentions premières du ministère étaient de conserver un maximum d’initiative pour l’administration, et de faire de la création des IUFM un problème *réglementaire*. Ce laconisme suscita de très nombreuses critiques telles celle-ci :

“Bien sûr, vous allez me répondre, M. le ministre, que ces points font l’objet de discussions avec les milieux syndicaux et professionnels, qu’ils relèvent du domaine réglementaire, et que toutes les décisions seront prises par décrets. Cependant, nous aurions aimé en savoir un peu plus - et les intéressés surtout, autant que nous - dans la mesure où l’avenir de notre éducation nationale est intimement lié au sort des maîtres, et que ces derniers ne sont pas indifférents à la considération que la nation

⁶ André de Peretti, *op. cit.* p. 93 et sq.

⁷ Véritable *vertu dormitive de l’opium*, la question de l’aspect universitaire des instituts universitaires ne se départira jamais de son aspect tautologique. On pourrait comparer le “haut niveau” à la vertu dormitive.

⁸ Dans le projet de loi soumis au parlement, le ministère ne précisait absolument pas le statut des futurs instituts. C’est le conseil d’État qui l’obligea à choisir entre le cadre de la loi Savary et la création d’un “établissement public à caractère administratif”.

souhaite leur apporter.” (Francisque Perrut, député PR, professeur de lettres classiques).

D’une manière générale, un point commun à toutes les critiques fut de considérer ce texte comme confus, timide, peu explicite, etc. Il y eut de longues discussions sur le thème *voie légale/voie réglementaire*, les députés et sénateurs de toutes tendances politiques exigeant plus de précisions sur la composition des conseils d’administration, sur les modalités de financement, etc. et surtout sur le *sort des personnels des Écoles normales* et sur la très vague notion de “*rattachement à des universités*”. Mais cette “timidité” et cette “confusion” n’étaient pas dues à la maladresse du rédacteur, elle était une tentative de masquer et de résoudre en même temps une *contradiction* de fond à laquelle les parlementaires tentèrent de soumettre le ministre.

La question des professeurs d’Écoles normales et celle du statut administratif des IUFM

L’article 17 qui crée les IUFM a été l’article le plus longuement traité durant les discussions de la loi et ceci principalement en raison de la contradiction entre le souci *commun* de faire du nouveau dispositif un établissement d’enseignement supérieur, et la pression politique que subissaient la plupart des parlementaires, toutes tendances confondues, de la part des professeurs et directeurs d’Écoles normales. Le syndicat national des professeurs d’écoles normales (SNPEN) ayant, dès les premières rumeurs sur la création des IUFM, mobilisé tout un réseau de relations, un grand nombre de parlementaires, communistes, de droite et même socialistes, se firent l’écho des “inquiétudes” de ce groupe professionnel.⁹ Pendant les discussions parlementaires un groupe de professeurs d’Écoles normales de la région parisienne avait fait paraître un encart publicitaire dans *Le Monde* dans lequel il s’adressait au ministre Lionel Jospin, notamment en ces termes :

“(…) Comment les enseignants seront-ils formés, par qui ? Personne ne semble le savoir et vous ne paraissez pas décidé à prendre l’avis des professionnels de la formation que nous sommes. (…) Supprimer les Écoles normales avant même d’avoir jeté les bases de la nouvelle formation, c’est manifester, à l’encontre des différentes catégories de formateurs, de leur expérience et de leurs compétences, un formidable mépris.”

Mais dans le même temps, le statut, inexistant jusque là, d’établissement public d’enseignement supérieur à *caractère administratif*, c’est à dire dépendant directement du ministère, et n’entrant pas dans le cadre de la loi Savary de 1984, était critiqué. Il semblait que ce statut compromettait l’aspect réellement universitaire des IUFM. La situation était difficile à résoudre pour le ministre :

⁹ Les numéros 243, 244, 245 et 246, parus au début de l’année 1989, de *Former des maîtres*, le bulletin du SNPEN se font l’écho de ces “luttres grandes ou petites” : lettres aux élus locaux ou nationaux, demandes d’audiences répétées au ministre, etc.

faire des IUFM des unités de formation universitaire classiques n'était pas envisageable car les universités n'auraient jamais accepté de concéder le statut d'enseignant-chercheur à des professeurs d'écoles normales non-titulaires d'un doctorat. D'autre part, intégrer automatiquement ces derniers dans les IUFM compromettrait les relations avec les universités. Sommé par toutes les tendances politiques de l'Assemblée nationale et du Sénat, de préciser le caractère universitaire des IUFM et, dans le même temps, de rassurer les personnels des Écoles normales, Lionel Jospin répondait invariablement que les IUFM seraient réellement universitaires et que c'était par décret en conseil d'État que la question des personnels des Écoles normales devait se trancher. Heureusement pour lui, les communistes et les partis de droite usèrent de stratégies divergentes. Les premiers exigèrent d'une part que :

“(…) une loi (détermine) notamment (…) les conditions dans lesquelles les emplois actuellement affectés aux centres de formation existants sont transférés aux instituts universitaires de formation des maîtres, afin que les potentiels des moyens et personnels actuellement en fonction soient intégralement préservés¹⁰.”

et d'autre part que l'on fasse entrer les IUFM dans le cadre de la loi de 1984 sur les universités (*i. e.* en faire un établissement universitaire ordinaire). Les seconds demandèrent le report de la création des IUFM pour :

“(…) engager une vraie concertation entre les partenaires (...), c'est à dire les maîtres et leurs directeurs dans les Écoles normales, les collectivités locales, notamment le conseil général, mais aussi les communes, (...), enfin, les universités¹¹.”

Au sein même des groupes socialistes, il y avait deux tendances : l'une était à l'écoute de la FEN qui défendait les intérêts des professeurs d'Écoles normales et des collectivités locales qui s'inquiétaient du sort des Écoles normales, l'autre était soucieuse de ménager à l'administration une marge de manoeuvre pour l'avenir des IUFM. C'est finalement cette dernière tendance qui l'emporta et on laissa le soin au Conseil d'État de fixer les conditions de passage des enseignants des écoles normales aux IUFM ou à d'autres fonctions.¹² La question des anciens personnels des Écoles normales allait être un enjeu important car à l'avenir, la principale cause de dénigrement des IUFM serait la présence en leur sein de ces personnels, ni universitaires, c'est à dire docteurs, ni “praticiens” comme le sont par exemple les conseillers pédagogiques.

4 - La formation en Espagne : problèmes institutionnels et espace politique

¹⁰ Amendement du groupe communiste défendu à l'Assemblée nationale le 3 juillet 1989

¹¹ Intervention de J-Yves Chamard député RPR, maître de conférence et agrégé de mathématiques.

¹² Il était prévu de consacrer des postes notamment de chefs d'établissement et d'inspecteurs départementaux à ces reclassements.

Au parlement espagnol, l'absence de controverse sur les compétences techniques des enseignants implique que la discussion sur la formation se réduise à la *discussion sur les institutions*. Celle-ci a la singulière propriété heuristique, de dessiner, mieux encore que les problèmes de statut des enseignants, l'espace politique espagnol et de montrer les différences fondamentales qui le distinguent de l'espace politique français. D'une part l'antagonisme idéologique droite/gauche est, comme en France, homologué à une tension privé/public. La droite nationale, représentée par le Parti Populaire défend l'idée que la formation, qu'elle soit continue ou initiale puisse être assurée par des centres "d'initiatives sociales" (c'est à dire éventuellement privés ou confessionnels) mais indépendants des administrations politiques des communautés autonomes.¹³ Une autre tension déjà aperçue est aussi superposée à la tension droite-gauche : celle du clivage centraliste/décentraliste. Un des héritages du franquisme est l'alliance idéologique entre les partis de gauche et les forces centrifuges de la nation espagnole, notamment basques et catalanes.¹⁴ Ceci interdisait (et c'est l'intérêt majeur de cette comparaison avec la France) toute création d'instituts de formation directement gérés par l'État central comme c'est le cas en France. Il y avait une sorte de complicité objective entre la droite qui entendait permettre à des organisations de toutes sortes (notamment privées et confessionnelles) de former les enseignants, et la gauche parce qu'elle préparait une décentralisation toujours plus importante. Mais laisser l'initiative aux communautés autonomes, et ceci dans un contexte où les transferts de compétences non achevés sont en train de s'opérer à des rythmes différents selon les communautés autonomes, c'était en fait laisser l'initiative aux universités qui sont les seules institutions relativement stables et qui constituent l'unique réservoir de savoir-faire dans une période d'incertitude administrative. En effet, les *Institutos de Ciencias de la Educación* (chargés de la formation des enseignants du secondaire) et les *Escuelas superiores de profesorado de EGB*, (qui forment les enseignants du premier degré) qui sont "l'existant" dans toutes les communautés autonomes sont directement gérés par les universités (au contraire des ex-écoles normales françaises).¹⁵ D'autre part, depuis la Loi de Réforme Universitaire, votée en 1983, les universités bénéficient d'une très grande autonomie.

¹³ Amendements n° 322 et 324 du 31 mai 1990, défendus au Congrès.

¹⁴ Lesquelles peuvent toutefois se situer aujourd'hui au centre droit ou à droite, comme le parti catalan *Convergencia i Unió*.

¹⁵ En 1989 encore (mais cela est susceptible de changer, notamment en 1995 pour l'Aragon) on pouvait distinguer entre les "communautés autonomes à compétences pleines" (Andalousie, Canaries, Catalogne, Pays Basque et Valence) et les communautés qui n'avaient pas à cette époque de compétences en matière éducative. Ces dernières constituent ce qu'on appelle le "*territorio MEC*" (le territoire du ministère). Consejo escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Curso 1987-1988, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.

Formation continue vs formation initiale

Et finalement, le problème de la formation des enseignants est plus ou moins livré aux jeux et aux enjeux obscurs de l'université. Au cours de cette enquête et notamment des entretiens, une certitude s'imposa : personne ne remet jamais en question la légitimité de l'université pour administrer la formation initiale (et pas seulement celle des enseignants). Mais en même temps, les pouvoirs, qu'ils soient locaux ou nationaux expriment très peu de confiance dans la capacité de l'université à se réformer rapidement et à s'adapter à des changements législatifs. C'est ainsi qu'il faut comprendre, me semble-t-il, l'insistance de tous les pouvoirs politiques sur la formation continue¹⁶ qui peut être organisée de très différentes manières (par l'État, par des municipalités, des provinces ou des communautés autonomes) et qui est un moyen efficace d'introduire des changements professionnels. C'est pourquoi l'ensemble des partis politiques représentés insistaient beaucoup plus sur l'application de la loi par le biais de la formation continue (le professorat est censé se recycler pour se mettre en conformité avec les nouvelles orientations éducatives) que par le biais de la formation initiale.¹⁷

Mais le projet de loi initial, proposé par le gouvernement socialiste, ne comportait pas la moindre mention des institutions qui allaient être chargées d'assurer la formation *initiale* des enseignants. Les universités étaient donc libres de leurs mouvements, y compris de ne rien faire : on pouvait craindre leur conservatisme. Le parti *Izquierda Unida* proposa alors de créer des "*Centros superiores de formación del Profesorado*". Et ce n'est que dans les "dispositions additionnelles" que le texte, finalement voté, fait apparaître ces centres de formations. La rédaction de l'alinéa est d'ailleurs révélatrice : "les centres supérieurs de formation du professorat" sont désignés sans majuscules, ce qui signifie qu'il s'agit d'une définition générique et non obligatoire.

"L'administration éducative, dans le cadre de la loi (...) de réforme universitaire *impulsera* la création de centres supérieurs de formation du professorat.... (Alinéa 3 de la 11^{ème} disposition additionnelle)

Toute l'ambiguïté du texte est contenue dans le terme "impulsera", qui indique les limites des compétences de l'État central. C'est donc l'université qui gardera l'initiative.

¹⁶ Voir par exemple Alfredo Perez Rubalcaba (ministre de l'éducation et de la science) "La educación permanente", dans *Anuario El País*, 1993, Éditions El País, Madrid 1993.

¹⁷ Le Parti Populaire proposait de demander aux universités de collaborer avec des institutions d'État ou "d'initiatives sociales" pour la formation *continue* (Amendement n° 324 modifiant l'article 56.4. c de la loi, 14 juin 1990). L'opposition de gauche, *Izquierda Unida*, faisait un projet dans lequel l'administration centrale serait tenue de collaborer avec les administrations locales (les communautés autonomes) et les universités (Amendement n° 593 modifiant l'article 56.4.c de la loi, 14 juin 1990).

5 - Des espaces et des temporalités politiques très différents

Ainsi qu'on l'a déjà vu, le marché français de l'emploi des enseignants apparaît comme singulièrement unifié et l'État exerce un quasi-monopole de la demande (à l'enseignement privé près). La définition de la fonction publique d'enseignement est uniforme sur tout le territoire national et donc les qualifications sont garanties de la même façon. Sa définition des qualifications est tellement forte, que l'État peut même disputer à l'université le monopole de définition des compétences.

En Espagne, comme le suggèrent les termes qui catégorisent les deux types de communautés autonomes, le différentiel de domination de l'État central sur les différents fragments de son territoire se convertit parfaitement en différentiel temporel : plus une communauté est autonome, plus elle accélère le calendrier d'application de ses réformes. En termes officiels, la différence de nature géographique entre les territoires se transforme en différence historique.¹⁸ Les régions qui ont le plus tôt acquis une autonomie acquièrent une sorte de "capital d'historicité"¹⁹ qui leur permet d'accélérer encore leurs réformes et de faire de leur territoire une sorte de territoire d'exception au sein de la nation, et de ses habitants des citoyens d'une nature différente. Cette différenciation basée sur "l'histoire" ou "l'historicité" est plus facile à légitimer politiquement qu'une théorie raciste comme la "théorie du peuple basque" en son temps.²⁰ Toutefois, elle comporte le grand inconvénient de conduire une sorte "d'escalade de l'autonomie" à laquelle on ne voit pas vraiment de terme logique.²¹ La nation espagnole tend à se diviser en une mosaïque de territoires d'exception.

Aujourd'hui, six ans après la loi de 1990 qui encourage la création des "centres supérieurs de formation du professorat" les pourparlers sont toujours en cours pour la création de ces "centres universitaires", dont il est d'ailleurs probable, pour certaines universités tout au moins, qu'ils ne voient jamais le jour et que l'on en reste aux anciennes institutions. Car juridiquement, confier la création des instituts

¹⁸ On appelle d'ailleurs les communautés très autonomes comme la Catalogne des "communautés historiques". Ce qui incite les idéologues régionalistes d'Aragon, par exemple à réclamer pour eux aussi une "légitimité historique". On peut ainsi voir certains juristes de l'université de Saragosse tenter de ressusciter un "droit aragonais", hérité de la période moderne.

¹⁹ Ce concept "d'Autonomie historique" m'est imposé par les théories politiques "indigènes", puisque c'est le concept utilisé dans la Constitution de 1982.

²⁰ Voir José Forné, *Euskadi, nation et idéologie*, Centre National de la Recherche Scientifique, Toulouse, 1990.

²¹ Récemment (*El Mundo*, 21 mars 1995) 26 conseils municipaux catalans à majorité CiU (majorité de centre-droit au pouvoir dans la *Generalitat de Catalunya*, le parlement catalan) ou ERC (Parti de centre-gauche Catalan) ont demandé la tenue d'un referendum sur l'indépendance de la Catalogne. Le président de la *Generalitat*, Jordi Pujol, en profite pour demander "l'approfondissement des différences entre les régions et les nationalités en Espagne". Et comme volonté de maîtriser parfaitement le calendrier politique de la communauté il signale que "jamais en Catalogne, les élections autonomes n'auront lieu en même temps que d'autres élections. La Catalogne doit avoir un discours propre et un discours propre requiert des élections propres."

de formation aux universités, c'est la confier aux pouvoirs autonomes qui au terme de la loi de réforme universitaire peuvent décider de la suppression ou de la création de n'importe quel institut universitaire. Toutefois, ces pouvoirs autonomes n'ont pas tous la même richesse financière ni les mêmes compétences. La plupart d'entre eux sont encore fort démunis face aux gouvernements universitaires.²²

Le fait que de nombreux transferts de compétences entre l'État central et les *diputaciones generales* (administrations autonomes) de certaines communautés autonomes soient encore à faire, n'est pas étranger au fait que la LOGSE prévoit un plan d'application progressif décennal (qui a d'ailleurs été prolongé d'un an en 1992). Dans nombre de régions, le pouvoir communautaire est donc encore faible mais le pouvoir du ministère n'est pas plus fort car la perspective des prochains transferts de compétences conduit les futurs preneurs de décision locaux (université, administrations provinciales, etc.) à "jouer la montre", c'est à dire à ralentir au maximum le traitement des dossiers afin que ceux-ci leur échoient en définitive.

Dans le même temps, la rapidité des réformes mises en oeuvre en France, apparaît comme l'exercice d'une puissance publique plus grande. Malgré les grandes protestations émises contre la "marche forcée" des IUFM par de nombreuses organisations politiques ou syndicales, la loi votée en 1989 est appliquée dès la rentrée 1991.²³ On a ici la figure d'un État capable d'imposer un calendrier rapide et uniforme à l'ensemble d'un territoire national.

6 - Les enjeux institutionnels : des enjeux professionnels

Le parti pris de mon propos sera de toujours ramener les considérations sur les lois, les textes réglementaires, etc. à des enjeux professionnels. J'entendrai ici par enjeux professionnels *les différentes modalités de fermeture du marché du travail de la formation qui seront défendues par les différents groupes professionnels*. Derrière les différentes "solutions" institutionnelles possibles pour régir la formation des maîtres, il faut voir des modalités différentes de sélection des formateurs d'enseignants, et partant, des définitions différentes des critères de professionnalité. Ainsi est-il intéressant d'analyser les rapports entre l'État et

²² Les régions autonomes se divisent en deux catégories en regard de leurs universités : celles qui "assument des compétences en matière d'enseignements universitaires" et celles qui ne les "assument pas" (ou pas encore). En 1994, la première catégorie comprend : la Catalogne, le Pays Valencien, les Canaries, la Navarre, le Pays Basque, L'Andalousie, la Galice. Les autres sont La Rioja, Les Baléares, la communauté de Madrid, L'Aragon, la Cantabrie, la Vieille Castille, la Nouvelle Castille, l'Estrémadure, les Asturies et La région de Murcie.

²³ Le SNALC-CSEN parle d'un "projet mal conçu et appliqué de façon précipitée" (*Temps Futur*, n° 28 septembre-octobre 1991). "Vitesse et précipitation" titre la revue *Profession Éducation*, du SGEN en octobre 1991 tandis que le rapport du Sénat n°23 de la première session ordinaire de 1992-1993, rédigé en octobre 1992 sous la direction d'Adrien Gouteyron parle des "dangers de la généralisation hâtive d'IUFM perfectibles".

l'Université en termes professionnels. En réalité, l'État et l'université ne se disputent pas la maîtrise d'oeuvre de la formation des enseignants par une simple et hypothétique "propension à dominer". Au coeur de cet antagonisme, c'est d'une *définition de la professionnalité* qu'il s'agit.

Il y a une "contradiction professionnelle" à vouloir à la fois que les établissements de formations soient universitaires et que les anciens personnels des établissements antérieurs soient automatiquement intégrés dans ces instituts. Vouloir que des établissements soient "pleinement universitaires", c'est vouloir que les critères de professionnalité soient ceux de l'université. C'est à dire non seulement les thèses, mais aussi les commissions de spécialistes locales (ou les "bureau de départements" en Espagne), et nationales. Cette sorte "d'aporie sociale" est commune aux deux pays mais elle sera politiquement contournée de manière différente. En France, les parlementaires des oppositions (de gauche et de droite) profitèrent de leur irresponsabilité politique pour agir avec une certaine duplicité : d'une part, en tant qu'élus locaux ou nationaux, ils se firent les porte-parole des exigences des personnels d'écoles normales qui voulaient être recrutés automatiquement par les nouveaux instituts. D'autre part, ils se montrèrent partisans de l'université en réclamant que ces instituts soient sous contrôle des universités. Ce qui obligea le ministre de l'éducation nationale à l'attitude quelque peu louvoyante que l'on a observée.²⁴

En Espagne, c'est en laissant aux universités le soin de régler ce problème que les parlementaires et le gouvernement le contournèrent.

7 - Quels formateurs pour les enseignants ?

Aborder dans les deux pays les relations entre l'État et l'université lors de la création des instituts de formation des enseignants, c'est donc se poser la question, en terme d'enjeux professionnels, d'une part du mode de recrutement des formateurs d'enseignants et d'autre part de la définition de leurs rôles et de leurs tâches.

L'étude comparée des deux cas nationaux fait apparaître **trois logiques de définition de la professionnalité** des futurs formateurs. Pour rester en continuité avec les analyses développées jusqu'ici, il s'agit de les distinguer selon leur mode d'articulation de la **qualification** et de la **compétence**. Mais il ne faut pas perdre de vue que les mêmes phénomènes peuvent relever de la compétence et de la

²⁴ Cf. première partie de ce chapitre. Ce sont souvent les mêmes qui, *avant la création des IUFM*, s'interrogeaient gravement sur le sort que l'on réserverait à ces "trésors de compétences professionnelles" qu'étaient les personnels des écoles normales et qui, par la suite, s'élevèrent contre la "dérive pédagogue", "l'infantilisation" et la "primarisation" des IUFM, produit, selon eux, du "poids considérable des anciens professeurs d'école normale". Voir Commission des affaires culturelles du Sénat, Rapport n° 23 de la première session ordinaire 1992-93, dirigé par Adrien Gouteyron, pp. 22-23.

qualification : une évaluation de compétence *instituée*, devient, par là même, une qualification.

1- J'appellerai la première d'entre elles **logique administrative** : dans cette logique, les qualifications (qui peuvent être de toutes sortes) déterminent automatiquement les compétences. Mais la notion de qualification se révèle ici complexe et y compris conflictuelle.

2 - J'appellerai la seconde, **logique universitaire** : les critères de professionnalité universitaire articulent qualification et compétence de la manière suivante : la qualification est principalement définie par l'acquisition d'un diplôme, la thèse ou la thèse d'État, selon le grade du poste que l'on vise.²⁵ La compétence est ensuite jugée par une ou plusieurs commissions de spécialistes : de niveau local et national en France, de niveau local (bureau du département) en Espagne. C'est théoriquement dans ces commissions que l'on juge de la réalité des travaux effectués que recouvre le diplôme et que l'on met en adéquation le recrutement avec un éventuel "fléchage", qui est une définition préalable de compétence. Les décisions sont en général entérinées par une instance administrative (conseil d'administration, conseil scientifique, etc.)

3 - Enfin, il y a une troisième logique, que j'appellerai **logique individualisante**. Ici, c'est un individu qui est choisi en fonction de notions telles que la "réputation", la "spécialisation" ou encore "l'adhésion au projet de formation". Inutile de préciser ici que les notions de qualification et de compétence sont difficiles à distinguer et à mettre en rapport. On imagine mal que l'on juge un individu compétent s'il n'a pas un minimum (?) de titres, et en même temps c'est cette compétence jugée qui lui tient lieu de qualification.

Ces logiques sont toutes trois problématiques, c'est à dire qu'elles débouchent toutes sur des contestations possibles. Dans la **logique administrative**, la complexité de la notion de qualification sera l'objet de nombreuses interrogations, et, étant donné qu'elle en découle automatiquement, il en sera de même pour la notion de compétence. Dans la **logique universitaire** la notion de qualification est simple et forte²⁶ : personne ne récuse la thèse ou la thèse d'État. Par contre la notion de compétence est plus fragile : ce sont les commissions de spécialistes qui vont poser des problèmes. Enfin, la **logique individualisante**, si elle est incontestablement présente, est assez fragile pour ne jamais être à l'état "pur" : elle doit s'appuyer sur l'une des deux autres.

Ces logiques ne correspondent pas exactement à des groupes professionnels mais chaque groupe a une manière bien à lui de les articuler. En fait, et c'est un des éléments pertinents de la comparaison des deux cas nationaux, on s'aperçoit qu'en Espagne l'échec est principalement dû à ce que, la formation restant dans un

²⁵ J'emploie ici le terme de "qualification" dans un sens pertinent pour mon analyse comparative qui n'a rien à voir avec le terme "qualification" qui désigne actuellement en France les procédures de jugement des *compétences* par le Conseil des Universités.

²⁶ Il ne s'agit bien évidemment pas d'une opinion que j'exprimerais personnellement...

contexte exclusivement universitaire, c'est à dire un contexte où l'arbitrage (*i.e.* l'autorité suprême) est plutôt faible, les conflits suivent des logiques assez pures. Chaque partie reste sur ses positions historiquement acquises, sans faire la moindre concession aux parties adverses. En France, c'est différent. Le cas du syndicat SNESup est éclairant : il professe une sorte d'oecuménisme, bien loin de défendre un modèle purement universitaire, tout en tentant de conserver ses positions, ce qui ne va sans contradictions, parfois.²⁷ Mais, et je crois qu'il n'est pas inutile de le répéter, qualifier globalement la mise en oeuvre des IUFM comme "universitarisation de la formation des maîtres", c'est s'interdire de voir dans le cas français une situation extrêmement originale et composite, comme nous allons le voir en comparaison avec la situation espagnole qui est plus "pure".

Enfin, pour en terminer avec ces remarques préalables, on ne peut traiter des enjeux professionnels dans les instituts de formation des enseignants sans parler du problème de la recherche. Ceci nous amène à l'aborder non pas de façon naïve: "la recherche est-elle nécessaire pour orienter ou informer les démarches éducatives ?" car il me semble qu'ici la réponse est contenue dans la question, mais, encore une fois comme enjeu social et professionnel. À chaque modèle de professionnalité défendu par les différents groupes, correspond une conception de la recherche, qui sert, le plus souvent, à légitimer ce modèle de professionnalité, et donc, la position du groupe qui le défend.

8 - Le cas français

a) La logique administrative

Le premier problème institutionnel des IUFM était donc celui de l'emploi des "professeurs d'écoles normales" (PEN). Ces formateurs étaient pour la plupart des professeurs de l'enseignement secondaire, certifiés ou agrégés qui avaient été, en leur temps, recrutés par les écoles normales pour la formation des instituteurs. Il est important pour la suite de savoir que ces catégories ne constituaient aucun

²⁷ Je ne peux écrire à propos du SNESUP sans dire un mot de Marcel Brissaud. Nous savons, nous sociologues, l'arbitraire que recouvre la notion de "représentation", syndicale ou autre, (voir les travaux de Patrick Champagne, par exemple). Ici cela s'accroît encore davantage si l'on sait que Marcel Brissaud est devenu une sorte de "Monsieur IUFM" du SNESUP. De toutes les négociations concernant la formation des enseignants depuis plus de vingt ans, sa grande connaissance du dossier en fait une sorte de personnage incontournable, acharné, enthousiaste mais aussi fin négociateur et capable de grands compromis. A tel point qu'encore aujourd'hui, alors qu'il est à la retraite, il est l'unique rédacteur d'une feuille publiée par le SNESUP et intitulée "*Formation des maîtres*". Il n'est pas douteux que, ainsi qu'il en proteste avec véhémence, il a toujours accompli cette tâche en tant que "représentant", sans en faire une affaire personnelle. Mais il n'est pas moins douteux que le fait qu'un seul individu dans un grand syndicat soit responsable de ce dossier témoigne de l'intérêt tout relatif que ce dernier suscite. On a beaucoup parlé de l'agressivité d'une minorité d'universitaires vis à vis des IUFM. On a moins parlé du désintérêt de la majorité d'entre eux. En cela, probablement, Marcel Brissaud a eu les mains assez libres pour "représenter" les universitaires du SNESUP.

corps ayant une existence administrative. Les “PEN” étaient une catégorie “réelle” de personnes enseignant en écoles normales, mais qui appartenaient toujours à leurs corps d’origine : certifiés ou agrégés. Toutefois la longue tradition des écoles normales et leur forte identité professionnelle produisaient une sorte “d’effet de corps” très fort, par le biais de leur représentation syndicale: le SNPEN (syndicat national des professeurs d’école normales), aujourd’hui transformé en SNPIUFM était en effet un groupe extrêmement mobile et visible, sans commune mesure avec l’effectif réel des professeurs d’écoles normales.²⁸ À l’époque de la création légale des IUFM, leur inquiétude était grande, n’ayant aucune existence corporative, de se voir renvoyés respectivement dans leurs corps d’origines de professeurs de l’enseignement secondaire. Lors des travaux de la commission Bancel, l’un de leurs représentants, François Bouillon, était souvent présent et un grand conflit semble avoir éclaté avec certains autres membres de la commission, (notamment ceux qui étaient les plus chauds partisans d’un système très universitaire) au sujet de l’éventuel recrutement automatique des anciens professeurs d’écoles normales comme professeurs d’IUFM. Voici ce que dit l’un de ces universitaires :

“Vous savez qu’en réalité, le conflit majeur au sein de la commission Bancel n’a pas été avec le SNES, ni avec le SNESup. Ca a été avec le SNPEN. Qui s’accrochait, bien évidemment. (...) Ils ont bloqué le dossier pendant un an. Pratiquement une année entre les trois mois qui ont précédé la publication du rapport qui était déjà élaboré et puis l’année qui a suivi. Les PEN ont bloqué le dossier, parce que le seul problème que traitait Bancel en permanence, (ils faisaient un assaut !), ils demandait toujours des audiences au ministre, c’était de savoir si on allait réengager ou pas tous les PEN et comment. Et bien évidemment, Bancel a fini par céder, à savoir, on réengage tous les PEN, contre l’avis général de la commission qui était de ne pas réengager tous les PEN. On les aurait reversés dans leurs corps d’origine, puisque les PEN ne constituaient pas un corps. Les PEN sont des professeurs du secondaire détachés provisoirement dans la formation des enseignants. Il n’y avait pas de corps au sens propre de professeurs d’écoles normales. Il y avait des professeurs d’écoles normales qui étaient des professeurs de secondaire qui n’avaient d’ailleurs, pour l’immense majorité, jamais eux-mêmes enseigné dans le primaire. Qui étaient détachés dans les écoles normales. Nous, nous étions favorables majoritairement au fait de ne pas embaucher les PEN automatiquement. Mais de ne les réembaucher qu’au fur et à mesure que ceux-ci auraient acquis un statut universitaire. C’est à dire au fur et à mesure qu’ils avaient une thèse et en passant devant une commission de spécialistes. Et on prenait le mot “U” dans “IUFM” complètement au sérieux et on disait “pas d’embauche automatique des PEN”. Bien évidemment, le SNPEN était tout à fait hostile à cette position et il a fait le siège de Bancel pendant 8 à 12 mois pour obtenir le réemploi immédiat et total des PEN, ce qu’ils ont obtenu. (...) Et cette question a donné l’occasion d’un partie de bras de fer entre Bancel et les PEN, Bancel étant aligné au départ sur une position très anti-PEN (...) Et le représentant du SNPEN qui en plus était un type particulièrement doué sur le plan verbal, (Bouillon) était d’une capacité extraordinaire à bloquer les réunions par les questions préalables. À chaque réunion de la commission Bancel, il posait la question préalable du

²⁸ Ils étaient environ 2000 dans toute la France à cette époque.

réemploi automatique des PEN et il utilisait la vieille technique syndicale qui consistait... (D'abord il n'était pas membre de la commission, mais il connaissait les horaires et il y participait de manière quasiment volontariste, il venait alors qu'il n'était pas membre officiel de cette commission.) Ensuite il prenait la parole et il lisait un texte qui n'en finissait pas. Selon la vieille technique syndicale pour empêcher les travaux de la commission et pour poser le préalable absolu du réemploi. En disant "on ne pourra rien faire s'il n'y a pas ce préalable qui est réalisé" et en bétonnant au maximum, en jouant vraiment le blocage des travaux. Ce qui fait que Bancel a fait faire une étude extrêmement précise sur les PEN, il a réussi à montrer dans cette étude qu'il avait commandé à une officine privée qu'au fond c'était des gens qui pour l'immense majorité étaient des "planqués" etc. Ça fait partie des documents confidentiels qui n'ont jamais été diffusés, moi je ne l'ai jamais vu. Mais cela a servi d'outil de pression auprès des PEN pour les calmer un peu à certains moments. Donc on les a un peu calmés."²⁹

La logique universitaire invoquée ici revenait à ne pas reconnaître les qualifications des PEN et à exiger qu'ils se coulent dans le modèle universitaire des thèses et des commissions de spécialistes. En fait, les tenants d'une "logique universitaire" ne voient au maximum que deux sortes de légitimité professionnelle pour les formateurs d'IUFM : d'une part la légitimité "scientifique", c'est à dire celle que confère la thèse et la commission de spécialistes et d'autre part la légitimité du "terrain", c'est à dire celle notamment des conseillers pédagogiques et "instituteurs-maîtres-formateurs" qui partagent leur temps de travail entre la formation d'enseignant et l'enseignement dans les établissements scolaires. Par contre le modèle intermédiaire défendu par les ex-PEN, leur paraît être celui du formateur "chargé de transmettre des instructions, conclusions, de veiller à l'orthodoxie des pratiques mais incapable lui-même d'enseigner, ayant depuis longtemps perdu de vue ce qu'est un élève réel et une situation d'enseignement"³⁰. Suspectés d'être des "didacticiens généralistes peu à peu tentés de couper la didactique de sa discipline", les professeurs d'écoles normales semblent n'avoir pour légitimité que cette fragile "recherche-action", la recherche des chercheurs sans thèses. Bref, les tenants du modèle universitaire ne conçoivent pas qu'il y ait quelque chose entre la théorie (la thèse) et la pratique (l'expérience des enseignants de terrain).

Face à cela, les PEN défendent une conception extensive de leurs qualifications. Celle-ci ne comprend pas seulement leurs titres (CAPES, agrégation) mais aussi leur *histoire institutionnelle* : le fait d'avoir été recrutés par les écoles normales leur confère une sorte de supplément de qualification.

"Les professeurs d'École Normale sont tous des *certifiés* et des *agrégés*. Ils ont été recrutés avec une attention particulière sous le contrôle de l'Inspection générale et,

²⁹ François Bouillon, selon le rapport publié ne fait pas partie des "membres du groupe de travail" mais de ceux qui ont eu une "participation". Ces décisions relevant de toutes façons d'un seul homme, le rapporteur, cette distinction ne semble pas avoir d'importance réelle. D'autre part, il est difficile d'affirmer que la majorité de la commission était opposée au recrutement automatique des ex-PEN.

³⁰ Les expressions entre guillemets sont tirées de contributions écrites à la commission Bancel.

pendant une période, dans des conditions adaptées à leur fonction : commissions académiques et nationales de choix.”³¹

Mais la reconnaissance de cette dimension ne va pas de soi. Aussi cherchent-ils à établir un lien entre cette qualification et la compétence spécifique qu’elle suppose. Coincés entre “la théorie et la pratique” par leurs adversaires, ils développent une rhétorique de l’indispensable “médiation”.

“S’il s’agit de former des enseignants capables d’assimiler l’expérience de leurs aînés et d’appliquer astucieusement les instructions officielles à partir de leur seule compétence disciplinaire alors, la meilleure formation sera celle qui *superposera* une formation académique et celle que transmettront des pairs - des enseignants - jouant pour un temps limité (...) un rôle de conseiller, de “tuteurs” occasionnels, (...) bref une conception de la formation des maîtres qui *juxtapose en “tranches napolitaines”* universitaires, enseignants formateurs intérimaires et conseillers pédagogiques”... Ou bien, s’il s’agit de former des enseignants capables (...) de combattre l’échec scolaire et la ségrégation sous ses formes multiples, s’il s’agit de former des maîtres capables de préparer les enfants à comprendre le réel, naturel et social dans toutes sa complexité pour les années à venir, cela exige alors que l’on forme des hommes et des femmes capables de maîtriser *la pratique et la théorie* de leur métier (...). Ce n’est pas en leur transmettant des pratiques ponctuelles et des théories générales *sans relation entre elles* qu’on y parviendra. Pour former de tels enseignants, il faut des formateurs pour lesquels la pédagogie soit *à la fois* champ de pratique et de connaissance, des formateurs en mesure de faire le *lien, la jointure, entre la théorie et la pratique.*”³²

Entre les deux modèles qui semblent évidents, celui d’enseignant-chercheur (universitaire) et celui de praticien (enseignant de terrain) les professeurs d’écoles normales cherchent à imposer le modèle de “formateur-chercheur”. De même ils revendiquent l’aspect historique de leur position comme *accumulation d’un capital d’expérience*.

“Les PEN ont appris que devenir un formateur-chercheur “opérationnel”, “productif”, *cela représente des années de travail* intensif, dévorant, complexe qui n’a rien à voir avec une activité “supplémentaire”, occasionnelle, épisodique. En outre, *il faut des années* pour que se constituent les équipes interdisciplinaires et inter-catégorielles sans lesquelles la formation et la recherche en didactique et en pédagogie est impossible. *Il faut des années* pour que les membres des équipes parviennent à un langage, un projet, un travail communs, véritablement opérationnels. Seules des équipes stables inscrites *dans la durée* ont des chances d’y parvenir.”³³

Dans cette lutte pour la reconnaissance, le SNPEN pouvait tout de même compter avec le soutien du SNESup, syndicat des enseignants du supérieur qui ne défend pas un modèle “purement universitaire” et qui déclarait dans un document d’analyse du “rapport Bancel”³⁴ :

“Inadmissibles propositions concernant les formateurs.

³¹ Contribution écrite de François Bouillon à la commission Bancel.

³² *Ibid.*; Les italiques sont de moi.

³³ *Ibid.*; Les italiques sont de moi.

³⁴ Document intitulé “Analyse du rapport Bancel”, signé Marcel Brissaud et non daté (prob. début 1990).

Un silence sur les potentiels existants :

Le rapport reste dans des conditions générales sans chercher appui sur les personnels qualifiés qui existent : universitaires des actuels services de formations (plus de 40 universités), (...) *professeurs des écoles normales et des ENNA*, enseignants et enseignants chercheurs des UFR-APS. (...) Nous rappelons la nécessité d'intégrer tous les potentiels sans ambiguïté et de mobiliser de nouvelles forces dans les universités pour faire face aux besoins."

Quoiqu'il en soit, les négociations furent longues puisqu'alors que la commission Bancel terminait ses travaux en octobre 1989, le décret en conseil d'État qui permet à tous les professeurs d'écoles normales d'opter, dans un délai d'un an, pour les IUFM, pour un établissement d'enseignement supérieur ou pour un établissement du second degré paraissait le 25 février 1991.³⁵ C'est donc bien grâce à une *logique administrative* que les professeurs d'écoles normales doivent d'avoir été intégrés automatiquement. Mais ils n'en avaient pas fini avec leur revendication de qualification.

"Ils ont acquis, à des titres divers, un surcroît de qualification : stage d'adaptation fondamentale d'un an, pratique professionnelle, formation continue bien développée, participation pour près d'un millier aux équipes INRP, participation de la quasi-totalité des PEN de mathématiques aux IREM, 25% des PEN possèdent soit un DEA soit une thèse de troisième cycle ou d'État. (...) Une ambition légitime est de rationaliser ces acquis, ces compétences soit pour qualifier, dès la prise de fonction tous les formateurs de maîtres, soit pour accompagner l'effort d'accroissement en cours de carrière."³⁶

Ainsi, les professeurs d'écoles normales vont tenter de bénéficier de la logique universitaire (valider leurs titres universitaire) tout en s'appuyant sur une logique administrative. Ou encore, s'appuyer sur la *logique universitaire de qualification* et sur la *logique administrative de compétence*. Ils bénéficient encore ici du soutien du SNESup.³⁷

En 1991, le ministère ouvre donc un concours d'accès aux fonctions de maîtres de conférence réservé aux seuls PEN docteurs. Étant donné qu'il est ouvert pour seulement quatre ans, il est de fait réservé aux PEN qui ont au moins un DEA en 1991. Ainsi que le remarque le secrétaire général du SNPIUFM (ex-SNPEN) :

"Ce concours réservé les protégera des illégitimes préventions de telle ou telle section du CNU à l'égard de tout ce qui n'est pas dans le strict giron universitaire"³⁸

Il va même plus loin en déclarant que le prochain objectif c'est :

"obtenir pour tous la même reconnaissance que pour les collègues docteurs. Il y a place dans les IUFM pour des collègues qui ne souhaitent pas faire valider leurs

³⁵ Décret n° 91-201.

³⁶ François Bouillon, *Ibid.*

³⁷ Dans *Formation des maîtres*, du 16 janvier 1991, Marcel Brissaud déplore : "Il n'y a pas d'emplois "réservés" aux professeurs des ex-E.N. ou ENNA dans la mesure ou la procédure de "réservation" ou de "transformation" n'existe plus. Dans certains cas des "profils" d'emplois de M.C. tiennent compte de collègues des E.N. remplissant les conditions requises (thèse). Dans d'autres cas ces conditions n'ont pas été prises en compte. (exemple, Orléans). C'est regrettable."

³⁸ Gérard Bouchet dans *Former des maîtres*, n° 286, octobre 1991.

compétences acquises sous forme d'une thèse. Eux aussi pourtant interviendront dans des formations post-licence et les instituts ne fonctionnent pas sans eux. Ils ont droit eux aussi à la reconnaissance de leur qualification spécifique. Dans l'immédiat, une procédure particulière d'accès à la hors-classe et un contingent spécial d'intégration au corps des agrégés doivent être décidés. C'est une mesure juste."

En ce qui concerne cette dernière revendication, l'intégration au corps d'agrégés d'un contingent des PEN, on est ici probablement dans le cas d'utilisation maximale de la logique administrative : puisque c'est le niveau des étudiants qui vont être formés (la formation post-licence) qui donnerait droit au titre (l'agrégation). Autrement dit, c'est l'exercice professionnel qui donne droit au titre *au lieu que ce soit le titre qui donne droit à l'exercice professionnel*.

Mais la logique administrative ne concerne pas les seuls anciens PEN et professeurs d'ENNA. À partir du moment où l'on constitue les IUFM comme "établissements à caractère administratif", on pouvait envisager un statut dérogatoire par rapport aux universités en ce qui concerne les obligations de service. Les universitaires sont censés consacrer 192 heures annuelles à l'enseignement, alors que les enseignants du secondaire présents dans l'enseignement supérieur doivent 384 heures, en vertu d'une circulaire appelée "circulaire Payan", au statut légal assez contestable par ailleurs, étant donné que leur présence dans l'enseignement supérieur est "anormale". On pouvait prévoir que l'incertitude administrative créée par la nouveauté de l'institution allait donner l'occasion aux représentants des différentes catégories de formateurs de faire des propositions originales. De fait, le bulletin *Les cahiers de la fonction publique*, quelques mois après la parution du rapport Bancel, note, entre autres "questions délicates", que "le rôle respectif au sein des IUFM des différents formateurs actuellement en fonction (professeurs et directeurs d'école normale, instituteurs, maîtres formateurs, inspecteurs, universitaires...) (devait) être aussi plus précisément déterminé."³⁹ L'enjeu était important car ces règles pouvaient avoir une influence sur le sort de tous les enseignants recrutés dans le supérieur. Les revendications des formateurs concernaient les deux dimensions du métier de formateur : l'enseignement et la recherche.

Pour l'enseignement, ils demandaient que l'on reconnaisse la spécificité de l'enseignement en IUFM. Les syndicats, notamment le SNESup et le SNPIUFM (ex-SNPEN) exigèrent qu'avant de définir un horaire annuel l'on réfléchisse tout d'abord ("ne pas mettre la charrue avant les boeufs", écrit Marcel Brissaud) aux *actes spécifiques des formateurs d'enseignants* qui, selon eux, comprennent non seulement des cours magistraux, des travaux dirigés et des travaux pratiques, mais aussi "les suivis d'étudiants et de stagiaires, les visites de classes, les prises en charges de mémoires, les travaux de concertation pour préparer des interventions cohérentes aux divers niveaux".⁴⁰ Le SNPIUFM propose quant à lui de quantifier

³⁹ *Les cahiers de la fonction publique*, décembre 1989, p.5.

⁴⁰ *Formation des maîtres*, 25 février 1992.

d'un montant de 16 heures annuelles ces activités annexes.⁴¹ En outre, il demande que le calcul horaire des différentes activités d'enseignement (TD, TP et cours magistraux) soit égal pour tous, aligné sur les normes des universitaires. (1 heure de CM = 1h30 de TD).

Pour la recherche, ils suggéraient "que l'on inclue dans les temps de service des enseignants du second degré (ex-PEN) affectés dans le supérieur, les décharges de service nécessaires pour engager ou poursuivre les travaux de recherche". C'est le propos d'un communiqué commun du SNESup et du SNPIUFM.⁴² Celui-ci de son côté exige tout simplement que "les personnels désireux de s'engager dans une action de recherche puisse le faire et bénéficier d'un service de 192 heures."⁴³

Pour ce qui est de l'enseignement, par le biais du "CTPM" (comité technique paritaire ministériel), le ministère tente d'imposer aux syndicats (notamment le SNES, le SNPIUFM, le SNESup et le SGEN-CFDT) le texte d'un décret en conseil d'État qu'on appellera le "décret des 384 heures" et qui concerne tous les enseignants du second degré qui travaillent dans l'enseignement supérieur. Malgré des négociations longues, ponctuées de reports incessants des réunions du "CTPM", le ministère fini par publier son décret, accepté seulement par le SGEN-CFDT, juste avant la victoire de la droite aux élections législatives. Ainsi, on peut dire que *les tâches pédagogiques des formateurs d'enseignants ne font pas l'objet d'une définition administrative spécifique.*

En ce qui concerne la recherche, il y avait un modèle existant, dans l'enseignement supérieur, celui des instituts de recherche pour l'enseignement des mathématiques (IREM), où des universitaires côtoient des enseignants du secondaire et du primaire dans des activités de recherches sur la didactique des mathématiques. Ceux-ci bénéficient d'un système de décharge de service, (on les remplace partiellement dans leurs établissements scolaires), à condition de figurer dans un dossier scientifique examiné par le rectorat de l'académie. Pourtant rien ne fut décidé en matière de décharge de service, malgré les nombreuses propositions (le SGEN notamment propose 32 heures annuelles). Par contre tous les formateurs d'IUFM devaient se retrouver dans des équipes de recherche ayant un projet scientifique examiné par le "conseil scientifique et pédagogique" de l'IUFM, créé à cet effet.

b) La logique universitaire

Pour que les nouveaux instituts soient tout de même, en quelque sorte, universitaires, il fallait que des universitaires soient recrutés. Selon la logique

⁴¹ *Former des maîtres*, n°1 novembre 1991.

⁴² Daté du 20 février 1992, dans *Formation des maîtres*, du 14 mars 1992.

⁴³ *Former des maîtres*, n° 1, novembre 1991.

administrative, les tâches pédagogiques de tous les formateurs en IUFM n'étant pas définies spécifiquement, le rôle des universitaires recrutés dans les IUFM n'allait pas être différent, en ce que concerne l'enseignement tout au moins, de leur rôle au sein des universités. Il restait à définir leurs procédures de recrutement et la place de la recherche, tant il était entendu que seuls les universitaires pouvaient être les maîtres d'oeuvre de celle-ci. Cette question devait déterminer aussi toutes les relations entre les universités et les IUFM. Il faut signaler que beaucoup d'observateurs (membres de la "commission Bancel", syndicalistes, etc.) ont reproché au cabinet du ministère d'avoir longtemps négligé cette question pourtant fondamentale ou d'avoir tergiversé. Il faut dire qu'au contraire d'autres catégories de personnels de l'éducation nationale, les universitaires ne se sont jamais précipités pour exprimer leur opinion sur les IUFM.

Pour que les IUFM soient des instituts "pleinement universitaires" il fallait que leurs recrutements suivent les traditions et les réglementations en cours dans les universités. Il faut alors distinguer le processus de création de postes (cela dépend du ministère) du processus d'attribution de ces postes à des individus dotés de qualités particulières (cela dépend des commissions de spécialistes locales et nationales).

Pour pallier la précarité de la rentrée de septembre 1991, (la première rentrée d'exercice de la totalité des IUFM) le ministère avait créé deux cents postes d'enseignants-chercheurs en IUFM. Comme d'autre part, les IUFM rentraient dans la liste des "établissements publics d'enseignement relevant du ministre chargé des enseignements supérieurs" qui pouvaient se doter de "commissions de spécialistes", cela ne posait aucun problème technique de recruter des enseignants-chercheurs selon les règles de l'université. Mais cela posait un problème de "conception" ainsi que l'exposait Jean Claude Martin⁴⁴ qui avait proposé un schéma d'interprétation de ces relations :

"les deux possibilités extrêmes, entre lesquelles toute position intermédiaire est envisageable sont les suivantes :

a) Tout ce qui est relatif à la formation des maîtres dans les universités est transféré, responsabilité incluse, aux IUFM.

b) Les universités gardent leur mission, leurs moyens et leurs responsabilités antérieures en matière de formation d'enseignants et sont simplement conventionnées à l'IUFM, prestataires de service, comme elles le sont du ministère, actuellement, à travers les appels d'offres concernant la préparation aux concours de recrutement."

En d'autres termes, créer des IUFM qui soient "vraiment universitaires" cela pouvait signifier deux choses très différentes et même quasiment contradictoires :

- on pouvait facilement créer des instituts qui se contentaient de *respecter les règles* formelles de l'université. Mais qui avaient l'inconvénient majeur de constituer des institutions à la fois isolées et concurrentes des autres universités

⁴⁴ Dans un rapport fait au séminaire des présidents d'universités, 18-19 janvier 1990. Cf. *supra* sur le rôle tenu par Jean-Claude Martin dans la réflexion sur la formation des enseignants.

(des “universités-bis” diront certains).

- on pouvait aussi créer des établissements qui ne soient pas des universités mais qui soient en liaison étroites avec celles-ci. C’est cette solution qui semblait la plus logique. On ne pouvait donc pas se contenter de recruter ainsi des enseignants qui devaient assurer la totalité de leur service *statutaire* dans l’IUFM et constituer une sorte de corps “d’universitaires d’IUFM” isolé des universités.

Le SNESup défend un concept intitulé “bi-appartenance”.⁴⁵ Pour ce syndicat, les relations entre les IUFM et l’université ne peuvent passer que par les liens concrets que sont les individus. Des universitaires doivent être affectés pour partie dans les IUFM et pour partie dans une ou plusieurs universités “de rattachement”. Mais la position du ministère est délicate. En effet, ouvrir des postes à l’université en exigeant qu’ils soient pour partie affectés à la formation des enseignants (par le système des “fléchages”), cela peut être interprété comme une atteinte à l’autonomie universitaire (définie notamment par la loi de 1984 dite “loi Savary”). D’autre part, il fallait éviter que trop d’universitaires soient affectés aux universités pour la totalité de leurs services statutaires et n’exercent en IUFM que sur un volant d’heures complémentaires, car cela ne correspondait pas à leur rôle réel en IUFM qui comprenait des activités de recherche, des activités de suivi, etc. Ainsi le projet de budget pour la rentrée 1991 prévoyait 1500 créations de postes d’enseignants-chercheurs pour l’enseignement supérieur mais il y eut des dissensions entre différentes directions ministérielles (notamment la Direction des personnels de l’université, DPU), le cabinet du ministère de l’éducation nationale et la direction du budget pour savoir si les éventuels universitaires “bi-appartenants” étaient à compter dans les 1500 postes créés pour l’enseignement supérieur ou parmi les 200 postes créés pour les IUFM. Chaque direction ministérielle voulait ménager l’institution dont elle avait la tutelle. D’autre part, la complexité était augmentée du fait qu’il y avait au moins deux sortes de “profils” d’universitaires chargés de la formation des enseignants. Certains étaient chargés de préparer aux concours (il en existait déjà environ un millier, ce qui représente environ 2500 à 3000 individus qui partageaient leurs temps de service), d’autres devaient être des chercheurs en didactique d’une discipline. Il y eut des concertations entre les universités, les “chefs de projets”⁴⁶ les rectorats et le ministère de l’éducation nationale. Mais les modalités de ces concertations ne furent pas exemptes de critiques.⁴⁷

Finalement, compte tenu des différents arbitrages, c’est une solution intermédiaire qui sera appliquée : 145 postes d’universitaires seront créés dans les

⁴⁵ Le terme “enseignants bi-appartenant IUFM-Université” semble dû à Jean-Claude Martin; rapport cité.

⁴⁶ Les “chefs de projets” étaient les personnalités nommées dans chaque académie par le ministère en accord avec les rectorats pour animer les travaux préparatoires aux mises en oeuvre des IUFM.

⁴⁷ Marcel Brissaud écrit (*Formation des maîtres*, 16 février 1991) “dans d’autres cas, quelques coups de fil ont été la seule “concertation”, d’où quelques surprises sur certaines demandes et sur certains profils”.

IUFM et 148 postes “double étiquette”.⁴⁸ D’autre part, pour préserver l’autonomie des universités, les postes ne seront pas “fléchés” par le ministère mais ils seront seulement “étiquetés IUFM-université”.

Il s’agissait ensuite de mettre en place des commissions de spécialistes. Dans la logique de ce qui précède il fallait constituer des commissions de spécialistes qui tiennent compte des coopérations nécessaires entre les universités et les IUFM. Le proposa donc de créer dans les IUFM des “commissions tripartites” composées des commissions de spécialistes des universités de rattachement, d’enseignants-chercheurs de l’IUFM et de spécialistes extérieurs à ces établissements; ce qui fut officialisé par un avis précédant la note du *Journal officiel* du 24 janvier 1991 qui ouvrait les emplois.⁴⁹ Mais avant cela, il restait à pourvoir les premiers postes, de manière transitoire, par les seules commissions de spécialistes universitaires, puisque les commissions d’IUFM n’existaient pas encore dans la réalité.⁵⁰ Cela ne promettait pas d’être le plus facile, car on ne pouvait préjuger du comportement de ces commissions de spécialistes, véritable indicateur des relations *réelles* entre les universités et les IUFM. À titre de mesure exceptionnelle, le cabinet du ministère donna des instructions aux recteurs et aux présidents d’universités afin que les “chefs de projets” des IUFM non encore créés fussent préalablement entendus par les commissions afin de définir les besoins des IUFM. (Il n’est pas sûr que cela ait toujours été suivi d’effets réels). Ce n’est qu’ensuite que les commissions se réunirent afin d’attribuer les premiers postes. Voici ce qu’en dit Marcel Brissaud⁵¹ :

COMMISSIONS DE SPÉCIALISTES

“Elles se sont réunies. Les échos que nous en avons sont contradictoires. Elles n’ont pas échappé à tous les travers que nous connaissons déjà pour d’autres emplois. Dans certains cas un travail sérieux a été fait : les souhaits exprimés par l’IUFM pour la formation des enseignants ont été pris en considération. Dans d’autres cas des majorités ont réussi à tenir le double discours : “les IUFM ne sont pas universitaires... il faut s’opposer aux candidats qualifiés qui veulent y travailler”.

Des emplois ont fait l’objet de refus de propositions et seront perdus pour l’immédiat. À moins que le MEN⁵² ne décide de les republier dès que les IUFM concernés seront effectivement créés, d’où d’autres procédures dont l’université récalcitrante serait évincée.

Dans d’autres cas, des collègues ayant consacré des travaux et des activités importantes dans l’élaboration des formations ont été soigneusement éliminés au profit de futurs génies qui déclarent à qui veut les écouter qu’il n’est pas question qu’ils s’occupent de former des enseignants, besogne trop modeste ! Heureusement qu’il y a aussi des génies qui prennent très au sérieux la formation des enseignants et

⁴⁸ *Journal Officiel* du 24 janvier 1991. Ces postes comprennent les emplois de professeurs et ceux de maîtres de conférence.

⁴⁹ Cet avis assimile simplement les commissions de spécialistes des IUFM à celles de certains établissements tels que les IUT et certaines écoles d’ingénieurs, prévues par un décret du 15 février 1988.

⁵⁰ Et pour cause. Nous sommes au début de l’année 1991 et les IUFM ne seront créés qu’en octobre de la même année (à l’exception des trois IUFM expérimentaux de Reims, Lille et Grenoble créés en 1990).

⁵¹ Dans *Formation des maîtres*, 7 mai 1991.

⁵² Ministère de l’éducation nationale.

souhaitent mettre la main à la pâte...

La prochaine étape sera le CNU. Nous savons les réticences de certaines commissions.”

Plus tard, il commentera :⁵³

“Près de 300 enseignants-chercheurs ont été nommés soit dans les IUFM, soit sous double intitulé IUFM x / université y.

8 à 10 % des emplois ont été perdus (blocage des commissions de spécialistes ou du CNU), pourcentage semblable à celui des nominations en général. Sur ces emplois perdus des ATER peuvent être recrutés.

Le CNU a procédé assez souvent à des changements dans les classements. Les qualifications en matières de compétences sur la formation des enseignants et de solidité du dossier scientifique ont-elles été respectées ? Nous ne pouvons répondre.”

Il fallait encore renforcer les liaisons entre universités et IUFM. À tel effet, dès 1992, après de longues négociations, le ministère propose un décret en conseil d'État qui crée une nouvelle catégorie d'emplois : les “directeurs d'études”. Ces emplois étaient destinés à des enseignants-chercheurs *déjà en poste* dans les universités, désireux de partager leurs services entre cette même université et l'IUFM.⁵⁴ Cela permettait ainsi de recruter dans ce dernier des individus déjà intégrés dans le tissu universitaire, alors que les créations d'emplois nouveaux avaient le défaut de recruter des inconnus, c'est à dire des personnes qui, dans l'université, allaient être inmanquablement marquées par leur appartenance à l'IUFM. D'autre part, ces directeurs d'études, relèveraient toujours de leur université d'appartenance en ce qui concerne leurs éventuelles promotions, afin de ne pas compliquer leur carrière. Pour se concilier les universités, le ministère annonça que pour chaque demi-service ainsi perdu (puisque chaque universitaire qui deviendrait directeur d'étude consacrerait désormais la moitié de son service à l'IUFM) serait créé un poste entier d'universitaire de la même catégorie (maître de conférence ou professeur).⁵⁵

La recherche en IUFM

La recherche en IUFM impliquait elle aussi, évidemment, des enjeux à la fois institutionnels et professionnels. D'une part, les carrières des universitaires étant principalement centrées sur la reconnaissance scientifique, il était difficile de leur demander de participer à des institutions privées du droit de faire de la recherche.

C'est ce qu'indique un manifeste intitulé “*Pour des instituts de formation de maîtres véritablement universitaires*”, signé par plusieurs syndicats d'enseignants:⁵⁶

⁵³ Marcel Brissaud, *Formation des maîtres*, 26 septembre 1991

⁵⁴ Journal officiel du 19 décembre 1992.

⁵⁵ Courrier du ministre de l'éducation nationale, (DESUP 4 A) aux présidents d'universités, aux directeurs d'IUFM et aux recteurs d'académie, le 16 janvier 1992. Ces mesures devaient concerner 150 créations d'emplois nouveaux pour le même nombre de demi-services consacrés aux IUFM.

⁵⁶ SNES, SNESUP, SNEP, SNPEN, le 16 mai 1990.

“IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Les IUFM doivent être des lieux où se mènent des recherches fiables soit sous leur propre responsabilité, soit en association avec d'autres structures (laboratoires des UFR, CNRS, INRP...) dans des domaines divers : disciplines, didactiques des disciplines, sciences de l'éducation, pratiques enseignantes.”

D'autre part, les IUFM, en tant qu'institutions de recherches pouvaient être craints comme concurrents des universités.⁵⁷ Un des moyens pour tenter de résoudre cette difficulté était de définir un *type de recherche* qui ne soit pas concurrente de la recherche pratiquée à l'université. C'est ce que fait l'IUFM expérimental de Lille en janvier 1991 dans un rapport d'activité⁵⁸ :

“Trois objectifs sont envisagés:

- Participer avec les universités de l'académie et les organismes nationaux (INRP, etc.) à l'émergence d'une collectivité reconnue de recherche en didactique, en pédagogie, en éducation et en technologie éducative.

- Concentrer les efforts de l'IUFM d'une part sur le développement de recherches sur les pratiques des enseignants, sur la construction des situations d'apprentissage, sur le fonctionnement du système éducatif et d'autre part sur le transfert, la valorisation et la diffusion des résultats de ce type de recherche.

- Impliquer progressivement l'ensemble des formateurs de l'IUFM volontaires dans des activités de formation de formateurs, d'innovation et de recherche.

La recherche dans les IUFM est ainsi clairement identifiée comme recherche en éducation, en didactique des disciplines ou ayant trait aux pratiques éducatives. (Autrement dit, la recherche *sur les disciplines elles-mêmes*, demandée par les syndicats cités plus haut, était laissée aux universités). Mais elle devait permettre tout de même aux universitaires des IUFM de bâtir leurs carrières scientifiques. Les objectifs assignés à la recherche en IUFM sont ainsi précisés :

“La recherche vise prioritairement la fabrication de produits de recherche (et pas prioritairement la transformation des personnes).”

Autrement dit, la recherche s'inscrit délibérément dans une volonté de promouvoir les carrières individuelles et le caractère universitaire des IUFM, avant que d'être un moyen d'amélioration des compétences des formateurs ou des formés. Toutefois, lit-on dans le même rapport...

“il y a deux types de recherche :

1) Une recherche de type *scientifique*, fondamentale ou appliquée : production de rapports publiables exposant des analyses ou des critiques validées.(...)

2) Une recherche de type *technologique et praxéologique...*⁵⁹ : production d'outils diffusables (manuels, logiciels, matériels, dispositifs multimédia, méthodologie de gestion de groupes classe...).”

Ainsi, même si cela n'est jamais précisé, ni dans le présent rapport, ni ailleurs,

⁵⁷ “les équipements de l'université ne sont pas à doubler au sein des IUFM”, réunion SGEN-CFDT de représentants des IUFM, le 11 octobre 1991, dans *Campus*, n° 264, 4 novembre 1991, p. 9.

⁵⁸ Lise Chantraine-Demilly, sociologue à l'université de Lille III, responsable de l'atelier “recherche et formation des formateurs” dans l'IUFM, dans le *Premier rapport d'étape de l'équipe de projet et des équipes techniques de projet*, octobre 1990-janvier 1991, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

⁵⁹ Les italiques sont de l'auteur.

une division du travail se fait jour, entre les “scientifiques” (on devine qu’il s’agit des universitaires) et les “techniciens” (on devine qu’il s’agit des formateurs non-universitaires). Mais une réflexion plus ample et plus précise à la fois devait être menée afin de définir ces contenus scientifiques. En début d’année 1992, (nous sommes à la veille du premier concours “nouvelle formule” de recrutement des enseignants) la direction de l’enseignement supérieur (DESUP) et la direction de la recherche et des études doctorales (DRED) se penchent sur le problème politique posé par *La recherche en éducation et les missions de recherche des IUFM*⁶⁰. Après avoir énoncé tous les problèmes scientifiques posés par les recherches en éducation⁶¹ (“développement jamais véritablement contrôlé”, faible cumulativité des acquis scientifiques générant une “impression de modes pédagogiques successives”), le rapport indique la place que doivent occuper les IUFM dans ces recherches :

“La recherche en éducation est nécessaire aux IUFM, au même titre que le maintien des tâches d’encadrement et de contrôle de l’innovation. *Aucun enseignant-chercheur n’acceptera de faire une carrière* (ou une fraction de carrière) dans des établissements de ce type en l’absence d’un affichage clair de la volonté politique de développer la recherche en éducation et de confier une part importante de ce développement aux enseignants des IUFM. (...)

Toutefois, il est tout aussi important *d’éviter une dispersion des moyens sur l’ensemble des établissements*. Cette dispersion interdirait aux laboratoires concernés par la recherche en éducation d’atteindre la taille et le degré de performance qui hisserait la France à un bon niveau international dans ce domaine. D’autre part, *les IUFM ne peuvent acquérir le monopole de la recherche en éducation* (y compris en s’associant à l’INRP). Le maintien de la concurrence avec les laboratoires universitaires, les laboratoires CNRS et assimilés, est nécessaire et sain.

En conséquence, *si ce sont les IUFM qui peuvent devenir des instances d’encadrement et de contrôle de l’innovation*, ce sont les enseignants chercheurs de l’IUFM qui sont concernés par la recherche proprement dite. Celle-ci se déroule dans des laboratoires accrédités par des instances habituelles (DRED, CNRS, etc.) selon une carte nationale qui favorise les regroupements de chercheurs sur des domaines précis et dans des pôles compétitifs.”

Le rôle des universitaires en tant que chercheurs est donc clairement défini. Si les IUFM, en tant qu’organisations, ont un rôle dans “l’innovation”, ce sont les individus (universitaires) qui, dans le cadre des politiques scientifiques dépassant largement le contexte des IUFM, sont responsables des recherches en éducation. Mais le rapport précise aussi une autre dimension de la professionnalité des universitaires :

“Il n’y a pas de raison de limiter l’engagement des personnels devant

⁶⁰ Document de travail, non publié si ce n’est par Marcel Brissaud, *Formation des maîtres*, 31 mars 1992. La DESUP commandera d’autre part la même année un rapport à Bernard Charlot (spécialiste de sciences de l’éducation) que celui-ci a intitulé *Les sciences de l’éducation en 1993, état des lieux et perspectives de développement* (non publié à ma connaissance).

⁶¹ Le rapport distingue nettement les “recherches en éducation” (terme générique englobant toutes les disciplines qui s’intéressent à l’éducation) des “sciences de l’éducation” considérées en tant que discipline (70ème section).

statutairement avoir une activité de recherche, à la recherche en éducation. *Tout enseignant nommé dans un IUFM peut continuer à travailler dans le domaine qui lui est propre et dans le cadre de sa discipline au sein du laboratoire auquel il appartient ou auquel il se joint.*”

Ici encore, les relations entre les universités ou toute autre institution scientifique et les IUFM sont affirmées. Elles doivent passer par les activités concrètes d’individus qui appartiennent aux deux institutions. Mais il est explicite aussi que les recherches menées dans le cadre de l’IUFM doivent être des recherches *en éducation* et que les autres recherches relèvent des autres institutions scientifiques.

c) La logique individualisante

Au delà des systèmes plus ou moins stables de qualification que nous avons envisagés jusqu’ici se profile une logique “individualisante” de définition de la professionnalité. La création des IUFM se situe dans le contexte de la fin des années 1980, une décennie qui a vu l’émergence de ce qu’on a appelé la logique “managériale”.⁶² Cette logique managériale dominante n’est rien d’autre, pour reprendre le modèle de définition de la professionnalité que j’ai utilisé jusqu’ici, qu’une remise en question de la *qualification* au profit de la *compétence*. Outre qu’elle individualise les processus de sélection, la logique managériale se réclame d’une logique de *marché* contre une logique de *l’institution*. Il n’est donc pas étonnant qu’elle se soit manifestée tout d’abord dans le secteur privé, comme le montre Michel Villette. Mais elle a ensuite contaminé les grandes entreprises publiques, au fur et à mesure qu’on a pu montrer que celles-ci pouvaient obéir à des critères de rentabilité sur un marché, parfois concurrentiel. L’élargissement de cette logique individualisante à la compétence des formateurs suppose toutefois un important saut qualitatif car la notion de “marché de la formation des enseignants” ne va pas de soi, surtout dans un pays où l’État est le principal employeur d’enseignants. Toutefois, l’Éducation nationale n’échappe pas à cette tendance qui consiste à exhorter les fonctionnaires à “délaisser la conception bureaucratique de la définition de leur fonction”.⁶³ Ainsi, dès les travaux de la commission Bancel, Jean-Pierre Obin⁶⁴, au nom du ministère concluait ainsi une rapide comparaison internationale des différents systèmes de formation des enseignants :

C’est sans doute la légitimité professionnelle des formateurs qui est interpellée. *Un statut, un recrutement, une habilitation à exercer la fonction, n’apparaissent plus*

⁶² Voir l’ouvrage collectif publié sous la direction de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, *Justesse et justice dans le travail*, Presses universitaires de France, Cahiers du centre d’études de l’emploi, 1989; notamment le texte de Claudette Lafaye. Voir surtout l’article de Michel Villette “L’ingénierie sociale : une forme de la sociabilité d’entreprise”, in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 91-92, mars 1992, p. 49-60.

⁶³ Michel Villette, art. cit.

⁶⁴ conseiller technique du secrétariat d’État à l’enseignement technique, voir *supra*, à propos de la commission Bancel.

suffisants aujourd'hui pour asseoir la légitimité professionnelle de ceux qui interviennent *auprès d'adultes exigeants, de haut niveau de formation*, tels les enseignants. Seule aujourd'hui une compétence *reconnue*, la possession d'un savoir *incontestable*, semble être à même de pouvoir fonder une telle légitimité.

Les autorités semblent donc aborder certaines revendications de *statut professionnel* avec réticence ou méfiance, en pensant qu'elles pourraient dissimuler une demande de remplacer une légitimité "naturelle" fondée sur un savoir ou un savoir-faire reconnu, par une *légitimité institutionnelle* plus ambiguë.

De plus, la *rapidité de l'évolution des connaissances*, des techniques d'enseignement et de *la place de l'école dans la société*, nécessite une *adaptation permanente* des contenus et des modes de formation. Cette rapidité rend certainement indispensable une *souplesse* importante dans la gestion des ressources de formation, dont on peut se demander si elle est vraiment compatible avec la *rigidité* d'un statut de profession *permanente* et à temps plein.⁶⁵

Ici, on lit bien une priorité donnée à la compétence au détriment de la qualification. Elle ne peut se faire que par l'introduction (discrète) de l'idée de marché : celui-ci apparaît avec la référence au public "d'adultes exigeants, de haut niveau de formation". Les formateurs d'enseignants n'ont donc plus seulement de comptes à rendre à leurs pairs ou à leurs supérieurs hiérarchiques : leur efficacité sur le "marché" constitué par leurs élèves est invoquée. D'autre part, "la place de l'école dans la société" fait une référence à la scolarisation conçue comme marché concurrentiel. Ensuite la légitimité de la qualification comme phénomène *institutionnel* peut être remise en question et comme chaque fois qu'on privilégie le "marché" par rapport à "l'institution", c'est un autre rapport au temps qui est invoquée : la "rapidité de l'évolution des connaissances et des techniques" nécessite une "adaptation permanente" et amène à préférer la "souplesse" à la "rigidité".

Dans les faits, cette volonté de choisir des individus en fonction de leurs compétences visait surtout les ex-PEN. Mais on l'a vu, le SNESup a nettement critiqué "les propositions scandaleuses faites aux professeurs des E.N. : augmentation de service et *tris sauvages*".⁶⁶ Le SNPEN lui se félicite d'avoir obtenu le droit d'option "contre la volonté initiale du ministre, volonté plusieurs fois affirmée de trier les PEN "dignes" et les "indignes".⁶⁷ Mais il est certain que du côté des directeurs d'IUFM, qui sont nombreux à regretter ce "droit d'option", on aurait aimé avoir plus de liberté encore pour choisir des individus "sur profil" ou sur "adhésion au projet".

"Alors, dans les choses que moi je peux considérer comme des erreurs conjoncturelles, c'est sûr que quand on a dit que tous les personnels des anciens centres, les écoles normales, les ENNA, que ce soit les personnels de direction, les enseignants, avaient la possibilité d'opter pour y rester, ça c'est une disposition conjoncturelle qu'on peut estimer contestable parce que ça favorise le

⁶⁵ C'est l'auteur qui souligne mais les italiques sont de moi.

⁶⁶ *Analyse du rapport Bancel*, Marcel Brissaud. Les italiques sont de moi.

⁶⁷ *Former des maîtres*, n° 286 octobre 1991.

développement d'un certain nombre de corporatismes et *on sait bien que le caractère un petit peu innovant, il provient principalement d'une politique de recrutement au niveau personnel. C'est à dire que c'est par les personnels qu'on recrute, les profils tels qu'on les définit, les procédures, que progressivement, on peut faire bouger les choses. Au delà aussi, de faire travailler en commun des gens qui, auparavant s'ignoraient. Mais là, il y avait un facteur d'innovation, où je dis que quand on avait quatre-vingt professeurs des anciens centres si on avait eu la possibilité de se séparer de sept ou huit d'entre eux, ou de cet ordre là, et d'en recruter sept ou huit nouveaux, ça aurait été un élément d'impulsion.*"

(Directeur d'IUFM)

Et malgré la nécessité d'intégrer tous les PEN qui le désiraient, il semble que certaines mises à l'écart aient eu lieu :

"Et leur place est toujours mal définie au sein des IUFM ?

Ben, leur place, pour certains elle est définie, pour d'autres elle est mal définie, et puis une petite proportion, je crois qu'il y en a une bonne quinzaine qui n'ont strictement rien à faire. En France, il y en a une quinzaine dont les directeurs d'IUFM ne souhaitent pas faire des collaborateurs et qui n'ont rien à faire. Ils sont payés depuis 91 sans mission."

(Inspecteur général de mathématique, ayant participé à la création des IUFM)

Finalement, la logique managériale se fera jour seulement dans une courte période, celle du tout début de la mise en place des IUFM, lorsque les règles sont encore incertaines et que les IUFM sont encore un "projet"⁶⁸ et elle ne concernera que les dirigeants d'IUFM. Ainsi, les "chefs de projet" qui devaient animer les travaux de mise en oeuvre des IUFM dans chaque académie furent nommés unilatéralement par le ministère (avec l'accord du recteur, son représentant local). À leur tour ils choisirent des personnes "compétentes", "reconnues" ou "représentatives" pour constituer les "groupes de projet". Voici ce qu'en dit un "chef de projet" en décembre 1990 :

"Oh, on en est à l'exploration. Je te le répète, hein, ça fait un mois et demi que je suis désigné. Mon premier boulot, c'est ce qui est narré dans ce premier petit papier, là. *J'ai choisi six collègues, six personnes qui sont là pour me faire un premier cercle de personnes avec qui je m'entends bien*⁶⁹, et qui sont chargées de me filer un coup de main, c'est le cercle rapproché, ça. Alors on lui a donné le nom de "groupe exécutif provisoire", ça c'est pour jouer avec les mots. Il exécute et puis c'est provisoire, bon, ça veut dire que ça mange pas de pain pour le futur."

Toutefois, cette logique n'est jamais pure, le "chef de projet" devant composer avec des exigences liées aux fonctions administratives :

"Et puis, dans un deuxième temps, j'ai constitué comme un *pseudo-conseil d'administration*, qui alors lui est un dosage plus savant, il y a des lacunes, mais enfin, quand même, *c'est un dosage plus prudent* : il y a au moins deux représentants

⁶⁸ Au niveau sémantique le terme même de "projet", très à la mode à la fin des années quatre-vingt est indissociable d'une conception individualisante de la professionnalité, elle-même reliée à la construction de la scolarisation comme *marché*.

⁶⁹ Les six personnes seront ensuite nommées directeurs-adjoints de l'IUFM en question.

par département,⁷⁰ il y a des directeurs d'écoles normales, il y a des professeurs d'écoles normales, des inspecteurs, il y a... c'est un gros brassage et les universités sont représentées."

Mais les dirigeants ou futurs dirigeants, voient dans ce moment institutionnel une occasion exceptionnelle de rompre avec les définitions strictement bureaucratiques de la compétence et de mettre en valeur leurs capacités d'initiatives individuelles :

"Et pourquoi vous avez choisi cette mission ?

Parce que c'est nouveau ! et que *c'est intéressant de travailler dans des systèmes instables !* Quand les systèmes sont stables, *il n'y a plus rien à faire !*"

(directeur-adjoint d'IUFM)

"Pendant les 20 dernières années de ma carrière, hein, je me suis occupé de formation des maîtres, de préparation au CAPES, de sciences physiques à l'Université.

C'est comme ça que vous expliquez que vous vous retrouvez dans l'IUFM ?

Ah, tout à fait.

Vous avez choisi...

Ah, j'ai choisi, oui. J'ai choisi, et c'est un, comment dire ? un prolongement tout à fait naturel de...d'actions, au delà même de la préparation au concours, *puisque j'avais été à l'origine de la création* du centre d'expérimentation et de documentation en Sciences Physiques, qui s'est donné comme mission d'organiser la formation continue des enseignants du 2nd degré. (D'organiser du point de vue universitaire). Donc, c'est comme cela que je me suis...*c'est à cause de cette initiative*, que je me suis retrouvé représentant de l'Université au conseil de la MAFPEN, lorsqu'elle a été créée, en 1982. J'en suis membre depuis. Et, bon, tout s'est un petit peu enchaîné, à partir de là. Voilà, c'est un débouché tout à fait logique."

(Directeur adjoint d'IUFM)

"Est ce que vous pourriez me dire, vous personnellement, pourquoi vous avez choisi de travailler dans l'IUFM ?

En dehors, hein, des aspects heu.. comment dire, liés à la carrière, hein, je crois que ce qui a vraiment été la motivation principale, c'est de pouvoir participer à la création d'une nouvelle structure, *d'en être à l'origine*, quoi, et de vivre donc la construction.... Bon, en plus dans un secteur qui m'intéresse, c'est à dire que dans le secteur de la formation, celui *dans lequel je me suis toujours investi*, donc, je pense qu'il y a un peu une idée...une *idée d'aventure collective*, dans un système qui fonctionne quand même, heu...le terme de routine serait peut être un peu trop fort, mais sur des ... choses un peu... préétablies qui ont.. où il y a certaines pesanteurs. Je crois qu'il y a le côté un peu excitant, bon, de défricher, ça, heu, vraiment c'est l'idée qu'on peut appeler innovation, construction, bon des... je retiendrais un peu "aventure collective", quoi, hein ? Parce que je crois que ce qui ressort de l'Éducation nationale, même de l'intérieur, c'est quand même que ce sont des structures qui ont, *qui sont bien définies, dans laquelle on a une fonction...*"

(Directeur adjoint d'IUFM)

⁷⁰ Au sens propre : il s'agit des conseils généraux qui possédaient encore les écoles normales.

“Je suis restée inspecteur pédagogique régional jusque au premier janvier 1992, date à laquelle j'ai été détachée, donc, comme directrice-adjointe à l'IUFM. J'avais au préalable, c'est à dire pendant, euh... disons 9 à 10 mois, participé à l'équipe de projet d'IUFM...

Le groupe de pilotage ?

Euh...le groupe de pilotage et vraiment l'équipe de projet qui entourait A., hein ? C'est à dire ce qu'on appelait le groupe exécutif provisoire. Euh... nous étions dans ce groupe, donc, deux représentants de l'Inspection, il y avait deux anciens directeurs d'Écoles Normales et deux universitaires et nous sommes restés tous les six autour de A. dans l'équipe de direction.⁷¹

Vous avez dit que vous avez été...euh... je me rappelle plus le terme...détachée à l'IUFM. Mais vous avez choisi, non ?

Euh, oui, je suis détachée, oui, j'ai fait un choix, j'ai fait un choix. Tout choix est un petit peu douloureux, celui-là l'a pas été, ne l'a... l'a été à peine. (...) Moi je suis contente de faire autre chose. Et... je trouve qu'on devrait pouvoir comme ça, assez souvent, dans la vie, *se renouveler*, ça a été pour moi une opportunité. Je l'ai, je l'ai saisie et je regrette pas du tout mon choix. Même si le travail, là, est un travail, pour l'instant assez administratif, mais il y a à côté de cela, *tout le côté créatif de la chose*. C'est à dire : on fait naître une maison. On essaye de la structurer, on travaille en équipe, euh... alors qu'un inspecteur est très seul. Très seul. J'en ai beaucoup souffert, de cette solitude, de l'inspecteur, et là, je me retrouve au contraire dans une atmosphère de.. de.. d'amis. Presque de copains, si j'ose dire, et c'est tout à fait agréable de travailler comme ça.”

(Directrice-adjointe de l'IUFM)

Mais ces choix individuels suscitent les critiques qui seront émises ultérieurement par les partisans des autres logiques (universitaire ou administrative).

“Actuellement, pour la plupart, les chefs de projet sont nommés. La C.A. appelle les collègues à intervenir partout pour exiger la transparence sur les projets (...).

La C.A. demande que les collègues participant aux groupes et commissions de travail soient *désignés par leur institution de rattachement* (UFR, service, universités..) et responsables devant elle.”

(SNESup, le 30 décembre 1990)

“En ce qui concerne le démarrage de l'IUFM, le titre V impose un directeur nommé par le ministre sans proposition d'aucun organisme. Un conseil d'administration sera mis en place plus tard... Nous connaissons les risques graves de conflits très sérieux qui peuvent surgir dans une telle situation. (...)

Nous demandons que le premier directeur ne soit qu'un “chef de projet” chargé de la mise en place de l'IUFM et que dès son installation le C.A. élu fasse au ministre les trois propositions en vue d'une nomination d'un directeur.”⁷²

Enfin, on peut voir une logique individualisante dans une modification importante du recrutement par “commissions tripartites” : celles-ci ne sont pas tout

⁷¹ Les directeurs-adjoints de l'IUFM sont nommés par arrêté ministériel sur proposition du directeur de l'institut. (article 6 du décret n° 90-867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation des IUFM).

⁷² Marcel Brissaud, SNESUP, 20 avril 1990.

à fait des commissions de spécialistes car elles peuvent compter parmi leurs membres,⁷³ “des non-spécialistes qui sont affectés à l'établissement”; ceci afin de “laisser plus de souplesse” pour “une meilleure expression des besoins réels de l'IUFM.”⁷⁴ On voit là comment, en fonction d'une sorte de “projet d'établissement” on déroge quelque peu à la logique de qualification des universitaires. Ca n'est pas la seule qualification scientifique attestée par le dossier scientifique qui détermine la professionnalité, (auquel cas, la commission ne comprendrait que des “spécialistes” au sens strict) mais l'adéquation des compétences propres du candidat aux “besoins réels de l'IUFM” qui peuvent être exprimés dans une conception pluridisciplinaire, peu prisée dans les universités.

d) Partisans et adversaires du système mixte

Les IUFM étaient donc des instituts dominés par l'État, entretenant des relations avec les universités. Ces relations étaient fixées localement par des *conventions* passées par chaque IUFM avec les universités de l'académie pour fixer notamment une politique scientifique et de recrutement des formateurs. Ces conventions faisaient l'objet d'un “cadre national”. Cela impliquait donc un tissu complexe de relations entre l'État et les universités. Face à cette structure mixte très complexe, plusieurs types de critiques se firent entendre. Elles doivent être comprises comme des *réactions professionnelles*. On peut repérer encore ici trois types de positions :

- 1 - Les positions consensuelles qui s'expriment en faveur de la solution mixte.
- 2 - Les positions critiques en faveur de l'État.
- 3 - Les positions critiques en faveur d'une structure universitaire.

Partisans du consensus

Le SNESup et le SNPIUFM sont les deux groupes professionnels qui ont oeuvré pour la structure mixte. Le SNPIUFM, pour des raisons évidentes, avait tout à gagner dans cette structure : d'un côté le statut “administratif” des IUFM a permis le recrutement automatique de tous les ex-PEN désireux de poursuivre leur activité dans la formation des enseignants, d'un autre côté, son aspect “universitaire” a permis de soutenir la revendication de l'accès de ces mêmes professeurs à la condition supérieure d'universitaire. D'une manière générale, leur passage des écoles normales “primaires” à des instituts “universitaires” supposait pour eux un surcroît de prestige professionnel. Le SNESup quant à lui, fit preuve d'un grand pragmatisme : c'est le souci d'arriver à un accord, notamment avec

⁷³ En vertu du décret du 15 février 1988 (*cf. supra*) définissant ces commissions dans les instituts (IUT, écoles d'ingénieur, etc).

⁷⁴ *Formation des maîtres*, 29 janvier 1991.

l'ex-SNPEN (auj. SNPIUFM) et avec le ministère, qui lui fit adopter une position consensuelle.⁷⁵

Partisans de l'État

C'est la FEN, où le SNI est majoritaire qui se prononce en faveur d'un modèle administratif proche des anciennes écoles normales :

“L'IUFM sera le creuset unique de formation initiale et continue, s'il se structure à partir du potentiel existant (EN, ENNA, Centres PEGC) s'il accroît le rôle des actuelles écoles normales départementales, s'il s'appuie sur l'ensemble des formateurs actuels, notamment les instituteurs maîtres formateurs auprès des EN et auprès des IDEN⁷⁶ ...”

Pour confirmer ce rôle dévolu à l'État, la FEN précise :

“Pour la FEN, c'est à l'admission en IUFM que doit se faire la sélection des candidats, en nombre correspondant aux postes à pourvoir au terme de deux années de formation rémunérées et prises en compte dans la carrière”.⁷⁷

De son côté le SNESup signale :

“Mais le point essentiel aujourd'hui concerne la remise en cause du décret⁷⁸ par ceux qui considèrent que les liens sont trop forts entre IUFM et université : trop d'universitaires dans les C.A., trop de place à l'université dans le cadrage des conventions. Au récent congrès de la FEN le représentant de la FEN-Nord appelait à “botter les f... des universités” et nous avons eu droit à une diatribe du représentant du SNI de la Haute-Marne sur le thème “trop d'universitaires dans les instances de l'IUFM”.⁷⁹

Ce conflit latent entre la FEN et le SNESup (qui en fait partie à l'époque) doit être replacé dans le contexte de l'éclatement de la FEN qui a lieu à la même époque à cause de l'antagonisme entre la tendance majoritaire du SNI, (UID, courant “réformiste” proche du parti socialiste) d'un part et les tendances majoritaires de la plupart des autres syndicats de la fédération (“unité et action” proche du parti communiste et “école émancipée”, courant “gauchisant”).

Partisans de l'université

On le sait, le SNES a toujours soutenu que c'était la formation “universitaire”

⁷⁵ Le SNESUP et le SNPEN, le 16 mai 1990, signent un texte équivoque avec le SNES et le SNEP qui dit notamment ceci : “Les pistes qui sont explorées sous la direction des groupes de travail ministériels ne vont pas dans le bon sens. Elles se situent *dans le prolongement de choix que nous contestons*. La loi d'orientation a choisi de créer des IUFM hors de l'université (art. 17 : Établissements publics administratifs d'enseignement supérieur). Elle les rattache à une université, mais la notion de rattachement est pour l'instant vide de sens.” Or le SNES contestera ce statut “d'EPA” pour les IUFM, (*cf. infra*) alors que le SNESUP et le SNPEN le défendront désormais.

⁷⁶ Les IDEN sont les inspecteurs départementaux qu'on appelait autrefois “inspecteurs primaires”.

⁷⁷ Bulletin de la FEN du Rhône n° 12 bis d'octobre 1990.

⁷⁸ Il s'agit du décret statutaire qui définit le fonctionnement des IUFM et notamment la composition des conseils d'administration.

⁷⁹ *Formation des maîtres* du 16 février 1991.

des enseignants qui leur donnait leur légitimité professionnelle, comme l'indique le nom de son organe de presse, *l'Université syndicaliste*. Bien que souvent associé au SNESup et à ses positions de compromis, le SNES développe une critique plus radicale des IUFM :

“Ce que nous reprochons aux IUFM, c'est qu'on les ait sortis de l'institution universitaire, contrairement à ce que dit Lionel Jospin. Ils sont finalement construits sur des bases peu différentes de celles qui ont présidé aux écoles normales.”⁸⁰

Ou encore :

“Les IUFM doivent être intégrés aux universités et collaborer étroitement avec les unités de formation et de recherche. (...) Le statut actuel d'EPA voulu par la loi de juillet 89 ouvre la porte à toutes les dérives débouchant sur l'éclatement des IUFM en centres départementaux ou locaux sans liens réels avec les universités.”⁸¹

De son côté, l'Académie des sciences,⁸² exige que les universitaires soient recrutés par des commissions de spécialistes exclusivement universitaires et que la recherche se fasse en majorité à l'université pour que les recherches soient “autre chose que des recherches en didactique, qui seraient ainsi multipliées...”⁸³ En faveur du maintien de la domination de l'université sur la formation, elle indiquait aussi :

“Le CAPES et le CAPET doivent être *maintenus en dehors des IUFM*, organisés conjointement par des enseignants du secondaire et du supérieur, et rester ouverts à tous les licenciés de la discipline, *qu'ils soient passés ou non par les IUFM*. Il doit en être de même de l'Agrégation après la maîtrise.”

Le “haut comité pour l'éducation” quant à lui, rédige un “rapport” qui se contente de reprendre presque terme pour terme le communiqué de l'Académie des sciences et notamment que :

“la responsabilité des IUFM *doit être confiée à des universitaires*. Le corps des formateurs de professeurs de collèges et de lycée doit être composé *en majorité d'universitaires* relevant des disciplines que devront enseigner les futurs professeurs. Ces universitaires doivent être détachés pour une durée limitée et être nommés *selon les procédures universitaires habituelles*.”⁸⁴

Il semble que la position du ministère ait toujours été la suivante : faire des IUFM des établissements administratifs pour régler les problèmes que l'on sait, mais faire circuler l'idée que ces établissements étaient “universitaires”. Ainsi si l'on étudie les discours de présentation politique des IUFM en avril 1990 (un an après le vote de la loi), le mot “administratif” n'est pas prononcé une seule fois alors que l'on s'étend longuement sur le caractère “universitaire” des IUFM :

⁸⁰ Monique Vuailat, interview accordée au *Monde de l'éducation*, novembre 1990, p. 18.

⁸¹ *L'Université syndicaliste*, rapport au congrès de SNES (signé entre autre par Jean-Marie Maillard membre de la “commission Bancel”), n° 263, 25 mai 1991, p. 25.

⁸² *Déclaration de l'Académie des sciences sur les IUFM*, 28 mai 1990, suivi, deux ans plus tard d'un texte adressé par le bureau de l'Académie des sciences au ministre de l'éducation nationale, 24 juin 1992.

⁸³ Les points de suspension sont de l'auteur. On aura compris que l'académie ne souhaite pas que ces recherches soient multipliées.

⁸⁴ Rédigé *cf. supra* sous la direction de Jean-Marie Lehn, prix Nobel de chimie, membre du jury de l'Institut universitaire de France, (nombreuses décorations civiles et scientifiques, françaises et étrangères).

“Les IUFM sont en effet des *établissements d’enseignement supérieurs* rattachés aux universités, (...). Nous sommes actuellement en train d’élaborer le décret en conseil d’État qui fixera les règles de fonctionnement et d’organisation des *instituts universitaires*. Ce décret confirmera la *dimension universitaire des IUFM* et le pouvoir du conseil d’administration et du directeur dans l’organisation et la structuration pédagogique des instituts.” (Lionel Jospin, ministre de l’éducation nationale devant l’assemblée nationale, le 19 avril 1990)

“Du point de vue de leur structure, les IUFM se distinguent des institutions antérieures par deux caractères : ils forment ensemble les maîtres des écoles, des collèges et des lycées, y compris les lycées professionnels *et ils sont universitaires.*”

(Michel Rocard, premier ministre, à l’inauguration de la session du CNAM de formation des formateurs des IUFM expérimentaux, le 23 avril 1990)

Le 5 décembre 1990, le directeur de cabinet du ministre de l’éducation nationale, Claude Allègre (pourtant en relation directe avec Daniel Bancel) transmet même un document à la conférence des présidents d’universités dans lequel il est spécifié que les IUFM feront partie des *unités internes à une ou plusieurs universités dont le statut sera défini cas par cas sur propositions des universités intéressées.*”

À quoi le SNESup répond dans un fax adressé au ministère :

“Pourquoi pas ?⁸⁵ Dans ce cas la loi du 10 juillet 1989 est caduque, le décret du 28 septembre 1990 et les décrets de création des trois IUFM disparaissent. Pourquoi pas ? Le MEN change totalement d’orientation en matière de formation des maîtres, sans informer quiconque, sans consulter quiconque. Et cela doit s’appliquer avant samedi minuit. Vous comprendrez le désarroi des présidents qui ont pris ce document très au sérieux... sans parler de la surprise des trois directeurs et des chefs de projets déjà en place.”⁸⁶

Le cabinet du ministère se voit donc dans l’obligation de refaire un document pour se mettre en conformité avec la loi...

Contre les anciens professeurs d’écoles normales

La plupart des critiques professionnelles contre les IUFM ont eu notamment pour thème le rejet, plus ou moins masqué, des anciens professeurs d’écoles normales.

“On avait souhaité, que beaucoup des professeurs ou directeurs d’Écoles Normales, agrégés, entrent dans l’enseignement secondaire plutôt que de rester dans les IUFM ; très peu l’ont désiré. *La loi du nombre leur donne alors une très grande importance dans les IUFM.* Quand ils donnent de l’enseignement à des futurs professeurs d’écoles, ils ont des méthodes très adaptées et longuement expérimentées ; quand ils se trouvent devant un auditoire de jeunes, *capables de devenir professeurs*

⁸⁵ Indiquant par là qu’il n’était pas franchement favorable au statut d’EPA, même s’il n’a jamais lutté contre ce statut, par pragmatisme politique.

⁸⁶ *Formation des maîtres*, 13 décembre 1990. Les italiques sont de moi.

de collèges ou de lycées, ayant déjà souvent une formation et parfois une pratique de l'enseignement secondaire, ils sont souvent très décalés par rapport à leur auditoire et ceci n'augmente pas le prestige des IUFM." (Académie des sciences, 24 juin 1992)

"Des stagiaires pour certains chevronnés ont donc été rassemblés à l'IUFM (...) afin de recueillir, de la bouche de *formateurs dont certains ne sont pas agrégés par concours*, des conseils sur la manière d'établir l'ordre dans sa classe, de tenir un cahier de textes, voir le "cahier-journal" *en usage chez les instituteurs*".

(Geneviève Zehringer, *présidente de la société des agrégés de l'université, bulletin l'Agrégation, 14 octobre 1991*)

Et le politique peut jouer un rôle de relais de ce rejet tout professionnel comme en témoigne cette remarque d'un sénateur de droite :

"Comme l'a parfaitement exprimé M. Laurent Schwartz devant votre mission d'information, le poids considérable des anciens professeurs d'écoles normales suscite certaines inquiétudes. (...) Il n'est pas inutile de rappeler qu'aux États-Unis les didacticiens jouent un rôle influent mais que l'enseignement secondaire stagne à un niveau très faible, ce qui porte préjudice à l'ensemble du pays comme en témoigne les conclusions toujours actuelles du rapport *A nation at risk*".⁸⁷

e) L'après mars 1993 : un retour aux "équilibres anciens"⁸⁸

Cette sorte d'équilibre instable acquis entre les différentes définitions de la professionnalité des formateurs d'enseignants allait être totalement remis en question après les élections législatives de mars 1993 qui ramenaient au pouvoir une majorité de droite. On allait retrouver des logiques plus pures et plus antagoniques là où on avait essayé de combiner ces logiques. Durant la période de campagne électorale, les partis de droite et notamment le RPR avaient clairement cherché à détourner les divers mouvements de protestation contre les IUFM à leur profit et s'étaient plus ou moins engagés à supprimer purement et simplement ces établissements. Encore faut-il distinguer entre des discours de campagne toujours portés à la radicalisation et à la récupération des mécontentements, quelle que soit leur origine, et les discours de personnalités politiques plus discrètes et plus au fait des dossiers.

Il n'est pas douteux que la plupart des mécontentements des usagers des IUFM tenaient moins à des problèmes de conceptions de la professionnalité qu'au climat d'improvisation hâtive qui régnait encore en 1992-93 : problèmes de salles, d'horaires, de déplacements excessifs entre les universités et les IUFM, improvisation dans les contenus des cours, désorganisation des stages, non-paiement de certaines indemnités, absence de transparence sur les critères

⁸⁷ Adrien Gouteyron (rapp.) *Rapport d'information* de la commission des affaires culturelles du Sénat, n° 23, première session ordinaire de 1992-1993.

⁸⁸ Selon l'expression de Raymond Bourdoncle, art. cit., 1993.

d'attribution des allocations etc. Supprimer les IUFM eût été l'amorce d'une nouvelle période d'instabilité organisationnelle, coûteuse financièrement et politiquement pour la nouvelle majorité.⁸⁹ Ainsi, le sénateur Gouteyron, membre du RPR ne conclut pas son rapport sur la nécessité de supprimer les IUFM, mais au contraire de les améliorer. Pas plus que le sénateur CDS Pierre Vallon dans un court rapport qu'il envoie au directeur de l'IUFM de Lyon le 25 février 1993 qui écrit même :

“il ne faut pas supprimer les IUFM ou les réformer sans qu'une évaluation rigoureuse et systématique ait été conduite”.

Bref, la volonté de supprimer les IUFM ne dépassait pas le cadre de l'agitation politicienne :

“C'est au cours d'un échange consacré à l'éducation nationale et plus particulièrement aux IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) que “l'incident” s'est produit. Évoquant la campagne électorale, M. Chirac a rappelé que les néo-gaullistes avaient prôné la suppression des IUFM et que la droite avait été élue, selon les attentes de son électorat, pour pratiquer, dans ce domaine aussi, “une politique de rupture”. Le président du RPR reprenait ainsi une expression qui est utilisée, depuis plusieurs semaines, lors des réunions du groupe de l'Assemblée nationale”.⁹⁰

Dès le 15 février 1993, la société des Agrégés adresse un questionnaire à tous les partis politiques leur demandant de s'engager sur un certain nombre de propositions, parmi lesquelles *la suppression des IUFM*.⁹¹

En juin de la même année, elle proteste :

“L'assemblée générale ne peut approuver que, selon la presse, le ministre de l'enseignement supérieur, M. Fillon ait, avant même la mise en place de la commission d'évaluation, annoncé son intention de ne pas remettre en cause le principe de l'IUFM: *il est inadmissible que la seule éventualité soit celle d'une évolution de ces instituts* et que celle de leur suppression pure et simple soit implicitement exclue. (...)”

L'assemblée générale estime inacceptable que la totalité des moyens, en crédits et en postes, nécessaires aux préparations des CAPES, ait été affectée aux IUFM et que leur reversement partiel soit subordonné à une convention avec les IUFM, en contradiction avec la loi de 1984 qui confie aux universités la formation des maîtres.”

Ce sont bien des raisons professionnelles qui sont au principe de cet acharnement :

“Elle demande qu'il soit mis fin, dans les IUFM, aux nominations de directeurs d'études, aux transferts de postes d'enseignants chercheurs de l'université au profit

⁸⁹ À ce propos, alors qu'à l'époque j'étais déjà engagé dans cette recherche, on m'a souvent suggéré qu'elle n'aurait qu'un intérêt “archéologique”, étant donné la future disparition des IUFM. Je n'ai jamais cru à cette disparition car elle me semblait trop difficile à assumer, surtout pour des partis de droite deux ans avant les élections présidentielles. Toutefois, nous verrons que la nouvelle majorité est allée au maximum des possibilités inscrites dans le nouveau système, pour remettre en question la nouvelle formation des enseignants.

⁹⁰ *Le Monde*, 23 juillet 1993, p. 6. Italiques du rédacteur.

⁹¹ *L'Agrégation*, n° 342, avril-mai 1993. Elle s'élève aussi contre l'imprécision des lois concernant l'éducation ce qui laisse trop de pouvoir à l'exécutif et aux décrets. Elle se montre donc plutôt favorable à un système “à administration faible” proche du cas espagnol.

de l'IUFM, et elle dénonce en outre la mise en place de commissions de spécialistes propres aux IUFM ou même de commissions mixtes universités-IUFM."

Même si l'argumentation se fait sur un mode "égalitariste" :

"Les pouvoirs publics doivent rappeler solennellement que le CAPES est un concours ouvert à tous les candidats justifiant des titres ou diplômes requis, quel que soit l'établissement où ils sont inscrits en vue de leur préparation."⁹²

La première mesure du nouveau gouvernement en matière d'éducation fut de séparer l'éducation nationale et l'enseignement supérieur en créant deux ministères. Alors que l'ancien gouvernement avait tenté une unification administrative, notamment en créant une "Sous-Direction de la formation des maîtres" à la direction de l'enseignement supérieur afin de gérer uniformément les IUFM, le nouveau revient à une logique de séparation. On risquait donc le conflit entre les deux ministères, chacun défendant les critères de professionnalité des personnels dont il avait la charge.⁹³ Alors que le ministre de l'éducation nationale, François Bayrou, tente une approche modérée, le ministre de l'enseignement supérieur, persuadé d'être suivi par les universités, critique avec virulence les IUFM. Il fait rédiger un rapport par un universitaire défavorable aux IUFM.⁹⁴ Il annonce une "vraie réforme", regrettant qu'il ne soit pas "possible de faire du passé table rase" et s'interroge à voix haute : "les IUFM sont-ils des institutions pernicieuses aux mains de médiocres ou d'illuminés ?" Il dénonce "l'ambition injustifiée des directions d'IUFM, à faire de leurs établissements des universités-bis aptes à organiser des recherches et à délivrer des diplômes."⁹⁵ Avec l'arbitrage du premier ministre, il procède aux réformes. Les commissions de spécialistes "tripartites" sont supprimées, seules les commissions universitaires pourront nommer des professeurs d'IUFM,⁹⁶ pour quatre ans seulement, renouvelables un an pendant trois ans (donc sept ans au maximum). Les crédits et les postes de préparation aux concours sont dévolus aux universités et enfin, les IUFM ne peuvent plus faire de recherche, même en éducation.

Les formateurs d'enseignants se re-divisent donc en trois catégories distinctes :

1 - les universitaires nommés à l'université, faisant des recherches à l'université et, pour une bonne part, travaillant à l'université dans les préparations.

2 - les maîtres formateurs : le rapport Kaspi considère que ceux-ci sont :

"des hommes et des femmes qui parlent du concret, qui sont appelés à expérimenter sur le terrain ce qu'ils enseignent dans l'IUFM tout comme ils transmettent à leurs futurs collègues leur expérience d'enseignant".

Entre les "théoriciens" et les praticiens", il n'y a plus, à nouveau, aucun espace.

⁹² *L'Agrégation*, n° 343, juin-juillet 1993.

⁹³ Bien que cette idée de "charge" soit parfois tout à fait symbolique. Les agrégés en tant que personnels de l'enseignement secondaire sont placés sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale mais ils s'adressent de manière privilégiée au ministre de l'enseignement supérieur.

⁹⁴ André Kaspi, professeur d'histoire à la Sorbonne.

⁹⁵ Devant la Commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale, le 1er juillet 1993. Cité dans *Le Monde* du 3 juillet.

⁹⁶ Décret sur les directeurs d'études n° 94-173, du 25 février 1994.

3 -Les ex-PEN sont tolérés “jusqu’au début du siècle suivant”.⁹⁷ Le budget de 1995 ne prévoit d’ailleurs plus, dorénavant, les “emplois réservés” à ceux d’entre eux qui étaient titulaires d’une thèse. Ainsi en terme de système, les IUFM rompent relativement, à partir de cette date, avec la philosophie de “mixage” qui était la leur jusque là. L’université reprend un bonne partie de ses “droits” et l’État se dépossède d’autant. Mais ceci dans un système qui reste globalement le même. Ce qui ne va pas sans réserver à l’avenir des complications imprévues par le ministre.

Il y a beaucoup de décisions politiques, concernant les IUFM, à commencer par la décision politique de les supprimer, qui n’ont pas nécessairement été suivies d’effets. (...) Donc, il y a une décision politique qui a été prise avant l’été, (*été 1993*), de dire que les enseignants-chercheurs des IUFM désormais, seraient recrutés par les commissions de spécialistes des universités. (...) Alors il y a effectivement une volonté politique de cela, mais qui est très compliquée, parce que les présidents d’université ont bien vu les problèmes que ça leur pose. Ça veut dire, dans cette logique là, pour l’instant, que nous, en tant qu’IUFM, on veut avoir notre mot à dire sur le profil de la personne. Donc si on recrute quelqu’un c’est parce qu’on veut lui confier des tâches bien précises, on n’a pas envie d’avoir quelqu’un qui a un profil sans rapport avec les tâches qu’on veut lui proposer. Donc, il faut qu’on ait quelque part notre mot à dire, soit sous forme de veto comme les directeurs d’IUT, soit, enfin bon... Alors, pour l’instant ce qui est prévu, c’est que ça puisse passer devant notre conseil d’administration en formation restreinte, donc moi, ça me satisferait, par exemple. J’ai vu comment fonctionnait le conseil d’administration en formation restreinte, si je dis au président d’université “*écoutez, la personne qu’on nous propose, vraiment, je n’en veux pas*”, les présidents d’université m’appuieront. Ils ont pas envie que ça fonctionne mal. Donc, ça c’est une des possibilités. Mais ça veut dire que la personne, donc, d’une certaine façon, au niveau du profil, sera recrutée sur un profil IUFM. Puisqu’elle fera les quatre premières années de sa carrière, voire cinq, voire six, voire sept, d’abord à l’IUFM à temps plein. Et ensuite, elle reviendra à l’université. Elle reviendra à l’université, donc dans sa discipline. Et dans les grosses universités, où chaque année, il y a des créations, ça tourne, etc. L’université pourra prévoir. (...) Mais dans les petites qui ont un recrutement de temps en temps, de ci de là, ça veut dire que dans telle ou telle discipline, pendant trois ans, ils pourront pas avoir de recrutement, de vrai, pour l’université, parce que dans trois ou quatre ans, il y en aura un qui viendra de l’IUFM. Et avec un profil qui correspondra pas nécessairement. Parce que l’université, elle recrute uniquement sur des critères de recherche, pour venir renforcer une équipe de recherche, et nous, c’est pas que la recherche nous intéressera pas, elle nous intéresse, mais on veut quand même des formateurs qui aient plutôt une expérience de formation, qui aient envie de se coltiner avec le terrain, etc. Donc les profils, de temps en temps, ils coïncideront, mais quand ils coïncideront, ça sera le hasard, ça sera un coup de pot. Alors, là, à l’heure actuelle, les présidents d’université qui au départ avaient cru que le ministre leur faisait un gigantesque cadeau, ils sont en train de réaliser que dans certains cas, ça allait se passer dans des situations extrêmement difficile à gérer. Voilà où on en est aujourd’hui, sur ce point là. (*Alain Bouvier, président de la conférence des directeurs*

⁹⁷ Analyse du rapport Kaspi par Marcel Brissaud, *Formation des maîtres*, 1er juillet 1993.

d'IUFM, entretien, le 3 décembre 1993).

9 - Les systèmes de formation en Espagne : trois logiques pures

Les trois logiques que nous avons étudiées dans le système français coexistent dans les universités espagnoles depuis 1970. À cette date,⁹⁸ les anciennes Écoles normales ont été intégrées *telles quelles* dans les universités. Elles sont devenues des “*Écoles universitaires de professorat de EGB*” qu’on appelle communément “*escuelas de magisterio*”, mais elles ont conservé les mêmes modes de recrutement, (des professeurs de l’enseignement secondaire sont nommés soit par concours, soit par intérim, au gré des “réformes” et des besoins).⁹⁹ Ces écoles formaient jusqu’ici les enseignants de la “*EGB*” (“éducation générale basique”) Depuis 1990, elles sont censées former les enseignants du primaire. Elles représentent ce que j’appelle la “logique administrative” puisque leur mode de recrutement ne respecte pas la logique universitaire des thèses. Aujourd’hui encore, ainsi qu’on l’a vu précédemment, le décret régissant les recrutements d’universitaires laisse la possibilité de recruter dans ces écoles des formateurs qui n’ont que le titre de licencié, voire même, à l’appréciation du Conseil des Universités, des titulaires d’un simple diplôme de premier cycle.¹⁰⁰ Nombre d’entre eux sont d’anciens professeurs du secondaire.

D’autre part, depuis 1932, certaines universités espagnoles ont des facultés de pédagogie, qui n’ont pas de fonction précise en regard du système éducatif,¹⁰¹ mais qui reproduisent un corps de spécialistes de l’éducation *selon des critères purement universitaires*.

Enfin, depuis 1969, les *ICE*, (*Institutos de Ciencias de la Educación*) sont chargés de la formation des enseignants du secondaire.¹⁰² Jusqu’à nos jours, pour une grande partie tout au moins, leur personnel est contractuel et ses critères de recrutement assez vagues. Il s’agit en fait d’un mode de recrutement individualisant. Les directeurs des *ICE* sont nommés par les gouvernements universitaires et ils choisissent à leur tour leur personnel, sur des critères de

⁹⁸ Date de la Loi Générale de L’Éducation.

⁹⁹ Les espagnols ont un très joli mot pour décrire ces recrutements d’auxiliaires : “*a dedo*” (litt. “au doigt”). On appelait ces enseignants les “PNN” (familièrement : les *penenés*) professeurs-non-numéraires. Très connus pour être l’éternel motif des conflits entre les partisans et les opposants à leur intégration automatique au bout d’un certain nombre d’années d’exercice.

¹⁰⁰ *Real Decreto* n° 1888/1984 art. 4-1-a. “Pour les places de professeur titulaire des écoles universitaires, être en possession du titre de licencié, architecte ou ingénieur supérieur. Le Conseil des Universités pourra déterminer les domaines de connaissances spécifiques des écoles universitaires dans lesquelles sera suffisant le titre de *diplomado*, architecte technique ou ingénieur technique.”

¹⁰¹ À l’époque il s’agissait, dans l’optique réformiste de la III^{de} République espagnole, de former des spécialistes du système éducatif extérieurs à ce système.

¹⁰² Comme on l’a vu précédemment, ils devaient aussi assurer une formation pédagogique aux universitaires mais n’ont pas, dans l’ensemble, assumé cette fonction.

jugement individuels, parmi toutes sortes de formateurs (universitaires, formateurs d'écoles universitaires, intervenants extérieurs, techniciens, etc.)

Créer dans les universités espagnoles un modèle unique de “centres de formation du professorat” impliquait de réduire cette hétérogénéité des modes de recrutement, soit en opérant une synthèse, soit en choisissant une logique au détriment des trois autres. Si, dans la plupart des universités, les “centres supérieurs de formation du professorat” ne se sont pas créés à ce jour c'est dans la difficulté à combiner ces trois logiques, en dehors de toute autorité de l'État que l'on peut en trouver la raison. Mais il ne faudrait pas croire qu'il s'agit d'un problème juridique : en effet, ainsi que je l'écris plus haut, les formateurs sont recrutés par les départements universitaires, c'est à dire dans le cadre d'une *área de conocimiento*, et non par les *centros* (facultés, écoles universitaires, instituts). Un simple licencié, recruté dans une discipline avec le titre de “professeur titulaire d'école universitaire” (et un salaire inférieur à son homologue professeur titulaire d'université) peut donc très bien, au plan juridique, enseigner dans une faculté (à condition de n'enseigner que dans le premier cycle). Les difficultés à combiner les trois logiques peuvent donc être interprétées comme des résistances venant des différents groupes professionnels.

a) La logique administrative

Pour la plupart licenciés, les formateurs d'écoles universitaires tiennent leur légitimité professionnelle des mesures administratives qui les ont amenés à former des enseignants. Il n'est donc pas étonnant que les plus nostalgiques d'entre eux soient désireux de quitter la tutelle des universités pour retrouver la tutelle directe de l'administration.¹⁰³ Toutefois, il est des “stratégies” plus offensives. Selon un sondage effectué en 1986, 50,3 % des professeurs d'écoles universitaires disent leur préférence pour que leurs institutions forment tous les enseignants (du primaire et du secondaire) en conservant leurs caractéristiques concrètes actuelles tout en accédant au rang de faculté (sous entendu : que les personnels ne changent pas, mais qu'on leur accorde les titres de *titulares* et de *catedráticos* d'université).¹⁰⁴ Seuls 2,3 % d'entre eux penchent pour une “faculté de pédagogie”.

En 1991, malgré le fait que la loi (1990) soit explicite sur la liberté conférée à chaque université pour créer les institutions de formation, les professeurs d'écoles universitaires montrent le peu de confiance qu'ils ont dans les pouvoirs

¹⁰³ Voir la très emblématique *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (dont le sous-titre est “continuation de l'ancienne revue des écoles normales”) qui réunit de nombreux nostalgiques de l'âge d'or des écoles normales. Notamment, n° 2, 1988, p. 437.

¹⁰⁴ Albuérne, García y Rojo, *Las escuelas Universitarias de Magisterio, análisis y alternativa*, ICE, Oviedo, 1986. Le sondage est effectué sur 2000 personnes, parmi lesquelles des professeurs et des élèves de ces écoles. Mais les résultats distinguent leurs réponses respectives.

universitaires locaux : réunis solennellement à l'université Complutense de Madrid, ils rendent publique une proposition de *Centros Superiores de Formación del profesorado*¹⁰⁵ dans laquelle ils demandent que “chaque communauté autonome ou chaque district universitaire soit doté, d’au moins un Centre supérieur de Formation du Professorat dans lequel seront intégrées les écoles universitaires”.¹⁰⁶ Exigeant un même modèle pour tout le territoire national, ils rompent clairement avec la logique décentralisatrice de la loi universitaire. Ayant ainsi posé le problème, les auteurs de la proposition peuvent développer leur stratégie professionnelle :

“Quant à la *mobilité du professorat* des actuelles écoles universitaires, on devra étudier les implications que suppose la création de ces nouveaux centres universitaires.

a) *Mobilité verticale* (de *titulares* d'écoles universitaires et *catedráticos* d'école universitaire à *titulares* d'université et *catedráticos* d'université par le biais de “concours restreints de mérite”), nécessaires pour répondre aux nouvelles études des Centres Supérieurs de Formation du Professorat ou Facultés d'Éducation.

b) *Mobilité horizontale* qui suppose des conditions spéciales pour favoriser des changements de domaines de connaissance, des changements de centre et même d'université, toujours sur demande personnelle, modification du catalogue des domaines de connaissance.”¹⁰⁷

Ainsi, ces “concours restreints de mérite” pour la mobilité verticale et les “conditions spéciales” pour la mobilité horizontale devaient permettre aux professeurs d'écoles universitaires d'échapper au “droit commun” universitaire, comme dans les IUFM français.

b) Logique universitaire

De leur côté, les “pédagogues de gauche”, avaient toujours la même attitude ambivalente : reconnaissant l'autonomie universitaire, ils n'avaient pas prévu, dans leurs deux rapports, d'institutions spécifiques. Mais, en même temps, ils avaient demandé que le ministère prenne l'initiative de définir les centres de formation.¹⁰⁸

¹⁰⁵ “Réunion institutionnelle des écoles de *Magisterio del Estado*, à l'école *Maria Díaz Jiménez* le 31 janvier 1991. Parmi les “dirigeants” de cette réunion, sont représentées les écoles universitaires de Madrid (*Complutense*), Barcelone (*Autónoma*), Gérone et Valladolid. Le document produit a été solennellement remis à toutes les écoles universitaires d'Espagne, aux gouvernements universitaires (*rektorados*), aux administrations éducatives de toutes les régions autonomes (“à compétences” et “sans compétences”) et au ministre de l'éducation et de la science.

¹⁰⁶ Il y a une astuce juridique dans ce texte, que le lecteur doit saisir sous peine de ne rien comprendre : la disposition additionnelle 12.3 de la loi de 1990 prévoit, ainsi qu'on l'a vu *supra*, des “centres supérieurs de formation du professorat” (sans majuscules, ce qui signifie qu'il s'agit d'une appellation générique, et que l'université a toute latitude.) Les auteurs de la présente proposition se réfèrent à cette disposition pour proposer des “Centres Supérieurs de Formation du Professorat” (avec majuscule). Par ce jeu de lettres, ils interprètent la loi dans un sens beaucoup plus *littéral*, c'est à dire centraliste.

¹⁰⁷ Les italiques sont des auteurs.

¹⁰⁸ *Justificación de la propuesta del grupo XV*, p. 71 : “Durant un temps, le Groupe a paralysé ses travaux dans l'attente que le Ministère de l'éducation et de la science définisse la structure de formation des professeurs de niveau

Ainsi, eux aussi étaient partisans d'un modèle national. Mais ce modèle, bien que cela soit dit à mot couvert, était concurrent de celui des professeurs d'écoles universitaires. À de nombreuses reprises, et notamment dans un article des *Cuadernos de pedagogía*, José Gimeno déclarait :

“n'importe quel nouveau programme (*curriculum*) de formation, développé par les mêmes professeurs et dans les mêmes conditions, peut apporter sûrement peu de nouveautés, et moins encore dans des institutions d'enseignement supérieur, où l'on suppose que le développement de la connaissance et le développement de ce qui s'enseigne doivent être proches. (...) Cela, il faut le dire clairement pour ne pas susciter de fausses attentes vis à vis d'une réforme des plans d'études dans laquelle, bien souvent, on n'arrive qu'à discuter de la répartition des influences corporatistes. N'oublions pas que la réforme des structures et du professorat universitaire est pratiquement fermée.”¹⁰⁹

Même si tout cela est dit à mots couverts, comment ne pas voir qu'il s'agit d'une critique contre le professorat des écoles universitaires (“les mêmes professeurs”), non titulaires de thèses, et donc moins à même de “développer des connaissances” et l'enseignement de ces connaissances.

Il n'existe pas d'autre proposition précise et publique au niveau national. Les autres acteurs de la formation, conformément au cadre juridique, ont tous préféré utiliser les stratégies locales: négociations secrètes et inerties universitaires.¹¹⁰ Il n'y aura de toutes façons, aucun projet officiel de niveau national. C'est dans le cadre de chaque université que les institutions se créeront ou ne se créeront pas.

c) La situation actuelle

Si l'on envisage la situation en 1994 des 46 universités espagnoles,¹¹¹ une donnée apparaît d'emblée qui est à mettre en rapport avec la faible modification légale de la formation des enseignants du second degré (qui reste un diplôme “*postgrado*”, c'est à dire une simple “spécialisation didactique” acquise à la suite d'une *licenciatura* dans une discipline) : aucun Institut des sciences de l'éducation n'a été supprimé dans les universités où ils étaient présents. Aucune faculté n'a pris le relais pour offrir directement une formation professionnelle à ces enseignants du secondaire. Cependant, il faut ici encore se garder du juridisme : la faible modification de la formation de ces enseignants est la condition qui permet de conserver les instituts en l'état, mais elle n'y oblige pas les universités qui ont

non-universitaires. Une fois passé un certain temps sans que ce point soit éclairé, il nous paraît convenable de faire notre proposition”.

¹⁰⁹ *Cuadernos de pedagogía*, n° 161, p. 49. Les italiques sont de moi.

¹¹⁰ Faut-il le rappeler ? Dans le contexte des universités, en Espagne comme en France, l'inertie est non-seulement une stratégie, mais c'est certainement la plus efficace.

¹¹¹ Cette date est arbitraire, c'est seulement la date du document que j'utilise : *Guía de la Universidad*, Consejo de Universidades, secretaría General, 1994. Il est probable que d'ici l'an 2001, (par exemple), date de la fin du calendrier d'application de la LOGSE, d'autres modifications interviennent.

l'initiative de créer les institutions qui leur semblent les plus adéquates. Il faut donc y voir un choix que j'essaierai d'expliquer.

Pour ce qui est de la formation des enseignants du premier degré, le fait que son niveau reste celui d'un diplôme de premier cycle laisse ouverte la solution institutionnelle : les universités ne sont pas obligées de créer des facultés (elles le seraient s'il s'agissait d'un diplôme de second cycle) mais il n'est pas interdit non plus d'associer dans une faculté les formations d'enseignants du premier degré et des diplômes de second cycle de natures diverses. Les universités espagnoles ont d'ailleurs apporté des solutions très hétérogènes à ce sujet. Ainsi, seule l'université Complutense de Madrid a finalement créé un "Centre Supérieur de Formation du Professorat" tel que l'avait projeté la "réunion institutionnelle des écoles universitaires".

17 universités ont confié la formation des enseignants du premier degré à des facultés, d'ailleurs d'appellations très diverses,¹¹² alors que les 29 autres continuent à former ces enseignants dans des écoles universitaires. Comment expliquer cette variation ? Il est impossible de trouver un principe "mécanique" d'organisation qui rapporterait l'une des deux solutions choisies par les universités (intégration de la formation dans une faculté ou maintien dans une école universitaire) à une ou plusieurs variables institutionnelles explicatives.

Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le fait que la région d'appartenance de l'université soit compétente en matière universitaire n'a aucun effet notable sur cette modification institutionnelle. Sur les 28 universités de régions compétentes, 12 ont intégré la formation dans une faculté, alors que sur les 18 universités de régions non-compétentes, 5 ont procédé à la même modification. Ce léger avantage aux régions autonomes ne saurait être significatif.

Cela n'est finalement pas étonnant car, juridiquement, la différence entre régions à compétences universitaires et régions sans compétences ne réside pas au niveau de chaque université, mais au niveau national : les premières ont le privilège d'avoir une sorte de "ministre régional" présent au Conseil des Universités, alors que toutes les autres ne sont représentées que par le ministre de l'éducation du gouvernement national. Le transfert des compétences universitaires vers les communautés autonomes n'a donc pas de sens particulier en matière de système de formation des enseignants. Cela est confirmé par le fait que toutes les régions, compétentes ou non, qui ont plusieurs universités, ont appliqué les deux solutions. En Catalogne, par exemple, l'université autonome de Barcelone, celles de Gérone et de Lérida ont confié la formation des enseignants du premier degré à des facultés, alors que l'université centrale de Barcelone a conservé l'ancien système des écoles universitaires.

¹¹² Il y a des "facultés d'éducation", des "facultés de sciences de l'éducation", des facultés "d'humanité et de sciences de l'éducation", une "faculté de sciences humaines et sociales" (Jaén), une "faculté de sciences humaines, juridiques et sociales" (Rioja), et une faculté de sciences de l'éducation et psychologie (Tarragona). Par contre aucune faculté de sciences ne s'est vu confier cette mission.

Cela peut paraître surprenant si l'on n'analyse pas plus finement les rapports juridiques entre les universités et leurs Communautés autonomes de tutelle. Ils sont aussi complexes que leurs rapports avec l'État. Si, comme on l'a vu, les rapports État-universités sont médiatisés par le "Conseil des universités", qui confère une autonomie aux universités, les rapports entre communauté autonome et université sont régis par le "Conseil social" (*Consejo social*), qui est l'instance de gouvernement de chaque université.¹¹³ Ce Conseil, composé de représentants des collectivités locales, de syndicats de salariés et d'associations patronales a un pouvoir théorique de décision très important, notamment en ce qui concerne les nouveaux diplômes et les nouveaux systèmes. Mais dans chaque cas concret, pour qu'il ait un pouvoir réel, il faut que ses membres soient informés, motivés et capables de se mobiliser autour d'un projet, en l'occurrence celui d'un centre de formation des enseignants. Si tel n'est pas le cas, la réalité du pouvoir échoit à l'administration de l'université, représentée à ce conseil par son président (*rector*), son secrétaire général et son gestionnaire. D'autre part, c'est la communauté autonome qui décide, *en dernière instance*, de créer ou de supprimer un centre (école universitaire, institut ou faculté) mais *sur proposition du Conseil social*. Elle n'a donc aucune initiative, et c'est au sein de l'université que se maintient le pouvoir réel de création ou de suppression des centres. Il faut donc en conclure que chacune des deux solutions a une histoire propre liée aux conditions concrètes de l'université dans laquelle elle s'inscrit. On peut tout de même déceler des tendances statistiques parmi la "population" des 46 universités espagnoles.

De manière idéaliste, on pourrait penser que la formation des maîtres en faculté devrait se rapporter à une vocation réformatrice de l'université. Les universités les plus favorables à la modification de la formation des enseignants seraient celles qui tendraient à choisir le modèle de la faculté. Pourtant il est un indicateur qui dément cette hypothèse : ainsi, 13 universités sur 46 ont reconduit l'ancien modèle des formations du premier degré (*profesor de EGB*) ce qui indique une inertie à la limite de l'illégalité, puisque ces anciens diplômes ne correspondent plus à aucun texte réglementaire en vigueur. Parmi elles quatre universités ont confié cette formation "ancien modèle" à une faculté.¹¹⁴ Il n'y a, par ailleurs, aucune corrélation globale notable entre le fait de conserver l'ancien modèle de formation et le fait de conserver l'ancienne solution institutionnelle (l'école universitaire). Le fait de confier la formation à une faculté n'est donc pas directement explicable par une "volonté de changement profond".¹¹⁵ Il faut donc trouver d'autres variables

¹¹³ Loi de réforme universitaire de 1983.

¹¹⁴ Il s'agit de trois universités andalouses (Malaga, Séville et Huelva) et d'une université Navarraise (Pampelune).

¹¹⁵ Le fait de garder le modèle ancien de formation est assez bien corrélé avec la présence dans l'université d'écoles universitaires privées (la plupart du temps confessionnelles) sous contrat avec l'université, ce qui est assez courant, notamment en Andalousie où six universités sur huit ont des écoles privées sous leur responsabilité. Parmi les 31 universités qui n'ont pas d'écoles universitaires privées, 28 n'ont pas reconduit d'anciennes formations, contre 3. Parmi les 15 universités qui ont des écoles universitaires privées sous contrat, 10 ont reconduit d'anciennes

explicatives. La variable la plus explicative est tout simplement l'âge des universités. Si l'on réduit la population aux 29 universités créées à partir de 1968,¹¹⁶ "l'âge moyen" de celles qui ont intégré la formation des maîtres en faculté est d'environ 5,5 ans en 1994 alors que "l'âge moyen" des universités qui n'ont pas intégré la formation en faculté est de 15,5 ans. Cela signifie que "l'année moyenne" de création des premières est 1988,5 et "l'année moyenne" de création des secondes est 1978,5 (si l'on veut bien accepter cette expression). Autrement dit, les 18 universités qui n'ont pas intégré la formation en faculté représentent peu ou prou l'héritage des années 70 et possèdent déjà des institutions créées par le régime franquiste et inscrites dans des habitudes alors que les 11 autres sont des universités de création récente, qui n'ont pour la plupart aucun système clairement établi. Ainsi, une variable secondaire (corrélée à la date de création) qui explique assez bien l'intégration de la formation en faculté est l'absence d'Institut des Sciences de l'Éducation, (ICE).¹¹⁷

L'aspect "historique" de cette diversité, apparaît encore plus nettement si on rappelle que 7 universités ont une formation des enseignants intégrée en faculté sans pour autant avoir supprimé la formation en école universitaire. Une seule d'entre elles a été créée dans les années 90, deux dans les années 70 et les quatre autres avant le vingtième siècle.¹¹⁸ Le poids de l'histoire des institutions est donc ce qui semble expliquer le mieux la diversité des réponses institutionnelles apportées par les universités.

D'autre part, il est intéressant de noter que parmi les universités qui ont intégré la formation en faculté, 8 n'avaient et n'ont toujours pas de formation de premier et second cycle en pédagogie, c'est à dire qu'elles ont soit créé de toute pièce une faculté pour la formation des enseignants, soit elles ont affecté à cette mission une faculté qui n'a pas de vocation spécifiquement pédagogique. Parmi ces 8 universités, seule l'université de Salamanque est ancienne (créée en 1218, elle est la plus ancienne d'Espagne) les 7 autres ont été créées en 1991, 1993 ou 1994. Ce sont donc des universités qui ont fait un choix, alors même qu'elles n'avaient pas de fort potentiel de formation pédagogique.

formations contre 5. Ce choix n'est pas exclusif : beaucoup d'universités, ayant plusieurs institutions de formation (écoles ou facultés) offrent à la fois le modèle ancien de formation et le nouveau.

¹¹⁶ J'ai choisi cette date de 1968 car à partir de cette date, on entre en Espagne dans une période de création quasi-continue d'universités : il s'en crée plus d'une par an (30 universités en 26 ans). Par contre, avant 1968, en remontant le temps, il s'en crée une en 1952, une en 1945, une en 1915, deux au XIX^{ème} siècle, etc. jusqu'à l'université de Salamanque, première université d'Espagne, créée en 1218. On comprendra qu'avec ces dates fort éloignées et fort différentes, on ne peut calculer un "âge moyen" qui ait une quelconque signification, surtout en rapport avec des effets de structuration des universités qui opposent clairement l'héritage de la période des années 70 de l'université sous un État dictatorial aux réformes des années 83 et sq. à l'actif du gouvernement socialiste.

¹¹⁷ Parmi les 15 universités non pourvues d'un ICE, 9 ont intégré la formation en faculté, alors que parmi les 31 universités qui ont un ICE, seulement 8 l'ont fait.

¹¹⁸ Il s'agit respectivement de l'université de Jaén (1993), des universités de Malaga (1972) et des îles Baléares (1978), et enfin de l'université de Salamanque (1218), de la Complutense de Madrid (1293) de l'université de Séville (1505) et de l'université de Grenade (1531).

Parmi les 31 universités qui ont une faculté à vocation pédagogique (qui offre une licence de pédagogie), la spécificité de la faculté a une très forte incidence sur l'intégration ou non de la formation des enseignants. En fait, dans de nombreux cas, l'intégration ne s'est pas faite.

Tableau n° 4 : intégration en faculté de la formation des enseignants en fonction de la faculté

	Intégration		Non intégration		Total
Sciences de l'éducation	11		0		11
Pédagogie		0		2	2
Philosophie et sc. de l'éducation	0		6		6
Humanités et sc. de l'éducation		4		0	4
Humanités		0		2	2
Sciences hum. et sociales		2		1	3
Philosophie et lettres		0		3	3
Total		17		14	31

On constate aisément que chaque fois qu'il s'agit d'une "faculté de sciences de l'éducation", l'intégration se fait, alors que dans les deux "facultés de pédagogie" et dans les six "facultés de philosophie et sciences de l'éducation", l'intégration ne se fait pas. Dans les "facultés d'humanités et sciences de l'éducation" l'intégration se fait, alors que dans les "facultés d'humanités" et les facultés de philosophie et lettres", elle ne se fait pas. (Les "facultés d'humanités" et les "facultés de philosophie et de lettres" qui figurent dans ce tableau sont des facultés qui proposent des licence de pédagogie, et qui semblent donc avoir les compétences pour former des enseignants).

b) Un cas concret : le cas de Saragosse

Il me reste à tenter de décrire, à l'aide d'un cas concret, et en cohérence avec le modèle proposé, le cas où, dans une université ancienne, il n'y a pas de faculté à vocation pédagogique. Quels sont les obstacles à la création *ex nihilo* d'une faculté de formation des enseignants ? Ce cas est bien représenté par l'université de Saragosse. Cette université ancienne (1474) possède depuis 1970 un ICE et une école universitaire de formation du professorat sur le campus de la ville, ainsi que deux écoles universitaires délocalisées à Teruel et Huesca (capitales des deux autres provinces de la communauté régionale). Ici, le conseil de l'école universitaire s'est prononcé officiellement en faveur de la création d'une faculté d'éducation. Ce n'est donc pas de son côté que l'on peut attendre des réticences, ainsi que l'indique cet entretien avec un membre du dit conseil :

"Les écoles de magisterio de EGB ne peuvent plus exister comme telles, car la

EGB n'existe plus. Nous devons nous convertir en quelque chose. Ici, ce thème a été traité en profondeur dans le conseil d'école (*junta de escuela*) et le modèle qui est sorti a été une faculté d'éducation qui engloberait une formation de professorat de primaire, de secondaire, et peut-être d'autres filières (*titulaciones*) aussi. En ce sens, je pense que cette formation devrait être concentrée dans un seul site, la primaire et la secondaire. Tous les gens qui veulent se consacrer à l'enseignement, comme dans d'autres endroits... En France, il me semble que ça se passe comme ça, non ?" (entretien réalisé le 4 mars 1993)

Face à cette position claire, les réticences des autres institutions se font jour. D'une part, les responsables de l'Institut des sciences de l'éducation tiennent à l'existence, de celui-ci, comme l'indique ce témoignage :

"Je ne suis pas tellement persuadé qu'il y ait à construire un centre supérieur de formation des professeurs. Ça, c'est ce que disent ses partisans. (...) je crois sincèrement que ce qu'il faut, c'est améliorer la possibilité de faire ce *postgrado*,¹¹⁹ et cela peut s'organiser de plusieurs manières, chaque université aura ses possibilités. Concrètement, dans cette université, est-il nécessaire de créer quelque chose de nouveau ? Je crois simplement que non. Je crois que cette université a un ICE qui fonctionne, qui a une structure, qui a une crédibilité dans l'université, cela peut se faire parfaitement depuis ici. J'irai même jusqu'à dire que je suis convaincu que cela sera la décision que prendra l'université. Cela ne veut pas dire que ne doivent pas participer à cette fonction tous les professeurs de l'université, naturellement. Et beaucoup des professeurs font de la formation doctorale. Parce que ceux qui vont enseigner ici seront ceux qui font de l'enseignement dans les départements, dans l'université. Nous sommes devant un problème comme ça : elle va être meilleure, la formation du professorat, si nous l'organisons nous-mêmes ? Elle va être meilleure que si c'est l'école normale¹²⁰ ? Ou vice-versa, car c'est ce qui se dit actuellement, elle va être meilleure si c'est l'école normale qui l'organise ?

Mais comme cela sera les mêmes personnes.. C'est à dire, moi, je vais arrêter de faire cours là-dedans, parce que c'est la normale qui l'organise, ou parce que c'est moi qui l'organise ? Mais, si la normale décide de l'organiser et qu'ils décident de m'éliminer, je crois qu'ils commettront une erreur, parce que moi je crois que dans ce que je fais, dans cette université, il n'y a pas de gens beaucoup plus qualifiés que moi, pour faire ça."¹²¹

Il s'agit bien du problème majeur du mode de recrutement. Ainsi, la remarque du responsable de l'École universitaire suggère un attachement au mode de recrutement administratif :

"Moi, il me paraît important qu'une personne sache qu'elle a une stabilité d'emploi. Qu'elle ne peut être jetée à la rue à n'importe quel moment. Ça influe sur le travail. Si tu es quelque part, et tu sais que le mois suivant, ils peuvent te jeter sans aucun... Probablement, la stimulation que tu auras ne sera pas très importante."

¹¹⁹ Ainsi qu'on l'a vu, aux termes du décret paru en 1995, la formation des enseignants du secondaire reste une formation "postgrado" c'est à dire qu'elle n'est pas un diplôme de premier ou de second cycle. Mais l'interlocuteur ne le savait pas officiellement en 1993.

¹²⁰ D'une manière polémique, les adversaires des Écoles universitaires appellent ces dernières "Écoles normales" ou "normales".

¹²¹ Un autre responsable de l'ICE que j'ai interrogé, niait le fait que la loi de 1990 prévoit la création de Centres supérieurs de formation du professorat.

À l’opposé, le responsable de l’ICE défend le mode de recrutement individualisant qu’il utilise :

“Alors, le problème, n’est pas de dire “qui l’organise” mais “comment cela se fait ?” Et “quel est le plan d’étude” ? Et alors, ce qu’il faut faire, c’est utiliser les ressources, et évidemment, la position que nous avons ici, c’est d’utiliser les ressources que nous avons. Et ces ressources sont où elles sont : si demain on me dit qu’il y a un didacticien de la technologie à l’école vétérinaire ou dans l’école d’ingénieur qui est sensationnel, on ira l’embaucher ! Ça c’est le problème. Parce que nous sommes en train de parler d’une formation de “postgrado” ! C’est à dire que le reste, ce sont des histoires...

À l’intérieur de ça, il faut parler. Sur les programmes. Non pas sur qui le fait : si vous voulez on peut parler sur “quels professeurs”. Mais pas sur qui fait la couverture administrative. Et il semble que c’est de cela qu’on parle. Qu’est-ce qui se passe : pourquoi parle-t-on tant de la faculté d’éducation ? Ici, il y a d’autres choses que le simple fait de dire “changeons la formation du professorat”. *Ici, il y a une promotion des écoles normales qui veulent arriver à être facultés.* Et les gens des écoles normales *veulent être quelque chose.* Ils veulent être faculté ? Bon, ça, c’est légitime, je le comprends. Mais ça n’est pas une option qui améliore les possibilités réelles de la formation du professorat. Je ne le vois pas. Si c’est les mêmes personnes ! Si celui qui va enseigner l’organisation des curricula ici, quel qu’il soit, probablement ce sera l’un des professeurs “d’organisation des curricula” de l’université et ceux-là sont du département de science de l’éducation. Ceux qui vont faire “statistiques appliquées à l’éducation” sont les professeurs de statistiques appliquées à l’éducation, et ils sont dans le département de sciences de l’éducation, ils font cours ici et ils font cours là-bas... Alors nous sommes en train de parler d’autre chose : je suis disposé à parler de formation du professorat. Ce que je ne suis pas disposé à discuter, ou au moins je ne suis pas disposé à assumer, *ce sont les positions de caractère revendicatif, professionnel-syndical.* Ce qui est très mélangé. Alors, je crois que dans tout ce débat qu’il y a eu, il y a eu beaucoup de ça.

(...)

Moi, comme directeur de ce centre, comme personnes qui pensons que nous pouvons continuer à le faire, et pour moins cher que si on créait une autre infrastructure neuve, bon, je défendrai cette position. Mais pour raisons d’économie et pour raisons d’efficience.

Je suis ouvert à n’importe quelle position. Mais qu’on ne vienne pas avec des modèles qui, au fond au fond, ne changent rien de substantiel ! Qui, dans le fond, dans le fond, ne sont qu’une promotion de certains groupes. Bien que, évidemment, si à la normale, il y a un bon professeur de didactique de la langue, ne t’en fais pas, si moi je l’organise, il y aura ce professeur dans mon cours. Ça c’est clair. Il ne cesserait pas de le faire là-bas parce qu’il le fait ici... Mais si il était à la normale, peut être il ne le ferait pas. *Parce qu’ils fonctionnent plus sur la base des institutions et ici... Nous voulons que vienne spécifiquement celui-là. Parce que nous, quand nous demandons à un département qu’ils nous envoie quelqu’un, on ne lui dit pas n’importe lequel !* Bon, tu ne peux aller contre leur autonomie, mais tu dis, hé regarde bien qui tu m’envoies ! Et si on m’envoie quelqu’un qui est mauvais, qui ne fonctionne pas, l’année d’après, je dis “ne m’envoie pas celui là !”

(...)Nous avons des gens d’éducation, exclusivement de l’ICE, mais pour les cours de formation du professorat, moi, je mets la main sur les gens des départements...

...qui viennent seulement ici, participer à ces programmes, sans problèmes. Et évidemment, j'essaye d'avoir les bons. Et ça, je crois que ça doit être ainsi. Et ça, c'est un procédé qui peut servir pour n'importe quel but."

Ainsi, dans cet entretien, le responsable de l'ICE identifie la volonté de créer une faculté comme manoeuvre corporatiste des professeurs d'écoles universitaires. Mais les responsables de l'ICE ne sont pas les seuls à exprimer des réticences face à cette stratégie professionnelle. Les départements, qui sont les instances de recrutement réel des universitaires, sont eux partisans du respect des critères universitaires au sens strict, comme l'indique cette réaction d'un membre du département des sciences de l'éducation :

"Cela aurait été différent si le Conseil des universités avait avancé des normes qui auraient obligé à changer un peu le professorat actuel. Il y avait une proposition, ce qu'il y a, c'est que je ne sais pas si j'ose.. Ce que je vais te dire maintenant, tu le prends entre parenthèse, parce que sûrement, nous pensons tous que ça ne sortira pas, que ça ne triomphera pas. Que c'est un ballon d'essai qu'ils ont lancé pour voir comment on réagissait. Je crois, hein ! Mais, l'autre jour, est arrivé un document sur les nouveaux corps du professorat universitaire. Et bien dans ces nouveaux corps, on parle : de professeurs de premier cycle (*diplomaturas*), professeur de second cycle (*licenciatura*), de *catedrático* de premier cycle et de *catedrático* de second cycle. Bon, je te dis, ça, ça ne sortira jamais, parce que ça serait le comble. Ici pourrait accéder n'importe quel diplômé de premier cycle comme professeur d'université au corps de professeur de second cycle. Oui, comme promotion, c'est bon, mais voyons si tu me comprends : comme promotion, ça va, mais tu démolis tout. Tu démolis toute l'université. Quand on est en train de demander à cors et à cris que le titre minimum requis pour accéder ici soit le doctorat, pour n'importe quel centre universitaire, cela soit le doctorat, pas pour rien, mais pour qu'on soit tous à égalité de conditions, ceux de la faculté et les étudiants qui viennent dans les formations d'enseignants (*magisterio*). (...)

C'est à dire ici, ce qu'on essaye de faire, c'est que dans le cadre de la promotion interne de chaque corps, un professeur d'enseignement secondaire puisse accéder au corps de professeur d'université, mais à égalité de conditions, avec les autres, c'est à dire avec le titre de docteur, et dans le corps correspondant. Avec au maximum les deux corps de toujours, c'est à dire le professeur titulaire et le *catedrático*.

Il y avait une autre clause, qui disait que les actuels professeurs d'écoles, (*universitaires*) avec dix ans d'ancienneté, venaient dans ce corps là. (*dans le corps des professeurs d'université*). Et alors, ce corps (*celui des professeurs d'écoles universitaires*) était déclaré "à éteindre", c'est à dire que lorsque le dernier membre partirait en retraite, le corps disparaissait. Alors, bien sûr, le choc a été assez considérable, parce que (...) c'est la prime à l'ancienneté. (...) Je te dis, ça ne sortira pas, parce que c'était signé par le Conseil des Universités, mais il y avait joint un texte de *Comisiones Obreras* et de l'UGT¹²² qui disait que si ça se traitait dans une quelconque sous-commission technique, bon, enfin, que ça sauterait, que c'était inadmissible !"¹²³

Mais quoiqu'il en soit, le véritable acteur des modifications éventuelles semble

¹²² Fédérations syndicales de gauche.

¹²³ Les précisions entre parenthèses et en italiques sont de moi.

être la présidence de l'université :

“Ça, c'est un problème important, que doit résoudre, où doit intervenir la présidence (*rectorado*), logiquement. Parce que nous on peut pas... ce qu'on peut faire, c'est proposer, faire des suggestions, dire des choses, insister sur un modèle, mais, ça doit se faire avec l'équipe de la présidence (*equipo rectoral*), nous avons parlé de choses.” (*Entretien avec un responsable de l'école universitaire*).

L'administration locale, elle aussi se déclare désarmée face au pouvoir universitaire. Ainsi ce responsable de l'éducation et de la culture de la *Diputación General de Aragón* (DGA) qui n'envisage pas d'avoir d'initiative en matière de formation initiale des enseignants mais en même temps n'exprime que peu de confiance en l'université :

“La formation initiale doit se faire à l'université. C'est là qu'il y a les connaissances. Mais un enseignant doit savoir enseigner : il doit avoir des connaissances en didactique, en psychologie, etc. Même les formateurs d'agriculteurs, dans les écoles d'agriculture, doivent savoir de la didactique. Le problème, c'est que l'université est très conservatrice, le “Conseil social” ne joue pas son rôle. Et puis l'université c'est plein de traditions, de rites. Rends-toi compte qu'ils mettent encore des toges ! tout juste s'ils ne mettent pas des perruques comme les juges anglais ! L'université, c'est comme la reine d'Angleterre, tu sais ! Mais on pourrait encore supporter les rites ; ce qui est insupportable, c'est l'autoritarisme des mandarins et des castes. En médecine, il y a des dynasties, tu sais !”

C'est donc là aussi sur la formation continue que l'on compte pour améliorer le système éducatif.

“Quand la DGA bénéficiera de tous les transferts de compétences en éducation (après 1995) on rationalisera la formation continue. On envisage une sorte de modèle catalan avec des variantes. Un modèle un peu aragonais. (...) Il faut par exemple, obliger les enseignants à se recycler dans leur discipline. Par exemple, ici, à Saragosse, nous avons la General Motors : et bien eux, ils envoient régulièrement des ouvriers en stage en Allemagne pour chaque modèle de voiture. L'État devrait former les professeurs à chaque nouveau modèle d'éducation. Moi, je dis qu'il faudrait donner aux enseignants des années sabbatiques à 80% du salaire pour faire des *licenciaturas*, dans leur spécialité. Et pas des cours de céramique, comme on le voit, actuellement ! On dépense beaucoup d'argent en formation continue, pour rien. (...) Mais à l'université, c'est pire... Tu comprends, le contribuable a le droit de savoir ce qu'on fait de son argent, dans l'université. Or, l'université ne rend jamais de comptes... Alors, la droite veut la privatiser. Nous, à gauche, nous sommes pour la défense du système public. Mais il doit fonctionner !” (*Responsable de l'administration de l'éducation et de la culture de la Diputación General de Aragón*).

Véritable acteur de la politique de construction, le pouvoir universitaire est aussi pouvoir d'aménagement du territoire, car les enjeux les plus forts sont ceux des rapports entre les trois provinces qui composent l'Aragon : Teruel, Huesca et Saragosse. Entre les volontés de chacune de ces provinces de posséder des centres universitaires, c'est l'université qui joue le rôle d'arbitre. Ainsi le projet qui semble le plus proche de s'imposer à l'heure actuelle est celui d'une “faculté d'humanités” qui comprendrait des premiers, voire des seconds cycles de disciplines littéraires et

la formation des enseignants de primaire. Cette faculté pourrait s'installer soit à Huesca, soit à Teruel, selon la qualité des propositions de chaque province. C'est clairement la présidence d'université qui met le marché en main de ses partenaires et fait monter les "enchères", comme l'indique tel article du quotidien le *Heraldo de Aragón*, en date du 6 juillet 1994, où le président (*rector*) de l'université de Saragosse laisse entendre qu'il existe un "marché" dans lequel la faculté d'humanité sera offerte à la mieux-disante des deux provinces et que si un premier choix a été fait, rien n'empêche de le remettre en cause par une nouvelle proposition.

10 - Conclusion

Ainsi, le système d'action qui permet d'expliquer pourquoi une nouvelle institution universitaire se crée ou ne se crée pas, est extrêmement complexe.¹²⁴ Toutefois, la comparaison avec la France permet de constater qu'en dehors d'une autorité forte et homogène, les problèmes d'institutions ne sont pas décidables selon des principes techniques ou universels. Sans un pouvoir capable, comme en France d'imposer un modèle et un calendrier d'application, les institutions se créent au gré des histoires et des rythmes locaux. L'institution de formation, est donc, avant d'être un "outil", un système de rapports de force.

¹²⁴ Nul plus que moi n'a conscience de l'aspect fragmentaire de mon étude du cas de Saragosse. Si dans la majeure partie de cette recherche la plupart des données historiques sont établies avec une assez grande certitude par des documents, des recoupements entre les entretiens, etc. et concernent des événements clairement situés dans le passé, dans le cas de la situation de l'université aragonaise, la collecte d'informations fiables s'est avérée très difficile. En effet, les enjeux n'étant pas encore dénoués lors de l'enquête, il y avait très peu de documents, les informateurs étaient souvent contradictoires soit par ignorance, soit parfois, par volonté "d'intoxiquer" l'enquêteur. À titre d'exemple, le 5 juillet 1994 c'est à dire la veille de la parution de l'article du *rector* Badiola dans le *Heraldo de Aragón*, j'avais eu une entrevue avec un responsable de la présidence (*rectorado*) de l'université qui me certifia qu'aucun institut nouveau n'était en projet pour la formation des enseignants. Le lendemain, dans le plus important des quotidiens locaux, paraissait cet article faisant état de ce projet de faculté d'humanités soit à Teruel, soit à Huesca, "destinée à former les professeurs de secondaire du futur, en accord avec la "Loi Organique Générale du Système Éducatif" (LOGSE)....

Il faut encore indiquer le fait que dans la plupart des cas, j'ai obtenu les entrevues avec des "acteurs" par l'entremise de personnes du département de sciences de l'éducation de l'école universitaire des professeurs de *EGB*. Ceci provoqua souvent des réticences de la part des personnes interviewées (parfois ressortissants d'institutions concurrentes) ou, au contraire, une tendance à "faire passer des messages", c'est à dire à s'adresser en réalité aux entremetteurs, eux aussi parties prenantes dans les conflits. Ces derniers m'ont d'ailleurs longtemps donné comme consigne de "ne pas toucher à la question des instituts".

section 10

Conclusion sur la profession logique

Où l'on fera le bilan de la démarche comparative pour se consacrer ensuite à l'étude de la construction de la profession *réelle* dans le seul cas français.

Tous les enjeux contenus dans la professionnalisation des enseignants ne peuvent relever d'une réflexion technique, héritée d'une connaissance scientifique des problèmes d'éducation et visant à un modèle universel de la profession d'enseignant. L'importance de la variable "État" a été me semble-t-il, largement démontrée. La définition de la profession d'enseignant a quelque chose à voir avec la structure politique du territoire sur lequel elle s'exerce. On a d'autant plus de chance de concevoir cette profession comme relevant d'un modèle universel que le territoire politique est uniformément dominé et administré par l'État.

D'autre part, le fait majeur qui a été montré est celui-ci : la professionnalisation des enseignants implique l'apparition d'une catégorie de spécialistes, les formateurs d'enseignants. Finalement, les enjeux sociaux les plus forts ne sont pas ceux qui impliquent les enseignants, mais ceux qui impliquent leurs éventuels formateurs. En comparant les deux pays, il me semble bien avoir retrouvé une règle mise en évidence notamment par Durkheim¹ et par Elliot Krause² selon laquelle la légitimité et la puissance des professions sont inversement proportionnelles à celles de l'État. Autrement dit, "plus d'État", c'est "moins de profession" et vice-versa. La prise en charge d'une compétence technique (ici la formation des enseignants) par une autorité quelconque (une profession, un pouvoir régional ou national) est d'autant plus nécessaire que :

- d'une part, cette compétence technique engage fortement la société ou la nation. C'est le cas de l'éducation, de la santé, de l'énergie nucléaire, etc.

- d'autre part, les consommateurs ne sont pas supposés capables de choisir les professionnels les plus compétents et donc la seule loi de l'offre et de la demande n'est pas suffisante à réguler le marché.

Ces deux conditions impliquent une *déontologie* (ou une éthique) en plus de la compétence technique. Les "consommateurs" doivent être assurés que l'acte professionnel sera accompli honnêtement. La première différence entre deux nations c'est d'abord le principe d'autorité qui est censé assumer ces enjeux déontologiques. Cela peut-être l'État (comme c'est plutôt le cas en France) ou les professions, comme c'est plutôt le cas en Espagne.

Mais, la complexité de la compétence professionnelle qui fait que le

¹ *De la division du travail social*, PUF (Coll. "Quadrige"), 1991 (1^{ère} édition : 1930)

² Elliot Krause, "Les guildes, l'État et la progression du capitalisme" in *Sociologie et sociétés*, vol XX n° 2.

“consommateur” (enseignant vis à vis de son formateur ou élève et sa famille face à l’enseignant) ne peut l’évaluer lui-même, doit quelque chose au *mélange* des notions techniques et éthiques de l’enseignement et de la formation d’enseignants. Il est très difficile de distinguer entre les deux. Le danger, il me semble l’avoir largement illustré : l’État fait des choix selon une logique de l’arbitrage, c’est à dire qu’il a tendance à considérer les problèmes comme indécidables selon une logique de l’expertise scientifico-technique. Les professionnels, au contraire, risquent de masquer derrière des arguments d’experts de simples stratégies de conquêtes de positions. “Faire de la politique”, c’est être capable de distinguer au coeur des problèmes, ce qui relève d’une compétence technique et ce qui relève d’une compétence éthique. Il y a, semble-t-il des décisions qui appellent à une pure autorité. On attend dans ce cas de l’État (ou de toute autre forme d’autorité) qu’il tranche en faveur de l’équité, de la justice, bref de l’intérêt général, voire même qu’il prenne une décision arbitraire mais qui permet tel ou tel fonctionnement favorable à tous.³ Dans ce cas, se retrancher derrière l’expertise équivaut à une déresponsabilisation. Il y a par contre, des décisions à prendre qui appellent l’étude, une pensée complexe et des solutions qui ne se donnent pas d’elles-mêmes.

Pour ce qui concerne les institutions de formation, il me semble que la comparaison est éclairante. Sans arbitrage, les décisions en matière de systèmes de formation sont livrées aux rivalités professionnelles. Les retards, les disparités et les conflits que l’on constate en Espagne en sont l’illustration.

En ce qui concerne la compétence et la qualification, il me semble qu’on aurait évité beaucoup de problèmes en France en distinguant plus encore les deux notions. La notion de qualification renvoie à la dignité respective des différents corps d’enseignants. Elle implique des enjeux avant tout sociaux. Il s’agit de savoir si les enseignants du premier degré sont jugés dignes des mêmes conditions d’existence que leurs collègues de l’enseignement secondaire. Cela me semble être une question que l’État, au nom des citoyens doit assumer pleinement. Bien sûr, l’ordre social tient à cette croyance méritocratique selon laquelle la longueur des études doit déterminer la dignité. Affirmer que le corps des professeurs d’écoles avait été créé seulement pour donner à ces enseignants une meilleure condition aurait été dévoiler ce qui fait et défait les qualifications : les rapports de force sociaux, et notamment syndicaux. Ne pas invoquer des raisons “cognitives”, c’était risquer une éventuelle surenchère.

C’est en cela que “l’invention” de la “professionnalité globale”, cette fiction officielle, est conservatrice : elle cherche à masquer, sous un vocabulaire cognitif, une démarche socio-politique. La “professionnalité globale” définie par la

³ Il y a de nombreuses décisions arbitraires mais indispensables : toutes les questions de standard (dimensions des objets, largeur des voies ferrées, hauteur des quais, etc) ou les décisions du type “conduite à gauche” ou “conduite à droite” etc.

commission Bancel se voulait “technique”, elle fut en réalité “symbolique”. Je n’emploie bien évidemment pas le terme “symbolique” au sens naïf qui signifie “non-réel” ou “faux”, etc. Ce n’est pas un concept technique, car, ainsi que je l’ai montré, elle n’est pas l’application de contenus scientifiques falsifiables, produits d’une démarche expérimentalement validée. D’autre part, les compétences assignées ne sont pas non plus définies de manière à être précisément enseignées et leurs critères de validation ne sont pas prévus, ainsi qu’il est dit explicitement dans le rapport. Il s’agit au contraire d’un concept symbolique dont le rôle est de produire des effets sociaux et politiques bien réels. Par le mariage des symboles traditionnels de l’enseignement secondaire et des symboles traditionnels de l’enseignement primaire, par la constitution des couples autrefois réputés antinomiques : solide savoir universitaire/activités concrètes, etc., le travail de cette commission a consisté à unifier symboliquement deux professions autrefois séparées et à justifier politiquement par l’assignation de compétences communes l’égalisation des conditions sociales des futurs professeurs d’école et des certifiés. Le fait qu’il n’y ait pas eu de conflits majeurs, entre les membres de la commission, sur les compétences professionnelles alors que la question des qualifications (la place des concours) a dû être tranchée par le cabinet du ministère indique bien que les enjeux symboliques étaient bien plus présents que les enjeux techniques. Mais l’ambiguïté entre le technique et le symbolique n’ayant jamais été levée, les débats qui ont suivi ne pouvaient qu’être confus. Au lieu de séparer clairement la question socio-symbolique de l’égalisation des conditions entre les deux catégories d’enseignants de la question technique des contenus de formation de ces mêmes catégories d’enseignants on a pu mélanger les genres. Ainsi, les adversaires (quelque peu honteux) de la promotion sociale des anciens instituteurs ont pu s’abriter, de bonne ou de mauvaise foi, derrière des arguments techniques. De même, certains partisans de la formation commune, aux idées quelque peu confuses ont pu masquer cette confusion derrière des arguments sociaux légitimes. On aurait pu, me semble-t-il, laisser aux formateurs le soin de définir la formation professionnelle et surtout de juger de la pertinence de cette formation commune du point de vue technique : était-il réellement nécessaire de réunir les divers enseignants dans certains cours ? Quels étaient les contenus exacts nécessités par les divers corps d’enseignants ?

La “formation professionnelle” qui déjà tendait à se distinguer et à s’opposer à la formation disciplinaire, était à son tour divisée en “formation professionnelle spécifique” et “formation professionnelle commune”. À la mise en place des IUFM, cette “formation commune” qui est censée “favoriser l’émergence d’une culture professionnelle commune à tous les enseignants par delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d’enseignement”⁴ a été le véritable motif de confusion

⁴ *Contenus et validation des formations organisées par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*, circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

comme en témoigne cette réaction du SNES :

“Inadéquation des contenus. Le ministère a voulu forcer les feux, à partir d’a priori idéologiques, pour imposer une “culture d’IUFM” *commune aux premier et second degrés.* (...) *On aboutit à des caricatures.*

La spécificité des tâches auxquelles sont appelés des futurs certifiés et agrégés et de futurs instituteurs est niée au profit d’approches psychologiques et sociologiques sommaires, qui ne sont pas sans rappeler les formations accélérées d’animateurs de centre de loisirs (Danses folkloriques, recettes de cuisine, Grenoble). Dans le moins pire des cas, les contenus apparaissent déconnectés des réalités disciplinaires et didactiques auxquelles sont quotidiennement confrontés les stagiaires (une demi-journée sur l’abstraction à partir de l’observation d’une séance de manipulation de cubes en maternelle stagiaires de Lettres classiques, Lille).

*D’abord surpris, puis choqués, les jeunes certifiés et agrégés en viennent à rejeter en bloc ce qui leur est proposé. Certains quittent les séances de formation et ne s’y présentent plus, d’autres parlent d’organiser le boycott de ces modules. Ce qui est grave, c’est que c’est l’idée même de professionnalisation qui risque d’être rejetée.”*⁵

Il semble bien qu’en effet, dès l’abord, la “formation commune” ait posé des problèmes auprès des publics d’étudiants et d’enseignants-stagiaires. C’est ce qu’indique le premier rapport d’étape de l’IUFM expérimental de Lille⁶ :

“La participation à un tronc commun de formation ne se décrète pas. Les stagiaires comprennent mal dans certains cas la raison de ce tronc commun (à cause de la conception réductrice du métier d’enseignant qui se limiterait à l’activité dans une salle de classe avec un groupe d’élève) - ce qui donne des remarques du type : quel intérêt pour moi, certifiée de lettres classiques de savoir ce qui se passe à l’école élémentaire ? Inversement, tel normalien ne conçoit pas cette formation dans un cadre autre que le cadre traditionnel (...). Il y a donc un effort à fournir de la part de l’institution et des formateurs à l’avenir pour faire prendre conscience de l’objectif visé - il ne va pas de soi...”

Les syndicats et associations d’enseignants du secondaire ont cherché à délégitimer la formation professionnelle surtout à cause de cette formation commune. Face aux protestations du SNES⁷ du SNALC, de la Société des agrégés et surtout des étudiants et stagiaires des IUFM expérimentaux,⁸ la formation

⁵ Jean-Marie Maillard, SNES, ex-membre de la “commission Bancel”, “IUFM, le feu aux poudres ?”, *L’Université syndicaliste*, n° 250, 30 novembre 1990.

⁶ Jean Chabbert, Professeur d’allemand à l’Université de Lille-III, directeur du centre IUFM de Lille Angellier (ex-CPR) in *Premier rapport d’étape de l’équipe de projet et des équipes techniques de projet*, IUFM Nord-Pas de Calais, octobre 1990-janvier 1991, p. 101-113.

⁷ “Aux difficultés quotidiennes (...) s’ajoutent la surcharge de travail liée aux modules communs, la colère provoquée par des contenus superficiels, décousus et sans rapports avec les besoins ressentis : ce qui provoque le désarroi des formés et le rejet des modules communs proposés tant par les futurs instituteurs que par les futurs professeurs. Il convient donc de mieux définir ce qui doit rester spécifique et ce qui peut être commun, de recentrer les formations sur les disciplines et leurs didactiques et de les inscrire dans la progressivité des cursus.” SNES, “Rapport d’activité 1989-1991”, *L’Université syndicaliste*, n° 254, 8 février 1991.

⁸ “Autre innovation, autre difficulté : les enseignements communs, qui représentent 10% du temps de formation en IUFM. Ils sont censés apporter à tous les futurs enseignants un complément de formation en didactique et parfaire, par des apports théoriques, leur connaissance du système éducatif. Sous la pression de leurs étudiants, bien encadrés par le SNES, les IUFM pilotes de Grenoble et de Reims ont effectué un sérieux recentrage des contenus testés l’an

commune a été réduite à “10%” de la formation totale (en fait, un minimum de 120 heures en deux ans sur le maximum de 1200 heures de formation). Plus encore, le terme même de “formation commune” a été peu à peu honteusement abandonné au profit d’une terminologie minimaliste de “modules communs” ou “parties communes”.

“Jacques Meyer, directeur de l’IUFM de Reims, reconnaît volontiers qu’il y a eu quelques “ratages” dus à une “certaine précipitation”. Mais il souhaite que le terme même de tronc commun soit abandonné, pour celui, plus approprié, de “parties communes” d’enseignement.”⁹

Exemplaire de la constitution politique d’une discipline (définie négativement par des limites la séparant d’autres disciplines) la formation professionnelle n’avait pour autant pas de réelle unité épistémique. Elle n’était que la “formation non-strictement disciplinaire” en quelque sorte. Mais la formation commune la rendait encore plus confuse. Et la réduction même de la “formation commune” n’avait elle non-plus aucune pertinence épistémique préétablie. Elle avait la seule fonction de rassurer les syndicats et associations de l’enseignement secondaire. Ainsi que le notent André Robert et Hervé Terral,¹⁰ on constate “un certain nombre de flottements terminologiques qui ne manqueront pas de peser dans les échanges lorsqu’il appartiendra aux acteurs de terrains d’organiser la formation commune de leur IUFM, chaque institut jouissant de l’autonomie pédagogique dans le cadre d’une réglementation nationale.” En réalité, ces limites à fonction socioprofessionnelles s’évanouissent lorsqu’on pose le problème des savoirs de formation. Et, les questions réglées socio-politiquement se reposent dans les mêmes termes¹¹ : au gré des choix locaux et des stratégies de différents corps de formateurs, plusieurs combinatoires sont possibles sans que l’on puisse les prévoir à l’avance : la formation en IUFM définie comme “non strictement disciplinaire” peut être “transversale spécifique” c’est à dire non disciplinaire mais spécifique aux enseignants d’une discipline, elle peut être “commune” dans les contenus, mais de fait, enseignée à des catégories spécifiques d’enseignants, etc.

Ce que j’en retiendrai pour les démonstrations suivantes (Cf. chapitre sur “la construction de la profession réelle”) ce sont les rapports pervers émergents entre la formation et les concours de recrutement. Alors que la plupart des épreuves des concours sont inchangées et restent en adéquation avec les préparations universitaires elles aussi inchangées, l’épreuve professionnelle nouvellement créée entretient des rapports arbitraires avec la nouvelle formation “professionnelle”. Alors que la formation est dominée par la division savoirs/pédagogie, l’épreuve

dernier. Reims a remplacé ses “groupes de suivi” informels par des compléments de formation disciplinaires.” (*Le Monde* 17 octobre 91).

⁹ *Le Monde de l’Éducation*, juin 1991, p. 41.

¹⁰ “La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en oeuvre effective”, in *Recherche et Formation*, n° 13, juin 1993, p. 8. Les auteurs font une exploration des stratégies d’acteurs individuels ou collectifs nées de l’indétermination de la formation en IUFM.

¹¹ André Robert et Hervé Terral, art. cit. p. 13.

professionnelle implique une *intégration* des deux composantes. Le meilleur indicateur de cet arbitraire me semble être le sentiment exprimé sur cette épreuve professionnelle, lors d'une enquête, par des *lauréats* de la session 1993 des concours de recrutement :¹²

43% des lauréats interrogés (n=403) ont une mauvaise opinion de l'épreuve professionnelle alors que seulement 23,5% estiment l'avoir ratée.¹³ Si l'on traite automatiquement les deux questions ouvertes (avant recodage) suivantes, on trouve, parmi les mots les plus fréquents un vocabulaire de l'aléatoire et de "l'effet-jury".

1 - "À quoi attribuez-vous votre note ?" : "jury" (65 fois), "préparation" (44 fois), "chance" (15 fois), "connaissance" (12 fois).¹⁴

2 - "Quel est votre sentiment sur l'épreuve professionnelle ?" : "jury" (65 fois), "préparation" (43 fois), "jurys" (26 fois), "aléatoire" (20 fois).

En ce qui concerne le jugement que les mêmes lauréats portent sur leur formation "professionnelle" on a distingué trois éléments : le stage (formation professionnelle pratique), la didactique (formation professionnelle spécifique) et le "transversal" qui était à l'époque l'euphémisme à la mode dans l'IUFM de Toulouse pour désigner la formation plus ou moins "commune".

Pour chacun des ces trois éléments de première année (préalables au concours), je leur avait demandé s'ils le jugeaient "utile", "concret", "intéressant" et "bien organisé".¹⁵ Ces quatre termes sont connotés positivement, y compris "concret" dans ce contexte de formation professionnelle visant un objectif précis (la réussite au concours), où, en quelque sorte, si j'en crois mes entretiens, "abstrait" signifie "confus" et concret signifie "clair". Pour chacune de ces trois "qualités", le stage faisait les meilleurs scores, suivi de la didactique, alors que le "transversal" faisait l'objet de jugements très négatifs.

Tableau n° 5 : scores des jugements sur la formation de première année :

Le stage est utile	57,3%
La formation didactique est utile	44,9%

¹² Cette enquête effectuée entre septembre et décembre 1993 porte sur une population de 403 stagiaires de l'IUFM de Toulouse. (PLP2, certifiés et professeurs d'école).

¹³ Il s'agit, à l'origine de deux questions ouvertes : "à quoi attribuez votre note ?" (que j'ai recodée "à la main" en quatre modalités : "sentiment négatif", "sentiment positif", "ambivalent", "ne sait pas" et "non-réponse") et "que pensez-vous de l'épreuve professionnelle ?" que j'ai recodée de la même façon.

¹⁴ Le mot "connaissance" a été distingué par le logiciel SPAD-T de son pluriel "connaissances". Il ne s'agit donc pas d'un problème de "savoirs", mais de la connaissance "des attentes du jury" (phrase souvent trouvée).

¹⁵ Étant donnée la forme que j'avais donnée à cette question, les non-réponses étaient exclues. (les cases qui n'étaient pas cochées signifiaient "non". En effet il me semblait improbable que sur une telle question, les enquêtés se sentent incompetents. J'ai tout de même considéré un certain nombre de non réponses, (environ 15%) lorsque le refus de répondre était signifié en marge du questionnaire et lorsque la totalité des cases étaient vides alors que la personne avait passé l'option 2 de l'épreuve professionnelle (celle qui n'oblige pas à passer par l'IUFM). Comme toujours en statistiques, ce ne sont pas les scores qui ont un sens (surtout aujourd'hui trois ans après) mais la comparaison entre ces scores.

La formation "transversale" est utile	24,3%
Le stage est concret	40,4%
La formation didactique est concrète	13,4%
La formation "transversale" est concrète	2,5%
Le stage est intéressant	61 %
La formation didactique est intéressante	38,5%
La formation "transversale" est intéressante	27,3%
Le stage est bien organisé	11,1%
La formation didactique est bien organisée	12,1%
La formation "transversale" est bien organisée	6,9%

On perçoit à travers ces chiffres, l'effet des problèmes organisationnels encore présents lors de la deuxième année de fonctionnement (les jugements portés sur l'organisation). Mais des problèmes de définition plus graves semblent affecter le "transversal" qui n'est jugé utile et intéressant que par un quart des lauréats interrogés et concret seulement par 2,5% d'entre eux. Ce résultat ne fait que confirmer les événements qui ont eu lieu à l'IUFM de Toulouse durant l'année 1991-1992. Dénonçant le décalage entre la formation transversale et le concours, les candidats au CAPES d'espagnol y ont mené une longue grève des "prépas" afin d'obtenir la réduction des horaires obligatoires de cette formation en première année, alors que les étudiants d'histoire ont tenté d'obtenir de n'être pas astreints à la présence dans ces cours. C'est en tout cas ce décalage que les candidats à la profession d'enseignant auront à résoudre eux-mêmes pour espérer réussir l'épreuve professionnelle (la suite permettra de voir comment). Car ces jugements (dont la tonalité générale est assez négative) indiquent, au moment où ils sont recueillis par l'enquête, plutôt le rapport entre formation et épreuves que le rapport entre formation et exercice professionnel. Ainsi, les jugements portés par un panel de lauréats des concours de l'enseignement du second degré public de la session de 1992,¹⁶ interrogés en 1994 (après un an d'exercice) indiquent un net

¹⁶ MEN, Nadine Esquieu et Sylvaine Péan, "L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les instituts universitaires de formation des maîtres", *Note d'information* (DEP), n° 95-49.

radoucissement : 85% des enseignants du secondaire jugeaient utile le stage “en responsabilité” (dans lequel ils enseignaient seuls) et 73% jugeaient utile le “stage de pratique accompagnée” (sous la tutelle d’un “maître formateur”). Ceci en tenant compte que le stage de deuxième année est différent (plus “autonome”) que le stage de première année (très court et peu autonome). La formation en didactique est jugée utile par 51% des enseignants interrogés. Dans les modules de “formation commune”, les “connaissances du système éducatif” sont jugées utiles par 44% des enseignants et les “connaissances des publics d’élèves” par 29% d’entre eux. D’une manière générale, si l’on descend l’échelle des grades (des agrégés vers les professeurs de lycées professionnels) les nouveaux enseignants ont de plus en plus de probabilité de valoriser la formation pédagogique “théorique”. Si l’on remonte l’échelle, ils ont de plus en plus de chances d’apprécier la formation pédagogique pratique (le stage). On a donc d’autant plus de chances de considérer la pédagogie comme essentiellement *pratique* que l’on se situe dans une position privilégiée du système éducatif. Mais tout ceci, qui concerne une définition de l’exercice professionnel par les enseignants eux-mêmes n’a finalement pas grand-chose à voir avec ce qui m’occupe ici : la professionnalité telle qu’elle a été définie *logiquement* et telle qu’elle va orienter la *sélection* des individus *réels*. Ça n’est pas le rapport, (plus ou moins heureux), entre la formation professionnelle et l’exercice professionnel qui est socialement problématique : c’est le rapport entre la formation et la sélection des individus.

chapitre 3

La construction de la profession réelle (le cas français)

*“Balzac disait que les célibataires
remplacent les sentiments par des habitudes.
De même, les professeurs remplacent les
découvertes par des leçons.”*

G. Bachelard, *La formation de l'esprit
scientifique.*

section 1

La “vieille fermeture” d’un “métier de classe moyenne”

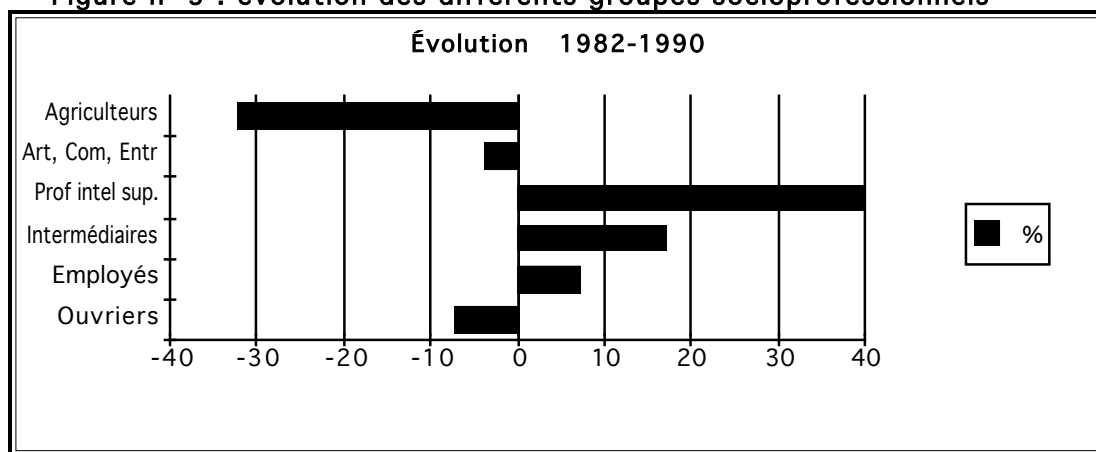
Avant de considérer la nouvelle modalité de fermeture de la profession d’enseignant en France (c’est à dire l’épreuve “professionnelle” des concours de recrutement comme nouveau mode de sélection des individus), on va s’interroger sur les “vieilles” modalités de fermeture de la profession d’enseignant c’est à dire tous les principes de sélection des individus qui aboutissent à la constitution de la profession “réelle” et qui ne disparaissent évidemment pas avec la “professionnalisation”. La “vieille fermeture” de cette profession est constituée par les relations (statistiques notamment) entre l’espace social dans son ensemble et l’université et secondairement par les rapports entre l’université et le concours.

1 - Situation de la profession dans le changement structurel de l'espace social

Qui sont les individus qui constituent et vont constituer désormais la “profession réelle”, le groupe social désigné de manière générique sous le terme “d’enseignants” ? Au-delà de la définition *logique* de la profession que j’ai décrite, selon quels principes les individus concrets sont-ils sélectionnés ou éliminés ? Bref, quelle est la nature de la fermeture de la profession ? Pour répondre à cette question, il faut d’abord s’interroger sur la place des enseignants dans l’espace social actuel et ses transformations,¹ pour évaluer ensuite les effets de la “nouvelle fermeture” créée par la “professionnalisation” des enseignants.

Si l’on observe l’évolution numérique des grands groupes socioprofessionnels entre les recensements de 1982 et 1990, on obtient la structure suivante :

Figure n° 5 : évolution des différents groupes socioprofessionnels



Source : Éric Maurin, “les transformations du paysage social dans les années quatre-vingt”, *Données Sociales*, INSEE, 1993.

Le groupe des agriculteurs diminue de 32%, et le groupe des artisans, commerçants et chefs d’entreprises diminue de 3,5%. Le groupe des ouvriers diminue de 7%. Dans le même temps, les autres groupes augmentent considérablement. Ceci s’inscrit dans le contexte bien connu d’une réduction des

¹ Je crois qu’il est inutile de référencer sans cesse ce que les analyses qui vont suivre doivent à Pierre Bourdieu, et notamment au chapitre 2 intitulé “l’espace social et ses transformations” de *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.

marchés des emplois agricoles et industriels au profit des emplois du secteur tertiaire.

D'autre part, si l'on regarde à l'intérieur de ces groupes, aussi bien dans l'agriculture que dans l'artisanat, le commerce et l'industrie, on assiste à une concentration des capitaux : Alors que le nombre d'agriculteurs-exploitants diminue, le nombre de ceux d'entre eux qui sont sur grande exploitation augmente de 10,6%. On retrouve la même différence chez les patrons où le nombre des chefs d'entreprises de dix salariés et plus augmente de 26%.

Parmi les catégories sociales en hausse, en détaillant les métiers qui ont créé le plus d'emplois entre 1982 et 1990, les professeurs certifiés et agrégés qui passent de 301000 à 446000, soit une augmentation de 48,2%, viennent en seconde position,² juste après les secrétaires et juste avant les ingénieurs et cadres spécialisés en informatique. La profession d'enseignant peut donc faire partie des emplois privilégiés par la mobilité sociale des individus issus de catégories sociales vouées à disparaître ou à diminuer fortement. Le fait que les professeurs soient recrutés par un concours d'État et bénéficient par la suite d'une grande sécurité de l'emploi doit constituer cette profession comme siège de stratégies de reconversion, de reclassement sociologique de la part des individus issus des catégories sociales actuellement en déclin, telles que les agriculteurs et les ouvriers, ainsi que les artisans et les commerçants (c'est à dire les chefs d'entreprises de moins de 10 salariés). Mais, en réalité, dans ce faisceau de stratégies convergentes toutes les catégories sociales ne sont pas à égalité. La structure de la mobilité sociale est d'ailleurs un des discriminants les plus significatifs des différentes catégories socioprofessionnelles.

2 - Situation de la profession dans la mobilité sociale

a) Le sens sociologique de la position "moyenne" du métier

Écrire comme Jean-Michel Chapoulie que l'enseignement secondaire est "*un métier de classe moyenne*"³ n'est pas une simplification pour peu que l'on en dévide tout le réseau d'implications logiques. Les "classes moyennes", moins encore que les classes populaires ou la bourgeoisie, n'ont d'existence réifiable. Il faut préciser la position des enseignants du secondaire (agrégés et certifiés) dans la structure de la mobilité pour saisir les limites et le sens de cette position "moyenne". La structure de la mobilité sociale permet de penser celle-ci en

² Il faut signaler avec Éric Maurin que de nombreux emplois ont été créés pour des maîtres auxiliaires déjà en poste. Toutefois, les emplois réellement créés s'élèvent à 100000, soit tout de même près de 30% d'augmentation.

³ *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.

opposition à la zone supérieure où les professions sont davantage fermées par l'obligation de posséder les capitaux financiers, culturels et sociaux nécessaires à l'exercice professionnel.

Ainsi, les catégories sociales les plus "fermées" sont celles des agriculteurs-exploitants (81% d'entre eux ont un père agriculteur-exploitant) des "chefs d'entreprises" (46% d'entre eux ont un père artisan, commerçant ou chef d'entreprise) et des professions libérales (42% d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures). Ces données prennent sens, évidemment par rapport à la structure globale de la population qui n'est composée que de 13% d'enfants d'agriculteurs, de 9% d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et de 13% d'enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprises.⁴

D'autre part, classée parmi les "cadres de la fonction publique" la catégorie des enseignants certifiés et agrégés s'en distingue notablement : alors que 31% des cadres de la fonction publique ont un père classé parmi les "cadres et professions intellectuelles supérieures", c'est le cas de seulement 21% des enseignants. La différence est aussi significative, quoique moindre, vis-à-vis des cadres d'entreprises qui pour 25 %, sont des enfants de cadres supérieurs.

Les professeurs, pourvu qu'ils soient lauréats d'un concours situé après la licence (CAPES, CAPET, agrégation, etc.) sont, en vertu de la nomenclature de l'INSEE, situés parmi les "cadres et professions intellectuelles supérieures". Mais si ce classement se justifie pour un certain nombre de critères (importance du capital culturel mais aussi de cette sorte de capital que constitue le statut de fonctionnaire, trop souvent oublié par les sociologues-fonctionnaires), il est par contre contestable en ce qui concerne les possibilités d'accès à la position. Il n'est pas besoin, pour devenir enseignant, de posséder un fort capital économique, de recevoir une clientèle, ni même de posséder un "capital social" ou "réseau", (ce qu'on appelle vulgairement "les relations").

La zone de l'espace social dans laquelle se situe la profession d'enseignant certifié ou agrégé se conçoit aussi par opposition à la zone inférieure de l'espace social où les possibilités de mobilité sociale sont réduites du fait du faible accès à l'enseignement supérieur. (*cf. infra*)

À l'opposé de l'espace social, les catégories d'ouvriers sont aussi très "fermées", même si cette fermeture revêt un sens social différent de celle des chefs d'entreprises ou des professions libérales. 61 % des ouvriers sont enfants d'ouvriers, et le pourcentage monte à 64 % dans le cas des ouvriers non-qualifiés. Une forte proportion des enfants d'ouvriers (39 %) ne participe donc pas à la mobilité sociale. Ainsi, si la profession d'enseignant certifié ou agrégé se distingue des autres catégories de cadres supérieurs par le faible taux d'enfants de cadres supérieurs, elle s'y apparente par le faible pourcentage d'enfants d'ouvriers qui l'exercent. Alors que les professions intermédiaires sont composées de 33% d'enfants d'ouvriers (le

⁴ Toutes les données traitées ici sont tirées d'une mise en perspective de l'article de Claude Thélot, "L'origine sociale des enseignants" dans *Éducation et formation*, n° 1994-37, avec les données de l'enquête FQP réalisée par l'INSEE en 1993 sur la population des français de 25 à 59 ans ayant exercé une activité professionnelle.

pourcentage s'élève à 52% pour les contremaîtres), et que même les artisans commerçants et chefs d'entreprises sont composés de 32% d'enfants d'ouvriers, (23% pour les seuls chefs d'entreprises de 10 salariés et plus),⁵ les enseignants du secondaire ne sont que pour 17% issus de pères ouvriers (le même taux que pour tous les cadres de la fonction publique). Seuls les membres des professions libérales et les agriculteurs ont parmi eux un taux d'enfants d'ouvriers inférieur à celui des enseignants : 9% pour les deux catégories.

Et, finalement, les enfants d'agriculteurs ne sont pas non plus très bien représentés au sein de la profession d'enseignant du secondaire. Ils ne sont que 9% des enseignants alors qu'ils sont 13% dans la population totale considérée. Outre leur fort taux de reproduction (81% des agriculteurs sont des enfants d'agriculteurs) les enfants d'agriculteurs se retrouvent plutôt parmi les artisans (14% des artisans) les commerçants (13% des commerçants), et les ouvriers (13% des ouvriers).

En définitive le sens sociologique du caractère de "classe moyenne" du métier d'enseignant du secondaire recouvre comme donnée majeure une très forte exclusion des individus issus des catégories ouvrières et une exclusion plus relative des individus issus de familles d'agriculteurs. Les groupes socioprofessionnels des ouvriers et des agriculteurs, pourtant en déclin, ne profitent donc pas particulièrement de l'extension de la catégorie des enseignants pour y reclasser leurs descendances. D'autre part, la catégorie est moins "réservée" que les autres catégories de cadres supérieurs aux enfants de cadres supérieurs. Bref, des tendances structurelles lourdes la distinguent d'une part des classes populaires et d'autre part des catégories socialement favorisées.

Par contre, en termes de mobilité sociale toujours, la profession d'enseignant entretient des relations étroites avec cette région de l'espace social où la mobilité est assez forte et les principes de divisions de la population nombreux et flous à la fois, constituée par les catégories recevant traditionnellement l'appellation de "classes moyennes" : les employés, les professions intermédiaires et même probablement, (on le verrait si les catégories utilisées étaient plus fines) les sous-catégories les moins dotées de capitaux (économiques notamment) des chefs d'entreprises. Dans cette zone moyenne de l'espace social on trouve aussi, entre autres professions, ce que l'on peut appeler des "*professions nouvelles*",⁶ concernant, les métiers de la représentation, du commerce ou de la "communication" et les "*semi-professions*"⁷ telles que les autres catégories d'enseignants, (instituteurs, professeurs d'enseignement professionnel) les infirmières ou les travailleurs sociaux.

⁵ À ce niveau-là, même si ça n'est pas mon objet ici, notons que l'effet de l'enseignement supérieur dans les carrières patronales s'est fait sentir : alors que 23% des chefs d'entreprises de plus de 10 salariés âgés de 25-59 ans sont des enfants d'ouvriers, ils ne sont plus que 13% dans ce cas parmi les chefs d'entreprises de plus de 10 salariés de 25-39 ans. Pour l'accès des enfants d'ouvriers à l'enseignement supérieur, voir *infra*.

⁶ Voir Pierre Bourdieu, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, pp. 409 et sq.

⁷ Jean-Michel Chapoulie, "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", in *Revue française de sociologie*, n° XIV, 1973, p. 97.

Les professions intermédiaires et les employés sont les seules catégories parmi lesquelles l'origine sociale la plus représentée n'est pas celle de la catégorie elle-même. Seulement 18% des membres des professions intermédiaires ont un père ayant exercé une profession intermédiaire, (ce pourcentage descend à 12 % pour les contremaîtres) et seulement 14% des employés ont un père employé. Bien sûr, cela est surdéterminé par rapport à la population active globale (12% de professions intermédiaires et 12% d'employés) mais ce déterminisme reste léger. Cela s'explique par la perméabilité de ces catégories aux enfants d'ouvriers. Ainsi, les professions intermédiaires de la fonction publique et les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises sont pour près de 30% des enfants d'ouvriers (resp. 29% et 28%). Ce pourcentage s'élève à 40% pour les techniciens et 52% pour les contremaîtres. Mais cela n'explique pas tout. Les professions intermédiaires sont composées pour 12% d'enfants de cadres et professions intellectuelles (qui ne sont que 9% dans la population active). Les "échanges" sont possibles aussi entre les deux catégories "employés" et "professions intermédiaires" qui sont donc perméables l'une à l'autre. Enfin, ces deux catégories ne sont pas non plus fermées aux enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise (leur représentation est du même ordre que dans la population active). Tout ceci concourt à marquer la relative indétermination sociologique de cette zone de l'espace social.

La définition commune de ces professions est la difficulté d'en désigner avec précision la nature du capital nécessaire à l'entrée. Ainsi, toutes ces professions ne nécessitent pas de longues études très prestigieuses, mais elles supposent tout de même une formation (notamment pour les professions d'infirmières, travailleurs sociaux, instituteurs, etc.). Elles ne nécessitent pas non plus un très fort capital social, mais tout de même, les réseaux de connaissances sont nécessaires à l'obtention d'emplois dans le commerce, la représentation, etc. Le capital économique, qui n'est pas très élevé dans ces catégories socioprofessionnelles, n'est pas non plus dénué d'utilité, non seulement pour être commerçant ou artisan, mais aussi pour financer les études des descendants, même si celles-ci ne sont pas parmi les plus coûteuses. Enfin, la transmission familiale des cultures professionnelles, qui n'est certainement pas aussi forte que dans le cas des agriculteurs ou des professions libérales, n'est probablement pas tout à fait absente.

Parmi ces occupations de classes "moyennes", certaines sont susceptibles de changements incessants de leurs positions dans les rapports sociaux (niveaux de responsabilités, compétences réellement exigées, salaires, conditions de travail) au gré des resserrements et des extensions du marché du travail, et au gré des bouleversements des méthodes et des technologies. Les titres et les compétences qu'elles exigent sont à la fois vagues et fluctuants.⁸ D'autres, comme celles

⁸ Voici ce qu'écrit Éric Maurin, art. cit., p. 462 : "Les compétences sont moins spécifiques dans les professions administratives et commerciales que dans les métiers de la production. On passe facilement d'une entreprise à l'autre et la mobilité est forte, surtout chez les commerciaux. Cette mobilité peut compenser un relatif manque de capital scolaire et permettre d'accéder à des postes de responsabilité : un tiers des représentants n'ont pas dépassé le certificat d'études. La contrepartie est un risque de chômage élevé : près de 120000 chômeurs exerçaient une profession intermédiaire administrative ou commerciale avant de perdre leur emploi. (...). Les débouchés des

d'enseignants ou d'infirmières sont essentiellement désignées par l'État dans l'assignation des tâches, dans leur mode de recrutement, et dans leur position sociale (salaires et qualifications).

Il n'est donc guère surprenant que la profession d'enseignant du secondaire soit composée pour une part non-négligeable de descendants d'employés (16% alors qu'ils sont 12% dans la population active globale) et surtout de descendants de membres des professions intermédiaires (21% alors qu'ils sont 12% dans la population active). La présence des enfants de patrons (dont on suppose que ce sont des petits patrons) est aussi surdéterminée : 16% alors qu'ils sont 13% dans la population active).

En ce qui concerne les instituteurs et les professeurs d'enseignement professionnel, les données sociologiques que j'ai sont moins précises. Toutefois, le système de positionnement sociologique est le même que celui des enseignants certifiés ou agrégés, étant entendu que ces catégories se classent dans les professions intermédiaires.

Ainsi, alors que les instituteurs sont classés parmi les intermédiaires de la fonction publique, ils ne sont composés que de 23% d'enfants d'ouvriers contre 29% pour toute la catégorie regroupée. D'autre part, les enfants d'ouvriers ne constituent que 21% des professeurs d'enseignement professionnel. Toutes les catégories intermédiaires (professions intermédiaires de la fonction publique 29%, professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises 28%, techniciens 40%, contremaîtres 52%) comportent plus d'enfants d'ouvriers que les instituteurs et les professeurs d'enseignement professionnel. D'autre part, la profession d'instituteur est aussi moins ouverte aux enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures que la catégorie des professions intermédiaires dans son ensemble. Seulement 9% des instituteurs sont des descendants de cadres et professions intellectuelles supérieures contre 12% pour l'ensemble de la catégorie (13% pour les intermédiaires de la fonction publique et 15% des professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises). De ce point de vue, les professeurs d'enseignement professionnel se positionnent d'une manière "normale" car 12% d'entre eux sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures.

Ainsi, la profession d'instituteur, et d'une manière moins exacte, la profession d'enseignant du secondaire professionnel sont par rapport à l'ensemble des professions intermédiaires dans une position homologue de celle des professeurs certifiés et agrégés par rapport aux cadres et professions intellectuelles supérieures. Ces professions se définissent par leur forte fermeture vis-à-vis des enfants d'ouvriers et leur ouverture relativement faible aux enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures. C'est en définitive le sens sociologique de cette

techniciens se transforment. Leur avenir semble de plus en plus dans la recherche et la mise au point de produits nouveaux : les techniciens d'études, d'essais et de contrôle se multiplient (+ 40%), en particulier dans la chimie et l'électronique. L'informatisation stimule aussi les emplois de programmeurs (+ 30000), mais entraîne le déclin des dessinateurs qui élaborent les schémas d'ensemble et préparent les dossiers d'exécution."

appellation de “métier de classe moyenne”.

b) Les évolutions récentes de la fermeture

Tout ce que je viens d'évoquer concerne les effets à long terme de la mobilité sociale. Mais les évolutions plus récentes contredisent légèrement ce qui vient d'être écrit. Ces évolutions viennent à la fois préciser le caractère de classe moyenne de la profession et la notion de fermeture professionnelle.

On peut dire de la professionnalisation des enseignants qui a eu pour effet direct d'unifier les statuts des enseignants (hors l'agrégation) qu'elle était préfigurée par un mouvement sociologique d'unification des origines sociales des enseignants mais qu'elle l'a favorisé par la suite. Ainsi, si on a dit que le taux d'enfants d'ouvriers parmi les enseignants certifiés et agrégés (17%) était faible par rapport à une situation de mobilité sociale théorique parfaite et par rapport à d'autres professions telles que les cadres du service public, on constate que ce taux est plus fort en 1990 qu'en 1970 où il n'était que de 14%.⁹ D'autre part, parmi les instituteurs, le taux d'enfants d'ouvriers diminue : il est de 24,2% parmi les enseignants âgés de 40 à 59 ans, il n'est plus que de 18,3% parmi les enseignants de moins de 30 ans.¹⁰ Ainsi, les deux corps se rapprochent sociologiquement, d'autant plus que le nombre d'enfants de cadres supérieurs (hors enseignants) augmente parmi les instituteurs (il passe de 7,7 chez les “vieux” à 11,4 chez les “jeunes”). L'unification des corps par décret a des conséquences notamment sur le recrutement des professeurs d'enseignement technique court et long. Bénéficiant désormais des mêmes conditions statutaires que leurs collègues des établissements secondaire d'enseignement général, leur composition sociale s'est brutalement modifiée entre 1991 (dernier recrutement avant les modifications) et 1993. Les enfants d'ouvriers ne constituent plus que 24% en 1993 de ces enseignants contre 33% en 1991 et les enfants d'employés 31% contre 37%.

En ce qui concerne la nature de la fermeture professionnelle, si les enseignants constituent une de ces professions pour laquelle le concept de transmission familiale d'un capital (social, financier, ou culturel) est une notion assez faible, celle-ci n'est tout de même pas absente. Le taux d'enseignants fils ou filles d'enseignants, qui n'a jamais été négligeable (10,6% des enseignants toutes catégories confondues alors que les enfants d'enseignants constituent 2,3% de la population active occupée en 1990), augmente considérablement parmi la population jeune (16,6%). Si l'on va des instituteurs vers les agrégés le taux

⁹ Claude Thélot, *Éducation et formation*, article cité.

¹⁰ Pour les conséquences professionnelles de ce phénomène désormais très connu, voir Frédéric Charles, *Les instituteurs, un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1984. Pour les conséquences syndicales, voir Bertrand Geay, “Espace social et “coordinations”, le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987”, dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86-87, 1991, pp. 2-24.

d'enfants d'enseignants ne cesse d'augmenter avec le grade. Près de la moitié des agrégés ont un parent (père ou mère) enseignant. Cette filiation a augmenté nettement avec le temps. Ainsi, si le pourcentage d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures n'a pas augmenté de 1970 à 1990 parmi les professeurs certifiés et agrégés (il passe de 20 à 21, mais si on tient compte du changement de définition de la catégorie intervenu en 1982, on peut penser qu'il a légèrement diminué en réalité), la composition de ces "cadres" a profondément évolué : ainsi, les "vieux" enseignants (de 40 à 59 ans) sont composés de 19% d'enfants de "cadres et professions intellectuelles supérieures" non-enseignants, alors que les "jeunes" (moins de 30 ans) ne sont composés que de 11% d'individus de la même origine. En même temps, les "vieux" enseignants sont composés de 11% d'enfants d'enseignants (instituteurs ou professeurs) contre 21% pour les "jeunes".

Enfin, et surtout, les effets de la crise de l'emploi intervenue entre 1991 et 1993 ont-ils semblé amener les enfants d'enseignants à se destiner encore plus à la profession d'enseignant.¹¹ Ces faits amènent plusieurs interprétations : malgré l'indétermination relative de la définition du métier d'enseignant qui rapproche celui-ci des cultures professionnelles des autres "métiers de classes moyennes", il est probable qu'une certaine forme de culture professionnelle, (éthique et cognitive) se transmette généalogiquement. Au cours des dernières décennies, les différentes catégories d'enseignants tendraient à transmettre un peu plus leur métier à leur descendance.

3 - Situation de la profession dans l'espace universitaire¹²

Pour comprendre les modalités sociologiques de fermeture de la profession dans la structure de la mobilité sociale, il faut étudier le filtre que constitue l'enseignement supérieur, c'est à dire principalement les universités de lettres et de sciences, passage aujourd'hui obligé de tous les futurs enseignants.¹³ Il faut donc retracer, à l'aide de statistiques, l'itinéraire qui conduit, à travers l'enseignement

¹¹ C'est en tout cas ce qu'estiment Nadine Esquieu et Pierre Perier, MEN, *Note d'information*, "Les nouveaux enseignants du secondaire sortis d'instituts universitaires de formation des maîtres en 1993", n° 94-39, mais sans donner de chiffre précis.

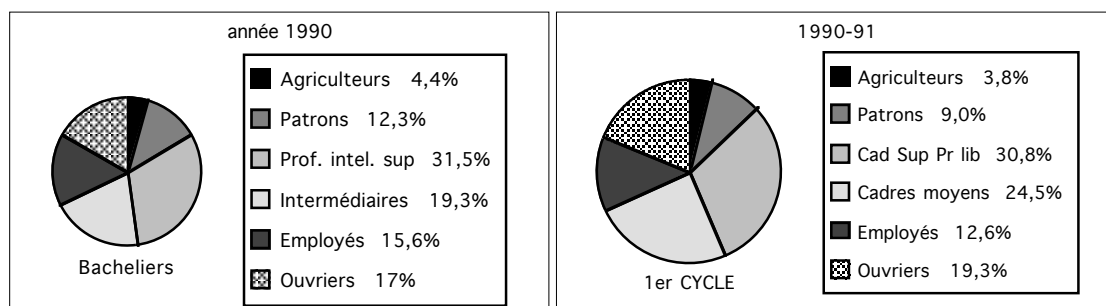
¹² Les statistiques universitaires sont tirées de M.E.N, *Tableaux statistiques*, 1990-1991, janvier 1992. Les chiffres que j'ai sélectionnés concernent les étudiants français des universités de sciences et de lettres de France sans TOM. Comptabiliser les étudiants étrangers ne servirait à rien pour envisager les cursus menant aux concours d'enseignants. D'autre part, j'utilise les données de "France sans TOM" car ce n'est qu'à partir de 1992-93 que l'on dispose de statistiques universitaires homogénéisées sur la "France entière" (y compris TOM).

¹³ Toutes les données universitaires qui suivent ne concernent que les universités de lettres et de sciences. Il m'a paru que le poids des filières ne débouchant pas "naturellement" sur l'enseignement était trop important dans les autres universités (santé et droit-sciences économiques notamment) pour que cela ait un quelconque sens. Il faut tout de même garder en mémoire que si l'on ajoutait ces filières, les effets de structuration sociale de l'accès au divers cycles seraient largement accrus : Cf. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, "L'origine sociale des étudiants", *Note d'information*, n°92-39.

supérieur, aux concours de l'enseignement. L'analyse statistique ne permet pas de trancher entre un diagnostic en terme d'effets de structuration sociologique des stratégies des différentes catégories sociales (selon sa catégorie sociale d'origine l'individu n'a pas les mêmes probabilités de faire un choix d'orientation ou un projet professionnel donné) et un diagnostic concluant à l'effet de système (les données organisationnelles du système éducatif, *i. e.* les méthodes d'enseignement et les modalités de sélection et d'élimination des individus expliquent les effets de discrimination sociale du processus d'orientation). Il n'y a guère qu'en évaluant les effets sociaux d'un concours que l'on peut cerner un effet de système, et encore faudrait-il analyser les stratégies et les intensités respectives de préparation de ces concours par les candidats.¹⁴ On se contentera donc ici comme précédemment, de l'analyse de la structure de l'inégalité sociale face à l'orientation.

a) Structuration sociale de l'accès à l'université

Figure n° 6 : comparaison entre les populations des bacheliers et des étudiants inscrits en premier cycle des universités de lettres et de sciences



Source : MEN, (DEP) *Note d'information*, "L'origine sociale des étudiants", n°92-39 et MEN *tableaux statistiques 1990-91*, janvier 1992.

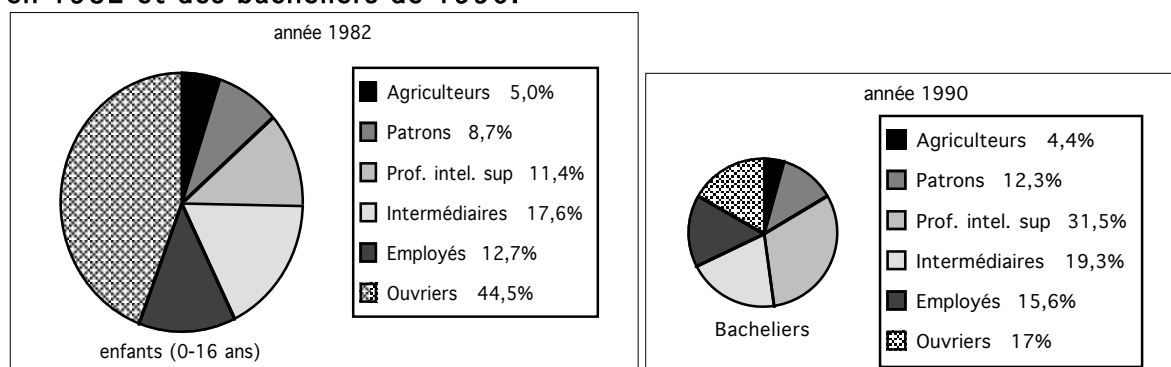
Pour évaluer l'inégalité d'accès à l'université, on peut comparer la composition sociale des premiers cycles avec la composition sociale des bacheliers de 1990 (voir ci-dessus, figure n° 6). On constate, à vrai dire, que les deux structures ne sont pas si éloignées. À tel point que la différence, qui se fait au détriment des

¹⁴ Une population de candidats aux concours présente toujours un certain taux de candidats "touristes", peu motivés par la réussite à ce concours. Il n'est pas certain que cette catégorie soit sociologiquement neutre.

enfants de patrons et d'employés et qui privilégie les enfants d'ouvriers et d'intermédiaires pourrait être attribuée simplement à la seule prise en compte des universités de lettres et de sciences.

Par contre, si on approche ces deux structures assez semblables de la composition sociale des enfants de 0 à 16 ans en 1982, on perçoit aisément, que c'est le système d'enseignement secondaire, plus sûrement que le simple accès des bacheliers à l'université qui effectue *l'essentiel du tri social* : c'est à dire une forte élimination des enfants d'ouvriers.¹⁵

Figure n° 7 : comparaison de la composition sociale des jeunes de 0 à 16 ans en 1982 et des bacheliers de 1990.



Source : *ibid.*

La fermeture sociale opérée par l'enseignement secondaire et consacrée par l'université a un sens très clair : elle se fait au bénéfice de la plupart des origines socioprofessionnelles contre la catégorie des enfants d'ouvriers qui a perdu 27,5 points (plus d'un quart des "places") au niveau du baccalauréat.

Le passage du premier au second cycle des universités de sciences et de lettres produit lui aussi des effets sociaux mais d'un caractère modéré comparativement aux effets de l'enseignement secondaire. Si l'on compare les structures des compositions sociales des deux cycles, (*cf. figure n° 8*) elles ne changent pas radicalement mais on note toutefois une intensification de la "sélection" (quelle qu'en soit la cause) au détriment des enfants d'ouvriers qui perdent près de deux points, des enfants d'employés qui perdent un point et au bénéfice des enfants d'agriculteurs et des enfants de cadres supérieurs et professions libérales. Ces discriminations qui paraissent légères se précisent si on calcule un taux d'accès au second cycle pour chaque groupe socioprofessionnel. (*voir tableau n° 6*)

Figure n° 8 : origine sociale des étudiants des premiers et second cycles des

¹⁵ J'ai bien conscience d'enfoncer ici des portes ouvertes, du moins pour certains de mes éventuels lecteurs. Toutefois, il est de ces données maintes fois produites, et aussi souvent oubliées. Pour les mécanismes d'accès différentiel au cycle long et pour une réflexion en termes de carrières d'élèves voir Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat, "Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales" ; *Revue française de sociologie*, n° XXXIV, 1993.

universités de lettres et de sciences en 1990-91 :

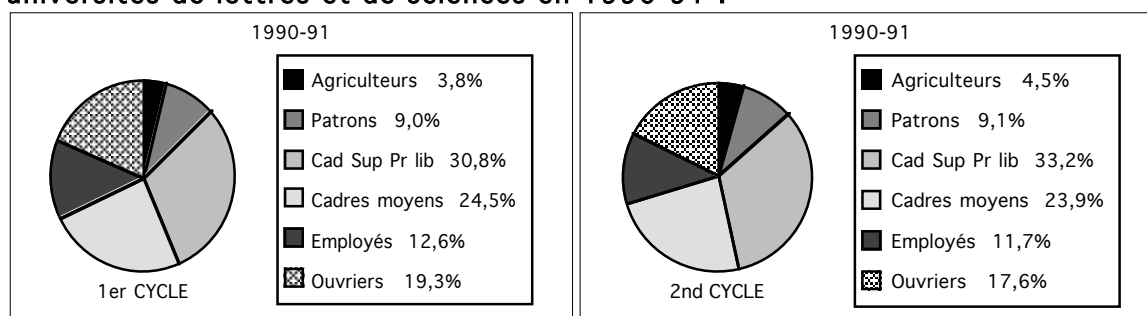


Tableau n° 6 : taux d'accès au second cycle en 1990-91

CSP	Taux d'accès
agriculteurs	74 %
patrons	62,7 %
prof intel sup	67,2 %
cadres moyens	60,6 %
employés	58 %
ouvriers	56,8 %

Ces chiffres se comprennent ainsi : pour 100 étudiants enfants d'agriculteurs inscrits en premier cycle, il y en a 74 inscrits en second cycle. Ainsi, il s'agit d'une fiction : j'ai utilisé les chiffres de la même année universitaire. Il ne s'agit donc pas d'une cohorte qui pose le problème du choix des deux années : étant donné que le second cycle est constitué de deux ans, doit-on choisir deux années successives ou séparées par deux exercices ?

Les taux d'accès exprimant une différence de probabilité de se retrouver en second cycle des universités selon la catégorie sociale d'origine, évitent l'effet de masque des profils en pourcentage qui sous-estiment les catégories peu représentées à l'origine, comme ici les enfants d'agriculteurs. Ainsi, les enfants d'ouvriers ont un peu plus d'une chance sur deux de se retrouver en second cycle alors que les enfants d'agriculteurs ont près de trois chances sur quatre d'y accéder. Les enfants de cadres supérieurs et professions libérales sont aussi nettement favorisés dans l'accès au second cycle.

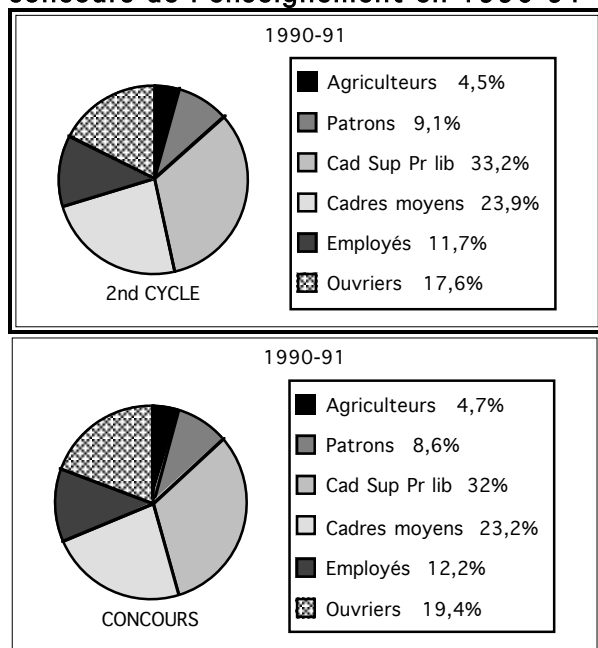
b) Un palier stratégique : le second cycle

L'acte qui consiste à s'inscrire à un concours de l'enseignement en 1990 alors que la sélection à l'entrée des préparations est encore l'exception¹⁶ peut être considéré comme un choix (à partir du second cycle) plutôt que comme un effet du système universitaire. Et dans ces circonstances, on constate que la composition

¹⁶ Ce qui n'est plus le cas avec la mise en oeuvre des IUFM et surtout avec la hausse du nombre des candidats.

sociale des préparations aux concours reproduit assez fidèlement la composition sociale du second cycle.

Figure n° 9 : Composition sociale du second cycle et des préparations aux concours de l'enseignement en 1990-91



En termes de stratégies (car on mesure ici les inscriptions aux concours et non le succès), on peut dire que le processus d'orientation des populations universitaires vers les concours est *moyen dans le contexte universitaire*.¹⁷ Toutefois, une différence notable concerne les enfants d'ouvriers : ceux-ci sont mieux représentés dans les préparations aux concours (deux points de mieux). ces deux données, la relative conservation de la structure et le léger avantage aux enfants d'ouvriers sont confirmées par les taux d'accès aux préparations à partir du second cycle (cf. tableau n° 7):

Tableau n° 7 : taux d'accès aux préparations des concours en 1990-91:

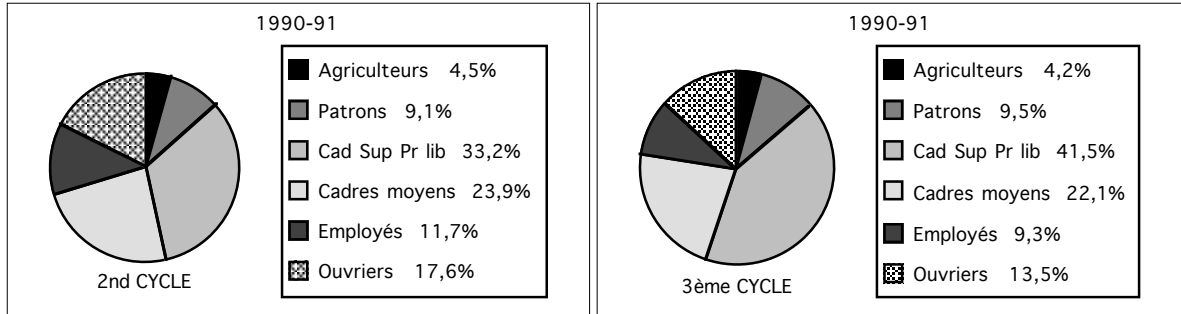
CSP	Taux d'accès
-----	--------------

¹⁷ Si l'on croise les variables sexe et CSP on n'obtient pas de différence de structure sociale selon le sexe pour les second, troisième cycles et inscriptions aux concours.

Agriculteurs	9,9 %
Patrons	9 %
Prof intel sup	9,2 %
Cadres moyens	9,3 %
Employés	9,6 %
Ouvriers	10,5 %

Ces taux présentent une similitude frappante si on écarte les enfants d'ouvriers. Ce qui indique que ces derniers, arrivés à ce stade sont un peu plus enclins que les autres à préférer la stratégie d'accès à un emploi moins hasardeux que ne l'est, par exemple la poursuite en troisième cycle. Car c'est au niveau de l'accès au troisième cycle, c'est à dire après le moment du choix de s'inscrire aux concours de l'enseignement que l'on constate l'effet de discrimination sociale le plus fort du système universitaire. Ainsi, du second au troisième cycle, la proportion des enfants de cadres supérieurs passe de 33 à 41%, alors que la proportion d'enfants d'ouvriers diminue de 4 points et la proportion d'enfants d'employés d'un point et demi. Les catégories "agriculteurs" et "patrons" n'évoluent pas. Le choix du métier d'enseignant se situe donc sur un palier stratégique, *au niveau du second cycle, juste avant l'intensification de l'inégalité sociale interne à l'université et juste après la consolidation de l'inégalité sociale d'accès à l'université.*

Figure n° 10 : Composition sociale des second et troisième cycles des universités de lettres et de sciences en 1990-91 :



La concurrence que se font les concours et le troisième cycle n'est pas sociologiquement neutre. Les enfants d'ouvriers qui ont plus tendance à s'inscrire en préparation, sont aussi ceux qui se détournent le plus des troisième cycles (ils ne sont plus que 13,5% contre 17,6% en second cycle). Les enfants d'employés et de cadres moyens sont aussi moins représentés, tout ceci au bénéfice des enfants de cadres supérieurs et professions libérales.

Tableau n° 8 : taux d'accès au troisième cycle en 1990-91:

PCS	accès 3e cycle
------------	-----------------------

agriculteurs	23,3 %
patrons	26 %
prof intel sup	<u>31 %</u>
cadres moyens	23 %
employés	20 %
ouvriers	<u>18,8 %</u>

Les taux d'accès au troisième cycle confirment cette forte inégalité, puisque on voit notamment que les enfants de cadres supérieurs et professions libérales ont 1,6 fois plus de chances d'accéder au troisième cycle que les enfants d'ouvriers. En définitive, une fois opérée la structuration de l'inégalité sociale, principalement par l'accès à l'enseignement secondaire long, secondairement par le passage du premier au second cycle, et enfin avant l'effet de structuration opéré par les inscriptions en troisième cycle on pourrait dire que les préparations aux concours de l'enseignement n'exercent pas de forte structuration. Toutefois ces chiffres sont à prendre avec prudence car on aura noté que les catégories sont bien grossières. Notamment, il faudrait s'interroger sur la catégorie "patrons". Le questionnaire de l'enquête sur les lauréats de l'académie de Toulouse fait apparaître une chose dont on se doutait à l'avance : parmi les fils et filles d'artisans, commerçants et chefs d'entreprises qui constituent 10,9% de l'échantillon, il ne s'agit *en aucun cas* de chefs d'entreprises de plus de dix salariés. Les enfants de patrons qui utilisent les carrières de l'enseignement à des fins de reclassement seraient donc des enfants de petits patrons.¹⁸

c) Les effets sociaux de la crise de l'après-1991

Si l'on comparait la composition sociale des préparations aux concours en 1990-91 et en 1992-93, on pourrait éventuellement voir l'effet social de l'augmentation récente du chômage. Par malheur, la gestion des candidats par les IUFM a eu, entre autres effets, celui de soustraire ceux-ci aux statistiques universitaires.¹⁹

Par ailleurs, si l'on veut mesurer l'évolution des effectifs universitaires, en

¹⁸ La catégorisation que j'ai utilisée (indépendants - moins de 10 employés - plus de 10 employés) est d'ailleurs extrêmement grossière : une catégorisation plus judicieuse aurait probablement fait apparaître que les entreprises concernées ne dépassent pas la taille de l'entreprise employant un seul salarié.

¹⁹ Par ailleurs ni la Sous-Direction de la formation des maîtres du ministère ni la Direction de l'évaluation et de la prospective ne semblent disposer de statistiques sérieuses sur l'origine sociale des candidats aux concours. Ne parlons pas d'enquête sur les lauréats. L'opacité, maintes fois dénoncée, qui caractérise l'évaluation des IUFM ne peut probablement pas être attribuée à la seule incompétence de ses divers niveaux de responsabilités. Le changement de majorité politique en 1993 n'a strictement rien modifié à ce sujet.

raison des changements de nomenclatures intervenus entre les deux moments dans la statistique universitaire (passage des CSP aux PCS),²⁰ on ne peut utiliser que les données collectées à partir de 1991-92. La comparaison des taux d'accès aux deuxième et troisième cycles par groupe socioprofessionnel durant les années 1991-92, 1992-93 et 1993-94²¹ permet de constater deux choses : les enfants d'ouvriers sont les seuls à ne pas profiter de l'augmentation des flux à l'université²² (leur taux d'accès en second cycle passe de 55,1% en 1991-92 à 54,4% en 1993-94, alors que dans le même temps, le taux d'accès des enfants de cadres supérieurs passe de 64,4% à 71,2%). D'autre part, le volume du troisième cycle n'augmente pas aussi vite que le volume du second cycle, ce qui fait diminuer les taux d'accès en troisième cycle.²³ En ce qui concerne les effets sociaux de cette réduction des taux d'accès au troisième cycle, ils sont assez peu notables. Ces taux baissent pour toutes les catégories de manière assez comparable, même, si par exemple, un point de moins pour une catégorie ayant originellement un fort taux d'accès représente une baisse inférieure à un point de moins pour une catégorie qui avait un faible taux d'accès.

Tableau n° 9 : Taux d'accès en second cycle après 1991 :

Accès 2nd cycle	1991-92	1992-93	1993-94
Agriculteurs	68,6	70	74,6
Chefs d'entreprises	57,8	59,2	61
Prof. intel. sup	64,4	66,1	71,2
Intermédiaires	60,5	63,5	66,9
Employés	52,6	51,3	54,2

²⁰ Alors que les PCS existent depuis 1982 dans les nomenclatures officielles, elles apparaissent dans les tableaux statistiques universitaires au moment de la crise de l'après-guerre du Golfe, c'est à dire pour l'année universitaire 1991-92. C'est vraiment une coïncidence malheureuse. Les tableaux statistiques des universités qui font apparaître une brutale baisse du nombre des enfants d'ouvriers et une hausse du nombre des enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires doivent probablement une part au moins de cette variation au changement de nomenclature : en 1982, dans la population globale, le changement de nomenclature s'était soldé par une diminution numérique du groupe "ouvriers", par la disparition des groupes "personnels de service" (intégré dans le groupe "employés") et "salariés agricoles" et par l'augmentation de toutes les autres catégories. Ainsi, par exemple, le passage de "cadres supérieurs et professions libérales" à "cadres, professions intellectuelles supérieures" s'était soldé par une augmentation de 4,7% de la catégorie. Le même changement avait provoqué une diminution de 6,2% de la catégorie des ouvriers et une augmentation de 22% de la catégorie "professions intermédiaires" (anciens "cadres moyens"), par le passage, notamment des contremaîtres de l'une à l'autre des catégories.

²¹ En raison d'un changement des modalités de collectes des données (laissant l'initiative de construction des données aux universités), les tableaux statistiques de l'année 1994-95 ne sont toujours pas parus en juillet 1996. La DEP fournit seulement des estimations peu détaillées (note 95-19).

²² Le nombre des étudiants français inscrits dans les universités de sciences et de lettres augmente de 8,7% de 1990-91 à 1991-92, de 7,3% de 1991-92 à 1992-93 et de 11,3% de 1992-93 à 1993-94.

²³ De 1990-91 à 1991-92, les taux d'augmentation des deuxièmes et troisièmes cycles de sciences et de lettres sont équivalents (resp. 8,7% et 8,4%). Par contre, par la suite, ils se différencient nettement : de 1991-92 à 1992-93, les deuxièmes cycles augmentent de 8,4% et les troisièmes cycles de 6,1%. De 1992-93 à 1993-94, les deuxièmes cycles augmentent de 10,2% et les troisièmes cycles de 6,7%. Il faudrait d'ailleurs étudier le phénomène de plus près et savoir si les UFR les plus libérales jusque là en ce qui concerne l'accès au troisième cycle n'ont pas commencé à mettre en place des modalités de fermeture plus explicites des DEA et DESS.

Ouvriers	55,1	55,2	54,4
----------	------	------	------

Tableau n° 10 : Taux d'accès en troisième cycle après 1991 :

Accès 3e cycle	1991-92	1992-93	1993-94
Agriculteurs	20,3	20	19,5
Chefs d'entreprises	22,4	21,3	20,1
Prof. intel. sup	29,9	28,6	27,6
Intermédiaires	21,3	20,8	19,3
Employés	19	18	17,4
Ouvriers	15,8	15,9	15,1

Du point de vue quantitatif, l'augmentation continue des flux de candidats aux concours de l'enseignement,²⁴ de 1991 à 1995, s'insère dans cette augmentation générale des flux d'étudiants. Du point de vue qualitatif, situées après l'accès au second cycle qui génère une accentuation de l'inégalité sociale au détriment des enfants d'ouvriers, les candidatures aux concours de l'enseignement vont probablement se ressentir de ce préalable.

²⁴ L'effectif des inscrits en IUFM (France sans TOM) passe de 55781 en 1991-92 (première année d'exercice des IUFM) à 82966 en 1994-95, soit une augmentation de 49%. Notons une accélération très forte de 1992-93 à 1993-94: 26% d'augmentation. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), "Les instituts universitaires de formation des maîtres", *Note d'information*, n° 96.07. Même si le discours "scientifico-officiel" attribue la hausse des effectifs aux concours au fait que "la politique en faveur du recrutement commence à porter ses effets" (Lucienne Dutriez et Laurence Massot, MEN, "Recrutement : des besoins en forte croissance", *Éducation et formation*, n°94-37) je trouve tout aussi raisonnable de l'attribuer, au moins pour une part, à la crise de l'emploi qui suit l'année 1991 d'autant plus que le pic d'accélération des candidatures (1993-94) correspond exactement à l'année qui est considérée comme la plus mauvaise pour l'emploi : 1993.

4 - conclusion : sur la “vieille fermeture”

Ainsi l'accès aux corps enseignants est le produit d'un long processus de sélection sociale, qui se traduit par une forte élimination des enfants d'ouvriers, essentiellement dans l'enseignement secondaire, et secondairement dans le système universitaire. Mais le choix de s'inscrire à un concours, situé au niveau du second cycle, intervient avant le moment le plus socialement sélectif du cursus universitaire : l'entrée en troisième cycle. Il est révélateur que, même si ce sont des différences assez minimes, ce sont les catégories qui ont le moins de probabilités d'accès au troisième cycle (les enfants d'ouvriers d'employés et d'agriculteurs) qui ont les plus grandes probabilités de s'inscrire à un concours. C'est sur cette population, qui a choisi et qui a été choisie, que va s'exercer la fermeture opérée par le concours, et entre autre, la nouvelle fermeture constituée par “l'épreuve professionnelle”, cet outil administratif de mise en oeuvre de la “professionnalisation des enseignants”.²⁵

²⁵À mon grand regret, je ne peux présenter de résultats dignes d'intérêt exprimant l'effet des concours proprement dits en fonction des catégories socioprofessionnelles. la seule enquête sur l'effet des concours est à ma connaissance la mienne. Elle ne porte que sur des lauréats de l'académie de Toulouse. Mais il n'y a pas de comparaison possible avec une population de candidats : les statistiques des préparations (*cf. supra*) ne sont plus tenues dans les universités (hormis celles de l'agrégation). D'autre part, à Toulouse, l'université de sciences ne présente pas de statistiques sur les catégories socioprofessionnelles. Il est donc impossible “d'estimer” qualitativement la population des candidats. La population des étudiants de l'université de lettres de Toulouse présente, par rapport à la population nationale des étudiants de lettres, la particularité d'être composée d'un fort taux d'enfants d'agriculteurs et d'enfants de cadres supérieurs et d'un faible taux d'enfants d'ouvriers. J'ai donc essayé de “redresser” la composition de mon échantillon de lauréats régionaux en fonction de la différence entre l'université de lettres de Toulouse et l'ensemble des universités de lettres de France. Mais les résultats m'ont paru trop étranges pour être exploitables, compte tenu de toutes les incertitudes qui pèsent sur ce “bricolage”. On pourra donc (*cf. infra*) évaluer le système de différences produit par les notes aux concours à l'intérieur de la population des lauréats, mais une comparaison entre candidats et lauréats, voire entre reçus et collés est exclue.

section 2

De la profession logique à la “nouvelle fermeture”

La “nouvelle fermeture” est la fermeture de la profession constituée par “l’épreuve professionnelle” des concours de recrutement (appelée “épreuve sur dossier” à partir de la session 1994). Elle prétendait ajouter un nouveau mode de sélection des individus, en sus du mode traditionnel (les épreuves dites “disciplinaires”) et en cela, constituait l’appareil par lequel on se promettait de passer de la définition d’une *profession logique*, concept construit politiquement avec toutes les vicissitudes que l’on a vu, à la définition d’une *profession réelle* : il s’agissait de mettre *en pratique* des schèmes de sélection des individus afin de constituer la profession comme groupe concret d’individus porteurs d’aptitudes spécifiques au métier. Dans le projet de professionnalisation était contenue l’idée que toutes ces transformations symboliques devaient se concrétiser par la modification des contenus des concours de recrutement. Au delà de l’élévation des concours des enseignants du premier degré et du second degré professionnel au niveau de la licence, ce qui les mettait à égalité avec le CAPET et le CAPES¹, l’idée nouvelle était de permettre à ces concours de valider réellement l’acquisition de ces nouvelles dimensions professionnelles qui sans cela, seraient restées à l’état de vœu pieux.

Mais cette “épreuve professionnelle” a une histoire, qui, pour être courte et récente, n’en est pas moins tortueuse, comme en témoigne son changement d’appellation en septembre 1993 : désignée désormais par le terme vague “d’épreuve sur dossier”, elle contient les contraintes qui n’ont cessé d’être sa condition.

Au départ, le jeu semblait ouvert. En octobre 1989, dans la rédaction du rapport Bancel, si le nom de l’agrégation était cité, les dénominations CAPES, CAPET, CAPLP2 n’apparaissaient pas plus que celle du futur concours des professeurs d’écoles créé en 1990. Il ne s’agissait plus que de “concours de recrutement”. Ce qui laissait à penser que les concours anciens pouvaient être supprimés pour laisser place à une nouvelle formule profondément rénovée.²

De fait, ainsi qu’on l’a vu précédemment, les premières propositions faites au sein de la commission Bancel et du groupe de pilotage national des IUFM après 1989, tendaient à réformer complètement les concours. Les deux groupes

¹ Resp. “Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Technique” et “Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire”.

² Dans un entretien réalisé en décembre 1990, un chef de projet d’IUFM me laissait entendre que les concours n’existeraient plus dans leurs anciennes formules.

d'épreuves (l'écrit d'admissibilité et l'oral d'admission) devaient comprendre chacun une épreuve professionnelle et une seule épreuve "à caractère scientifique".³ Puis la proposition fut minorée par le même rédacteur : il ne s'agissait plus que d'une épreuve professionnelle à l'écrit, l'oral ne porterait plus que sur des épreuves disciplinaires. Pour envisager le réseau des contraintes qui pesaient sur la professionnalisation des concours, on peut examiner le champ des possibilités, c'est à dire, en premier lieu, le sens sociologique de ces modifications et d'autre part les oppositions soulevées par ces éventuelles modifications.

1 - Symbolique des concours de recrutement

À l'image du baccalauréat, les concours de l'enseignement sont de ces institutions dont la signification socio-politique ne s'épuise pas dans l'ordre de considérations techniques. Ils sont au contraire un élément de nos structures "nationales-mentales", un outil fondamental de la gestion de la société par l'État, basé principalement sur l'assimilation de la méritocratie à la démocratie. Ainsi, "toucher" aux concours de l'enseignement, c'est, pour certains acteurs, attenter à "l'égalité républicaine". Cela repose sur deux croyances complémentaires et ambivalentes à la fois. D'une part, par le biais des concours *nationaux*,⁴ l'État est chargé d'assurer la "juste promotion des meilleurs";⁵ d'autre part, pour que cette sélection ne soit pas arbitraire, il faut un *medium* légitimé par une institution intermédiaire entre les individus et l'État : l'Université. Le concours est un accord entre l'État et l'Université qui tend à légitimer la sélection (et donc l'élimination corrélative) des candidats.

Le concours de recrutement est un phénomène de magie sociale : Avant de sélectionner des individus, le jury *sélectionne des contenus*, jusqu'ici de nature universitaire, dont la légitimité conditionne la légitimité de la sélection ultérieure des candidats. Officiellement, le président du jury propose ces contenus (les

³ Philippe Meirieu, *document de travail, groupe de pilotage national des IUFM, 17 juin 1990.*

⁴ Le caractère national des concours est probablement, dans la rhétorique des partisans des concours, la meilleure des garanties de "démocratie" des concours.

⁵ La Société des agrégés, par la voix de sa présidente, se prononcera contre l'épreuve professionnelle, notamment en ces termes : "Contrairement à ce qui a été affirmé par le Ministre, la nouvelle épreuve caractérisée comme "analyse d'une situation d'enseignement" ne permet en aucune façon "d'apprécier l'aptitude du candidat dans une situation pédagogique concrète". En revanche elle peut aboutir, par le seul jeu des coefficients, à pallier d'inquiétantes déficiences dans les épreuves scientifiques et ce d'autant plus qu'elle a été créée dans plusieurs CAPES par substitution à une épreuve de vérification du savoir.

Je dénonce le coup porté ainsi à la qualification et à la réputation professionnelle du corps des certifiés recrutés par le concours externe. Je rappelle que la sélection juste des meilleurs élèves et étudiants est l'unique moyen d'assurer la promotion de tous. Un gouvernement qui renonce à attirer les élites vers les carrières de l'enseignement ne peut en aucune façon se flatter de travailler à la "démocratisation" de la diffusion du savoir." (les italiques sont de moi)

(Communiqué de presse du 7 mai 1991 de Geneviève Zehringer, présidente de la société des agrégés en réaction à la conférence de presse ministérielle du 6 mai 1991)

“sujets”), à la signature du ministre : cet échange symbolique (autorité contre contenus légitimes) consacre le contrat passé entre l’État et l’Université car, jusqu’ici celle-ci est considérée comme la source des disciplines, c’est à dire des *échelles de valeurs*, qui permettent la sélection légitime.⁶ Modifier, un tant soit peu ces concours de l’enseignement, c’est mettre en question l’accord entre les institutions à l’origine de la légitimité de la sélection et de l’élimination d’un certain nombre d’individus.

La création des IUFM, comme formation professionnelle dirigée par l’État, et l’inscription en IUFM pour la préparation au concours, constitue *une extension de la zone d’influence de l’État*. Auparavant, les rôles respectifs de l’université et de l’État étaient clairement définis par la frontière magique du concours, chacun exerçant sa maîtrise d’oeuvre dans son système symbolique légitime. Ainsi, les savoirs universitaires étaient le seul médium légitime de sélection des individus jusqu’au concours inclus. Ça n’était qu’à l’issue de celui-ci que l’État imposait ses exigences de professionnalisation vis à vis des seuls stagiaires (dans les écoles normales et les CPR). Professionnaliser les concours, c’est de la part de l’État exprimer des exigences vis-à-vis de personnes non-recrutées, non-rémunérées, et disputer sa maîtrise d’oeuvre à l’université. Autrement dit, en créant l’épreuve professionnelle, l’État franchit la frontière au détriment de l’université. Pour la première fois, un concours de la fonction publique exige une formation professionnelle de la part des candidat.⁷ Il était donc prévisible, dans ces conditions, que les adversaires de la modification des concours soient les partisans de l’université et les groupes qui tirent leur légitimité de la définition universitaire de la professionnalité.⁸

2 - Histoire de l’épreuve professionnelle

Il n’est pas douteux que les syndicats majoritaires de gauche présents dans la “commission Bancel” (SNES, SNESup, SNI et SGEN-CFDT) aient continué à être des partenaires du cabinet ministériel par la suite. Il me semble aussi probable que des contacts discrets aient été pris avec la Société des agrégés. Toutefois, les apparences (les communiqués officiels) ne font état que de réactions à posteriori. Le SNES, le SNESup et la Société des agrégés étaient opposés à une refonte trop

⁶ Si l’arrêté du 30 avril 1991 (J.O. du 5 mai) qui définit les nouveaux concours de l’enseignement spécifie que “les sujets des épreuves écrites sont choisis en tenant compte des programmes d’enseignement des lycées et collèges”, c’est en fait que cette règle est peu respectée dans la pratique.

⁷ ...Ou plus exactement, eu égard à la place du concours, un “début de formation professionnelle,” ainsi que l’indique un document de travail de 1991 au sujet du recrutement des professeurs d’école.

⁸ “Certes, les universités continuent d’assurer les cours théoriques de préparation au CAPES. Mais elles perdent la responsabilité de l’ensemble de la formation. L’instauration au CAPES d’une épreuve professionnelle a soulevé la colère des mandarins. À Paris, les responsables de certaines préparations ont même averti leurs étudiants qu’ils continueraient leur travail comme si de rien n’était.” *Libération* 9 septembre 1991.

profonde des concours de recrutement.⁹ Outre ces organisations, l'Académie des sciences avait, dans son communiqué du 28 mai 1990, fait part de ses inquiétudes vis à vis des concours. Le 17 septembre, Lionel Jospin avait tenté de la rassurer en affirmant qu'il tenait à "la nécessité de conserver aux futurs concours de recrutement le haut niveau de qualification scientifique qu'ils ont actuellement."

C'est au cours de l'année 1990 (le rapport Bancel est publié en octobre 1989) que les travaux de définition des concours eurent lieu. Il est très difficile de suivre le cheminement des négociations qui ont suivi les premiers projets. Comme tout le reste, elles étaient sous le sceau du secret et il m'est impossible de faire la part des choses entre les oppositions franches des adversaires de la professionnalisation et les autocensures de ses promoteurs, notamment de Daniel Bancel qui a probablement minoré les propositions de Philippe Meirieu.¹⁰ Il semble bien que l'on ait procédé par tâtonnement comme semble l'indiquer cet extrait d'interview :

"Je peux vous dire que les contenus, par exemple, on faisait lancer des faux-trucs, on... c'était un peu tactique, quoi. J'ai lancé des programmes qui étaient visiblement excessifs, pour mesurer... dans les coefficients pour le CAPES, tout ça, le poids des épreuves disciplinaires, j'ai lancé quelquefois des ballons. On lance des phrases dans un couloir, en disant : oh, je vais donner 60% à ça... Pour voir si ça passe, si les gens réagissent.." (*Entretien avec Daniel Bancel, Mercredi 20 janvier 1993*)

Quoiqu'il en soit, le premier "texte" qui parut au 30 avril 1991¹¹ ne proposait qu'une seule épreuve professionnelle. Celle-ci prenait place lors de l'oral d'admission et non lors de l'écrit. Autrement dit, la base de la sélection, l'admissibilité, se faisait sans contenus "professionnels". Ce texte très "technique" ne présente pas de justifications théoriques ou stratégiques. Comme pour le reste de la politique de professionnalisation, celles-ci se feront attendre. Ce n'est que le 18 septembre de la même année qu'une note précisait le déroulement de l'épreuve et en justifiait l'existence. Elle indiquait notamment :

"Pour donner toute sa place à l'épreuve professionnelle, il a été décidé :

⁹ Le SNESup déclare dans une lettre du 4 juillet 1990 au ministre : "*La base des concours de recrutement est le contenu des épreuves disciplinaires ou de spécialité. Cela n'exclut pas, bien au contraire la mise en place d'épreuves complémentaires portant sur des éléments de préprofessionnalisation.*" (publiée dans *Formation des maîtres*, n°14, 9 juillet 1990, les italiques sont de moi). Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES, rattache dans une entrevue avec *Le Monde de l'éducation* la nature des concours avec l'université : "Un réinvestissement de l'Université dans ce domaine suppose la création d'une dynamique beaucoup plus forte, qui doit être constituée par une immersion réelle de la formation des maîtres à l'intérieur même de l'université et, parallèlement, par la prise en compte des travaux de recherche dans ces domaines. *Les IUFM ne présentent pas ces garanties. C'est une des raisons pour lesquelles on a tout fait pour maintenir au moins le CAPES et le préserver comme niveau d'exigence dans le domaine disciplinaire*" (Novembre 1990, les italiques sont de moi). Les appellations ne sont jamais innocentes, surtout dans le système éducatif où l'économie est avant tout symbolique : la Société des agrégés s'appelle *in extenso* "Société des agrégés de l'Université", quant au SNES, son bulletin s'appelle "*l'Université syndicaliste*".

¹⁰ Les syndicats et associations professionnelles cherchent toujours à donner l'impression qu'ils ne négocient pas, sauf lorsqu'il s'agit d'un cadre officiel. Dans le cas contraire, on ne peut lire leur position que dans les "réactions" a posteriori. Pourtant lorsqu'on fait des entretiens (et j'ai bien conscience qu'il manque des entretiens avec des syndicalistes dans cette recherche) on s'aperçoit que les décisions ne se prennent pas toujours dans des instances bien identifiées.

¹¹ Arrêté fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du CAPES publié au *Journal officiel* du 5 mai.

- d'en faire une épreuve d'admission. C'est donc sur la base d'une prestation orale que les jurys seront conduits à se prononcer, ce qui est d'ailleurs cohérent avec la nature même du métier d'enseignant.

- de la doter d'un coefficient tel que son poids soit compris entre 20% et 25% de l'ensemble des épreuves de chaque concours."

La "cohérence" de l'oral avec "le métier d'enseignant", argument spécieux, me semble-t-il, masquait mal le fait qu'il s'agissait d'un report de la sélection par les "aptitudes professionnelles" du premier au second groupe d'épreuves.¹²

Mais l'histoire de l'épreuve professionnelle ne faisait là que commencer. Pour comprendre la suite, il faut creuser un peu plus la notion de légitimité du métier d'enseignant telle qu'on peut la lire dans l'organisation d'un concours de recrutement. Un jury de concours est composé par trois catégories d'agents : des universitaires, des enseignants qualifiés en exercice et des inspecteurs des différents corps d'inspection. Ces agents représentent respectivement les dimensions théorique, pratique et administrative du jugement porté sur les candidats. Comment, dans le cas particulier de l'épreuve professionnelle, ces trois dimensions allaient-elle être assumées ?

a) Un statut théorique ambigu

On l'a vu, c'est au cours des travaux de la commission Bancel que Philippe Meirieu avait proposé les premiers schémas de cette épreuve.¹³ Dès le début, et notamment pour des questions de rapport de force au sein de la commission Bancel, il n'avait été aucunement question que l'épreuve porte sur la pédagogie comme discipline, c'est à dire comme ensemble cohérent et unique de savoirs d'origine universitaire. Sans discipline, il n'y avait pas de corpus théorique homogène pour constituer le médium du jugement. Cette épreuve se situait

¹² Je ne vois pas en effet, que le métier soit plus un métier d'oral que d'écrit : on aurait pu imaginer une épreuve écrite (c'est, du reste, ce qu'avaient fait les membres du groupe de pilotage national). Par exemple, la correction de copies, l'évaluation d'une manière générale, la préparation d'un cours, à l'aide de documents divers, la prévision des matériaux utilisés nécessitent de la part de l'enseignant des compétences pratiques essentielles, avant même l'aptitude à la prise de parole, qui de toutes manières peut être jugée sur n'importe quelle épreuve orale. Les entretiens que l'on peut avoir avec des enseignants montrent que le choc de la première entrée en fonction n'a rien avoir avec la nécessité de faire usage de la parole. La plus grande violence faite aux enseignants (et aux élèves), qui remonte à l'invention des collèges, c'est celle de les obliger, dans une unité d'espace (la classe) à créer une unité de temps (une activité orientée dans un sens précis dans un horaire déterminé. (voir notamment André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Droz, Genève, 1982 et Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 2^{ème} édition, 1969.) Selon Durkheim, d'ailleurs, c'est la différence fondamentale, bien avant que les niveaux ne s'autonomisent en fonction des âges, entre collèges et universités. Les universités se définissent par un rapport libre aux lieux et au temps alors que les collèges se définissent par la contrainte qu'ils imposent aux élèves (et bien sûr aux professeurs). (*op. cit.* p. 132 et sq.) La question fondamentalement professionnelle posée à l'enseignant est : "quel sens donner à ce trajet (le *cours*) depuis l'heure h jusqu'à l'heure h + 1". Ce que l'enseignant traduit parfois par "le principal problème, c'est comment dois-je les occuper ?".

¹³ Philippe Meirieu s'était inspiré de réflexions qu'il menait avec son laboratoire de pédagogie expérimentale et avait collaboré avec Régis Demounem, inspecteur général de l'Éducation nationale et membre de la commission. Cf. section 8 "Les compétences des enseignants : champs de mobilisation".

d'emblée dans une perspective plutôt pratique :

“CE QUE CETTE ÉPREUVE POURRAIT ÊTRE :

- **dans son principe** : le moyen d'évaluer les capacités du candidat à articuler des connaissances à caractère pédagogique et la maîtrise des contenus disciplinaires qu'il aura à enseigner ; il s'agit de vérifier s'il est capable de comprendre et gérer les finalités, contraintes et ressources d'une situation de classe insérée dans un établissement, dans la perspective d'apprentissages identifiés.”¹⁴

“Articuler,” “gérer,” “contraintes,” “ressources”, évoquent à la fois l'absence d'unité théorique définie *a priori*, et la nécessité pour le candidat de trouver lui-même une cohérence dans sa pratique. Cette aptitude pratique dont la vérification est visée dans l'épreuve, sera censée *représenter* une aptitude pratique professionnelle.

Toutefois, malgré le fait que dès le début, les sciences de l'éducation ou la pédagogie ne soient pas désignées comme l'échelle de mesure des candidats, la méfiance vis-à-vis de ces disciplines n'est pas écartée pour tout le monde :

“la préparation de cette épreuve va consommer une grande partie du temps et de l'énergie qui devraient être consacrés à la consolidation scientifique. Elle va aboutir à la fixation de la pédagogie sur des positions doctrinales momentanément en vogue, alors que le rôle du professeur est de s'adapter chaque année à des classes différentes : rien ne favorise davantage cette adaptation que des connaissances scientifiques précises et renouvelées.” (*observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991*)

On a bien là l'affirmation de l'aspect complètement pratique de la pédagogie : en effet l'un des éléments essentiels de la théorie est sa nature relativement stable, (même si elle est susceptible de “renouvellement” voire de “révolution”). La pédagogie théorique ne peut être que “positions doctrinales momentanément en vogue”, c'est à dire qu'elle n'a aucune valeur théorique. Seule la capacité de “s'adapter chaque année à des classes différentes” est identifiée comme pédagogie et celle-ci découle logiquement de “connaissances scientifiques précises”. Tellement pratique, la pédagogie se réduit à une simple application des connaissances scientifiques.¹⁵

¹⁴ Document de travail du “groupe de pilotage national des IUFM”, émanation de la commission Bancel après le 10 octobre 1989, date de la publication du rapport. Date inconnue, probablement courant 1990. Le document propose une série d'exercices pour cette épreuve à laquelle correspond une série de compétences qu'il s'agit de vérifier. Dans le même esprit que les modifications contemporaines de l'enseignement primaire (la réforme dite “des cycles”), l'épreuve se propose d'évaluer des “capacités à...” plutôt que le “niveau” de connaissance d'un programme.

¹⁵ Il est assez intéressant de noter que la Société des agrégés ne se préoccupe pas exclusivement, loin de là, des modalités de qualification des agrégés. Elle étend sa défense d'une professionnalité exclusivement définie par les “savoirs” à tous les corps de l'enseignement. Dès le début, ainsi que cela est explicité dans le “rapport Bancel” les agrégatifs sont dispensés de formation en IUFM de première année, et partant, ne sont pas soumis à une épreuve professionnelle. Pourtant, la “Société” ne se satisfait pas de cet état de fait. Elle est au contraire l'association professionnelle la plus active contre la professionnalisation de l'enseignement, et a son mot à dire sur la formation des certifiés et des professeurs d'écoles :

Dans la note du 18 septembre 1991, le ministère dût spécifier que *“l'épreuve professionnelle ne donne pas lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur enseignant devra enseigner. Elle n'est pas conçue comme une épreuve théorique supplémentaire.”* Recommandation que certains rapports de jury de la première épreuve professionnelle, celle de 1992, s'empressèrent de reproduire, notamment celui de philosophie. Mais cela laissait la définition de la professionnalité dans une situation contradictoire. Pour la première fois, un concours devait évaluer des connaissances dont la légitimité théorique avait été niée.

b) Délégation pratique de l'épreuve professionnelle

L'épreuve professionnelle comportait deux ou trois “options” selon la section. La première d'entre elles était un entretien prenant appui sur un dossier constitué de plusieurs “situations pédagogiques” décrites par le candidat au cours de sa formation et notamment au cours d'un stage pratique en établissement scolaire. La seconde reposait sur des sujets proposés par le jury et la troisième, (pour certaines sections) sur un dossier constitué par des candidats ayant exercé l'activité d'enseignement à titre professionnel. L'élément le plus original de l'épreuve professionnelle était finalement l'option 1 qui pouvait permettre de mesurer un début d'expérience professionnelle pratique acquise durant le stage. Les trois options correspondaient peu ou prou à trois profils de candidats : la première à des candidats inscrits en IUFM, (au moins pour avoir accès au réseau des établissements d'accueil des stagiaires) la seconde à des candidats “libres”, la troisième à des maîtres-auxiliaires ou à des enseignants qui ont une qualification différente de celle du concours.

L'option 2 qui permettait de former les candidats inscrits à l'université et non inscrits à l'IUFM avaient évidemment les faveurs des adversaires de l'épreuve professionnelle. L'option 1 se vit affublée du qualificatif “d'option IUFM” et suscita leurs critiques. Selon le SNES, elle était “irréaliste” car elle demandait un travail trop important de la part des candidats. D'autre part, le stage effectué par le

“le bureau condamne l'énorme coefficient attribué à l'épreuve orale dite “professionnelle” qui reçoit 30% du total des coefficients de l'examen, 50% de l'oral, et aurait à elle seule autant d'importance que l'histoire, la géographie, les arts plastiques et l'éducation physique réunis.(...) Le bureau (...) est indigné que la mission d'un instituteur puisse être définie par la conduite “d'activités de formation” ou “d'activité éducatives”. Que devient la mission essentielle d'instruction publique ?” (observations du bureau national de la Société des agrégés à propos des projets de décrets, arrêtés, circulaires relatifs aux IUFM, 18 avril 1991)

Étant donné que le niveau de connaissances académiques nécessaires aux maîtres du premier degré est inférieur à celui qui est nécessaire dans le secondaire, étant donné aussi que les certifiés sont recrutés aussi à un niveau universitaire inférieur à celui des agrégés, cela revient à exiger le maintien d'une forte hiérarchie des dignités entre les trois corps.

candidat dans des classes de lycée et collège supposait la mise en relation avec un “Maître-formateur”. Par la suite, lors de l’épreuve on demandait aux candidats de critiquer l’attitude de leur maître de stage. Selon le SNES, “demander de critiquer les choix pédagogiques faits par les enseignants” revenait à “empoisonner les relations entre observés et observateurs”.¹⁶ Le syndicat demandait qu’aucun candidat admissible ne soit écarté de l’admission à cause de l’épreuve professionnelle, ce qui revenait à demander qu’elle n’ait plus aucun effet.¹⁷ La Société des agrégés avait quand à elle déposé le 3 juillet 1991 un recours en conseil d’État contre l’épreuve professionnelle car l’option 1 n’était pas, selon elle, accessible aux candidats libres.¹⁸

En 1993, avec l’arrivée de la droite au pouvoir, l’université se voit rendre les crédits de préparations aux concours qui avaient été transférés aux IUFM. Dans le même retour de balancier, en août de la même année, l’épreuve professionnelle est remplacée par une “épreuve sur dossier”.¹⁹ Celle-ci ne comprend plus que l’option 2 de l’épreuve professionnelle. Le stage perd de son utilité pour le succès à l’épreuve, (même s’il reste conseillé)²⁰ et la formation à l’IUFM n’est plus autant nécessaire que pour l’épreuve professionnelle, puisque le candidat n’a plus à confectionner de dossier. La dimension pratique de l’épreuve est donc désormais très incertaine.

c) Conclusion : une définition très administrative

Pour qu’une épreuve de concours soit théoriquement stable il ne suffit pas d’en définir les “sujets”. Ceux-ci sont toujours une manière de réduire l’incertitude par rapport à un corpus de connaissances vaste mais identifié. On attend d’un candidat qu’il réponde à un “sujet” en mobilisant des connaissances qui ne sont pas indiquées dans le libellé.²¹ Au mois de septembre 1991, on n’avait toujours pas

¹⁶ L’enquête que j’ai menée montre effectivement que l’exigence d’esprit critique vis à vis du maître de stage produit le plus grand malaise chez les candidats.

¹⁷ *L’Université Syndicaliste*. spécial “première année d’IUFM”, n° 2, novembre 1991.

¹⁸ Recours n° 127278.

¹⁹ 3 août 1993, arrêté modificatif de l’arrêté du 5 mai 1991, J.O. du 22 août 1993.

²⁰ “À cet égard, il m’apparaît chaque fois que cela sera possible, qu’un stage de courte durée dans un établissement scolaire est de nature à aider les candidats à réfléchir aux règles qui régissent l’institution et aux exigences du service public d’éducation.” Le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges, note relative à l’épreuve sur dossier des concours externes du CAPES, du CAPET du CAPEPS et du CAPLP, (mise en circulation le 16 septembre 1993)

²¹ Voici par exemple les sujets de l’option 2 pour la session 1992 du CAPES de lettres modernes :

- Lecture et études de textes de types divers.
- Connaissance et pratique raisonnée de la langue à l’écrit et à l’oral.
- Apprentissage de l’argumentation.
- Étude de l’image.

Ce type de problématique étant très rarement abordé à l’université dans le cursus classique, on n’a aucune indication sur la manière de l’aborder.

répondu aux questions fondamentales posée par l'épreuve professionnelle :

- d'où sont issues les connaissances nécessaires au traitement du sujet ?
- qui fixe les termes adéquats pour désigner ces connaissances ?

Ces questions suscitaient de nombreuses inquiétudes comme l'indique la publication répétées de notes "de cadrages" ou de "commentaires" dans le bulletin officiel de l'éducation nationale.²²

Les réponses furent nettement diversifiées selon les concours et selon les disciplines. Les notes publiées les 18 et 30 septembre, au delà du préambule, spécifièrent le déroulement de l'épreuve professionnelle pour chaque discipline. Mais la tendance fut toujours la même : on assimila peu à peu le corpus d'origine des savoirs aux "instructions officielles" des différents établissements scolaires : écoles, collèges, lycées. On assistait en fait à une forte bureaucratisation de la définition de l'épreuve professionnelle.

Pour le cas des CAPES de lettres modernes et lettres classiques, par exemple,²³ la note spécifique du 30 septembre indiqua :

"on s'est interrogé sur un éventuel lexique de l'épreuve, notamment à propos de la capacité demandée aux candidats "d'user opportunément des termes spécialisés les plus courants" (note du 18 septembre). En fait le seul vocabulaire didactique dont le jury attende la maîtrise de la part des candidats est celui qui est en usage dans les textes réglementaires (...), auxquels il convient d'ajouter la *Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du second degré* qui sert de référence de la sixième à la terminale. On consultera avec profit l'index qui figure à la fin des Instructions pour le collège p. 74 à 78 de la brochure 001F6106 du CNDP. On pourra relever, par exemple, la distinction entre séance (une heure de classe) et séquence (ensemble de séances rapprochées visant un objectif commun). Il va de soi que les candidats doivent également connaître le vocabulaire de l'analyse des textes dont la connaissance est exigée des élèves des collèges (cf. p. 65 de la brochure du CNDP) et des lycées (cf. p. 33 de la brochure n° 0001F6057 pour les classes de seconde, première et terminale). Pour le reste, le jury est composé de membres assez divers et compétents pour entendre tous les discours : il ne voit pas la nécessité d'imposer ni d'exclure aucun lexique en matière de pédagogie, de didactique, de linguistique. Le

²² Notes du 18 septembre 1991, du 30 septembre 1991 et du 16 mars 1992. Cette dernière est un tableau répondant aux "questions générales les plus souvent posées" par "des candidats et des formateurs". Notamment sur l'usage et le statut des diverses sources : dossiers, ouvrages, matériaux, etc. Le ton de la note du 18 septembre est éclairant sur la sérénité qui régnait alors : "*Le caractère nouveau de cette épreuve ne doit pas pour autant susciter chez les futurs candidats des inquiétudes ou des interrogations excessives. Le cadre précis qui a été fixé permettra d'en faciliter la préparation ainsi que le déroulement. Le fait qu'elle s'appuiera toujours sur un support écrit, fourni par le candidat lui-même ou par le jury est un élément de nature à assurer son ancrage dans la réalité concrète de l'enseignement de la discipline. Loin d'être déroutés par l'épreuve, les candidats doivent saisir l'occasion de sa préparation pour enrichir leur connaissance de la discipline et l'éclairer du point de vue qui devra être le leur dans leur carrière de professeur.*"

²³ Lors de mes observations de l'épreuve "sur dossier" (cf. *infra*), je me suis centré sur les lettres modernes qui me paraissent être une discipline fondamentale du système éducatif (car le français est la discipline la plus enseignée dans les établissements scolaires) et intéressante du point de vue de sa situation par rapport à la pédagogie : elle se situe à mi-chemin entre une discipline excessivement réfractaire à la pédagogie (la philosophie) et des disciplines qui ont intégré l'épreuve professionnelle sans états d'âme comme les sciences économiques et sociales ou la physique-chimie.

candidat doit faire preuve de cohérence et être toujours capable de définir avec clarté et exactitude les termes qu'il utilise."

Dans un contexte d'indéterminisme des ressources linguistiques ou épistémiques, le candidat lui-même était explicitement sommé de mettre de l'ordre et d'en assumer la responsabilité.

La présente note était suivie d'une bibliographie regroupant les instructions officielles publiées par le CNDP.²⁴ Ainsi, le corpus de connaissances légitimes allait être constitué des documents produits principalement par les directions administratives chargées des différents établissements scolaires. Même si les connaissances disciplinaires (universitaires) contribuaient à définir le cadre de l'épreuve, elles ne constituaient plus la source principale des savoirs légitimes. Après 1993, avec la modification de l'épreuve, la tendance est plus difficile à cerner. En effet, ne reposant plus sur une expérience acquise lors du stage, l'épreuve pouvait augmenter sa part de bureaucratisation ou revenir à une conception plus universitaire des savoirs. Et ce n'est pas l'indication suivante, figurant dans le texte de la circulaire de 1993 déjà citée²⁵ qui lèvera cette ambiguïté, au contraire :

"l'épreuve n'est pas dotée d'un programme spécifique. Elle se déroule dans le cadre du programme général du concours."

On peut compléter cette phrase par celle-ci, qui figure dans le même texte :

"L'épreuve sur dossier (...) vise à déceler que les candidats (...) connaissent les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline ou des disciplines de la section du concours".

L'interprétation de ce texte est assez ouverte. Si on l'interprète à la lettre, il me semble que les "contenus d'enseignement" concernent les contenus des instructions officielles des collèges et des lycées. Mais si, officiellement, le "cadre du programme général du concours" tient compte des enseignements en établissements scolaires, l'usage est assez éloigné de cette norme : les contenus classiques des concours sont d'origine universitaire. Les différentes disciplines pouvaient donc interpréter ce texte comme un retour en arrière (et faire de l'épreuve sur dossier une épreuve classique, comme en philosophie) ou comme une bureaucratisation de l'épreuve : elle s'appuierait dans ce cas d'une manière encore plus forte sur les instructions officielles pour les lycées et collèges et les écoles.

La diversité selon la discipline

On verra, par l'analyse des rapports de jurys des concours, que chaque discipline du second degré a construit différemment l'épreuve professionnelle, en

²⁴ Centre National de la Documentation Pédagogique, regroupant les CRDP (centres régionaux) et les CDDP (centres départementaux). Le CNDP édite, vend ou prête toute la documentation nécessaire aux enseignants, depuis les textes officiels (rapports de jurys, textes de lois, "instructions officielles") jusqu'aux ouvrages de recherche pédagogiques en passant par toutes sortes de matériaux pédagogiques.

²⁵ Circulaire du 16 septembre de la DPELC (Direction des Personnels Enseignants des Lycées et Collèges).

usant *plus ou moins* des textes réglementaires. Officiellement cette diversité était permise par les textes afin que “le jury soit mieux à même de juger de la capacité des candidats à mobiliser leurs connaissances dans une situation concrète d’enseignement.”²⁶ En réalité, cette diversité était aussi liée à la plus ou moins grande acceptation de la professionnalisation selon les disciplines.

On a un indicateur chiffré, quoique sa signification soit relative, de cette acceptation. On sait que chaque discipline pouvait accorder à l’épreuve professionnelle un coefficient tel que son poids soit de 20% à 25% de l’ensemble des épreuves du concours. Cette marge allait être utilisée par les différentes disciplines. Ainsi par exemple, pour les CAPES, la philosophie choisissait de minorer ce coefficient (20%) alors que l’histoire-géographie choisissait le coefficient le plus fort (25%). On peut d’ailleurs mettre cela en cohérence avec les disparités dans le choix entre l’option 1 (plus “professionnalisante”) et l’option 2 (plus “universitaire”) : Selon le rapport de l’IGEN déjà cité,²⁷ lors de la première session de l’épreuve, seulement 20% des candidats de philosophie ont choisi l’option 1 contre 60% en histoire-géographie (ce sont les deux extrêmes).

3 - Construction de l’épreuve comme une “situation qui tient”²⁸

a) Une nouvelle métrique des individus

Pour prévoir les enjeux sociaux réels de l’épreuve professionnelle, il faut analyser son mode de construction concret, au delà des décisions politiques. Ce sont les rapports de jury de CAPES de la session de 1992 (la première session de l’épreuve) qui vont donner le moyen de mettre à jour cette construction concrète et de faire des hypothèses sur les aptitudes qui vont être sélectionnées. La nouvelle définition de la “professionnalité globale” oriente le fonctionnement de ces “machines cognitives”²⁹ que sont les concours de recrutement, machines à sélectionner les aptitudes et les caractères ainsi que les individus qui en sont

²⁶ Note du 18 septembre 1991.

²⁷ Dominique Borne et Guy Laurent, *Rapport à Monsieur le Ministre d’État sur l’évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*, Ministère de l’Éducation Nationale et de la Culture, Juin 1992, p.58.

²⁸ Le travail que je présente ici n’est pas sans faire référence aux travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (*Justesse et justice dans le travail*, PUF, 1989, et *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991). Toutefois, si j’en retiens l’idée que les évolutions de nos sociétés (notamment dans le travail et le jugement de la performance et de la compétence dont il est le lieu) se caractérisent par l’autonomisation de systèmes de significations hétérogènes et par la sommation de plus en plus pressante faite aux individus de concilier eux-mêmes ces systèmes de significations, je ne reprends pas à mon compte (en tous cas ici) les “modèles de cités” qu’ils utilisent. Ils me semble par ailleurs que ce modèle d’analyse a donné très (trop) vite lieu à des vulgarisations hâtives, notamment dans le champ de l’éducation.

²⁹ Pierre Bourdieu, *La noblesse d’État*, Paris, Minuit, 1989, p. 51.

porteurs. La fonction de ces machines est de recouvrir d'un titre unique et homogène ("professeur certifié", "professeur d'école", etc.) des agents porteurs de propriétés différentes et auteurs de performances différentes. L'arbitraire de cette mise en relation est toujours compensé le mieux possible par la cohérence supposée du système de significations que l'on appelle "discipline". La discipline, est donc un ensemble de savoirs dont on suppose la cohérence systémique afin de procurer une *métrique des individus*. Mais qu'en est-il lorsque dans une épreuve comme l'épreuve "professionnelle" ou l'épreuve "sur dossier" les contenus qui sont sélectionnés ne sont pas exclusivement ceux d'une "discipline" ? Quels sont les effets sociaux de sélection de ce mélange de significations : discipline, textes officiels définissant le rôle des enseignants et les programmes, méthodes pédagogiques, et parfois même déontologie, etc. ?

Globalement, il me semble qu'il faut concevoir les rapports de jury de CAPES comme des tentatives de justifier ce montage composite empruntant leurs principes de justification aux deux systèmes symboliques légitimes, les instructions officielles d'une part et la discipline d'autre part, pour réduire au maximum une troisième dimension : la *nécessité sociale* du jugement.

b) Principe de justification bureaucratique

Alors que les rapports d'épreuves disciplinaires ne mentionnent généralement aucun texte officiel, comme pour signaler que l'université est seule garante de la légitimité disciplinaire, le rapport de l'épreuve professionnelle assied partiellement son jugement sur les notes administratives qui définissent cette épreuve. Étant donné le caractère nouveau et conflictuel de celle-ci, il fallait, pour les rapporteurs, tout justifier, y compris le rapport. "*La lettre et l'esprit de ces textes constituent la référence de ce rapport...*" (CAPES de lettres modernes). Le rappel du coefficient qui lui est accordé, pour lequel il était laissé un certain choix aux jurys, permet, par exemple aux philosophes d'indiquer qu'ils ont choisi de minimiser cette épreuve; (CAPES philosophie). Étant donné l'absence de questions spécifiques, le travail d'interprétation est justifié par "les textes": "*C'est sur eux que le jury s'est appuyé à tout moment pour proposer les sujets, écouter les entretiens, comparer et juger les pratiques individuelles des candidats et les noter*"; (CAPES lettres modernes). Et cela jusqu'au détail : "*Il (...) est notamment demandé [au candidat] de préciser et de développer certains points de son exposé*"; (CAPES espagnol). Les programmes n'étant pas non plus définis, les jurys s'appuient en général sur les "instructions officielles" qui définissent les programmes de lycée et collèges et conseillent aux futurs candidats de consulter les brochures CNDP. L'épreuve professionnelle est en outre l'occasion d'établir des normes instrumentales, absentes, en général, des épreuves académiques classiques. Le

dossier de notes de synthèse fourni par les candidats à l'option 1, est l'objet d'injonctions précises : *“Dans l'ensemble, les notes de synthèse présentées par les candidats ont respecté les exigences de forme et de fond formulées dans la note de commentaire publiée au BOEN du 26 septembre..”* (CAPES sciences économiques et sociales). La légitimité bureaucratique est aussi convoquée pour constituer comme connaissance le système éducatif lui-même : *“Il est inadmissible de voir de futurs professeurs ignorer jusqu'à l'existence de dispositifs dont le grand public est informé par les médias : évaluation des élèves à l'entrée en sixième, projet d'action éducative, rénovation des lycées, centre de documentation et d'information (CDI) sont autant de réalités dont l'ignorance révèle un désintérêt plus qu'inquiétant pour les questions d'enseignement”*; (CAPES lettres modernes).

Grâce à ce système de justification, l'épreuve est donc administrativement construite. D'autre part, par l'utilisation de la note administrative déniait tout aspect théorique à cette épreuve et prononçant ainsi la mise à l'écart des sciences de l'éducation (Cf. *supra*), les jurys interprètent l'épreuve comme épreuve pratique: *“La possession de ces savoirs n'entraîne pas au demeurant un surcroît de compétence professionnelle ; elle ne sert qu'à ceux qui sauront l'appliquer à l'analyse de telle démarche inscrite dans un projet et qui sauront mobiliser leurs connaissances dans une situation concrète d'enseignement”*; (CAPES lettres modernes). Ceci permet de dégager une certaine marge d'interprétation dans les aspects de la professionnalité justifiés par les textes officiels. *“Ils font apparaître très clairement le caractère particulier d'une épreuve qui vise à vérifier si le candidat a commencé à effectuer le passage du stade de l'étudiant vers celui de l'enseignant”*; (CAPES lettres modernes) La professionnalité oscille ici entre un aspect très normatif : *“il convient, conformément aux recommandations de la note du 16 mars 1992, de choisir des situations aussi représentatives que possible du métier de professeur et exclure des situations atypiques ou marginales.”* (CAPES lettres modernes), et un aspect plus distancié : *“le candidat doit donc montrer et démontrer qu'il s'est interrogé de façon constructive sur l'enseignement de la discipline et témoigner d'une réflexion personnelle (...) BOEN n° 33”*; (CAPES espagnol).

c) Principe de justification disciplinaire

La construction de l'épreuve professionnelle comme “situation qui tient” semble nécessiter la comparaison avec des épreuves disciplinaires. La plupart des jurys s'estiment satisfaits lorsque *“Tant la moyenne générale (6,13) que la très grande ouverture de l'éventail des notes (de 1 à 19) de la jeune épreuve sont presque identiques à celles de son aînée. Ces résultats d'ensemble sont par là conformes à l'esprit même de ce concours. Beaucoup de candidats ont obtenu des résultats très*

proches dans les deux épreuves...”; (CAPES lettres modernes).

Pour construire leur jugement, les jurys considèrent les connaissances disciplinaires comme préalables : *“En ce qui concerne la partie scientifique, le jury estime que le candidat doit en avoir une parfaite maîtrise”*; (CAPES physique-chimie). D'autre part, le primat intellectuel de la discipline sur la pratique pédagogique est affirmé, comme par exemple dans la métaphore de l'analyse de situation comme analyse de texte: *“Ces qualités mises à l'essai au cours de l'épreuve professionnelle, ne nous paraissent pas différentes de celles dont on fait preuve quand on s'applique à comprendre un message, à expliquer un texte”* ; (CAPES lettres modernes).

Enfin, à travers le jugement, la “professionnalité” construit une image de la discipline plus orientée vers l'épistémologie, c'est à dire plus réflexive. *“il [le jury] doit regretter des lacunes dommageables au niveau de l'épistémologie de la discipline”*; (CAPES sciences économiques et sociales). *“Le jury pourra aussi s'intéresser à d'autres aspects scientifiques (...) dans des domaines tels que :*

- *applications concrètes*
- *histoire des sciences*
- *liens avec d'autres disciplines”*; (CAPES physique-chimie).

d) Le cas de la philosophie

Le cas de la philosophie montre, s'il en était besoin, que le système symbolique bureaucratique et le système symbolique disciplinaire sont des catégories disponibles, des recours possibles pour la justification, sans être pour autant des contraintes. Violamment engagée dans la lutte contre les IUFM et la didactique, la philosophie délaisse le cadre réglementaire : le rapport de CAPES de 1992 ne puise dans les notes administratives que l'argument selon lequel *“l'épreuve ne peut donner lieu à l'introduction d'une discipline nouvelle déconnectée de la discipline que le futur professeur aura pour mission d'enseigner”*. Elle fait de cette épreuve une pure épreuve de philosophie, invoquant la “spécificité de la discipline”. Prenant appui sur *“la justice”* et *“l'intérêt du concours”*, le jury, pour préserver *“l'égalité”* entre les candidats des options 1 et 2, propose des sujets exclusivement philosophiques, *“avec élargissement de l'entretien au contenu des dossiers pour les candidats de l'option 1”*. Condamnant l'instrumentalisme, (*“Réfléchir à leur pratique de l'exercice effectif de leur métier leur sera plus utile que de détailler (en 47 pages annexes comprises) une pléthore de séquences formelles et ponctuelles agrémentée ici et là de dessins humoristiques”*), le rapport offre un étonnant contraste avec ceux des autres disciplines car l'élève et le lieu de stage disparaissent : *“Un professeur est constamment tenu d'élucider, de rectifier, d'ajuster ses moyens et ses fins. Il rencontre forcément le problème du fondement*

de son savoir.” Par une transformation de la réflexion didactique en réflexion épistémologique, le jury du CAPES de philosophie se donne la possibilité d'utiliser exclusivement le principe de justification disciplinaire.

e) La nécessité sociale du concours

Examiner un candidat est une activité sociale qui consiste à juger la prétention d'un individu singulier produisant une activité singulière (une copie ou un oral) à accéder à une catégorie générale : “les enseignants”. Médiatisée par le savoir, cette activité se traduit par le jugement de la prétention d'une performance à représenter une compétence. Cette relation entre performance et compétence, toujours imparfaitement fondée, est traitée différemment selon les disciplines. Un autre rapport relativement arbitraire concerne ce qu'on peut désigner, avec Bourdieu, comme le *modus operandi* et l'*opus operatum*. La performance autant que la compétence sont justiciables de critères concernant le “produit” (*opus operatum*) et “la manière” de produire (*modus operandi*). En général, en faisant varier les disciplines on fait varier l'importance de la prise en compte du *modus operandi*, ou des mises en formes. Les disciplines “scientifiques”, si l'on en juge par les rapports de jury de CAPES, probablement mieux fondées en “raison pure”, portent moins de jugements de forme.

Si l'on envisage brièvement les rapports des épreuves disciplinaires on notera que le rapport de l'épreuve écrite du CAPES de physique de 1992, contrairement aux jurys de disciplines littéraires place son commentaire à la suite du corrigé, (indiquant par là qu'il n'est pas nécessaire de le lire pour comprendre ce corrigé). Les exigences de formes se réduisent à des remarques sur la langue française, sur les normes de précisions et d'unité des calculs et sur le comportement à avoir en cas d'erreur dans les énoncés.

Par contre, le rapport de jury du CAPES d'espagnol de 1992 mentionne que la dissertation teste “*l'aptitude à mobiliser les connaissances pertinentes et à construire une argumentation cohérente*” et le jury de l'épreuve orale d'explication de texte de philosophie “*attend le bon usage de l'étonnement, ce sens de la complexité dans la nuance qui fait la vraie rigueur d'une pensée en philosophie.*” On pourrait montrer, mais là n'est pas mon objet, que si l'on va de la physique-chimie vers la philosophie, pour les épreuves disciplinaires, les rapports expriment une insatisfaction croissante vis à vis de la compétence de leurs candidats.

Ce transfert du jugement du *produit* vers le jugement de *la manière de produire* s'accroît si l'on considère les rapports de jury de l'épreuve professionnelle.³⁰ Au

³⁰ La signature des rapports est un indicateur de l'aspect plus ou moins contradictoire ou conflictuel des épreuves au sein du jury. Alors que le rapport du CAPES de physique-chimie est signé globalement par tout le jury et placé sous la responsabilité de son président, les rapports de jury des disciplines littéraires sont signés individuellement pour chaque épreuve. De fait, pour le jury de CAPES d'espagnol, par exemple, les rapports de l'épreuve professionnelle

delà des deux principes de justification bureaucratique et disciplinaire que l'on tentait de fonder (avec les limites que l'on vient de voir) en “raison pure”, s'impose ici une tentative de fondation en “raison pratique”. Le concours se montre mieux tel qu'il est : une situation d'interaction sociale qui se construit et dans laquelle les agents vont tout à la fois importer et construire un certain nombre de compétences. En l'occurrence, ces compétences sont à la fois des compétences propres à la situation et des représentations des compétences professionnelles. Ces représentations sont plus ou moins légitimes, c'est à dire d'une justification plus ou moins aisée. Dans l'hypothèse selon laquelle elles risquent d'autant plus de relever d'une nécessité sociale qu'elles sont moins fondées, je tenterai de les classer par ordre croissant de nécessité sociale.

f) La construction de l'épreuve

Chaque jury a produit un travail propre de construction explicite de l'épreuve, pour pallier les lacunes de la réglementation. Les jurys des CAPES de physique-chimie et de sciences économiques et sociales, par exemple, se livrent à un effort de définition des normes instrumentales, concernant la présentation des dossiers, l'utilisation de couleurs, le nombre de pages et l'utilisation du temps lors de l'entretien. Sans commune mesure avec les rapports des épreuves théoriques, cet effort croît selon que l'on aille de la philosophie, qui refuse explicitement toute instrumentalisation de l'épreuve, vers les sciences, les sciences économiques et sociales occupant une position intermédiaire. Les programmes sont augmentés de bibliographies (CAPES de sciences économiques et sociales), de la définition de termes didactiques, des inventaires des questions qui ont été posées, etc... Toutes ces données ressortissent à l'effort de mise en cohérence de chaque jury, mais aussi à la spécificité de chacun. Brièvement, on peut dire que les sciences construisent l'épreuve sur un mode instrumental, que les lettres et les langues font un effort spécifique de définition des contenus didactiques à connaître malgré l'exclusion de la didactique générale, et que la philosophie se contente de donner la liste des questions de philosophie qu'il fallait traiter.

Je rappelle que la situation structurelle de l'épreuve, du fait de la contradiction entre la “formation transversale” de la première année qui est constituée de savoirs pédagogiques généraux et de la censure explicite de ces contenus, en fait une épreuve pratique, fondée sur le stage pour les candidats de l'option 1, et sur un éventuel “sens pratique” pour les candidats de l'option 2. Ceci amène les rapporteurs à définir leur position par rapport au “maître-formateur”, qui accueille

montre une grande différence de “vocabulaire didactique”. D'autre part, et surtout, les rapporteurs de l'épreuve professionnelle des jurys de philosophie, lettres modernes, et sciences économiques et sociales sont soit inspecteurs pédagogiques régionaux soit professeurs d'IUFM.

le stagiaire, pour réduire deux contradictions :

- d'une part, les compétences pratiques acquises par le candidat risquent de relever des choix singuliers de cette personne et mettre les candidats en situation d'inégalité selon la complexité et l'explicitation plus ou moins achevée de ces choix;

- d'autre part, les conceptions pratiques de ce maître formateur risquent de se heurter à celles du jury et nuire à l'homogénéité de l'image professionnelle.

Pour réduire ces contradictions, les jurys tentent de normaliser les conditions pratiques du stage : *“Il est par conséquent souhaitable que les situations choisies portent sur des champs assez divers, qu'elles se répartissent entre collège et lycée de façon sinon égale du moins équilibrée. La liberté de choix dont dispose alors le jury pour poser sur tout ou partie d'une ou plusieurs notes de synthèse la question qui lui semble la plus pertinente facilite d'autant l'exercice d'une évaluation sûre et équitable”*; (CAPES lettres modernes). Ceci permet aussi de réduire l'arbitraire performance/compétence en élargissant le champs de l'évaluation du jury. D'autre part, une contradiction inhérente au stage est soumise à la responsabilité du candidat, celle du rapport distancié au maître de stage : *“Le recul critique, pour être facile, est ici peu constructif, et l'absence de critique pire encore. Il faudra probablement apprendre aux étudiants à objectiver leurs éventuelles critiques en faisant porter la réflexion sur le choix d'options didactiques sans tomber dans une critique systématiquement dénigrante et mettant en cause la personne même du professeur d'accueil”*; (CAPES lettres modernes).

g) La compétence professionnelle représentée par la compétence dans l'épreuve

L'aspect “pratique“ de l'épreuve est propice à l'utilisation, dans les rapports, d'un vocabulaire de l'instantané, de la mobilité, de l'adaptation, ou de “l'unité” de la pratique : *“Le candidat doit montrer qu'il est capable d'intégrer diverses contraintes dans un exposé dynamique et cohérent (...) La forme du corrigé est laissée à l'appréciation du candidat qui peut, à cette occasion, montrer sa capacité à gérer l'espace disponible sur le tableau et/ou réaliser un transparent utile”* ; (CAPES physique-chimie).

“Mais la compétence professionnelle suppose aussi qu'on soit capable de convoquer et d'organiser ces savoirs en fonction d'objectifs d'enseignement (...) telles sont donc les qualités (...) de mobilisation opportune des idées et des savoirs (...) que le jury s'est efforcé de percevoir et d'estimer...” ; (CAPES lettres modernes). A contrario, au bénéfice de cette “compétence de l'instant” les jurys condamnent les performances où la préparation se perçoit trop, qui consistent à : *“plaquer un discours théorique “tout fait” sur la situation d'enseignement sans en*

justifier le caractère heuristique (...) présenter un exposé “prêt à l'emploi” sans aucun lien avec les documents” ; (CAPES sciences économiques et sociales).

La difficulté pour le candidat, réside en ce que ce “sens pratique”, cette souplesse doit servir une pensée complexe intégrant sans cesse des connaissances hétérogènes.

“Présentation de la problématique sous-tendue par la question et réflexion critique et créatrice à partir d'éléments de la situation observée. Naturellement, en particulier dans l'entretien, le candidat peut aussi faire référence à une autre situation observée ou à son expérience personnelle de l'enseignement” ; (CAPES espagnol).

“Les notes élevées sont venues récompenser des candidats qui ont su allier aux qualités formelles de l'exposé, une réflexion approfondie sur les dimensions épistémologique, didactique et pédagogique des situations d'enseignement observées ou proposées par le jury” ; (CAPES sciences économiques et sociales).

Cette complexité, dans l'unité de la pratique, ne peut être que syncrétiste : la simple juxtaposition des différents ordres de connaissance n'est pas acceptable.

“Certains n'ont pas su éviter l'écueil du savoir scientifique coupé des moyens de le transmettre...” ; (CAPES physique-chimie).

“Or, un grave défaut de réflexion et de méthode (...) a entraîné le candidat vers une structure cloisonnée de l'exposé dans laquelle il s'est cru invité d'abord à décrire le document proposé (...) puis à s'interroger, d'autre part, comme indépendamment, sur la question posée dans la deuxième partie du libellé. Il y a là plus qu'une maladresse, la méconnaissance de la nature même de l'épreuve” ; (CAPES lettres modernes).

h) La résolution de la complexité : compétence cognitive et compétence sociale

La mise en œuvre d'une pensée complexe, qui consiste à allier spontanéité, souplesse et “sens du jeu” afin de produire un discours homogène à partir de sources hétérogènes, incombe en grande partie au candidat. Les rapporteurs des jurys sont amenés, toutefois, à proposer quelques moyens de résoudre cette complexité. D'abord par l'utilisation d'un terme classique de la pédagogie : les “objectifs”. À ce terme, on pourra associer tout un vocabulaire de l'intentionnalité, (intention, but, intérêt, enjeu) comme compétence cognitive. *“...C'est donc placer l'élément qu'on observe dans le contexte d'un projet pédagogique. (...) Il appartient au candidat d'analyser les enjeux d'un pareil choix. (...) Il convenait de se demander comment, dans ce cas particulier, à ce niveau particulier d'enseignement, l'iconographie confirmait - ou infirmait - les options didactiques que traduisaient, par exemple, la présentation du texte, quel parti le professeur*

était invité à en tirer dans la conduite de sa classe, quelle piste de lecture du texte elle invitait à prendre”; (CAPES lettres modernes).

“Il est impossible d'être exhaustif en une demi-heure, il faut donc faire des choix et pouvoir les justifier, les développer, éventuellement les compléter pendant l'entretien” ; (CAPES physique-chimie)

Le cas de la philosophie est, ici encore, particulier : refusant les questionnements didactiques, opposant au syncrétisme des questionnements à la fois disciplinaires et didactiques un syncrétisme interne à leur discipline et *a priori*, les rapporteurs déclarent : *“Il n'est donc pas question de prélever dans une didactique formelle extérieure à l'acte par lequel la philosophie est enseignée, et élaborée en vue de l'enseignement, des procédés pédagogiques étrangers au contenu. La didactique de la philosophie est par nature philosophique. L'objet de l'épreuve n'a pas à être recherché ailleurs que dans la discipline elle-même, car c'est elle seule qui constitue le domaine scientifique où trouvent leur lieu les questions théoriques posées par la pratique de l'enseignement.”* La complexité se résout d'elle même en se posant comme problème philosophique *pur*.

Les sujets proposés sont aussi des moyens d'aider le candidat en lui proposant un axe autour duquel il pourra articuler son propos. Si l'on considère les échantillons de sujets proposés, ils se situent principalement dans trois ordres de réflexion: les objectifs, l'évaluation et les réflexions épistémologiques ou épistémiques (réflexions sur le statut de l'écrit, par exemple). On voit ici, comment, au moment de trouver une solution à la complexité de l'instant, le “réflexe” épistémologique, réflexe de distanciation et de réflexivité, apparaît. L'aspect paradoxal de cette exigence n'est pas la moindre des violences faites au candidat : l'aptitude à résoudre un problème inédit (du fait de la nouveauté de l'épreuve et du caractère hétérogène et incertain des sources légitimes) et ceci “dans l'instant” (c'est à dire, par définition, *sans distance*) doit se manifester par une attitude “épistémologue” c'est à dire une attitude de distanciation, peu probable chez un novice.

A cette prise de distance cognitive correspond une prise de distance comme attitude générale dans l'interaction, c'est à dire comme compétence sociale.

“Le jury apprécie l'attitude critique du candidat par rapport à sa propre production ainsi que vis-à-vis du modèle proposé...”; (CAPES physique-chimie).

“Cette réflexion exige des candidats la capacité à prendre du recul : par rapport à leurs propres savoirs dont l'utilisation professionnelle suppose qu'ils soient capable de s'affranchir de leur présentation académique traditionnelle ; recul ensuite par rapport à leurs propres représentations du métier d'enseignant issues d'un passé d'élève plus ou moins proche (...) recul enfin, et c'est peut-être l'essentiel, par rapport à l'objet soumis à leur examen : s'ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont vu (...) ils doivent aussi fonder sur cette analyse un jugement personnel... (...) les séances observées, les documents proposés donnent au

candidat l'occasion d'exercer un jugement libre, donc éventuellement critique"; (CAPES lettres modernes).

"En premier lieu il faut citer la qualité de la réflexion personnelle du candidat, la distance critique qu'il est capable de prendre par rapport à la situation observée"; (CAPES espagnol).

C'est en voulant "juger le jugement", pratique éminemment sociale, que le jury définit les règles de l'interaction. L'exigence de distance par rapport à l'objet se fait exigence de distance par rapport à l'intersubjectivité (le rapport entre subjectivité des membres du jury et subjectivité du candidat) :

"Toute aussi importante, sinon davantage, est cette capacité d'écoute et de dialogue que le jury a pu mesurer au cours de l'entretien. (...) C'est ainsi que les auteurs d'exposés correctement structurés et qui auraient paru correctement préparés à l'épreuve, si elle s'était arrêtée là, se sont montrés incapables tant d'analyser les implications concrètes de leur propre discours que de les justifier ou de les illustrer d'exemples, à plus forte raison de les remettre en cause, trahissant ainsi une préparation mécanique ou une inquiétante raideur d'esprit. Plus grave encore apparaît chez certains une incapacité à entendre les questions qui dérangent la doctrine ou l'ordonnancement de leur exposé..."; (CAPES lettres modernes).

"La conduite de l'entretien permet donc à la fois de proposer une aide au candidat qui, s'il accepte le dialogue, manifeste des qualités de disponibilité, et d'apprécier ses qualités intellectuelles. Certes, par ses questions à brûle-pourpoint, le jury ne saurait, sans ridicule, prétendre remplacer les élèves, mais il lui arrive de réclamer, au nom de ceux-ci, plus de rigueur dans la conceptualisation, moins d'ambiguïté dans l'expression et aussi plus de patience et de maîtrise de soi. Au nom de ceux-ci encore, il peut demander de ne pas s'adresser à lui sur le mode de la confiance" ; (CAPES philosophie).

i) Présentation de soi et "qualités individuelles"

A l'exigence de compétence sociale comme capacité professionnelle à réduire la complexité par la prise de distance, la justification des rapporteurs juxtapose des normes de présentation de soi et de "bon usage".

"Le candidat ne doit pas se comporter comme un acteur en scène mais il ne doit pas non plus ignorer les techniques élémentaires de la communication"; (CAPES physique-chimie).

"L'expression trop familière et trop relâchée de certains candidats voulant sans doute adopter un parler "jeune" ou "branché" a toujours été appréciée négativement" ; (CAPES espagnol).

"S'imposer une expression claire, correcte, aisée, en bannir les vulgarités mais

aussi les termes vagues et amphigouriques (...) et les tournures pseudo-savantes, ce n'est pas préoccupation d'élégance surannée, c'est se donner déjà les règles de pensée et d'expression qui font partie de l'hygiène professionnelle du professeur.

De la même façon, parler d'une voix claire, sonore et nuancée, regarder ceux à qui on parle au lieu de lire ses notes de façon fébrile ou asthénique, ménager des pauses de souffle, laisser s'exprimer les traits du visage et parfois, pourquoi pas ? sourire, ces comportements peuvent être dans d'autres métiers des ornements superfétatoires : ce sont les gestes du nôtre et on conçoit mal qu'un professionnel de la parole et de son apprentissage néglige de développer pour lui-même un savoir-faire qu'il aura pour mission de développer chez ses élèves de la sixième au baccalauréat” ; (CAPES lettres modernes).

Les qualités professionnelles indiquées ne sont pas seulement des qualités de mise en forme, susceptibles de normes, même très relatives : elles peuvent être des caractéristiques générales attachées directement aux individus particuliers :

“Cette épreuve professionnelle permet d'évaluer les aptitudes des candidats pour exercer un métier qui (...) requiert (...) des qualités de rigueur et de clarté sans oublier une capacité à montrer un recul critique (...) et une intelligence pour la mise en oeuvre d'une démarche pédagogique. (...) C'est un problème pédagogique clairement défini qui permet d'apprécier les qualités intellectuelles que l'on est en droit d'attendre d'un futur professeur : logique, imagination, aptitude linguistique...” ; (CAPES espagnol).

“...l'exercice du jugement ne va pas sans capacité à imaginer des solutions aux difficultés ou aux contradictions d'une situation. Ces solutions relèvent souvent du simple bon sens ; mais on a rencontré des candidats qui ont su aller au-delà et faire preuve, dans ces esquisses de démarches, d'ingéniosité, voire de talent” ; (CAPES lettres modernes).

j) Conclusion : les contradictions dans “la construction sociale de la professionnalité”

De par l'histoire de sa mise en oeuvre, le jugement de la professionnalité souffre d'un certain nombre de dissonances difficiles à résoudre. La place du concours entre les deux années de formation, induit l'évaluation d'une “professionnalité partielle” : les candidats étudiants, forcément dotés d'une expérience professionnelle très faible voire nulle, sont pourtant sommés de faire preuve de “recul”, de “distance”, de “bon sens”, bref des qualités qui ne peuvent être acquises que par une longue acculturation. Comment ne pas voir qu'ici l'institution fait acte de violence symbolique ?

D'autre part, la censure des connaissances théoriques de l'éducation, faisant passer cette “professionnalité partielle” dans l'ordre d'une “raison pratique”, soumet les candidats à une série d'arbitraires cognitifs qui sont autant de nécessités sociales : les rapports avec le “professeur d'accueil”, les rapports entre la pratique

de ce professeur et les conceptions des membres du jury, et enfin les rapports entre les candidats et le jury.

Malgré les tentatives de légitimation du jugement, celui-ci est, pour une part, porté sur des compétences ne faisant pas l'objet d'une formation spécifique. Les aptitudes de mises en forme, le *modus operandi*, aptitudes à la communication, à la mobilisation en situation des connaissances opportunes, qui sont généralement le produit d'une longue socialisation, ici exigées à priori, risquent d'être des qualités sociales, c'est à dire dont la répartition parmi les individus doit plus à la structure de l'espace social qu'au système de formation.

La nécessité sociale de ce jugement ne se voit jamais autant que dans le cas de la présentation de soi et autres "qualités" individuelles, qui sont en fait des qualités générales : seuls (peut-être) les métiers directement liés à la seule production, (les métiers strictement ouvriers), ne nécessitent pas les qualités de souplesse de la posture intellectuelle, d'expression et de présentation de soi que l'on attribue aux professeurs et qui se transmettent plus par socialisation que par une formation *ad hoc*. Dans ce cas, on peut penser avec Pierre Bourdieu³¹ que, comme le rite de

³¹ *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, p. 122.

circumcision qui sépare moins les enfants circoncis des enfants non circoncis que les garçons des filles, la ligne magique du concours sépare moins le dernier reçu et le premier collé qu'elle ne sépare ceux qui ont les qualités sociales requises de ceux qui ne subiront jamais ce rite d'État.

Section 3

La nouvelle fermeture opérée par l'épreuve professionnelle

“Je n'ai pas été surpris de ma note. De toutes façons, c'était la loi des “4” : je suis passé un 4 avec un jury de 4 membres, donc j'ai eu 4!” Entretien n° 22, lauréat du CAPES d'espagnol.

Il est temps maintenant d'examiner les effets réels de sélection de l'épreuve professionnelle.¹ Les différents principes de justifications que je viens d'aborder impliquent une série d'hypothèses qui devront être vérifiées. On ne peut pas tenir pour acquis que les jugements réels qui aboutissent à l'attribution de notes à l'épreuve professionnelle sont l'application pure et simple des principes de justification. On doit au contraire envisager l'hypothèse selon laquelle justification et action ne coïncideraient pas. En effet si l'on peut inférer des "structures mentales qui commandent les verdicts scolaires"² à partir des principes de jugements *écrits et mis en forme a posteriori* dans les rapports de jurys, il y a peut-être loin de la *forme écrite, générale et officielle* aux catégories des actions concrètes de jugement.

L'enquête dont il va être question ici porte sur une population de lauréats de l'académie de Toulouse. Mon échantillon comprend des professeurs d'école, des lauréats du CAPES et du CAPLP.³ C'est des notes attribuées aux performances des différents candidats que l'on peut déduire les principes externes de sélection, (repérés par les propriétés des agents sélectionnés), et la définition concrète de la profession (au sens de "sélection des individus futurs-professionnels") que cela suppose. On pourrait m'objecter qu'en travaillant exclusivement sur la population des lauréats, je m'interdis de repérer ce qui distingue ceux-ci des candidats qui ont échoué. Cela reviendrait à croire superstitieusement à la valeur de la limite qui

¹Cette partie repose essentiellement sur le dépouillement et la mise en perspective d'une enquête qui a donné lieu à l'exploitation de 403 questionnaires adressés à des lauréats des concours de 1993. Je l'ai réalisée de septembre à décembre 1993 et complétée de 63 entretiens sur le thème de l'épreuve professionnelle. D'autre part, en juin 1994, j'ai pu observer 40 épreuves "sur dossier" (le nouveau nom de l'épreuve professionnelle) du CAPES de lettres modernes.

² Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989, p. 31 et sq.

³ CAPLP2 : Certificat d'accès au second grade du corps des professeurs de lycées professionnels. L'échantillon porte sur 403 individus dont 389 ont accepté de communiquer la note qu'ils ont obtenue à l'épreuve professionnelle.

sépare le premier collé du dernier reçu.⁴ Bien au contraire, je postule que la structure des relations statistiques qui existe entre les lauréats est de même sens que celle qui existe entre tous les candidats. Car la limite entre reçus et collés est déterminée par le nombre de reçus qui lui-même dépend d'un effet de système (le nombre de postes défini par le ministère) et non d'un effet de structure (les différences de propriétés des candidats). On peut même aller au delà et postuler que les relations statistiques faibles qui unissent les individus au sein de la population des lauréats se renforceraient si on étudiait une population de candidats (heureux ou malheureux).

Si on tire les conséquences des principes de justification énoncés par les rapports des jurys, on peut opérationnaliser des hypothèses de lecture des données. On postulera que certaines propriétés des individus permettent d'obtenir de meilleures notes à l'épreuve professionnelle. D'un point de vue technique, c'est l'étude de la variance des notes en fonction de la variable à étudier qui nous tiendra lieu d'indicateur.

On distinguera deux types d'hypothèses : les hypothèses *systemiques* qui présupposent une cohérence du système de formation et les hypothèses *structurales* qui présupposent une logique de structuration des notes par les propriétés sociales des candidats.

1 - Les hypothèses systemiques

a) Principe de justification bureaucratique

Le type de préparation suivie par les candidats est l'un des seuls indicateurs que l'on peut avoir pour observer les éventuels effets du principe de "justification bureaucratique" qui autorise à juger les performances en fonction de leur adéquation avec les textes et les normes (officielles ou officieuses) régissant le système éducatif. Les lauréats pouvaient avoir préparé l'épreuve en "candidat libre"⁵ ou en assistant régulièrement aux cours de l'IUFM. On peut légitimement penser qu'en moyenne, les candidats inscrits et assidus aux cours en IUFM étaient mieux informés, à la fois des modalités concrètes de l'épreuve professionnelle et des "instructions officielles" régissant programmes, vocabulaire et méthodes pédagogiques. Autrement dit, ceux qui ont suivi un "début de formation

⁴ Voir Pierre Bourdieu, *op. cit.* pour qui le concours est l'idéal-type du rite d'institution. Ce rite magique produit une limite entre le dernier reçu et le premier collé (l'un sera polytechnicien, agrégé, gendarme, etc. l'autre ne sera rien) complètement arbitraire. Cette limite arbitraire est en grande partie acceptée par le fait qu'elle sépare ceux qui sont appelés à subir le rite et ceux qui ne sont pas appelés à le subir.

⁵ La plupart des ces "candidats libres" étaient en fait inscrits à l'IUFM, (pour assister aux cours des préparations universitaires) mais ne se rendaient pas dans les sites IUFM pour suivre la "formation professionnelle".

professionnelle” devaient être plus à même de réussir l’épreuve professionnelle que ceux qui, au mieux, ont seulement suivi les cours disciplinaires à l’université. C’est effectivement ce que l’on peut constater : la moyenne des notes à l’épreuve professionnelle des inscrits en IUFM est meilleure (11,8) que la moyenne des notes des candidats libres (10,6).⁶ Toutefois cette différence significative (marge d’erreur : 4%) est assez faible puisque le taux de variance des notes expliquée par le type de préparation est de 1%.⁷

Tableau n° 11 : moyenne des notes à l’épreuve professionnelle en fonction du type de préparation :

	effectif	Moyenne
inscrits IUFM	326	11,8
candidats libres	63	10,6

Corrélation significative à 96%.
1% de variance expliquée.

Dans le cadre de l’ex-épreuve professionnelle, il y avait, on l’a vu, deux options principales. La connaissance des textes légaux et réglementaires était aussi nécessaire à l’option 1 (basée sur un stage et sur un rapport constitué de “situations pédagogiques”, rédigé par le candidat) qu’à l’option 2, basée sur une situation abstraite proposée par le jury. Toutefois, conformément aux critiques rapportées plus haut, la différence de préparation a un effet sur les notes des candidats à l’option 1, (la moyenne des notes des inscrits en IUFM est de 11,9 alors que la moyenne des candidats libres est de 10,3). La préparation n’a pas d’effet sur les notes des candidats à l’option 2 (11,3 contre 10,8 ce qui est une différence infime). *Ainsi, le fait d’avoir suivi une préparation à l’IUFM avantagait légèrement les candidats à l’option 1 de l’épreuve professionnelle.* Mais cette faible différence s’affaiblit encore si on élimine de l’échantillon les lauréats du concours de professeur d’école, pour ne conserver que les enseignants du secondaire. Elle n’est dans ce cas plus significative (marge d’erreur : 21%).

Tableau n° 12 : moyenne des notes en fonction du type de préparation et de

⁶ Toutes les notes ou moyennes de notes ici présentées ont été “bricolées”. Pour effacer l’effet des “traditions” qui attribuent à chaque concours une moyenne plus ou moins élevée et une variance plus ou moins forte, (la note 12 au concours de professeur des écoles sera considérée comme moyenne, alors qu’au CAPES de lettres elle sera considérée comme bonne, les écarts de notes sont plus élevés en sciences qu’en lettres, etc.) j’ai centré et réduit toutes les notes : autrement dit, j’ai ôté de chaque note la moyenne des notes du concours dans lequel elle a été attribuée et j’ai divisé le résultat par l’écart-type du même concours. Mais les résultats sont des chiffres “étranges”, situés à peu près entre -4 et + 4, (et pratiquement illisibles). Je les ai retransformés en les multipliant à nouveau par l’écart-type de l’ensemble des notes (tous concours confondus) et en y ajoutant la moyenne des mêmes notes. Ces deux dernières opérations n’affectent en rien les résultats des analyses de variance.

⁷ Le taux de variance “expliquée” par la variable est égal à la variance inter-classe (donc produite par la variable) divisée par la variance de l’ensemble des notes (variance totale).

l'option choisie :

Option	Option 1	Option 2	non- réponse	Total
inscrits IUFM : Effectif	267	52	7	326
Moyenne	11,9	11,3	12,2	11,8
Candidats libres: Effectif	12	49	2	63
Moyenne	10,3	10,8	7,6	10,6
Total : Effectif	279	101	9	389
Moyenne	11,8	11,1	11,1	11,6

b) Principe de justification disciplinaire

Par ce que j'appelle le "principe de justification disciplinaire" les jurys s'autorisaient à juger la performance des candidats selon la maîtrise des connaissances disciplinaires qu'elle faisait apparaître. Les propriétés des candidats qui devraient le mieux représenter leurs compétences disciplinaires sont au nombre de deux : d'une part, les notes qu'ils ont obtenues aux autres épreuves orales des mêmes concours et d'autre part, leur niveau de diplôme. On peut penser que les notes à l'épreuve professionnelle varient dans le même sens que les moyennes des autres épreuves orales (on pourrait alors tracer une droite de régression exprimant assez bien cette corrélation) et qu'elles varient aussi avec le niveau d'étude. Or il n'en est rien : la droite de régression exprime seulement 0,1% de la corrélation ce qui est, si j'ose dire, "significativement non-significatif". *On peut donc dire qu'il n'y a absolument aucune relation statistique entre la moyenne des notes obtenues dans les épreuves orales disciplinaires et la note obtenue à l'épreuve professionnelle.* On peut dire la même chose de la corrélation entre la moyenne des notes à l'écrit et l'épreuve professionnelle.

L'effet du diplôme est à peu près aussi insignifiant dans l'ensemble. On note bien une légère augmentation de la moyenne des notes de l'épreuve professionnelle en fonction du niveau de diplôme, mais elle n'est pas statistiquement fiable (14% de marge d'erreur). Toutefois une différence significative (à 95%) sépare la moyenne des titulaires de la licence (la plus faible) de la catégorie "autre diplôme" qui comprend des anciens élèves de grandes écoles (ingénierie, commerce, agronomie) ou des anciens élèves d'écoles d'assistantes sociales et d'éducation spécialisée ayant obtenu des équivalences à la licence.

L'échantillon comprenant un certain nombre de lauréats du concours de professeurs d'écoles, (40% de l'échantillon), on pourrait objecter que la relation assez lâche entre les contenus des diplômes et des épreuves disciplinaires (variées) d'une part et l'épreuve professionnelle d'autre part, explique cette absence de

relation statistique. Or, si l'on constitue un échantillon d'enseignants du secondaire exclusivement, (CAPES, CAPLP2), l'absence de liaison est tout aussi nette : le diplôme n'a toujours pas d'effet sur la note à l'épreuve professionnelle; il expliquerait 1% de la variance des notes, mais avec une marge d'erreur de 46% ce qui réduit à néant cette "variance expliquée". D'autre part, les régressions de la série des notes à l'épreuve professionnelle sur la série des moyennes à l'écrit et sur la série des moyennes à l'oral ne permettent pas d'exprimer, dans le meilleur des cas (celui de l'écrit) plus de 0,6 % de variance, avec une marge d'erreur excédant 30%.

c) Un savoir acquis par l'expérience ?

Enfin, on pouvait aussi penser que les compétences évaluées lors de l'épreuve professionnelle pouvaient avoir une origine pratique. Si un stage pratique était nécessaire, notamment pour l'option 1 de l'épreuve, alors *a fortiori*, une expérience professionnelle d'un an ou plus dans l'enseignement devait être positivement évaluée. C'est d'ailleurs cette logique qui a amené certains IUFM à utiliser le critère de l'expérience dans l'animation ou l'enseignement pour sélectionner les candidats à l'entrée en première année (un an avant le concours). Or, il n'y a absolument aucune corrélation entre le fait d'avoir eu une expérience professionnelle (notamment comme maître-auxiliaire ou comme coopérant) et la note reçue à l'épreuve professionnelle. Le taux de variance des notes expliquée par l'expérience professionnelle est de 0,1% (ridiculement faible) et dans l'échantillon le sens de cette "liaison" (dont on peut considérer qu'elle n'existe pas) serait même en défaveur de ceux qui ont eu une expérience professionnelle. (marge d'erreur de 80%, c'est à dire énorme !). *Retenons qu'il n'y aucun effet de l'expérience professionnelle sur la note reçue à l'épreuve professionnelle.*

2 - Les hypothèses structurales

On doit examiner désormais les éventuels effets de la "nécessité sociale" du jugement des performances dans l'épreuve professionnelle. Au delà de l'effet des propriétés que les individus héritent de leur passage dans le système éducatif (leur type de préparation de l'épreuve, leur niveau de diplôme, leurs notes aux épreuves disciplinaires des concours et leur expérience professionnelle de l'enseignement) il s'agit d'observer l'effet des propriétés qu'ils héritent de leur position dans la structure de l'espace social.

L'échantillon des lauréats interrogés est ainsi structuré par cinq variables "socio-démographiques" classiques: l'âge du candidat, les catégories socioprofessionnelles de ses deux parents et leurs niveaux de diplôme.

a) Effets de l'âge ?

Compte tenu du rôle bien connu de la "précocité" dans les épreuves scolaires et du fait que la jeunesse est le signe d'un parcours scolaire au moins "conforme", voire exceptionnellement rapide, on pouvait penser que l'épreuve professionnelle sanctionnerait positivement un âge inférieur ou égal à l'âge "normal". En réalité il faut diviser l'échantillon en deux groupes d'âges (de 21 à 24 inclus et de 25 à 49 ans) pour voir apparaître une différence de moyenne statistiquement significative (à 96%) : la moyenne des notes des premiers est égale à 12,2 alors que la moyenne des seconds est de 11,3. Mais ici encore, la variance expliquée par ces groupes d'âge est faible : 1%.⁸ La liaison devient moins significative encore si l'on élimine les professeurs d'écoles de l'échantillon (marge d'erreur : 10 %).

On dira donc qu'une opposition très légère se dessine en faveur des plus jeunes (qui ont au pire un an de "retard" s'ils ont obtenu une maîtrise avant la préparation au concours ou deux ans de "retard" s'ils ont obtenu seulement une licence) contre les plus âgés (qui ont par conséquent au moins deux ans de "retard").

b) Effets de l'origine socioprofessionnelle

On pouvait se demander si les candidats d'origines sociales les plus favorisées avaient de meilleures notes. Est-ce que la position sociale des parents avec les conditions matérielles et culturelles qu'elles supposent, expliquaient, au moins pour une petite part, et après tout le processus sélectif préalablement opéré par les systèmes d'enseignement secondaire et universitaire et par les épreuves écrites des concours, une meilleure réussite à l'épreuve professionnelle des concours ?

Au sein de la population de lauréats, *ni la catégorie socioprofessionnelle du père ni celle de la mère n'ont d'effet notable sur la note obtenue à l'épreuve professionnelle*. Les moyennes des notes sont presque identiques quelle que soit la catégorie, et il s'en suit que les marges d'erreur pour estimer ces très faibles corrélations sont de 52% (catégorie du père) et de 50% (catégorie de la mère). Enfin, il n'est pas possible, pour faire apparaître une quelconque liaison statistiquement significative, de procéder à des regroupements de catégories ayant

⁸ Si l'on divise la population en quatre classes d'âge (21-22, 23-24, 25-28 et 29-49) le taux de variance expliquée est identique, mais la corrélation sera considérée comme non-significative étant donnée la faiblesse des effectifs de chaque catégorie de la partition. (marge d'erreur : 23%)

un sens sociologique.

c) Un effet de capital culturel ?

Enfin, la dernière hypothèse de structure que l'on pouvait faire était celle selon laquelle il y aurait un effet du capital culturel hérité des parents, celui-ci étant marqué, non plus de manière indirecte par la catégorie socioprofessionnelle des parents mais par leur niveau de diplôme.

Car, si la corrélation entre le niveau de diplôme et la catégorie socioprofessionnelle est très forte pour les pères, elle est par contre beaucoup plus faible pour les mères. Ainsi, 88% des pères qui ont fait des études supérieures sont "cadres et professions intellectuelles supérieures" contre seulement 52% des mères qui ont fait des études supérieures. 82% des pères qui ont un niveau d'étude égal au baccalauréat sont "intermédiaires" contre 52% des mères qui ont le même niveau d'études...

Si le niveau de diplôme des pères n'a pas plus d'effet statistique sur la note des lauréats à l'épreuve professionnelle que leur profession, il en va tout autrement du diplôme de la mère du candidat : *l'hypothèse qui se vérifie le mieux, au sens statistique, parmi toutes celles que j'ai tenté de valider jusqu'ici, est celle selon laquelle le diplôme de la mère exerce une influence sur la note reçue par les lauréats à l'épreuve professionnelle.* Les moyennes des notes de ces derniers varient dans le même sens que le niveau d'étude de leurs mères. Ainsi, la moyenne des notes des lauréats dont la mère a fait des études supérieures est égale à 12,7 alors que la moyenne des candidats dont la mère a un niveau d'étude inférieur au baccalauréat (sans diplôme, CEP, CAP, BEP) est de 11,1. Les lauréats dont la mère a un niveau d'étude équivalent au baccalauréat occupent une position intermédiaire (11,8 de moyenne). Cette liaison est statistiquement significative à 98%, et le taux de variance des notes expliquée par la variable "niveau de diplôme de la mère" est égal à 2,6%. Cette liaison entre le diplôme de la mère du candidat et la note qu'il reçoit à l'épreuve professionnelle s'accroît si l'on ne considère que les lauréats des concours de l'enseignement secondaire : dans ce cas, le taux de variance des notes expliquée par le diplôme de la mère s'élève à 6,2% et la marge d'erreur est infime (0,2%).

Tableau n° 13 : moyennes des notes à l'épreuve professionnelle selon le diplôme de la mère

Diplôme de la mère	Toutes catégories		Concours du secondaire	
	effectif		effectif	
Diplôme < bac	221	11,1	121	9

Niveau bac	79	11,8	43	9,9
Diplôme >bac	65	12,7	47	11,1
	Variance expliquée : 2,6% Marge d'erreur : 2%		Variance expliquée : 6,2% Marge d'erreur : 0,2%	

Ce que recouvre la variable “diplôme de la mère” doit être précisé. On ne doit pas opposer cette variable à la variable “profession-catégorie sociale” comme un indicateur “cognitif” à un indicateur de “positionnement social”. Les catégories sociales, on le sait, sont des variables beaucoup plus hétérogènes et moins contrôlables que les niveaux de diplômes.⁹ Les effets de cette hétérogénéité ne peuvent qu’être importants sur un tel échantillon de moins de 400 individus. D’autant plus que cette probable hétérogénéité sociale “intra-classe” (les parents sont des “ouvriers” de types différents ou des “employés” de types différents, etc.) s’accompagne en fait d’une assez grande homogénéité sociale de l’ensemble de l’échantillon.¹⁰ D’autre part, les niveaux de diplômes des parents n’indiquent pas un “niveau intellectuel”, mais un “capital culturel” lui-même produit d’une position sociale et définissant probablement un mode de socialisation, c’est en tout cas l’hypothèse que l’on fera. Malgré la grossièreté de la catégorisation (“sans diplôme, CEP, CAP, BEPC, BEP”; “baccalauréat” ; “études supérieures”) on peut considérer que le niveau d’étude est un indicateur assez fiable du positionnement social d’origine des parents des candidats, notamment parce que ceux-ci ont fait leur études au plus tard au début des années 1970 à une époque où le fait de faire des études secondaires longues ou des études supérieures était socialement encore plus discriminant qu’aujourd’hui.

Tableau n° 14 (Récapitulatif) : facteurs de variation des notes à l’épreuve professionnelle

VARIABLES	SIGNIFICATIVITÉ	% EXPLICATION	MOYENNES
Toutes catégories			
Préparation	96%	1%	inscrits en IUFM : 11,8 candidats libres : 10,6

⁹ À tel point que, tous ceux qui ont codé des “PCS” au cours de leurs enquêtes le savent bien, on utilise souvent le diplôme de l’individu pour arriver à catégoriser les individus aux statuts ambigus. Voir Alain Desrosières, Laurent Thévenot, *Les catégories socioprofessionnelles*, la Découverte, Paris, 1992, (chp. II).

¹⁰ Ainsi, il n’y a pas d’enfants de chefs d’entreprises de plus de 3 salariés, pas d’enfants d’agriculteurs sur grandes surfaces, très peu d’enfants de professions libérales (on en trouve seulement parmi les professeur(e)s d’écoles) et très peu d’enfants d’ouvriers spécialisés (ce sont des mères qui occupent ces postes).

Notes épr. disciplinaires	négligeable	négligeable	
Niveau de diplôme	négligeable	négligeable	
Expérience professionnelle	négligeable	négligeable	
Groupe d'âge	96%	1%	âge 21-24 : 12,2 âge 25-49 : 11,3
PCS du père	négligeable	négligeable	
PCS de la mère	négligeable	négligeable	
Niveau d'étude du père	négligeable	négligeable	
Niveau d'étude de la mère	98%	2,6%	diplôme mère < bac : 11,1 diplôme mère = bac : 11,8 diplôme mère > bac : 12,7

CAPES et CAPLP2 seuls

Niveau d'étude de la mère	99,8%	6,2%	diplôme mère < bac : 9 diplôme mère = bac : 9,9 diplôme mère > bac : 11,1
---------------------------	-------	------	---

d) Interprétation de la faiblesse de l'explication statistique

Compte tenu de la faiblesse de l'explication statistique de la variance par les variables que je présente ici, comment peut-on interpréter ces résultats ?

L'échantillon consulté dans cette enquête étant composé de lauréats, il constitue certainement une population très homogène en terme de compétences cognitives. Une enquête qui aurait porté sur une grande population de candidats eût probablement mis en évidence l'effet de variables qui n'en ont aucun dans cette enquête. Mais il est aussi probable que ces effets n'aient pas une importance trop grande même dans ce cas.

Car si la population des lauréats est très homogène, il n'est pas douteux que la population des candidats, produit d'un long processus de sélection que nous avons montré plus haut, qui aboutit au choix de s'inscrire à un concours de l'enseignement, soit assez homogène aussi. L'effet de ce long processus de sélection est justement de constituer des populations homogènes dans lesquelles les liens entre propriétés sociales et propriétés scolaires tendent à s'estomper. On pense d'ailleurs, à ce sujet, aux illusions (voir plus haut, "champ de mobilisation") des défenseurs les plus traditionnels de l'ancien état du système d'enseignement secondaire (lorsqu'il était encore plus sélectif socialement) qui ont toujours pu justifier leur conception méritocratique de l'enseignement par la présence dans

leurs classes de quelques enfants d'ouvriers dont les compétences scolaires étaient de même valeur voire supérieures à celles de leurs condisciples d'origines sociales différentes.

Considérer que les concours de recrutement sont des “rites d'institutions” selon la référence que je fais à Pierre Bourdieu,¹¹ c'est à dire des moments de *magie sociale*, c'est considérer que nous sommes dans le cas d'une opération de *consécration*. Le rite d'institution est une opération qui prétend *produire* un phénomène de changement de nature (on devient chevalier, fonctionnaire, etc.) alors qu'elle ne fait que *consacrer* un processus long et beaucoup plus efficace qui a produit une différenciation entre les individus. “Deviens ce que tu es” est, selon Pierre Bourdieu le sens du rite d'institution qui fait d'un homme un homme ou d'un héritier... un héritier. Sur le plan sociologique, le concours est un *symbole* : il *représente* une sélection sociale qui a eu lieu auparavant, pour la plupart en dehors de lui : il ne la produit pas. Ici, la part d'efficacité sociale de sélection de l'épreuve professionnelle est constituée par le petit pourcentage d'explication de la variance des notes par une variable sociologique : le diplôme de la mère. C'est le sens de tous les symboles : leur part d'efficacité propre est minime (mais existante) : ils doivent leur efficacité avant tout à la situation qu'ils *représentent*.

De la même manière que la circoncision chez les kabyles, (pour reprendre l'exemple déjà emprunté à Pierre Bourdieu), transforme un garçon en homme (et le sépare ainsi plus sûrement des femmes que des garçons non-circoncis), le concours de recrutement transforme un étudiant en professeur (et le sépare ainsi plus sûrement des non-étudiants qui ont été exclus du système éducatif longtemps auparavant que des candidats malheureux).

Il ressort de cette analyse que le concours a pour rôle sociologique de *donner un sens* à la sélection sociale dont il est l'aboutissement. La petite part de sélection que nous avons “expliquée” statistiquement jusqu'ici demande donc plus à être *interprétée* qu'à être *mesurée* car ses effets de sélection sont plus symboliques que réels. L'effet réel du concours (et surtout de l'épreuve professionnelle qui nous intéresse ici) est *à venir* : donner un sens à une sélection d'individu, c'est éventuellement donner un sens à leur pratique professionnelle future.¹² En somme, plutôt que de chercher à “expliquer” le mode de sélection opéré par l'épreuve professionnelle, il faut chercher à le “comprendre”. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il faut abandonner l'étude des résultats statistiques pour passer à une démarche plus “qualitative” : les résultats “quantitatifs” ont du “sens”.

¹¹ “Les rites d'institution” dans *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, pp. 121-134.

¹² “C'est par l'effet d'assignation statutaire (“noblesse oblige”) que le rituel d'institution produit ses effets les plus “réels” : celui qui est institué se sent sommé d'être conforme à sa définition, à la hauteur de sa fonction”, Pierre Bourdieu, *op. cit.* p. 127. On peut voir un exemple de ce sentiment dans les propos suivants, tenus par une lauréate du CAPES d'espagnol : “Parce qu'il y a toujours des profs qui sont pour l'écrit, d'autres pour l'oral, alors je savais pas qu'est-ce que j'avais en face de moi, donc en fait, j'ai mis en avant un prof qui était bon pour tout, quoi. Un prof très théorique, de toutes façons, qu'on n'est pas dans la réalité, ça c'est sûr. (...) *Quand même, je suis restée fidèle à ce que j'avais pu définir. Pour l'instant. J'essaye de garder cette conduite-là. Pour ne pas être déçue de moi-même.*”

3 - Le sens sociologique de l'épreuve professionnelle

Le sens que l'on peut extrapoler de cette étude existe dans les relations entre les différentes variables, qui doivent révéler le sens de la définition de la profession mise en oeuvre par l'épreuve professionnelle. Si on a postulé que dans l'étude d'une population de candidats, moins homogène, les effets respectifs des différentes variables seraient différents, il n'y a pas de raison que la différence entre ces effets ne soit pas maintenue. Ainsi, par exemple, ce qui donne du sens à l'étude que nous venons de faire c'est que l'effet du diplôme de la mère du candidat est *plus grand* que l'effet du diplôme du candidat lui-même. Il n'y a aucune raison que cette différence d'effets ne soit pas maintenue sur une population plus grande et plus disparate.

Ainsi, on peut récapituler les résultats de l'analyse de variance d'une manière plus "relationnelle" : dans la réussite à l'épreuve professionnelle, le diplôme de la mère du candidat a deux fois plus d'effet que l'âge du candidat lui-même (et plus de six fois plus dans le cas des seuls enseignants du secondaire) et que le fait d'avoir préparé l'épreuve dans l'IUFM, plutôt qu'en candidat libre. Ces trois effets à leur tour sont plus importants que l'effet de la compétence disciplinaire du candidat (marquée par son niveau de diplôme et la moyenne de ses notes aux autres épreuves orales du concours de recrutement) et que l'effet de son expérience professionnelle. Ils sont aussi plus importants que l'effet des catégories socioprofessionnelles des parents du candidat. Autrement dit, les résultats non significatifs statistiquement peuvent être significatifs sociologiquement si on les met en relation.

a) La spécificité de l'épreuve professionnelle

L'analyse des variances des notes peut nous apporter encore beaucoup d'information si on met en relation la série des notes à l'épreuve professionnelle avec la série des moyennes obtenues par les candidats à l'écrit et à l'oral des concours. En comparant les trois séries statistiques on peut appréhender extérieurement ce que l'épreuve professionnelle doit à son caractère d'épreuve orale et ce qu'elle doit à son caractère d'épreuve non-disciplinaire.

Tout d'abord, sur la totalité de l'échantillon (concours de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire) il n'y a aucune liaison significative entre la série des moyennes à l'écrit et la série des moyennes à l'oral. La covariance est certes positive mais la corrélation est proche de 0 (0,09). La variance de l'oral "expliquée" par l'écrit est infime : 0,08%, pour une significativité de seulement

8%. Toutefois, si on retranche encore une fois de l'échantillon les lauréats du concours de professeur d'école, car on sait que dans ce concours les disciplines évaluées à l'écrit (mathématiques et français) ne sont pas les mêmes que les disciplines évaluées à l'oral (éducation physique, histoire-géographie, biologie, physique-chimie, musique, arts plastiques, etc.) la corrélation devient significative entre la série des moyennes à l'écrit et la série des moyennes à l'oral : la régression de l'une sur l'autre exprime 3,4% de la variance de l'une ou l'autre des séries (marge d'erreur 0,7%).

Par contre, quelle que soit la nature de l'échantillon, on le sait, il n'y a aucune corrélation entre les moyennes à l'écrit ou les moyennes à l'oral et les notes à l'épreuve professionnelle.

Pour comprendre ce que l'épreuve professionnelle doit à son caractère d'épreuve orale, il faut d'abord isoler ce qui distingue l'oral de l'écrit. La comparaison des moyennes à l'écrit et des moyennes à l'oral en fonction des variables qui nous intéressent fait ressortir le caractère de moindre sélection sociale de l'oral par rapport à l'écrit.

Ainsi, parmi les variables dont j'ai observé les effets sur les notes de l'épreuve professionnelle seuls le diplôme du père et le diplôme de la mère du candidat ont des effets significatifs sur les moyennes à l'écrit (resp. à 96% et 99%). Alors que ni l'âge, ni le niveau de diplôme du candidat n'ont d'effet sur ces moyennes, le diplôme du père "explique" 2,3% de leur variance (significatif à 96%) et le diplôme de la mère en explique 2,9%. Dans les deux cas, on a une opposition (significative à plus de 95%) entre les candidats dont le parent considéré a un diplôme inférieur au baccalauréat et ceux dont le parent considéré a fait des études supérieures. Les candidats dont le parent considéré à un niveau d'étude équivalent au baccalauréat occupent une position intermédiaire. Si l'on considère seulement les lauréats des CAPES et CAPLP2, le diplôme de la mère explique 5,4% (marge d'erreur : 1%) de la variance des moyennes à l'écrit et le diplôme du père en explique 3% (marge d'erreur de 9% toutefois). *Dans tous les cas, le niveau de diplôme du candidat lui-même n'a aucun effet sur sa moyenne à l'écrit.*

Tableau n° 15 : moyennes des moyennes à l'écrit selon le diplôme de la mère :

Diplôme de la mère	Toutes catégories		Concours du secondaire	
	effectif		effectif	
	moyenne		moyenne	
Diplôme < bac	212	10,1	120	8,7
Niveau bac	74	10,8	40	9,4
Diplôme > bac	59	11,1	45	9,7
	Variance expliquée : 2,9% Marge d'erreur : 1%		Variance expliquée : 5,4% Marge d'erreur : 1%	

Tableau n° 16 : moyennes des moyennes à l'écrit selon le diplôme du père

Diplôme du père	Toutes catégories		Concours du secondaire	
	effectif		effectif	
	moyenne		moyenne	
Diplôme < bac	190	10,1	116	8,8
Niveau bac	46	10,4	20	9,2
Diplôme > bac	97	11	65	9,5
	Variance expliquée : 2,3% Marge d'erreur : 4%		Variance expliquée : 3% Marge d'erreur : 9%	

Par rapport à cela, il apparaît que la série des moyennes à l'oral ne subit aucune influence des variables "diplôme de la mère" et "diplôme du père". D'ailleurs, aucune des variables considérées n'a d'influence sur la moyenne des épreuves orales disciplinaires *hormis celle du diplôme du candidat* à laquelle on peut accorder une certaine influence si l'on accepte une marge d'erreur de 9% : les moyennes des épreuves orales disciplinaires des candidats sont proportionnelles à leur niveau de diplôme (taux de variance expliquée : 1,8%) : 10,7 pour les titulaires d'une licence, 11,2 pour les titulaires d'une maîtrise, 12,2 pour les titulaires d'un diplôme de troisième cycle et 12,8 pour les anciens élèves d'écoles ou de grandes écoles. Pour les lauréats des CAPES et CAPLP2, la relation est significative (marge d'erreur 5%) et le taux de variance des moyennes à l'oral expliquée par le niveau de diplôme est de 3,4%.

Tableau n° 17 : moyennes des moyennes à l'oral selon le diplôme du candidat

Diplôme	Toutes catégories		Concours du secondaire	
	effectif		effectif	
	moyenne		moyenne	
Licence	165	10,7	93	8,7
Maîtrise	156	11,2	107	9,7
3 ^{ème} cycle	26	12,2	17	10,5
Autre (école)	15	12,8	7	10,8
	Variance expliquée : 1,8% Marge d'erreur : 9%		Variance expliquée : 3,4% Marge d'erreur : 5%	

Cette différence peut facilement s'expliquer du fait que les épreuves disciplinaires des concours du secondaire correspondent généralement à la formation des candidats alors que les candidats au concours de professeur d'école ont à subir des épreuves de disciplines variées qui ne correspondent pas à leur formation.

b) Opposition entre l'écrit et l'oral

Ainsi, il existe une opposition entre les épreuves écrites qui font intervenir des propriétés sociales (le niveau d'étude des parents) et les épreuves orales qui font intervenir des qualités que l'on peut juger plus "cognitives" marquées par le diplôme du candidat lui-même. Autrement dit, l'écrit fait place à des propriétés cognitives fondamentales, c'est à dire très générales (quelles que soient les disciplines)¹³ qui ont probablement été, pour une part tout au moins, acquises par socialisation familiale dès le plus jeune âge. Relativement à cela, l'oral serait moins "socialement sélectif" et plus fidèle aux compétences acquises par le candidat lors de sa formation.

Quelles peuvent être ces compétences plus nécessaires à l'écrit qu'à l'oral ? Compétences générales, elles sont forcément des "compétences de mise en forme", sinon comment expliquer qu'elles ont un effet sur l'ensemble de l'échantillon quelle que soit la discipline et surtout que l'effet des variables sociologiques s'efface de l'écrit à l'oral, c'est à dire en faisant varier *la forme* de l'interrogation et du jugement ?

La culture scolaire, selon Bernard Lahire,¹⁴ se caractérise par un "rapport scriptural-scolaire" au monde. Cela signifie que si l'on peut décrire l'évolution historique des langues comme une *mise à l'écrit* d'un référent *d'origine orale*, à partir du moment où intervient l'école, c'est le mouvement contraire qui domine: l'écrit devient la référence et l'oral (et notamment l'oral en situation scolaire) se situe par rapport à cette référence. Or, la propension à penser le langage par rapport à l'écrit est inégalement répartie selon les groupes sociaux dont certains, (ceux qui tirent leur définition de la possession d'un capital culturel) doivent leur existence même à cette culture écrite. Le rapport scriptural-scolaire au monde s'oppose structurellement au rapport "oral-pratique", plus propre aux groupes sociaux qui se définissent peu par la possession d'un capital culturel acquis par scolarisation. Cette opposition se caractérise par la manière de concevoir le langage plus ou moins comme une "chose en soi", digne d'attention, ou au contraire instrumentalisé, orienté vers l'action, de manière préreflexive. "Il va de soi, écrit Bernard Lahire, que c'est dans le "plus ou moins" que réside toute la différence entre des élèves socialisés dans des formes de relations sociales qui donnent une place plus ou moins importante aux usages réflexifs du langage au cours des situations les plus banales de la vie quotidienne."¹⁵

¹³ Si l'on découpe l'échantillon concours par concours, on n'obtient pas, étant donnée la petitesse des segments ainsi constitués, de liaisons significatives.

¹⁴ *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

¹⁵ *op. cit.*, p. 88.

Cette attitude réflexive vis à vis du langage fait de l'élève une sorte de "petit linguiste", qui s'interroge de la manière la plus consciente et la plus systématique possible sur sa propre production écrite. Le respect des règles orthographiques, par exemple, ne suppose pas seulement un "apprentissage" mais un type d'intérêt spécifique pour la langue écrite.¹⁶ La complexité et l'élaboration de la syntaxe et de tous les effets de construction du texte exigent du scripteur qu'il soit aussi un "petit pédagogue", qui ne tienne pas pour entendu les conditions de réception de son message. Car on a là une des différences empiriques fondamentales entre les deux "rapports au monde" inscrits dans les performances linguistiques : le degré d'implicite (ou le degré contraire d'explicitation). Les critères de jugement de la langue écrite exigent un maximum d'explicitation de la pensée du scripteur. Or selon Bernard Lahire (et cela est cohérent avec les travaux de Basil Bernstein¹⁷) les productions (écrites ou orales) des uns et des autres varient fortement selon ce critère. Non seulement, les enfants d'ouvriers ont d'une manière tendancielle, un langage moins précis que celui des enfants de classes moyennes, dans sa désignation du référent (lieux, moments, personnages, etc.) mais ils sont moins explicites sur le sens qu'ils donnent aux faits qu'ils décrivent. Ainsi, l'aptitude à faire une introduction, une conclusion, à trouver un "fin" logique plutôt que factuelle (mettre fin à sa production écrite ou orale en fonction d'une intention explicite et non à la fin de la description du référent décrit) n'est pas également répartie selon les catégories sociales. Les productions écrites ou orales des enfants de catégories sociales à faible capital culturel donnent plus souvent le sentiment "d'énumérations dénuées de sens" de "platitudes", etc. parce qu'elles ne supposent pas cette "vision scolastique" qui privilégie l'organisation consciente de l'énoncé sur les faits énoncés. Par contre, les enseignants eux, privilégient *l'importance donnée aux faits par la construction consciente* du scripteur ou du locuteur contre *l'importance des faits eux-mêmes*.

Ces caractéristiques des productions linguistiques en fonction de l'appartenance

¹⁶ "Il est très clair, écrit Bernard Lahire, que pour maîtriser l'orthographe grammaticale et une partie de l'orthographe d'usage, l'élève doit maîtriser l'ensemble des paradigmes et l'ensemble des relations qui se tissent entre éléments de paradigmes différents." *Op. cit.* p. 183.

¹⁷ *Langage et classes sociales, codes sociolinguistique et contrôle social*, (trad.) Éditions de Minuit, Paris, 1975. Les deux auteurs s'opposent sur l'origine de ces implicites : pour Lahire, il est simplement indicateur du fait que "l'élève ne parvient pas, (...) à porter son attention sur l'économie interne du texte". Cela se rapporterait donc à la maîtrise (plutôt symbolique ou plutôt pratique) du langage qui conditionne l'existence même de chaque groupe social. Selon Bernstein, l'implicite propre aux enfants de la classe ouvrière est le signe d'un sentiment d'appartenance à une communauté dont la norme culturelle est forte, ce qui exclue la nécessité (et même la possibilité) d'explicitation le sens de son discours. Au contraire, les classes moyennes privilégieraient des performances linguistiques beaucoup plus originales, nécessitant par là même, un fort degré d'explicitation. La première thèse (basée sur le capital culturel) est plutôt "bourdieusienne", la seconde, basée sur la norme, est plutôt "durkheimienne". Au risque de paraître "faire dans la demi-mesure", je préférerai ne pas privilégier l'une des deux thèses. Si la première m'aide bien à expliquer la différence entre l'oral et l'écrit, la seconde, de manière paradigmatique (en utilisant le modèle hors de ses conditions de production) me sera d'un grand secours pour expliquer la différence entre "oral" et "oral professionnel".

sociale ont été mises en évidence principalement à partir de jeunes enfants.¹⁸ Ceci est cohérent avec le fait que les liaisons que je mets en évidence entre le diplôme des parents et les performances doivent trouver leur explication dans le processus de socialisation subi par les candidats dans leur jeunesse. Mais peut-on penser que les systèmes de différences qui opposent les enfants à l'école primaire se retrouvent *mutatis mutandis* au niveau d'un concours de recrutement? Du point de vue intuitif, le correcteur de copies d'examens universitaires que je suis (et il en est probablement de même de la plupart de mes éventuels lecteurs) tendrait à répondre par l'affirmative. Les problèmes d'orthographe ont-ils disparu dans l'enseignement supérieur ? Non, bien sûr. Les effets de construction (précision, élaboration de la syntaxe, réduction de l'implicite, interrogation consciente et explicite sur le choix des termes, "problématisation", etc.) ont-ils perdu leur fonction de différenciation des performances des étudiants ? Autrement dit, nos jugements se font-ils sur la base d'une "connaissance pure", les problèmes de construction et de "présentation" ayant été une fois pour toutes neutralisés par l'homogénéisation opérée par le système éducatif, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement secondaire? Non, bien sûr. D'autre part, les rapports des épreuves écrites des concours font explicitement référence à des exigences de construction que ce soit dans les disciplines littéraires ou dans les disciplines scientifiques.¹⁹ Ainsi les rapports de jury de physique-chimie ou de biologie, par exemple, ne sont pas seulement des "corrigés" faisant état des "solutions", mais des systèmes de justifications contenant de nombreux jugements de formes. Témoin, ces extraits du rapport du jury du CAPES externe de physique-chimie, à propos de l'épreuve écrite de physique en 1992 :²⁰

"Avant d'entrer dans le détail, on peut faire remarquer qu'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant *qu'il écrive dans un français correct, lisible et bien orthographié*. Un léger progrès dans ce domaine a été constaté par le jury qui encourage les futurs candidats à continuer dans ce sens.

(...)

Curieusement, les candidats qui ont brillé sur ces questions *se sont crus dans l'obligation de tout développer : une argumentation précise mais concise doit être de règle* dans une épreuve longue qui couvre de nombreux domaines de la physique."

Dans le cas de sciences moins "exactes" comme la biologie et la géologie, les justifications de jugements de forme se font plus nombreuses encore, comme

¹⁸ Bernstein et Lahire font toutefois quelques références à des recherches établies sur des adolescents ou des jeunes adultes. Lahire se focalise généralement sur des adultes ou jeunes adultes en situation de relatif échec scolaire : illettrés, élèves de CFA, etc. Bernstein fait état de quelques résultats acquis sur des étudiants.

¹⁹ "On peut d'ailleurs, écrit Bernard Lahire (*op. cit.*, p. 190), souligner la similarité entre les résultats scolaires des enfants d'ouvriers en mathématique et en français que font apparaître certaines recherches, et, du même coup, comprendre ce que les pratiques mathématiques ont de commun avec les pratiques grammaticales, par exemple. En mathématique comme en français, ce qui pose principalement problème aux enfants d'ouvriers (surtout), c'est l'attention portée au langage en tant que tel, avec le système de ses articulation internes, de ses contraintes formelles."

²⁰ Les italiques sont de moi.

l'indique cet extrait du rapport de jury du CAPES externe de biologie-géologie de la même session : ²¹

“Cet exercice élémentaire ne nécessitait pas de connaître les plantes de la liste proposée. *Les réponses devaient être claires et précises. Une courte justification des noms proposés était évidemment souhaitable.* La seconde partie de cette question a été souvent décevante, *en raison d'un manque d'esprit naturaliste et expérimental.*

(...) *Beaucoup d'inexactitudes dans la rédaction faussent la définition proposée.*
(...)

Cette question, moyenne dans l'ensemble, a été jugée *plus dans la forme que dans le fond. La logique et la clarté de l'analyse ont été privilégiées.*

(...) Beaucoup de candidats se sont contentés de *commenter les documents les uns après les autres sans aucune synthèse et sans élargir le débat.* Un bonus de 2 points était accordé à *une bonne intégration* des documents.

(...)

“Le sujet était en partie nouveau dans son esprit puisque les documents n'étaient pas des représentations du réel mais des modèles ; *ceux-ci ne devaient pas être considérés comme des supports à commenter de manière exhaustive, mais comme des aide-mémoire pour organiser une démonstration* et y intégrer les connaissances acquises.

(...) ...un très grand nombre de candidats n'ont pas compris que le rôle des processus physico-chimiques *devait guider la construction du devoir.*

(...) Beaucoup traitent en fait de la “sédimentation” ou des “roches sédimentaires”, allant jusqu'à exposer dans le détail la classification de celles-ci (ces classifications pouvaient être évoquées, mais *elles ne devaient l'être qu'en montrant leur intérêt* pour analyser le niveau d'énergie des milieux ou les conditions de précipitation). (...) Il est rare que des interactions *soient logiquement dégagées* et l'on trouve plutôt dans le meilleurs des cas *une simple énumération*, des diverses causes susceptibles d'intervenir.

(...) Les conclusions des devoirs restent le plus souvent *anodines*, ne sont pas l'occasion *d'une synthèse ou d'une “prise de hauteur”* vis à vis du sujet.

Il n'est pas utile d'exemplifier pour montrer qu'au fur et à mesure que l'on va des disciplines les plus exactes vers les plus littéraires, les jugements de forme s'accroissent. Toutefois, il n'est pas certain que dans les faits, à ce niveau comme dans l'enseignement primaire, “l'aptitude à concevoir le langage comme une chose en soi” soit plus valorisée et plus différentielle dans les disciplines “littéraires” que dans les disciplines “scientifiques”.²² J'ai bien conscience d'avoir seulement

²¹ Les italiques sont de moi. Je ne présente que des extraits de rapports concernant des disciplines scientifiques car il me semble que l'importance de cet aspect de “mise en forme” est évident pour les disciplines plus littéraires.

²² D'autre part, le phénomène de disjonction entre conceptualisation et déictique adéquat que Bernard Lahire met en évidence ne disparaît probablement pas complètement au niveau de l'enseignement supérieur comme semble l'indiquer ce témoignage d'une candidate au CAPES de mathématique :

“Je crois que j'ai pas su dire exactement ce qu'ils attendaient. Eux, ils attendaient le mot “dérivée”, et moi c'est un mot que.. Bon, j'avais écrit, bon, “primitive d'une fonction composée”, eux ils attendaient “dérivée d'une fonction composée” et je suis pas arrivée à dire ce mot-là. Même si ils ont essayé de me le faire dire, parce que même, ils m'ont posé un exercice, j'ai su le résoudre, je le comprenais, mais ce mot là, non, je voyais pas, quoi. C'était tout simple, mais finalement, j'ai bloqué là-dessus.”

Entretien n° 37, lauréate du CAPES de mathématique, note reçue à l'épreuve professionnelle: 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 9 (mère sans profession).

effleuré le problème de “l’écrit” en m’appuyant sur des extraits de rapports. Car ces extraits sont la relation de situations dans lesquelles les jurys ont été capables d’identifier et de nommer des implicites et des défauts de mise en forme en les séparant assez nettement des défauts de connaissances. Mais il est probable qu’en pratique, cette séparation soit souvent impossible : comment juger des connaissances des candidats lorsque l’absence de conception réflexive du langage empêche *la mobilisation* de ces connaissances ?

Si tous ces problèmes (orthographe incorrecte, haut degré d’implicite, absence de mise en relief des éléments “pertinents”, conclusions “anodines”, etc.) qui sont à la fois indicateurs d’un manque d’intérêt pour le langage en lui-même, et indicateurs d’une conception *réaliste* du savoir, persistent jusque dans l’enseignement supérieur et s’ils sont significativement liés à l’origine sociale dès le plus jeune âge, comment cette liaison perdrait-elle toute sa valeur en chemin ? Il est au contraire fortement probable que la petite part de variance des notes expliquée par le diplôme des parents soit due à ces différences de maîtrise symbolique du langage écrit. Ce qui ne signifie pas que ces différences se réduisent aux différences sociales. On peut probablement penser que la variance des notes due aux différences des “mises en forme” est beaucoup plus importante que celle qui est expliquée par les diplômes des parents des candidats.

La différence constatée entre les performances écrites et les performances orales (les premières sous l’influence de propriétés sociales des candidats et les secondes plutôt sous l’influence légère de leurs niveaux de diplôme) indique l’hypothèse qu’une autonomie relative existe entre les “connaissances” et les “mises en forme” de ces connaissances. Un des exemples qu’utilise Bernard Lahire pour accréditer cette hypothèse concerne l’enseignement de la géométrie à des enfants d’ouvriers à l’école primaire²³ :

“Alors que presque tous les enfants ont été capables de faire un tracé correct en choisissant les instruments adéquats, ces mêmes enfants ont été incapables d’expliquer correctement la démarche du tracé qu’ils ont suivie.”

De la même manière, en ce qui concerne le vocabulaire, les approches métalinguistiques, qui sont le quotidien de l’enseignement ne permettent pas toujours de faire apparaître la richesse du vocabulaire de certains enfants étrangers au questionnement phonologique (“trouvez-moi des mots qui contiennent le son «ou»”) ou à la sémantique (“trouvez-moi des noms de voies de communication !”). Ce vocabulaire peut au contraire apparaître en situation pratique. Ainsi, un enfant peut être capable d’utiliser un terme dans le contexte adéquat sans pour autant être capable de le définir.²⁴

Bernstein, lui, ne se préoccupe pas du problème des “connaissances” mais de

²³ *Op. cit.*, p. 212, l’exemple est emprunté à une thèse de 3ème cycle de sociologie, C. Doublé, *L’apprentissage des mathématiques chez les enfants d’ouvriers*, université de Nantes, 1984.

²⁴ Bernard Lahire, *op. cit.*

“l’intelligence” au sens des tests de quotient intellectuel.²⁵

Ainsi indique-t-il que chez des adolescents, les corrélations entre “test de Q.I. verbaux” et “tests de Q.I. de performances” sont assez faibles. Chez les enfants d’ouvriers les résultats des premiers sont toujours inférieurs aux résultats des seconds. Cette infériorité ne se retrouve pas chez les adolescents d’origines plus favorisées. Par contre la réussite scolaire est liée aux résultats des “tests verbaux”. Une comparaison entre des élèves de collèges techniques et des étudiants permet de constater que ces deux populations sont beaucoup plus distantes au sens des “tests verbaux” qu’au sens des “tests de performance”. L’auteur conclut que “le niveau de compétence linguistique est, peut-être, indépendant du quotient intellectuel potentiel, qu’il est certainement indépendant du quotient intellectuel tel que le mesurent les tests de performance, ...”

Une bonne part des connaissances voire du “quotient intellectuel potentiel” des candidats aux concours qui m’occupent ici pourraient donc n’être que peu mise en valeur lors des épreuves écrites et mieux évaluée lors des épreuves orales.

c) L’écrit et l’oral : des manières différentes de “produire le monde”

Les épreuves orales ne sont pas, bien sûr, des situations où s’exprime un “rapport oral-pratique au monde”, si l’on reste dans la terminologie de Bernard Lahire. Ce sont des situations typiquement “scolaires” au sens où c’est bien la langue écrite qui constitue la référence du langage qui y est autorisé. Toutefois, même dans ces conditions, une chose distingue le langage oral du langage écrit : il s’agit de l’ellipse que se permet généralement le locuteur (savant ou commun, la différence résidant dans le degré d’ellipse). Dire que le langage écrit est la référence de la performance orale, c’est dire que le texte d’un scripteur sera d’autant plus mal noté qu’il ressemblera à un discours oral par son degré d’ellipse et que la performance orale d’un locuteur sera d’autant mieux notée qu’elle ressemblera à un texte écrit. Mais c’est dire aussi que la tolérance vis à vis du degré d’implicite (l’ellipse) est plus grande.

Dans l’épreuve écrite, le verdict dépend strictement de la maîtrise du “rapport scriptural-scolaire au monde” par le candidat c’est à dire de sa capacité à produire un “petit univers autonome de sens” ou “à faire du monde reçu un monde produit consciemment, intentionnellement, par l’organisation discursive”.²⁶ Si cet “univers” n’est pas autonome en raison du manque de précision, s’il est trop ouvert à l’interprétation du correcteur, celui-ci n’a aucun recours pour apporter de la précision ou du sens. Alors que la performance écrite du candidat dépend complètement de sa capacité à se “mettre à la place” du correcteur, (et pour cela il faut non-seulement imaginer cette position mais aussi imaginer ou connaître un

²⁵ Basil Bernstein, *op. cit.* chapitre III et IV.

²⁶ Bernard Lahire, *op. cit.*, p. 256 et sq.

tant soit peu la “culture” de ce correcteur imaginaire), la performance orale n’en dépend que partiellement. Non seulement une plus grande part d’implicite est tolérée lors de l’énonciation (“l’exposé”) mais surtout “l’entretien” qui suit cette énonciation est là à la fois pour donner une existence réelle à l’interlocuteur et pour “négocier” la part d’implicite acceptable. Le jugement, dans ce cas, n’est plus prisonnier du rapport implicite/explicite imposé par le candidat : il peut le modifier. Cette fonction de l’entretien est d’ailleurs reconnue comme telle par les jurys. Ainsi, le jury du CAPES d’espagnol de 1992 (“explication de texte en langue espagnole”) écrit-il :

“L’explication est obligatoirement suivie d’un entretien. Celui-ci ne préjuge donc en rien de l’opinion que le jury s’est faite jusque-là du candidat. Les questions - globales s’il s’agit de réparer une insuffisance d’ensemble ; de détail, lorsque le jury n’est pas sûr d’avoir bien compris tel propos ou dans le cas où un élément digne d’intérêt n’a pas été perçu - sont toujours destinées à permettre au candidat d’améliorer son résultat. Qu’il les reçoive sans appréhension. Rien n’est jamais perdu et *l’on assiste chaque année à des redressements spectaculaires au moment de la reprise.*”²⁷

Cette fonction de “redressement” (on pense au “données corrigées” pratiquées par les statisticiens ou les sondeurs qui veulent “redresser” un échantillon ou un résultat contre un effet de leur dispositif d’enquête) est celle que la plupart des jurys attribuent à l’entretien dans les épreuves orales.²⁸

²⁷ Les italiques sont de moi.

²⁸ “L’entretien qui fait suite à l’exposé permet au jury :

- de faire préciser ou clarifier certains points évoqués lors de l’exposé
- de sonder le niveau de culture du candidat, y compris sur d’autres thèmes que celui ayant fait l’objet de l’interrogation principale.” (CAPES de sciences économiques et sociales, “rapport sur la leçon”).

“Cet entretien débute à partir de l’exposé. Quelques questions permettent d’aborder *des aspects du sujet n’ayant pas été traités dans l’exposé* ou bien de *faire préciser* au candidat des points peu ou mal traités. Ensuite des questions permettent de tester *les connaissances du candidat* dans d’autres domaines de la biologie.” (CAPES de biologie-géologie, 1992.)

“Bon sens, logique, utilisation correcte des lois, relations ou principes fondamentaux ont permis à des candidats, *au cours de l’entretien, de redresser une situation compromise* par un exposé très médiocre.” (CAPLP2 mathématiques-sciences physiques, 1993). Cet extrait concerne le concours interne, mais le rapport du concours externe signale que “la plupart des remarques faites pour le concours interne sont également valables pour ce concours”.

“Faute d’être sensibles à l’enjeu problématique des lignes proposées, (...) trop d’explications tournent à la paraphrase. L’entretien aura pour fonction, alors, de revenir à l’actualité des questions posées, à leur valeur pour illustrer telle partie du programme.” (CAPES de philosophie, “rapport sur l’explication de texte”, 1992).

Les jurys de lettres modernes et lettres classiques sont ceux qui attribuent la fonction la moins spécifique à l’entretien. Il s’agit en général de tester la “souplesse” du modèle d’analyse proposé par le candidat :

“L’entretien était une occasion offerte aux candidats de révéler plus librement leurs capacités à écouter, à comprendre d’autres points de vue que le leur et, éventuellement, à défendre leurs positions en les précisant. Deux attitudes extrêmes ont souvent gâché ce deuxième temps de l’épreuve : une position d’entêtement irréductible, adoptée par certains candidats incapables de sortir de leur système pour écouter d’autres voix ; ou bien, à l’opposé, une servilité telle qu’elle donnait l’impression que le candidat était prêt à abonder dans le sens des propositions les plus incohérentes.” (CAPES de lettres modernes, 1992, “rapport sur l’épreuve orale de l’explication française”).

Il est probable, bien que je ne sois pas en mesure de le montrer pour les épreuves disciplinaires, que le rôle “sociologique” de ce jugement de la souplesse soit opposé au rôle sociologique de la vérification des connaissances et de l’explicitation de l’implicite : il me semble que les candidats auront d’autant plus de mal à “assouplir leur position” qu’ils dominent mal les effets de mise en forme d’une part, et d’autre part qu’ils portent une conception

En réalité, la nature des exigences originelles de l'épreuve orale n'est pas fondamentalement différente de celle des exigences de l'épreuve écrite. Il s'agit toujours de privilégier la mise en forme : le candidat ne doit pas considérer que les éléments de savoirs ont une importance en soi, mais *leur donner une importance* par un effet spécifique et conscient :

“Le moment venu, il n'est pas interdit de faire valoir devant le jury ses connaissances. Dans la juste mesure, toutefois, où elles sont utiles à l'approche du texte et contribuent à la force de la démonstration. Un saupoudrage sans pertinence ne vaut guère mieux que l'ignorance profonde de l'horizon culturel où prend place l'objet que l'on analyse. Le savoir doit être mis au service de l'intelligence.” (CAPES d'espagnol, “explication de texte”, 1992)

Le candidat doit toujours avoir la capacité de distinguer entre la précision indispensable et le détail superflu et fastidieux :

“-Le sujet “importance biologique et écologique de la multiplication végétative en milieu naturel” ne doit pas devenir “les modalités de la multiplication végétative en milieu naturel”;

- le sujet “la notion d'hormone” ne doit pas devenir “les hormones” (avec un catalogue d'hormones !);

- le sujet “les relations hôte-parasite” ne peut pas être compris comme “quelques exemples de parasitisme”.

Le plan de l'exposé doit donc répondre en lui-même au sujet. Il doit être logique et équilibré. On doit attacher une grande importance à sa construction.” (CAPES de biologie-géologie, 1992).

Cette exigence, pour l'oral comme pour l'écrit, s'applique aussi aux disciplines scientifiques :

“Beaucoup de candidats ne savent pas cerner l'étendue du sujet proposé et ne savent pas faire ressortir l'essentiel. L'exposé apparaît souvent comme une succession de résultats, catalogue quelquefois incohérent où les liens entre les différentes notions n'apparaissent pas de façon logique.” (CAPLP2 de mathématiques-sciences physiques, “rapport sur les épreuves orales en mathématiques”, 1992).

Ainsi, ce n'est pas la nature des exigences qui change entre écrit et oral, mais leur degré. Surtout, le dispositif permet de corriger les inégalités face aux nécessités de mise en forme de trois manières :

- d'une part, en demandant au candidat d'expliquer un modèle d'interprétation qu'il n'avait pas jugé bon d'indiquer, mais qu'il est peut-être capable de montrer si on le lui demande. De cette manière, on corrige les effets de la répartition sociologiquement inégalitaire du rapport implicite/explicite que les individus jugent bon d'instaurer dans leurs productions langagières. Ce rapport est *négocié* entre les parties prenantes de l'entretien. La situation de l'entretien proprement dit se rapproche quelque peu d'une situation de l'existence ordinaire dans laquelle le discours vise à l'action et se définit directement par rapport à un interlocuteur réel

réaliste du savoir (priorité à l'importance “en soi” des choses sur les effets d'importance). Toutes les italiques de ces extraits sont de moi.

sur lequel le candidat peut vérifier (de manière plus ou moins fiable, il est vrai) l'effet de ses énoncés, et non par rapport à un interlocuteur fictif. La notion d'efficacité du langage, propre à une conception instrumentale de celui-ci est quelque peu réintroduite. La supériorité de ceux qui sont capables de produire du discours en dehors de la présence physique de l'interlocuteur est d'autant diminuée.²⁹

- d'autre part, en "sondant" les connaissances du candidat situées en dehors du thème, on peut privilégier quelque peu ceux qui ont un important volume de connaissances, malgré une faible aptitude à la mise en forme, contre ceux qui ont des propriétés contraires (et qui sont relativement privilégiés à l'écrit).

- Enfin, il est probable que la neutralisation de l'orthographe par la situation d'oral n'ait pas un rôle négligeable. On sait que la maîtrise de l'orthographe est fortement corrélée avec l'origine sociale, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire tout au moins.³⁰ Cette liaison doit se conserver au moins partiellement dans l'enseignement supérieur étant donné que les problèmes d'orthographe eux-mêmes persistent.

d) Conclusion : une épreuve orale spécifique

Si les épreuves orales neutralisent les propriétés sociales qui influencent le résultat des épreuves écrites, alors pourquoi le diplôme de la mère exerce-t-il un effet sur la note à l'épreuve professionnelle ? Qu'est-ce qui fait la spécificité de cette épreuve par rapport aux autres épreuves orales ? On se trouve devant un paradoxe apparent : la différence entre l'épreuve professionnelle et les autres épreuves orales ne réside pas dans la forme de l'évaluation (puisque il s'agit dans tous les cas d'exposés suivis d'entretiens) mais sur le fond : ce sont les contenus qui diffèrent. Or, l'influence du diplôme de la mère suggère au contraire un effet de forme, car on ne voit pas comment les candidats hériteraient de leurs mères, même partiellement, les savoirs nécessaires à la réussite de l'épreuve professionnelle...

²⁹ On verra plus bas que l'intérêt porté par le candidat aux réactions du jury, y compris pendant l'exposé lorsque les examinateurs sont censés n'avoir aucune réaction interprétable, n'est pas également réparti parmi les candidats.

³⁰ Roger Establet, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987, cité par B. Lahire. Un des facteurs qui "détruit" l'avantage des élèves bons en français en sixième et fait décliner leur niveau par la suite, est le goût de la lecture. Plus corrélé avec l'origine sociale que le niveau en français à la sortie de l'enseignement primaire, l'absence de goût pour la lecture finit par avoir raison du bon niveau en français d'un certain nombre d'élèves. Ceux-ci, outre le fait d'être plutôt des garçons, sont plutôt dans des familles autres que de cadres. Quand ils sont "grands lecteurs" et "faibles en français", les élèves sont aussi plus souvent enfants d'employés, d'intermédiaires et surtout d'ouvriers. François de Singly, "Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple", *Note d'information*, n° 93-20, mai 1993. La relative indépendance entre lecture et niveau en français dans les plus jeunes âges explique pour une part les inégalités socio-scolaires face au français et singulièrement à l'orthographe. Il est beaucoup plus difficile pour les enfants des catégories sociales les moins dotées en capital culturel de cumuler les avantages : le bon niveau de base et le goût de la lecture qui permet de conserver et de rentabiliser ce bon niveau par la suite.

Quelle est cette compétence dont certains candidats sont plus porteurs que d'autres et dont ils sont plus redevables au diplôme de leur mère qu'à leur propre diplôme ? Encore une fois, on ne dira pas que le niveau d'étude de la mère "explique" la réussite à l'épreuve professionnelle mais que son effet enregistré sur les notes (alors qu'il n'est pas constaté sur les autres épreuves orales) donne un sens spécifique à cette épreuve. Ce sens constitue mon véritable objet et il est évident, au vu des résultats, que ces compétences héritées de leur mère par certains candidats peuvent être acquises d'autres manières (sinon le "taux de variance expliquée" par le niveau d'étude de la mère serait beaucoup plus important).

On remarquera tout de suite que l'effet du diplôme du père n'accompagne pas celui du diplôme de la mère. On peut imaginer que l'épreuve professionnelle se situe dans une limite où l'effet des compétences héritées de la mère (toujours plus fort) se fait encore sentir, alors que l'effet des compétences héritées du père est neutralisé. Il y a donc probablement une plus grande prégnance, voire même une spécificité (des compétences de nature différente) de ce que l'individu hérite de sa mère par rapport à ce qu'il hérite de son père. À la lumière d'une consultation bibliographique de la psychologie de l'enfant, on constate que si actuellement les psychologues se préoccupent du rôle des pères dans l'éducation des jeunes enfants,³¹ leurs premières et leurs plus évidentes observations méthodiques (dans les années 70 en France, dans les années 60 aux États-Unis) se sont portées sur les mères. Parce que cela était plus facile certes,³² mais aussi parce que "c'est, bien sûr la mère qui établit la relation la plus intense avec [*l'enfant*]."³³ Si je fais cette allusion aux psychologues de l'enfant, c'est parce que je ne vois pas que cela puisse être autre chose qu'une compétence acquise assez tôt dans la vie. Dans ce cas, elle entretient nécessairement des rapports particuliers avec le savoir en question. Cette compétence est forcément plutôt du ressort des "manières de faire", du *modus operandi*, que de *l'opus operatum*. C'est une compétence certainement très *générale* et *génératrice* de pratiques non prévues à l'avance, bref qu'on ne peut concevoir en dehors d'un *habitus* structuré notamment par l'éducation. Mais, toujours selon le paradoxe évoqué plus haut, l'effet de cette compétence "de forme" est révélé par un problème "de fond" : celui des contenus de l'épreuve professionnelle.

4 - L'épreuve professionnelle comme série d'incertitudes

Pour tenter d'isoler les compétences spécifiquement sanctionnées par l'épreuve professionnelle et qui doivent nécessairement avoir un "air de famille" avec les

³¹ C'est actuellement l'une des préoccupations de la psychologie génétique à Toulouse.

³² Jean-Pierre Pourtois, *Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans*, Paris, PUF, 1979, p. 34.

³³ Jean-Pierre Pourtois, *op. cit.*, citation empruntée à B. Voizot.

compétences acquises de manière privilégiée par les enfants dont les mères ont des diplômes élevés, il faut d'abord décrire le dispositif technique de l'épreuve professionnelle. J'ai choisi de ne traiter tout d'abord que l'option 1 de cette épreuve pour deux raisons : basée sur un stage préliminaire donnant lieu, de la part du candidat, à l'observation de "situations pédagogiques" c'est l'option qui caractérisait le mieux la démarche "professionnalisante" mise en oeuvre avec les IUFM, puisqu'elle s'appuyait sur une conception empirique et concrète du métier.³⁴ C'était aussi la démarche la plus nouvelle. La deuxième raison est que cette option disparaît avec la création de l'épreuve "sur dossier" et que cette dernière ressemble peu ou prou à l'option 2 de l'épreuve professionnelle. La description que je ferais par la suite de l'épreuve "sur dossier" vaudra donc pour l'option 2 de l'épreuve professionnelle.

Les candidats à l'option 1 de l'épreuve "professionnelle" devaient suivre un processus traversant des "zones d'incertitudes" fort dangereuses pour eux. L'épreuve "sur dossier" créée à partir de la session 1994 a eu pour effet de réduire ces zones mais elle n'a pour autant pas complètement réduit l'incertitude globale. On verra pourquoi.

Le point de vue que j'ai adopté pour décrire le dispositif technique de l'épreuve "professionnelle" est celui des sujets qui ont été "éprouvés" et ont éprouvé l'indétermination qui caractérisait cette épreuve. En effet, leur sentiment de désarroi excède largement celui que l'on peut percevoir à la seule lecture que l'on a faite jusqu'ici des textes réglementaires et des rapports de jury. Surtout, on pourra par la suite distinguer des sentiments différents en fonction des candidats, en fonction de la variable "diplôme de la mère" et en fonction des notes reçues.

a) Première zone d'incertitude : la préparation

La zone de plus grande incertitude est probablement le premier terme du processus par lequel passaient les candidats à l'épreuve professionnelle : la préparation de cette épreuve. De nombreux facteurs tendaient à maintenir cette préparation dans la plus grande indétermination. Le premier de ces facteurs est la très faible organisation des IUFM dont j'ai montré (*cf. conclusion du chapitre 2*) qu'elle conduisait la majorité des lauréats interrogés à juger très négativement la formation professionnelle. Comme l'indiquent ces résultats, la préparation à l'épreuve professionnelle comprenait plusieurs formes qui n'étaient pas jugées de

³⁴ Il est probable d'ailleurs, que sans les pressions des adversaires de la professionnalisation elle eût été la seule modalité de l'épreuve.

la même manière par les candidats. Le stage en établissement scolaire recueillait une majorité de suffrages positifs (“utile” pour 57% des individus interrogés, “intéressant” pour 61%) alors que la “formation transversale” (sorte de conglomérat de tous les contenus théoriques professionnels non-reliés aux disciplines) ne recueillait qu’un quart de suffrages positifs (24,3% la jugeaient “utile” et 27,3% la jugeaient “intéressante”). La “didactique” (modules de formation pédagogique reliés aux disciplines d’enseignement) occupait une position intermédiaire. On peut donc dire que les futurs enseignants exprimaient d’autant plus de satisfaction que l’exercice était orienté vers l’acte concret d’enseignement, ainsi qu’ils le confirmaient en considérant que le stage était plus “concret” (40,4%) que la didactique (13,4%) et que la formation transversale (2,5%).

Si on isole les candidats aux concours de l’enseignement secondaire, les scores se font dans l’ensemble plus sévères pour la préparation à l’épreuve professionnelle.

Tableau n° 18 : scores des jugements sur la préparation (CAPES et CAPLP2 seuls)

Élément de préparation	Oui	Non	N-r	Total
Le stage				
Le stage est utile	52,6	34,8	12,6	100
Le stage est concret	34,3	53	12,6	100
Le stage est intéressant	61,3	26,1	12,6	100
Le stage est bien organisé	9,1	78,2	12,6	100
La formation didactique				
La formation didactique est utile	37,4	48,3	14,3	100
La formation didactique est concrète	14,8	70,9	14,3	100
La formation didactique est intéressante	34,8	50,9	14,3	100
La formation didactique est bien organisée	12,6	73	14,3	100
la formation transversale				
La formation transversale est utile	16,9	69,1	13,9	100
La formation transversale est concrète	1,7	84,3	13,9	100
La formation transversale est intéressante	19,1	66,9	13,9	100
La formation transversale est bien organisée	5,2	80,9	13,9	100

Non seulement, ils ne sont plus que 52,6% à juger le stage “utile”, mais ils ne sont plus que 16,9% à juger “utile” et 19,1% à juger “intéressante” la formation transversale.

Du point de vue des candidats, la très faible organisation de l’IUFM n’impliquait pas seulement des problèmes purement organisationnels (retards, annulation des cours en dernière minute, manques de moyens, de salles, etc.) mais entretenait un certain flou dans la définition même des contenus de formation. Témoin, cet entretien dans lequel une lauréate du CAPES de mathématiques ne

semble pas clairement comprendre les questions que je lui pose, et pour cause...

“Et la didactique, vous n'en avez jamais fait ?

Non, alors, je sais pas si c'est ce qui... si c'était appelé comme ça, quoi. Si c'est les cours de M. C., heu...

Qu'est-ce qu'il faisait, M. C. ?

Rien...

C'est pas de la didactique générale, les cours...?

Oui, ça, c'était... alors, ça, j'ai l'impression que c'était assez différent selon les groupes. Parce que nous on avait un philosophe, qui nous faisait ça. On n'a pas appris grand-chose, quoi. Bon, il était très gentil, mais c'était un philosophe, quoi. C'est vrai que c'était, à mon avis, pas le style de prof qu'il fallait, quoi. Et par contre, donc, pour la didactique des mathématiques, nous, on... moi, je sais pas à quoi ça correspond, au niveau des cours. (...) Parce qu'avant on avait soi-disant des cours où on assistait (bon, déjà pratiquement personne n'y allait, parce que c'était...) et les profs étaient complètement dans le flou... Enfin des “cours” entre guillemets, c'était, ben ce que faisait M. C., ou son équipe, il nous envoyait... M. (...). C'était pas des cours, c'est à dire que... On n'a jamais bien compris, ce qu'il fallait faire, on venait là pour discuter quoi, plus ou moins, et on passait une heure... Ils nous demandaient en fait, d'amener des exercices de maths, et normalement, c'était la base, quoi. On devait discuter sur ces exercices de maths, dire tout ce qu'ils pouvaient apporter à l'élève...

C'est pas ça, la didactique ?

Ouais, mais, bon, c'est peut-être ça si c'est bien fait, quoi, mais... C'était très mal organisé, ce qui fait que... Je veux pas critiquer, parce que c'est sûrement pas facile à organiser, mais... Bon, ils.. C'était très mal organisé, ce qui fait qu'au début personne n'était au courant, donc personne n'amenait d'exercice, donc des fois on passait une heure à discuter sur rien, quoi. Parce que les profs arrivaient sans rien avoir préparé, quoi. Ça c'était clair. Ils arrivaient et ils attendaient qu'on leur donne des exos, et puis après, ils essayaient d'en tirer... Enfin, bon, vous entendrez sûrement plusieurs personnes qui vont vous dire la même chose que moi, parce que c'est vrai qu'on a trouvé qu'il y avait vraiment un problème au niveau de cet oral professionnel.”

Entretien n° 32, lauréate du CAPES de mathématiques, note à l'épreuve professionnelle : 8 (second quartile des notes du concours), oral disciplinaire :14.

La formation transversale

L'élément de préparation le plus critiqué, la “formation transversale”, ne correspondait pas aux attentes de candidats à un concours, à ce titre désireux de

synthèses fortes et de résumés rapidement assimilables :

“Les cours de formation transversale ?”

Non, j'ai pas vraiment l'impression que ça m'ait beaucoup servi. Peut être que je suis très carrée, mais ça n'a pas été sanctionné, ni par une appréciation, ni par un compte rendu, ni par une espèce de résumé final. C'était intéressant, cela dit, vraiment. Mais, non, j'ai pas très bien vu à quoi ça menait. J'ai pas utilisé ce qu'on m'avait appris là.”

Entretien n° 25, Lauréate du CAPES d'espagnol, note à l'épreuve professionnelle: 15 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 11.

Parfois même, les candidats pouvaient avoir le sentiment que l'on se moquait d'eux, le décalage entre une formation peu organisée et la nécessité de réussir le concours étant durement ressenti :

“- Ben, jusqu'en décembre, on avait trois heures le lundi, qui étaient normalement des.. je sais même plus comment ça s'appelle... “formation transversale” ou un truc comme ça. Oui, ça, ça me plaisait pas du tout, on discutait de tout et de rien, ça n'avait aucun rapport avec ce qu'on préparait... J'y allais quand même parce que bon, je crois que l'année d'un concours, il ne faut jamais rien négliger, on peut passer à côté de quelque chose, ne serait-ce qu'un détail qui peut être important, qui peut faire tout basculer... Mais ça n'apportait rien. Moi, ce que je reprochais, c'est que c'était pas dirigé... bon, c'est vrai que c'est peut-être du bachotage, mais on était là pour passer une épreuve et il fallait que ce soit ça. Je veux dire que.. un jour on est arrivé, le prof avait un chapeau et il a dit “vous trouvez pas que je suis Indiana Jones ?”. Bon, ça va. Mais moi, ça m'intéresse pas, quoi. J'en avais rien à foutre, qu'il soit Indiana Jones ou un autre, qu'il ait la barbe ou pas, j'en avais rien à foutre. Et c'était des discussions comme ça pendant trois heures. Ca n'avait aucun rapport, ça m'a pas plu du tout.”

Entretien n° 21, lauréate du CAPES d'espagnol, note à l'épreuve professionnelle: 18 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 9.

“- Alors là, je dois dire que c'était complètement nul. On a eu cours trois heures par semaine jusqu'à Noël. C'était léger. Ça venait du prof, je devrais pas dire ça, en principe, mais... Il était intéressant, mais il nous parlait, à la limite de la pluie et du beau temps, il ne parlait pas du tout de pédagogie. Ou alors des trucs complètement... pas... Qu'on ne pouvait pas appliquer. Dans l'idéal, quoi. Mais il faut dire aussi que c'était un prof de psycho, je crois. Ou de philo, je sais plus exactement, enfin c'était pas, non, là, pas du tout utile.”

Entretien n° 29, Lauréate du CAPES d'anglais, note à l'épreuve professionnelle: 10 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 6.

La formation transversale pouvait être au mieux jugée “intéressante”, mais, du point de vue des candidats elle ne constituait pas une réelle préparation au concours, pas même à l'épreuve professionnelle :

“Est-ce que tu avais suivi les cours en IUFM ?”

Oui. L'IUFM première année, tout le cursus.

Ça t'as servi à quelque chose pour l'épreuve ?”

Euh, c'est assez inégal. On avait la formation transversale commune. C'était assez inutile. Il y avait qu'un intervenant. C'était assez intéressant, mais enfin, pour le concours, il n'y avait aucune application pratique.

C'était quoi les thèmes, par exemple ?

Qu'est-ce qu'on a fait...? (l'interviewée n'arrive pas à répondre)

Entretien n° 13, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 11.

“La psychopédagogie ? (rire) Enfin, moi ça m'a pas trop plu. Bon, il y a des trucs intéressants dans le lot. Moi j'ai trouvé beaucoup plus intéressant le stage en pratique, quoi, le stage en collège et en lycée, j'ai trouvé ça beaucoup plus intéressant. Ça m'a, je pense, beaucoup plus apporté que le reste. Bon, le reste, c'était très théorique, c'était la pédagogie de l'enfant tout ça, bon...

(...)

Ouais, on a fait ça. Non, mais c'était mal foutu parce que... En fait, chaque groupe.. On était par groupes d'une trentaine, je crois, on était mélangé avec ceux qui faisaient physique. Et puis chaque groupe faisait un truc différent. En fait, chaque prof faisait ce qui lui plaisait, en fait. Alors nous, on a fait surtout... Ouais, de la psychologie de l'enfant, on devait...pfff, elle nous a fait lire des bouquins, enfin, elle nous a fait... Mais enfin, bon... Sur les adolescents à problèmes tout ça, je dis pas que c'est pas intéressant, mais l'année dernière, c'était pas notre souci, quoi. On avait le concours au bout, bon, on était plus motivé par le concours que par le reste. Le reste, ça serait sûrement très intéressant maintenant. C'est un peu mal foutu, quoi. enfin, bon. C'est mon avis et c'est l'avis de pas mal de copains, aussi. On a pas trop apprécié ce cours là, l'année dernière.”

Entretien n° 39, lauréat du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 16, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 18.

La formation didactique

Les candidats opposaient la formation “transversale”³⁵ qui prétendait, au mieux,

³⁵ À ceux qui pourraient suggérer que j'ai sélectionné les extraits les plus défavorables, je répondrai par avance que j'en ai de nombreux autres de la même tonalité, voir par exemple :

- **Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 13, (troisième quartile du concours) oral disciplinaire : 17.**

“Oui, mais la formation transversale, c'était pas...Pas du tout en rapport avec ça. C'était pas en rapport avec l'enseignement des maths. C'était des textes sur l'apprentissage, “un tel va à la pêche, son oncle lui dit de faire ça...” c'était vraiment très... Non, c'était intéressant, mais enfin, bon... Autant on aurait pu le lire dans un bouquin, c'était pareil.”

- **Entretien n° 34, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 16.**

- “T'es jamais allée au cours de didactique ?

Si, la pédagogie transversale, c'est ça ? Si, j'y suis allée. Moi, ça m'a rien apportée du tout, on faisait des puzzles, enfin, des choses qui franchement, m'ont absolument pas intéressée. Aucun lien avec les mathématiques, enfin, des choses complètement abstraites, enfin, c'était, moi ça m'a vraiment rien apporté du tout.

Et les cours de didactique de mathématiques ?

Je vois pas... je pense pas qu'on ait fait des choses comme ça...”

- **Entretien n° 52, lauréate du CAPLP2 de lettres-histoire, note reçue à l'épreuve professionnelle : 14, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 14.**

agir par un effet de contexte assez vague (des interrogations théoriques qui doivent favoriser une “réflexion sur le métier”) à la formation “didactique”, qui reliée à la discipline, permettait au candidat de faire une mesure de ses propres progrès afin de se présenter au concours :

“Et parallèlement, on avait des discussions avec un autre prof, alors là, beaucoup plus théoriques, enfin, théoriques, non. Il y a jamais de cours, mais par exemple "aujourd'hui, nous allons discuter de l'oral en classe, de la notation, de l'évaluation..." Il y avait toujours un thème, et ça, c'est super-passionnant. Et toujours, après, en discussion, on ramenait tout au stage qu'on avait fait. Bon, moi j'ai vu telle pratique, pourquoi c'est bon, pourquoi c'est pas bon, et ça nous aidait, déjà, à réfléchir, on s'en apercevait pas, mais moi, je sais que tout le chemin avait été fait, j'avais plus rien à faire, pour aller à l'oral. J'ai plus eu à me dire “oh là là, problème de lecture”, et tout ça... Non, on l'avait traité au fur et à mesure. *À partir de décembre, la formation transversale s'est arrêtée, on avait plus que ces cours-là. Alors là c'était passionnant. Là, j'ai vraiment évolué, en un an, quand je revois de septembre, à septembre, c'est... C'est qu'une sensibilisation, peut-être, bien que je trouve que c'était assez poussé. Je sais que heureusement que j'ai eu cette formation-là, parce que j'aurais pas pu faire ma rentrée cette année. Je suis rentrée cette année, bon, je me pose toujours des questions, je m'en poserai certainement longtemps, mais j'avais quand même une certaine logique.*”

Entretien n° 21, lauréate du CAPES d'espagnol, note à l'épreuve professionnelle: 18 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 9.

Le fait que la didactique place le candidat en terrain connu, dans une période de préparation où l'on ressent avant tout le besoin de se rassurer, n'est pas étranger au

“La didactique générale, c'était vraiment, pfff, moi j'ai pas considéré que ce soit intéressant, maintenant, pour quelqu'un qui n'a aucune idée de ce que c'est que la psychologie, qu'un enfant, c'est pas comme un adulte, qu'un adolescent a une crise d'adolescence, et patati patata, bon, ça a certainement compté. Mais, nous, à notre niveau première année d'IUFM, avec le concours à la fin, ça nous a semblé vraiment du temps perdu.

-Ça ne vous pas servi pour l'épreuve...

Pas du tout. Enfin, je sais pas pour les autres, mais moi, ça m'a pas servi pour l'épreuve. Pas du tout. Parce que c'était pas assez précis. Et puis bon, on nous a beaucoup parlé de compétences, d'objectifs, de capacités, mais ça, faut le voir sur le terrain. Et comme ça, dans le vague, faut le voir avec une leçon à préparer, bon, quelle compétence est mise en jeu, quelle capacité, mais comme ça dans le vague, il y a des compétences, et vous devez travailler avec ça, c'était complètement informel. Maintenant, “didactique de la discipline”, c'était intéressant. C'est sûr, en histoire-Géo, en français...”

- Entretien n° 55, lauréate du concours de professeur d'école, note reçue à l'épreuve professionnelle : 15, (troisième quartile du concours).

-Et puis, au niveau de la formation, tu as suivi des cours ?

Oui, oui, on a suivi des cours, pour l'oral professionnel, on n'a pas de cours spécifiques, hein...

-Ah, bon ? Mais est-ce que tu peux me dire quels sont les cours qu'il y a en dehors de cours de français, de maths, etc....?

Il y avait rien... Enfin, si, il y avait tous les cours de transversal. Qui étaient psychologie de l'enfant, philosophie, enfin, sciences de l'éducation, tout ça.

-Ça t'a pas servi de préparation à l'épreuve professionnelle ?

Indirectement, si, mais directement non.

-Ça veut dire quoi, “indirectement” ?

Ben, disons que c'était une réflexion sur le système éducatif ou sur l'apprentissage tout ça, bon, ces cours-là, c'était plus là dessus, donc, c'est vrai, que quand on a cette réflexion sur le système éducatif, ça permet de prendre un peu de recul, peut-être. Je sais pas....”

plus grand intérêt porté à cette formation :

“J’ai loupé peu de cours à l’IUFM. C’était le mardi matin, c’était trois heures, c’était relativement vite passé. On avait deux cours : un premier module qui a duré jusqu’en décembre, qui était la formation générale, qui était la didactique, psychopédagogie, tout ça, là. Bon, très abstrait, alors ça, par contre, très rasoir. Parce que bon, au départ on avait aucune application, puis on nous parlait de trucs, on nous donnait des références et des références de bouquins à n’en plus finir, quoi. Et là, par contre, ouais, j’y suis allé pratiquement à tous les cours. Parce que c’était qu’un module de 27 heures, je crois. Puis une fois terminé, j’étais très soulagé. Par contre, les cours qui étaient dans la formation disciplinaire, c’est à dire proprement de l’espagnol, de notre matière, là, c’était plus intéressant, parce qu’on parlait quand même de quelque chose que l’on connaissait, quand on nous disait "comment vous présenteriez ce document à des élèves ?" c’est un texte ou une photo, bon, ben, on cherchait, on travaillait sur des bases concrètes. Même si on n’avait pas des gamins devant nous. Donc, c’était assez intéressant, même si quelquefois c’était surtout du bavardage et des choses dont j’avais l’impression que c’était pas très utile, là j’y suis allé.”

Entretien n° 24, Lauréat du CAPES d’espagnol, note à l’épreuve professionnelle: 7, (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 10.

Toutefois, même les cours de didactique ne constituent pas toujours une véritable préparation à l’épreuve, étant donné que c’est la gestion du temps de préparation qui est essentielle pour les candidats :

“C’est à dire que ce qui nous a gênés l’année dernière, c’était d’avoir ces cours très tard. Pratiquement, très peu de temps avant de commencer le stage et tout ce qui était disons la théorie pédagogique, ça peut être intéressant, enfin, c’est intéressant, surtout quand on n’y connaît rien. C’est à dire que c’est une base, je crois qu’on en fait ce qu’on en veut, mais c’est une base nécessaire. Et là, c’est vrai qu’on a eu l’impression qu’on n’a pas eu le nombre de cours que l’on aurait aimé avoir, dans un premier temps avoir des renseignements disons plus ou moins théoriques, des bases un peu théoriques de tout ce qui est la pédagogie, *pour pouvoir ensuite dépasser ça et arriver à une discussion un petit peu plus bon, personnelle, disons, pour pouvoir un petit peu digérer tout ça.* Ça, j’ai l’impression que ça nous a manqué mais le peu qu’on a eu, les heures qu’on a eues ont été vraiment très bénéfiques. En particulier sur toutes ces notions sur comment construire un cours, il y a eu quand même tout un topo qui a été fait et qui a été bien fait.”

Entretien n° 41, lauréate du CAPLP2 de mathématiques-sciences, note reçue à l’épreuve professionnelle: 13 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 18.

Le stage

Si le stage recueille le plus de suffrage de la part des candidats il n’est pas pour autant exempt de problèmes. D’une manière générale, les candidats se plaignent d’avoir été placés en situation d’observation sans avoir eu réellement de grille d’observation, comme ce candidat qui fait un retour sur son stage au sujet de l’épreuve professionnelle :

“...Il m’a dit, “bon, alors, à ce moment-là, sur votre situation observée (qui remontait au mois de janvier/février là, deuxième stage) quelles questions posait le professeur

pour relancer la discussion ?” J'en avais deux, trois en cours, *mais comme on savait pas trop ce qu'il fallait observer quand on était en cours et qu'on pensait pas à tout*, surtout, bon, le deuxième stage, on le faisait dans le même établissement, avec le même professeur, qu'on avait déjà vu, bon, moi j'ai pratiquement pris moitié de notes au deuxième stage et bon, j'ai donné deux trois exemples, et puis après j'ai séché, quoi, j'arrivais pas à voir ce qu'ils voulaient me dire.”

Entretien n° 24, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 7 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 10.

Ainsi, le stage pouvait être jugé intéressant et utile par de nombreux candidats tout en les laissant dans l'indétermination pour la préparation à l'épreuve professionnelle :

“Comment est-ce que tu t'étais préparée durant l'année, à cette épreuve ?

Au niveau de cet oral ? Mais, là, j'ai beaucoup eu de mal à comprendre ce qu'il fallait faire, déjà. C'est à partir du mois de mai (je l'ai marqué sur les feuilles), que j'ai commencé à comprendre ce qu'il fallait faire. Parce que je trouve que là-dessus, la formation... Enfin, ça n'a rien été de bon. Parce que bon, dès le début de l'année, on nous a parlé : “vous aurez une épreuve professionnelle, vous devriez présenter des séquences”, (alors déjà, qu'est-ce qu'une séquence ?), des “situations,” alors encore mieux... Enfin, à ne rien comprendre ce qu'il fallait faire, vu qu'on avait tout juste commencé les stages. Bon, on y allait, mais parce que c'était prévu de telle date à telle date, avec telle classe, donc on le faisait, bon, on notait tout ce qui se passait, mais on savait pas trop non plus où on devait aller. Mais en fait, à force, certains ont commencé, mais on n'a pas eu, pour dire, de formation sur cet oral, de formation bien...”

Entretien n° 35, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 14, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 16.

Il faudrait faire un exposé spécialement réservé aux mathématiques. Comme la discipline littéraire la plus théorique (la philosophie) la discipline scientifique la plus théorique (les mathématiques) est celle qui a démontré le plus de mauvaise volonté à faire de l'épreuve professionnelle autre chose qu'une épreuve disciplinaire classique. Il semble d'après les témoignages, que les cours de didactique des mathématiques n'étaient pas, lors de la deuxième session, encore réellement mis en place. D'autre part, une exigence étrange était formulée par le jury du CAPES: les situations pédagogiques observées devaient avoir lieu en lycée (l'idéal étant la terminale C).³⁶ Or de nombreux candidats étaient envoyés en classes de collèges :

“Ben, disons qu'on a eu un premier stage en collège. Là, on n'a pas vu grand chose pour l'épreuve professionnelle. Parce que, en fait, ce qu'on nous demande à cette épreuve, c'est des contenus mathématiques assez élevés. Et avec le collège, ça suffisait pas. Parce qu'on nous disait “bon, c'est pas assez fort, c'est...” Ce qui nous a servi, surtout, c'est le stage en lycée.”

³⁶ Selon un formateur de l'IUFM de Toulouse, si le jury a renoncé à exiger que les situations observées se trouvent toutes en terminale C, c'est uniquement parce qu'on a fait valoir que c'était organisationnellement impossible. (Il est impossible de concentrer tous les stagiaires d'une académie sur les terminales C de cette académie).

Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 17.

Nombre d'entre eux, (sur la foi de leur propre témoignage) se sont vus dans l'obligation *d'inventer* littéralement des situations prétendument observées pour arriver à confectionner un dossier conforme aux exigences du jury.

“Voilà, et en fait, surtout il fallait pas inventer et.. moi, je sais que j'ai inventé la moitié de mes situations. Parce qu'il fallait faire, on avait au minimum quatre situations à faire. Oui, parce qu'il y avait des gros thèmes et des sous-thèmes, à l'intérieur(...) Et il fallait faire un peu de géométrie et un peu d'analyse. Pour que si au premier oral, on tombe sur la géométrie, le jury puisse nous interroger le lendemain sur l'analyse et vice versa. Bon, moi je me suis débrouillée déjà, pour tomber sur l'analyse en premier, pour pouvoir tomber sur la géométrie, que j'avais vue en classe, parce que j'étais en classe de C, au lycée. Bon, au collège, j'avais pas grand-chose à dire sur ce que je voyais, c'était vraiment très peu de choses. Et puis faire un exposé dessus, il faut toujours déborder : je pouvais pas me limiter à une classe de troisième, si je faisais un sujet là-dessus. (...) Mais c'est vrai que l'analyse, c'était purement inventé, quoi. Alors, je voulais pas tomber dessus, parce que je me suis dit, bon, pour peu qu'ils nous demandent vraiment “vous avez vraiment vécu cette situation ?” Bon, alors là, je me suis vue certainement craquer ! Donc, pour ça, je trouve que c'est pas très bien...”

Entretien n° 35, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 14 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 16.

Mais la nécessité d'inventer des fiches n'était pas ressentie seulement par les candidats de mathématiques. L'indétermination de la préparation des stages en amenait beaucoup d'entre eux à constituer leurs fiches en dernière minute alors que les stages étaient déjà accomplis.

“À la maison, j'avais les fiches de synthèse d'une personne que je ne connaissais pas, d'ailleurs. C'est bien mes fiches que j'ai faites, hein. Mais pour savoir ce qu'il fallait mettre dedans, j'ai regardé, je me suis pas mal aidé de ces fiches-là. Ensuite, j'ai fait avec les thèmes. Il y a une fiche que j'ai bricolé. La prof avait fait une séance de module, ça n'a rien donné, mais elle avait prévu un travail. Alors j'ai fait comme si le travail avait été fait. J'ai un peu inventé. Il y a des gens qui ont pris des fiches d'amis, etc... Mais ça me choque pas, ils font ce qu'ils veulent, mais moi j'ai été assez scrupuleux pour ma préparation. Mais j'ai pas lu un seul livre, j'ai pas ouvert un seul livre de pédagogie. Et les cours de didactique ou de pédagogie ne m'ont rien apporté. Quand on arrive dans une salle de classe pour un stage, en fait, j'ai l'impression qu'on fait appel à des capacités intellectuelles moyennes, de n'importe qui. Quand on assiste à un cours, on note ce que le prof dit et on en tire ce qui peut être intéressant pour une fiche. En aucun cas on ne m'a dit à l'oral “vos fiches ne ressemblent à rien, elles ne sont pas du tout dans le cadre du sujet”, en aucun cas. Et c'est vrai qu'à l'IUFM pendant l'année, on était incapable de me dire ce qu'il fallait que je mette dans mes fiches. On le savait vaguement. Alors cette espèce de préparation vague, rend l'épreuve encore plus aléatoire.”

Entretien n° 9, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 12, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 6.

En fait, les exigences de l'épreuve professionnelle tendaient à “typifier” les

situations pédagogiques. Le candidat pouvait ressentir la nécessité de confectionner des fiches comprenant l'ensemble des traits pertinents d'une situation pédagogique caractéristique, qui n'existe que rarement dans la réalité. Ainsi, toutes les situations pédagogiques n'étaient pas jugées "intéressantes".

"Disons qu'elle était très bien, la femme avec qui j'étais. Il y en a qui ont été moins contents, aussi. Parce que le professeur faisait exactement ce qu'il faisait d'habitude, et c'était pas intéressant. Alors que nous, elle s'arrangeait, par exemple, quand on y allait, à faire une séance de T.D. plutôt qu'un cours. C'est plus intéressant."

Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 17.

Quelque peu désarmés, les candidats se préparaient à cette épreuve d'une manière généralement assez négligente.³⁷

"C'était un peu bordélique, quand même, la préparation à cette épreuve-là. Jusqu'à Noël, on a pas su ce que c'était, cette épreuve. Enfin, on savait pas du tout ce qu'on avait à faire. *Enfin, moi je sais, j'ai touché à rien pour cet oral là, jusqu'à Noël, à peu près. Parce que je savais seulement pas en quoi ça consistait.* Il a fallu tirer les vers du nez de certains profs pour qu'ils nous donnent certaines informations, à chaque fois on leur en parlait, enfin, c'était pas net, c'était pas bien clair. Enfin, il faut dire aussi que c'est expérimental pratiquement chaque année. Enfin, nous, c'était la deuxième année, mais ça change chaque année, il y a toujours des réformes, ça doit être assez dur, j'imagine, pour les profs aussi, de..."

Entretien n° 39, lauréat du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 16, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 18.

Mais les conditions organisationnelles n'expliquent probablement pas tout. Il semble que la légitimité même de l'épreuve n'était pas acquise :

"Ce qui compte quand même, c'est la préparation à l'écrit. Hors, dès le mois de septembre, on a six heures de cours en IUFM découpés le lundi après midi et le mardi matin, donc les heures à la fac sont prises en sandwich avec les heures à l'IUFM, et bon, l'objectif premier c'est l'écrit. Or, l'épreuve professionnelle, c'est bien après, quoi."

Entretien n° 28, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 6 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 8,5.

Même si le choix se présente comme un simple calcul rationnel :

"Bon, mais on peut pas tout faire, trois heures pas semaine, c'est rien et le coefficient était pas assez fort pour qu'on soit motivé par cette carotte, ou carotte/bâton, de la note à l'épreuve. J'ai dix fois plus bossé pour l'épreuve scientifique que pour l'épreuve professionnelle, et c'est ce qui a porté ses fruits, d'ailleurs."

Entretien n° 24, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 7 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 10.

Il semble que les conditions polémiques dans laquelle l'épreuve était née amenait de nombreux candidats (même lors de la session 1993 qui est celle qui nous intéresse ici) à lui dénier toute importance. Ils étaient probablement rejoints en cela par certains formateurs :

"Comment est-ce que tu t'étais préparée dans l'année ?

³⁷ Sur le petit échantillon de 40 candidats observés en 1994 au CAPES de lettres modernes, 14 déclarent ne pas s'être véritablement préparés à cette épreuve. D'autre part, Sur les 26 restants, 16 expriment une opinion défavorable sur la préparation (question ouverte : "que pensez-vous de la préparation en IUFM de cette épreuve ?").

A l'épreuve professionnelle ? Pratiquement pas. C'est l'épreuve à laquelle je me suis le moins préparée.

Tu avais tenté le CAPES ?

Non, non.

Et tu n'as pas suivi de formation ?

Si, je suis allée à l'IUFM, mais les cours dits de didactique à l'IUFM, bon, je porte pas de jugement de valeurs dessus, le problème c'est que quand on est en première année d'IUFM, on n'a qu'un souci obsessionnel, c'est le concours. Et le concours, c'est essentiellement un travail sur des matières universitaires, théoriques, savoir faire un commentaire composé, savoir faire une dissertation, emmagasiner plein de connaissances en histoire-géo, faut quand même mémoriser pas mal, et notre souci, il était là. Essentiellement. Alors, c'est vrai que quand on allait au cours de didactique, on y venait un petit peu en touriste. C'est pas que ça intéressait pas, mais on était toujours avec cette incertitude de ne pas avoir le concours, donc finalement, c'est vrai qu'on prenait ça un petit peu légèrement, et que, de fait, les profs en face, répondaient à notre attitude."

Entretien n° 51, lauréate du CAPLP2 lettres-histoire, note reçue à l'épreuve professionnelle : 19, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 13,5.

Pour certains candidats, cette épreuve n'est tout simplement pas "sérieuse" :

"Quelle est la différence que tu fais entre l'épreuve professionnelle et un oral disciplinaire d'anglais ?

Bon, c'est appréhendé comme étant un peu plus "cool" peut-être, entre guillemets.

Moins important ?

Disons qu'on est moins stressé, quand même, quand on entre dans l'oral de l'épreuve professionnelle que dans un autre oral, parce qu'il y a pas toute la barrière des connaissances tout ça. Enfin, il faut avoir des connaissances, bien entendu...

C'est l'idée qu'avec un peu de bon sens on se débrouille ?

Voilà, oui, peut-être."

Entretien n° 29, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 10 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 6.

Pour d'autres, on s'en remet à la chance et au bricolage de dernière minute :

"Alors cet oral, j'ai eu de la chance, je pense, parce que je l'ai fait au dernier moment.. J'ai commencé à préparer cet oral disons, un mois avant, ou deux, quoi. Parce qu'au début on.. je savais pas... On avait pas du tout compris, c'était très peu clair, comment ça allait se passer.

(...)

J'avoue que j'ai pas suivi les cours de la préparation à l'oral, des épreuves orales. Parce que les premiers m'ont paru tellement évasifs, tellement vagues que je me suis dit que... J'avais l'impression de perdre mon temps, je préférais rester chez moi. Et donc, à la fin, j'avais réuni de la matière sans du tout la travailler, sans faire de plan d'exposé, ni rien. Et à la fin, j'ai trouvé, enfin, je me suis adressé, quand même à mes camarades, et puis on... Et il y en a une qui m'a donné une fiche, (je sais pas d'où elle la sortait, et je sais plus où est-ce qu'elle est passée), où il y avait précisément des considérations sur la forme et le fond de ce qu'on nous demandait. Ça m'a vraiment beaucoup aidé, parce que j'ai suivi scrupuleusement cette fiche.

(...)

Mais la préparation de l'oral, je l'ai faite au dernier moment, quand j'ai cru comprendre, enfin, ce qu'on m'avait demandé. Et je crois que j'ai eu cette chance, (c'est un peu de la chance) de tomber juste. Parce qu'il y en a d'autres qui ont dû tomber faux et qui ont pris des bananes, quoi."

Entretien n° 38, lauréat du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 16 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 14.

Principes de résolution de l'incertitude

D'autres solutions moins hasardeuses sont possibles. Un personnage apparaît : celui du "préparateur". Les candidats qui le peuvent s'en remettent à une sorte de formateur "metteur au point" qui dans une relation interpersonnelle avec le candidat et sur la base du dossier confectionné par celui-ci, formule un diagnostic, donne des "trucs", etc.

"Et comment est-ce que tu t'étais préparée, durant l'année ?

Ben, au début on avait fait le stage, qui soi-disant était à la base de cette épreuve, ensuite disons, jusqu'au mois, je dirais d'avril, on n'a rien fait. On a eu des cours, mais qui n'ont servi à rien, quoi. Et puis par contre, à partir du mois d'avril, on a commencé à pouvoir voir des profs pour, enfin, à faire vraiment nos situations, préparer nos situations, et là, en fonction des situations qu'on avait choisies, on était orienté vers tel ou tel prof. Donc là, on avait des rendez-vous avec les profs. C'était avril-mai. Je sais plus quand. C'était assez tard. C'était bien après l'écrit, quand même. C'était trop tard. On avait des entretiens, donc, individuels, quoi. On préparait quelque chose. Enfin, ceux qui voulaient, hein, c'était absolument pas obligatoire... Donc, c'était ça la préparation, quoi. On a constitué des dossiers à partir d'exercices qu'on avait vus fonctionner en classe. Et on a revu trois ou quatre fois chaque sujet, avec un prof, quoi, qui nous a un peu aidés..."

Entretien n° 32, lauréate du CAPES de mathématiques, note à l'épreuve professionnelle : 8 (second quartile des notes du concours), oral disciplinaire : 14.

Le travail de préparation ne consiste donc plus à suivre des cours mais à se préparer individuellement ou collectivement sous l'oeil d'un "expert en épreuve professionnelle". Ce préparateur peut avoir plus ou moins de "nez" pour indiquer à l'étudiant le profil de l'épreuve. Certains candidats sont "bien tombés", mais ça n'est qu'après l'épreuve que l'on pouvait savoir si l'on avait fait le bon choix :

“Comment est-ce que tu l'avais préparée dans l'année ?

Ben on avait des cours. Mais ces cours... en fait l'important, c'était de préparer les bonnes fiches. Pour les stages. Et on avait un prof qui soi-disant devait nous aider à préparer les fiches, mais d'un prof à l'autre, ça différait, alors. On avait un prof, il avait une manière assez spéciale de préparer les fiches, alors j'avais une copine qui était avec M. G. et il s'est avéré que c'était exactement ce qu'il fallait faire. Sa grille d'analyse était vraiment dans l'optique de l'épreuve professionnelle. Donc, je me suis aligné sur ça. J'ai fait toutes mes fiches en fonction de ça, j'ai dégagé des thèmes principaux, parce que la dernière partie c'est “observation et thèmes”, enfin des trucs, des questions qui peuvent tomber. Donc, j'avais préparé avec ce type de méthodes avec M. G., et ça faisait bien le tour de la question.”

Entretien n° 6, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 8.

D'autres candidats sont moins chanceux...

“J'étais assez contente de ma performance, étant donné que je suis tombée sur la même fiche de synthèse que celle sur laquelle j'avais été interrogée à l'entraînement. Et là on m'avait dit que c'était parfait. J'ai fait strictement la même chose et j'ai eu 4. J'avais travaillé mes fiches, donc je m'étais fait un exposé personnel à partir de mes fiches, c'était une lecture méthodique en classe de seconde. Donc, j'ai été désagréablement surprise quand j'ai reçu mes notes. Ils m'ont posé trois questions après mon exposé. Enfin, ils étaient très froids, aucune émotion ne transparissait, donc, à les voir, je ne savais pas s'ils avaient été contents ou pas. Mais pour ma part, je pensais que, étant donné que j'avais fait strictement la même chose à l'entraînement, et qu'on m'avait dit que c'était bien, je pensais que ça allait aussi...”

Entretien n° 13, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 11.

La distance entre les estimations des formateurs et les attentes réelle des jurys était telle qu'il valait mieux pour le candidat choisir un formateur membre du jury:

“De toutes façons, j'avais un formateur cette année qui était membre de jury, président d'un jury, donc, il nous avait passé des séquences, des épreuves, il avait été président de jury l'année d'avant donc il savait... Je savais vraiment à quoi m'attendre.”

Entretien n° 3, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 9, (deuxième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 5.

b) Deuxième zone d'incertitude : le rapport dossier/questions

C'est aussi par le rapport plus ou moins arbitraire entre le dossier qu'ils avaient préparé (l'ensemble des “situations” observées) et les questions posées par les jurys sur la base de ce dossier que les candidats à l'option 1 ont été perturbés.

Le statut du dossier était très ambigu : devait-il être évalué ? “Non”, répondait une note de la direction des personnels enseignants des lycées et collèges publiée

précipitamment juste avant la session de 1992 : “c’est l’exposé et l’entretien qui seront évalués par le jury”.³⁸ Toutefois, en pratique, un malentendu sur le fond s’était maintenu. Le lourd travail accompli par les candidats les plus sérieux pour la confection du dossier les amenaient assez naturellement à estimer que ce travail devait être payé en retour. Cette conception ultra-méritocratique de l’épreuve allait porter certains d’entre eux au-devant d’une grande désillusion :

“Comment tu l’avais préparée, ton épreuve professionnelle ?

Alors, la préparation, déjà j’avais assisté au stage avec la même amie avec qui je travaillais en binôme. Et à chaque fois, donc, on retraçait le déroulement strict de la séance qui avait été faite et on essayait à chaque fois, d’avoir sur une deuxième feuille, les critiques de cette séance, sur le plan pédagogique, sur le plan didactique et sur le plan scientifique. Et voir par rapport aux I.O. donc, ce que les I.O. auraient dit de faire, si ça faisait partie du programme de la classe, comment on aurait dû le faire, etc... Ça c’était dans un premier temps, tout mon stage, à chaque fin de séance, on faisait ça avec ma copine. Après, on a choisi les séances qu’on voulait, en prenant trois séances dans le collège, trois séances dans le lycée. Et dans chacun, (collège et lycée) prendre une activité d’écriture, une activité de lecture et une activité de grammaire (enfin, étude de la langue). Donc, on touche un peu à tous les domaines et à tous les secteurs. Et ensuite, une fois qu’on a eu choisi ces séances, on s’est énormément documenté, renseigné, on a énormément réfléchi, on a refait les séances pour voir comment on aurait pu les refaire, on a refait des cours entiers, des séquences entières, on a même cherché des textes... Comment bâtir complètement une séquence ? En prenant le même thème de réflexions, hein, on veut faire acquérir la même connaissance aux élèves, seulement, comment nous, on aurait fait entièrement les séquences. Et c’est comme ça qu’on s’est retrouvé, avec, pour chaque séance, des dossiers de 30, 40 pages de photocopies, de recherches, de réflexions. Bon, ensuite, la préparation même, à l’oral, on s’est entraîné mutuellement, en s’enregistrant, et en voyant comment c’était plus ou moins flou, plus ou moins clair, plus ou moins convaincant et plus ou moins diplomate !

(...)

Et alors, ça, je trouve ça absolument injuste, et comment dire... anormal : parce que, quand on a fait un dossier comme ça, je trouve que d’abord on mérite quelque chose qui s’approche plutôt de la moyenne que du 5. *Quand on a fait, et quand dans l’entretien on prouve que l’on a maîtrisé la séance... Alors évidemment, c’est un concours, on ne peut pas donner 10 à tout le monde, mais il (devrait y avoir) quand même, une valorisation du travail qui est fait...*”

Entretien n° 19, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l’épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

Ainsi, l’aspect rassurant que pouvait avoir le fait d’appuyer sa performance sur des documents que l’on croyait fiables s’évanouit devant les aléas de l’épreuve:

“...je sais pas trop, mais surtout un oral qui est préparé à l’avance, quoi, c’est à dire que l’oral 1, c’est pas pareil, quoi, c’est une épreuve purement de maths, c’est vrai

³⁸ “Informations pratiques sur l’épreuve professionnelle d’admission des concours externes du CAPES, du CAPET, du CAPEPS et du CAPLP2. Session 1992”. Note du 16 mars 1992.

qu'on peut tomber sur un sujet, il y a quatre-vingt sujets, on peut tomber sur un sujet qu'on ne connaît pas très bien. Mais là, c'est vrai que dans ma tête, c'était "si on travaille avant, il y a pas de problème pour avoir une bonne note". Ça, bon, j'y ai réfléchi après, quoi, que c'est vrai que c'était sous-entendu chez moi, je m'étais jamais dit "mais...." C'est vrai que ça s'est pas du tout passé comme ça."

Entretien n° 32, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 8 (deuxième quartile du concours), oral disciplinaire : 14.

Selon les jurys et selon les commissions, le thème de l'interrogation pouvait être *plus ou moins* éloigné du thème du dossier. Car la distinction était difficile à faire. Comment le jury pouvait-il "s'appuyer" sur le dossier sans que cela induise une quelconque évaluation ? pour que le dossier ne soit réellement pas évalué, le jury devait poser des questions qui s'en éloignent assez. Ce qui pouvait amener le candidat à s'exprimer sur des domaines qu'il ne maîtrisait absolument pas. Dans ce cas, le fondement de l'épreuve devenait très arbitraire. D'autre part, poser une question directement induite par le dossier présentait un inconvénient : le candidat pouvait se retrancher derrière la structure de sa fiche. C'est en fait d'une de ces deux solutions extrêmes à l'autre que les différentes commissions se sont situées. Ainsi, de nombreux candidats (notamment en mathématiques) se sont vus dans la situation absurde d'avoir à recopier, durant les deux heures de préparation de leur exposé, "au brouillon" une fiche qu'ils avaient soigneusement élaborée durant l'année. Ceux-là avaient été directement interrogés sur une des fiches qu'ils avaient fournies au jury. D'autres au contraire se sont vus poser des questions très éloignées de leurs fiches. Une des stratégies employées par les jurys pour obliger les candidats à "sortir du bois" était de proposer un thème de synthèse sur au moins deux fiches. Ainsi le candidat devait à la fois s'appuyer sur sa préparation et improviser son exposé.

"Et après, l'épreuve, ça a été bizarre, parce que, normalement on devait être interrogé sur une situation. On devait présenter six situations. Par exemple, dans un thème, il y avait deux situations, pour moi. Je suis tombée sur les deux situations en même temps, à présenter. Le thème en entier, quoi. (...). Le professeur présentait telle chose puis telle chose, tous les exercices avaient un lien, c'était l'intérêt. Comment présenter la notion. Et moi, je suis tombée sur la synthèse des deux, alors j'ai fait un énoncé d'exercice. Des exercices, des exercices."

Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 17.

Les réactions des candidats face à cela étaient plus ou moins heureuses. Car la candidate citée ci-dessus ne doit la réussite de sa stratégie qu'au fait que le jury de mathématiques ne demandait souvent pas autre chose que d'être capable de résoudre les exercices proposés aux élèves.³⁹

Mais dans la plupart des cas, cela n'était pas possible. Ainsi, la candidate suivante, elle aussi confrontée à une question de synthèse sur deux fiches, n'arrive

³⁹ Mettre les candidats au niveau des élèves est probablement la stratégie la plus courante dans les commissions de jury les plus hostiles à l'épreuve professionnelle.

pas à atteindre la position d'extériorité ou tout au moins de distance par rapport à son travail préalable qu'on lui demande de défendre. Elle estime au contraire que ses examinateurs lui ont posé une question de synthèse beaucoup trop générale et artificielle par rapport à la réalité des situations observées :

“Ça s'est pas bien passé. Disons que dans le choix du sujet, on m'a donné à étudier deux séances, c'était pas le fait qu'il y ait deux fiches et leurs pièces annexes qui m'a gênée, c'est le recouplement que l'on faisait entre ces deux fiches. L'une des fiches, c'était une fiche de lycée, un travail sur l'étymologie, l'autre fiche c'était un travail de collège sur la formation du féminin des adjectifs qualificatifs. Et le sujet qu'on m'a posé, c'était “l'étude du lexique dans l'enseignement du français en général”. Alors pour l'étymologie et l'étude du lexique, je comprenais parfaitement le lien, mais alors le lien entre le féminin des adjectifs qualificatifs et l'étude du lexique, rien du tout ! Ce qui fait que j'ai été perturbée par ce sujet, j'ai essayé dans ma démonstration d'avoir l'air convaincue sur, justement, l'intérêt d'avoir confronté ces deux fiches sur ce thème-là. J'ai pas dû être convaincante, puisque la première réaction du jury, lors de l'entretien, ça a été “Mademoiselle, vous pourriez nous faire confiance sur la valeur des sujets qu'on vous donne !” et après, ça a été un acharnement sur : “alors, en quoi est-ce du lexique, le féminin des adjectifs qualificatifs ? Quel est le travail des critiques littéraires sur l'étymologie ? Comment s'appelle la critique littéraire qui travaille sur l'étymologie des mots et le réseau des significations que ça crée dans un texte ?” Enfin, des choses que je n'avais absolument jamais vues...”

Entretien n° 19, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

D'autres candidats, au contraire, peuvent tirer parti d'une demande de synthèse, lorsqu'ils perçoivent que l'un des enjeux principaux de l'épreuve, n'est pas la *fidélité* du compte rendu de situation mais leur propre *spontanéité apparente* :⁴⁰

“C'est à dire qu'en vérité, je ne m'attendais pas à avoir un sujet comme ça sur deux fiches. Alors j'ai complètement improvisé mon plan... enfin, j'avais des plans préparés par rapport à des questions, mais sur chaque fiche. Et je m'attendais pas à ce qu'ils mélangent les deux. Donc, j'ai dû un peu arranger mon plan... Alors ça faisait peut-être pas récitation, ça avait peut-être cet avantage, au fond, mais sur le coup, j'étais pas très fière de mon sujet, je suis arrivée là, je me suis dit : bon... Voilà.”

Entretien n° 20, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 16, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10,5.

La stratégie contraire appliquée par certains jurys, qui consistait à concentrer l'interrogation sur un seul élément pouvait tout autant dérouter des candidats plutôt enclin à la synthèse qu'à l'analyse. Cet autre candidat, par exemple, est déçu d'avoir été interrogé trop étroitement sur un document présenté en classe par son maître de stage :

⁴⁰ La conclusion à tirer de cette opposition entre deux candidates n'est pas que l'une est meilleure que l'autre. Ne serait-ce que parce que ma connaissance de la discipline (en l'occurrence les lettres modernes) et des deux situations décrites n'est pas suffisante pour que je sois à même de juger des difficultés respectives des deux situations ni des arbitraires des choix des jurys. Je cherche seulement à montrer, ici comme dans toute l'analyse de ces entretiens, que les différents cas de figures se présentent et que les candidats se trouvent toujours devant des choix difficiles dont ils n'avaient conscience ni avant ni, pour une bonne part d'entre eux, après l'épreuve.

“Non, je m'attendais pas à... je m'attendais à ce qu'ils me demandent des questions d'ensemble. Enfin, un peu comme celle que tu as vu avant, si tu veux, ils lui ont posé des questions sur tout et moi je m'attendais un peu à ça, alors qu'ils sont restés rien que sur ce document. Alors moi, j'ai pas aimé qu'on me juge rien que sur un document. On aurait pu me demander des choses en sortant de ce document. Quel type de document je pourrais aborder, si j'avais des idées sur la façon dont j'évaluerais mes élèves, des trucs comme ça. Alors que là, je suis tombé sur un document. N'importe quel prof a un bide sur un document un jour ou l'autre. Moi c'est tombé le jour de CAPES. De toutes façons, j'aurais pas choisi ce document, pour moi, à présenter en classe.

(...)

J'ai essayé de montrer, quand même, que j'avais vachement bossé cette épreuve, donc j'ai essayé de me référer aux instructions officielles, de citer d'autres exemples de cours, que j'avais observés. Et puis j'ai fait une erreur, bon, ça venait de moi, j'ai fait une erreur. Il y avait marqué : “à partir des documents ci-joint, que pensez-vous..” et puis, ils m'ont donné le sujet. Et là, j'ai dit “ainsi, dans d'autres cours, j'ai pu observer que...” et j'ai fourni les autres documents que j'avais observés. Et il m'a dit “mais est-ce que vous avez bien compris le sujet, est ce que vous avez bien lu le sujet ?”.

Entretien n° 22, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 7,5.

Enfin, que dire de ce troisième exemple : la candidate avait observé en classe l'utilisation d'un poème. Une de ses fiches en rendait compte. Or les instructions officielles prévoient la norme du “groupement de textes” : selon cette norme, un texte ne peut être présenté en classe que dans un ensemble de texte regroupés selon un critère thématique (“l'amour”, “la guerre”, “la liberté”, etc.) ou problématique (le sonnet, la poésie, etc.) :

“Et en fait, il a tiqué sur un problème de présentation. C'était un problème purement formel et il ne m'a pas interrogée sur le fond. La question que j'avais à traiter était la lecture méthodique d'un sonnet, et il a tiqué sur le fait que j'avais pas présenté tous les sonnets, ça faisait partie d'un groupement de textes, et j'avais pas présenté tous les sonnets qui allaient être étudiés dans le groupement de textes. Donc il a parlé pendant dix minutes de ça, il m'a descendu complètement et je n'ai pas eu la voix au chapitre, et puis ça s'est résumé à ça, quoi. Il y a pas eu d'entretien. Alors que la deuxième partie de l'épreuve est une épreuve d'entretien.

(...)

D'abord, j'avais fait mon exposé en trois parties, donc le contenu méthodologique, pour l'explication d'un sonnet, le contenu culturel pour l'arrière-plan de la Pléiade, puis la poésie amoureuse du XVIème, et le contenu de... enfin, de... pour faire passer tout ce savoir, la notion de groupement de texte qui allait venir, qui allait permettre d'illustrer tous les procédés du... bon, ben ça, je n'ai pas pu en discuter, quoi. Je n'ai pas eu de discussion avec cette personne. Puisqu'il a tiqué là-dessus, “mais comment, mademoiselle, vous n'allez pas présenter tous les textes?”. Je n'étudiais pas le groupement de textes, j'étudiais la lecture méthodique de ce sonnet-là, puisque je n'avais assisté qu'à une séance, donc je ne pouvais pas envisager le groupement de textes.

(...)

Moi, ça s'est réduit à 10 minutes de remontrances et je suis partie en fermant la porte

et en éclatant en sanglots, donc bon, c'est vraiment un cas particulier..."

Entretien n° 17, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

Dans ce cas, le jury semble avoir privilégié une conception normative de l'épreuve (description d'un programme en fonction des instructions officielles) contre une conception empirique (compte-rendu d'une observation) qui pouvait pourtant être interprétée comme l'esprit de l'option 1. Là encore, on demandait à la candidate de se dégager de son expérience directe, d'étendre son propos, en l'occurrence en fonction d'un système réglementaire de signification, sans que cela soit réellement aisé à prévoir.

La réduction de l'incertitude comme capacité à se figurer un interlocuteur imaginaire

La solution pour réduire l'incertitude liée aux rapports entre le dossier préparé par le candidat et l'interrogation qui en est extraite par le jury dépend de la préparation du candidat. Celui-ci doit être à même d'anticiper les différents types de questions qui peuvent être posées par le jury. La réussite à l'épreuve professionnelle fait plus appel à une préparation personnelle qu'au suivi scrupuleux des cours :

"Comment est-ce que tu as préparé cette épreuve ?

- Très très peu. En fait, j'ai réalisé mes fiches, de façon rapide en fait, une fois que j'en ai eu faite une, les autres je les ai faites sur le même modèle. En essayant de bien penser la dernière partie où il s'agissait de voir l'intérêt du cours qui avait été proposé, les avantages et les désavantages de la solution adoptée. J'avais essayé de cibler de façon à ce que je sache déjà les questions qui risquaient de m'être posées. J'avais soumises mes fiches à un formateur IUFM, qui ne m'avait guère repris, donc, j'ai pas eu à les refaire. Et voilà, ça a été mon seul travail de préparation..."

Entretien n° 8, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 14, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 15.

Mais cette solution ne s'offre certainement pas de la même manière à tous les candidats. Elle n'est pas possible sans une certaine capacité à s'imaginer un ou des interlocuteurs abstraits.

"À quoi est-ce que tu attribues ta note ?

En épreuve professionnelle ? Je pense honnêtement que c'est lié à la première partie de l'exposé.

C'est la partie exposé...

Je pense, oui. Parce que bon, je m'étais entraînée avant, je m'étais moi-même posé des questions, j'avais rédigé sur papier et ensuite j'avais exposé comme si j'avais quelqu'un en face de moi, pour vraiment tenir les vingt minutes, parce que ça, c'était important, paraît-il, donc, c'est vrai que, il m'ont dit "bon, ça fait vingt minutes que

vous parlez,” j’avais terminé, j’étais au bas de ma dernière page.”

Entretien n° 56, lauréate du CAPE (professeur d’école), note reçue à l’épreuve professionnelle: 16 (troisième quartile du concours).⁴¹

Cela suppose donc encore une fois, cette position “exotopique” mise en évidence par Bernard Lahire (*cf. supra*), cette position d’extériorité du sujet par rapport à sa propre production.

“Comment est-ce que tu avais préparé cette épreuve ?

A travers les stages, et puis ensuite, j’avais essayé de voir les thèmes sur lesquels je pouvais être interrogée. Et de les fouiller. Donc pour déjà essayer d’être au maximum au point sur les contenus. Et puis essayer de réfléchir sur les questions éventuelles qu’on pourrait me poser. Que ce soit au niveau contenu, comme on disait, même au niveau pédagogique. Je savais très bien qu’on allait me dire : “est-ce que vous auriez fait comme ça ?” Voilà, j’ai essayé en fait de chercher ce qu’on pourrait me demander. Je me suis préparée comme ça.”

Entretien n° 5, lauréate du CAPES d’histoire-géographie, note reçue à l’épreuve professionnelle : 15, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9.

Tout préjugé contraire, selon lequel l’épreuve consistait en un simple compte rendu d’expérience était voué à l’échec. Ainsi, la candidate suivante n’a pas été à même de s’imaginer par avance ses interlocuteurs et leurs questions. Alors qu’elle fait état (de manière enchantée) d’une véritable vocation à enseigner à des publics difficiles, elle a du mal à expliquer cette apparente réussite, c’est à dire à expliciter les implications de ce qu’elle décrit. Il y a une difficulté pour le jury à juger une évocation “d’expérience” que l’on peut toujours suspecter de falsification. Face à cela, la candidate semble capable de décrire et probablement de réussir une situation pédagogique qu’elle n’est pas à même d’exploiter en situation de jugement⁴² :

“Euh, j’ai travaillé (...) dans un centre de réinsertion CAP-BEP, des jeunes qui avaient entre 20 ans et 26, et qui n’avaient aucun bagage, enfin, qui n’avaient été que jusqu’à la sixième où à la cinquième, et qui se retrouvaient à ne rentrer dans aucune tranche d’âge par rapport au chômage. Alors il leur fallait un diplôme supplémentaire, enfin, pas un supplémentaire, un premier.(...) Moi, j’intervenais en espagnol, uniquement, (...) et mon dossier s’est basé sur les problèmes que j’ai rencontrés face à ce public, justement, qui était très particulier, étant donné qu’ils avaient laissé l’école il y avait au minimum 6 ans, et maximum une dizaine d’année. Et puis dans quel état, pour l’avoir laissé ! C’est à dire..

⁴¹ Pour les extraits d’entretiens réalisés avec des lauréat(e)s du concours de professeur d’école, je ne fais pas figurer la moyenne des notes reçues aux épreuves orales “non-professionnelles”, car, étant donnée la diversité des disciplines de ces épreuves, j’ai considéré cette moyenne comme dénuée de signification.

⁴² Cette candidate a en fait passé “l’option 3” de l’épreuve. Cette option dont je n’ai rien dit jusqu’ici parce qu’elle concerne très peu de candidats est réservée aux maîtres-auxiliaires ou à toute personne pouvant faire état d’une expérience pédagogique conséquente. Elle ressemble à l’option 1 en ce qu’elle s’appuie sur une démarche empirique.

constat d'échec...

...constat d'échec, des bases nulles, un rejet du système normal, du professeur... C'est pour ça qu'ils prenaient des gens jeunes, j'avais leur âge. Et donc en fait, c'est à cause de ce public que je me suis dit "bon, ben tu vas écrire dessus". Et donc, mon dossier s'est basé sur ma confrontation avec... J'avais quand même un message à faire passer, j'avais des choses à obtenir, au niveau grammaire, au niveau vocabulaire, au niveau production, on leur demande pas la lune, mais on leur demande quand même des choses. Et puis surtout, arriver à les intéresser pendant trois heures, parce que chaque module durait trois heures. Et pendant trois heures, ma foi...c'est formateur, d'y arriver!

(...)

Bon, ils avaient souligné divers trucs dans le dossier, et notamment l'histoire des modules, qu'il fallait intéresser pendant trois heures. Question : "comment avez-vous fait pour les intéresser ?" *Question que j'avais pas du tout préparée, et alors euh... Bon, ça a été, enfin, pas bâclé, mais je pensais pas qu'on pouvait me poser une question pareille et alors j'ai pas répondu...* euh, après réflexion je me suis dit "tiens, ça tu l'as pas dit, ça, tu l'as pas dit..." Et en fait, ça a été un peu bâclé, je les ai pas convaincus. Le dossier peut-être, mais mon idée de comment intéresser un public comme ça pendant trois heures, bon, avec une coupure, hein, il y a une pause, mais bon, j'ai surtout axé sur la diversité des exercices, alors qu'il y avait tellement d'autres choses, j'y ai pas pensé sur le coup.

(...)

Justement, je me suis posé la question, j'ai été, pas, je vais pas dire vexée, mais je me suis dit : "9, pff..."

(...)

Euh, je pense que la note vient de ma défense, ensuite, des points en question, donc, surtout le rapport avec le public en question et puis la question "comment vous faites pour intéresser..." *J'ai eu l'impression qu'ils me disaient "ah, tiens, vous vous avez la formule magique pour intéresser les élèves !"* J'ai vraiment eu cette impression-là. Ça leur a pas plu. Pourtant, bon, je dis pas que j'ai pas eu des bides, mais mon but, c'était d'intéresser les élèves pendant trois heures. Alors, quand on n'y arrive pas, vite, on change de texte, parce qu'avec eux, on peut pas rester sur le même texte s'ils sont partis négatifs "ah, nous, non, ça nous plaît pas." Bon, ben, on essaye encore un peu, mais si on peut pas, on change de texte. Il y a des bides, bien entendu. Je n'arrivais pas avec ma science infuse, et diffuse. Et... Alors, là, je pense qu'ils l'ont peut être mal pris."

Entretien n° 47, lauréate du CAPLP2 de langues-lettres, note reçue à l'épreuve professionnelle: 9 (deuxième quartile du concours), oral disciplinaire : 10,5.

Les candidats sont ici confrontés au fait que la seule relation d'une expérience vécue ne suffit pas à convaincre un jury. Surtout, contrairement à un oral disciplinaire, il n'y a pas de chemin logique connu et reconnu par tous depuis l'exposition d'un fait jusqu'à son insertion dans un réseau de signification. Le candidat doit être à même, avec tous les risques que cela comporte, de dégager le sens que l'on attend avec le plus de probabilité de son expérience.

À l'opposé du cas que je viens de citer, certains candidats ont compris que la

fidèle relation d'une expérience n'avait que peu d'importance par rapport aux effets de réalisme qui peuvent se dégager d'une description plus ou moins "bricolée". C'est ce qu'indique ce lauréat quelque peu désabusé :

"Et les questions qu'on nous pose, bon, c'est plutôt de l'imagination que de la pratique réelle, quoi."

Entretien n° 34, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 16.

C'est surtout ce qu'indique cette candidate dont l'expérience plus heureuse met en évidence les effets de mise en forme nécessaires à la performance dans l'épreuve professionnelle :

"C'était sur l'importance d'un texte poétique en classe et l'utilisation qu'on pouvait en faire et ça s'appliquait vraiment concrètement au poème qui était sur ma fiche. Donc j'avais pioché dans les instructions officielles, que j'avais en tête, de toutes façons, parce qu'on sait qu'il y a des points par lesquels il faut passer, on sait qu'il y a des choses à placer, en gros. On sait que c'est quand même les grands principes, même s'il n'y a pas de principes, hein, s'il n'y a pas de certitudes, comme on le dit, en pédagogie. Il y a quand même de grands points par lesquels on est quasiment obligé de passer. Ils sont indéniables, en plus. C'est la priorité à l'oral, c'est des choses comme ça. Et j'ai essayé de les placer de façon pertinente, pas de les coller artificiellement sur un exposé qui a duré à peu près demi-heure. Ah, j'ai aussi... j'ai eu du mal à faire ça, par contre, c'est trouver des exemples précis dont je me souvenais, dans le cours en question. Ça c'est difficile. J'avais oublié. Il y en a quelques uns qui étaient un petit peu composés, qui étaient un peu tirés par les cheveux, qui appartenaient à d'autres cours, mais j'ai essayé de les intégrer. Et de faire comme si c'était des exemples qui s'appliquaient directement. Parce qu'un poème, bon, quand on traite un poème sur une heure, on ne voit pas, on n'a pas toutes les réactions des élèves qui pourraient amener à une situation à traiter chaque fois, quoi. Donc on compose un peu.."

Entretien n° 25, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 15 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 11.

On voit ici nettement comment la réalité *construite* s'oppose à la réalité *enregistrée* : la candidate a *composé une fausse expérience*, mêlant des faits qui appartiennent à des expériences différentes pour donner l'effet d'une réalité. D'autre part, c'est l'intégration proprement *ad hoc* des normes officielles dans cette réalité "bricolée" par la candidate qui, selon elle, permet d'échapper à l'artificialité. La notion "d'artifice" ne s'oppose pas ici à la "vérité" : elle caractérise au contraire la simple juxtaposition, inexploitable devant un jury, d'une expérience authentique et de normes officielles présentées comme extérieures à cette expérience.

c) Le triangle périlleux

Ainsi que le craignait le SNES (cf. *supra*, section 2) le système triangulaire des relations plus ou moins abstraites, entre les trois termes candidat-professeur

d'accueil-jury constituait une zone de turbulence très délicate à négocier pour les candidats. Ceux-ci devaient-il, au cours du compte-rendu de leurs observations, critiquer la démarche du professeur observé ? Sachant que celui-ci est généralement un professeur non-seulement titulaire mais confirmé et choisi pour une compétence reconnue, la critique devait-elle aller jusqu'à remettre totalement en question sa démarche ? N'y avait-il pas confusion entre cette notion philosophique très vague appelée "esprit critique" et le fait de dénigrer un professionnel en exercice ? D'autre part, un candidat montrant une adhésion de principe aux méthodes de son professeur de stage ne risquait-il pas d'apparaître comme peu affranchi intellectuellement ? De fait, il semble que parmi les formateurs d'IUFM, les deux attitudes extrêmes (adhésion de principe ou critique systématique) soit prônées, si l'on en croit les candidats :

"C'est à dire que c'est délicat, parce qu'on est là, étudiants en IUFM, alors on va pas contredire le professeur, parce qu'on n'a pas d'expérience pour en juger.

Le professeur de terrain ?

Oui, voilà. Et surtout devant un jury. On va pas dire "bon, le professeur, il a fait comme ça, moi j'aurais fait autrement..." Même, on en avait parlé avec nos professeurs, parce que *certaines de nos professeurs d'IUFM nous disaient que oui, il fallait "y aller" ne pas hésiter à contredire...* D'autre disaient "ça peut paraître un peu prétentieux devant un jury". Alors, c'est vrai qu'on est assez... On n'ose pas trop dire des choses, quoi, devant le jury.

Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 17.

Bref, il revenait au candidat de faire un choix face à un jury dont on ne pouvait connaître a priori ni la position de principe sur la nécessité de critiquer ou non un professeur ni surtout les convictions pédagogiques. Ainsi la relation très concrète et antérieure que le candidat avait établie avec son professeur de stage se double de la relation présente et tout aussi concrète qu'il doit établir avec le jury, et se triple surtout d'une relation abstraite qui s'établit forcément entre le jury (avec ses conceptions pédagogiques particulières qui peuvent être variées puisqu'il y a plusieurs examinateurs) et le professeur de stage.

"Bon, je pense notamment, on peut pas empêcher le jury, plus ou moins, de régler ses comptes avec des types de cours qu'il apprécie pas, lui, personnellement. Alors, donc on revient à ce que je disais tout à l'heure, on se trouve à justifier un cours auquel on a assisté, qu'on a eu en situation professionnelle, qu'on aurait pas forcément fait comme ça, et bon, si on tombe à ce moment-là, sur un jury qui lui, est absolument contre ce type de cours, on a droit à quelques réflexions un peu acerbes, un peu.. qui sont là pour nous perturber, complètement, quoi, moi, du style, j'ai eu une réflexion "et vous croyez que vous pouvez placer les élèves devant du papier glacé, dès leur arrivée en classe ?" Parce que le prof s'était servi du manuel."

Entretien n° 52, lauréate du CAPLP2 de lettres-histoire, note reçue à l'épreuve professionnelle: 14 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 14.

Le candidat doit saisir et exploiter très rapidement la manière dont le jury va

entendre à distance la démarche du professeur qui a été observé.

“Sur quoi a porté l’entretien ?”

Sur la compréhension du document, parce qu’apparemment, moi je le comprenais comme le professeur que j’avais observé, et eux, ils y voyaient d’autres choses. Je sais pas. Et en même temps, c’était un document appliqué à une classe de troisième, bon, c’est évident que certains détails ont été négligés. Ils m’ont posé, donc, des questions sur le document lui-même, et puis comment j’aurais fait moi, à la place du professeur. Cette épreuve est un peu ambiguë, quand même, parce qu’on en vient à juger le professeur qu’on a observé, à un moment ou à un autre. On a du mal à se retenir. Moi, j’ai essayé de pas trop le faire. Mais j’avais l’impression qu’ils l’attendaient. Que je ne fasse pas ça, parce que finalement, ce qu’il avait fait, c’était pas très bien. Moi, j’ai eu du mal parce que j’ai vu que le professeur observé avait de très bons rapports avec la classe, a obtenu de bons résultats. J’avais du mal, même si moi, peut-être, je n’agis pas pareil, en fonction de mon caractère, j’avais du mal à juger cette personne, sur sa pédagogie. Je me sens mal habilitée à juger quelqu’un qui a quand même une pratique...”

Entretien n° 23, lauréate du CAPES d’espagnol, note reçue à l’épreuve professionnelle : 11 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 18.

Il est absolument certain, et l’observation que je décrirai plus loin le confirme, que les candidats sont dans l’impossibilité d’adopter vis à vis de ce problème une position de principe. Ainsi, certains jurys censurent une attitude trop critique :

Tu crois que tu as mal répondu ?

Non, je crois que la distance critique... bon, j’ai pas pu m’empêcher d’être critique à l’égard de la fiche, mais ils l’attendent aussi, cette distance critique, pas par rapport au professeur, hein, qui avait enseigné, mais par rapport au problème de ce corpus qui se posait. C’est à dire que j’avais à parler d’une séance qui portait sur l’analyse de l’image et l’image était sans intérêt. (...) Donc on s’est mal entendu sur ça, pas sur les définitions, puisque les définitions ils me les ont demandées, je les ai données. Ils essayaient de me faire aller vers... (à mon avis, hein..) Ils ont pensé que ce que le professeur avait essayé de mettre en place, au niveau de la séance, c’était une lecture d’image, alors que l’objet de la séance n’était pas celui-là, l’objet de la séance était d’éclaircir les notions d’objectivité/subjectivité. Donc à partir de là, ils ont dû croire que j’avais pas compris ce que le prof avait essayé de mettre en place. En plus, c’est mon conseiller pédagogique, cette année, donc j’ai pu en parler avec lui, et donc je sais pas comment ils m’ont jugée, moi j’ai eu un 4, je pensais avoir au moins un 10, quoi.”

Entretien n° 12, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l’épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 4.

D’autres pressent le candidat de prendre ses distances avec le professeur de stage:⁴³

“On m’a demandé de commenter une situation d’enseignement qui portait sur la lecture méthodique, et en fait, j’ai compris à la fin de l’exposé qu’ils voulaient que j’attaque le professeur, que je le démolisse, parce que la séance n’était pas une lecture

⁴³ Nous verrons plus loin que la suppression du stage et donc des rapports du candidat avec un maître de stage comme base de l’épreuve ne règle pas les problèmes de la “distance critique”.

méthodique. (...) Bon, à partir de là, quand on m'a dit “exprimez-vous, dites ce que vous pensez vraiment”, là j'ai dit que la lecture méthodique n'était pas encore appliquée dans tous les établissements, qu'elle était remise en cause bien souvent. Et que la séance à laquelle j'avais assisté n'était pas une séance de lecture méthodique.”

Entretien n° 15, lauréat du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 12, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 7,5.

Résoudre le problème : utiliser la fiction de la “critique constructive”

Les candidats avaient deux stratégies pour résoudre ce dilemme : le “profil bas” ou le “profil haut”. Le profil bas consiste, comme cette candidate de mathématiques l'explique, à se cantonner aux aspects les plus disciplinaires et évacuer tout questionnement pédagogique jugé trop délicat :

“Mais mon opinion vraiment personnelle, sur l'exercice, je l'ai pas trop donnée, non. C'était plus “on a fait ça pour introduire ça...” Mais des notions toujours. La pédagogie, non. Pas grand-chose. Je suis allée voir le professeur qu'on avait pour l'écrit, qui se spécialise en didactique. Et je voulais parler des erreurs, (on le préparait avec une autre copine), ça nous intéressait, mais il nous avait dit “bon, si vous commencez à parler de ça, vous partez sur une thèse et tout ça, et même dans le jury, vous pouvez avoir quelqu'un qui est pas du tout d'accord avec vous, qui l'aurait présenté justement...” C'était pour contredire le professeur. Parce que le professeur avait introduit les équations d'une certaine manière, et moi j'allais à son rencontre. On nous a dit : “il vaut mieux pas, parce que vous pouvez tomber sur un mauvais jury, qui le présente comme ça...” Tout ça nous freine.”

Entretien n° 31, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 13 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 17.

Mais cette stratégie n'est probablement valable qu'en mathématiques ou en philosophie. La plupart du temps, les jurys exhortent les candidats à abandonner cette position retranchée.

Le “profil haut”, consiste pour le candidat à arriver à cette position de “critique constructive” dont le candidat suivant indique la nécessité sans pour autant expliquer les modalités :

“Mais les questions qu'ils posent, c'est surtout pour sonder ta personnalité et voir ta réaction. C'est du direct, que tu fais. Tu réponds immédiatement à la question. C'est comme en classe, quand tu as un élève qui te pose une question, il te faut répondre immédiatement. Il faut leur montrer une certaine assurance. Là, c'est la même chose en fait. Sûr de moi-même, peut-être pas, mais en tous cas, essayer de garder la tête froide et avoir un recul par rapport à la séance que j'ai observée, et pas uniquement commencer à démolir le prof parce que c'est pas selon les instructions, selon les critères de la lecture méthodique. Essayer de garder un ton neutre, et puis ensuite, peut-être dans l'entretien, critiquer le professeur. Mais une critique constructive.”

Entretien n° 15, lauréat du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 12, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 7,5.

Faire une “critique constructive” c'est en réalité accepter de donner corps à une fiction : il faut “se mettre à la place” du professeur qui a été observé, “proposer

autre chose” et feindre de croire que cette substitution imaginaire n’est pas une remise en question du professeur. C’est donc à la fois donner des signes extérieurs d’autonomie intellectuelle et accepter la notion de relativité des méthodes pédagogiques (puisque la substitution ne serait pas une remise en question). Dans le cas suivant, la stratégie de la candidate vis à vis de son maître de stage se donne à voir linguistiquement : celui-ci disparaît presque en tant que personne et se réduit à un problème purement cognitif (“*ce qui avait été fait n'avait pas tellement été réussi;*” “*il y avait le choix de l’oeuvre*”).

“J’ai eu un sujet de synthèse, il fallait parler des “problèmes d’enseignement dans l’oeuvre intégrale.” Là il se trouvait que c’était un roman, c’était *Regain* de Giono, dans une classe de troisième, et il y avait pas mal de choses à dire puisque, en fait *ce qui avait été fait n'avait pas tellement été réussi*. Parce que les problèmes *qu’il y avait*, c’est que les élèves avaient pas lu le livre, voilà. *Il y avait* en fait, pas eu de séance inaugurale. Donc, les élèves avaient été d’emblée largués dans le bouquin. Et *il y avait aussi des problèmes* sur la stratégie d’étude, puisqu’il avait demandé aux élèves de le lire seuls, au lieu de faire une pratique accompagnée ou des choses comme ça. Et donc, *il y avait des problèmes là-dessus, et ensuite, il y avait le choix de l’oeuvre*, aussi on a parlé des façons de l’étudier, quoi, des objectifs particuliers.”

Entretien n° 20, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l’épreuve professionnelle : 16, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10,5.

Tous les candidats ne sont pas à même d’opérer cette substitution imaginaire avec la même assurance :

“Et puis on m’a posé des questions, j’ai donc expliqué le déroulement du cours, on m’a demandé ce que je voulais critiquer, dans ce cours. Moi j’ai dit que j’avais pas observé pour critiquer. On m’a demandé quand même de... enfin, elle a pas employé le mot “critiquer”, après elle m’a dit “qu’est-ce que vous pourriez apporter de différent ?” Donc, je savais pas, et puis je me suis enfoncé.”

Entretien n° 22, lauréat du CAPES d’espagnol, note reçue à l’épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 7,5.

De nombreux candidats répugnaient à se dégager de l’attitude “empiriste” de simple observateur-rapporteur qu’ils interprétaient comme seule attitude légitime, étant donné leur statut incertain (futur professeur ou ancien étudiant ?). Ceci amenait, par exemple le candidat suivant, à se débattre dans une contradiction qu’il percevait mais à laquelle il ne voyait pas d’issue :

“Et puis, on nous avait surtout bien mis en garde, à savoir, ne pas critiquer les professeurs et tout, moi déjà, j’aurais pas fait ce document, c’était un document sur le football.. Il m’a demandé : “est-ce que vous l’auriez fait ?” J’ai dit : “non”. “Pourquoi ?” “Parce que j’aime pas le foot.” J’aimais pas ce document. Après, ils m’ont demandé s’il était porteur de communication, j’ai dit “ben, il me semble, pourtant que ce document est porteur de communication, dans la mesure où pour des quatrième, troisième, le foot, c’est...” (il y avait la moitié de garçons, la moitié de filles), “il y en a beaucoup qui font du sport, ils s’intéressent au foot.” Bon, j’avais l’impression de me contredire, tout en, quand même, défendant mon point de vue. Et puis bon, ça a duré vingt minutes avec ce gars. Je pense que ça devait être un inspecteur, parce que

de la façon dont il... les questions étaient très posées sur la démarche du prof. *Et moi je voulais pas le critiquer, quoi. Il a vingt ans d'expérience ou trente ans d'expérience, moi j'en ai pas. J'ai fait remarquer que moi j'aurais pas fait la même chose, mais...*

Entretien n° 24, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 7 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 10.

Certains candidats peuvent probablement aller jusqu'à considérer cette substitution imaginaire comme une trahison vis à vis de leur maître de stage avec lequel ils ont parfois établi des relations d'amitié.

“À partir de là, bon, j'ai eu la chance aussi, la conseillère, enfin, la tutrice était une amie, donc je la voyais assez régulièrement. Elle m'a apporté beaucoup d'information sur des choses que je n'avais pas comprises, enfin, par exemple, j'étais suffisamment libre pour lui demander “mais pourquoi tu as fait tel type de document”, euh... “moi j'aurais fait ça, ça, ou ça de telle façon, pourquoi tu ne l'as pas fait ?” donc, elle m'expliquait, on avait une relation un peu privilégiée.”

Entretien n° 49, lauréate du CAPLP2 de langues-lettres, note reçue à l'épreuve professionnelle: 15 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 9,5.

D'autres candidats adoptent pourtant assez sereinement cette attitude qui consiste proprement à se “mettre en avant” :

“Et à chaque fois, j'ai été obligée, parce qu'on n'a pas le droit de juger les professeurs qu'on a eu en stage, il fallait ramener... il fallait être pertinente, critique mais sans critiquer le professeur. Il fallait voir le problème, dire comment on l'aurait exploité nous, soulever le problème mais ne jamais critiquer. Donc, c'était vraiment tendancieux quoi, comme entretien. Et clairement, à un moment donné, je l'ai dit, quoi. J'ai dit “je ne suis pas là pour critiquer le professeur que j'ai eu en stage, mais bon...” *Et je pense que plusieurs fois je me suis mise en avant et je pense que c'est ce qui avait été apprécié, je pense.*”

Entretien n° 21, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 18, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 9.

Une remise en question qui se nie comme telle, “faire comme si” on se concentrait sur les contenus et les choix méthodologiques, feindre de ne pas voir que l'on porte une critique sur le professeur d'accueil, c'est l'attitude qui se révèle la plus payante. Le candidat doit sentir qu'identifier cette attitude comme ce qu'elle est en réalité relèverait d'une grossièreté qui le mettrait en danger :

“C'était des questions du style “comment vous auriez fait si vous aviez été à la place du professeur, dans telle situation ?” Alors, on m'a demandé également, de, mentalement, de répéter ma fiche, un peu, de donner le déroulement du cours. Voilà, bon. *Et puis comme en critique, parce qu'il y a une partie, quand même, où on nous demande un peu de critiquer, en fait, ce qu'a fait le professeur, enfin sans trop, parce que... on nous a dit, justement, d'être très prudents par rapport à ça. Moi, j'avais noté que je l'aurais fait différemment, j'aurais peut-être plus expliqué le texte, j'aurais plus... J'aurais plus axé sur la connaissance, d'abord. C'est à dire expliquer : qui était Rigoberta Menchu... Et là, on m'a demandé de développer. Moi, c'est vrai que j'ai eu beaucoup de chance, parce que l'ayant fait avec une autre classe, je*

connaissais un peu le sujet... Je l'avais fait exprès, évidemment.”

Entretien n° 49, lauréate du CAPLP2 de langues-lettres, note reçue à l'épreuve professionnelle: 15 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 9,5.

D'un point de vue technique, comme le suggère l'extrait ci-dessus, le fait que la candidate ait été mise réellement en situation de pratique (ce qui n'est pas le cas pour tous les candidats qui ont souvent été cantonnés à la situation d'observateur sur toute la durée de leur stage) est un atout: elle pouvait s'appuyer sur une expérience concrète au lieu de l'imaginer. Dans le cas contraire, sortir de sa position d'observateur pour s'imaginer dans une position d'acteur autonome reste une difficulté majeure.

d) Conclusion : “On nous demande de faire un peu de schizophrénie, finalement”

Tout cela exigeait une certaine *duplicité* de la part du candidat, qui devait à la fois se “mettre à la place” du jury et du professeur de stage (une “triplicité” ?):

“Mais la question posée, ben, évidemment qu'elle a un rapport avec la leçon mais pas aussi évident qu'on la voudrait. C'est à dire que quand on préparait le dossier, on essayait d'anticiper les questions que l'on voudrait se voir poser et puis finalement, ça part jamais comme on l'a prévu, parce qu'on domine pas assez bien la question. *On nous demande d'être, dans cette épreuve, même comme elle a été établie cette année, on nous demande à la fois... Enfin, de faire un peu de schizophrénie, de dédoublement de personnalité, finalement.*

En quoi ?

Ben, d'être.. D'observer un cours, ça, OK. De le transcrire. *Et puis d'avoir un regard critique sur le cours que l'on a vu fonctionner. C'est faisable, mais c'est pas facile.* Quand on n'a pas enseigné ou du moins pas ça, pas comme ça et pas suffisamment longtemps, c'est difficile d'avoir le regard aigu, hein, vis à vis d'une leçon.”

Entretien n° 51, lauréate du CAPLP2 de lettres-histoire, note reçue à l'épreuve professionnelle: 19 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 13,5.

Telles qu'on les devine jusqu'ici, les aptitudes dont l'évaluation spécifique oppose l'oral professionnel à l'oral disciplinaire ont un lien de parenté avec celles qui distinguent l'écrit de l'oral. Ces aptitudes peuvent se subsumer dans une disposition plus générale : celle qui porte certains candidats, sinon au relativisme, du moins à une rupture franche avec une conception réaliste du savoir.

La rupture avec le réalisme était nécessaire pour franchir les quatre obstacles que l'on vient de décrire :

1- *Dans la préparation*, il fallait prendre rapidement conscience du caractère relatif des savoirs évalués dans l'épreuve pour comprendre non seulement que le choix du “préparateur” importait beaucoup mais aussi que la rigueur et la lourdeur

du dossier présenté ne garantissait pas le succès.

2 - *Dans l'épreuve*, il fallait avoir anticipé les questions qui pouvaient être posées à partir du dossier. Il fallait avoir senti que dans la plupart des cas, celles-ci ne se circonscriraient pas à une simple demande de compte-rendu d'expérience, aussi rigoureux ou aussi "vrai" soit-il. Cela n'allait pas sans une volonté de s'extraire de cette expérience (ce qu'on appelle la "prise de distance") et de se "mettre à la place" du jury (aptitude dont j'ai indiqué précédemment qu'elle était nécessaire à l'écrit). Ainsi, la réalité de cette expérience ne devait pas être conçue comme une "donnée" mais construite, y compris au risque de l'invention pure et simple.

3 - *Vis à vis de la pratique de son maître de stage*, le candidat, là encore, ne devait pas se contenter de rendre compte des observations qu'il en avait faites. Il devait s'y substituer en imagination et faire des choix "à sa place". Pour accepter cela, il fallait au moins deux conditions : d'une part, seule une conception relativiste des méthodes pédagogiques pouvait amener un candidat à "contredire"(selon le mot de plusieurs candidats) son professeur d'accueil sans avoir l'impression de le trahir. D'autre part, le candidat devait se "mettre en avant", c'est à dire *croire que ses propres choix et interprétations étaient plus dignes d'intérêt* (de la part du jury) *que les pratiques réellement observées*.

En définitive, le candidat devait dépasser la simple exposition de connaissances "brutes" car la signification de celles-ci ne devait pas être tenue pour entendue. Il devait donner la priorité aux effets conscients d'organisation des faits contre les faits eux-mêmes. Pour cela il devait adopter une position de relative extériorité par rapport à son propre travail pour imaginer la réception que le jury ferait de son discours. C'est en fonction de cela qu'il devait parfois "composer" avec la réalité. Il devait, en définitive, se "mettre en avant", toujours selon le mot d'une candidate, c'est à dire que sa propre "personnalité" devait prendre le pas sur le "savoir". Ainsi, les candidats qui n'avaient pas prévu d'adopter une position personnelle, risquaient d'être disqualifiés :

"Donc, bon, on m'a pas repris tellement sur la façon dont j'avais organisé le travail, on m'a pas repris tellement sur mon exposé. C'était à partir d'une photo de Madrid, et là, j'ai expliqué comment s'était passé le cours que j'avais observé. En troisième partie, *on m'a demandé comment moi j'aurais organisé ce cours, et bon, j'avais pas réfléchi à ça, déjà, j'aurais peut-être dû*. Et donc on n'a pas arrêté de me demander comment moi j'aurais fait, j'avais absolument aucune idée."

Entretien n° 22, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 7.5.

e) Ouverture : la fonction sociale des "disciplines"

Comment les candidats définissent-ils l'épreuve professionnelle par rapport aux autres épreuves orales ? Lorsqu'on les interroge, les plus critiques considèrent

généralement l'épreuve professionnelle comme une sorte de "test de personnalité" ou de "test psychologique" :

"Et aussi, au niveau du comportement du jury : les jurys de français ont été absolument courtois, charmants, même un peu paternels : "Asseyez-vous, nous vous écoutons, bon, alors maintenant vous allez sortir on va discuter, vous revenez pour l'entretien, nous avons une demi-heure pour peaufiner..." enfin, bon.... Alors que les jurys de l'épreuve professionnelle, et j'ai parlé avec toutes mes copines, hein, à vouloir nous tester nerveusement... Alors, c'est vrai que pour être prof, il faut qu'on tienne la route nerveusement, mais on est en plein concours, c'est déjà une épreuve nerveuse, donc est-ce que c'est à eux, en plus, de nous tester, vraiment, nerveusement ? Il y a toute la deuxième année d'IUFM pour nous tester psychologiquement, nerveusement, socialement. Donc déjà, à vouloir nous titiller, nous pousser à nous énerver, à nous forcer à perdre nos moyens... J'ai une amie, par exemple, son jury s'est amusé à citer des phrases : "qui a dit... n'est-ce pas untel ?" Et alors, ils s'amusaient entre eux, et ma copine, pendant une demi-heure d'entretien, s'est demandé "bon, qu'est-ce que je fais, je dis n'importe quel auteur, ou n'importe quelle citation, ou est-ce que je leur fais sentir que franchement, c'est pas correct ?"

Entretien n° 19, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

Que cette description soit faite ne prouve pas qu'elle corresponde à une réalité. Il me semble au contraire que les concours de l'enseignement sont des moments et des lieux de vie sociale intense souvent magnifiés, grossis et déformés par des rumeurs, des généralisations hâtives à partir de son propre cas ou du supposé cas "d'une copine" ou "d'un copain", etc. Le "fait social" constaté ici n'est pas le déroulement des épreuves mais la manière dont les candidats choisissent d'en rendre compte. S'il n'est pas certain que cette épreuve soit réellement un "test psychologique", il est certain que c'est ainsi que la présentent nombre de candidats et il est probable qu'elle ait été ainsi "vécue" par une bonne part d'entre eux, quelles que soient les stratégies réelles mises en oeuvre par les jurys.

Pourquoi l'épreuve professionnelle diffère-t-elle en cela des épreuves disciplinaires ? C'est forcément parce que le statut du "savoir" en question n'est pas le même, puisque c'est la seule différence qu'il y ait entre les deux types d'épreuves. Pour beaucoup d'entre les candidats, le contenu peu défini de l'épreuve professionnelle en fait une "épreuve de déstabilisation" :

*"Sachant que tu avais raté cette épreuve l'année d'avant, comment tu t'es préparé ?
Qu'est ce que tu as essayé de mettre en valeur ?*

Par rapport au jury, oui, une spontanéité, et un esprit logique et de synthèse, essayer d'être le plus franc possible, je sais, je ne sais pas... Ne pas se faire déstabiliser. *J'ai ressenti l'année d'avant comme une épreuve de déstabilisation.*

Plus qu'un oral d'histoire, par exemple ?

Oh, oui. Pourtant j'ai eu 3. *Oui, parce qu'on ne met pas en avant nos connaissances,*

et bon, en histoire, c'est du concret, on a travaillé dessus, bon, après, on marche on marche pas. Là, c'est déjà beaucoup plus la personnalité qui est mise à l'épreuve, ses capacités... Je l'ai ressenti un peu comme ça.

A quoi est-ce que tu attribues ta bonne note ?

Je pense, quelque part, à la pertinence de mes réponses, bon, à certaines réflexions que j'ai pu faire et à la façon dont le jury présentait les choses aussi, je crois que le jury compte beaucoup. Pas plus que dans une épreuve disciplinaire mais je crois qu'on est plus déstabilisé par cette épreuve qui est nouvelle et qui a deux ou trois ans et dont l'enseignement est très aléatoire, fluctuant... Moi, j'ai ressenti l'effet du jury, j'ai trouvé un jury positif en face de moi."

Entretien n° 1, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 6.

On aperçoit encore, dans l'entretien ci-dessus le sens du terme "concret", toujours connoté positivement chez les candidats aux concours. "Concret" associé à la locution "*on a travaillé dessus, bon, après on marche ou on marche pas*", signifie que les savoirs disciplinaires ont fait l'objet d'une préparation et d'un accord, sous entendu ici, entre les formateurs et les formés. La locution "on marche ou on marche pas" sous-entend que, quel que soit le jugement porté par le jury, il est accepté. D'ailleurs le rôle du jury est effacé, puisque le locuteur ne dit pas "le jury évalue favorablement ou pas" : le jugement s'impose de lui-même. Dans l'épreuve professionnelle, au contraire, le candidat a "*ressenti l'effet du jury*", quel que soit celui-ci (favorable ou défavorable).

On peut faire la même interprétation de l'exemple suivant. Le candidat s'aperçoit dans la discussion-même (avec moi) que le système d'opposition théorique/pratique qu'il utilise ne lui permet pas de comparer les deux types d'épreuves. Ce qui sous-tend en réalité la distinction qu'il fait entre les deux épreuves, c'est la notion de légitimité du jugement : alors qu'il a reçu des notes plutôt mauvaises dans les deux épreuves orales, il porte un jugement différent sur les deux verdicts : la note reçue à l'oral disciplinaire est *décevante* alors que la note reçue à l'épreuve professionnelle est *contestable* en raison de la contradiction entre la préparation (ou formation) et la sanction :

"Quelle est la différence que tu fais entre l'épreuve professionnelle et un oral disciplinaire?"

*Ben, je sais pas. Parce que le scientifique c'était une autre façon de travailler, c'est autre chose. J'étais habitué à travailler différemment. Je prenais un texte et puis je le découpais, c'était un travail littéraire. Plus *théorique*, peut-être. Tandis que l'épreuve professionnelle, était plus *pratique*. Bien que en fait, on m'ait demandé de théoriser sur un document qu'un autre avait choisi. Finalement, ça reste de la théorie, quand même, enfin, c'est compliqué ! On m'a demandé, en fait de théoriser... non, mais pfff, dans le scientifique aussi, j'avais pas choisi le document, finalement... J'étais plus à l'aise en scientifique, j'ai même été *déçu* de ma note. Parce que bon, le scientifique,*

j'ai pas eu de gros problème, je pense que j'avais bien saisi le texte. *Bon, mais c'était le dernier jour, aussi. J'étais fatigué.* Disons que j'étais plus surpris du scientifique que du professionnel. *Bien que j'ai mal vécu d'avoir 4 en professionnel, parce que j'étais passé en simulation, ça c'était très très bien passé, et avec une formatrice, je pense, en plus, qui était compétente.* Mais il y a des jours avec et des jours sans, c'est ça le concours, aussi.

Qu'est-ce que tu penses de l'épreuve, en général ?

Disons que l'épreuve en elle-même, moi je l'ai ratée, donc... Le cheminement qu'on nous a fait faire pour aboutir à l'épreuve, c'était bien, si tu veux. *Toute la préparation à l'épreuve a été très utile. Et justement, j'ai été très déçu, moi, par l'épreuve, par ce qu'on m'a demandé à l'épreuve. Parce que ça correspondait pas à la formation qui m'a été utile.*"

Entretien n° 22, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 7,5.

Si l'on veut bien accepter une distinction chère aux psychologues sociaux, on constate que dans le cas de l'épreuve disciplinaire, le candidat "internalise" (presque) la cause de son échec ("*Bon, mais c'était le dernier jour, aussi. J'étais fatigué*"), alors qu'il l'externalise⁴⁴ dans le cas de l'épreuve professionnelle ("*Et justement, j'ai été très déçu, moi, par l'épreuve, par ce qu'on m'a demandé à l'épreuve. Parce que ça correspondait pas à la formation qui m'a été utile*"). Pour saisir l'une des différences importantes entre une discipline constituée et les contenus de l'épreuve professionnelle, on peut s'inspirer de l'exemple suivant, dans lequel le candidat est amené à présenter une thèse contraire aux résultats dont un de ses examinateurs fait état dans ses propres recherches :

"On m'a posé aussi une question sur l'emploi d'un document, un exemple. La Révolution française, alors il faut que tu trouves un document. Est-ce qu'il faut que tu trouves une photo (*sic*) ou est-ce qu'il faut que tu trouves un texte sur la prise de la Bastille? Moi, je pensais que c'était la gravure qui était plus représentative pour les élèves, parce qu'ils allaient essayer de retenir, parce qu'on allait pouvoir la commenter, essayer de voir qui étaient les personnages, comment ça allait se passer, je trouvais que pour eux, ils enregistreraient plus facilement. Et en fait, l'IPR que j'avais en face de moi, avait une étude, lui, et il trouvait que c'était justement le texte, d'après l'enquête qu'il avait mené, c'était le texte qui avait plus d'importance dans.. que grâce au texte, les élèves arrivaient mieux à retenir ce qu'on pouvait leur enseigner. Donc, on a essayé, justement, il m'a dit "puisque vous pensez le contraire, essayez de vous justifier" donc, j'ai essayé de me justifier. Mais c'était pas évident, parce qu'il avait beaucoup d'arguments, lui aussi, en travaillant sur le sujet. Donc, j'étais un petit peu, là aussi, déstabilisé."

Entretien n° 11, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 11.

⁴⁴ Pour une revue critique de ce concept, voir Jean-Léon Beauvois, *Traité de la servitude libérale*, Dunod, Paris, 1994.

La différence entre les deux types de savoirs, ne réside pas dans leur valeur de vérité (on ne peut préjuger de la validité des résultats revendiqués par l'examineur) mais dans leur valeur sociale : ces savoirs ne sont pas partagés, et de ce fait, leur utilisation à des fins socio-juridiques, (mesurer la capacité d'individus à occuper ultérieurement une fonction) peut-être contestée par ces individus. Il semble d'ailleurs que, dans cet exemple comme dans d'autres, le jugement du jury se déporte : il ne s'agit plus de juger les connaissances du candidat mais son argumentation ("*puisque vous pensez le contraire, essayez de vous justifier*"), y compris, éventuellement, en faveur de conceptions erronées.

"D'après toi, qu'est-ce qu'ils cherchaient à évaluer chez toi ?

Je pense que c'est surtout la capacité d'analyse. D'analyse d'un peu tout : de la situation pédagogique. *Je pense qu'ils ne peuvent pas nous demander des réponses, déjà des réponses. Mais ils peuvent voir si on sait se poser des questions sur des situations...*"

Entretien n° 23, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 18.

Encore une fois, une telle situation ne peut que choquer un candidat ayant une conception "réaliste" des savoirs. Ainsi, lorsque Raymond Boudon écrit (au sujet de la professionnalisation des enseignants), "il n'y a pratiquement de savoir que disciplinaire,"⁴⁵ il faudrait éclaircir la notion de "savoir" et expliciter le sens du mot "pratiquement" : on devrait dire "*il n'y a d'utilisation pratique (ici : en situation de concours) possible des savoirs que si les savoirs sont susceptibles d'être partagés.*" La fonction des disciplines est précisément d'être des constructions sociales visant au partage des savoirs. Même si on peut considérer que les disciplines sont "des constructions sociales polysémiques" comme l'écrit Jean-Michel Berthelot,⁴⁶ la fonction de la discipline n'en est pas moins de lutter contre cette polysémie, c'est à dire contre le relativisme. On peut considérer que, dans le cadre de situations institutionnelles où la cohérence des savoirs est garante de la légitimité des jugements portés sur les individus (la collation des grades) la discipline existe dans sa dimension la moins discutable possible. Dans le cas de l'épreuve professionnelle, le caractère non-partagé du savoir met le candidats dans une situation d'infériorité par rapport au jury.

"Ils risquent de nous demander un peu trop de recul par rapport à la situation observée. On peut l'avoir, *mais ils ont leur expérience propre à confronter à l'expérience que nous avons fichée. Nous, nous avons eu très peu d'exemples. C'est court, quand même, ces stages, c'est deux semaines dans un endroit et une semaine dans un autre cycle...ça fait peu.*"

Entretien n° 23, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 18.

⁴⁵ Préface à l'ouvrage de Raymond Bourdoncle, *L'université et les professions*, Paris, INRP et L'Harmattan, 1994.

⁴⁶ *École, orientation, société*, Presses Universitaires de France, 1993, p. 161.

5 - L'épreuve sur dossier : de l'observation à l'observance

À partir de la session 1994 des concours de recrutement, l'épreuve "professionnelle" fait place à l'épreuve "sur dossier" qui correspond à peu près à l'option 2 de la première formule. La nouvelle épreuve ne s'appuie plus sur un dossier élaboré par le candidat à partir d'une situation d'observation mais sur un dossier élaboré par le jury et proposé au candidat le jour de l'oral. Ce dossier peut se composer de matériaux pédagogiques très divers renvoyant à l'enseignement de la discipline (pour les concours du second degré) ou à l'enseignement primaire : extrait du cahier de texte d'un professeur, pages de manuel, texte de théorie didactique ou pédagogique, document d'aide au professeur, etc. On pouvait penser que cette réforme allait fortement réduire l'incertitude dans laquelle les candidats à l'épreuve professionnelle se trouvaient, pour trois raisons : d'une part, le "triangle" des relations virtuelles candidat-professeur de stage-jury disparaissait et avec lui les risques de malentendus qu'il supposait. D'autre part, les candidats ne pouvaient plus se fourvoyer en interprétant l'épreuve comme "empirique" car il ne s'agissait plus d'observer une "pratique". C'est en tout cas ce qu'estimaient certains candidats malheureux à l'option 1 de l'épreuve professionnelle :

"Je trouve ça grave. Surtout que les options 2, elles aient des notes magnifiques. Parce qu'en fait, en ayant simplement du bon sens, elles y arrivaient. Alors, ce que je me suis dit avec le recul, c'est que peut-être le jury avait du mal à comprendre nos fiches, avait du mal à savoir que faire de nos fiches, quelles questions nous poser et même quand on en parlait, comment utiliser ce qu'on en dit ? Et, alors que quand ils donnent un dossier, par exemple, quand ils donnent des tables de matières, de bouquins de grammaire et qu'ils écoutent un étudiant donner ses opinions, les choses sont beaucoup plus nettes, c'est une confrontation d'idées à propos d'un support qui est fiable, c'est une table des matières, il n'y a pas de trucs qu'on ne connaît pas, c'est une table des matières... Alors que là, ma séance, ils l'ont pas vue, je suis la seule à l'avoir vue. Je crois qu'en fait l'option 2 est beaucoup plus rentable."

Entretien n° 19, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

Enfin, on pouvait prédire (et cette prédiction s'est réalisée) que la connaissance des normes officielles du système éducatif allait occuper une plus grande place dans l'évaluation. Ainsi on passait de l'observation (des faits) à la connaissance des "instructions officielles" (les règles à observer). On pouvait surtout imaginer que l'ensemble des textes réglementaires pouvait jouer le rôle d'une "discipline", c'est à dire d'un corpus de savoirs disponibles, censé être connu de tous et sur lequel le candidat pouvait s'appuyer sans risque. L'épreuve consisterait alors en un commentaire du dossier présenté par le jury en fonction de sa conformité. C'est ainsi que l'interprétaient certains anciens candidats à l'option 2 :

"Donc, j'avais une progression, il fallait que j'étudie cette progression, voir si elle était conforme au B.O., etc.. Alors, moi, je me suis contentée de voir en quoi elle correspondait au B.O. ou pas. Aux instructions. Donc, s'il y avait réellement... Si la notion de progression était pertinente dans cette leçon, etc... C'est à peu près tout."

(...)

Quelles sont les qualités formelles sur lesquelles tu avais insisté, toi, dans ton exposé?

Justement, au niveau des qualités professionnelles, il y avait pas grand-chose. *C'était simplement la connaissance du B.O.*

(...)

est-ce que tu t'étais préparée, dans l'année ?

Alors là, très simple, hein. (...) *Lecture du B.O., uniquement.* C'est tout. Il y avait quand même quelques souvenirs de ce que j'ai vu en CAPES. C'est à dire que... Bon, un petit peu de didactique, tu vois, des choses comme ça, mais plutôt vagues. *Essentiellement le B.O.*"

Entretien n° 50, lauréate du CAPLP2 de langues-lettres, note reçue à l'épreuve professionnelle: 15 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 6,5.

Dans l'ensemble, toutefois, les faits contredisent nettement cette interprétation trop simple et l'incertitude continuera à peser sur les critères d'évaluation des candidats car les *instructions officielles*, pour des raisons cognitives et sociales à la fois, ne peuvent être comprises comme une *discipline*.

a) Les "instructions officielles" : une fausse discipline

Du point de vue sociologique, croire que les instructions officielles pouvaient constituer une discipline, c'était croire que la communauté des enseignants, représentée ici par les jurys, pouvait reprendre à son compte, sans distance, toutes les normes édictées et reprises par les bulletins officiels. Or, la notion même d'autonomie professionnelle contredit cette hypothèse. De nombreuses situations observées et de nombreux témoignages montrent qu'au contraire, les jurys professent et exigent des candidats une attitude très relativiste vis à vis des instructions officielles, comme pouvait le laisser penser cet extrait d'entretien :

"Donc j'ai essayé de dire "les instructions officielles disent qu'il vaut mieux faire de manière inductive, donc par un corpus de textes, repérer comment ça se passe et donc en tirer des théories". *Et mon jury a eu l'air de dire, finalement que c'était bien beau, ce que disaient les instructions officielles mais que c'était pas faisable* et que donc il valait mieux faire comme ça, tabulairement, ou prendre un petit carnet et marquer au coup par coup ce qu'il y avait, quoi. Donc, ne pas faire la leçon du tout. Ce qui fait que je me suis retrouvée assez perturbée par les réactions du jury, qui n'étaient ni dans l'optique de ce qu'on m'avait dit à l'IUFM, ni dans l'optique des I.O."

Entretien n° 19, lauréate du CAPES de lettres modernes, note reçue à l'épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 10.

Ce relativisme, on peut le constater dans l'observation des épreuves sur dossier du CAPES de lettres modernes de 1994, notamment dans cet extrait :

- *Le jury :*

La lecture expliquée annonce-t-elle ou pas la lecture méthodique ?

La candidate :

- La lecture méthodique...

- Oui, *je connais le catéchisme de la lecture méthodique* ! Mais en 5ème ou en 6ème, on observe ou on interprète un texte ?”

Observation n° 22 : Note à l'épreuve sur dossier : 13. Candidate reçue au concours.

Il faut donc que le candidat soit à l'écoute de son jury et sache interpréter l'attitude de celui-ci par rapport à ces normes. Ainsi, cette candidate qui a “senti le piège” et finalement choisi d'adopter une attitude faussement “critique” alors qu'elle avait opté au départ pour une attitude plutôt “conforme” aux textes réglementaires :

“Moi, j'ai vu qu'ils avaient plus ou moins une grille et qu'il fallait que je dise certains mots, certains mots techniques qu'on nous avait appris pendant l'année à l'IUFM, et apparemment il valait mieux les ressortir le jour du concours, quoi, parce que quand tu les ressortais, je voyais qu'ils écrivaient, ou des choses comme ça.

(...)

Il y avait des concepts qu'on nous avait appris pendant l'année, re-brassage, euh... oui, pour le professeur, dans les instructions officielles, ils parlent de “facilitateur d'apprentissages”, celui-là je l'ai ressorti, mais il m'ont dit : “mais, ça vous plaît, ce mot?”. *Parce que, ils étaient pas bornés, quand même.* On leur avait dit, bon, apparemment, on leur avait donné une grille, en leur disant il faut qu'ils parlent de ça et de ça. Bon, moi j'en ai parlé parce qu'ils en parlent dans les instructions officielles, mais ils m'ont dit : “comment vous le trouvez, ce mot ?”. Moi, j'ai dit : “oui, j'ai trouvé que c'était pompeux, quoi. Professeur, enseignant, ça suffit bien. C'est pas la peine de rajouter facilitateur d'apprentissages”. Ça veut bien dire la même chose, finalement, et le résultat est le même, quoi. *Je pense qu'ils cherchaient à évaluer mon esprit critique là-dessus, quoi.* Ce que j'étais, moi. C'était vraiment ce que j'en pensais moi.”

Entretien n° 26, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 16 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 7.

Mais il y a probablement à ce niveau, une différence à marquer entre les concours de l'enseignement secondaire et le concours de professeur d'école : dans ce dernier l'allégeance aux textes officiels est plus légitime et elle offre une meilleure protection contre le relativisme pédagogique.

“ Il fallait vraiment qu'on s'engage, quoi. Qu'on aille au bout de ce qu'on disait, euh...

Qu'est-ce que ça veut dire, s'engager ? Avoir des opinions ?

Ouais, prendre parti. Bon, tout en étant... On pouvait très bien rester... rester quand même assez neutre, mais enfin, il fallait défendre ce qu'on disait, quoi, se justifier en quelque sorte.

(...)

Et puis, ensuite, j'ai essayé d'être le plus possible en adéquation avec les I.O., parce qu'on nous avait rabâché les oreilles avec les I.O. pendant toute l'année. *Manière de pas prendre trop de risques, quoi, parce qu'après il y a différents courants, effectivement, de pensée, mais c'était un peu délicat, à mon avis de s'engager dans un ou dans l'autre.* Délicat et d'autant plus que c'était pas, à mon avis, c'était pas notre rôle, en tant qu'étudiant.

Différents courants de pensée, sur l'apprentissage de la lecture...

Voilà, oui. Bon, par exemple, il y a Mme Charmeux qui développe toute une théorie, qui est intéressante mais, bon, il y a tout un tas de théories comme ça...

Et le jour du concours, ça peut être dangereux...

Oui. et puis en plus, moi, je suis pas qualifiée pour dire que celle-là est meilleure que celle-là. Je pense qu'elles sont toutes utilisables, et qu'il faut pas s'en tenir à une seule. C'est un peu ce que j'ai essayé de faire ressortir aussi dans l'entretien..

Et les I.O., finalement, est-ce que tu peux me résumer, qu'est-ce qu'elles recommandent, quel type de choses elles recommandent pour l'apprentissage de la lecture ?

Les I.O. euh... *Elles disent, en quelques sortes, qu'importe la méthode, pourvu que les gamins sachent lire, ça c'est une question de choix personnel.* Mais enfin, elle met l'accent sur l'ouverture, c'est un peu la démarche générale, en fait, c'est qu'on apprend pas bêtement $B A = BA$, c'est plus... on apprend à partir de textes qui touchent les enfants, un méthode qui est basée sur ce que disent les enfants, on écrit au tableau ce qu'ils disent, bon, les I.O. sont plutôt orientées vers ça, quoi."

Entretien n° 55, lauréate du CAPE (professeur d'école), note reçue à l'épreuve professionnelle: 15 (troisième quartile du concours).

Si l'on revient à l'épreuve sur dossier, en consultant les comptes-rendus d'observation produits en annexe⁴⁷ on s'aperçoit que l'insistance de certains candidats sur les instructions officielles les met en danger pour l'entretien qui fait suite à leur exposé : il semble que les jurys soient irrités par cette stratégie, probablement interprétée comme peu courageuse, et conduits à harceler le candidat de questions "tous azimuts" en mélangeant les registres pour l'obliger à se découvrir. Ainsi dans l'observation n° 12, la candidate qui a articulé son exposé autour de définitions données par les instructions officielles sur un ton quelque peu moralisateur (probablement irritant), se voit interrogée sur des notions très fines de culture littéraire ("qui est le narrateur dans tel chapitre de *Manon Lescaut* ?", etc.)

⁴⁷ La quasi-totalité des comptes-rendus d'observations sont en annexe (j'ai seulement ôté ceux pour lesquels les candidats ont refusé de me communiquer la note qu'ils avaient reçue), étant donné qu'il est souhaitable de les lire intégralement pour comprendre la situation. Des extraits seraient insuffisants en raison de l'importance de notions comme la structure de l'exposé, la dispersion thématique des questions posées dans l'entretien, et les rapports entre ces deux notions.

ou sur une mise en perspective des instructions officielles depuis les années 1980. Une situation un peu analogue est décrite dans l'observation n° 14.

Les instructions officielles constituent une *référence obligatoire* de l'épreuve sur dossier mais elles n'en sont pas le *centre de gravité*. L'erreur de certains candidats est d'assimiler une condition *nécessaire* à une condition *suffisante*.

“Puis sinon, j'ai essayé de réintroduire ce que j'avais appris par coeur sur le B.O., ou les instructions officielles. Là, apparemment, ça soufflait quand je faisais ça, alors que c'était ce qu'on m'avait demandé de faire.”

Entretien n° 27, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 7 (deuxième quartile du concours), oral disciplinaire : 8.

Du point de vue sociologique, ce constat ne me semble pas surprenant. Les normes édictées par l'État définissent toujours une profession de manière négative : si un professionnel peut s'exclure de sa profession par un non-respect ou une méconnaissance par trop ostensibles des règles, la reconnaissance de celles-ci ne suffit pas à l'inclure dans la profession. C'est exactement à cette définition que répond l'épreuve sur dossier dans sa globalité, si l'on en croit les observations du CAPES de lettres modernes : on constate que les très mauvaises notes (de 1 à 4) correspondent à des erreurs importantes dans la reconnaissance des notions officielles : “groupement de textes”, “oeuvre intégrale”, “lecture méthodique”, “commentaire composé”, “cahier de texte”, “décloisonnement”, etc. Ces notions doivent être connues dans leur dimension technique (“un groupement de textes se compose de 4 à 6 textes regroupés selon un principe thématique ou problématique”, etc.) et dans leur dimension systémique (la notion s'adresse à un niveau déterminé du système éducatif et vise à l'acquisition d'une compétence spécifique).

Par contre, la connaissance des normes officielles ne détermine pas l'ensemble des jugements portés dans l'épreuve sur dossier car cette forme de savoirs n'épuise pas l'ensemble des situations pédagogiques dont les candidats avaient à rendre compte. La différence que l'on pourra constater entre les performances des candidats qui ont obtenu des notes moyennes (de 5 à 8) et les candidats qui ont reçu de bonnes notes (de 9 à 16)⁴⁸ renvoie pour une bonne part à d'autres compétences. Ce sont celles-ci qui m'intéressent dorénavant.

L'observation de l'épreuve sur dossier du CAPES de lettres modernes amène à identifier quatre sources de contenus dont la maîtrise est nécessaire au candidat :

1 - La connaissances des normes.

2 - Les connaissances disciplinaires : connaissance des oeuvres et des méthodes d'analyse littéraire (sémantique, stylistique, etc.), des genres, des problématiques et des thématiques littéraires (le théâtre, la prose, le romantisme, la guerre, la

⁴⁸ Le principe de distinction entre les groupes de notes que je propose ici ne permet évidemment pas de construire des catégories totalement étanches. D'autre part, je n'ai probablement pas toujours été en mesure d'identifier les erreurs des candidats. Toutefois le lecteur se reportera aux annexes pour constater que ce principe de différenciation réunit assez bien l'information contenue dans les observations.

polémique, etc.)

3 - Les connaissances didactiques : les différents types d'exercices (questions, rédactions, etc.) et leurs fonctions respectives (les "objectifs").

4 - Les connaissances pratiques ou pédagogiques (ou de bon sens) : être capable d'évaluer la "qualité" d'une explication ou d'un exercice, la "cohérence" d'une démarche, l'ordre des opérations, mais aussi le "niveau" des élèves (imaginaires) c'est à dire leur aptitude *réelle* (et non seulement fixée par les programmes) à comprendre un terme, une explication ou une consigne. Il faut aussi être capable de s'imaginer en situation d'enseignement. Du point de vue du candidat, cette situation est "réelle/fictive" : réelle, parce qu'il s'agit d'en dire autre chose que ce que prévoient les instructions officielles, fictive parce que le candidat n'a, la plupart du temps, jamais vécu cette situation.

b) Absence de paradigme

L'épreuve combine donc plusieurs systèmes de significations, constituant un contenu a priori hétérogène à l'opposé de l'homogénéité qu'on attend d'une discipline. Plus exactement, cet ensemble de savoirs n'est pas un "paradigme" si l'on reprend le concept aujourd'hui classique de Thomas S. Kuhn, c'est à dire qu'il n'est pas "ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun."⁴⁹ Si je reprend cette périphrase de Kuhn, c'est qu'il ne s'agit pas seulement de définir un paradigme par un ensemble de "théories". J'ai insisté jusqu'ici, pour distinguer les contenus de "l'épreuve professionnelle" d'une discipline, sur la notion de *relativité* des savoirs. Cette relativité n'indique rien sur la valeur de vérité des savoirs mais elle compromet la légitimité du jugement parce que les savoirs ne sont pas connus de tous. Toutefois, ces savoirs sont explicitables et définissables. Or les disciplines sont aussi (je serai tenté de dire "et surtout") constituées de "connaissances" non définissables : ce sont des démarches intellectuelles, des manières de penser les problèmes, c'est à dire de les *reconnaître*. Cette forme de "connaissance tacite" (selon l'expression que Kuhn emprunte à Michaël Polanyi) qui "s'acquiert en faisant de la science plutôt qu'en apprenant des règles pour en faire" est indispensable pour constituer une discipline à la fois comme ensemble cognitif et comme communauté. Si l'on veut bien reprendre l'extrait de l'entretien n° 22 produit ci-dessus, l'interviewé ne dit pas autre chose : "*Parce que le scientifique c'était une autre façon de travailler, c'est autre chose. J'étais habitué à travailler différemment. Je prenais un texte et puis je le découpais, c'était un travail littéraire.*" L'épreuve professionnelle est déroutante parce que le candidat soupçonne qu'elle exige des démarches intellectuelles, non définissables, qu'il n'a pas acquises. Finalement, qu'est-ce qui sépare une

⁴⁹ *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970, p. 240, postface de cette édition.

discipline comme paradigme d'un ensemble de savoirs non-paradigmatiques tels que les savoirs nécessaires dans l'épreuve professionnelle ? Il y a deux différences : la plus spectaculaire est la relativité des savoirs définissables; ainsi qu'on l'a vu dans un exemple ci-dessus (entretien n° 11) un fait et son contraire peuvent être défendus (suprématie de l'écrit ou de l'icône ?). Mais la deuxième, pour être moins spectaculaire n'est pas dénuée d'efficacité sociologique : il n'existe pas *d'intuitions collectives* dans un savoir non-paradigmatique : le locuteur qui s'exprime ne peut jamais compter sur la présence d'un "déjà-là". Ce "déjà-là", ce sont, finalement, toutes les *associations d'idées* propres à une discipline : la connaissance et la reconnaissance des mêmes exemples, des mêmes problèmes, les cheminements intellectuels qui permettent de passer du général au particulier (de la démonstration à l'exemple) ou le contraire sans justifier ce passage, les jugements que l'on peut porter en sachant que l'on n'aura pas à les soutenir par une argumentation rigoureuse, etc. Bref, c'est tout *l'implicite propre à une discipline*.

J'ai indiqué plus haut que dans les épreuves disciplinaires l'entretien avait pour fonction de "négocier la part d'implicite" que l'on pouvait trouver dans l'exposé du candidat. L'hypothèse que je faisais est que *dans l'entretien de l'épreuve "sur dossier" (et de l'épreuve professionnelle) cette "négociation" est beaucoup plus difficile*.

Qu'est ce qui fait qu'un candidat (ou un individu quelconque) comprend une question et se trouve capable d'y répondre ? Ça n'est pas seulement le "sens de la question", c'est aussi et surtout le contexte dans lequel se situe cette question. Dans un entretien, une question fait suite à une réponse ou à une autre question qui, normalement devraient l'éclairer. C'est l'association d'idées entre les éléments de la séquence questions-réponses qui permet de mobiliser une réponse acceptable. Or l'hétérogénéité des contenus, la diversité des registres possibles dans la discussion rend nécessaire un travail spécifique de reconnaissance des registres. Soit par exemple, cette "scène" où le jury pose une question apparemment "pratique" exigeant du "bon sens". Or c'est une norme officielle qu'il fallait connaître. La candidate s'étant laissée amener sur cette fausse piste, elle se trouve piégée :

Le jury (femme du milieu) pose une question apparemment simple à propos du projet de séquence d'enseignement qui faisait l'objet de l'exposé :

- Comment imaginez-vous la répartition horaire ?

La candidate répond sur le même registre :

- 2 heures, car il faut 1 heure et demi.

Le Jury (femme du milieu), sur le même registre :

- Et que faire de la demi-heure qui reste?

La candidate, sur le même registre :

- Terminer un travail pas fini avant.

Le jury (homme de gauche), lançant une fausse piste :

- Un bouche-trou, quoi !

La candidate (hésitant à s'engager ou à se rétracter) :

- ...

Le Jury (femme du milieu), toujours sur le registre pratique, fait semblant d'en appeler à une simple réponse "de bon sens" :

- Est-il fructueux de reprendre un travail commencé avant ?

La candidate s'engage résolument sur la fausse piste :

- Non, c'est vrai que c'est pas très fructueux. Il faut le prévoir matériellement.

Le Jury (femme du milieu) découvrant ses cartes, elle révèle que le sens de la question était d'ordre réglementaire : il s'agissait d'amener la notion officielle de "décloisonnement" et de relativiser celle-ci par un jugement technique.

- Ça n'est pas la démarche même du décloisonnement : dominante/reste ? Le problème, c'est qu'une composition française poursuive des problèmes de concentration.

Observation n° 38 : Note à l'épreuve sur dossier : 7. Candidate reçue au concours.

Ce travail d'identification brise le processus d'association d'idées. Le candidat ou la candidate peut être incapable de répondre à des questions dont la réponse est connue ou peut être devinée aisément :

Le jury (reproche à la candidate de n'avoir pas su poser une question d'ensemble) :

- vous avez rappelé les termes du sujet : cohérence des objectifs. Rassemblez ce que vous avez présenté de manière éclatée : pourquoi ont-ils rassemblé ce qui est traditionnellement séparé ?

La candidate (interprétant la question comme une question de didactique) :

- Quand on travaille sur les champs lexicaux, on peut repérer les métaphores.

Le jury :

- Dans quoi ?

La candidate :

- Dans un texte, quelque chose de cohérent, pas disparate.

Le jury (qui cherche à alerter la candidate sur une question de type disciplinaire : il s'agit de repérer des signifiants et non des signifiés) :

- Qu'est-ce que ça permet de repérer, les métaphores ?

La candidate :

- La progression... Ça permet aussi des oppositions : froid/mort, ça aboutit à un sens.

Le jury :

- Ça aboutit vraiment à un sens, cette leçon ?

La candidate (restant dans le registre didactique):

- Silence..... Je ne sais pas si la question 4 est cohérente avec le reste ou si elle vise uniquement à faire créer l'élève.

Le jury :

- Oui, elle vise uniquement à faire créer l'élève, qu'en pensez-vous ?

La candidate bredouille...

Le jury :

- Alors ?

Silence...

Le jury :

- Reprenez ce quatrain... les élèves auront dû repérer quoi ?

La candidate :

- Le champ lexical de la chaleur...

Le jury :

- Qu'est-ce qu'on leur demande ?

La candidate :

- La peur, aussi.

Le jury :

- Il manque la peur, vous voulez dire, dans ces questions ?

Silence....

Le jury :

- Comment s'articulent les champs lexicaux ?

Silence...

Le jury :

- La chaleur, vous pouvez la voir dans "enfer" ? Qu'est-ce qui articule "enfer, hiver et colère" ?

Silence.. croyant toujours qu'on lui pose une question de didactique, la candidate ne relève pas l'effet de signifiant.

Le jury (changeant de registre, il passe à une question de type "normes officielles" :

- Ça relève de quelle démarche traditionnelle du texte ?

La candidate :

- Je ne comprend pas la question... Ça doit mener à la compréhension du texte...

Le jury :

- Oui, mais comment s'appelle cette lecture ?

La candidate (le signifiant "lecture" provoque enfin un effet) :

- Ah, oui, la lecture méthodique...

Le jury (une question faussement didactique) :

- À quoi visent les exercices d'écriture page 90 ?

La candidate (sur le même registre):

- Permettre à l'élève de se rendre compte que les mots ne sont pas simples et que leur classification est plus complexe.

Le jury (vague):

- Et cet autre champ lexical, (*cite des mots*), ça ne vous rappelle rien ?

-Silence...

Le jury (registre disciplinaire) :

- "Bateau dans un port", "ça ne voyage pas", il y a un paradoxe, une allusion à des textes bien connus de la littérature française, de même que... (*il cite beaucoup de métaphores qui rappellent "le bateau ivre"*)

La candidate est perdue, sourit un peu bêtement, silence...

Observation n° 35 : Note à l'épreuve sur dossier : 10. Candidate reçue au concours.

Ainsi, la discipline de formation du candidat n'est plus un système de signification constitué d'éléments de connaissance unis par des démarches ou des processus intellectuels connus. Elle devient une sorte de "culture générale" dans laquelle on ne voit plus très bien le lien qui unit une question et une réponse :

"Mais ça a été ça "mais, est-ce que vous pourriez nous dire..." ah oui, parce que j'avais dit que le texte qui constituait le principal intérêt de la *unit*, aurait pu être peut-être mieux choisi. Ils étaient d'accord avec moi. Et ils m'ont dit "donnez nous le nom d'un auteur qui, peut-être aurait été mieux adapté.." Alors là, je savais plus du tout, au bout d'une heure j'en avais marre, et je m'attendais pas à ce qu'on me pose une question comme ça, aussi. Et j'ai fini par le dire : "Dickens". Ils voulaient que je dise Dickens, mais ça a pris pas mal de temps. Parce que j'ai fini par le dire, c'est le seul que j'ai dit, mais ils m'ont mis sur la piste. J'ai dit "ah, ben, oui, peut-être Dickens", et ils m'ont dit "Ben oui, oui. C'est ce qu'on voulait vous entendre dire." Et en fait, ça faisait appel à des connaissances plutôt littéraires, quoi."

Entretien n° 29, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 10 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 6.

Ce processus d'altération de la discipline s'intensifie d'autant plus que la notion de culture générale s'étend. Dans le cas suivant, la candidate a été interrogée sur les "applications technologiques" d'un concept disciplinaire apparemment simple (le triangle quelconque). Tentant de s'appuyer "sur (ses) connaissances" (*extra-*

scolaires), elle n'est pour autant pas "débarrassée d'affaire" :

"Le sujet, c'était je me souviens plus, ah, oui, "le triangle quelconque... qu'est-ce que c'était ?... "Applications technologiques", c'était, le titre. D'abord, j'ai présenté le triangle quelconque avec différentes formules. Donc quelles sont les applications? Et ensuite applications technologiques, alors, je connaissais le géomètre, alors j'ai dit qu'il mesurait la superficie d'un champ et puis j'ai... enfin, dans ma figure, j'ai repéré plusieurs triangles. J'ai calculé l'aire. Alors, après, ils m'ont demandé "mais avec quoi il mesure, un géomètre, comment il fait ?" Alors j'ai fait "un topomètre". Alors il me dit "mais vous pouvez me dire comment ça marche un topomètre ?"

Comment tu savais ça, toi ?

Ben, parce que mon père il a... aux lignes, quand ils tirent les câbles, enfin, quand il a débuté, je le savais comme ça, il m'en avait déjà montré un. Alors j'ai dit "le géomètre.."

...Mais on ne vous a jamais appris ça en licence ?

Non, non. *Enfin, c'est sur mes connaissances.* Alors j'ai dit ça, ils étaient contents. Et alors, le fonctionnement, le topomètre à l'intérieur, je sais pas du tout, le compteur, le nombre de tours, euh, bon bref. Et après il me demande... Donc j'avais donné que ça. Et il me dit : "vous en connaissez pas d'autres ?" Alors, il me parle de pige. Les pige je savais pas ce que c'était, c'était pour mesurer un angle d'une pièce de menuiserie. Et alors, on introduit une pige, c'est un truc circulaire, et vous retrouvez le même angle en faisant deux différences.

(...)

Mais bon, questions technologiques, les questions du triangle... Alors après, ils m'ont demandé ce que j'avais fait comme études. J'ai dit : "sciences physiques". Alors ils m'ont dit : "et en optique, vous l'utilisez pas ?" Alors j'ai dit "oui, oui, bien sûr". Pour la réduction... Enfin, euh... L'angle d'incidence et la diffraction. *Mais j'y ai pas pensé sur le moment. Après, ils m'ont parlé de Fresnel aussi, pour le triangle, Fresnel qu'on voit en électricité. J'y ai pas pensé à ce moment-là. J'y étais pas du tout préparée. J'étais très surprise.*

(...)

À quoi tu attribues la note que tu as eue, finalement, à l'épreuve professionnelle ?

Je sais pas. Si, peut-être, j'ai pas su me débrouiller sur les applications technologiques. Ils ont beaucoup axé sur ça. Évidemment, quand j'ai pas su ce que c'était une pige, après il a insisté, il a essayé de faire sortir le truc, mais je l'avais jamais vu, et après il me disait d'autres trucs, je savais pas. Le géomètre... J'étais contente d'avoir dit le topomètre ! J'étais pas débarrassée d'affaire !"

Entretien n° 43, lauréate du CAPLP2 de mathématiques-sciences, note reçue à l'épreuve professionnelle: 7 (deuxième quartile du concours), oral disciplinaire : 11.

c) La stratégie relativiste

Par quelle stratégie les candidats pouvaient-ils éviter cet effet de dispersion des

questions ? La meilleure consiste à répondre le plus longuement possible pour “occuper le temps” comme l’indique cette candidate :

“J’ai essayé d’occuper le temps au maximum. Ne pas essayer qu’ils parlent trop. Des ficelles, quoi... Des ficelles qu’on avait mis au point ensemble avec les gens avec qui je préparais, quoi.”

Entretien n° 4, lauréate du CAPES d’histoire-géographie, note reçue à l’épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9.5.

Dans le cas contraire, cela donnait ceci :

Le jury :

- Vous êtes en première ou terminale littéraire. Quelles sont les pistes tracées par ce document ?

La candidate :

- Je ne trouve pas que cela éclaire grand-chose..

Le jury :

- Et non, vous avez raison. (*elle cite Malherbe*)

Revenez sur le point de vue critique : qu’est-ce qui vous permet de caractériser l’oeuvre de Supervielle ? Quel sujet montrer là-dessus ? Vous croyez qu’il y a assez de documents ?

La candidate :

- Non.

Le jury :

- Que pensez-vous de l’extrait choisi ?

La candidate :

- Il est très important.

Le jury :

- Oui, il est très important. Nous avons deux extraits trop difficiles et séparés.

(*L’examinatrice montre beaucoup d’autorité. Elle guide littéralement la candidate.*

Ne semble pouvoir s’empêcher de lui indiquer les réponses.)

Faites un sort aux notes qui accompagnent “anabase”...

La candidate :

- C’est un vocabulaire très soutenu. Il me semble assez précis...

Le jury :

Quel est l’obstacle pour la recherche lexicale ?

La candidate :

- Il n’y a pas de contexte.

Le jury :

- Y a-t-il préparation de la lecture méthodique ?

La candidate :

- Non, il n'y a pas de...

Le jury : (Elle aide la candidate à trouver le mot "réseau").

- rés...

La candidate :

- ...de réseau lexical.

Le jury :

- Pourquoi la dissertation est-elle extravagante ?

La candidate répond de manière de plus en plus timide.

Le jury :

- Ajoutez un jugement de valeur, s'il vous plaît. Est-ce pédagogue ?

La candidate :

- Non, ça n'est pas pédagogue.

(...)

Le jury :

- Quelles seront vos relations avec les corps d'inspecteurs ?

La candidate :

- L'inspecteur pédagogique inspecte l'enseignant. (*répond puis attend une autre question*) Elle répond par bouts de phrases alors qu'elle semble savoir.

Le jury :

- Ne me forcez pas à vous tirer tous les mots !

Observation n° 16 : Note à l'épreuve sur dossier : 5. Candidate non-reçue au concours.

Mais cette stratégie suppose des *dispositions* : on aura noté que la plupart des questions posées dans cet extrait ressortissent à ce que j'appelle des questions pédagogiques ou des questions de "bon sens". On demande à la candidate de porter des jugements de valeur (est-ce pédagogue? y a-t-il assez de documents? que pensez-vous de l'extrait? etc.) en dehors de tout système de signification univoque. La candidate n'a d'autre ressource que son propre système de valeur, et n'a plus qu'à espérer qu'il coïncide avec celui du jury. Le comportement face à ce type de questions est l'une des deux choses qui sépare le "groupe des notes moyennes" de celui des "bonnes notes". Les premiers candidats ont tendance à ne pas répondre (à rester littéralement muets)⁵⁰ devant ces questions ou à répondre très laconiquement

⁵⁰ Par exemple cette scène :

Le jury :

- Le questionnaire est-il pertinent ? Y a-t-il une dynamique dans la composition de l'extrait? Quelle réponse attendriez-vous des élèves ?

La candidate (Silence et moue un peu renfrognée) :

comme la candidate ci-dessus. Les seconds appliquent la stratégie indiquée par ce candidat au CAPES d'histoire-géographie :

“De toutes façons, à chaque fois que j'ai émis une opinion, on ne m'a jamais répondu “Non, vous vous trompez, c'est faux.” Parce que de toutes façons, c'était un débat où chacun donnait des idées, et en fait on pouvait très bien dire “oui” on pouvait mettre des bémol, mais on pouvait jamais vous dire franchement “non”. (...) Les questions qu'ils posent sont des questions sur lesquelles tout le monde a une opinion, presque. J'exagère, parce que c'est vrai que du fait de mes études je savais... bon, “la place de la géographie dans l'enseignement en seconde”, je sais pas si tout le monde est capable d'en parler, mais les questions qu'ils posent, *on a toujours, quand on a fait un minimum de travail, quelque chose à répondre*. Est-ce que c'est bien ou est-ce que c'est mal ? C'est ça, tout ce flou, quoi. C'est jamais oui ou merde. C'est toujours “oui, peut-être, mais en définitive...” et en fait l'évolution de cette conversation avec mon rapporteur ça n'a été que ça : de ce que je disais, il en faisait une question, et ça rebondissait et on n'en finissait pas”. (...) Et puis surtout ne pas me démonter : si on me dit “vous croyez”, ne pas dire “ah..., ben non...”. Non, je dis “oui, oui, absolument”, et comme je disais tout à l'heure, je suis resté dans mon interprétation. Après tout, dans une interprétation, il y a un côté personnel, qu'on ne pouvait pas m'enlever. Je l'interprétais comme ça, je ne faisais pas un contresens ni un non-sens...”

Entretien n° 9, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 12, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 6.

Bref, sans une disposition qui incline au relativisme vis à vis du savoir on ne peut adopter le bon comportement face à ce type de questions. “Avoir toujours quelque chose à répondre” suppose une capacité à argumenter même sans conviction.

“Et d'essayer de convaincre que c'était ce que je pensais vraiment. Et que je justifiais mon point de vue à moi, que j'essayais pas de faire du Brunet, de faire d'un autre auteur, que je connaissais des points de vue, *mais essayer de faire ce que moi je ferais, que j'avais mon idée. Même si je l'avais pas, montrer que j'avais mon idée*. Voilà, que j'étais motivée, en fait.”

Entretien n° 4, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9.5.

Dans le cas contraire, le manque de conviction met le candidat en danger, comme dans cette situation :

Le jury :

- Est-ce que la littérature du moyen-âge plaît aux élèves de 3^{ème} ?

La candidate :

- Non, au premier abord...

- ...

Le jury :

- Vous ne vous contenteriez pas d'une question aussi brève ?

La candidate (Silence et moue un peu renfrognée) :

- ...

Observation n° 10 : Note à l'épreuve sur dossier : 4. Candidate reçue au concours.

Le jury :

- Vous pensez que non !

La candidate :

- Euh, oui, elle leur plaît un peu...

Observation n° 5 : Note à l'épreuve sur dossier : 4. Candidate non-reçue au concours.

d) L'exposé : qu'est-ce qu'un "bon plan" ?

Étant donné que la part d'implicite contenue dans l'exposé était difficile à négocier dans l'entretien, il revenait au candidat de construire un exposé le plus explicite possible. Et en effet, la deuxième stratégie qui distingue les deux groupes de notes et qui, du point de vue du candidat, permet d'éviter quelque peu l'effet de dispersion des questions, c'est la structure de l'exposé préalable.⁵¹ Pour évaluer la qualité d'un plan, je ne vois pas de critère plus fiable (quoique subjectif) que la qualité de ma propre prise de note (qui s'est faite sans l'intermédiaire d'un magnétophone). Le lecteur pourra constater à la lecture des comptes-rendus d'observations en annexes que presque chaque fois que j'ai été capable de prendre des notes cohérentes le candidat ou la candidate a été sanctionné positivement.

Ainsi, j'ai personnellement jugé, avec toute la subjectivité que cela suppose, que les plans des performances 6, 8, 18, 20, 22, 23, 27, 30, 32 étaient de "bons" plans : c'est à dire que j'ai pu prendre des notes tout à fait cohérentes sur l'exposé.⁵² Sur ces neuf performances, une seule a été mal notée (n° 18, note reçue : 2) et une autre a été moyennement notée (n° 6, note reçue : 8). Ces deux contre-performances sont d'ailleurs explicables : dans l'observation n° 18, il s'agit d'erreurs importantes concernant les normes (les compétences supposées acquises par les élèves en fonction de leur niveau) et dans l'observation n° 6, le candidat a tiré des conclusions sévères et trop hâtives sur le document proposé sans examiner la séquence dans laquelle il s'inscrivait. Les autres ont reçu des notes comprises entre 9 et 16. Les

⁵¹ Même si je m'intéresse plus aux rapports entre les notes moyennes et les bonnes notes, on ne peut pas dire que toutes les mauvaises notes sont dues uniquement aux erreurs sur les normes. Ainsi par exemple l'exposé produit dans l'observation n° 15 (voir annexes) souffre avant tout de problèmes de construction et le candidat a probablement payé le fait d'avoir parlé de "biographie" (le "biographisme" est souvent considéré comme un péché chez les littéraires). D'une manière générale les plus mauvaises notes sont le résultat d'un cumul de tous les handicaps. Mais il n'est pas très intéressant de constater que les candidats qui n'ont que de très faibles connaissances ont des difficultés à construire un plan. Le cas de ceux qui ont des connaissances mais éprouvent les mêmes difficultés me paraît plus pertinent pour mon propos.

⁵² Les autres bonnes notes sont dues à d'autres types de compétences : la performance décrite dans l'observation n° 4 doit probablement une part de sa bonne évaluation à la réponse faite à une question de "bon sens" (elle avait jugé "peu éclairante" pour les élèves une explication de vocabulaire contenue dans un manuel, ce qui a eu pour effet de changer complètement l'atmosphère de l'entretien et d'établir une complicité avec le jury). Dans l'observation n° 13, la candidate compense son exposé trop descriptif par un assez bon entretien. Et enfin, dans l'observation n° 35 la candidate compense un défaut d'organisation et d'à propos dans l'entretien par une apparente richesse de connaissances (et à la compréhension du jury, capable de percevoir cette culture). L'observation n° 1 ne me permet pas d'établir un diagnostic : la bonne note obtenue (12) reste une énigme, la candidate elle-même s'étant déclarée "surprise" lorsque je l'ai interrogée au téléphone.

observations 20 et 23 font état de candidats qui ont compensé de grosses erreurs de normes (respectivement sur le groupement de texte et sur la lecture méthodique) par un très bon plan d'exposé et beaucoup d'audace dans l'entretien (le candidat n° 23 se permettant même d'interroger le jury, lequel a répondu complaisamment).⁵³

Du point de vue de la sanction de l'épreuve sur dossier, un "mauvais plan" d'exposé est donc assez proche d'un plan qu'un observateur qui ne connaît ni le thème abordé ni les contenus légitimes est incapable de restituer. A contrario, un "bon plan" est assez proche de ce que le même observateur est capable de rendre compte de manière cohérente. Ainsi, on retrouve une des compétences nécessaires à l'écrit dont j'ai traité plus haut. Le candidat à l'épreuve professionnelle doit être capable de "ne parler pour personne", c'est à dire de prévoir un interlocuteur quelconque, en l'occurrence le plus incompetent possible. La prise de note manuelle permet finalement de distinguer les performances qui font la part trop belle à des significations implicites (dans ce cas, les notes ne seront pas cohérentes étant donné que je n'avais pas le sujet sous les yeux) de celles qui tendent à expliciter le maximum de sens. Empiriquement, on peut constater que les plans d'exposés les plus mal évalués sont de trois sortes :

- Ceux qui constituent une seule modalité de lecture du document proposé : trop près des instructions officielles, par exemple.⁵⁴
- Ceux qui juxtaposent une première partie "description" et une deuxième partie "objectifs pédagogiques".⁵⁵

Enfin et surtout, les plus nombreux, ceux qui suivent de trop près le document proposé par le jury et en décrivent pas à pas tous les éléments.⁵⁶ À ce propos, un jury délivrait à posteriori le mode d'emploi à une candidate :

Le jury :

- (...). Comment convaincre à l'oral ? Est-ce que vous avez respecté ce qui est dit là, pour les élèves de bac ?

La candidate :

- Non, pas du tout. Je suis très tendue, je ne peux pas.

(...)

Le jury :

- Vous avez essayé une méthode qui n'est pas la meilleure : suivre au fil du texte.

⁵³ Je ne sais si la stratégie d'interroger le jury sur une question "civique" (parler de religion en classe vis à vis d'élèves de confessions différentes) a été élaborée consciemment par le candidat. Toutefois, pour qui a compris la pénibilité que suppose pour un examinateur le fait d'écouter et de se taire pendant parfois plus d'un mois (le temps que dure une session de concours), la stratégie d'engager une véritable conversation avec le jury me paraît judicieuse, car celui-ci me semble y prendre la plupart du temps beaucoup de plaisir. Généralement, les consignes consistent à demander aux jury le maximum d'impassibilité. Cette impassibilité tend à décroître avec la fatigue.

⁵⁴ Cf. Observations n° 12, 14.

⁵⁵ Cf. notamment observations n° 10, 14, 31.

⁵⁶ Cf. notamment observations n° 3, 7, 14, 16, 24, 29, 33, 36, 37, 38. Le cas de l'observation n° 40 est limite : le sujet était très complexe, car il s'agissait d'analyser un extrait de manuel reproduisant un extrait de bande dessinée qui lui-même traitait de la poésie. Le candidat a éprouvé des difficultés à saisir le niveau de ce qu'on lui demandait, d'où la difficulté de construire un plan.

Qu'est ce qu'une question d'ensemble ? Quand vous avez passé le bac, ça n'existait pas...

La candidate (vague):

- Je sais que c'est une question assez vaste...

Le jury :

- À quoi sert-elle ?

La candidate :

- C'est une question assez décloisonnée avec une vision globale d'un groupement de texte: écrit, oral ou image.

Le jury :

- Non, ça n'est pas ça. L'enseignement du français repose sur le texte. Pour contraindre, on imagine une question transversale pour gagner du temps. (*il explique*).

Observation n° 37 : Note à l'épreuve sur dossier : 5. Candidate reçue au concours.

A contrario un “bon plan” *mêle* les quatre registres (références disciplinaires, instructions officielles, fonctions didactiques et jugements pratiques, *cf.* observations n^{os} 22, 23, 27, 30, 32) au lieu de les *juxtaposer*. Bien hiérarchiser son exposé (expliciter clairement ce qui paraît essentiel) paraît être un bon moyen de diriger par avance l'entretien. Cet effort n'a été fait qu'une fois parmi les observations que j'ai faites (observation n° 22). Dans ce cas, la candidate a insisté sur une norme officielle (le décloisonnement), sur une démarche didactique (la lecture expliquée) et sur une question littéraire (le choix des oeuvres littéraires). L'entretien qui a fait suite portait précisément sur ces trois notions. Ainsi la structuration de l'exposé peut conditionner la structure de l'entretien. Lorsque l'exposé n'est pas assez structuré, c'est à dire lorsque ce que le candidat juge essentiel n'est pas mis en valeur, le jury peut avoir deux stratégies : soit il demande au candidat, de manière plus ou moins explicite, de reformuler ce qui a été dit dans l'exposé (l'entretien de l'observation n° 7 est introduit par la question “si vous aviez à définir les objectifs de ce chapitre et les hiérarchiser ?”), soit il applique la stratégie du bombardement de questions (comme dans les observations n° 10 et n° 24), avec tous les dangers que l'on a vu pour le candidat.

Donner du sens à tous les éléments que l'on traite, mettre en valeur ce que l'on juge essentiel... Ce qui est valorisé par les examinateurs, c'est donc *l'intention* du candidat en tant qu'elle est *visible*. On devrait plutôt dire *audible*, car il ne me semble pas que ce jugement relève uniquement de la *conscience* des jurys. Ainsi, lorsque le fil qui relie les propos du candidat n'est pas visible, il arrive que les jurys n'entendent tout simplement pas ce qui est dit, comme on le voit dans l'observation n° 29 où le jury, (probablement à cause du plan trop descriptif) reproche à la candidate de n'avoir pas parlé de l'iconographie d'un manuel alors

qu'elle en a parlé. Si le processus d'association d'idées qui permet aux spécialistes d'une même discipline de *s'entendre* est rompu pour les candidats il me semble qu'il est aussi assez fragile pour les examinateurs. Pour permettre au jury de rester attentif, (la fatigue des examinateurs fait partie du dispositif technique du concours) le candidat doit être en mesure de montrer une intention à chaque instant. Il lui faut éviter l'énumération et toute description qui ne débouche pas sur une conclusion provisoire : conformité avec les I.O., intention didactique présente, jugement pratique, interprétation d'ordre disciplinaire, etc.

e) Le “bon sens” et “l'esprit critique”

Comme je l'ai indiqué, le “bon sens” ne se rapporte pas à des systèmes de significations explicites et reconnus (discipline, instructions officielles, notions didactiques les plus classiques). Pour aborder ce type de questionnement, le candidat n'a d'autre ressource que son propre jugement. Devant le danger, comme on l'a vu plus haut, les candidats refusent souvent de répondre à ces questions même lorsque c'est le jury qui demande explicitement un jugement “de bon sens” dans l'entretien. Malgré les injonctions, les candidats sont souvent réticents à l'idée de porter une critique sur le document, de la même façon qu'ils pouvaient l'être à critiquer leur professeur d'accueil dans l'option 1 de l'épreuve professionnelle :

Le jury :

- En fait, les questions sont trop... pas vagues, mais trop quoi ? Comment doit faire l'élève ? Le chapeau donne-t-il une orientation de lecture ? Il n'y a pas que de bons élèves dans une classe...

La candidate :

- oui, c'est vrai, mais c'est bien pour les aider...

Le jury :

- Il y a 29 notes, ça n'est pas un peu beaucoup ? Et vers la fin il n'y en a pas. Quels sont les mots qu'il faudrait expliquer, en termes de vocabulaire ?

La candidate répond en donnant un exemple de mot.

Le jury :

- Bon, le mot lambris, non ?

La candidate :

- ...

Observation n° 24 : Note à l'épreuve sur dossier : 7. Candidate non-reçue au concours.

Il y a probablement, au sein des IUFM lors de la préparation des candidats une ambiguïté non éclaircie entre la notion philosophique un peu vague “d'esprit critique” qui signifie plus ou moins “sens du discernement” et la notion commune

de “critiquer” qui se rapproche plutôt de “dénigrer”. Certains candidats ont commis l’erreur de croire qu’une situation pédagogique proposée par le jury peut être complètement dénigrée (observation n° 5). Mal leur en a pris. Une mise en question trop forte, même si on tente de “l’équilibrer” par des jugements positifs est de toute façon dangereuse (observation n° 6).⁵⁷ Il est apparemment préférable (est-ce un signe de revendication d’autonomie professionnelle de la part des examinateurs ?) de critiquer un manuel plutôt qu’un document produit par un enseignant (cahier de texte, préparation de cours, etc.). Lorsque les candidats ne procèdent à aucune critique dans l’exposé, le jury le leur reproche (observation n° 32). Très souvent, les candidats sont réticents, et ça n’est pas forcément preuve d’une absence de “bon sens” :

“Ils m’ont dit : “mais Mademoiselle, n’ayez pas peur de critiquer.” Parce que bon, c’est vrai que j’osais pas trop. J’avais l’impression que l’extrait de manuel n’était pas génial, mais j’osais pas trop le dire.”

Entretien n° 29, lauréate du CAPES d’anglais, note reçue à l’épreuve professionnelle: 10, (troisième quartile du concours) oral disciplinaire : 6.

Au contraire, il me semble que la bonne stratégie pour les candidats consiste à attendre l’entretien pour porter ou non le jugement adéquat, d’après *l’interprétation* qu’il peuvent faire du ton et de l’attitude de leur jury. Ainsi, l’observation n° 32 montre le cas d’une candidate qui n’a pas effectué (dans l’exposé) la forte critique que le jury attendait et qui reçoit pourtant une excellente note (16). D’autre part, j’ai pu constater à deux reprises (observation n° 4 et n° 38) qu’une bonne réponse à une question de “bon sens” peut détendre notablement l’atmosphère et transformer l’examen en conversation amicale. Voici l’effet d’une réponse de “bon sens” dans le cas de l’observation n° 38 :

La candidate :

- il y a trois types de portraits : le rire et la moquerie, l’éloge, la pitié.
(...)

Le jury (femme du milieu) :

- Pensez-vous que dans toutes les classes, le professeur peut proposer ces portraits ?

La candidate :

- Non, si un élève peut se sentir visé par le rire ou la pitié.

À partir de ce moment, l’atmosphère se détend, une discussion s’établit entre le jury et la candidate dans laquelle le jury donne quasiment les réponses avant les questions. Après un entretien probablement trop descriptif et un début d’entretien assez difficile, la candidate ne se trompe plus qu’une fois jusqu’à la fin de l’entretien.

Observation n° 38 : Note à l’épreuve sur dossier : 7. Candidate reçue au concours.

⁵⁷ Dans l’observation n° 6, le candidat avait jugé “prématurée” une démarche décrite dans la situation qui lui est proposée. Il lui est reproché par la suite de n’avoir pas envisagé le fait que cette séquence puisse être précédée d’une autre.

Ainsi, l'effet d'une bonne réponse à ce type de question peut-être très payant. Encore faut-il être capable de distinguer une question de "bon sens" vis à vis de laquelle le candidat doit considérer qu'il n'y a ni vrai ni faux, d'une question renvoyant à un système de signification *écrit*.⁵⁸ Face au premier type de questions, la seule erreur possible est de rester muet, hésitant ou de répondre par monosyllabes (observations n^{os} 10, 13, 14, 16, par exemple). *A contrario*, la "vérité" consiste à trouver des arguments (observations n^{os} 8, 20, 23, 27, 32).

6 - Réalisme et relativisme

Le couple réalisme/relativisme est au principe de la différenciation des candidats effectuée par l'épreuve professionnelle ou par l'épreuve sur dossier. Les candidats les plus pénalisés étaient ceux qui accordaient aux "choses" (les données d'observations dans l'option 1 de l'épreuve professionnelle, les éléments des dossiers proposés par le jury dans l'option 2 ou dans l'épreuve sur dossier) une valeur *en soi* et qui hésitaient ou éprouvaient des difficultés à leur donner un sens explicitement. Les candidats "relativistes" qui donnaient la priorité à *l'intention*, étaient au contraire privilégiés. Dans ces épreuves où le sens que l'on donne aux faits prime sur les faits eux-mêmes, l'homogénéité des savoirs qui n'était pas acquise à priori devait être assurée par le candidat. Il revenait à celui-ci de mettre tous les savoirs, quel que soit leur origine, au *même niveau* en les intégrant dans un système unique de signification dont il devait assumer personnellement la responsabilité. C'est la différence fondamentale que l'on doit faire entre ces savoirs et une discipline constituée : dans celle-ci, le sens des *choses* est assumé par une *collectivité* pour autant que l'on se situe dans le domaine de la "science normale" qui est la connaissance légitime dans un concours, à l'opposé de la science en construction telle qu'on la conçoit dans un domaine de recherche. Cette responsabilité assumée par la collectivité décharge d'autant l'individu : celui-ci n'a qu'à se laisser guider par une sorte de *sens commun* propre à la discipline qu'il a étudiée à l'université. Or, l'indétermination des savoirs et des procès de connaissance qui concerne l'épreuve professionnelle est à ce point jugée acceptable que l'on peut trouver des observateurs qui s'en satisfont sans états d'âme. C'est ainsi que jusque dans un "guide" publié à l'usage des candidats à l'épreuve professionnelle, on peut trouver ce témoignage de relativisme serein :

"La didactique littéraire, aujourd'hui, rappelle cette exigence première de la *dispositio* léguée par la rhétorique classique. *Contre la dispersion des éléments et la répétition incessante des mêmes gestes, elle s'efforce de penser l'idée d'une*

⁵⁸ *Plus ou moins écrit* si l'on va depuis les *textes* (instructions officielles) jusqu'aux méthodes didactiques que l'on peut trouver dans les brochures pédagogiques au statut incertain (elles sont plus ou moins lues) en passant par la discipline avec sa part de notions écrites et sa part de *connaissances tacites*.

continuité créatrice de sens. D'où le concept central qui la nourrit, et dont on verra ici l'approfondissement : celui de séquence.

Une deuxième question surgit alors, qui concerne la communication se déroulant au sein d'une classe. *Peut-on définir l'acte d'enseignement ? Est-ce un art qui échappe à tout précepte, ou une technique qui s'apprend laborieusement ? Ce livre n'a pas la prétention de trancher dans un tel débat.*⁵⁹

Mais cette sérénité n'est pas partagée équitablement entre les candidats. Les sentiments sont différents, on l'a déjà suggéré. Il faut maintenant tenter de comprendre comment la différence de sentiments par rapport à l'épreuve professionnelle ou à l'épreuve sur dossier, s'inscrit dans une différence de *disposition*, redevable pour une part tout au moins aux différences d'origine sociale (marquée par le diplôme ou la profession de la mère).⁶⁰ Les candidats se différenciaient notamment sur une position de principe. Les uns avaient renoncé dès le départ à voir dans l'épreuve un dispositif cohérent et avaient plus ou moins conscience du fait qu'ils allaient devoir assumer eux-mêmes cette cohérence :

“Enfin, j'avoue que j'étais très réticent à l'idée de passer cette épreuve ce qui fait que je m'y suis mis très très tard, quinze jours avant l'oral. *Et j'ai essayé de me fondre dans le moule, de regarder les rapports du jury, j'ai essayé de fréquenter les gens qui avaient des idées sur ce qu'était cette épreuve, et finalement, j'ai essayé d'être le plus lisse possible pour cette épreuve, mais j'ai pas essayé de me constituer un personnage.*

(...)

Alors, évidemment, il y a rien de précis. L'option 2, on doit travailler sur les programmes et les instructions officielles. Et je suis tombé sur un commentaire, il fallait comparer les programmes de géographie de seconde et de sixième. Alors c'était quelque chose d'assez classique, enfin, pas très difficile, c'était dit dans les commentaires des instructions officielles. Il fallait toujours reprendre les mêmes idées, que ça fasse charnière, acquisition de savoir-faire... Enfin, de toutes façons en un quart d'heure on n'a pas le temps de dire autre chose. Plus tard on m'a demandé de préciser. Mais en ce qui me concerne, ça a été sans surprise. *Je m'étais un peu préparé, j'avais lu les textes une ou deux fois, je m'étais fait expliquer, en dehors de l'IUFM, par quelqu'un qui y travaille, l'esprit un peu, de l'épreuve, l'option 2 en tous cas. Je m'étais un peu préparé à ça.* Donc, c'est vrai que j'ai pas eu de surprise. Pour ce qui est du sujet, je m'attendais à ça. Commenter une table des matières de manuel ou des instructions officielles, ce qui est arrivé ou la position de tel ou tel géographe, plus théorique. *Enfin, j'avais une méthode en quelques sortes, un peu passe-partout, je pouvais pas être génial, mais je pouvais pas me casser la figure, non plus, je crois.*”

Entretien n° 10, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 13, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 12,5, mère clerk de notaire.

Comme l'observateur cité plus haut, certains candidats n'hésitent pas à désigner

⁵⁹ Alain Pagès, préface à l'ouvrage d'Annick Bouillaguet, *Guide de l'épreuve professionnelle au CAPES de lettres*, Nathan, Paris, 1992. Les italiques sont de moi.

⁶⁰ Dans l'enquête par entretien, je ne dispose pas des diplômes mais des professions des mères. Dans les autres enquêtes, je dispose des deux types de renseignements.

ces compétences comme essentiellement rhétoriques :

“Parmi tes qualités personnelles, qu’est-ce que tu as essayé de mettre en avant ?

Euh, ma polyvalence, parce que j’ai fait un bac C et j’ai fait Science Po, *donc je crois que j’ai un peu tout vu*. C’était ça, j’ai essentiellement appuyé là-dessus, et puis l’esprit de synthèse, quoi. En Science-Po, on nous prépare beaucoup aux oraux, à *parler de tout, sur tout, même quand on n’y connaît rien*, donc je pense que ça m’a assez servi là-dessus.”

Entretien n° 58, lauréate du CAPE (professeur d’école), note reçue à l’épreuve professionnelle: 15 (troisième quartile du concours), mère agricultrice.

D’autres, au contraire, se sentaient orphelins d’un savoir *indiscutable*, ou en recherche de normes précises :

“...et à la fin, ils ont lu la fiche de synthèse devant moi, et ils m’ont demandé d’expliquer un point que j’avais écrit sur la fiche, et je me suis embrouillée, je me suis mélangé les pinceaux par rapport à l’évaluation sommative et l’évaluation formative, parce que déjà, sur la “bible” que l’on a eue pendant l’année, c’est à dire les textes officiels de... les I.O., c’était pas très clair, de toutes façons, l’évaluation sommative et formative, et je me suis mélangé les pinceaux.

(...)

Et l’épreuve professionnelle, je m’étais mis 8. Parce que je me suis dit *“j’ai merdé les 5 dernières minutes et ça s’est vu que j’ai perdu le fil de mon truc”*, *et puis comme dans les I.O. c’était pas clair, on nous a pas donné la solution, donc j’ai pas su trancher*. Voilà, j’ai seulement su dire que c’était pas net au niveau de l’explication dans les textes, et donc moi, je ne savais plus exactement à quoi ça se rapportait.”

Entretien n° 28, lauréate du CAPES d’anglais, note reçue à l’épreuve professionnelle: 6 (premier quartile du concours), oral disciplinaire : 8,5, mère sans profession.

Le relativisme des premiers est essentiellement motivé par le fait qu’ils considèrent l’épreuve comme fictive par rapport à une hypothétique *“professionnalité réelle”*.

“Quelles sont les qualités professionnelles que tu as essayé de mettre en avant dans cette épreuve ?

J’ai voulu surtout avoir un exposé clair et organisé. Montrer des capacité de synthèse. Être capable, l’épreuve dure un quart d’heure, essayer de le gérer le mieux possible, de dégager l’essentiel, et surtout de bien analyser... *Moi, personnellement je me suis gardée de tout le jargon pédagogique. Ça n’apporte pas grand-chose. Est-ce qu’ils en auraient voulu plus ? Je ne pense pas. Parce que de toutes façons, on n’est pas des professionnels, surtout pas en matière pédagogique*. Je crois qu’il faut aborder le plus simplement cette épreuve. Comme un jeune étudiant qui débarque. De manière modeste.”

Entretien n° 23, lauréate du CAPES d’espagnol, note reçue à l’épreuve professionnelle : 11 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 18, mère professeur agrégée d’espagnol.

L’opposition relativisme/réalisme recoupe une autre opposition : quantité et qualité. L’aspect descriptif, les énumérations, l’effet de banalité qui se dégage de certaines performances proviennent de ce que certains candidats accordent la priorité à l’accumulation de *“connaissances”* ou de *“faits”*. Les *“relativistes”* au contraire, donnent la priorité à la *“manière modeste”* (voir ci-dessus). Il s’agit de

construire un exposé autonome, limité, exprimer des “idées simples”.

“Il faut avoir des idées simples, à mon avis. *Simple mais bien pensées.* Auxquelles on a réfléchi. Je pense que ce qui a beaucoup desservi certaines personnes, c’est d’avoir des idées pompées ailleurs, un peu compliquées et qu’ils ont eu du mal à... Les jurys l’ont dit aussi. Mais en discutant avec des copains qui ont échoué, il me semble que c’était aussi le problème.”

Entretien n° 58, lauréate du CAPE (professeur d’école), note reçue à l’épreuve professionnelle: 18 (quatrième quartile du concours), mère psychiatre.

Les candidats “relativistes” sont en cela proche de la définition vague de l’épreuve telle qu’on la trouve dans un article publié dans le quotidien *Le Monde* en juillet 1993 et qui a fait référence depuis.⁶¹ Les performances des candidats doivent rester dans le cadre d’un vocabulaire “simple”, de “bon sens”, une sorte de “langage naturel” qui fasse le moins de références possibles à des systèmes de significations théoriques (linguistique, théorie pédagogique, etc.) établis.

a) opposition savoir/forme et savoir/réflexion

C’est la conception même du savoir (en général) qui diffère selon les candidats. Pour les uns, les “réalistes”, le savoir s’oppose aux effets de mise en forme et le deuxième terme est évidemment péjoratif.

“Enfin, disons, dans un oral disciplinaire, c’est bête et méchant : on connaît le but. *Même si il y a une façon de présenter, s’il y a une forme, on sait qu’il faut sortir un plan, qu’il faut tenir une demi-heure, on connaît le but, on sait où aller.* Pas à 100%, mais on sait comment il faut faire pour avoir la moyenne, quoi, quand même, hein. Parce que ça a pas été un truc formidable, que j’ai fait en histoire... C’était fini, il y avait quelques images, crac crac, il y avait l’essentiel. Mais là, on savait pas où aller. Parce que moi je trouve complètement fou de dire “épreuve professionnelle” pour des gens qui ne sont pas professionnels, ça m’a fait un peu halluciner, quoi. C’est pas en suivant un stage, deux fois quinze jours au fond de la classe, des profs, des fois ils sont pas au courant. On sait pas quoi prendre comme note, on n’a pas de grille d’évaluation, on n’a pas... Je me suis dit, *bon, il faut se faire à son idée, il veulent faire.. c’est un entretien d’embauche,* enfin moi je l’ai senti comme ça. Un entretien d’embauche, un peu “à la gueule”, peut-être, mais je l’ai senti comme un entretien d’embauche : “est-ce qu’elle tient la parole, est-ce qu’elle arrive à convaincre”, c’est ça que j’ai eu l’impression.”

Entretien n° 4, lauréate du CAPES d’histoire-géographie, note reçue à l’épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9.5, mère sans profession.

⁶¹ Michaëla Bobasch, “Une épreuve de bon sens”, *Le Monde*, 8 juillet 1993. On trouve dans cet article une définition de l’épreuve attribuée à un membre de jury : “*Nous n’aimons pas le jargon, nous voulons qu’un candidat démontre avant tout sa capacité à réfléchir, à prendre du recul.*” On y trouve aussi cette anecdote dont l’intérêt ne réside pas dans la valeur de vérité, mais dans le fait qu’elle soit érigée en exemple : “Ainsi, une étudiante qui, pour évoquer l’initiation à la description en cinquième, se gargarise de “*réflexe métalinguistique*”, en se référant aux théories de Philippe Hamon, se vit-elle, il y a quelques jours, ramenée sur terre par un membre du jury : “*Balzac n’avait pas lu Philippe Hamon.*” Bref, l’épreuve professionnelle est une épreuve de bon sens.” (Italiques de l’auteur). On méditera sur la hauteur de l’argument...

Ainsi, peuvent-ils s'irriter de certains arguments qu'on leur oppose. Ceux-ci leur semblent aussi arbitraires que des "jeux de mots".

«Mais c'est pas sur l'oral, c'est après, les questions, *qui m'ont un peu plus déstabilisé*. Parce que j'avais parlé de la transposition didactique du passage du savoir savant au savoir enseigné. Alors, j'ai essayé d'expliquer ce que c'était que le savoir savant. Après, il m'a redemandé "qu'est ce que le savoir savant ?" Alors j'ai dit : "C'est le savoir de l'université". Alors, il m'a dit "Non, je suis pas d'accord avec vous, est-ce que vous êtes sûr de ce que vous dites ?" Alors, ça m'a fait douter. Alors avec un peu de recul, j'ai hésité un moment et puis j'ai essayé d'expliquer. Et puis en fin de compte, il m'a dit "C'est le savoir des universitaires". *Alors ça, j'ai pas trop bien apprécié. J'ai trouvé qu'il jouait sur les mots. D'ailleurs, j'ai pas pu m'empêcher de lui dire : "oui, vous jouez sur les mots"»*

Entretien n° 11, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 11, mère commerçante.

Les candidats "relativistes" eux, opposent "savoirs" et "réflexion". Il n'y a pas de connaissances vraies, mais des pensées.

"Et en fait, il n'y a rien à apprendre. Moi, j'ai rien appris. C'est simplement de l'observation et essentiellement de la réflexion. Se poser tout le temps des problèmes, discuter, on discutait trois heures par semaine à l'IUFM, et ça forme, quoi. Mais j'ai rien appris, j'ai pas été me dire "qu'est-ce que c'est la didactique ?" définition, poum ! Non, j'ai rien appris. Et quand j'ai préparé, un mois avant, quand j'ai su que j'étais à l'oral, qu'est ce que j'ai fait ? J'ai repris mes fiches, j'ai essayé de me poser des problèmes, parce que l'épreuve, ça consistait à ça, de toutes façons. Ils vous posent des problèmes, il faut répondre. Enfin, il faut peut-être pas les régler, mais il faut y avoir pensé. Et moi je sais que dans mon entretien, tout ce qu'ils m'ont posé, j'y avais réfléchi. Le problème de la lecture, j'y avais réfléchi, le problème de découpage des textes, c'est de la réflexion, il y a rien à apprendre. C'est justement une progression dans la réflexion, arriver à avoir une notion sur le métier, assez globale. Pas avoir de réponses, parce qu'il faut jamais avoir de certitudes, surtout dans l'enseignement, mais savoir que ça existe, et y faire attention. C'est une réflexion, il y a pas.. c'est pas comme en scientifique, quoi, où il faut apprendre des trucs.. Là non, c'est une réflexion purement et simplement."

Entretien n° 21, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 18, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 9, mère secrétaire.

b) Épreuve conflictuelle, épreuve stratégique

Cette alternative entre réalisme et relativisme est la condition d'une autre alternative. Face à l'indétermination des savoirs et des normes, le candidat "réaliste" est brutalement livré à l'interaction avec le jury. Dénuée de stabilité cognitive, l'épreuve devient une sorte de *combat* entre deux subjectivités. Le jury est conçu comme *sujet*, c'est à dire comme acteur imprévisible, le plus souvent hostile :

"Après, au moment des questions, personnellement, je pense que je m'étais bien

défendue. Et bon, ils ont essayé de me déstabiliser en me demandant “franchement, qu'est-ce que vous pensez de la démarche du professeur, est-ce que vous croyez que c'est utile?”, et ils ont commencé à m'asticoter là-dessus et enfin, moi je me suis assez bien défendue.

(...)

Qu'est-ce qu'ils cherchaient chez toi, quand ils posaient des questions ?

A me descendre ! A me déstabiliser, mais assez fortement. Mais bon, j'étais assez contente dans la mesure où j'arrivais, par des pirouettes, à retourner la situation. Donc, je sentais même, parfois, un examinateur montrer des signes “oui, ça y est, c'est bon, elle a bien répondu.” Et en fin de compte, j'ai été surprise par la note.

Et sur quel type de contenus, la didactique ?

Non, sur la démarche du professeur. “Franchement, est-ce que vous croyez qu'elle a été utile, est-ce que vous trouvez ça bien, comme démarche ?”... M'amener à peut-être critiquer le professeur, ce que je ne voulais absolument pas faire.

(...)

Quelles sont les qualités personnelles que tu as essayé de mettre en avant dans cette épreuve ?

De l'assurance et le savoir parce que... Et puis, bien me défendre, défendre mon point de vue et puis l'argumenter. Ne pas essayer de changer d'avis parce que je vois qu'ils me posent une question et qu'ils veulent me faire revenir en arrière. Si j'étais sûre, je donnais mes raisons. ”

Entretien n° 30, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 7 (deuxième quartile du concours), oral disciplinaire : 7, mère institutrice.

Car du point de vue d'une conception réaliste du savoir, le renoncement est un mensonge, la vérité un combat. Il n'y a pas de duplicité possible. L'entretien dont je produis un long extrait ici me semble presque idéal-typique de cette conception :

“Et après, bon, ça s'est très très mal passé, finalement, parce que je suis tombé sur un texte très très politique, à savoir “Demande et pression sociale sur l'enseignant” avec quatre exemples dans le texte, qui correspondaient à quatre parties pour le traitement, c'était ... il parlait de l'État, partie que moi, j'avais appelée “pression de légitimation”, ensuite il parlait des anciens combattants, partie que j'avais appelée, moi “pression de la mémoire”, ensuite ils parlaient de la demande parentale, chose que j'avais appelée “pression et demande égoïste”, donc, toujours un intérêt très matériel, et ensuite, il y avait une autre partie traitée à partir d'un exemple qui était “l'affaire du foulard”, dans un bahut, je sais plus lequel, et moi j'avais appelé ça “pression clérico-sexuelle”, et dans le jury, enfin, il y avait un des gars qui a dit... *Bon, déjà, l'épreuve m'énerve, j'ai parlé cinq minutes au lieu d'un quart d'heure*, tout en faisant un plan, en donnant des références, pour montrer que je savais quand même quelques trucs, quoi. Et, bon, on s'est empalé avec un des gars du jury pendant quasiment tout le temps sur la question du rapport... il m'a dit “pression cléricale, je veux bien, pression sexuelle, sûrement pas”. Et bon moi, je lui ai rétorqué en lui disant que s'il fallait pas oublier qu'il fallait avoir une pédagogie différentielle par rapport à l'origine sociale des élèves, justement, qui sous-tend un degré de connaissance différent, il fallait pas oublier que la moitié ou plus des élèves sont des filles avec les problèmes spécifiques

d'enseignement que ça peut comporter. Et on s'est massacré l'un l'autre allègrement, pendant toute l'épreuve sur notamment cette question, et j'ai même été surpris d'avoir 5, quoi. Enfin, il y a le président de jury qui m'a donné quand même raison sur ce problème spécifiquement. Donc, ça s'est mal passé.

Comment as-tu perçu tes examinateurs ? (à part celui qui te contredisait).

Ben, disons, il y a un président qui est toujours assez attentif. Il est généralement assez froid. Il pose des questions... enfin en ce qui concerne mon expérience propre, c'est sûrement pas généralisable, ou peut-être pas. Bon, il est assez froid et cohérent. Froid dans le regard qu'il porte sur nous lorsqu'on parle, et froid dans ses questions. Et ensuite, il y en avait un, il était ailleurs, il regardait à l'extérieur, il n'est même pas intervenu pour les questions, enfin à la rigueur, il était là pour faire décor, parce qu'il fallait qu'il y en ait trois et qu'il avait été convoqué. Et après, il y avait le troisième : en terme d'âge, intermédiaire entre les deux, le président c'était le plus âgé, il devait avoir dans les cinquante ans, l'autre dans les quarante, et le plus jeune dans les trente. Il y en a toujours un qui est beaucoup plus polémique que les autres, si on regarde à travers les différentes épreuves, surtout si on a soi-même un discours polémique par rapport au sujet qu'on nous demande de traiter, quoi.

Comment est-ce que tu as essayé d'apparaître ? Est-ce que tu t'es constitué un personnage ?

Non, parce que généralement, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, j'ai des positions très très critiques. De par mes connaissances, de par mes idées, par rapport à certaines institutions, ou à certaines personnes, ou certains comportements. Et en fait, mis à part l'usage du costard... enfin, j'avais déjà passé le CAPES une précédente fois, j'y avais été en jeans parce que je m'en foutais, là matériellement, il fallait que j'ai quand même le concours, j'avais mis un costume. Sinon, ma préparation n'a pas dépassé le cadre vestimentaire, parce que je continue, j'ai continué à tenir le discours qui est le mien. Et qui m'oblige souvent à avoir des connaissances importantes, de façon à me défendre, vu que mécaniquement, vu ce que je dis, je suis confronté aux critiques du jury.

Est-ce que tu es plutôt agressif, en général ?

Non, non. Je suis plutôt, dans mon discours à moi, aussi froid que eux peuvent l'être dans le leur. J'ai mes arguments, que je travaille, etc.... et d'ailleurs, systématiquement, par rapport aux jurys auxquels je suis confronté, sauf sur des questions où on est d'accord, et ça se passe très bien parce que forcément, on est d'accord.. Je suis même beaucoup plus posé, finalement que des jurys. Parce que je me suis fait traiter de beaucoup de choses... Lorsque j'ai passé cette épreuve là, j'avais été aussi admissible au niveau de l'agreg, et bon, j'ai continué à tenir toujours un certain discours critique par rapport à la société, voire à l'institution, et pour l'agreg', notamment, bon ça sort un peu du cadre, mais je me suis fait traiter de "provincial". Et plus ou moins... enfin, ça n'a pas été formulé aussi sèchement, mais dans le cadre de l'épreuve professionnelle, je me suis fait traiter.. enfin, c'était pas formulé comme ça, mais ça revenait au même, quoi. On m'a rien dit parce qu'ils peuvent pas se

permettre de me dire que mon idéologie n'est pas bonne, alors ils essayent de mobiliser eux, leurs connaissances, étant entendu que eux, ils sont supérieurs à moi, donc ils décident de mon avenir. Et ils essayent, vu que c'est quand même des profs, et qu'ils sont quand même à un degré de connaissances important, ils essayent de poser des questions les plus dures possibles, de façon à ce que je ne puisse pas y répondre. Pour des questions sur l'histoire ou la géo, à la rigueur, ils y arrivent, parce que bon, c'est quand même des profs, qui sont agrégés, etc.... tout ce qui est réflexion sur la société, qui est notamment impliqué par l'épreuve pédagogique, c'est pas mécanique. Donc, ils ne peuvent pas critiquer politiquement mes idées, sinon toujours par un système de billard. Ils multiplient les questions, dès que je donne une réponse, même si ma réponse est crédible, ils me disent "non". Par exemple, ils me demandent une référence de livres, j'en donne une, étant entendu que potentiellement, je peux en donner d'autres ou pas. Bon, moi j'en donne une et ils me disent "non, on voulait celle-là", or, je ne suis pas dans leur tête pour savoir le bouquin précis auquel ils faisaient référence. Alors qu'il y a plusieurs bouquins qui sont écrits sur le sujet, quoi. Ça c'est l'arme essentielle. Et ensuite, ils essayent d'énerver les gens en rigidifiant leur voix, en se montrant hautain, et en essayant de les écraser par leurs connaissances, quoi. Bon, moi, il se trouve que je ne m'énerve pas. Je continue. Même si je me fais massacrer, je continue à parler normalement, quoi. Et pour moi ça marchait pas, mais je sais que certains de mes amis et amies, ont été décontenancés par la rapidité des questions, la tonalité, l'agressivité, voire la non-agressivité ou l'aspect sournois des questions, bon, moi j'ai eu la chance de connaître le sujet, d'avoir un minimum de réflexion, donc j'ai pu continuer à tenir mon discours.

Comment devrait être l'épreuve professionnelle ?

Ben, il devrait pas y en avoir. Parce que l'épreuve professionnelle sous-tend au moins deux choses. Une réflexion sur la matière qu'on enseigne : bon, là c'était l'histoire, donc un minimum d'historiographie, etc.... Ca sous-tend une idéologie qui recoupe le point précédent, ça recoupe un aspect tout simplement visuel, vestimentaire, port des cheveux longs ou autre chose..."

Entretien n° 7, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 5, (premier quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 12, mère aide-ménagère.

Tel qu'il se présente, ce candidat semble avoir cumulé tous les handicaps. D'une part un exposé extrêmement court ("5 minutes") ce qui semble dénoter un refus ou une incapacité à expliciter les liens logiques entre le thème de l'entretien et sa présentation, ensuite un plan qui reprend exactement la structure du dossier proposé ("*quatre exemples dans le texte qui correspondaient à quatre parties pour le traitement*"), une opposition très nette entre savoirs et forme ("*en donnant des références, pour montrer que je savais quand même quelques trucs*"). Enfin et surtout un refus total de faire la moindre concession. L'entretien est un véritable affrontement justiciable d'une sorte de code d'honneur : il y a des armes honorables ("les connaissances", "les idées", "les arguments") et des armes sournoises (la condescendance, les jugements de forme, etc.).

Du point de vue "relativiste", à partir du moment où l'on accepte le caractère fictif de l'épreuve vis à vis de la professionnalité "réelle", le candidat en tant que futur

enseignant, ne se sent pas mis en danger. Ce qui importe, c'est la stratégie dans l'épreuve, qu'il s'agit de réussir :

“J'étais très énervé, parfois de lire certaines choses dans les instructions officielles, que ce soit en terminale ou en troisième on est censé enseigner en histoire, l'accélération de l'histoire. ce sont des notions, c'est une notion qui m'énerve énormément, mais je n'ai pas “ouvert ma gueule” comme on dit, pendant une épreuve. En tous cas, j'aurais suscité un débat, mais en douceur, et je me serais pas inscrit en contre de façon... je suis très réaliste, je voulais avoir l'épreuve. *Bon, après... j'enseigne ce qui me plaît.* Mais finalement...finalement si, j'ai essayé de me constituer un personnage obéissant, quoi, finalement. Je vais pas dresser les hostilités...”

Entretien n° 10, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 13, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 12.5, mère clerk de notaire.

En définitive, le relativisme réduit le coût psychologique de la docilité (ou de la duplicité). Pour les candidats, “relativistes”, l'épreuve est une sorte de “discussion” stratégique” :

“J'ai bien discuté, en fait, je discutais, j'étais pas “examinée”, je me sentais pas plaquée contre le mur en position de défense. J'étais vraiment en discussion avec eux, et ils m'ont poussée, ils ont essayé de voir jusqu'où je pouvais aller, mais gentiment, sans me mettre mal à l'aise, quoi. Je les ai trouvé bien.

(...)

J'ai essayé de...j'avais un sujet à double tranchant, et j'ai pas pris position, même si moi, j'avais mon opinion, j'étais à un concours et je suis restée très académique, parce que je pouvais pas me permettre, si j'avais dit “je veux, en tant que prof, mettre la préférence sur l'oral”, ils m'auraient tout de suite contrée, en disant “pourquoi ?” et tout, bon, donc j'ai essayé de mélanger un petit peu ma soupe, de passer, quoi, de me faufiler, d'éviter les problèmes. Mais, je leur ai dit que de toutes façons, moi, j'étais pour les deux. Mais, j'ai le même problème actuellement, on est en train d'en discuter aujourd'hui, je sais pas, en tant que prof, s'il faut que je donne un privilège à l'écrit ou à l'oral. Je sais pas. Mais de toutes façons, je peux pas dire que j'ai tranché, quoi, lors de ma discussion. Au contraire, j'ai essayé de filer entre deux eaux. Je voulais pas me faire coïncider. Parce qu'il y a toujours des profs qui sont pour l'écrit, d'autres pour l'oral, alors je savais pas qu'est-ce que j'avais en face de moi, *donc en fait, j'ai mis en avant un prof qui était bon pour tout, quoi. Un prof très théorique, de toutes façons, qu'on n'est pas dans la réalité, ça c'est sûr.*”

Entretien n° 21, lauréate du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 18, (quatrième quartile du concours) oral disciplinaire : 9, mère secrétaire.

Mais cette docilité stratégique ne doit jamais se donner à voir pour ce qu'elle est. Au contraire, le candidat doit allier souplesse docilité et fermeté apparente :

“L'oral était plutôt un dialogue, une discussion plus qu'une interrogation sévère, bête et méchante, un dialogue qui pouvait être assez constructif, c'est vrai. Le tout c'est de pas, tout en étant lisse et ne voulant pas me faire remarquer, il ne fallait pas non plus abdiquer sur certaines positions qu'on pouvait avoir prise et paraître fayot, c'est à dire avoir dit quelque chose pendant l'exposé et le correcteur disant “vous êtes sûr ?” il faut pas dire, “euh...non” enfin, il fallait essayer de maintenir, à la limite, être pris en défaut, mais au moins avoir eu le courage de ses opinions.”

Entretien n° 10, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 13, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 12.5, mère clerc de notaire.

Bref, l'attitude stratégique est une forme de moyen terme entre rigidité et servilité. C'est l'exacte réciproque d'une des catégories de jugements présentés dans les rapports de jury.⁶²

“Quel type de comportement ? Mais je te dis, *la faculté d'écoute, de reprendre en compte quelque chose qui t'a été, qui n'était pas ton idée première, peut-être, de la reprendre en compte sans pour autant la prendre à ton propre compte*, c'est à dire la discuter mais l'avoir entendue, la faculté d'écoute, la facilité, enfin, du moins la faculté de s'exprimer correctement, donc, dans son exposé, d'être logique, dans son expression, d'être compréhensible, d'avoir, de montrer qu'on a observé des choses et de montrer qu'on se pose des questions, c'est à dire qu'on prend pas tout comme pain bénit, qu'on n'a pas les réponses forcément, parce qu'on n'a pas d'expérience, mais enfin, qu'on a remarqué un certain nombre de choses.”

Entretien n° 51, lauréate du CAPLP2 de lettres-histoire, note reçue à l'épreuve professionnelle: 19 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 13,5 (mère chef de service sécurité sociale).

c) subjectivisme/objectivisme

L'opposition réalisme/relativisme est donc recoupée par un clivage qui oppose une attitude conflictuelle à une attitude stratégique. Les candidats “réalistes” ont du mal à rendre compte des stratégies du jury autrement que sur le registre de la plainte ou de l'incertitude. Lorsqu'on le leur demande c'est au mieux à une sorte d'analyse caractérologique qu'ils se livrent.

“Autant le scientifique, bon, ça a pas spécialement marché en scientifique, j'ai eu une note très moyenne. Mais j'ai beaucoup moins bien vécu le professionnel que le scientifique. Je les ai trouvés... c'était le jour et la nuit, pour moi. Bon, les jurys tournent, hein. Mais en professionnel, ils ont été particulièrement désagréables, moi j'ai trouvé. Aussi, je savais peut-être que je m'enfonçais, mais ils étaient pas souriants, alors qu'en scientifique, ils étaient souriants, rassurants. En professionnels, ils faisaient des commentaires à voix basse, des sourires ironiques, notamment quand je citais les instructions officielles, et puis, des expressions, des mimiques particulièrement perturbantes.

Donc, qu'est-ce qu'ils cherchaient, finalement ?

Non, moi, je me suis senti jugé sur la façon dont j'aurais présenté ce document, essentiellement. Et puis peut-être, *la capacité aussi à résister, je sais pas, à me dépatouiller de là où ils m'avaient mis*. Et puis j'ai assez mal réagi, parce qu'à la fin, je m'en foutais, quoi. J'ai dit “tant pis, c'est perdu, je reviendrais !”

Entretien n° 22, lauréat du CAPES d'espagnol, note reçue à l'épreuve professionnelle : 4, (premier quartile du concours) oral disciplinaire : 7.5, mère garde-malade.

⁶² Allusion à “l'inquiétante raideur d'esprit” ou à “l'incapacité à entendre les questions qui dérangent la doctrine” dénoncées par le jury du CAPES de lettres modernes. (Cf. section 2)

Cela conduit à un paradoxe apparent : alors que les candidats “relativistes” sont les plus enclins à accepter la dimension subjective de l’épreuve, ils sont ceux aussi dont le discours est le plus “objectiviste”. Car leur attitude d’emblée stratégique les conduit à *objectiver* l’épreuve. À la limite, dans leur témoignage, l’interaction jury/candidat n’existe pas. La situation se réduit à une “règle du jeu”.

“Comment est-ce que tu as perçu les examinateurs ? Quel a été leur rôle, qu'est-ce qu'ils ont cherché chez toi ?”

Comme j'avais fait une première partie sur tout ce qui était épistémologie, ils ont essayé de pousser dans ce sens, pour voir jusqu'où je pouvais aller et ensuite ils ont essayé de voir ce que j'aurais fait moi-même si j'avais été à la place du professeur. Et donc à la fin, arriver à critiquer le choix du professeur avec qui j'avais été, et qui avait choisi de demander à ses élèves de faire une copie de carte et non pas à leur faire construire eux-mêmes la carte. Donc des petites questions de connaissance et des questions de ce type-là. Les questions de connaissances n'étaient pas prévues. Mais les questions qui devaient me faire dire “moi, j'aurais fait ceci, moi j'aurais fait ça” c'était normal. Ça faisait partie de la règle du jeu.”

Entretien n° 8, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 14, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 15, mère sans profession.

Cette objectivation du jury ne va pas sans capacité à se figurer son point de vue et à élaborer une stratégie en conséquence :

“Le seul conseil que je donnerais, c'est de se faire remarquer : on est dix, à peu près, à passer dans la journée, euh, ils sont fatigués comme nous, ça c'est clair, essayer de les surprendre et savoir que bon, celui-là, c'est celui qui a dit ça. C'est celui qui nous a parlé d'un tel.”⁶³

Entretien n° 2, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 10, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9, mère clerk d'avocat.

Si l'on opère une classification statistique des données textuelles⁶⁴ des entretiens

⁶³ On a souvent écrit sur les usages sociaux des catégories comme “brillant”, “original” etc. bref, de la “distinction” : (Cf. la citation de Durkheim que fait Louis Pinto dans “L'école des philosophes” *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, pp. 21-36. Le fait de primer l'originalité est une des “catégories de l'entendement professoral”. Mais est-elle rapportable à une idéologie sociale ? La fonction discriminante de l'originalité *est contenue dans le dispositif technique et concret de l'examen* : il suffit pour cela de se mettre quelques heures à la place de l'examineur qui corrige des centaines de copies ou qui entend des dizaines de candidats durant les semaines que durent les épreuves orales des concours pour comprendre la fonction essentiellement technique de l'originalité. C'est tout simplement l'élément qui va empêcher le jury de somnoler doucement ou de regarder par la fenêtre ou encore de penser au café qu'il va boire entre deux candidats (les cafetières et les gâteaux secs ornent les salles d'examens). En quelque sorte, la prime à l'originalité me semble être une *facilité*, rapportable à une logique du *moindre effort*. Ce qui est de l'ordre de la structuration sociale, par contre, c'est le fait que la nécessité d'être original et surtout, les limites de cette nécessité (il ne faut pas non plus choquer le jury, il faut savoir “jusqu'où on peut aller”, sans que cette *limite* soit de l'ordre de l'énonçable) sont ressenties et interprétées différemment selon les candidats en fonction de leur origine sociale. Cette différence produit à son tour des effets sociaux.

⁶⁴ Classification descendante hiérarchique avec le logiciel A.L.C.E.S.T.E. Les variables nominales (autre que les données textuelles) sont reprojctées dans l'analyse et l'on peut donc constater des corrélations entre classes “d'uce” (unités de contexte élémentaires) et les variables nominales. Voir les résultats en annexe : partition en deux classes, (la seule qui ait donné des résultats significatifs) avec, pour chaque classe, le profil (les mots les plus présents), le listage des u.c.e. et des structures générales les plus caractéristiques (association de mots les plus fréquentes). Pour une présentation de ce logiciel et de sa méthode par son auteur, Max Reinert, “Système A.L.C.E.S.T.E. : une

que j'ai utilisé sous forme d'extraits jusqu'à maintenant, on retrouve une opposition de même sens entre ceux qui ont les meilleures notes (situées dans les troisième et quatrième quartiles des notes à l'épreuve professionnelle dans chaque concours) quelle que soit l'épreuve ou le groupe d'épreuve (oral, écrit ou épreuve professionnelle) et ceux qui ont les plus mauvaises notes (premier et second quartiles). Ainsi, ce qui structure le mieux une partition en deux classes, c'est l'usage des formes pronominales. La classe des formes réduites⁶⁵ la plus corrélée avec les meilleures notes se caractérise par l'usage des formes impersonnelles ("il y a", "c'est", "y", "soi", "son", "quelqu'un") ou plurielles ("nos", "notre"). Le vocabulaire utilisé est peu chargé de significations affectives: acquérir, apprendre, servir, suivre, falloir, devoir, solution, discu+⁶⁶. À l'opposé la seconde classe (corrélée avec les plus mauvaises notes) se caractérise par l'usage de formes pronominales qui rendent compte de l'interaction: "eux", "leur", "leurs", "lui", "ma", "mes", "mon", "me", "moi", "ils". Le vocabulaire est plus porteur d'une affectivité: "défendre", "sentir", "agressiv+", "aise", "content+", "exprim+", "impression". Si on compare les structures générales les plus fréquentes des u.c.e. de chacune des deux classes, on peut confirmer cette impression: dans la première classe (corrélée avec les meilleures notes) on trouve les signes linguistiques d'une forte "impersonnalité" et d'une volonté de définir la situation de manière objectale ou générale (en s'éloignant de son cas personnel): "il-y-en", "ce-était-pas", "que-ce-était", "il-falloir-faire", "on-pouvoir-pas", "que-il-falloir", "l'épreuve-professionnelle", "cette-épreuve-professionnelle", "on-ne-est", etc. Au contraire, dans la classe de données textuelles la mieux corrélée avec les plus mauvaises notes, les structures les plus fréquentes sont "ils-me-ont", "ils-m-ont", "me poser question+", "me-suis-dire", "j-ai-pas", "que-j-ai", "ils-me-ont-dire", "moi-j'ai", etc. qui rendent directement compte de l'interaction dans l'épreuve professionnelle. Ces résultats ont d'ailleurs "comme un air de famille" avec les résultats obtenus par Christian Baudelot⁶⁷ au sujet des rapports différentiels aux mathématiques des filles et des garçons en classe de seconde. Interrogeant des élèves de seconde sur leur rapport aux mathématiques, il constate que l'on trouve chez les "forts en maths" plus que chez les faibles et chez les garçons plus que chez les filles, un vocabulaire "austère" de l'objectivité, de la logique et de la distance par rapport à la discipline. Chez les "faibles en maths" et chez les filles, on trouve par contre un vocabulaire de la subjectivité, ("je") et de l'affectivité (j'aime, j'adore, etc.). Bref, le discours des forts en maths et de ceux qui ont le plus de probabilités de réussir

méthodologie d'analyse des données textuelles présentée à l'aide d'un application", in Mònica Bécue, Ludovic Lebart, Núria Rajadell (eds.), *Jornades Internacionals d'Anàlisi de Dades Textuals*, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelone 1990.

⁶⁵ Les "formes réduites" sont les infinitifs des verbes, les "racines" des mots, regroupées pour obtenir le maximum de corrélations possibles.

⁶⁶ Forme réduite des mots commençant par "discu." (discussion, discuter, discutable, etc.)

⁶⁷ Christian Baudelot, "Aimez-vous les maths ?" in Mònica Bécue, Ludovic Lebart, Núria Rajadell (eds.), *op. cit.* ou Roger Establet, Christian Baudelot, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992, p. 121 et sq.

dans cette discipline à partir du second cycle (les garçons) privilégient le pronom *c'* alors que les filles et les “faibles en maths” privilégient l’usage de la structure “je-ne-pas”. L’intérêt de la mise en perspective de ces deux sources de résultats, réside en ce que l’on peut probablement en inférer l’idée que le vocabulaire de la prise de distance et de l’objectivation n’est pas propre à un “esprit mathématique” comme on pourrait le croire mais il est le signifiant d’une maîtrise plus grande et plus sereine de n’importe quelle situation socio-cognitive : par la mise à distance des aspects sociaux ou interactionnels, *ego* est clairement distant des enjeux cognitifs, limitant ainsi toute mise en danger.

7 - Sociologie des compétences cognitives

Quel est le rapport entre le diplôme de la mère, la variable sociologique la plus pertinente dans notre étude et les compétences nécessaires à l’épreuve professionnelle ? Si les différences de compétences sont marquées par le principe de l’opposition entre réalisme et relativisme, il doit y avoir une relation entre le diplôme de la mère et la conception de l’épreuve professionnelle.

Lorsqu’on leur pose la question ouverte “*quel est votre sentiment général sur l’épreuve professionnelle ?*”, les lauréats des concours de 1993 dont la mère a un niveau d’étude inférieur au baccalauréat sont les plus nombreux à utiliser les mots “demande”, “attendait”, “mal”, “préparation”, “préparer”, “dossier”, “dossiers”, “objectifs”, “attendait”, “stressante”, “questions”, “heure”.⁶⁸ Ce vocabulaire tend à indiquer que ces lauréats insistent sur les aspects organisationnels de l’épreuve, sur les difficultés de la préparation, sur l’incertitude des rapports entre préparation et épreuve. Si l’on consulte les réponses les plus caractéristiques (en fonction de la présence des mots les plus caractéristiques), la tonalité générale des phrases confirme cette tendance.

Bien sûr, on peut objecter que le choix des phrases “les plus caractéristiques” qui se fait en fonction de la présence d’un ou quelques mots soit un indicateur très fragile pour représenter le sens de l’ensemble des réponses des lauréats considérés. Le rapport entre signifiant (les mots caractéristiques) et le signifié (le sens des phrases choisies par le logiciel) est assez discutable. Toutefois, le fait même que le sens général des réponses qui apparaît ici est extrêmement redondant alors que le logiciel n’est pas suspect de les avoir choisies en fonction des hypothèses, confère de la fiabilité à cet échantillon.

Car le sens général de ces réponses est évident : la plupart concernent le “décalage” entre la préparation et l’épreuve. On déplore l’indéfinition des critères

⁶⁸ Procédure “MOCAR” du logiciel SPAD-T. Il s’agit d’une caractérisation de la variable nominale “diplôme de la mère” par les mots contenus dans les réponses (écrites) à la question ouverte citée. Le programme fournit aussi les “réponses les plus caractéristiques” en fonction de la présence des mots les plus caractéristiques.

de celle-ci (un candidat se félicite de “l’adéquation” entre préparation et épreuve ce qui participe du même critère) et le rôle des jurys. Par contre, on remet peu en cause l’intérêt de l’épreuve en tant que telle, notamment dans ses rapports avec une “professionnalité réelle”. Les lauréats dont la mère a un niveau d’études inférieur au baccalauréat correspondent donc assez bien au profil des candidats “réalistes” : ils sont en attente de consignes précises, et souhaitent que ces consignes soient strictement prises en compte lors de l’épreuve.

Tableau n° 19 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d’étude *inférieur* au baccalauréat à la question “quel est votre sentiment général sur l’épreuve professionnelle ?”

1 - DIFFICILE
2 - EPREUVE NECESSAIRE
3 - PREPARATION POUR UN DOSSIER DU JURY TROP COURTE
4 - ADEQUATION ENTRE PREPARATION ET EPREUVE
5 - UN MANQUE D'ORGANISATION, D'INFORMATION EVIDENT. UN DECALAGE ENTRE LES OBJECTIFS LORS DE LA PREPARATION ET CEUX LORS DE L'ORAL AU CAPES
6 - DEMANDE BEAUCOUP DE TRAVAIL STRESSANTE CEPENDANT INTERESSANTE CAR OBLIGE A CERNER DES DOMAINES DIVERS POUR LA PREPARATION A L'ENTRETIEN
7 - JURY DESAGREABLE QUESTIONS FLOUES
8 - CRITERES D'EVALUATION MAL DEFINIS FINALITES IMPRECISES INEGALITES ENTRE CEUX QUI ONT PREPARE UN DOSSIER ET CEUX QUI ONT LE DOSSIER DU JURY EVALUATION SUBJECTIVE
9 - LES OBJECTIFS QUE L'ON NOUS DEMANDE LE JOUR DE L'ORAL ETAIENT MAL DEFINIS CE QUI A ENTRAINE UN LEGER FLOU DANS MA PREPARATION
10 - MAL DEFINIE, MAL ORGANISEE ET SANS VERITABLE INTERET PUISQUE LA PLUPART DES CANDIDATS N'ONT JAMAIS ENSEIGNE AUPARAVANT
11 - ELLE ETAIT MAL DEFINIE ET DONC MAL PREPAREE. ON A PEU A PEU COMPRIS CE QU'ON ATTENDAIT DE NOUS AU MOIS DE MAI. ET ENCORE CELA NE CORRESPONDAIT PAS DU TOUT AUX QUESTIONS POSEES A L'ORAL DU CAPES, ALORS...
12 - CE QU'ON ATTENDAIT DE NOUS AU CONCOURS NE CADRAIT PAS TROP AVEC LA PREPARATION A L'IUFM
13 - STRESSANTE MAIS JURY SYMPA. (LE MIEN)
14 - C'ETAIT LA PREMIERE ANNEE, L'EPREUVE ETAIT MAL DEFINIE LES FORMATEURS MAL INFORMES LE STAGE TROP DECOUPE ET MAL ADAPTE POUR ABORDER CERTAINS SUJETS
15 - OPTION SUR DOSSIER DU JURY TRES THEORIQUE
16 - TRES ALEATOIRE POUR OPTION DOSSIER DU JURY
17 - UNE EPREUVE INUTILE ET ININTERESSANTE. ON NE PEUT PAS LA PREPARER SERIEUSEMENT

L'ANNEE DE PREPARATION AU CONCOURS

18 - BEAUCOUP DE STRESS PAR RAPPORT AU DOSSIER QUI N'EST FINALEMENT QU'UN SUPPORT A UNE DISCUSSION SUBJECTIVE

19 - DERIVE ERUDITE DES JURYS. EPREUVE CEPENDANT UTILE MAIS NECESSAIRE REDEFINITION DES OBJECTIFS

20 - FORMATION INUTILE PAR RAPPORT A L'EPREUVE PASSEE ET PAR RAPPORT AUX QUESTIONS POSEES LORS DE L'EPREUVE

Le profil des réponses données par les lauréats dont la mère a un niveau d'études supérieur au baccalauréat est tout différent. Dans l'ensemble, les significations et le vocabulaire sont plus dispersés. Les scores des mots caractéristiques sont plus faibles d'une part parce que cette population est elle-même plus réduite que celle des lauréats dont la mère à un niveau d'études inférieur au baccalauréat, mais aussi parce que le vocabulaire utilisé est plus varié et les phrases probablement plus articulées (les plus gros scores concerne les mots "en" et "plus", ce qui dénote une volonté de décrire avec précision). Le vocabulaire indique une tendance à interpréter le sens de l'épreuve : "plus", "capacité", "situation", "évaluer", etc.

Tableau n° 20 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *supérieur* au baccalauréat à la question "quel est votre sentiment général sur l'épreuve professionnelle ?"

1 - AH AH AH UNE GRANDE RIGOLADE

2 - PAS D'AVIS

3 - INTERESSANTE MAIS NOTATION TRES ALEATOIRE ENTRE D'EUX JURYS DE DEUX ACADEMIES DIFFERENTES

4 - PEUT MIEUX FAIRE

5 - COMME TOUT ORAL, AMBIGU, ALEATOIRE

6 - DE PLUS ABONDANTE ET PLUS PRECISES EXPLICATIONS AURAIENT ETE NECESSAIRES DES LE DEBUT DE L'ANNEE. DE PLUS LE STAGE EN SITUATION POURRAIT ETRE PLUS LONG

7 - DISTORSION ENTRE CE QU'EXIGEAIENT LES DIFFERENTS JURYS

8 - UNE EPREUVE DE PHILOSOPHIE AU MEME TITRE QUE LES DEUX AUTRES AVEC PEUT ETRE UNE MISE EN PERSPECTIVE DANS UNE SITUATION DE CHOIX PLUS ACCENTUEE

9 - LES MOTIVATIONS PAR RAPPORT A LA PROFESSION ME PARAISSENT PLUS IMPORTANTES QUE LES CONTENUS DIDACTIQUES

10 - C'EST LE SEUL MOMENT OU L'ON SE SENT PRIS EN COMPTE EN TANT QUE INDIVIDU RESPONSABLE PENSANT ET PRESQUE INTERESSANT

11 - SITUATION INDESCRIPTE ET NON EVALUABLE

12 - SANS INTERET NE REFLETE EN AUCUNE MANIERE LES COMPETENCES ET LES REFLEXIONS DES CANDIDATS QUI SERONT REELLEMENT APPLIQUEES EN CLASSE ARTIFICIEL ET STERILE D'INTERET

13 - ELLE AURAIT DU JUGER UNE CERTAINE CAPACITE PEDAGOGIQUE HORS ELLE FUT PLUS UNE EVALUATION D'UN CONTENU PHILOSOPHIQUE SAUF UNE DERNIERE QUESTION TROIS MINUTES SUR UNE EVENTUELLE SITUATION EN CLASSE

- 14 - INCOMPREHENSION VIS-A-VIS DE CERTAINES NOTES DES AMIES. EN EFFET, AVIS FAVORABLE DU JURY, MAUVAISE NOTE EN DEFINITIVE Y A-T-IL UNE EXPLICATION ?
- 15 - C'EST BIEN DOMMAGE QUE LES MODALITES CHANGENT CETTE ANNEE, SINON C'EST EN PROGRES PAR RAPPORT A AVANT
- 16 - APPAREMMENT JE N'AI PAS COMPRIS EN QUOI ELLE CONSISTAIT ET IL NE M'A PAS SEMBLE EN DISCERNER AUCUN INTERET
- 17 - C'EST UNE LEÇON BIS
- 18 - C'EST DU TRAVAIL A LA CHAINE POUR LES JURYS QUI SONT OBLIGES DE DECROCHER ELLE PERMET SUREMENT DE MESURER L'INTERET DU CANDIDAT POUR LA PROFESSION MAIS LES BONS ORATEURS PEUVENT FORT BIEN SIMULER EVIDEMMENT LES IMPRESSIONS SONT DIVERGENTES SELON LES JURYS RENCONTRES CEPENDANT IL EST SUREMENT OPPORTUN D'EVALUER NOS CAPACITES D'EXPRESSION ORALE DEVANT UN AUDITOIRE VU LE CARACTERE DE COMMUNICATION DE NOTRE PROFESSION
- 19 - J'AI SUBI CETTE EPREUVE A LA FOIS A L'ORAL DU CAPES ET DU PLP2 LES NOTES ONT ETE FORT DIFFERENTES POUR DEUX PERFORMANCES QUI ME SEMBLANT ASSEZ PROCHES. J'AI DES DOUTES SUR LA CAPACITE A EVALUER EN UNE DEMI-HEURE LA CAPACITE A ENSEIGNER DU CANDIDAT
- 20 - SENTIMENT DE COLERE TOUT SEMBLE DEPENDRE DE L'ETAT D'ESPRIT DU JURY SUR UN DOSSIER EQUIVALENT EN TEMPS DE TRAVAIL ET DE REFLEXION DEUX JURYS DIFFERENTS ONT DONNE DES NOTES VARIANT DE HUIT SUR VINGT A DIX-HUIT SUR VINGT JE PENSE QUE CERTAINS JURYS ONT FAIT PREUVE DE SADISME LEGER QUI A DESTABILISE LES CANDIDATS

Si l'on considère les réponses les plus caractéristiques, le sens général est beaucoup plus difficile à interpréter que pour la première catégorie de lauréats. Ce qui est déjà indicateur d'une tendance à s'exprimer de manière plus "personnelle", ou plus "originale" des candidats dont la mère a fait des études supérieures.

Ici le sens des réponses est donc moins redondant que dans la première catégorie de lauréats. On trouve des thèmes divers : critique de l'aspect aléatoire de l'épreuve, du manque d'information, mise en question du rôle du jury, satisfaction, etc. Toutefois, le thème le plus présent est bien celui d'une remise en cause du principe même de l'épreuve ("une grande rigolade", "sans intérêt", "j'ai des doutes sur la capacité à évaluer en une demi-heure la capacité à enseigner du candidat", etc.) Le diplôme de la mère du lauréat est donc une variable qui rend compte assez bien de l'opposition entre "réalistes" et "relativistes": les premiers tendent à remettre en cause *les modalités d'organisation* de l'épreuve et les seconds *son principe même*.

De fait, on peut même chiffrer cette relation entre le diplôme de la mère et les deux façons de concevoir la légitimité de l'épreuve. Si l'on met en perspective les indices de satisfaction vis à vis de la formation préalable et les jugements sur l'épreuve professionnelle, on relève un paradoxe apparent :

les lauréats dont la mère a un niveau d'étude inférieur au baccalauréat sont toujours plus nombreux à porter des jugements favorables sur la formation. Ils sont plus enclins à juger la "formation transversale", la "didactique" et le "stage" "intéressants", "utiles", "concrets" et "bien organisés". Par contre, si l'on examine le recodage des réponses à la question ouverte "quel est votre sentiment général sur l'épreuve professionnelle", ils sont plus nombreux à exprimer un sentiment négatif.

Tableau n° 21 : réponses à l’assertion : “La formation transversale est utile”

Réponse	Diplôme de la mère			Total
	< bac	= bac	> bac	
Oui	27,7	28,4	8,7	24,3
Non	56,4	56,8	68,1	59,1
Non-réponse	15,9	14,8	23,2	16,6
Total	100	100	100	100

N = 403. Significatif à 95%.⁶⁹

Tableau n° 22 : Recodage manuel⁷⁰ des réponses à la question “quel est votre sentiment général sur l’épreuve professionnelle ?”

Sentiment général	Diplôme de la mère			Total
	< bac	= bac	> bac	
Favorable	15	17,3	21,7	15,9
Défavorable	46,3	38,3	39,1	43,2
Ambivalent	17,2	21	26,1	18,9
Ne sait pas	2,2	4,9	1,5	2,5
Non-réponse	19,4	18,5	11,6	19,6
Total	100	100	100	100

N = 403. Significatif à 98%.

Ainsi, il n’y a pas coïncidence exacte entre le fait de remettre en cause la formation et le fait de remettre en question l’épreuve professionnelle. D’un point de vue sociologique, on peut imaginer une sorte “d’hypothèse nulle” qui serait la suivante : un individu a d’autant plus de chance de critiquer un dispositif que celui-ci lui a fait subir un échec. C’est ainsi que l’on peut expliquer que le nombre de jugements favorables portés sur l’épreuve professionnelle croît avec le niveau de diplôme de la mère, c’est à dire dans le même sens que les notes reçues. Mais alors, il faut constater que la formation préalable et l’épreuve professionnelle “ne font pas système” dans l’esprit des lauréats. Cette disjonction entre l’appréciation portée sur la formation et le jugement porté sur l’épreuve professionnelle ouvre une brèche pour une interprétation de la “professionnalisation” : cette interprétation peut être soit “réaliste” (la formation est bonne, mais l’évaluation est dysfonctionnelle), soit

⁶⁹ Parmi les assertions considérées (“la formation transversale est utile, intéressante, etc.), celle-ci est la seule qui donne une significativité statistique égale ou supérieure à 95%. Toutefois, ce qui est significatif sociologiquement, c’est que les candidats dont la mère a un niveau d’étude inférieur au baccalauréat se montrent *toujours* plus satisfaits que les autres des différents éléments de la formation “professionnelle”.

⁷⁰ J’ai jugé pour chaque réponse : la tonalité était soit favorable, soit défavorable, soit ambivalente (un jugement positif et un jugement négatif dans la même réponse) ; le lauréat pouvait aussi dire explicitement qu’il ne savait pas, ne “comprendait” pas, ou n’avait pas d’avis ; il pouvait enfin ne pas répondre.

relativiste (la formation est mauvaise, mais on peut toujours obtenir un bon résultat à l'évaluation). C'est parmi les lauréats dont la mère a un niveau d'étude inférieur au baccalauréat que l'on a le plus de chances de trouver des individus qui ont un point de vue "réaliste", alors que ce sont les lauréats dont la mère a fait des études supérieures qui ont le plus de probabilités de défendre le point de vue contraire.

Tableau n° 23 : Recodage manuel des réponses à la question "À quoi attribuez vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?"

Attributions	Diplôme de la mère			Total
	< bac	= bac	> bac	
Causes favorables	40,5	43,2	44,9	41,4
Causes défavorables	27,3	18,5	20,3	23,6
Causes ambivalentes	4	3,7	7,2	4,2
Ne sait pas	5,7	2,5	10,1	6,2
Non-réponse	22,5	32,1	17,4	24,6
Total	100	100	100	100

N = 403. Significatif à 85 % seulement.

On trouve le même type de différence si l'on analyse les réponses à la question ouverte "À quoi attribuez vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?" en fonction du diplôme de la mère des candidats. Les lauréats dont la mère a fait des études supérieures sont plus nombreux à attribuer la note qu'ils ont reçue à l'épreuve professionnelle à des causes favorables ou à donner des causes ambivalentes (défavorables et favorables en même temps). Ce qui n'est guère surprenant, au vu de leurs résultats respectifs.⁷¹ L'intérêt réside plutôt dans le sens des attributions opérées par les lauréats.

Le traitement statistique des données textuelles fait apparaître une opposition surprenante : les lauréats dont la mère a un niveau d'étude inférieur au baccalauréat utilisent préférentiellement le pronom "je" et particulièrement peu son apocope *j'*. Ce qui s'explique partiellement au moins par le fait que le "je" indique que le lauréat analyse (ou se déclare incapable d'analyser) *a posteriori* : exemple : "je ne sais pas". Le *j'* indique par contre que le candidat décrit son attitude ou son action en situation : "j'étais à l'aise", "j'ai montré", etc. (il y a toutefois des contre-exemples : "j'attribue cette note..." et "je me suis présentée..."). Les candidats dont la mère a fait des études supérieures ont donc plus tendance à expliquer leur note par leur propre comportement (les psychologues sociaux parleraient "d'attribution interne"). L'usage des mots "prestation", "désinvolve", confirme cette impression : ces lauréats insistent sur les effets d'attitude. Les lauréats dont la mère a un niveau

⁷¹ Si l'on traite seulement les réponses explicitement positives ou négatives, on obtient les résultats suivants :

Diplôme de la mère :	<bac	niv. bac	>bac	Total
Causes favorables	59,7	70	69	63,7
Causes défavorables	40,3	30	31	36,3
Total	100%	100%	100%	100%

d'étude inférieur au baccalauréat, qui utilisent préférentiellement les mots "option", "1" (au sujet de l'option 1), et utilisent particulièrement peu le mot "personnelle", insistent au contraire sur les effets organisationnels. Les candidats dont la mère a un niveau d'étude équivalent au baccalauréat semblent se trouver sur un registre intermédiaire puisqu'ils utilisent préférentiellement les termes "préparation" et "personnelle". Si l'on considère les réponses sélectionnées statistiquement en fonction des mots les plus utilisés, on trouve une bonne illustration de cette opposition entre l'attribution à des causes organisationnelles et l'attribution à des causes personnelles.⁷²

Tableau n° 24 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *inférieur* au baccalauréat à la question "à quoi attribuez-vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?"

- | |
|--|
| 1 - PRATIQUE PROFESSIONNELLE |
| 2 - MANQUE D'EXPERIENCE |
| 3 - D'UNE MAUVAISE PREPARATION |
| 4 - JE NE SAIS PAS |
| 5 - JE NE SAIS PAS |
| 6 - JE NE SAIS PAS |
| 7 - MANQUE D'INFORMATION MANQUE DE TRAVAIL |
| 8 - PRESSIONS CONTRE L'OPTION 1 DONC UNE CERTAINE INJUSTICE OU LES CANDIDATS ONT PAYE LES POTS CASSES VOIR D'AUTRES RESULTATS OPTION 1 |
| 9 - MANQUE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE DONC MANQUE D'ANALYSE CRITIQUE FACE A MON SUJET |
| 10 - L'ATTITUDE GENERALE A L'ORAL |
| 11 - INDIFFERENCE D'UN JURY INTERET POUR L'AUTRE |
| 12 - JE NE LE SAIS PAS MOI-MEME |
| 13 - MANQUE DE MAITRISE DU SUJET PROPOSE |

⁷² La sélection de réponses caractéristiques produit parfois des effets étranges : étant donné qu'il y a avait beaucoup de non-réponses parmi les lauréats dont la mère a un niveau d'études équivalent au baccalauréat, le logiciel n'a sélectionné que les non-réponses (un effet pervers de la logique du choix attribue plus de significativité à une réponse courte qu'à une réponse longue car cette dernière a plus de chance de comprendre des mots non-caractéristiques). Comme si ces lauréats, dans une position socio-cognitive intermédiaire, ne savaient de quel côté incliner !

- 14 - SUJET CANDIDAT LIBRE
- 15 - SINCERITE, MAITRISE DU DOSSIER
- 16 - MANQUE DE PREPARATION MANQUE DE TEMPS MANQUE DE STAGES POUR ETAYER LE DOSSIER
- 17 - JE ME SUIS PRESENTEE EN TANT QUE CANDIDAT LIBRE SANS AUCUNE PREPARATION JE ME PREPARAIS POUR UN AUTRE CONCOURS
- 18 - A UNE MAUVAISE PREPARATION DE L'ORAL 2. MANQUE D'INFORMATION STAGE MAL PLACE DANS L'ANNEE
- 19 - CANDIDAT LIBRE MANQUE D'INFORMATION SUR LA NATURE EPREUVE
- 20 - CHOIX DU SUJET

Quelle que soit l'explication donnée, celle-ci relève presque toujours d'une sorte de "foi réaliste". La réussite est attribuée à "l'expérience professionnelle" ou à la "sincérité" et la "maîtrise du dossier". Une seule réponse parmi cette sélection fait référence à un effet d'attitude ("l'attitude générale à l'oral"). Les échecs sont de la même manière attribués à des problèmes d'organisation, de préparation ou d'évaluation (cf. l'évocation des "pressions contre l'option 1" et la mise en cause du jury). Enfin, un certain nombre de candidats semblent déçus par leur résultat et se déclarent incapables de donner une explication : ceci peut éventuellement être interprété comme une mise en cause de l'épreuve, invalidée par le fait même qu'on ne peut en attribuer le verdict à des causes précises.

Comme dans le cas de l'expression d'un "sentiment général sur l'épreuve professionnelle", les significations que l'on peut dégager des réponses faites par les lauréats dont la mère a fait des études supérieures sont plus variées.

Tableau n° 25 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *supérieur* au baccalauréat à la question "à quoi attribuez-vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?" :

- 1 - AIDE DES FORMATEURS
- 2 - MAUVAISE CONNAISSANCE DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES
- 3 - AU FAIT D'AVOIR REPONDU AUX ATTENTES DU JURY PLUS QU'AU FAIT D'AVOIR MAITRISE DES CONNAISSANCES
- 4 - J'ETAIS COOL
- 5 - JE N'AI JAMAIS BIEN COMPRIS CE QU'ON ATTENDAIT DE NOUS LORS DE CETTE EPREUVE
- 6 - QUESTIONS PORTANT SUR L'INFORMATIQUE BONNE PRESTATION GENERALE J'AI PERÇU CETTE EPREUVE PLUTOT COMME UN TEST DE PERSONNALITE ET J'AI JOUE LE JEU
- 7 - AUCUNE IDEE
- 8 - AUCUNE IDEE JE PENSAIS AVOIR BIEN TRAITE LA QUESTION

- 9 - AU HASARD J'AI DU MAL A PERCEVOIR LE CRITERE D'EVALUATION DE CETTE EPREUVE
- 10 - AUX QUELQUES CONNAISSANCES QUE J'AVAIS PAR LA LECTURE DES INSTRUCTIONS DES INFORMATIONS QU'ON M'AVAIT FOURNIES ET A MON EXPERIENCE DE MAITRE D'INTERNAT
- 11 - PLUS A LA PRESTANCE QU'AUX CONTENUS
- 12- ATTITUDE DESINVOLTE ET TENUE DESINVOLTE CONNAISSANCE APPROXIMATIVES
- 13 - J'ATTRIBUE CETTE NOTE A LA PREPARATION DES THEMES ET DOSSIERS AVEC LES FORMATEURS ET AU TRAVAIL PERSONNEL REDACTION DES DOSSIERS NOTE DE SYNTHESE OBSERVATION EN STAGE
- 14 - MES EXAMINATEURS NE SEMBLAIENT PAS PRO-IUFM PAS ATTACHES AU JARGON IUFM AUX IDEES IUFM ET JE PENSE LEUR AVOIR MONTRE QU'ENSEIGNER M'INTERESSAIT BEAUCOUP
- 15 - LES EXAMINATEURS PENSENT SOUVENT A TORT QUE LEUR SAVOIR EST IRREMIABLE PENSENT TROP SOUVENT A BETIFIER ET A EXAGERER DES COTES SCOLAIRES DE L'ENTRETIEN
- 16 - MA PRESTATION ORALE A ETE MOYENNE ET QUELQUES QUESTIONS M'ONT DEROUTE. J'AI DU FAIRE QUELQUES REPONSES TROP VAGUES PAS DIX MAIS PRESQUE
- 17 - A L'ORIGINALITE DONT LE SUJET ETAIT TRAITE CELA ETANT DU A LA FAÇON DONT LE PROFESSEUR RESPONSABLE AVAIT TRAITE LE COURS CE QUI A BEAUCOUP PLU AU JURY
- 18 - AU GRAND INTERET QUE J'AI MONTRE POUR LE SUJET DE MON DOSSIER MON ENVIE DE LE COMMUNIQUER ET MA REFLEXION SUR LE METIER
- 19 - BONNE PREPARATION DURANT L'ANNEE ADAPTEE AU TYPE DE SUJET PROPOSE
- 20 - J'ETAIS A L'AISE DANS MON EXPOSE

Mais malgré cette grande variété, on peut constater que c'est dans ces réponses que s'exprime le mieux un certain relativisme vis à vis des contenus de l'épreuve: plusieurs réponses consistent à considérer le résultat obtenu comme un effet d'attitude : "j'étais cool", "j'étais à l'aise dans mon exposé", à privilégier les "attentes du jury" sur les "connaissances" ou la "prestance" sur les "contenus". Le mot "prestation" que l'on retrouve deux fois dans cette sélection constitue à lui seul une prise de distance vis à vis de la préparation, alors que la notion de "jargon IUFM" indique un prise de distance vis à vis du langage pédagogique. Enfin, on peut noter que "l'intérêt montré" (on ne sait s'il est réel), "l'envie de communiquer" et "l'originalité" s'opposent à la "sincérité" (évoquée dans l'autre catégorie de réponses) comme la mise en scène s'oppose à la vérité.

- Vous êtes un étudiant lent d'esprit, Winston, dit O'Brien gentiment.
- Comment puis-je l'empêcher ? dit-il en pleurnichant. Comment puis-je m'empêcher de voir ce qui est devant mes yeux ? Deux et deux font quatre.
- Parfois, Winston. Parfois, ils font cinq. Parfois, il font trois. Parfois ils font tout à la fois. Il faut essayer plus fort, il n'est pas facile de devenir sensé.

Georges Orwell, 1984.

8 - Conclusion provisoire : tentative d'explication sociologique

Sur les faits que nous avons pu constater tout au long de cette section, la conclusion est à la fois paradoxale et sans ambiguïté : les candidats avaient d'autant moins de chance de réussir l'épreuve professionnelle ou l'épreuve sur dossier qu'ils s'attachaient de manière réaliste à ses contenus. Autrement dit, *plus les candidats expriment de croyance en la professionnalisation, moins ils ont de chances de réussir dans le dispositif de son évaluation.*

Il reste à donner une interprétation sociologiquement plus large de ces faits. L'épreuve professionnelle est une situation *socio-cognitive*. Toute situation d'échange linguistique à propos d'un savoir peut être désignée comme telle car les agents ont à gérer (*i.e. utiliser de manière optimale en vue d'un résultat explicitement visé*) dans le même temps, une interaction et des connaissances. Mais une épreuve de concours de recrutement est une situation dans laquelle les enjeux sociaux exercent une forte pression sur l'un au moins des agents. Dans cette situation la compétence que l'on pourrait désigner par "aptitude à maîtriser les enjeux sociaux par leur mise à distance" n'a pas de prix.

Si l'on fait abstraction des contenus pour se concentrer sur les effets de mises en forme, le système de différences qui oppose les candidats selon le diplôme de leur mère obéit aux mêmes principes que celui qui, dès l'école primaire oppose les enfants selon leur catégorie sociale d'appartenance. Les usages scolaires du langage posent finalement les mêmes problèmes sociaux (quoique d'une intensité différente) quel que soit le niveau académique. Les élèves issus des différentes catégories sociales n'ont pas le même rapport à la "langue scolaire" car dans leurs propres familles et dans leurs milieux sociaux respectifs on fait un usage quotidien

du langage plus ou moins proche de l'usage scolaire.⁷³ Cette hypothèse n'est pas *ad hoc* pour peu que l'on précise ce rapport différentiel au langage. Les élèves, comme les étudiants ou les candidats à un concours font des usages du langage que l'on peut placer sur un continuum allant du plus "réaliste" au plus "relativiste". L'usage "réaliste" du langage est moins fréquent à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des origines sociales, laquelle doit toujours une part de son mode de structuration à la hiérarchie des niveaux d'études ou des diplômes des parents. Cet usage se caractérise par une énonciation exclusivement tournée vers l'action ou la description. Pour le locuteur "réaliste", *les faits parlent d'eux-mêmes*. L'interprétation n'est pas jugée utile car elle semble être contenue une fois pour toutes dans le langage lui-même : il y a coïncidence entre *les mots et les choses*. Si le locuteur considère que les faits ont une priorité ontologique sur les principes d'organisation qu'il pourrait mettre en oeuvre, il est logique qu'il mesure la *qualité* d'une performance orale à l'aune de la *quantité* de faits connus et énoncés. C'est ainsi que parmi les performances orales des enfants, les chercheurs distinguent entre les "styles centrés sur un thème" et les "styles associant des thèmes",⁷⁴ les seconds étant plus fréquents chez les enfants d'ouvriers. On retrouve cette opposition dans les performances aux concours : certains candidats privilégient la quantité de faits ou de connaissances énoncés, ce qui donne à leur exposé l'aspect de juxtaposition de "données" sans interprétations, d'autres au contraire centrent leur performances sur "des idées simples", en essayant de privilégier les effets d'organisation et les liens logiques entre les éléments.

Même s'il s'agit de données très réduites numériquement, on peut constater que parmi les observations que j'ai menées de l'épreuve sur dossier du CAPES de lettres modernes, il y a un certain rapprochement entre le diplôme de la mère et les plans d'exposés que j'ai intuitivement jugés "bons" : alors que seulement 6 candidats sur 37 ont une mère qui a fait des études supérieures, on en retrouve 4 parmi les 9 candidats qui ont fait de "bons" plans.

Bernard Lahire constate, à propos d'observations d'exposés oraux réalisés à l'école primaire, que les enfants d'ouvriers font toujours des performances inférieures sur le plan scolaire, en fonction des critères suivants :

- ils "centrent" moins leur exposé sur un fait
- ils font plus de répétitions
- Les débuts et les fins de leurs exposés ne sont pas logiques (ce ne sont pas des introductions et des conclusions qui tendent à donner une interprétation) mais chronologiques (débuts et fins des événements narrés).

Face à ces performances, l'auditeur éprouve des difficultés pour comprendre "où l'élève veut en venir".

Pour mettre en oeuvre les compétences inverses l'élève doit atteindre une

⁷³ Je renvoie, une fois encore, à l'ouvrage de Bernard Lahire, *op. cit.*, p. 213-214.

⁷⁴ Michæls, cité par B. Lahire, *op. cit.*, p. 233.

position d'extériorité par rapport à la situation d'énonciation. Il doit se figurer un interlocuteur abstrait, le plus incompetent possible. À la limite, cet interlocuteur n'existe pas, le locuteur ne s'exprime "pour personne". C'est à cette condition que l'individu qui parle est capable de faire l'effort nécessaire pour expliciter au maximum le sens qu'il donne au thème traité et le lien logique qui unit l'ensemble des faits ou éléments de son discours. Ainsi, à partir du même exemple que précédemment, Bernard Lahire remarque que les enfants d'ouvriers sont les seuls à faire des introductions ou des conclusions *qui s'adressent directement aux auditeurs présents*. Dans les "jeux" typiquement scolaires où l'enseignant feint l'ignorance pour obtenir le maximum d'explication de la part des élèves, les enfants d'ouvriers sont les moins enclins à "jouer le jeu". Ils escomptent beaucoup plus de compétences de la part des enseignants (et en vérité, ils ont raison).

Cette situation peut aussi se produire dans les épreuves de concours, comme on le voit dans l'entretien suivant. La candidate exprime d'abord la difficulté de présenter un exposé : faire état des faits d'expérience ne lui pose pas de problème, mais elle a du mal à donner une interprétation.

"Oui, donc, en fait on présente d'abord, la situation vécue dans telle classe, le lycée aussi, je pense, parce qu'on avait d'abord la feuille de synthèse qu'on avait donnée la veille au jury. Donc là, on détaillait, enfin, on situait le lycée, tandis que là au niveau de la situation, il vaut mieux situer le niveau de la classe. Voilà, après on écrit les exercices. Donc, moi j'avais fait une partie sur la gauche, les exercices, premier exercice. L'énoncé. Après, sur la droite, le niveau, les pré-requis, ce qui était nécessaire, les objectifs. Voilà. Les commentaires, sur l'exercice. Puis moi j'avais fait cinq exercices. *Puis après, on conclut, quoi. C'est pas toujours facile à conclure*. Et voilà. Pendant deux heures on prépare ça.

Et après, tu as fait ton exposé ?

Voilà, donc on donne la feuille au jury, on garde donc ce qu'on fait sous carbone et il faut présenter les exercices. Mais, bon, vu qu'on doit pas les résoudre, on a déjà dit l'objectif, les commentaires, enfin, un minimum, bon, moi je faisais pas de phrases, quoi, des tirets. *Alors là, pour commenter, bon, c'est pas toujours facile : "Bon, cet exercice-là, oui, ça s'est bien passé, celui-là non, pas trop..." Enfin, c'est très rapide, on a vingt-cinq minutes, moi, au bout d'un quart d'heure, j'avais terminé, j'avais plus rien à dire*. Et donc, *c'est là que le jury vous demande donc si vous avez terminé* et alors, on vous pose des questions. Enfin, ils nous demandent en général d'en résoudre un, et puis une question, *s'ils ont pas trop compris quelque chose qu'on a mal expliqué*, ou on est allé trop vite et donc pour eux, *c'est sûr, c'est nouveau, parce que nous on l'a dans le tête depuis toute l'année, et voilà*."

Entretien n° 35, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle: 14 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 16. mère sans profession.

La description que fait cette lauréate est très typique : son exposé consistait à décrire simplement des exercices (elle semble regretter de ne pas avoir eu à les résoudre, ce qui lui aurait donné l'occasion de montrer ses connaissances et de

faire durer sa performance) et des objectifs pédagogiques à atteindre. Elle a eu des difficultés à conclure et ses commentaires se sont limités à des comptes-rendus de résultats, exercice par exercice (*Bon, cet exercice-là, oui, ça s'est bien passé, celui-là non, pas trop...*). Le jury lui a demandé “si [elle avait] terminé”, ce qui semble indiquer que la fin de son exposé n'avait pas l'apparence d'une conclusion. Compte tenu de cela, son exposé est très court. Elle a bien conscience qu'elle est peut-être “allée trop vite” et que son exposé peut comporter une grande part d'implicite (“*parce que nous on l'a dans le tête depuis toute l'année...*”), mais elle ne semble pas concevoir que le jury puisse lui demander une *interprétation* : le seul dysfonctionnement possible semble provenir d'un défaut d'explication de sa part ou d'un défaut de compréhension de la part du jury. Ainsi ses propres critères de jugement s'articulent probablement (implicitement) autour des notions de vrai et de faux et, secondairement, autour des notions de précision et d'imprécision. La notion d'interprétation ne semble pas exister.

La même lauréate décrit ensuite ce qu'elle a vécu comme un malentendu : la spécificité du questionnement didactique, c'est qu'il implique une relative extériorité du locuteur par rapport à la situation concrète et par rapport aux codes de sa discipline *normale*. La didactique induit justement la création imaginaire d'un interlocuteur, l'élève abstrait, c'est à dire le plus incompetent possible. Or, la lauréate a tendance à s'adresser aux interlocuteurs réels qu'elle a en vis-à-vis (les membres du jury qui sont, en l'occurrence, des mathématiciens supposés compétents) :

“Et alors, le jury, il t'a posé des questions plutôt pédagogiques ou plutôt mathématiques?”

Mathématiques, quand même, bon, à moment donné, il y a eu un peu comme une allusion sur la pédagogie, parce que bon, j'avais préparé une méthode, bon là, c'était mathématique, ils m'ont demandé : “mais comment êtes-vous sûre... (parce que j'étais sur le barycentre) ...mais comment êtes-vous sûre qu'il y a un barycentre, que ce point est le barycentre de ces deux points ?” Mais en fait j'expliquais la démonstration d'une méthode qu'on allait utiliser après, qu'on donnait aux élèves pour construire un barycentre. Et je disais : “Mais je fais... Je construis ce point tel qu'il soit barycentre...” Bon, là je voyais qu'ils... Je me disais : “*Mais ils ont du mal à comprendre, c'est pas possible!*” Bon, alors après, je lui ai présenté la méthode, ce que j'avais fait donc, au début, dans la première partie. Et après, donc, il m'a demandé de le résoudre en utilisant cette méthode, et je l'ai fait. Juste à un moment donné, bon, j'ai inversé, *c'était pareil, pour un matheux, enfin, pour quelqu'un qui comprend, c'était pareil*. Alors il me dit : “mais là, vous faites l'autre barycentre de ce point-là...” Bé, je lui dit : “Non, de celui-là”. “Ah, ben alors, les signes, c'est pas ça !” Ah, mais je dis : “Mais oui, mais c'est pareil !” Enfin, parce que, je sais pas si je dois expliquer comment c'était... Et alors, je lui dit “Oui, mais c'est pareil”. “Ah, oui, mais pour des élèves...” Bon c'était le seul truc pédagogique, peut-être...où bon, devant une classe... (...)... mais c'est sûr que devant une classe, je serais pas allée faire l'opposé, mais là, j'étais partie, *bon, j'ai dit : “il comprend...”*

Entretien n° 35, lauréate du CAPES de mathématiques, note reçue à l'épreuve professionnelle:

14 (quatrième quartile du concours), oral disciplinaire : 16. mère sans profession.

Le fait que les membres du jury fassent semblant de ne pas comprendre pour amener la candidate à s'exprimer avec plus de rigueur pédagogique dérouta celle-ci. Escomptant leur compétence, très probable dans la situation réelle, peu soucieuse au contraire de se mettre en situation fictive d'enseignement, elle s'appuie complètement sur la discipline mathématique qui lui permet ainsi de laisser un certain nombre de significations dans l'implicite. En définitive, la situation particulière du CAPES de mathématiques dans lequel les jurys ont eu pour pratique de donner la priorité aux connaissances disciplinaires (*cf. supra*), a permis à cette candidate d'obtenir une bonne note. Cela n'aurait probablement pas été le cas dans un autre concours où son attitude "réaliste" aurait été sanctionnée.

Il n'y a, bien sûr, aucune fatalité absolue qui mettrait les candidats d'origine populaire dans l'incapacité de construire de "bons plans". Encore faut-il avoir conscience de la nécessité d'élaborer un langage le plus explicite possible. Dans ce cas, cela peut exiger un véritable "travail sur soi" comme celui que semble avoir fait ce candidat qui m'expliquait qu'il avait passé une première fois le concours "pour voir ce que c'était parce qu'il avait "l'impression que c'était pas possible de passer le CAPES" et que "c'était trop haut" :

"Qu'est-ce que tu as essayé de mettre en valeur chez toi ?

Le plan. J'ai surtout travaillé *le plan*. Justifier ce plan, essayer d'enchaîner *les parties du plan*, qu'il y ait un enchaînement logique. Parce que c'est vrai que si on réussit bien *le plan*, *si le plan est logique*, et s'il a sa propre structure et qu'on peut apporter des arguments pour le justifier, je crois que déjà on a des acquis. Donc, j'ai essayé de travailler *sur le plan*, et après j'ai essayé de m'appuyer sur un petit stage que j'avais fait en collège et lycée, pour une U.V. de licence. Et j'ai essayé de *justifier mon plan* sur certains exemples que j'avais vu pendant ce stage de 15 jours. (...) Alors là, j'ai une manière particulière de bosser : comme j'avais pas assez assisté aux cours, comme j'avais pas assez de recul, j'ai essayé de travailler l'oral et donc les questions. J'ai pris "Historien-géographe", j'ai vu les thèmes et *j'ai essayé de faire un plan*, justement, pour chacun des thèmes. Alors je sais pas, tel thème précis en histoire, telle question, *j'ai fait un plan*. Alors *je passe une heure à faire un plan*, et après je le montrais à des collègues : "qu'est-ce que vous pensez, pour cette question, de ce plan ?" Et j'essayais de travailler *essentiellement sur le plan* (tout en ayant quelques connaissances, bien sûr!) et j'ai essayé de travailler justement sur cette structure et c'est ça, je crois qui m'a permis, à la leçon d'histoire, de m'en sortir le mieux, parce que les questions que j'ai eu, c'était surtout sur des points précis, mais *on m'a pas critiqué mon plan*. Mais je reconnais que j'ai eu une chance à l'oral, c'est de tomber sur des questions que j'avais déjà travaillées à l'oral, j'avais quand même des bases. L'épreuve professionnelle, je la redoutais un peu, puisque j'avais pas été à l'IUFM, je savais vraiment pas où j'allais. J'avoue que je l'ai surtout travaillée en m'informant autour de moi, parce que je savais vraiment pas le type de questions qui pouvait tomber. J'étais vraiment mal à l'aise. C'était quelque chose de nouveau, je ne pouvais pas profiter de l'expérience de certains collègues."

Entretien n° 11, lauréat du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 11, (troisième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 11, mère patronne de café.

Philosophiquement, le réalisme et le relativisme s'opposent du point de vue du sens et de l'importance donnée au vrai et au faux. Le réalisme est une conception que l'on pourra qualifier de "rigoureuse" ou "rigide" pour laquelle le vrai est contenu dans les faits eux-mêmes alors que le relativisme considère que le vrai est contenu dans l'interprétation des faits. Mais cette opposition n'est pas seulement un canon de la philosophie (réalisme/idéalisme) : elle rend compte aussi d'une manière sociale d'acquérir et de faire acquérir aux enfants la notion de *vérité*.

Privilégiant l'enseignement *direct* (par l'exemple ou par le verbe), les mères de milieux sociaux défavorisés contribuent à ancrer dans l'esprit de leur enfant, dès le plus jeune âge, la notion de vérité absolue. Privilégiant au contraire l'enseignement *indirect* par la mise en situation de découverte,⁷⁵ les mères de classes moyennes enseignent en faveur de vérités relatives. L'enfant apprend que la vérité est relative à sa propre démarche.

"Par ailleurs, écrit Jean-Pierre Pourtois, lorsqu'une difficulté se présente, la mère lui accorde une importance *relative* en manifestant des conduites plus souples permettant souvent de la résoudre. *Ainsi donc, une difficulté n'a pas de valeur en elle-même.*"⁷⁶

Les fonctions du langage qu'utilisent les mères pour enseigner à leurs jeunes enfants ne sont pas les mêmes selon les catégories sociales. Le langage comme outil de l'action (avec ses critères de précision) est utilisé de manière indifférente, quel que soit le milieu social. Par contre, le langage comme outil de justification est très faiblement utilisé par les mères de milieux sociaux défavorisés. Or, si cette différence n'a pas d'effet sur le développement intellectuel de l'enfant, elle joue un grand rôle dans son adaptation scolaire.⁷⁷

Si l'on envisage comment la vérité se construit *dans l'interaction* entre la mère et son enfant, la différence se fait dans le sens suivant : les mères de milieux sociaux favorisés précisent davantage ce que leur enfant vient de dire, elles justifient d'ailleurs leurs demandes de précision et demandent en retour à leur enfant de justifier ce qu'ils font ou ce qu'ils disent. Elles enseignent donc à leur enfant que la vérité peut se construire *dans la discussion*. D'autre part, les mères de milieux sociaux défavorisés ont une conception plus normative de la vérité. Quel que soit le niveau de performance de leurs enfants, elles les désapprouvent ou les répriment plus, elles se plaignent plus auprès des observateurs.⁷⁸ Il est donc probable que, par la suite, les individus ne soient pas à même de percevoir les demandes de précisions ou de justifications de la même manière, notamment dans des conditions où la vérité leur semble incertaine. On peut en tout cas retrouver des différences de cette nature dans les deux témoignages suivant sur l'épreuve professionnelle. Dans le premier cas, la candidate perçoit littéralement la

⁷⁵ Jean-Pierre Pourtois, *Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans*, .op. cit., p. 165.

⁷⁶ *Op. cit.* p. 165, les italiques sont de moi.

⁷⁷ Jean-Pierre Pourtois, op. cit., p. 221.

⁷⁸ Jean-Pierre Pourtois, op. cit., p. 174.

discussion comme une *agression* :

“- *Comment ont été les examinateurs ?*

- *Euh, il y a un qui a essayé de m'agresser, peut être, de me déstabiliser. Il me faisait reprendre les termes que j'avais employé, en ayant l'air de me contredire. Bon, il y en avait un qui était un peu inexistant, donc j'en parle pas. Et une autre, au contraire, avec un position inverse, me disant : “non, non mais nous sommes d'accord avec vous. C'est simplement... on cherche à approfondir.”*

- *Comment est ce que tu as essayé d'apparaître ?*

Comme quelqu'un de fort. Surtout essayer de pas montrer que je pouvais être déstabilisée, ou inquiétée. A la limite, j'étais.. “je me laisserai pas avoir”. Enfin, c'était un peu cet esprit là, quoi. Essayer d'apparaître comme quelqu'un de fort et de déterminé. *Parce que je savais que de toutes façons, sur les contenus, j'allais pas être infaillible.* Il y avait des réponses ou je serais peut-être un peu sèche mais en essayant de montrer d'autres possibilités. Ne pas se laisser retrancher. C'est dans cette optique que j'ai essayé d'être.”

Entretien n° 5, lauréate du CAPES d'histoire-géographie, note reçue à l'épreuve professionnelle : 15, (quatrième quartile du concours) moyenne oral disciplinaire : 9. Mère ouvrière.

Dans le second cas, au contraire, la candidate, malgré la situation difficile qu'elle décrit avec détachement, ne semble pas avoir été menacée par la discussion, même si celle-ci pouvait l'amener à “réviser son jugement” :

“*Comment ils ont été au CAPES ?*

Sympas. Par rapport au jury du PLP2, ils ont pas été... Ils ont été bien. Mais bon, ils étaient un peu bizarre quand même, ils m'ont dévisagée, ils rigolaient entre eux, ils se faisaient des petits mots... C'était clair, ils avaient une seule feuille entre eux qu'ils partageaient, et ils se la tiraient comme des petits gamins pour écrire des mots... Mais bon, j'avais pas l'impression qu'ils m'écoutaient vraiment.

Quand ils posaient des questions, qu'est-ce qu'ils cherchaient à évaluer chez toi ?

Il me semble qu'en général ils reprenaient des points que j'avais soulevés, *ils me faisaient éventuellement réviser mon jugement*, ils me disaient “est-ce qu'on n'aurait pas pu éventuellement imaginer autre chose ?” Ils me faisaient en fait, un peu clarifier mes propos, je pense.”

Entretien n° 29, lauréate du CAPES d'anglais, note reçue à l'épreuve professionnelle: 10 (troisième quartile du concours), oral disciplinaire : 6, mère professeur d'anglais.

Du point de vue d'une sociologie plus générale, on peut se demander quel sens on peut trouver dans l'opposition marquée entre une discipline constituée et les contenus de l'épreuve professionnelle ou de l'épreuve sur dossier. Quand on y songe, il y a pourtant un air de parenté entre le couple discipline/pédagogie et le couple code restreint/code élaboré :

“On rencontre un code restreint, écrit Basil Bernstein, *là où la forme des relations*

sociales est fondée sur des identifications étroitement partagées, sur un large ensemble de présupposés communs : c'est pourquoi le code restreint apparaît en tant que régulateur et moyen de transmission de la culture dans les milieux dont la culture ou la sous-culture privilégie le "nous" par rapport au "moi", comme les prisons, les bandes d'adolescents, l'armée, les groupes d'amis de longue date, les couples mariés."⁷⁹

La ressemblance avec ce qu'est, du point de vue social, une discipline, est frappante jusque dans la métaphore du nous/moi. Par rapport à cela, le concept de code élaboré rend mieux compte de ce qui se passe dans l'épreuve professionnelle :

"On rencontre le code élaboré partout où la culture ou la sous-culture privilégie le "moi" par rapport au "nous", partout où les intentions d'autrui ne peuvent être considérées comme allant de soi, et où les locuteurs sont, en conséquence, contraints d'élaborer ce qu'ils veulent signifier et de le rendre à la fois explicite et spécifique."⁸⁰

Il y a donc quelque chose de similaire dans la fonction sociale d'une discipline et dans la fonction sociale d'un "code restreint". Les deux formes de langage ont pour rôle de limiter au maximum le danger lié à *l'ambiguïté*. Ainsi les mères issues des classes populaires (celles qui ont le moins de chances objectives de faire des études supérieures) utilisent avec leur enfant un langage proche d'un code restreint parce que dans ces catégories sociales comme dans une discipline (surtout dans sa version la plus académique, telle qu'on la trouve dans les concours de recrutement), on tend à exiger des individus qu'ils utilisent *"des significations verbales dépourvues d'ambiguïté et organisées par un consensus"*.⁸¹ Comme le

⁷⁹ Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, trad. 1975, p. 196, les italiques sont de moi.

⁸⁰ Basil Bernstein, *op. cit.* p. 197, les italiques sont de moi.

⁸¹ Basil Bernstein, *op. cit.* p. 200.

langage d'une discipline, le langage le plus légitime dans les classes populaires est imposé à l'individu par la collectivité qui l'entoure. Pareillement, il constitue une conception *singulière mais partagée* de la relation entre "les mots et les choses".

Les classes moyennes sont, par contre, caractérisées par l'indétermination de leur définition même : il n'y a pas de principe unique d'existence des classes moyennes, de leur système de valeurs ou de leur culture. Leur "système de rôles" étant ainsi plus "ouvert", les individus doivent apprendre dès l'enfance à dépasser les difficultés liées à l'ambiguïté en faisant des choix langagiers plus singuliers (personnels) et plus explicites à la fois.

Il découle de toutes ces considérations qu'à travers la nouveauté apportée par l'épreuve "professionnelle" ou l'épreuve "sur dossier", la "professionnalisation" du recrutement, c'est à dire *la construction de la profession réelle* aboutit à conforter celle-ci comme *métier de classe moyenne*.

Conclusion générale

La principale thèse jusqu'ici présentée est que la construction de la professionnalité des enseignants doit moins à une définition universelle de l'acte d'enseigner qu'à la constitution de l'État dans lequel elle est mise en oeuvre.

Ainsi, on a pu voir qu'en France, dans un premier temps tout au moins (lors des travaux de la "commission Bancel") la professionnalisation des enseignants se fonde sur la notion de "compétence" considérée comme une "chose", c'est à dire relativement autonomisée de ses conditions de productions (les producteurs de compétences sont volontairement non-identifiés) et de ses conditions d'acquisition (les "enseignants" sont définis de manière abstraite). En Espagne, au contraire, la professionnalité se définit par un ensemble de "matières" directement reliées à des groupes de producteurs "les "domaines de connaissance") et aux futurs acquéreurs (les catégories hiérarchisées et spécialisées d'enseignants). La "compétence" s'oppose à la "matière" comme la marchandise s'oppose au produit : la première est censée contenir une valeur (utilité) "en soi" et la seconde tire la sienne des agents qui l'échangent.

Ce faisant, l'État en France échappe à l'économie des savoirs propre aux universités : cette économie est basée sur des marchés segmentés, c'est à dire que les marchés des produits sont directement définis par les marchés des producteurs (ou marchés du travail fermés).

Cette mise hors des règles de l'université de la formation des enseignants peut être facilement replacée dans le cadre des rapports entre l'État et l'université, particulièrement conflictuels en France et ce depuis les origines de l'État tel que nous le concevons.

Je voudrais que le lecteur me permette ici de faire une digression pour tenter de montrer comment, en dernière analyse, l'histoire du territoire français, l'histoire des rapports entre les universités et l'État, l'histoire des activités économiques et enfin l'histoire de "l'intérêt général" sont inextricablement mêlées. Ceci servira de cadre de compréhension des spécificités de l'État en France.

L'histoire de l'État en France est la lente histoire de la constitution d'un territoire uniforme. On a coutume de voir dans "l'abolition des privilèges" intervenue dans la nuit du 4 août 1789 une attaque exclusive du "tiers-état" contre la noblesse. En réalité, la société de privilèges est beaucoup plus complexe qu'une structure en trois ordres. Chaque ville était un territoire au statut juridique

particulier qui s'oppose non seulement aux campagnes sous domination féodale mais aussi aux autres villes. Dans chacune d'entre elles, des corporations bénéficient du monopole de la fabrication et de la vente de leurs produits, ou, du moins, luttent pour l'obtenir.¹ Dans un contexte où la nation est encore à faire, la société se segmente en territoires sociaux et en territoires géographiques qui sont tous des territoires juridiques *d'exception*.

Les statuts, les droits, les privilèges, les procédés de fabrication, les rites spirituels, les prix, les poids et les mesures, les titres, bref, toutes les normes de la vie (à la fois sociale et économique) ont deux caractéristiques :

- ils sont inextricablement mêlés.
- ils sont particuliers à un territoire limité (une ville).

Chaque ville déploie son propre corps de juristes, spécialistes du droit des corporations dont le savoir n'aurait aucune pertinence dans une autre ville. En France, cette complexité ne cesse d'augmenter jusqu'à la Révolution. C'est un contexte social où il n'y a pas de place pour la *généralité*. Les vérités sont toujours partielles et le fait d'avoir des idées générales sur le fonctionnement de l'économie ou sur la morale, qui nous paraît naturel, n'existe pas dans un espace social segmenté où "l'opinion publique" se réduit à l'entourage du monarque.

Mais à cette tendance à l'ordre *hétérogène* se voit opposée, peu à peu, à la montée d'un ordre *homogène*, celui de la nation, qui va aboutir à une nouvelle *représentation* de la société, (dans les deux sens du mot *représentation* : politique et imaginaire) composée de deux espaces relativement autonomes : d'une part l'espace économique, avec l'apparition d'un *marché*, et d'autre part, l'opinion publique, sorte de marché aux idées générales sur le bien commun.

Le marché national intérieur

Contrairement à une idée répandue chez les économistes, la société de marché ne s'est pas constituée *naturellement* à partir de la division du travail. Les grands marchés nationaux ne se sont pas non plus créés à partir des marchés locaux des villes et de leurs bourgeoisies.² Bien au contraire, les différents corps de métiers avaient intérêt à fermer le plus possible leurs villes. De fait les villes s'opposaient à un "commerce au long cours" qui était l'activité des premiers capitalistes, généralement des industriels du textile. Ceux-ci basaient déjà leur économie sur l'opposition capital/travail en cherchant à faire baisser le prix de la main d'oeuvre

¹ Voir l'excellent ouvrage de William H. Sewell, *Gens de métiers et révolutions*, 1980, trad. Aubier-Montaigne, 1983. L'auteur raconte par exemple la longue lutte des restaurateurs et des marchands de vin de Paris contre la solide corporation des vinaigriers afin de les obliger à partager le monopole de la fabrication du vinaigre (une histoire qui tourna au vinaigre !).

² Karl Polanyi, *La grande transformation*, 1944, trad. Gallimard, Paris 1983, pp. 102-123.

et en utilisant pour cela les paysans/tisserands non organisés en corporation.

Bien sûr il existe toujours une contradiction au sein de n'importe quel marché : chaque producteur étant tour à tour acheteur et vendeur, il a intérêt à *ouvrir* le marché lorsqu'il achète (pour faire baisser le prix du travail contenu dans la marchandise) et à le fermer lorsqu'il vend (pour faire augmenter le prix de son propre travail). Pour résoudre cette contradiction inhérente à toute activité, les bourgeoisies locales ménageaient un équilibre en *achetant* les matières premières ou semi-manufacturées aux étrangers (paysans, tisserands ruraux, etc.) qu'elles mettaient en concurrence à *l'extérieur* des frontières juridiques de leurs villes et en *vendant* leurs propres produits manufacturés à l'intérieur de leur localité.³ Ainsi, les remparts qui entouraient les villes et tenaient *militairement* les étrangers à l'écart, avaient-ils pour fonction de créer deux marchés parallèles, un marché ouvert de la matière et un marché du travail fermé.

Pour qu'un grand marché unique se crée, assimilant travail et marchandise dans le même trafic et mettant à bas les petits marchés du travail fermés, il fallait que des intérêts très puissants ajoutent une force supplémentaire pour rompre cet équilibre.

“En fait, écrit Karl Polanyi, le commerce intérieur (*i. e. national*) a été créé en Europe occidentale par l'intervention de l'État. (...) L'action délibérée de l'État imposa le système mercantile au protectionnisme acharné des villes et des principautés. Le mercantilisme détruisit le particularisme périmé du commerce local et intermunicipal en faisant sauter les barrières qui séparaient ces deux types de commerce non concurrentiel et en laissant ainsi le champ libre à un marché national qui ignorait de plus en plus la distinction entre la ville et la campagne aussi bien qu'entre les diverses villes et provinces.

De fait, le système mercantile était une réponse à de nombreux défis. (...) En politique étrangère, la nécessité du moment voulait la création d'une puissance souveraine ; la politique mercantiliste supposait par conséquent que les ressources du territoire national tout entier fussent mises au service des objectifs de puissance que l'on visait à l'extérieur.”⁴

Ainsi, et c'est ce qui m'importe en dernière analyse, le marché unifié des marchandises se crée *contre* le marché du travail. Selon les pays, ce marché national n'apparaît pas à la même époque. L'Angleterre commence à unifier son marché dès le XVI^{ème} siècle grâce, notamment à la nationalisation du statut des artisans en 1563.⁵ En France, les rois Henri III et Henri IV avaient déjà tenté d'unifier le marché du travail en cherchant à créer des “métiers jurés” homogènes sur tout le territoire français. Ces métiers avaient un statut (accordé par le roi) supérieur aux corporations dont le privilège était limité à la ville. Mais cette

³ W. H. Sewell, *op. cit.* et K. Polanyi *op. cit.*

⁴ Karl Polanyi, *op. cit.* p. 96-99.

⁵ Karl. Polanyi, *op. cit.* p. 105.

première tentative de centralisation fut un échec.⁶ Puis elle se fit peu à peu au cours de la période moderne. C'est que pour des raisons militaires, l'État change de nature. L'art de la guerre se complexifie et nécessite des technologies et des armées toujours plus onéreuses. L'État moderne (*i. e.* à partir du XVII^{ème} siècle) se caractérise par une *régularisation* des prélèvements fiscaux. À un État d'exception, dont les finances gonflent et dégonflent au gré des guerres, (on peut quasiment dire qu'il n'existe que lors des conflits qui lui donnent sa seule légitimité) fait suite un État plus stable, dont les finances doivent augmenter en quantité et en régularité.⁷ C'est la période des "grands commis de l'État" que l'on a identifiée en France parfois sous le nom de "Colbertisme". La volonté de l'État, avec la complicité des premiers grands capitalistes est de favoriser le commerce "au long cours" au détriment des marchés locaux. Mais il ne s'agit pas du tout d'un marché "libre".

"Ce mercantilisme, - quelque énergiquement qu'il revendiquât la commercialisation comme politique nationale - conçut les marchés de façon exactement contraire à l'esprit de l'économie de marché : c'est ce que montre plus que tout la grande extension que connut l'industrie par l'intervention de l'État. Sur ce point, il n'y avait aucune différence entre mercantilistes et féodaux, entre planificateurs couronnés et intérêts établis, entre bureaucrates centralisateurs et particularistes conservateurs. Leur seul désaccord portait sur les méthodes de réglementation : corporations, villes et provinces invoquaient la coutume et l'usage, tandis que la nouvelle autorité étatique préférait les lois et les décrets."⁸

La nouvelle politique de l'État implique la formation d'un personnel qualifié. C'est probablement le sens qu'il faut donner au contrôle de plus en plus pressant de la monarchie sur l'université. Alors que durant le XVI^{ème} siècle ce sont surtout les municipalités qui se montraient soucieuses de contrôler la formation de juristes capables de réguler les conflits des villes,⁹ à partir du XVII^{ème} le pouvoir royal, réforme dans le même mouvement, le droit et les universités. Ainsi, en 1665, Colbert, chargé de ré-instaurer l'enseignement du droit civil à Paris, se voit dans l'obligation de procéder à la réforme de cet enseignement sur tout le territoire du royaume.¹⁰

Ce très lent mouvement¹¹ qui consiste à dessiner un territoire national abouti au

⁶ William H. Sewell, *op. cit.* p 63.

⁷ Pierre Rosanvallon, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 1990. Sur la question des rapports entre l'histoire militaire et l'histoire de l'État, voir Olivier Christin, "L'État moderne et la guerre" in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 96-97, mars 1993, pp. 63-66.

⁸ Karl Polanyi, *op. cit.*, p. 105.

⁹ Fernand Braudel, Ernest Labrousse, *Histoire économique et sociale de la France*, t. 2, Presses universitaires de France.

¹⁰ Dominique Julia, "Les institutions et les hommes" in Jacques Verger (dir.) *Histoire des universités en France*, Privat, 1986, Toulouse.

¹¹ On attribue habituellement la gestion centralisée de l'État à Louis XIV et à Colbert. Ceux-ci reçurent pour beaucoup les dividendes des politiques amorcées lors du règne de Henri IV. Comme le suggère le mouvement corrélatif de bureaucratization de l'église et de l'État dès le XV^{ème} siècle (voir Julia, *op. cit.*), peut-on penser que la

XVIII^{ème} siècle. L'autonomie universitaire est réduite. Les corporations de métiers toujours très fermées socialement ont un caractère de plus en plus "national". Pas seulement pour des raisons de réforme. En fait, l'investissement en capital technique de plus en plus nécessaire, réduisait de fait la population de ceux d'entre les compagnons qui pouvaient accéder un jour au statut de *maître*. De plus en plus, ceux-ci étaient choisis parmi les seuls fils de maîtres. Dans un édifice social où toute la légitimité de l'assujettissement des compagnons aux maîtres reposait sur le fait qu'un jour les meilleurs d'entre les premiers pourraient faire partie des seconds, cela ne pouvait manquer de produire des changements. Les sociétés de compagnons s'étaient peu à peu regroupées, unifiant les rites d'intronisation, rassemblant leurs intérêts sur tout le territoire de la monarchie.¹²

À partir du XVIII^{ème} siècle, *l'activité économique, et donc l'ensemble des occupations ne peuvent plus se concevoir* (aux traditions résiduelles près) *que dans un espace national*. Pour autant, *les relations économiques se trouvent orphelines des relations sociales de proximité*, celles qui régissaient les rapports économiques au sein d'une communauté concrète. Ces relations économiques sont désormais justiciables d'une rationalité *abstraite* qui transcende les traditions locales. C'est le sens de ce qu'on appelle la "direction administrative bureaucratique" selon le mot de Weber. L'administration s'impose comme une "science" ainsi qu'en témoigne l'article du *Dictionnaire de jurisprudence* que lui consacre Prost de Royer en 1780.¹³ La création des écoles concurrentes de l'université, considérée comme trop conservatrice pour s'adapter aux savoirs scientifiques contient deux significations : d'une part, comme le collège royal, créé sous le nom de "cours des lecteurs royaux" par François 1^{er}, elles suggèrent que *le savoir, notamment scientifique, peut avoir sa raison d'être hors de la collation des grades et de la simple reproduction des privilèges que cela représente*. D'autre part, que les savoirs scientifiques et techniques sont désormais directement nécessaires à l'État pour l'administration de l'économie nationale.¹⁴ L'activité économique se déploie dorénavant dans un espace national constitué par un État instrumentalisé. D'une part, l'administration rationnelle de l'État suppose que ses finances *s'objectivent* en dehors des finances personnelles du roi. D'autre part, cet État devient l'instrument de nouvelles stratégies d'appropriation par des groupes soucieux d'acquérir des avantages sociaux autant que de servir l'intérêt de la nation. Mais cette instrumentalisation implique la création d'un autre espace national : c'est la définition de *l'intérêt général*.

Réforme protestante comme premier danger socio-politique non-militaire et d'envergure internationale fut pour beaucoup dans la prise de conscience de la nécessité d'administrer les relations sociales ?

¹² William H. Sewell, *op. cit.*, p. 54.

¹³ Cité par Pierre Rosanvallon, *op. cit.*, p. 21.

¹⁴ École du Génie à Mézière (1748), École des Ponts et Chaussées, (1755), École des Mines (1783) Cf. D. Julia, *op. cit.*, p. 195.

De l'intérêt public à l'intérêt général

Si “l’histoire de l’impôt et l’histoire de l’État sont en effet inséparables”¹⁵ ça n’est pas seulement parce que l’initiative économique de celui-ci est orientée par la volonté d’organiser et d’augmenter la production des richesses en fonction de ses besoins. Sinon, nous n’aurions jamais dépassé le stade du *despotisme éclairé*, régime politique dans lequel les intérêts politiques sont les intérêts *publics*, c’est à dire les intérêts de ceux qui bénéficient de la *publicness*. Ainsi que le rappelle Jürgen Habermas, une personne *privée* est une personne *privée* de fonction *publique*.¹⁶

“Sur les actions, le comportement, les lois, les décrets, les ordonnances du souverain et de la Cour, ainsi que des fonctionnaires, des assemblées et des cours de justice qui sont les siens, une personne *privée* n’est pas habilitée à porter des jugements *publics*, voire dépréciatifs, ou à rendre *publiques* des informations qui lui parviendraient, pas plus qu’à les diffuser en les *publiant*. Une personne *privée* n’est d’ailleurs pas en mesure de porter de tels jugements, car la pleine connaissance des circonstances et des mobiles lui fait défaut.”¹⁷

L’histoire de l’État est liée à l’histoire de la fiscalité parce qu’elle est l’histoire de ses tentatives pour asseoir sa légitimité à prélever les impôts. L’histoire de l’État depuis l’ancien régime au XIX^{ème} siècle peut se concevoir comme le passage d’un État “exceptionnel” principalement légitimé par la nécessité d’une défense militaire à un État “régulier” sommé de trouver sa légitimité (*i. e.* sa capacité à prélever des impôts) *dans un autre ordre de raison*. Au XVIII^{ème} siècle, on commence à exiger de l’État qu’il fasse sa publicité.¹⁸ Déjà, les premières convocations des États généraux du XIV^{ème} au XVI^{ème} siècle avaient principalement pour but de justifier des levées d’impôts. La “transparence” était une nouvelle forme de légitimation :

“En France, écrit Necker, on a fait constamment mystère de l’état des finances ou si quelqu’un en a parlé, c’est dans des préambules d’édits, et toujours au moment où l’on voulait emprunter; *mais ces paroles, trop souvent les mêmes pour être vraies, ont dû nécessairement perdre de leur autorité*”.¹⁹

Pour défendre l’autorité de l’État il faut alors inventer un autre langage. On remarque que les longues périodes de rationalisation de l’État correspondent

¹⁵ Pierre Rosanvallon, *op. cit.*, p. 27

¹⁶ *L’espace public*, 1962, trad. Payot, Paris 1986, p. 22.

¹⁷ Frédéric II de Prusse, dans un édit de 1784, cité par Jürgen Habermas, *op. cit.*, p. 36, les italiques sont de moi.

¹⁸ Voir Jürgen Habermas, *L’espace public*, Payot, trad. 1986.

¹⁹ Cité par Pierre Rosanvallon, *op. cit.*, les italiques sont de moi.

exactement aux périodes de paix relative.²⁰ Les évolutions concomitantes sont fondamentales. La domination politique, de traditionnelle devient “légale-bureaucratique”²¹. L’État cesse peu à peu d’être cette entité autonome, cette personne morale (incarnée dans le roi) légitimée comme puissance protectrice des populations et justiciable d’une rationalité *secrète* pour s’appuyer de plus en plus sur une “opinion publique”.

C’est ce dont rend compte “le glissement entre la notion d’intérêt public et la notion d’intérêt général” selon Pierre Rosanvallon, où l’intérêt public était purement l’intérêt *concret* de l’État et l’intérêt général est un intérêt *abstrait*, celui de toute la nation. C’est le moment de l’apparition d’une double rationalité, technique et politique : la Révolution avait conçu le principe d’un *budget voté*, mais cela n’avait jamais été appliqué jusqu’en 1814 lorsque la Restauration fit voter le premier budget. Ce moment est fondamental puisque pour la première fois, l’État justifie ses dépenses. Cela aura deux conséquences fondamentales, l’une directe, l’autre sous forme de tendance. La première, c’est que cette date marque la disparition des “révoltes fiscales”, ce qui est bien le signe d’une plus grande légitimité de l’État. L’autre, c’est la *régularisation* et la *diversification* des missions de l’État. Peu à peu, jusqu’à nos jours, l’État n’a cessé de se fonder toujours plus à la société qu’il domine en régulant de plus en plus finement les divers aspects de la vie de la Nation. De 1814 à 1911, note Pierre Rosanvallon, on passe d’un budget divisé en 7 ministères (c’est à dire un découpage grossier) à un budget divisé en 933 “chapitres”. Ceci semble bien être la marque d’une justification toujours plus fine des missions de l’État.

Ainsi, ce qui se noue dans la Révolution française, qui tire son origine d’une période plus ancienne et qui se poursuivra encore très lentement par la suite, c’est le fait qu’une pensée politique simple et abstraite remplace peu à peu un système concret et complexe. L’espace géographique devient continu et deux espaces “imaginaires” qui lui correspondent s’autonomisent l’un par rapport à l’autre : d’une part, l’espace de l’activité économique devient justiciable d’une logique simple et abstraite, celle du libéralisme économique qui a connu de nombreux avatars mais qui a été la pensée économique la plus prégnante durant la Révolution. Ce libéralisme économique, c’est *l’activité rationnelle en finalité* appliquée à l’économie. *D’autre part*, l’espace de l’opinion publique” apparaît, susceptible lui, d’une *activité rationnelle en valeurs*. Cette disjonction est historiquement située (bien que ce sont un mouvement très lent qui n’est probablement pas achevé de nos jours encore).

“L’orientation économique, écrit Weber, peut être traditionnelle ou rationnelle en finalité. Même une activité fortement rationalisée se signale en général par un

²⁰ Jean Meyer, *Le poids de l’État*, PUF 1983, cité par Pierre Rosanvallon, *op. cit.*

²¹ Pierre Rosanvallon, *op. cit.*

attachement relatif aux traditions”.²² Cela implique que l’association activité économique-activité rationnelle n’est pas une donnée anthropologique mais une catégorie historique, et comme telle, toujours imparfaite. L’activité économique, pour peu qu’on la considère comme l’action de l’homme sur la nature et la distribution des moyens de subsistance, préexiste largement à l’activité rationnelle. La rationalisation de l’économie suppose l’autonomisation de celle-ci vis à vis de la vie sociale. La théorie libérale qui pense l’homme comme mû par une recherche incessante d’utilités, inverse les perspectives. En fait, les travaux anthropologiques témoignent de ce que les relations sociales sont généralement la matrice de l’économie et non le contraire; donc le statut de l’individu est aussi inversé : “L’homme agit de manière, non pas à protéger son intérêt individuel à posséder des biens matériels, mais de manière à garantir sa position sociale, ses droits sociaux, ses avantages sociaux. Ils n’accorde de valeur aux biens que pour autant qu’ils servent à cette fin”, écrit Karl Polanyi.²³ C’est cela qu’il faut avoir en mémoire pour comprendre le sens qui était donné à l’activité des corporations, des professions et de tous les *arts* dans l’ancien régime. Outre qu’elle se découpait en trois ordres principaux, la société divisait le “tiers État” en trois autres grandes catégories : les “artistes libéraux”, les “artistes mécaniques” et les “gens de bras”. Dans une société de morale chrétienne où l’ordre se situait du côté de l’esprit et le désordre du côté de la matière, la hiérarchie était simple : une profession était d’autant plus élevée qu’elle faisait appel à *l’esprit*, d’autant plus vile qu’elle faisait appel à la *main*.²⁴ Les “artistes mécaniques” occupaient une position intermédiaire, car ils travaillaient de leurs mains, mais étaient dépositaires d’un “art”, c’est à dire d’un ensemble de *règles*²⁵ qui était la preuve de l’ordre de leur esprit. La réalisation du chef-d’oeuvre par le compagnon, véritable capital culturel objectivé, preuve d’une formation technique astreignante, était ce qui le distinguait nettement des “gens de bras” qui devaient leur subsistance à la simple force animale de leur corps, et étaient, pour cela, relégués dans l’entropie du *travail*, c’est à dire de la punition originelle dans la sociodicée chrétienne. Dans la société d’*ordres*, il n’y a pas de différence entre l’activité économique qui consiste à produire des biens et l’activité morale qui consiste à produire du social, c’est à dire des rapports hiérarchiques légitimes entre les individus. Ceux-ci sont définis *en totalité* par leurs savoir-faire qui leur vaut d’appartenir à un corps social particulier et d’en respecter les règles *particulières*. C’est le sens des récits mythiques des sociétés de compagnonnage qui *mêlent inextricablement des dimensions religieuses et*

²² *Économie et société*, trad. Paris, Plon, 1971, p. 69.

²³ *La grande transformation*, 1944, trad. 1983, Paris, Gallimard, p. 75.

²⁴ William H. Sewell, *op. cit.*

²⁵ Bien sûr nos sociétés divisent aussi la population entre manuels et intellectuels, mais le principe de division, s’il en est probablement hérité, diffère largement.

techniques, faisant remonter leur origine, selon les compagnies, à l'histoire de Jérusalem ou à celle de la construction des pyramides et fondant leur existence sur la légendaire habileté de leurs fondateurs supposés.²⁶ On retrouve la même imbrication du moral et du technique dans le statut des individus:

“L'apprenti, écrit William Sewell, un adolescent la plupart du temps, vivait sous le toit du maître et lui devait le respect que l'on doit à un père de famille pendant la durée du contrat. (...) Étant *incorporés* à la famille du maître au regard de la loi, les compagnons et les apprentis étaient donc dénués de toute personnalité juridique autonome. (...) Les juristes spécialisés dans la loi des corporations n'abordaient absolument pas les relations entre maîtres et ouvriers ; les compagnons et les apprentis étaient placés “sous l'autorité domestique des maîtres”, comme le stipulait un édit de 1776, et ne relevaient pas, en conséquence de la loi *publique*.”²⁷

Enfin, la plupart du temps, la corporation est une communauté religieuse autonome. Les “mestiers” les mieux “establis” avaient une “confrérie”, c'est à dire une association créée sous le patronage de l'église, dans laquelle ils pratiquaient leurs propres rites.

Ainsi dans l'ancien régime, chaque communauté particulière (corporation, ville, etc.) était la *matrice sociale* qui contenait, inextricablement liés, un système technique (des savoir-faire) et un système de valeurs (une hiérarchie particulière objectivée sous forme de rites religieux).

On peut résumer tout ce qui précède en trois mouvements :

1 - un espace économique national se crée peu à peu pour des raisons techniques (l'évolution des technologies exige une capitalisation qui ne peut être rentable que dans un grand espace) mais *cela n'aurait pu se faire sans la lente émergence des intérêts financiers de l'État*.

2 - les relations économiques deviennent abstraites par l'augmentation des distances à la fois géographiques et sociales entre les agents économiques. L'économie s'autonomise donc par rapport au social.

3 - les relations politiques deviennent abstraites à leur tour, l'opinion comme “marché des idées” apparaît. Cette notion de marché des idées n'est d'ailleurs pas une métaphore si l'on en croit Habermas qui indique que la presse d'opinion est née de la presse économique et ne s'est autonomisée que lentement.²⁸ Ainsi, de la même façon que la marchandise est une abstraction qui naît de la distance entre les agents économiques, l'opinion est une abstraction qui naît de la même distance et de la nécessité d'utiliser un médium.

Sur le plan des idées, la fin du XVIII^{ème} siècle est paradoxale. D'un côté, la conscience scientifique abandonne (pour ce qui concerne les plus grands penseurs

²⁶ En réalité, il ne semble pas que l'on puisse faire remonter les sociétés de compagnonnages plus loin que la fin du XV^{ème} siècle, cf. W. H. Sewell, *op. cit.* p. 76.

²⁷ *op. cit.*, pp. 53-54. Les italiques sont de moi.

²⁸ Jürgen Habermas, *L'espace public*, *op. cit.*

tout au moins), cette conception de la “*transparence des choses*” cette pensée abstraite, “cartésienne” (que Durkheim attribue à la formation donnée par les collègues jésuites, trop riche en mathématiques et en philosophie et avare de sciences de la nature),²⁹ au profit d’une pensée de *l’épaisseur*, de la complexité.

D’un autre côté, la pensée politique se simplifie à outrance. En termes d’idées politiques, la Révolution Française, période de “tables rases” par excellence, est une période de simplisme politique. La suppression (provisoire) des universités et la suppression (définitive) des corporations, jurandes et autres maîtrises, par les lois D’Allarde et Le Chapelier (1791)³⁰ constituent un véritable *droit commun économique* : la liberté reconnue à tous d’exercer n’importe quelle activité et la suppression des privilèges, constitue, du point de vue qui m’intéresse ici, deux catégories d’activité : *d’une part* les activités “économiques” susceptibles d’une rationalité en finalité et *d’autre part*, les activités liées à l’État, c’est à dire à l’intérêt général, susceptibles d’une rationalité en valeurs. Cette dichotomie correspond assez bien à l’opposition intérêt public/intérêts privés.

Finalement du point de vue professionnel, le privilège qui disparaît (au moins théoriquement) à la Révolution est le privilège pour une profession d’incarner *à la fois* un système de valeurs (une éthique) et une rationalité technique.

Cette dichotomie va exister tout au long du XIX^{ème} siècle jusqu’au sein des serviteurs de l’État. Pierre Rosanvallon montre comment alors que les personnels techniques sont rigoureusement formés et recrutés (grâce à l’utilisation des grandes écoles militaires et d’ingénierie), le recrutement des personnels administratifs “généralistes” supposent des problèmes qui ne sont jamais posés : favoritisme, incompetence, etc. La Révolution n’a jamais posé le problème de l’administration car celle-ci a toujours été pensée comme “utopie d’un gouvernement immédiat de la volonté générale”.³¹ Simple exécutrice de la volonté du peuple, l’administration de l’État n’a aucune épaisseur, et en particulier, elle semble ne poser aucun problème “technique”.

Ainsi, les deux espaces, celui de la technique et celui des valeurs sont considérés comme parfaitement isolés et transparents. On retrouvera jusqu’à nos jours cette opposition dans le système éducatif: selon un projet de la Convention non réalisé finalement, des écoles centrales devaient avoir pour fonction de créer de nouvelles divisions sociales basées à la fois sur une éducation morale *commune*

²⁹ L’idéal-type de ces modifications est l’apparition de la “clinique” dont Foucault attribue la “naissance” notamment aux changements politiques de la Révolution ; *Naissance de la clinique*, PUF, 1963, 3^{ème} édition, 1993.

³⁰ Fernand Braudel, Ernest Labrousse, *Histoire économique et sociale de la France*, t. III, PUF, coll. Quadrige ; p. 12.

³¹ Pierre Rosanvallon, *L’État en France de 1789 à nos jours*, op. cit. p. 60.

et sur des instructions *scientifiques différentes*.³² Par là-même, on cherchait à constituer indépendamment une *opinion nationale et homogène* en fonction d'une rationalité en valeur, et une division de travail en fonction d'une rationalité en finalité. On opposait finalement, y compris à l'intérieur de chaque individu, le "citoyen" et "l'agent économique".

La manière spécifique d'empêcher les simples "occupations" de devenir des "professions" que l'État hérite de cette période est donc de les renvoyer *soit* à une rationalité en finalité, *soit* à une rationalité en valeur et de leur interdire d'incarner les deux à la fois. En rendant les activités justiciables d'une logique *simple et abstraite* il leur interdit toute *autonomie professionnelle*. Car l'autonomie d'une profession naît (notamment) de la complexité, de l'épaisseur des problèmes qu'elle est censée résoudre.

Comment alors, face à ce droit commun imposé par l'État, une occupation peut-elle malgré tout obtenir des privilèges ?

Il y a deux manières :

- D'une part, l'occupation peut utiliser la stratégie de la "montée en généralité" (selon une expression que j'emprunte à Luc Boltanski et Laurent Thévenot, qu'ils m'excusent si je les trahis).³³ La culture du pouvoir spécifiquement française (dans la sphère des intérêts "privés" ou de l'intérêt "général") est une culture fondamentalement *abstraite*. La direction des grandes entreprises ou des ministères, par exemple, est plus ou moins réservée à des "grands corps" qui ne font état, généralement, d'aucune connaissance concrète des problèmes qu'ils sont censés résoudre mais d'une formation scientifique générale et théorique.³⁴

- D'autre part, l'occupation peut bénéficier d'une conception générale des problèmes qu'elle est censée résoudre selon laquelle elle doit recevoir le privilège de concilier une éthique professionnelle *et* une expertise technique. C'est évidemment le cas de la médecine. Les occupations qui s'établissent comme professions ont en commun avec les anciennes corporations d'avoir le privilège d'associer un système de valeur et un système d'activité rationnelle en finalité. Elles s'opposent aux corporations en ce que ces deux systèmes se déploient désormais dans un espace *national*. Leur activité économique est garantie sur tout le territoire national et leur système de valeur est censé être en accord avec l'intérêt général, représenté par l'État.

Michel Foucault montre comment le destin de la médecine s'est noué dès avant la Révolution. En tant que corporation universitaire la médecine fait l'objet d'une

³² Le projet avortera, mais, signale Durkheim, "il faut se garder de croire que la Convention y ait recouru comme à un expédient imaginé à la dernière heure et insuffisamment réfléchi. Il y avait longtemps que l'idée avait été émise, et elle était forte de l'autorité des hommes les plus considérables du XVIII^e siècle."

³³ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification. Les économies de la grandeur*, op. cit.

³⁴ Antoine Prost indique que dans les entreprises françaises plus qu'ailleurs on néglige la dimension humaine pour ne considérer comme pertinents que les facteurs techniques. *Éloge des pédagogues*, op. cit. p. 158.

méfiance de la part du pouvoir : elle est considérée comme un système de reproduction de privilèges (au même titre que les autres corporations) plutôt que de production de savoirs positifs. En même temps, la fonction politique de la médecine apparaît avec la notion de santé publique (principalement la lutte contre les épidémies et les systèmes d'informations internationales que cette lutte suppose). C'est ce qui amène le pouvoir à créer la société royale de médecine en 1776 *contre* la faculté.

Lors de la Révolution, les différentes assemblées hésiteront beaucoup sur le modèle d'activité qui devait être imposé à la médecine. Depuis la conception la plus corporatiste (universitaire) jusqu'à la conception la plus libérale (les girondins proposaient que toute personne puisse être médecin moyennant un léger contrôle par une "Cour départementale") en passant par une conception très étatique. Le médecin était pour les uns, un "prêtre du corps" chargé de soulager les souffrance, pour les autres un "gendarme de la santé" ou encore un "magistrat".

Du point de vue théorique, la nouveauté de cette époque réside en ce que la connaissance médicale se déploie désormais dans un *espace public*. Cela implique une complexité jamais atteinte auparavant : la médecine doit repenser les rapports entre le particulier (le "cas") et le général (la maladie, l'épidémie). La variation des solutions institutionnelles de formation des médecins envisagées et essayées (universités, société royale, écoles pratiques, hôpitaux ,etc.) qui caractérise non seulement la Révolution mais aussi la suite, oblige à envisager des rapports nouveaux entre la théorie et la pratique : celle-ci ne peut être ni la simple application de celle-là, ni sa source. Sommée de faire preuve d'efficacité, la médecine doit peu à peu abandonner ses vieilles catégories, inopérantes pour autre chose que la collation des grades et notamment l'opposition entre une médecine empirique (la médecine "historique") et une médecine plus spéculative (la médecine philosophique). Une vision simple, fermée et transparente de la maladie s'efface au profit d'une vision complexe, une sorte de "vision dans l'obscurité". Le système des connaissances s'ouvre pour permettre l'accumulation de progrès non prévus à l'avance. Des paradoxes (du moins pour le système logique antérieur) apparaissent comme par exemple la notion de "surface intérieure". C'est la naissance de la "clinique", cette sorte de science ni théorique ni pratique, ni abstraite ni concrète, bref, complexe. Bien sûr, ce mode de connaissance mettra encore au moins un siècle à "s'établir". Mais ce qu'il faut retenir de cette période, c'est que la médecine obtient le privilège rare d'être considérée comme une profession qui doit résoudre des problèmes très complexes, à la fois sociaux et techniques, concrets et abstraits et justifiant par là une autonomie professionnelle.³⁵

³⁵ Foucault cite une distinction (attribuée à Cabanis) entre les "objets industriels" dont les consommateurs sont eux-mêmes capables de juger l'utilité et ceux dont ils sont incapables de juger l'utilité; *Op. cit.* p 79. Pour ces objets-ci,

Comment peut-on interpréter la professionnalisation des enseignants en France selon le schéma historique esquissé ici ?

1 - On trouve la démarche que Karl Polanyi qualifie de “mercantiliste” dans la création des IUFM. Ceux-ci sont mis en place clairement contre les universités et contre les représentants des disciplines universitaires. Ils constituent un marché national des compétences orientés contre les marchés segmentés universitaires. C’est donc une sorte “d’économie de marché dirigée” que l’on crée. De ce point de vue, les IUFM se situent dans la longue lignée des politiques de l’enseignement supérieur et de la recherche qui se sont faites contre l’université : la création des grandes écoles, des instituts nationaux de recherche, du CNRS, etc. Ces politiques visent soit à retirer un marché du travail à l’université, soit à la mettre en concurrence sur un plus grand marché.

2 - On trouve dans le choix des personnes et dans la forme que prennent les définitions des compétences, ce goût de l’abstraction et des “choses simples” qui font partie de la culture de l’État en France. Il est explicite que la “commission Bancel” suit une logique de la “table rase” en éliminant tout lien avec des états de faits antérieurs.

3 - Il y a dans cette même commission un conflit très net (même s’il n’est pas violent) entre deux conceptions de l’action. D’une part, les syndicalistes et les représentants de l’administration de l’Éducation nationale ont en commun une vision non problématique du lien entre les motifs de l’action et ses résultats. La différence entre eux est donc seulement la différence des motifs. D’autre part, les prétendants à l’expertise en professionnalisation soutiennent que ce lien motifs/résultats est complexe, obscur, ce qui justifierait leur fonction. Cette revendication professionnelle est explicitement non-entendue.

4 - Contrairement à ce qui se passe en Espagne, le “débat” qui suit ne se situe pas à l’intérieur des frontières même incertaines d’une “profession” (ou d’une “corporation”) mais d’emblée dans l’espace national de “l’opinion publique”. Cet espace est structuré par un certain nombre de catégories intellectuelles ou de préjugés communs à tous les participants au “débat”. D’une part, tant les partisans que les adversaires de la réforme utilisent un système de justification qui oppose “technique” et “pensée” (comme Alain Finkielkraut) ou “action” et “expression” (comme Daniel Bancel). Tout se passe comme si dans l’esprit de chacun, ces deux espaces ne devaient jamais se rencontrer (on pense à la profanation). D’autre part, il est entendu (là aussi pour les partisans et les adversaires) que les représentants des disciplines les plus *abstraites* (mathématiciens et philosophes) ont la plus grande autorité pour être des *chefs d’opinion*.

5 - Enfin, la *pédagogie* émerge, d’une manière non-accomplie, du même type de

la valeur n’est pas immédiatement visible, ce qui est un problème technique. Mais le fait que l’erreur soit “funeste” constitue un problème social.

nécessités que la *clinique*. C'est un mode de connaissance pluridisciplinaire, qui pourrait répondre à la même nécessité de repenser les rapports entre une théorie et une pratique (dans lesquels la théorie ne s'applique pas simplement et la pratique n'est pas non plus la seule origine de la théorie) et entre "les cas" et la "généralité". Elle pourrait s'ouvrir à une certaine cumulativité (un progrès scientifique). Mais tout cela suppose la non-transparence des enjeux de l'éducation. Or cette non-transparence n'est pas acquise, comme on l'a vu plus haut, tant il semble convenu de penser que l'éducation relève d'une simple "rationalité en valeur". Ainsi, du point de vue professionnel, les pédagogues n'ont pas réussi à s'approprier la notion d'éducation comme les médecins se sont appropriés la notion de santé.³⁶

Un contexte libéral

Si l'on reprend la vieille distinction Durkheimienne, la *pédagogie* s'oppose à *l'éducation* comme la réflexion théorique s'oppose à la pratique préréflexive.³⁷ La seconde est un phénomène "continu" qui fait partie du quotidien (on dira plus tard un "fait social total") et que l'on retrouve dans toutes les sociétés. Si par contre la pédagogie est un fait intermittent, "c'est que l'homme ne réfléchit pas toujours, mais seulement quand il est nécessité à réfléchir, et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours et partout données" écrit Durkheim. La réflexion pédagogique, comme théorie de l'éducation, n'apparaît donc qu'à des moments historiques déterminés. Si l'on parcourt *l'évolution pédagogique en France*,³⁸ on s'aperçoit que la réflexion pédagogique s'inscrit toujours dans un projet de société, que cela soit dans le cas de l'église du Moyen-âge qui "invente" la pédagogie pour intégrer des populations d'origine germanique dans une nouvelle société chrétienne ou que cela soit dans le projet des écoles centrales de la Convention.

Quel est donc le projet social qui caractérise les années 80 ?

Si j'ai cherché à montrer jusque ici ce qui faisait la spécificité historique de l'État en France, (notamment par rapport à l'Espagne) je voudrais maintenant montrer en quoi les deux États sont aujourd'hui dans un contexte européen assez semblable. La tendance lourde de l'évolution de nos sociétés concernant l'éducation est bien connue de tous : le lien se fait de plus en plus fort entre la scolarisation et les positions socioprofessionnelles atteintes par les individus. La détermination des hiérarchies sociales par les hiérarchies scolaires ne cesse de s'intensifier. Pour reprendre l'analogie avec la médecine citée plus haut, "l'erreur" en matière d'éducation est de plus en plus "funeste". Seuls aujourd'hui les plus

³⁶ Marcel Drulhe, *La division sociale de la santé. Santé publique, médecine et société*, thèse d'habilitation à diriger des recherches, université de Toulouse-le-Mirail, 1994.

³⁷ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, 5ème édition, 1985, pp. 69-70.

³⁸ Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Presses universitaires de France, 1938.

irresponsables peuvent encore défendre l'idée d'un savoir gratuit et d'une acquisition désintéressée de ce savoir. Le plus grand nombre au contraire envisage le savoir et sa représentation légale, le diplôme, comme des *ressources*.

Du point de vue de leur histoire et des fonctions qui leur ont été assignées, les systèmes éducatifs français et espagnol ne sont pas très différents. On peut très grossièrement découper trois périodes.

1 - Entre le milieu du XIX^{ème} siècle et le milieu du XX^{ème}, les systèmes éducatifs ont deux priorités :

- À la base, une fonction idéologique : ils doivent forger une culture nationale. C'est la longue période des "guerres scolaires" entre catholiques (conservateurs en France et autoritaires en Espagne) et républicains. Les divers groupes politiques au pouvoir ont pour ambition d'inculquer leur idéologie aux élèves. L'idéologie diffère mais la fonction est toujours nationaliste. La différence entre les deux pays réside en ce qu'en Espagne, il n'y eut pas d'équivalent au gros effort quantitatif fourni en matière d'enseignement primaire par la troisième République. L'État espagnol s'est donc appuyé et s'appuie encore largement sur l'église pour accueillir une partie des effectifs d'élèves du premier degré.³⁹ Ça n'est qu'en 1985 qu'une loi (LODE, loi d'organisation du droit à l'éducation) prévoit explicitement d'utiliser les moyens nécessaires à la scolarisation de toute la population.

- Au niveau de l'élite, il s'agit de former les cadres de l'État.

2 - À partir des années 50, la priorité devient la fourniture d'une main d'oeuvre qualifiée à l'industrie et aux services. On cherche dans les deux pays, à améliorer et développer l'enseignement professionnel et l'enseignement secondaire général.

3 - La troisième période est celle qui nous concerne : elle débute dans les années 80 (si l'on s'en tient aux discours officiels, et dès les années 60 si l'on remonte aux origines des mises en question de l'enseignement). C'est la période où les fonctions des systèmes éducatifs ne sont plus pensées comme aussi "transparentes" et où l'on s'oriente officiellement vers des problématiques plus qualitatives.

Le point commun aux deux premières phases est le fait que c'est l'État qui assume clairement les enjeux sociaux de la scolarisation : créer une culture nationale, former des cadres, puis pourvoir l'industrie et les services en main d'oeuvre qualifiée. Et pour cause, puisque les logiques sont simples et susceptibles de rationalités abstraites : il s'agit soit de "transmettre" des valeurs, soit de "transmettre" des connaissances techniques. On est dans tous les cas dans une conception très fonctionnarisée de l'enseignement. Les enseignants sont des "transmetteurs", et les "contenus" sont intégrés dans des "programmes".

³⁹ Ainsi, à la suite de la prise du pouvoir par Franco, la Phalange avait un véritable projet d'enseignement laïc porteur d'une doctrine qui ne correspondait pas exactement à celle du catholicisme. Le pouvoir confia tout de même une bonne partie de l'enseignement à l'église, certainement pour des raisons financières et probablement pour limiter l'influence de la Phalange. Gregorio Camara Villar, *Nacional-catolicismo y escuela : la socialización política del franquismo*, Hesperia, Madrid, 1984.

Ce qui est nouveau dans les années 80, c'est le fait que les *responsabilités* tendent (très progressivement) à changer de pôle : d'après les lois de l'éducation de 1988 au Royaume-Uni,⁴⁰ de 1985 en Espagne, (LODE) de 1985 (loi de décentralisation concernant les établissements scolaires) et 1989 en France, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes reçoivent les moyens légaux de se faire mieux entendre dans les établissements scolaires.

Jusque là, on peut parler de "participation" des familles. Celles-ci sont simplement amenées à exprimer leurs vœux dans des conditions plus démocratiques, ou tout au moins plus formalisées.

Mais d'autre part, les enseignants, les chefs d'établissements et tous les membres de la "communauté éducative" (les parents en font partie) sont appelés à prendre de plus en plus de responsabilités. Les priorités de cette initiative changent selon les pays. L'enjeu fondamental en France est celui de l'orientation alors qu'en Espagne, c'est celui de la qualité de l'enseignement. Or, c'est dans ces deux dimensions que l'État demande aux enseignants d'assumer le rôle principal (élaborer les programmes en Espagne, assumer l'orientation en France).⁴¹

Le système se complique si on ajoute la "désectorisation" qui est à l'œuvre en France (de manière progressive) et en Angleterre (de manière radicale). Selon la règle *exit, loyalty, voice*,⁴² avec cette possibilité de choix qui s'offre à elles, les familles risquent d'opter plutôt pour une stratégie de consommateurs (désertion de l'établissement qui ne respecte pas leur projet d'orientation) que pour une stratégie participative (rester et exiger que la transparence se fasse sur le processus d'orientation).

Ainsi, attribuer la responsabilité de l'orientation aux enseignants ne signifie pas la même chose dans le contexte antérieur, celui de la "mobilisation des réserves d'aptitudes" des années 50-60⁴³ et dans le contexte actuel. Lorsque le système était sectorisé et fermé aux influences des familles il s'agissait pour les enseignants d'appliquer une logique plus simple, celle de l'évaluation des aptitudes des élèves en fonction des programmes.

Pour le cas de l'Espagne, il ne me semble pas utile de détailler longuement le surcroît de responsabilités qui échoient aux enseignants du fait d'avoir à définir une partie des programmes d'enseignement, ni le processus de différenciation des

⁴⁰ Francine Vaniscotte, *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Hatier, Paris, 1989, p. 96.

⁴¹ En Espagne, comme pour la formation des enseignants, la loi prévoit un partage des prérogatives en matière de définition des programmes d'enseignement : l'État définit des "normes minimales" (*Diseño curricular base*), puis l'établissement définit un "projet d'établissement" (*proyecto curricular de centro*), enfin les enseignants définissent un projet pour chaque classe (*programaciones de aula*).

⁴² La célèbre alternative de Hirschmann (sortir du système ou manifester son mécontentement) devient l'alternative désertion/protestation chez Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Presses universitaires de France, 1973.

⁴³ Jean-Michel Berthelot, *Le piège scolaire*, op. cit.

établissements et des classes que cela suppose.

Il y a une contradiction entre une conception fonctionnarisée de la profession et la notion de responsabilité. “La conception d’un pouvoir administratif simple et transparent, écrit Pierre Rosanvallon, n’a pas seulement pour inconvénient d’empêcher de régler pratiquement les rapports de la société française avec son administration. Elle conduit également à minimiser sa responsabilité vis à vis de la société. Le raisonnement est simple à saisir : si l’administration est purement exécutrice des lois, elle ne saurait causer aux citoyens d’autres dommages que ceux qu’impliquent l’application de la volonté générale et la poursuite de l’intérêt commun.”⁴⁴

Au contraire, la nouveauté de notre époque réside en ce que les enjeux de la scolarisation sont proclamés plus complexes. Et cela pour deux raisons, me semble-t-il. D’une part, effectivement, la hausse générale des effectifs scolarisés et la diversité croissante des parcours rendent l’enseignement de plus en plus difficile. Mais aussi et surtout, on peut dire que tant qu’une grande partie de la population était exclue du second cycle de l’enseignement secondaire, c’est à dire le niveau auquel s’effectue l’essentiel du tri social, on pouvait ramener l’inégalité des destins sociaux à l’inégalité d’accès à ce second cycle. À partir du moment où l’on entérine légalement la hausse de la scolarisation dans l’enseignement secondaire (objectif des 80% en France, hausse de l’âge de fin de scolarité obligatoire en Espagne), c’est à l’intérieur de ce second cycle que se font jour les inégalités des parcours. Si l’État continue à assumer symboliquement l’orientation, au lieu d’en partager la responsabilité entre les enseignants et les familles il risque de perdre de sa crédibilité.

Il y a inévitablement un taux “d’échec” scolaire qui naît des relations contradictoires entre le système éducatif et le marché des emplois, même si l’on tend à penser que l’effet des systèmes d’enseignements sur le chômage des jeunes n’est pas nul.⁴⁵ La question devient alors de savoir à qui il revient d’assumer ces échecs. Lorsque la loi prévoit que “les élèves et les étudiants élaborent leur projet d’orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l’aide des parents, des enseignants, des personnels d’orientation et des professionnels compétents”, elle identifie les responsables.

L’apparition massive du vocabulaire du “projet” (projet d’orientation de l’élève, projet d’établissement projet d’activité éducative en France, *proyecto curricular de centro*, *proyecto educativo de centro* en Espagne), indique une volonté de la part des pouvoirs d’amener les individus (enseignants, élèves, parents, dirigeants d’établissements) à *répondre* des résultats. À partir du moment où les

⁴⁴ Pierre Rosanvallon, op. cit. p. 71-72.

⁴⁵ Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, op. cit. p. 162.

établissements se diversifient (par la désectorisation et les orientations occultes en France, par la diversification des curricula réels en Espagne) les échecs risquent de se concentrer dans des zones déterminées et d'être attribués à des "unités concrètes" (certains établissements, certaines équipes pédagogiques, certains enseignants, certaines familles). Il est symptomatique à ce sujet que ce soit dans le même temps que les États exigent des projets de la part de ces "unités concrètes" et qu'ils proclament l'impossibilité d'arrêter un projet global pour l'école.⁴⁶

Tout se passe comme si les enjeux de la scolarisation de transparents devenaient opaques. Et cette opacité contient à la fois une part de vérité et une part de fonction politique : celle de dégager les responsables politiques de la responsabilité directe des politiques éducatives et d'en charger les individus.

Le mode de gouvernement "libéral" est l'utilisation d'une stratégie particulière: en proclamant a priori "la liberté des acteurs" on tient le meilleur moyen de leur faire attribuer à eux-mêmes "ce qui leur arrive" par la suite.⁴⁷ Il n'est pas dans mon propos de dire que la diversification des parcours va générer de "l'échec". Mais cette diversification transforme cet effet structurel en effet individuel (on pense aux discours psychologisants des conseillers d'orientation et des "psychologues" d'ANPE) et elle oblige, en quelque sorte, les agents à "internaliser", c'est à dire à attribuer à des causes "internes" (leur "nature propre", leurs "aptitudes", etc.) leur échec. L'effet pervers de la "commercialisation" des rapports entre élèves (ou familles) et enseignants (ou établissements scolaires) qui risque de se faire sentir de plus en plus est celui-ci: à partir du moment où l'élève est un "consommateur d'école",⁴⁸ il tendra à refuser cette "attribution interne" (au nom du fait que "le client est roi") et à mettre en question les enseignants. Ce sont donc, en définitive ceux-ci, "les équipes pédagogiques" et les établissements qui se verront attribuer de plus en plus de responsabilités vis à vis du taux structurel d'échec.

Si l'augmentation des responsabilités attribuées à une profession peut augmenter d'autant son prestige lorsque elle est dépositaire d'un savoir considéré comme complexe, une responsabilisation excessive associée à un savoir peu légitime aux yeux du public et à un taux d'échec absolument inévitable ne contribue pas au prestige de la profession et, au contraire rend le métier de plus en

⁴⁶ Cf. section 2, chapitre 2 "analyse interne de la rhétorique de professionnalisation".

⁴⁷ C'est exactement l'hypothèse maintes fois vérifiée par les psychosociologues de la "dissonance cognitive". Lorsqu'on extorque un comportement à des individus (on les amène à faire des choses qu'ils n'auraient pas faites d'eux-mêmes), si l'obligation est explicite, l'attitude de l'individu ne change pas : il continue à penser que le comportement qu'on lui a extorqué n'est pas souhaitable. Si on déclare formellement qu'il est libre d'accepter ou de refuser (tout en l'ayant engagé de manière à ce qu'il ne puisse refuser) il va "réduire la dissonance" entre le comportement extorqué et son attitude en changeant celle-ci. Jean-Léon Beauvois *Traité de la servitude libérale*, op. cit.

⁴⁸ Selon la formule connue de Robert Ballion, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982.

plus pénible. L'expérience anglaise⁴⁹ montre que l'insatisfaction du public vis à vis des enseignants croit avec l'affirmation de leur responsabilité par les autorités éducatives, ainsi que les maladies neuro-psychologiques professionnelles.⁵⁰

Or, on l'a vu, la politique de professionnalisation ne modifie pas la valorisation sociale du savoir des enseignants. La complexité de ce savoir est déniée lorsqu'on le considère comme simple connaissance pratique. Le savoir est aussi déstabilisé si l'on considère les politiques de professionnalisation dans leur ensemble. Celles-ci offrent l'aspect de processus par lesquels chaque niveau hiérarchique se dégage de ses responsabilités au détriment du niveau immédiatement situé en dessous.

C'est visible en Espagne, lorsque l'État et le conseil des universités s'en remettent aux universités : on a vu que les gouvernements universitaires n'avaient ni l'autorité ni l'intérêt suffisant pour créer des instituts de formation homogènes, ni pour professionnaliser réellement la formation des enseignants du secondaire.

C'est aussi clair pour le cas de la France en ce qui concerne la définition de la formation des enseignants. Chaque niveau hiérarchique produit une définition floue, contradictoire, et demande au niveau inférieur de régler les problèmes posés par cette ambiguïté. On a ainsi une succession descendante de consignes sémantiquement indéterminées : après le "rapport Bancel", puis la "note de cadrage" de la DESup,⁵¹ les IUFM sont chargés de faire des "projets d'établissements", ceux-ci peuvent très bien n'avoir aucun lien logique avec les consignes concernant l'épreuve professionnelle (ou "sur dossier"), et le "mémoire professionnel" que le candidat doit faire en seconde année de formation, et qui sont pourtant la sanction ultime de cette cascade de définitions. En définitive, les étudiants ou les stagiaires devront trouver eux-mêmes une définition "personnelle" de la professionnalité pour espérer une sanction positive.

Si le fait que l'épreuve professionnelle favorise sociologiquement plutôt ceux qui ont le plus de probabilité d'attribuer leur réussite ou leur échec à des causes internes (à leur comportement personnel) que ceux qui les attribuent à des causes externes (les problèmes organisationnels) n'explique pas grand-chose en termes quantitatifs, on ne peut manquer de noter qu'il est très symbolique de la nouvelle façon de faire de la politique en matière d'éducation.

Malgré tout ce qui vient d'être écrit, malgré la remise en question relative d'une conception fonctionnarisée de la profession, la définition de la professionnalité des

⁴⁹ Jean Auba, Jean-Michel Leclercq, *Les enseignants dans les sociétés modernes, une même interrogation*, la Documentation française, Paris, 1985.

⁵⁰ Dans ce contexte, on ne peut manquer de voir, quelque en soit la valeur de vérité que je me garderai de contester, le rôle politique des travaux récents menés en France sur "l'effet établissement" (Olivier Cousin, "L'effet établissement. Construction d'une problématique", *Revue française de sociologie*, n°XXXIV, 1993). D'autant que l'on peut voir la disproportion entre les résultats réellement acquis par les initiateurs de ce thème de recherche et les nombreux articles et ouvrages écrits par des "suiveurs" sans plus de preuves ni de règles. Ces travaux sont d'ailleurs encouragés par la Direction de l'évaluation et de la prospective.

⁵¹ Cf. section 8, chp. 2.

enseignants par la qualification a encore de beaux jours devant elle, car elle a partie liée avec l'existence même des États-nations et avec les rapports qu'ils entretiennent avec les syndicats. C'est pourquoi les seuls acteurs sociaux véritablement intéressés à la professionnalisation des enseignants, les "experts en professionnalisation des enseignants" cherchent depuis les années 70 à utiliser les administrations supra nationales pour "passer par-dessus" les États et imposer peu à peu leur profession comme garante de l'intérêt général. Ainsi l'ATEE (*Association for Teacher Education in Europ*) fondée en 1976 travaille en collaboration étroite avec le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour imposer l'idée que l'idéal démocratique est intimement lié à l'amélioration de la formation des enseignants.⁵² Si cette stratégie est plus aisée au niveau européen que dans le cadre d'une nation, c'est que les statuts et les qualifications n'y ont plus cours.

En effet, même si certains syndicats enseignants sont regroupés en fédérations internationales, "les différences de sensibilités quand à l'idée même de syndicats, du rôle qu'ils ont à jouer et de leur marge de manoeuvre est telle que personne ne saurait au niveau européen et à plus forte raison international poser des exigences statutaires et idéologiques parfois réclamées aux niveaux nationaux. Ce serait prendre le risque de ne plus pouvoir dialoguer" écrit Françoise Vaniscotte.⁵³

Ainsi, si au niveau des États, les syndicats ont encore une supériorité certaine sur les experts en professionnalisation, au niveau européen ou international, cela s'inverse. Les politiques ou les activités de conseil politique internationales sont beaucoup plus perméables aux experts. C'est donc par les instances internationales (Conseil de l'Europe, UNESCO, OCDE), que les problématiques liées à la "qualité de l'enseignement", favorables aux experts et défavorables aux syndicats, pénètrent (depuis les années 70) et pénétreront davantage encore à l'avenir, les États nations. Cette influence politique est très progressive. Peut-être peut-on prévoir que les États comme les instances supra ou infra nationales tendront à considérer l'enseignement un peu moins comme une pure "chose de l'esprit", justiciable d'une conception politico-administrative et un peu plus comme une chose "naturelle", justiciable d'une connaissance scientifique. Pour l'instant encore, la science agit plus comme simple légitimation que comme facteur de production. On l'a vu, en France comme en Espagne, on utilise plutôt les symboles de la science que ses résultats.

⁵² Voir par exemple Françoise Buffet et Jacques-André Tschoumy (dir.), *Choc démocratique et formation des enseignants*, Presses Universitaires de Lyon, 1995. La pauvreté scientifique de la plupart des productions de l'ATEE (voir le *European journal of teacher education*) révèle plutôt qu'elle ne masque la véritable fonction (promouvoir une profession) de cette association, financée principalement par des fonds privés (Fondation européenne de la culture) et secondairement par des fonds publics divers.

⁵³ Françoise Vaniscotte, op. cit., p. 144.

Index des figures et des tableaux

Figures

- Figure n° 1 : La profession logique en France et en Espagne : chronologie comparée..... 35
- Figure n° 2 : Fac simile du “modelo A2” proposé par le *Consejo de universidades*..... 137
- Figure n° 3 : Rapport des forces syndicales dans l’enseignement public en Espagne..... 156
- Figure n° 4 : Rapport des forces syndicales dans l’enseignement privé en Espagne..... 157
- Figure n° 5 : Évolution des différents groupes socioprofessionnels en France..... 270
- Figure n° 6 : Comparaison entre les populations des bacheliers et des étudiants inscrits en premier cycle des universités de lettres et de sciences en France..... 278
- Figure n° 7 : comparaison de la composition sociale des jeunes de 0 à 16 ans en 1982 et des bacheliers de 1990 en France..... 278
- Figure n° 8 : Origine sociale des étudiants des premier et second cycles des universités de lettres et de sciences en 1990-91 en France..... 279
- Figure n° 9 : Composition sociale du second cycle et des préparations aux concours de l’enseignement en 1990-91 en France..... 280
- Figure n° 10 : Composition sociale des second et troisième cycles des universités de lettres et de sciences en 1990-91 en France..... 281

Tableaux

- Tableau n° 1 : Résultats aux élections professionnelles de l’enseignement public (primaire et secondaire) en 1990 en Espagne..... 155
- Tableau n° 2 : Résultats aux élections professionnelles des établissements scolaires privés entre octobre 1990 et juin 1992 en Espagne..... 156
- Tableau n° 3 : Le partage des matières dans la formation des enseignants du premier degré en Espagne..... 204
- Tableau n° 4 : Intégration en faculté de la formation des enseignants en fonction de la faculté en Espagne..... 254
- Tableau n° 5 : Scores des jugements sur la formation de première année à Toulouse..... 266
- Tableau n° 6 : Taux d’accès par origine sociale au second cycle des universités de sciences et de lettres en France..... 279
- Tableau n° 7 : Taux d’accès par origine sociale aux préparations des concours de l’enseignement en 1990-91 en France..... 281

- Tableau n° 8 : Taux d'accès par origine sociale en troisième cycle en 1990-91 en France 282
- Tableau n° 9 : Taux d'accès par origine sociale en second cycle après 1991 en France 283
- Tableau n° 10 : Taux d'accès par origine sociale en troisième cycle après 1991 en France 284
- Tableau n° 11 : Moyenne des notes à l'épreuve professionnelle en fonction du type de préparation 310
- Tableau n° 12 : Moyenne des notes en fonction du type de préparation et de l'option choisie 310
- Tableau n° 13 : Moyenne des notes à l'épreuve professionnelle selon le diplôme de la mère 314
- Tableau n° 14 (Récapitulatif) : Facteurs de variation des notes à l'épreuve professionnelle 315
- Tableau n° 15 : Moyennes des moyennes à l'écrit selon le diplôme de la mère 319
- Tableau n° 16 : Moyennes des moyennes à l'écrit selon le diplôme du père 319
- Tableau n° 17 : Moyennes des moyennes à l'oral selon le diplôme du candidat 319
- Tableau n° 18 : Scores des jugements sur la préparation (CAPES et PLP2 seuls) 330
- Tableau n° 19 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *inférieur* au baccalauréat à la question "quel est votre sentiment général sur l'épreuve professionnelle ?" 388
- Tableau n° 20 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *supérieur* au baccalauréat à la question "quel est votre sentiment général sur l'épreuve professionnelle ?" 389
- Tableau n° 21 : Réponses à l'assertion : "La formation transversale est utile", en fonction du diplôme de la mère 390
- Tableau n° 22 : Recodage manuel des réponses à la question "quel est votre sentiment général sur l'épreuve professionnelle ?" en fonction du diplôme de la mère 391
- Tableau n° 23 : Recodage manuel des réponses à la question "À quoi attribuez vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?" en fonction du diplôme de la mère 391
- Tableau n° 24 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *inférieur* au baccalauréat à la question "à quoi attribuez-vous la note que vous avez reçue

à l'épreuve professionnelle?" 393

- Tableau n° 25 : Réponses les plus caractéristiques des lauréats dont la mère a un niveau d'étude *supérieur* au baccalauréat à la question "à quoi attribuez-vous la note que vous avez reçue à l'épreuve professionnelle ?"

.....394

Bibliographie

- ALBUERNE, GARCÍA, ROJO, *Las escuelas Universitarias de Magisterio, análisis y alternativa*, ICE, Oviedo, 1986.
- AUBA Jean et LECLERCQ Jean-Michel, *Les enseignants dans les sociétés modernes*, la Documentation française, Paris 1985.
- AVANZINI Guy, *Histoire de la pédagogie du XVIIème siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981.
- BEAUVOIS Jean-Léon, *Traité de la servitude libérale*, Dunod, Paris, 1994.
- BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistique et contrôle social*, (trad.) Éditions de Minuit, Paris, 1975.
- BERTHELOT Jean-Michel, *École, Orientation, Société*, PUF, 1993.
- BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990.
- BERTHELOT Jean-Michel, *Le piège scolaire*, PUF, 1983.
- BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent (eds), *Justesse et justice dans le travail*, Presses universitaires de France, Cahiers du centre d'études de l'emploi, 1989.
- BOLTANSKI Luc, THÉVENOT Laurent, *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- BOUDON Raymond, *Effets pervers et ordre social*, Presses universitaires de France, 1973.
- BOUILLAGUET Annick, *Guide de l'épreuve professionnelle au CAPES de lettres*, Nathan, Paris, 1992.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU Pierre, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.
- BOURDIEU Pierre, *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989.
- BOURDONCLE Raymond, *L'université et les professions*, INRP et l'Harmattan, Paris, 1994.
- BOURDONCLE Raymond, ZAY Danièle, *École normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985). Une expérience pour les IUFM*, INRP, Coll. "Rapports de recherches", n° 7, Paris.
- BRAUDEL Fernand, LABROUSSE Ernest, *Histoire économique et sociale de la France*, Presses universitaires de France, 1977.
- BUFFET Françoise et TSCHOUMY Jacques-André (dir.), *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*, Presses universitaires de Lyon, 1995.
- CAMARA VILLAR Gregorio, *Nacional-catolicismo y escuela : la socialización política del franquismo*, Hesperia, Madrid, 1984.
- CARIVENC Edwige, *De l'instituteur au professeur des écoles, un simple changement d'étiquette ?*, mémoire de maîtrise, université de Toulouse le Mirail, septembre 1994.
- CHAMPAGNE, LENOIR, MERLLIÉ, PINTO, *Initiation à la pratique sociologique*, Dunod, Paris, 1989.
- CHAPOULIE Jean-Michel *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.
- CHARLES Frédéric, *Instituteurs, un coup au moral (genèse d'une crise de reproduction)*, Paris, Ramsay, 1988.
- DELSAUT Yvette, *la place du maître*, l'Harmattan, Paris, 1992.
- DESROSIÈRES Alain, THÉVENOT Laurent, *Les catégories socioprofessionnelles*, la Découverte, Paris, 1992.

- DRULHE Marcel, *La division sociale de la santé. Santé publique, médecine et société*, thèse d'habilitation à diriger des recherches, université de Toulouse-le-Mirail, 1994.
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Presses universitaires de France, 2ème édition, 1969.
- DURKHEIM Émile, *De la division du travail social*, Presses universitaires de France, 1930.
- DURKHEIM Émile, *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, 5ème édition, 1985.
- ESTABLET Roger, BAUDELOT Christian, *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992.
- FORNÉ José, *Euskadi, nation et idéologie*, Centre National de la Recherche Scientifique, Toulouse, 1990.
- FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique*, Presses universitaires de France, 1963.
- FRIEDBERG Erhard, MUSSELIN Christine, *Enquête d'universités. Étude comparée des universités en France et en RFA*, L'Harmattan, Paris, 1989.
- GROSSETTI Michel, (ed.) *Université et territoire, un système local d'enseignement supérieur : Toulouse et Midi-Pyrénées*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1994.
- HABERMAS Jürgen, *L'espace public*, 1962, trad. Payot, Paris 1986.
- HABERMAS Jürgen, *La technique et la science comme idéologie*, Gallimard trad. 1973.
- HABERMAS Jürgen, *Raison et légitimité*, Payot, trad. 1978.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PLAISANCE É. et SIROTA R., *Les transformations du système éducatif, acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- HIRSCHHORN Monique, *L'ère des enseignants*, Presses Universitaires de France, 1993.
- HOBBS Thomas, *Léviathan*, Paris, Sirey, 1971.
- HUGHES Everett C., *Selected Papers : The Sociological Eye*, Chicago, Aldine-Atherton, 1971.
- JAR COUSELO Gonzalo, *Modelo policial español y policías autónomas*, Madrid, Dyckinson, 1995.
- KUHN Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1970.
- LAHIRE Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- LEAVITT Howard (dir.), *Issues and Problems in Teacher Education. An International Handbook*. Westport, Greenwood Press, 1992.
- LÉGER Alain, *Enseignants du secondaire*, Presses universitaires de France, 1983.
- LÉONARD Jacques, *La médecine, entre les pouvoirs et les savoirs*, Aubier-Montaigne, 1981.
- LERENA ALESÓN Carlos, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelone, 1986 (édition révisée et augmentée).
- LESSARD Claude, PERRON Madeleine et BÉLANGER Pierre W. (dir.), *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1991.
- LOSEGO Philippe, *Le mythe de la Alberca*, mémoire de maîtrise, Toulouse le Mirail, 1990.
- MERLLIÉ Dominique, *Les enquêtes de mobilité sociale*, Presses universitaires de France, 1994.
- MIGUEL Amando de (dir.), *La sociedad española*, Alianza Editorial, Universidad Complutense de Madrid, 1992.
- PADIOLEAU Jean, *L'État au concret*, P.U.F. 1982.
- PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'harmattan, 1994.
- PETITAT André, *Production de l'école, production de la société*, Droz, Genève, 1982.
- PICARD Jean-François, *La république des savants, la recherche française et le CNRS*, Paris, Flammarion, 1990.
- POLANYI Karl, *La grande transformation*, trad. Paris, Gallimard, 1983.

- POPKEWITZ Thomas S. , *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Madrid, Pomares Corredor, 1994.
- POURTOIS Jean-Pierre, *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5 à 6 ans*, Presses universitaires de France, 1979.
- PROST Antoine, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1992.
- PROST Antoine, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, (1800-1967)*, Armand Colin, 1968.
- ROPÉ Françoise, TANGUY Lucie, (dir.) *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, l'Harmattan, Paris, 1994.
- ROSANVALLON Pierre, *L'État en France, de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 1990.
- SEWELL, William. H., *Gens de métiers et révolution*, Paris Aubier-Montaigne, 1983.
- SFEZ Lucien, *Critique de la décision*, Presses de la Fondation des Sciences Politiques, Paris, 1981.
- TRÉPOS Jean-Yves, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Presses Universitaires de Nancy, 1992.
- VANISCOTTE Francine, *70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation*, Paris, Hatier, 1989.
- VERGER Jacques (éd.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986.
- WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Plon, trad. 1971.
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964.
- WEBER Max, *Le savant et le politique*, Paris Plon, 1959.

Articles

- BAUDELLOT Christian, "Aimez-vous les maths ?" in Mònica Bécue, Ludovic Lebart, Núria Rajadell (eds.), *Jornades Internacionals d'Anàlisi de Dades Textuals*, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelone 1990.
- BERTHELOT Jean-Michel, "Pluralité et cumulativité. D'un sain usage de la formalisation en sociologie", *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 2, 1993.
- BLANC Dominique, "Numéros d'hommes. Rituels d'entrée à l'école normale d'instituteur", *Terrain*, n° 8, 1987.
- BOLTANSKI Luc, "L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois, 1960-1975" *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 34, 1980.
- BOLTANSKI Luc, "Taxinomies sociales et luttes de classes. La mobilisation de la "classe moyenne" et l'invention des cadres", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 29, 1979.
- BOLTANSKI Luc, BOURDIEU Pierre, "Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2, 1975.
- BOURDIEU Pierre et CHRISTIN Rosine, "La construction du marché. Le champ administratif et la production de la politique du logement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 81-82, 1990.
- BOURDIEU Pierre, "Esprits d'État", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°96/97, 1993.
- BOURDIEU Pierre, SAINT MARTIN Monique de, "Les catégories de l'entendement professoral", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3, 1975.
- BOURDONCLE Raymond, "De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des instituts de formation", *Recherche et Formation*, n°8, 1990.
- BOURDONCLE Raymond, "La professionnalisation des enseignants. 1 - La fascination des professions" et "La professionnalisation des enseignants : 2 - les limites d'un mythe" in *Revue Française de Pédagogie*, n°94, 1991 et n°105, 1993.

- CHAPOULIE Jean-Michel, “Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels”, *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.
- CHARLOT Bernard, “Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques”, *Recherche et formation*, n° 8, 1990.
- CHRISTIN Olivier, “L’État moderne et la guerre”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 96-97, 1993.
- COUSIN Olivier, “L’effet établissement. Construction d’une problématique”, *Revue française de sociologie*, n° XXXIV, 1993.
- DEMAILLY Lise, “La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants”, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.
- DEROUET Jean-Louis, “La profession enseignante comme montage composite” in *Éducation permanente*, n° 96 1988.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J-P. et MINGAT A., “Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales”; *Revue française de sociologie*, n° XXXIV, 1993.
- DUTRIEZ Lucienne et MASSOT Laurence, “Recrutement : des besoins en forte croissance”, *Éducation et formation*, n° 37, 1994.
- EURIAT Michel, THÉLOT Claude, “Le recrutement social de l’élite scolaire en France”, *Revue française de sociologie*, n° XXXVI, 1995.
- GEAY Bertrand, “Espace social et coordinations”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 86-87, mars 1991.
- GUERRERO Antonio, “Los movimientos profesionales y sindicales en la enseñanza: un sindicalismo profesional”, *Documentación social*, n° 84, 1991.
- GUERRERO SERÓN Antonio, “El sindicalismo docente”, *Cuadernos de pedagogía*, n° 220, Décembre 1993.
- GUILLAUME François-Régis, “Les personnels de l’enseignement technique et professionnel face aux transformations de l’enseignement”, *Éducation et formation*, n° 29, 1991.
- IRRIBARNE Philippe d’, “Culture et effet sociétal”, *Revue française de sociologie*, n° XXXII, 1991.
- KELLERHALS J., MONTANDON C., RITSCHARD G., SARDI M., “Le style éducatif des parents et l’estime de soi des adolescents”, *Revue française de sociologie*, n° XXXIII, 1992.
- LENOIR Rémi, “L’État et la construction de la famille”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992.
- LOSEGO Philippe, “Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales”, *Recherche et formation*, n° 19, 1995.
- LUC Jean-Noël, “La formation des professeurs de maîtres d’école en France avant 1914 : l’ENS de St Cloud”, *Revue française de pédagogie*, n°51.
- MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J-J., “Analyse sociétale et cultures nationales. Réponse à Philippe d’Iribarne”, *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII, 1992.
- MAURICE Marc, “Professionnalisme et syndicalisme” *Sociologie du travail*, n°3, 1968.
- MAURIN Éric, “les transformations du paysage social dans les années quatre-vingt”, *Données Sociales*, INSEE, 1993.
- PARADEISE Catherine, “Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail”, *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.
- PARADEISE Catherine, “Faut-il repenser le concept de qualification ?”, *Pour*, n°112, 1988.
- PARADEISE Catherine, “Les professions comme marchés fermés” in *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n° 2, octobre 1988.
- PARADEISE Catherine, “Rhétorique professionnelle et expertise” in *Sociologie du travail*, n° 1, 1985.

- PINTO Louis, “L’école des philosophes”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 47-48, 1983.
- REINERT Max, “Système A.L.C.E.S.T.E. : une méthodologie d’analyse des données textuelles présentée à l’aide d’un application”, in Mònica Bécue, Ludovic Lebart, Núria Rajadell (eds.), *Jornades Internacionals d’Anàlisi de Dades Textuals*, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelone, 1990.
- ROBERT André, “Les enseignants français et les enjeux de la professionnalisation”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 17, N° 1-2, 1994.
- TARDIF M., LESSARD C. ET LAHAYE L., “Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant”, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1, 1991.
- TERRAL Hervé et ROBERT André, “La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en oeuvre effective”, *Recherche et Formation*, n°13, 1993.
- TERRAL Hervé, “La psychopédagogie : une discipline vagabonde”, *Revue française de pédagogie*, n° 107, 1994.
- THÉLOT Claude, “L’origine sociale des enseignants”, *Éducation et formation*, n° 37, 1994.
- VILLETTE Michel, “L’ingénierie sociale, une forme de la sociabilité d’entreprise”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 91-92, mars 1992.

Numéros spéciaux de revues

Revues scientifiques

Sur les professions :

- *Sociologie du travail*, n° 2, 1972.
- *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 2, 1988.

Sur la formation des enseignants

- *Recherche et formation*, “Recherches sur les institutions et pratiques de formation”, (INRP), n° 19, 1995.
- *Revista de educación*, n° 285, 1988.

Sur les enseignants

- *Éducation et formation*, n° 37, intitulé “Connaissance des enseignants”, 1994.

Sur la catégorisation

- *Actes de la recherche en sciences sociales*, intitulé “Qu’est-ce que classer ?”, n° 50, 1983.

Revues professionnelles

- *Cibles* n° 23-24 , 1990. Revue publiée par l’ENNA de Nantes.
 - *Cuadernos de pedagogía*, n° 220, 1993.
- European journal of teacher education* (journal of the Association for Teacher Education in Europe), vol. 17, n° 1-1994 (actes du colloque de l’ATEE à Barcelone, juillet 1993).

Bulletins syndicaux

- *L'Agrégation* (bulletin de la Société des agrégés de l'université).
- *L'université syndicaliste* (bulletin du SNES)
- *Former des maîtres*, bulletin de l'ex-SNEPEN (auj. SNPIUFM)
- *Formation des maîtres*, bulletin du SNESUP spécialement créé pour les IUFM à partir de 1989 et rédigé entièrement par Marcel Brissaud.
- *Formation*, bulletin du SNALC-FO

Lois, rapports et informations officielles

- BANCEL Daniel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au ministre Lionel Jospin, le 10 octobre 1989.
- BORNE Dominique et LAURENT Guy, *Rapport à Monsieur le Ministre d'État sur l'évaluation de la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Juin 1992
- CHAPUIS Robert, (alors secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique), discours prononcé au CNAM, 23 avril 1990.
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", *Revista de educación*, n°277, 1985.
- CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES, *Quel lycée pour demain ?*, CNDP, Paris, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Quel lycée pour demain ? Débat sur les propositions du Conseil national des programmes*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 1991.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, *reforma de las enseñanzas universitarias. Título : diplomado en educación infantil y primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público.* (avec annexe : "Informe inicial del Grupo XV"). Tome 1 (1989) et tome 2 (1990) Secretaría general, Madrid.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, *Guía de la Universidad*, , Secretaría general, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN Jose, FERNANDEZ Miguel, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades y Investigación 1980.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose, *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984.
- GOUTEYRON Adrien, Commission des affaires culturelles du Sénat, Rapport n° 23 de la première session ordinaire 1992-93.
- GROS François et BOURDIEU Pierre, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Rapport du Collège de France au président de la République, Paris, multigraphié, 1985.
- IUFM NORD-PAS DE CALAIS, *Premier rapport d'étape de l'équipe de projet et des équipes techniques de projet*, , octobre 1990-janvier 1991.
- JOSPIN Lionel, allocution prononcée devant l'Assemblée nationale, 19 avril 1990.
- LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, La documentation Française, Paris 1983.
- *LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO* du 3 octobre 1990.
- *LEY DE RÉFORMA UNIVERSITARIA*, du 25 août 1983.
- *LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION* du 10 juillet 1989
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction de l'information et de la communication), *Revue de presse. Les IUFM et la formation des enseignants. Septembre-*

- décembre 1991, Bureau des études, de la documentation et de l'évaluation, tome 1 (presse généraliste) et tome 2 (presse syndicale ou professionnelle), décembre 1991.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction de l'Évaluation et de la prospective, François de Singly), "Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple", *Note d'information*, n° 20, 1993.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction de l'Évaluation et de la prospective), "Les instituts universitaires de formation des maîtres", *Note d'information*, n° 7, 1996.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (Direction de l'évaluation et de la prospective), "L'origine sociale des étudiants", *Note d'information*, n°39, 1992.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Direction de l'Évaluation et de la prospective), "Les nouveaux enseignants du secondaire sortis d'instituts universitaires de formation des maîtres en 1993", *Note d'information*, n° 39, 1994.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Tableaux statistiques*, (disponibles dans les services statistiques des rectorats).
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE et de la CULTURE, *Vade-mecum statistique*, (base de données informatique) septembre 1992, Nathan.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, "*Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*", Document d'information n° 2, février 1991.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Nadine Esquieu et Sylvaine Péan), "L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les instituts universitaires de formation des maîtres", *Note d'information* (Direction de l'évaluation et de la prospective), n° 49, 1995.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-1988*, Consejo Escolar del Estado, Centro de publicaciones, 1989.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, Propuesta para debate*, Madrid, 1987.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *El sistema educativo español, 1991*, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1992.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Jaume Carbonell), *La reforma educativa a lo claro*, Madrid, 1991.
 - OCDE, *examen de la política educativa española por la OCDE*, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1986.
 - PERETTI André de, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, la Documentation française, Paris 1982.
 - PEREZ RUBALCABA Alfredo (alors ministre de l'éducation) *Anuario El País, 1993*, Éditions El País, Madrid 1993.
 - PROST Antoine, *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, CNDP 1983.
 - RÉMOND René, *Éduquer pour demain* rapport remis à L. Stoléru et à L. Jospin, la Découverte/La Documentation Française, Paris, 1991.
 - ROCARD Michel, allocution prononcée au CNAM le 23 avril 1990 devant les futurs formateurs des IUFM expérimentaux.
 - SÉRAMY Paul, sénateur, rapporteur de la commission des affaires culturelles du Sénat, rapport n° 403, session 1988-89.