

LES CONDITIONS POLITIQUES DE LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ET LEURS CONSÉQUENCES SOCIALES

Philippe LOSEGO*

Résumé

La professionnalisation des enseignants dépend plus des conditions politiques qu'on ne l'estime généralement. Une comparaison entre la France et l'Espagne, deux nations administrées très différemment, permet d'en rendre compte. La constitution des instituts de formation des enseignants oblige à combiner trois logiques de définition de la professionnalité : administrative, universitaire et individualisante. Le cas de l'Espagne montre que sans l'aide de la « puissance publique », cette combinaison est difficile. On envisagera ensuite le dispositif de l'ancienne « épreuve professionnelle » où l'on retrouvera les mêmes logiques de définition de la professionnalité. Mais les contradictions très fortes qui ont présidé à sa création conduisent l'épreuve professionnelle à privilégier la logique individualisante.

Abstract

The professionalisation of teachers is more dependent on political conditions than is generally thought, as is shown by a comparison between France and Spain, two nations administered in very different ways. The setting up of teacher training institutes necessarily involves the combination of three logics in the definition of professionalism: the logics of the administration, the university and the individual. The case of Spain, shows that without the support of "public power" this combination is difficult. The methods of assessment of the former "professional test" will then be considered and the same logics of definition of professionalism will be found there. However, the very strong contradictions which have presided over its creation lead the professional test to give greater importance to the logic of individualization.

* Philippe Losego, Institut de Sciences sociales Raymond-Ledrut, Université Toulouse-le-Mirail.

UNE NOTION POLITIQUE

On aborde généralement la professionnalisation du point de vue de la « scientification des pratiques ». Ce point de vue épistémologique n'est pas illégitime mais il est très partiel (1). On oublie dans ce cas que la professionnalité suppose des conditions politiques. Pour réparer cet oubli, il n'est pas de moyen plus simple que de comparer deux entités politiques différentes, c'est-à-dire deux nations. C'est ainsi que je ferai quelques allusions à la définition politique de la professionnalité des enseignants en Espagne et que je montrerai à quel point le modèle français est extraordinairement complexe.

Il m'a semblé judicieux d'établir une comparaison avec l'Espagne parce que ce pays a voté une loi en 1990 intitulée « *Loi d'organisation générale du système éducatif* » qu'on appelle communément « LOGSE » très comparable à la « *loi d'orientation sur l'éducation* » votée le 10 juillet 1989 en France. Ces deux lois précisent notamment ce que le législateur attend des enseignants et les dispositifs techniques qu'il met en œuvre pour les former.

Les deux pays ont deux constitutions politiques différentes qui déterminent deux traditions parlementaires spécifiques. En France, le parlement a un rôle de discussion des « principes politiques » et c'est le gouvernement, qui, avec l'aide des administrations des différents ministères, se charge de préciser la loi par des décrets d'application et autres « dispositions techniques ». On a donc une opposition très nette entre le **politique** et le **technique**. En Espagne, au contraire, le parlement (*las Cortes*) est conduit à définir très précisément les lois et les dispositions techniques qui les accompagnent (2). Quelles sont les conditions politiques de ces phénomènes institutionnels ? Si l'on reprend la définition du politique de Weber, on apprend qu'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** (3) à l'intérieur d'un territoire **géographique**, déterminable par l'application et la menace

1 - Michel Foucault a montré, il y a déjà longtemps, ce que l'invention de la clinique (c'est-à-dire la professionnalisation de la médecine) devait aux conditions politiques de la période révolutionnaire et de ses suites, avec notamment la création de la société royale de médecine contre les corporations universitaires : *Naissance de la clinique*, Paris, PUF, coll. Quadrige, 1993 (1^{re} édition : 1963).

2 - La loi d'orientation française est composée de 27 articles et de 9 « dispositions diverses » suivies d'un long rapport qui indique l'esprit dans lequel la loi doit être appliquée. La loi d'organisation espagnole est composée de 67 articles et de 32 « dispositions additionnelles », « transitoires » et « finales ». Ici, point de « rapport annexe » mais un exposé des motifs qui précède la loi. C'est toute la distance qui sépare une « loi d'orientation » qui laisse les mains libres à l'administration et une « loi d'organisation » plus contraignante.

3 - C'est moi qui souligne.

d'une contrainte **physique** de la part de la direction administrative » (4). Or, il se trouve que la Constitution espagnole présente des caractères de discontinuité géographiques. En ce qui concerne le système éducatif, il y a plusieurs types d'administrations sur le territoire espagnol, et en conséquence, plusieurs fonctions publiques enseignantes. Ce que Weber appelle « *le monopole de la contrainte physique légitime* » (la police, l'armée et toutes les légitimités qui en permettent l'usage) se situe en Espagne au niveau de l'État-nation, alors que le plus grand territoire géographique où la validité des règlements est continue, se situe au niveau de la région, appelée en Espagne « *communauté autonome* ». Les communautés autonomes espagnoles se classent en deux grandes catégories : celles qui ont des compétences en matière de système éducatif (la Catalogne, le Pays Basque, la Galice et la communauté valencienne) et celles qui n'en ont pas et qui sont, de ce fait, soumises à l'administration du ministère de l'Éducation et de la Science (on appelle cela le « *territoire du ministère* »). Ces problèmes de « fonction publique discontinue » obligent les Cortes espagnoles à rentrer dans des détails techniques extrêmement complexes et, en particulier, à définir très précisément les titres requis par les enseignants. En France, on aura remarqué que l'unification des qualifications des enseignants des premier et second degrés, qui revêt pourtant un caractère socio-politique majeur, est décidée par un décret (5), telle une simple disposition technique, sans que les parlementaires n'aient à se prononcer. En Espagne, alors que les qualifications ne changent pas (le « *corps unique* », réclamé par l'opposition de gauche, n'est pas prévu), la loi précise longuement les conditions d'accès aux différents corps.

Du point de vue politique, si l'on distingue dans la professionnalité des enseignants, deux dimensions, la **compétence** et la **qualification**, la compétence étant l'ensemble des fonctions que l'on attribue à un professionnel et la qualification le titre qu'on exigera de lui pour qu'il remplisse ces fonctions, on dira qu'en Espagne le parlement définit les qualifications et les administrations définissent les compétences. Ainsi, le conseil des universités du ministère définit les cadres de la formation des enseignants sur son territoire et les « *communautés autonomes à compétences éducatives* » font de même sur les leurs. En France, force est de constater que le parlement ne définit pas grand-chose, hormis quelques principes généraux (6). C'est l'administration qui définit les qualifications par un décret et les compétences par un document appelé « *rapport Bancel* » qui fixe ce que l'on attend des nouveaux enseignants (7). Les

4 - *Économie et société*, Paris, Plon, trad. 1971, p. 57.

5 - Décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990.

6 - Pour cette question, 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. J'ai aussi consulté les discussions de la loi espagnole à l'université de droit de Saragosse.

7 - Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, ministère de l'Éducation nationale, 10 octobre 1989.

« débats publics » dans les deux pays ont été très différents. En Espagne, il y avait accord à tous les niveaux sur l'importance des connaissances en didactique, en pédagogie ou en sciences de l'éducation pour les enseignants, par contre les débats ont porté sur les définitions locales et nationales de la professionnalité. En France, les discussions se sont centrées sur un conflit entre « partisans de la pédagogie » et « partisans des savoirs ». Ainsi, l'on retrouve une caractéristique typiquement française : nos débats prétendent toujours avoir une portée « universelle » car ils oublient systématiquement ce qu'ils doivent à l'unité politique et à la continuité administrative de notre territoire (8). Pourtant, on pourrait s'en douter lorsqu'on lit la plupart des diatribes contre les IUFM, notamment de la part des « partisans des savoirs » : la thématique nationaliste n'est jamais très loin, même teintée de « pensée universelle » (9).

L'ÉTAT ET L'UNIVERSITÉ

Pour ces raisons de discontinuité administrative, qui se compliquent encore si l'on sait que d'autres communautés autonomes vont bientôt bénéficier de compétences en matière de système éducatif (comme l'Aragon) l'Espagne ne pouvait que confier la formation des enseignants à l'université, seule institution qui, par ses moyens et la souplesse que lui confère son autonomie depuis 1983, pouvait assumer les différents types de formation des enseignants. Ainsi, l'État se dépossède totalement de l'initiative en matière de système de formation initiale des enseignants. La loi de 1990 prévoit bien que les autorités « encourageront la création de centres supérieurs de formation du professorat », mais ce sont les instances universitaires qui décideront. Ainsi, il y a un partage des prérogatives assez simple : **la formation**, dont l'université est maîtresse, se situe avant le concours, et **l'exercice professionnel**, dont l'État (sous sa forme fragmentée) est responsable, se situe dans l'après concours (10). Pourtant, en 1979 (sous un gouvernement de centre-droit) le ministre Otero avait proposé de fonder un type d'établissement dépendant directement de l'administration et responsable de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés. Pour des raisons financières et devant la ferme opposition des universités, le

8

8 - 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 ». 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 explosent souvent en Corse) l'ordinaire de la contestation de l'État.

9 - On peut lire à ce propos : « Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement ». *Main basse sur l'éducation*, Paris : Éditions universitaires, 1991.

10 - Il n'y a pas de stage, les enseignants recrutés sont immédiatement en service.

proyecto Otero, encore pensable dans une période post-dictatoriale lorsque le pays était encore gouverné selon un modèle centraliste (11), fut abandonné (12).

En France, au cours des dernières années, on a souvent qualifié la création des IUFM « d'universitarisation de la formation des maîtres » puisqu'aux écoles normales d'instituteurs et aux écoles normales nationales d'apprentissages, établissements dépendant directement de l'État, on a substitué des établissements d'enseignement supérieur. Mais la nature juridique des IUFM contredit cette affirmation. D'après l'article 17 de la loi d'orientation de l'éducation de 1989, les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur à caractère administratif. C'est-à-dire qu'ils dépendent directement du ministère de l'Éducation nationale (ou de celui de l'enseignement supérieur depuis mars 1993) et ne bénéficient pas des règles d'autonomie des universités. Autrement dit, l'État prend directement l'initiative de créer les nouveaux instituts (par la loi et les décrets d'application) et s'en assure la tutelle directe. Les universités sont simplement « rattachées » aux IUFM par le biais de « conventions ». Si l'on compare cette situation à celle qui prévalait avant la loi, on s'aperçoit que c'est la **zone d'influence de l'État** qui s'étend. Autrefois, responsable de la formation après le concours par le biais des CPR, des ENNA et des EN, l'État laissait la formation avant le concours à l'université. Avec la création des IUFM, les étudiants qui préparent le concours passent sous la responsabilité de l'État. D'autre part, les nouveaux concours de recrutement prévoient une « épreuve professionnelle » par laquelle l'État formule des exigences de formation professionnelle avant le concours, puisque cette épreuve suppose l'acquisition d'un début de compétence professionnelle. Ce faisant, il entame un peu la place de l'université, qui était jusque là seule à définir les contenus légitimes des épreuves de concours et à les enseigner lors des « préparations ». Ainsi, les conflits qui ont eu lieu à la suite de la création des IUFM et qui ont abouti, à la faveur d'un changement de majorité politique, à « des décisions ministérielles, soucieuses de revenir à des répartitions anciennes (et qui) ont remis en cause les équilibres nouveaux que tentaient d'instaurer les IUFM » (13), peuvent être réduits à des luttes d'influence entre partisans de l'État central et partisans de l'université. C'est ainsi que le nouveau gouvernement de droite a finalement rendu la maîtrise d'œuvre de la première année (avant le concours) à l'université et a partiellement remis en cause l'épreuve professionnelle, désormais désignée comme « épreuve sur dossier » et ne portant plus sur l'expérience acquise au

9

11 - 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.

12 - 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.

13 - Raymond Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993.

cours d'un stage, mais sur le commentaire « d'instructions officielles » et de manuels scolaires. Les ministres qui ont pris ces mesures se sont eux-mêmes préalablement affrontés, on le sait, chacun défendant, en réalité, les critères de professionnalité des fonctionnaires dont il avait la charge. Car, on ne se fait pas défenseur de l'université ou de l'État pour la seule « *savegarde de l'égalité républicaine* » comme l'ont suggéré certaines associations professionnelles. C'est plutôt parce que les deux institutions définissent des critères différents de la professionnalité et que chaque groupe professionnel défend l'institution qui le défend le mieux.

TROIS LOGIQUES PROFESSIONNELLES

En Espagne, malgré la loi, les « centres supérieurs de formation du professorat » n'existent toujours pas dans de nombreuses universités, notamment dans les communautés soumises à l'administration du ministère de l'Éducation. Actuellement, trois logiques de formation des enseignants coexistent. D'une part, les écoles de *magisterio* forment les maîtres du primaire (*maestros*). On s'y inscrit après le baccalauréat et on y obtient son diplôme de *maestro* en trois ans. Ce sont des « écoles universitaires » dont le statut est cependant inférieur aux autres centres (*centros*) universitaires, que sont les facultés et les instituts universitaires. Ces écoles résultent de la simple intégration dans les universités des anciennes écoles normales, bâties sur le modèle français. Leurs formateurs, même s'ils sont titulaires d'une thèse, sont d'un grade inférieur aux autres universitaires et beaucoup d'entre eux n'ont pas de thèse. Ils doivent leur position, en quelque sorte, à un statut dérogatoire aux règles de l'université.

10

Mais dans les universités espagnoles, depuis la loi des universités de 1983, il y a une double structure. D'une part, la structure des « *centros* », les facultés, écoles universitaires et instituts qui s'occupent de l'administration de chaque filière d'enseignement et d'autre part, les « *departamentos* » (départements) qui, pour chaque discipline, prennent en charge les contenus d'enseignement, la recherche, la formation doctorale et le recrutement des docteurs de leur spécialité. C'est ainsi que dans un même *centro*, comme l'école universitaire de *magisterio*, se trouvent plusieurs départements, chacun étant responsable d'une discipline enseignée aux futurs enseignants (14).

Enfin, les professeurs du secondaire sont formés par les *Institutos de ciencia de la educacion* (ICE). Dans ceux-ci, s'inscrivent sans sélection préalable des étudiants titulaires d'une *licenciatura* (bac + 5) dans une discipline spécifique, qui recevront une formation pédagogique (exclusivement théorique) en deux ans. Sachant que l'on

14 - Mais il n'y a qu'un département disciplinaire dans toutes les universités des communautés autonomes.

peut cumuler la première année de ce cycle avec la dernière année de *licenciatura*, il faut au minimum six ans après le bac pour être enseignant de secondaire. Les formateurs de ces instituts sont de toutes origines. Ils sont recrutés par le directeur sur la base de leur réputation et de leur spécialisation, ils peuvent être universitaire ou non, cela n'a pas d'importance, il s'agit d'une logique **individualisante**. Les trois institutions (écoles universitaires, départements et ICE) ont donc chacune leur propre logique de reconnaissance de la professionnalité des formateurs :

- **une logique administrative** de pérennisation des positions acquises par les anciens professeurs d'écoles normales, pour les écoles universitaires ;
- **une logique universitaire** pour les départements ;
- **une logique individualisante** pour les ICE.

Je n'ai pas la possibilité de développer ici ces aspects. Mais l'enquête que j'ai menée montre que chaque groupe professionnel restant sur ses positions, les nouveaux centres de formation n'ont pas pu se créer. L'ICE, habitué à ses pratiques de recrutement, ne veut pas s'embarrasser de lourdes procédures de recrutement (universitaire ou administrative) qui lui lierait les mains. Les professeurs d'écoles universitaires ne veulent pas d'une faculté dans laquelle leurs compétences ne seraient pas reconnues, et enfin, les départements ne veulent pas d'une faculté dans laquelle les professeurs non pourvus de thèses deviendraient des universitaires à part entière. Tout porte à croire, d'autre part, que la présidence de l'université (*rectorado*) est peu désireuse de créer ce centre supérieur par trop complexe, d'autant plus que les écoles de *magisterio* ont une fonction latente non négligeable : elles accueillent généralement le trop-plein de bacheliers de faible niveau, car elles sont les moins sélectifs des centres universitaires (15). C'est ainsi qu'après la nouvelle loi qui supprime les spécialités chez les enseignants (16), les écoles de *magisterio* ont tout de même été sommées de maintenir des filières spécialisées qui ne correspondent plus à aucun concours existant ! C'est pourquoi les professeurs d'écoles universitaires seraient favorables à ce que ce soient les administrations éducatives (communautaires ou centrales) qui prennent à leur charge la formation des enseignants (17).

11

En France, ce sont les **mêmes logiques** qu'il a fallu concilier et cela a été fait sous l'égide de l'État. Lors du vote de la loi, le ministre Lionel Jospin était confronté aux

15 - Les universités espagnoles imposent une « épreuve d'accès » aux bacheliers et les orientent en fonction de leurs résultats.

16 - Les maîtres du primaire étaient spécialisés avant la loi de 1990 : mathématiques, langues, histoire-géographie, etc. Aujourd'hui, ils sont généralistes à l'exception des enseignants de sport et de sciences.

17 - Voir notamment la très importante *Revista interuniversitaria de formacion del profesorado*, qui réunit de nombreux nostalgiques de l'âge d'or des écoles normales. N° 2, 1988, p. 437.

revendications des anciens personnels des écoles normales, relayées par certains parlementaires, communistes et RPR notamment (18). Des établissements purement universitaires n'auraient évidemment jamais permis le recrutement automatique de formateurs ne justifiant pas des critères ordinaires de professionnalité des universitaires (thèses, commissions de spécialistes, etc.). Il fut décidé qu'un décret en conseil d'État permettrait de donner à ces personnels un « droit d'option », afin de choisir entre les IUFM ou un autre type d'établissement d'enseignement supérieur ou secondaire. À partir du moment où les critères de professionnalité se définissaient de cette manière administrative, l'IUFM ne pouvait plus être un établissement universitaire. En réalité, les nouveaux instituts allaient faire l'objet d'une combinaison originale entre cette logique administrative de définition de la professionnalité et les deux autres logiques, **universitaire et individualisante**.

Pour intégrer les nouveaux formateurs, notamment universitaires, il fallait à la fois définir les conditions de leur recrutement selon les règles universitaires et fixer les tâches spécifiques des universitaires en matière de recherche. Mais cela impliquait de définir la place exacte des IUFM par rapport aux universités. En effet, le caractère universitaire des IUFM pouvait signifier deux choses contradictoires : les IUFM pouvaient être des sortes d'universités « bis », ainsi qu'on l'a dit parfois, concurrentes des autres universités, tant au niveau de la recherche que du recrutement. On a vu que c'était impossible pour des raisons administratives, mais de plus, la concurrence risquait d'être extrêmement coûteuse. Au contraire, ils pouvaient être des instituts non-universitaires, mais fortement liés aux universités. C'est ainsi que l'on tenta de favoriser des recrutements conjoints, par un ensemble de dispositifs techniques et d'autre part, on essaya de définir une « recherche en IUFM » qui ne soit pas concurrente de celle des universités. En ce qui concerne les recrutements, on décida de mettre en place des commissions de spécialistes « tripartites » composées d'enseignants de l'IUFM, d'enseignants des universités « rattachées » par convention à cet IUFM, et de spécialistes d'autres établissements d'enseignement supérieur (19). Pour accentuer encore les relations et leur donner la matérialité d'individus concrets, on créa des emplois de « directeurs d'études ». Ces emplois étaient des demi-services en IUFM réservés à des universitaires déjà en poste dans les universités de rattachement qui permettaient de recruter dans les IUFM des individus déjà intégrés dans le tissu universitaire. Pour ce qui est de la recherche, il fut décidé que les IUFM ne

12

18 - Pendant les délibérations, un groupe de professeurs d'écoles normales parisiens avaient fait paraître un encart dans *Le Monde*, pour manifester leur inquiétude de n'être pas recrutés par les futurs instituts de formation. Dans tout le pays, ils avaient fait pression sur les élus locaux. Un amendement communiste avait défendu leur cause à l'assemblée nationale, le 3 juillet 1989, et Jean-Yves Chamard, député RPR avait demandé que l'on négocie avec eux.

19 - Ce faisant les IUFM suivaient les règlements de certaines écoles d'ingénieurs ou IUT.

pouvaient abriter que des laboratoires de « recherche en éducation » (20). Il n'était pas déconseillé aux universitaires de continuer des travaux dans leur domaine de recherche fondamentale, mais ils devaient le faire dans leurs laboratoires universitaires ou d'autres institutions scientifiques (INRP, CNRS, etc.).

Enfin, la logique **individualisante** s'est surtout appliquée dans la période transitoire de la création des instituts. « Les chefs de projets », nommés par le ministère et les rectorats ont été à l'initiative de la constitution des « équipes de projets » avec non seulement la volonté de représenter des catégories différentes de personnels, mais aussi de choisir des « personnes » qualifiées par leur réputation, leur connaissance des dossiers, les « adhésions au projet », voire leurs relations amicales avec les chefs de projet. Bien que les groupes de projets n'aient pas d'existence juridique (seuls les chefs de projet étaient identifiés), certaines personnes ont été ainsi nommées par la suite comme directeurs adjoints. Cela n'a pas été sans protestations, notamment de la part des syndicats (21). Il est certain que du côté des directeurs d'IUFM, qui sont nombreux à regretter le « droit d'option » pour les ex-professeurs d'école normale, on aurait aimé avoir plus de liberté encore pour choisir des individus « sur profil » ou sur « adhésion au projet ».

LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITÉ

Toutes ces considérations, sur les différentes conceptions de la professionnalité à l'œuvre dans la construction des IUFM seraient vaines si on ne faisait l'hypothèse qu'elles doivent logiquement s'inscrire dans une définition de la **professionnalité des futurs enseignants** qui y seront formés. J'ai choisi ici de lire cette définition dans un dispositif particulier, celui de l'épreuve professionnelle des CAPES. On a vu que cette épreuve constituait une extension du domaine d'exigence de l'État (les « compétences professionnelles ») face aux exigences traditionnelles de l'université (les « connaissances disciplinaires ») et à ce titre, l'épreuve professionnelle avait toutes les chances d'être vécue comme illégitime...

13

20 - À distinguer des « sciences de l'éducation » qui sont une discipline (70^e section) universitaire. Document de travail de la DESup et de la DRED, non publié si ce n'est par Marcel Brisaud, *Formation des maîtres*, 31 mars 1992.

21 - Le SNESup, notamment, dit son « désaccord avec la conception d'IUFM dérogatoires aux règles essentielles de la démocratie universitaire : nous demandons l'élection des responsables à tous les niveaux... », in *Formation des maîtres*, 9 juillet 1990.

LA DOUBLE DÉLIGITIMATION DE L'ÉPREUVE PROFESSIONNELLE

Déligitimation théorique

On doit dire un mot de la place particulière occupée par les sciences de l'éducation. Il était logique, étant donné que les IUFM devaient abriter des recherches sur l'éducation, que les spécialistes de cette discipline, depuis longtemps engagés dans les réflexions sur l'enseignement, soient parmi les premiers à s'intéresser à ces transformations (22). Pourtant, aucun autre des aspects de la création des IUFM n'a déchaîné autant de passions, autant provoqué d'articles de presse, parfois plus proche de l'injure que du débat de méthodes (23), que le « *complot des didacticiens* ». On sait que, dans une conception classique du rapport théorie/pratique, l'arme privilégiée par les universitaires, principalement les philosophes et les représentants des associations professionnelles de « spécialistes » pour délégitimer une discipline ou une pensée, est de lui retirer toute dignité théorique. L'affirmation selon laquelle la pédagogie ne peut être qu'une « pratique » (au sens classique) est la meilleure façon de lui refuser toute existence institutionnelle. Face aux protestations contre les sciences de l'éducation, le ministère a dû spécifier, dans la note du 18 septembre 1991 définissant l'épreuve professionnelle des concours de l'enseignement, 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, se sont empressés 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 (24).

Déligitimation pratique

L'autre élément de la formation professionnelle des candidats était le stage, effectué dans des classes de lycée et collège, qui supposait la mise en relation avec un « Maître-formateur » (25). Ce stage devait donner lieu à la rédaction d'un dossier,

22 - Philippe Meirieu, par exemple, l'un des spécialistes les plus en vue actuellement, a été membre de la commission Bancel.

23 - Voir notamment *Le Monde* du 17/5/90, « L'inquiétude des professeurs de philosophie » ou Laurent Schwartz « L'enseignement malade de l'égalitarisme » dans *Le Monde de l'éducation* de septembre 1991, ou encore *Le Point* avec son numéro du 12 octobre 1991 consacré aux IUFM.

24 - On peut s'interroger aussi sur le fait que cette épreuve soit exclusivement orale, ce qui est justifié par le fait que cela est « cohérent avec la nature même du métier d'enseignant », note du 18 septembre 1991, B.O. n° 33 du 26 septembre.

25 - En somme, la formation des candidats se composait de cours théoriques dans leur discipline, de la « formation transversale » et du stage.

qui était la base d'une des options de l'épreuve professionnelle. Celle-ci comportait trois options correspondant plus ou moins à trois types de candidats : l'option 1, était un entretien prenant appui sur le dossier pour les étudiants inscrits en IUFM et qui, à ce titre, avaient fait un stage. L'option 2 pour les candidats libres, était un entretien sur une situation didactique proposée par le jury et l'option 3 était adaptée aux candidats qui avaient déjà une expérience professionnelle.

Au nom de « l'égalité républicaine », des protestations s'élevèrent contre l'option 1, l'épreuve sur dossier, qui mettait les candidats en situation trop favorable vis-à-vis des candidats de l'option 2. Le ministère se vit donc obligé, dans la note du bulletin officiel de l'éducation nationale du 16 mars 1992, de spécifier que l'épreuve « *prend appui* » sur le dossier « *sans évaluer ce dossier* ». En défendant « l'égalité », l'université se réservait la possibilité de préparer des candidats indépendamment des IUFM. Par la suite on l'a vu, l'État reculera encore puisque « l'épreuve sur dossier » qui remplace cette épreuve à partir de la session de 1994 ne reprendra que les modalités de l'ancienne option 2.

Ainsi dépourvue d'une bonne partie de sa légitimité, l'épreuve risquait de constituer une zone d'arbitraire important. Or, si le concours est une opération de sélection, c'est-à-dire de cooptation, relation sociale qui consiste à juger si des personnes possèdent les qualités nécessaires pour faire partie de la profession, cette opération de jugement social doit être médiatisée par un savoir (plus ou moins) légitime pour être une « *situation qui tient* » (26). Cette situation n'étant pas « tenable », l'épreuve professionnelle a dû faire l'objet d'un montage composite (27) de justification. Elle avait comme ressources **les trois logiques de définition de la professionnalité** qu'on a examinées ici : une logique administrative, une logique universitaire et une logique individualisante. Je vais donc présenter une analyse des rapports de jury de CAPES de la session 1992, c'est-à-dire la première édition de l'épreuve professionnelle (et probablement la plus difficile en raison des « réglages » nécessaires), comme empruntant leurs principes de justification aux trois logiques de définition de la professionnalité : les instructions officielles, les connaissances disciplinaires (universitaires) et les jugements portés sur les individus.

26 - Pour la construction de « *situations qui tiennent* », voir J.-L. Derouet, *École et justice*, Métailié, 1992.

27 - Je reprend le terme général de J.-L. Derouet sans toutefois lui accorder le sens particulier qu'il lui donne dans « La profession enseignante comme montage composite » in *Éducation permanente*, n° 96, étant donné mon objet.

LE PRINCIPE DE JUSTIFICATION ADMINISTRATIVE

Tout d'abord, pour combler le vide laissé par la disgrâce des sciences de l'éducation, la Direction des personnels enseignants des lycées et collèges, qui avait demandé aux jurys des CAPES de juger de « la capacité du candidat (...) à user opportunément des termes spécialisés les plus courants » (note du 18 septembre 1991), indiquait dans sa note du 16 mars 1992 que l'on « s'est interrogé sur un éventuel lexique de l'épreuve ». Finalement, il fut décidé que l'on s'en tiendrait à la définition bureaucratique du vocabulaire professionnel donnée par les **instructions officielles** pour l'enseignement dans les collèges et lycées.

Alors que les rapports d'épreuves disciplinaires des concours ne mentionnent généralement aucun texte officiel, comme pour suggérer que l'université est seule garante de la légitimité disciplinaire (28), 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 lui est notamment demandé de préciser et de développer certains points de son exposé » (CAPES espagnol). Les programmes n'étant pas non plus définis, les jurys se sont en général appuyés sur les « instructions officielles » qui définissent les programmes de lycées et collèges et ont conseillé aux futurs candidats de consulter les brochures du CNDP.

L'épreuve professionnelle est aussi 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 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 :

28 - Alors que ces épreuves sont définies bureaucratiquement par les présidents de jurys et officialisées par la signature du ministre.

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 juridiquement construite : son importance, son programme, ses questions et ses normes instrumentales de présentation sont définies. D'autre part, par l'utilisation de la note administrative retirant toute dimension théorique à cette épreuve et prononçant donc la mise à l'écart des sciences de l'éducation, 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 profession 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).

LE PRINCIPE DE JUSTIFICATION DISCIPLINAIRE (OU UNIVERSITAIRE)

La construction de l'épreuve professionnelle comme « situation qui tient » semble nécessiter la comparaison avec des épreuves disciplinaires. La plupart des jurys comparent les épreuves et 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 celle 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 vers ses propres fondements logiques : « 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 les domaines tels que :

- applications concrètes ;
- histoire des sciences ;
- liens avec d'autres disciplines » (CAPES physique-chimie).

LA LOGIQUE INDIVIDUALISANTE 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 est toujours imparfaitement fondée. La performance autant que la compétence sont justiciables de critères concernant ce que l'on peut désigner, avec Bourdieu, comme le « produit » (*opus operatum*) et « la manière de produire » (*modus operandi*). D'une manière générale, en faisant varier les disciplines, l'importance de la prise en compte du *modus operandi*, ou des mises en formes, est proportionnelle à l'arbitraire de la relation performance/compétence. Les disciplines « scientifiques », si l'on en juge par les rapports du jury de CAPES, probablement, mieux fondées en « raison pure », portent moins de jugements de forme. Le transfert du jugement du « produit » vers « la manière de produire », de la « performance » vers la « compétence », est en même temps un passage de l'estimation des **connaissances** vers l'estimation de l'**individu**.

Ce transfert s'accroît si l'on considère les rapports du jury de l'épreuve professionnelle (29). Au-delà des deux principes de justification administrative et disciplinaire que l'on tentait de fonder en « raison pure », s'impose ici une tentative de justification en « raison pratique ».

29 - Le statut des rapporteurs a son importance. Alors que le rapport de CAPES 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 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.

LA LOGIQUE INDIVIDUALISANTE COMME RAISON PRATIQUE

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 dans le fait de « 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 » doit en même temps servir à penser la complexité :

« 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 synchrétique : la 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).

RÉSOLUDRE LA COMPLEXITÉ

Les rapporteurs des jurys sont amenés, toutefois, à proposer quelques moyens de résoudre cette complexité. D'abord avec l'utilisation d'un terme classique de la pédagogie, celui « d'objectifs », auquel 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 traduisait, 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).

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, le « réflexe » épistémologique, réflexe de distanciation, fait retour.

DISTANCE COGNITIVE ET DISTANCE SOCIALE

20

À 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 capables 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 « jugeant 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 :

« 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'ordonnement 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).

LA PRÉSENTATION DE SOI

À 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 dire 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

21

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).

LE JUGEMENT EXPLICITE DE L'INDIVIDU

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 très générales attribuées explicitement aux individus particuliers. En effet, parmi les nombreux partisans d'une sélection des « aptitudes professionnelles » des candidats, le consensus ne doit pas faire oublier l'aspect qui n'a jamais été précisé, notamment en raison de la place du concours en milieu de formation : on ne sait si ces aptitudes ressortissent à des **acquis** de formation ou à une sorte d'**inné**, que sa genèse soit pensée comme sociale ou même biologique (30).

« ... 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).

La sélection du candidat peut se faire par l'appréciation très ordinaire des qualités nécessairement vagues qu'utilise n'importe quel professionnel pour défendre sa profession et que l'on attribue ou dénie communément à tout individu dans toute interaction sociale : « l'intelligence », « le sens de l'observation », « les aptitudes au dialogue », « l'ouverture d'esprit », etc., dont on feint de croire qu'elles font partie des spécificités professionnelles des enseignants. Que l'on pense un instant à un modèle de profession ne nécessitant aucune de ces qualités et l'on aura à l'esprit une représentation ordinaire des métiers les plus déqualifiés, notamment ceux liés directement à la production, dans leur définition la plus taylorienne.

30 - Dans son rapport sur « La formation des personnels de l'éducation nationale », *La documentation française*, Paris, 1982, André de Peretti écrit : « 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. » Ce qui est une manière de dire qu'il faut trier les aptitudes professionnelles avant la formation, et qu'à un mauvais candidat, une « formation professionnelle longue » ne peut rien apporter. Plus loin, il préconise « une liste de pré-requis portant sur les capacités de résistance de l'individu (...) Ce pourrait être par exemple : une attestation d'une visite médicale qui aura comporté une information sur les qualités de santé à avoir pour s'engager dans les métiers de l'Éducation nationale. Une attestation d'un conseiller d'orientation à l'issue d'un entretien approfondi. Des brevets sportifs (italiques de l'auteur).

« 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 œuvre 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).

En réalité, ces descriptions très vagues englobent toutes les professions (notamment les métiers de classes moyennes) qui se définissent **contre** les métiers ouvriers, et ne sont qu'un euphémisme de la « lutte des classes ».

CONCLUSION

LES CONTRADICTIONS DANS « LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA PROFESSIONNALITÉ »

De par l'histoire de sa mise en œuvre, le jugement de la professionnalité souffre d'un certain nombre de dissonances difficiles à résoudre.

La place du concours induit l'évaluation d'une « professionnalité partielle » : dans ces conditions, il est difficile de voir dans l'exigence d'une « prise de distance » autre chose que l'imposition d'une violence institutionnelle. La censure des sciences 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 « maître-formateur », les rapports entre la pratique de ce professeur et les conceptions des membres du jury, et enfin, les rapports entre le candidat 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 et à la mobilisation en situation des connaissances opportunes, qui sont généralement le produit d'une longue socialisation, ici exigées *a priori*, sont des qualités sociales, socialement sélectionnées. C'est ce que l'on pourra vérifier dans une enquête que j'ai menée lors de l'édition 1993 de l'épreuve professionnelle des concours et dont je veux ici résumer les résultats les plus significatifs. Cette enquête montre que les notes obtenues aux épreuves professionnelles sont statistiquement indépendantes du niveau d'étude des étudiants (licence, maîtrise ou DEA) ainsi que de la moyenne des notes obtenues dans les épreuves disciplinaires. On ne peut donc pas affirmer que les candidats les mieux récompensés dans cette épreuve sont ceux qui ont le plus de compétences disciplinaires. D'autre part, les candidats ayant eu une expérience professionnelle préalable (maîtres-auxiliaires, coopérants, etc.) ont des résultats à cette

épreuve légèrement inférieurs à ceux qui n'ont jamais exercé. Dans le meilleur des cas, donc, il n'y a pas de relation entre l'expérience professionnelle et la réussite à cette épreuve. Enfin, et ce sera le résultat le plus concluant, **les candidats dont la mère a fait des études supérieures sont significativement favorisés dans l'épreuve professionnelle**. Il ne me semble pas hasardeux de supposer que l'épreuve sélectionne des aptitudes qui n'ont pas été formées par des institutions de formation, mais par une longue socialisation familiale (31).

31 - Tous les aspects résumés de manière quelque peu abrupte dans ce texte sont longuement développés et argumentés dans une thèse qui sera très prochainement soutenue à l'université de Toulouse-le-Mirail.