

PETITES HISTOIRES ET ENJEUX SOCIAUX

Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres

Michèle MÉTOUDI
Régine SIROTA (1)

Sommaire. La mise en place des enseignements communs au cours de l'année 1991-1992 à l'IUFM de Paris est envisagée, via une méthode ethnographique. Certains des assemblages et compromis locaux qui ont permis la cimentation de l'institution naissante sont examinés à travers cinq « événements analyseurs ».

Les enjeux des acteurs (étudiants et stagiaires, corps professoraux) et des institutions parties prenantes (ex-EN et universités) sont décrits en même temps que leurs interférences au fil d'une année toute faite de négociations successives. Les auteurs mettent en évidence quelques-uns des flux et reflux qui ont caractérisé la recherche d'identité et de stabilité de cet IUFM particulier.

Summary. The setting up of general courses at the Paris IUFM during the academic year 1991-1992 has been considered through an ethnographic method. Some of the local assembling and compromises which have favoured the cementation of this newly created institution are examined through five "revealing events".

The role of the students, trainees and trainers and the role of the contributing institutions involved (former teacher training colleges and universities) are described, together with their interference all along a year rich in successive negotiations. The authors bring to light some of the ebbs and flows which have presided over the search for identity and stability of that particular IUFM.

(1) M. Métoudi est professeur de sciences de l'éducation à l'IUFM et R. Sirota est chargée de recherche dans l'équipe de sociologie de l'éducation CNRS/Paris V. Nous avons vécu ce que nous relatons ici en qualité d'acteurs directs : un point de vue particulier qui participe à notre démarche.

INTRODUCTION

Ce sont de petites histoires qui tissent cet article : des « événements-analyseurs », des incidents clés (2) y sont relatés, commentés et décryptés ; ils mettent successivement en lumière des composantes sociologiques de la mise en place des enseignements communs (3) à l'IUFM de Paris. Ils éclairent l'« assemblage des formes et des compromis (4) » qui cimentent cette institution spécifique locale (5) et font apparaître quelques-uns des enjeux réels ou symboliques et quelques-uns des mécanismes sociaux qui ont été à l'œuvre.

Cette manière de procéder répond à un parti pris théorique : l'approche ethnographique part du principe que rien n'est figé à l'avance dans la mise en place d'une institution et que c'est précisément dans la « situation » que se construit l'ordre social. Elle considère que les négociations entre acteurs sociaux en tant que résultantes de trajectoires institutionnelles et de trajectoires personnelles (6) peuvent être saisies tant au niveau symbolique que politique et institutionnel (7), triple niveau de leur action. En adoptant ce parti, l'analyse prend le risque de l'« histoire immédiate », d'un travail de témoignage qui, tout en recherchant tout le recul théorique et méthodologique possible, n'attend pas que le temps ait tranché ni même que la suite ait tracé quelques lignes de sens (8).

(2) Suivant en cela la méthode ethnographique, telle que la définit F. Erickson : « tirer de son carnet de terrain un incident-clé, le relier à d'autres incidents, phénomènes et constructions théoriques, et l'interpréter de façon à ce que les autres puissent voir le général dans le particulier, l'universel dans le concret, la relation entre la partie et le tout. ». In Erickson (F). – *What makes schoolethnography ethnographic*, *Council of Anthropology and Education. Newsletter*, n° 2, 1973.

(3) Il s'agit des enseignements communs mis en place en septembre 1991 après une petite année de réflexion et de négociation entre les parties prenantes qui étaient réunies autour d'un « chef de projet » : l'embryon de direction de l'établissement à venir, les universités parisiennes, les anciens centres de formation des maîtres (CPR et EN), le rectorat, les corps d'inspection du primaire et du secondaire.

(4) DEROUET (Jean-Louis). – *École et Justice, de l'égalité des chances aux compromis locaux*. – Paris : Métailié, 1992.

(5) Toutes les institutions sont fondées sur des assemblages de formes et de compromis. Notre ambition est de nous intéresser à une forme spécifique locale, ce qui, au demeurant, n'est pas sans renseigner secondairement sur l'IUFM de Paris, sur les IUFM et sur les fonctionnements institutionnels en général.

(6) Cf. article d'Andrée Sarfati.

(7) Ce qui conduit à emprunter à des champs théoriques différents.

(8) L'analyse, du coup, est très datée, elle a été produite en mai 1992 ; écrite à l'heure de la publication, elle serait différente.

Cette manière de procéder constitue également un choix pragmatique : c'est une manière de rendre compte d'un phénomène très complexe en le suggérant. Cette démarche conduit à ne pas « pousser » l'analyse de chaque « histoire » : chacune n'a qu'une fonction catalytique à un stade de la démonstration. L'ambition de peindre un tableau complet de la mise en place des enseignements communs ou de l'IUFM est donc absente de ce propos, celle d'en faire la théorie explicative aussi. Aucune prétention à l'exhaustivité n'existe ici, l'article se contente de poser les premiers jalons d'une analyse sociologique en soulignant quelques phénomènes et développe quelques remarques théoriques.

1. AUTOUR DE LA CONSTITUTION DU CURRICULUM D'ENSEIGNEMENT : LES FORMÉS « ACTEURS DU SYSTÈME (9) »

La maquette 1991-1992 de l'IUFM de Paris est rapidement devenue lettre morte. Elle a vécu un an, durée légale de validité de son habilitation. Cette limite formelle n'induisait pas que la deuxième version (1992-1994) tranche très vivement par rapport à la première ; or c'est ce qui s'est passé, comme trois lectures successives des deux projets le démontrent.

1.1. Première lecture, factuelle

La première maquette prévoyait 50 heures d'enseignements communs en première année identiques pour tous les étudiants et 50 heures en deuxième année également identiques pour tous les stagiaires, ainsi distribués :

En première année :

-I- L'école :

Connaissance objective et critique de l'institution scolaire et des systèmes éducatifs

Que faut-il pour qu'il y ait école ?

-II- Apprendre et enseigner

Connaissance de l'élève

Instruire, éduquer

(9) Cf. Michel Crozier.

En deuxième année :

-I- L'école

*Réflexion philosophique et épistémologique
Sociologie des pratiques éducatives*

-II- Apprendre et enseigner

*L'élève et les apprentissages
Les finalités de l'enseignement, réflexion sur la notion de projet*

-III- Éthique et citoyenneté

*L'idée de droits de l'homme. Devoir et droit
La formation du citoyen : la question de l'enseignement et la transmission des valeurs*

L'idée d'humanité

La question de la laïcité

Éléments de déontologie du métier d'enseignant

-IV- Enseignement optionnel

Éducation à l'environnement

Analyse verticale d'un contenu d'enseignement : par exemple l'enseignement de l'histoire de l'école élémentaire à la terminale...

Ce qui, traduit en termes disciplinaires, signifiait 18 heures de psychologie, 18 heures de sociologie et 66 heures de philosophie.

La deuxième maquette (10) s'en écarte. Elle pose des principes généraux qui énoncent non seulement une modification des programmes mais aussi un changement d'attitude :

- « 1. Les enseignements proposés devront avoir un caractère professionnel.*
- 2. Le contenu des enseignements devra avoir une liaison étroite avec l'expérience sur le terrain.*
- 3. Les enseignements communs de première année et ceux de seconde année sont différenciés dans l'esprit et dans le contenu.*
– En effet, ils sont offerts en 1ère année à des étudiants qui préparent un concours de recrutement : ils doivent à la fois leur présenter le métier auquel ils se destinent et leur donner les meilleures chances de réussir au CAPES ;

(10) Celle qui présidera à la formation les deux prochaines années vient d'être présentée au ministère pour habilitation.

– tandis qu'en seconde année, ils s'adressent à des fonctionnaires stagiaires : ces enseignements seront évalués en vue de la titularisation, ils doivent constituer une formation professionnelle solide.

4. *Le parcours de formation des étudiants et des stagiaires est individualisé :*

Il prend en compte les acquis antérieurs universitaires et professionnels des personnes.

Ce principe induit le caractère optionnel de certains modules, d'une part,

il induit, d'autre part, l'existence de tuteurs chargés de conseiller, suivre et valider ces parcours.

Le tuteur, sauf exception, sera membre du collège disciplinaire de la discipline de l'étudiant ou du stagiaire. » (11)

Pour saisir les différences assez fondamentales qui séparent les deux maquettes quelques-unes des innovations proposées par la deuxième peuvent être relevées :

– *Un principe* non exprimé en 1991 la sous-tend expressément : l'épreuve professionnelle (oral du CAPES) est placée au centre des enseignements communs de première année et le mémoire professionnel au centre de ceux de seconde année. Il marque la volonté d'articuler la formation autour du métier vécu, c'est-à-dire d'accentuer le lien théorie/pratique, d'une part, et de se rapprocher des préoccupations explicites des formés, d'autre part.

– *Une organisation pédagogique* faisant une très large place à l'optionnel indique un glissement dans l'attitude institutionnelle : la maquette propose aux étudiants et stagiaires une « carte » de modules et les invite à construire leur « menu » personnel de formation avec l'aide d'un tuteur qui est à la fois le conseiller du formé et le garant institutionnel. Ce faisant, la formation à l'IUFM prend en compte les acquis antérieurs universitaires et professionnels des formés.

– *Des horaires de formation réduits* (12) alignés sur les minima des fourchettes proposées par le texte de référence (13) accentuent la même tendance : cette limitation horaire répond aux plaintes et vœux réitérés des étudiants et stagiaires pour qui la maquette précédente ne laissait suffisamment de temps ni au travail personnel indispensable à la préparation du concours en première année ni à la préparation de leurs cours

(11) Extrait du plan de formation 1992-1994.

(12) Tous les horaires sont réduits : ceux des enseignements disciplinaires nettement moins que ceux des enseignements communs.

(13) Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

et du mémoire en seconde année. Elle (14) s'harmonise parallèlement avec des recommandations nationales formulées à l'adresse des universités par le Ministère de l'Éducation Nationale (15). On peut l'inscrire comme facteur d'« universitarisation » de la formation.

– *Les enseignants* sont invités à proposer des modules qui, tout en répondant aux principes énoncés ci-dessus, correspondent à leur meilleure compétence. On rejoint là, d'une autre manière, la logique universitaire. Mais cette compétence est définie différemment : dans la première maquette, elle était certifiée par des recherches antérieures, sous la forme canonique de la thèse, alors que dans la deuxième maquette, la définition s'élargit à des recherches en cours de constitution. Il s'agit non pas simplement de juxtaposer des éléments d'universitarisation mais d'universitariser l'institution.

Professionaliser, personnaliser, universitariser davantage : les trois tendances marquantes des changements.

1.2. Deuxième lecture, distanciée

Le relevé a posteriori des éléments du texte officiel (16) auxquels chacune des deux maquettes (17) semble répondre amorce un deuxième niveau d'analyse.

En 1991, les paragraphes qui ont été retenus par les fondateurs étaient essentiellement centrés sur les caractéristiques intrinsèques des contenus de formation :

(14) Par ailleurs, cette diminution des horaires contraints – et l'augmentation corollaire du travail personnel – jouent en faveur de la personnalisation de la formation.

(15) Cf. recommandations d'allègement des programmes de cours et d'augmentation du travail personnel.

(16) Il s'agit encore de la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991, intitulée « Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres » (EN bureau DESUP 4B). Pour être plus exact, il faut noter que cette circulaire n'était pas encore publiée au moment où les commissions travaillant à la mise en place de l'IUFM se sont réunies. Un « brouillon » de ce texte avait été mis à la disposition de ces commissions pour orienter leurs réflexions. La différence entre les deux maquettes ne peut pas être imputée à l'évolution de ce référent : la comparaison entre cette version initiale (« brouillon ») et le texte publié indique que seuls quelques mots et l'ordre des paragraphes ont changé.

(17) Chaque IUFM, établissement universitaire autonome, propose sa maquette qui est une mise en pratique d'une lecture obligatoirement sélective (ou d'une adaptation spécifique à la situation locale).

« La formation générale

Outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contenus des disciplines à la formation des outils conceptuels, la formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

L'élève et les apprentissages

Les futurs enseignants devront, outre les données générales sur l'enfant et l'adolescent (développement psychologique et physiologique, milieux et rythmes de vie, théorie de l'apprentissage, etc.) aborder ce thème de la façon la plus concrète possible : aide au travail de l'élève, méthodes d'évaluation, groupe-classe, etc.

L'enseignant, acteur responsable au sein du système éducatif

L'enseignant doit se situer au sein du système éducatif et par rapport à son environnement (finalités de l'éducation, objectifs du système éducatif, connaissance du système et de ses partenaires : parents, collectivités locales, associations, entreprises..., statut de l'enseignant, ses droits et ses devoirs, responsabilité de l'enseignant, efficacité de l'investissement éducatif). Il doit également situer les élèves (parcours d'élèves et procédures d'orientation, prise en compte des différences de réussite scolaire, zones d'éducation prioritaires, projets d'école ou d'établissement, etc.)

Outils et techniques d'enseignement

La formation commune des futurs enseignants

L'objectif de la formation commune est de favoriser l'émergence d'une culture professionnelle commune à tous les enseignants par-delà les spécialités, les disciplines et les niveaux d'enseignement. (18)

En 1992, les paragraphes qui ont été retenus par les concepteurs de la maquette (19) sont ceux qui ciblent les formés :

(18) Extraits de circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

(19) Les personnes qui ont travaillé en 1991 sont différentes de celles qui ont travaillé en 1992 : plus nombreuses en 92, mais elles émanent dans les deux cas des mêmes corps professionnels et défendent a priori les mêmes intérêts. Il serait sans doute artificiel d'imputer l'évolution de la maquette au changement des personnes.

« Parcours personnalisé de l'étudiant »

Les étudiants qui vont se présenter à l'IUFM auront bénéficié de formations et d'expériences antérieures très diverses. Il est donc indispensable qu'un bilan soit fait avec chaque étudiant au début de sa scolarité à l'IUFM, et que soit établi avec lui « un parcours propre de formation sur l'ensemble de la formation à l'IUFM ». L'étudiant s'engage ainsi sur une démarche contractuelle avec l'IUFM. (...)

Il est par ailleurs essentiel de concevoir la formation de l'étudiant en IUFM non de façon isolée, mais comme une étape – certes fondamentale – d'un processus de formation continue.

Le fondement de la formation : l'articulation théorie-pratique

L'IUFM développe une conception de la formation qui unit théorie et pratique et introduit d'emblée la confrontation avec les réalités du métier. Il vise à mettre en interaction progressive toutes les dimensions de la formation professionnelle. Les acquis disciplinaires rendront les futurs enseignants capables de maîtriser les connaissances dans les disciplines à enseigner, de percevoir les relations avec les autres disciplines et d'être sensibilisés aux acquis et aux perspectives de la recherche. (...)

La formation en IUFM est donc fondée sur la confrontation permanente de la théorie et de la pratique

Les compétences à développer chez les maîtres sont à construire sur la base d'une articulation théorie-pratique où le terrain est l'objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et en même temps moyen de validation et de synthèse des savoirs acquis. » (20)

Ces passages différents du texte officiel, ressorts discrets vertébrant chaque projet, témoignent d'un changement d'attitude assez radical dans la conception même de la formation. À la question qui paraît dynamiser la première maquette : « Quels sont les contenus de formation qu'il faut nécessairement donner à un futur enseignant ? », une autre s'est superposée, qui semble animer la deuxième : « Comment faire pour qu'un futur enseignant profite au mieux de son passage à l'IUFM ? »

(20) Extraits de la circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991.

1.3. Troisième lecture, plus explicative

C'est en développant un des facteurs ayant certainement influencé (21) cette évolution de la maquette que nous en donnerons une troisième lecture :

Un événement essentiel est survenu entre ces deux réceptions du texte officiel, événement suffisamment fort pour engendrer une modification aussi sensible de l'état d'esprit : l'arrivée des étudiants et des stagiaires ! Ils ont parfois réagi assez agressivement à ce que la maquette proposait, ont manifesté leur mécontentement et ont, pour certains, boycotté les cours. Parce qu'ils étaient physiquement absents de la réflexion initiale, la première logique de constitution des programmes situait les étudiants et stagiaires comme « objets » de formation. La maquette – qui préexistait à leur arrivée – avait été débattue autour d'une conception (22) de la formation, elle ne les pensait pas en qualité d'« acteurs du système ». Comment l'aurait-elle pu dans la situation institutionnelle du moment ? Les concepteurs ont travaillé dans un univers qui était le leur, avec des soucis théoriques et corporatifs (23) propres, d'une part, alors que, d'autre part, ils ne disposaient pas de données suffisantes pour appréhender a priori la population des formés (24). L'arrivée de formés, acteurs de la formation, constitue certainement un (sinon le) facteur essentiel d'infléchissement des enseignements communs.

2. AUTOUR DE LA CONSTITUTION D'UNE PRATIQUE : L'INSTITUÉ COMME SOUTIEN

Conformément à la maquette en validité, le module intitulé « Connaissance objective et critique de l'institution scolaire et des systèmes éducatifs » était enseigné en première année et en seconde année, avec des objectifs voisins puisque les stagiaires n'avaient reçu aucun enseignement l'année précédente. Une équipe d'enseignants a été constituée pour assurer le module, elle s'est réunie avant la première séance pour

(21) D'autres causes de ce glissement de maquettes pourraient bien évidemment être évoquées et développées : le fait qu'en 1992 l'institution existe, contrairement à la situation de 1991, par exemple. Fidèles à notre parti pris, nous nous en tiendrons à l'exploration d'un seul facteur explicatif.

(22) Au sens plein et double du mot conception : théorie et engendrement.

(23) Cet aspect sera abordé ultérieurement.

(24) Comment imaginer par exemple que beaucoup de stagiaires pourraient posséder une expérience personnelle de l'enseignement, comme à Paris en 1991-1992 ?

débattre du contenu des cours. Nous (25) avons accueilli ces collègues en leur dépeignant les conditions dans lesquelles ils allaient enseigner et attirer leur attention sur la « difficulté qu'ils allaient immanquablement rencontrer en première année » : « *les groupes vont être lourds, de soixante étudiants environ* », « *les étudiants préparant un concours dont l'aspect professionnel n'apparaît qu'à l'oral ne pourront consacrer aucun temps à des lectures ou recherches personnelles...* ». « *En seconde année l'approche sera plus facile puisque les stagiaires attendent sans doute des informations sur le système scolaire et ses fonctionnements* »... Ce diagnostic dressé a priori s'est avéré lourdement erroné. Les cours de première année ont connu un certain absentéisme, mais les étudiants présents se sont montrés attentifs, intéressés et fidèles. En seconde année, en revanche, les problèmes ont été plus nombreux et la contestation de l'institution beaucoup plus profonde et virulente : maintes fois le cours a été l'occasion d'exprimer des difficultés générales, ressenties ailleurs...

Quel élément d'analyse avait-on négligé dans l'appréciation initiale ? La différence radicale existant entre la position institutionnelle des étudiants et celle des stagiaires ! Les uns préparant un concours vivaient une situation sans doute anxiogène mais institutionnellement claire. Les autres, en revanche, confrontés plus directement à l'innovation – et à ses zones floues – avaient peine à se situer, d'autant que l'institution nouvelle manquait d'assise. Peu ou mal portée par le corps professoral (26),

(25) Ce sont les auteurs de cet article qui ont mis sur pied ce module, recruté les enseignants pour ParisV et organisé trois réunions avec ces enseignants : avant le début du module, à mi-parcours et pour faire un bilan de fin de module.

(26) Une anecdote, parmi d'autres, permet d'illustrer cet écueil spécifique. C'était le premier cours du module « Connaissance objective et critique de l'institution scolaire », pour l'un des seize groupes de stagiaires. La séance, conduite par R. Sirota, s'était avérée particulièrement rude : aux difficultés pour trouver la salle ou pour réunir les stagiaires eux aussi mal orientés s'étaient ajoutées des difficultés pédagogiques face à un groupe dont l'agressivité, la lassitude, l'angoisse étaient évidents ; la libre parole avait conduit à une description totalement anémique de l'institution dont les stagiaires ne trouvaient pas les repères, ne sachant à quel cours ils allaient assister, ni si ils allaient être soumis à évaluation ; la feuille de présence avait induit des incidents. Cet enseignement semblait être un des seuls lieux où on pût leur présenter la structure du tronc commun, le pourquoi et le comment des cours qui se succédaient... R. Sirota raconte : « Épuisée, je sors, croise l'enseignante qui faisait cours sur le même sujet dans la salle voisine, une ex-PEN ; elle semble elle aussi assez lasse après ce cours ; elle ne se laisse pas aller à de grandes confidences, mais elle m'invite dans la salle des professeurs pour me reposer... Miracle, serions-nous intégrés en tant qu'universitaires au corps professoral de l'IUFM. J'apprécie la symbolique de cette invitation. La conversation s'engage entre nous et entre elle et ses collègues – ex-PEN – présents : ... "Parce que toi t'enseignes à l'IUFM" s'exclame un des professeurs présents. Une évidence que je n'avais pas perçue s'impose à moi. Je suis dans la salle des professeurs de... l'École Normale. L'IUFM semble de passage ici ! ».

en débat nationalement via les médias, elle était partiellement mais vigoureusement dénoncée par d'importants syndicats du second degré (SNES, FO, ...). Par ailleurs, ces stagiaires étaient confrontés à un quotidien qui contredisait leurs rêves, vivre tranquillement l'année suivant la réussite au concours, préparer une agrégation, faire une maîtrise ou un DEA*..., l'IUFM naissant ne partageait de facto aucun de ces objectifs (27), pas même les plus légitimes. Cette tension, faite d'incertitude ou de déception, s'est exprimée tout particulièrement autour du mémoire professionnel qui, partant, constitue un bon analyseur. Les stagiaires de technologie (28), à l'instar de leurs collègues, et plus qu'eux, s'opposaient à ce mémoire. Ils dénonçaient le travail supplémentaire que sa réalisation imposait, contestaient son efficacité formatrice, arguaient de leur faible recul pédagogique, se disaient peu aptes à l'expression écrite, avançaient pêle-mêle maints arguments complémentaires ou contradictoires pour refuser de s'y plier. Malgré cette opposition, les séminaires de préparation du mémoire (29) avaient lieu, ils étaient consacrés aux difficultés et bonheurs rencontrés par chaque stagiaire dans les classes qu'il avait en responsabilité. Un dialogue peu aisé était entretenu séance après séance dans une ambiance bougonne... des sujets éventuels de travail émergeaient néanmoins, timidement, et quelques conseils de méthode ou de lecture étaient suggérés, prudemment. C'est dans cette ambiance qu'a été reçue la note de la DESUP publiée le 9 janvier : elle maintenait le mémoire professionnel pour la majorité des stagiaires, elle en réduisait les exigences compte tenu des conditions spéciales rencontrées en cette première année de vie des IUFM ; elle le rendait facultatif pour les professeurs-stagiaires PLP2 et CAPET lauréats des concours internes : les stagiaires de technologie (à une exception près) appartenaient à ces dernières catégories ! à la séance suivante du séminaire (le 22 janvier) (30), prévenus de l'aménagement – voire de la dispense – dont il pouvait bénéficier, le groupe optait pour la continuation du travail, à la grande surprise de l'encadrement ! Un engouement s'en suivait. Certains stagiaires, isolés pendant le stage en entreprise, n'ont pas confirmé cette option, mais six d'entre eux ont conduit une réflexion personnelle des plus intéressantes sur leur pratique professionnelle et

* DEA : Diplômes d'Études Approfondies.

(27) La compatibilité de l'IUFM avec la maîtrise ou le DEA appartenait aux soucis des initiateurs de l'IUFM de Paris, mais la multiplicité des problèmes immédiats avait fait passer ces questions au second plan.

(28) Ce groupe est pris en exemple parce que son attitude par rapport au mémoire résume assez fidèlement l'ambiance générale et que son évolution a été effectuée sous le regard de l'une des auteurs.

(29) Ils étaient organisés et dirigés par l'IPR qui les coanimait avec M.M.

(30) Les animatrices (pessimistes ?) avaient prévu de faire un cours !

ont rendu et soutenu un mémoire posant de véritables questions, mettant en œuvre des outils d'analyse pertinents, gardant un recul critique par rapport à leur travail. Ils ont adopté une attitude et une démarche de recherche et ont obtenu des résultats intéressants (31).

C'est l'entrée de l'institué qui a modifié les cartes en cours d'année. L'existence plus affirmée de l'IUFM, la règle établie, l'apparition de quelques certitudes (obligation du mémoire, description des conditions de titularisation...) ont tranquilisé le jeu des acteurs en leur fournissant à la fois des limites et des points d'ancrage.

3. APPRENDRE LE MÉTIER D'ÉTUDIANT ET CELUI D'ENSEIGNANT : CONTRADICTION STRUCTURELLE ?

Des problèmes restaient néanmoins posés, qui avaient trait à ce qu'étaient ces stagiaires ou étudiants, des stagiaires ou étudiants des années 90 dont ils partageaient (et partagent encore) « l'expérience étudiante » (32) ...pour exemplariser ce climat : l'évaluation de seconde année le 19 décembre, silence instrumental des étudiants sur les enseignements communs, plainte exacerbée sur le mémoire professionnel !

« Tous les stagiaires doivent être présents, et sont présents pour faire le bilan du premier trimestre. En tant qu'universitaires coordinateurs de psychologie et de sociologie, nous nous sommes déplacées (ayant sans doute mal interprété le sens d'une invitation seulement orale puisqu'aucun autre enseignant n'est dans l'amphi et que seule l'équipe de direction fait face aux étudiants !) nous décidons donc d'entrer et de participer à l'évaluation.

Grands sourires de bienvenue de la part des co-directrices, qui nous invitent courtoisement à nous asseoir. Nous étions donc bien invitées ? Du côté des étudiants, indifférence polie à notre arrivée : nous ont-ils identifiées comme enseignantes ? Rien n'est moins sûr. D'autant que nous professons l'une et l'autre en tronc commun. C'est d'ailleurs l'évaluation des enseignements communs qui nous intéresse. Or c'est avec quasi-indifférence que le thème est évoqué. Tout est polarisé autour de

(31) Ces mémoires serviront certainement d'exemples aux prochaines promotions de stagiaires, l'un d'eux en particulier intitulé « une classe de cinquième difficile » (réalisé par A. Castell et M. Ramy).

(32) Lapeyronnie et Marie. – *Campus blues*. Paris : Seuil, 1992.

la surcharge de travail que nécessite le mémoire professionnel : comment faire les 30 pages demandées ? Faire, écrire, la difficulté réside là. À ce qu'ils expriment, les étudiants se sentent démunis et mal encadrés pour faire face à la tâche demandée. Parce qu'ils ne participent pas à la certification finale, les enseignements communs ne semblent guère leur poser problème à l'heure de l'évaluation. Cela contraste fort avec ce qu'ils ont manifesté auprès des enseignants pendant les cours, à travers affrontements et abandons. Mais visiblement le problème ne s'inscrit pas dans un ordre du jour immédiat pour eux. » (33)

Si les enseignements communs n'étaient paradoxalement pas remis en question par les stagiaires ce jour-là, c'est qu'ils développaient des logiques d'action à court et à moyen terme vis-à-vis de ces deux éléments symbolisant le nouveau cursus de formation IUFM, les enseignements de tronc commun et le mémoire professionnel. Ces stagiaires faisaient (et font) partie des étudiants des années 90 dont ils partageaient « l'expérience étudiante » caractérisée par « l'individualisme, le conformisme, l'apathie, les stratégies personnelles, l'investissement très limité, en un mot l'instrumentalisme stratégique »... que décrivent Lapeyronnie et Marie. Si cette description permet en partie de saisir les caractéristiques du climat de seconde année, elles ne l'expliquent pas totalement car cette manière d'exercer le métier d'étudiant est à la fois un reflet de la situation et une manière de faire face à celle-ci. Cet instrumentalisme s'exerce à l'université principalement dans les filières aux débouchés incertains, or la situation que propose l'IUFM s'apparente en partie à ce type de cursus dans la mesure où les étudiants adoptent vis-à-vis des enseignements communs – non soumis à évaluation directe – des stratégies de survie immédiate, et abandonnent ce qui n'est pas directement rentable en matière de réussite du cursus. H. Becker (34) a montré comment les « Boys in white » apprenaient à être étudiants en médecine et non pas médecins, à avoir des comportements « efficaces » du strict point de vue universitaire. De la même manière, les étudiants de l'IUFM apprennent d'abord à être étudiants en IUFM et non pas enseignants. Cet état de fait souligne les contradictions structurelles d'un cursus qui mettait (35) en dehors de sa structure d'évaluation et de certification une partie des enseignements destinés à constituer cette professionnalité. Seuls les enseignements sanctionnés peuvent être reconnus par des formés forts de leur « métier » d'étudiant ou de stagiaire.

(33) Notes prises par Régine Sirota, pendant et à l'issue de l'évaluation.

(34) Becker (H.), Geer (B.), Hugues (E.C), Strauss (A.L). – Boys in white : Student Culture in Medical School. – Chicago : The University of Chicago Press, 1961.

(35) Ceci n'est plus vrai en 1992-1994.

4. AUTOUR DE LA CONSTITUTION D'UN CORPS PROFESSORAL : LES ENJEUX ENSEIGNANTS

À bien des égards, l'histoire de la « commission de tronc commun » ressemble à une partie de poker, en réponse à un appel d'offres informel. Étaient parties prenantes, en 1991 et a priori, toutes les universités parisiennes, les institutions de formation en place, l'Inspection, le rectorat... et plus spécifiquement sur la formation de tronc commun les UFR de sciences de l'éducation et de psychologie de Paris V, et les philosophes. Des oppositions multiples, véritable guerre de territoire, sont apparues, conflits généraux ou escarmouches plus particulières, nécessitant ententes et compromis stratégiques plus ou moins momentanés. Le débat sous-jacent à la mise en place du curriculum se constituait autour de lignes de clivages à la fois précises et mouvantes qui se faisaient et se défaisaient au fil des négociations.

Une première ligne de clivage plaçait en face à face deux institutions : École normale et Université ; ici s'opposaient des corps et des modes de fonctionnement.

Une deuxième ligne de clivage se situait entre groupes de disciplines : la philosophie et les sciences humaines se mesuraient. Ce clivage ne recoupait qu'en partie le clivage précédent car dans la défense de leur discipline des professeurs d'école normale, des membres de l'Inspection Générale et des universitaires concernés se rassemblaient. Et en termes idéologiques et en termes de postes. Face à cette « forteresse », les sciences humaines – sciences de l'éducation, psychologie et sociologie – s'associaient, des universitaires ; certains philosophes hybrides du fait de leur itinéraire personnel, oscillaient entre ces deux communautés scientifiques.

Une troisième ligne de clivage reproduisait des dissensions préexistant au sein de l'université. Elle opposait psychologie et sciences de l'éducation.

Une dernière ligne de clivage proche de la précédente embrassait la querelle classique entre approches cliniques et approches cognitivistes et expérimentalistes.

Alliances, mésalliances, défiances et confiances ont ponctué ces négociations qui, quoiqu'énoncées dans le langage de la légitimation académique, n'en recouvraient pas moins des guerres de territoires et des affrontements idéologiques. Guerre de territoire pour sauvegarder les

postes, dans la mesure où chaque formulation d'intitulé d'enseignement devenait une part « légitime » de marché (36). Guerre idéologique recoupant le débat national virulent et très médiatisé autour des IUFM qui mettait aux prises les tenants de points de vue philosophiquement et politiquement très éloignés en matière de formation des maîtres ; en ce qui concernait la mise en place du curriculum, le lieu privilégié d'expression de ces conflits se concentrait autour du débat entre « constitution de la citoyenneté » et « constitution de la professionnalisation » (cf. programme ci-dessus retranscrit). Ainsi se juxtaposaient au gré des compromis et des négociations des modules destinés à apporter une meilleure connaissance des publics en termes sociologiques ou psychologiques prenant pour principe de décrire les difficultés de l'enseignement, d'une part, et des modules qui partant d'une confiance absolue dans les vertus de l'instruction s'attachaient à la définition de cette institution organique de la république qu'est l'école, d'autre part. Se retrouvaient ici les positions stigmatisées par l'Inspection de philosophie : « *Quand l'école renonce à enseigner, elle invoque l'origine des élèves, l'influence de l'environnement : il faut dit-on s'adapter... Affaiblir l'école est encore le meilleur moyen de donner raison à la sociologie. L'école est une institution organique de la république. Elle a la garde du savoir désintéressé ; elle est responsable des études permettant de l'acquérir, de le conserver, de l'enrichir* » (37).

Un an après, le même objectif – préparer un curriculum – n'a été poursuivi ni dans les mêmes conditions ni dans le même esprit. Deux journées de colloque (38) « Quel IUFM de Paris, demain ? » ont permis de réunir les opinions, remarques, suggestions ou souhaits de toutes les personnes impliquées (39). Un certain climat de consensus sur le diagnostic et sur des propositions organisatrices a régné, désir partagé de

(36) À l'époque le ministère n'a pas encore tranché clairement quant à la réaffectation des professeurs d'école normale dans les IUFM.

(37) Muglioni, *Le débat*, 1991.

(38) Ce colloque avait une vocation de critique, d'interrogation, de proposition envers la direction de l'établissement qui gardait quant à elle la responsabilité d'établir le futur plan de formation et de le présenter en vue de l'habilitation ministérielle.

(39) Ces deux journées de colloque ont eu lieu les 10 et 25 février 1992. Y étaient conviés tous les partenaires institutionnels (le rectorat, les corps d'inspection, les universités en convention avec l'IUFM, les écoles d'application, les lycées et collèges accueillant les étudiants et stagiaires...), tous ceux qui avaient participé à l'enseignement pendant l'année scolaire. (les IPR/IDEN, les profs IUFM, les universitaires, les maîtres formateurs, les professeurs associés, les conseillers pédagogiques...) et les étudiants et stagiaires. Six commissions ont travaillé parallèlement : « enseignement spécifique premier degré », « enseignement spécifique second degré », « épreuve professionnelle », « recherche », « mémoire collectif », « enseignements communs » ; les participants étaient invités à participer à

dialoguer et de proposer des lignes directives ensemble, malgré les divergences de sensibilité ou d'opinion qui demeureraient... et qui demeurent sans doute (certainement aussi inévitables ... que souhaitables !). Certains obstacles perçus comme majeurs ont été dépassés : ainsi, la volonté de réparer l'absence de certification des enseignements communs s'est exprimée, point d'accord unanime et une solution a été proposée, proposition réaliste qui a été retenue dans le plan de formation ; cet écueil pointé en 1991 et qui s'était avéré insoluble à ce moment-là a été résolu en 1992. Les propositions concernant cette certification appartiennent même aux pierres angulaires de la nouvelle maquette.

Quels sont les facteurs qui ont induit le changement survenu entre ces deux négociations sur les contenus, qui ont conduit à deux perceptions différentes des enseignements communs ? Il sont sans doute nombreux. Nous n'en citerons que quelques-uns. Le positionnement corporatif des enseignants s'est certainement modifié. Le « droit d'option » (40) a fonctionné. Les professeurs d'IUFM (ex PEN) ont trouvé des « services » ... bref, l'histoire a montré qu'il y avait de la place pour tout le monde. D'autant que les cartes ont été abattues et que les universitaires sont incapables d'occuper le terrain, en termes d'effectifs d'enseignants, en ce qui concerne les enseignements communs en particulier. Une autre attitude est née vis-à-vis des questions conceptuelles de fond – même si le positionnement théorique reste divers voire opposé entre philosophes, sociologues et psychologues – parce que l'expérience a illustré leur compatibilité matérielle et qu'en conséquence les craintes sur l'existence des territoires respectifs ont diminué. Bref, un corps professoral, non structuré et non intégré selon toute vraisemblance, existe, un abaissement des boucliers s'est produit à l'IUFM ; des professeurs ont fonctionné de fait dans la nouvelle structure, autour d'un directeur et d'une équipe directrice au fil des mois se sont installés ...

l'intégralité des travaux de la commission qu'ils avaient choisie. Un texte cadre minimal remis aux animateurs de chaque commission indiquait les objectifs du colloque. Un rapport intermédiaire a été rédigé à l'issue de la première journée. Un rapport de travail a été établi à la fin du colloque, il a servi de document de référence à l'équipe de direction chargée d'élaborer le plan de formation. Les actes du colloque seront publiés.

(40) Il s'agit du droit pour les professeurs d'Écoles Normales de choisir entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

5. LES RECRUTEMENTS UNIVERSITAIRES : AFFIRMATION POLITIQUE, OBSTACLES MATÉRIELS ET AMBIGUITÉS D'UNE IMPLICATION INSTITUTIONNELLE

Le programme établi, réparti ligne à ligne entre les disciplines (41), chaque UFR* ayant fait reconnaître la nécessité théorique de son intervention dans la formation commune ou dans la formation générale des futurs professeurs, restait à enseigner ! Aucune des UFR concernées (philosophie Paris I, psychologie cognitive Paris V, linguistique Paris V, sciences de l'éducation Paris V) ne possédait un corps professoral suffisamment nombreux pour assurer cet engagement. Elles ont dû procéder à des recrutements et fabriquer à partir de leurs ressources propres et de vacataires, des équipes « universitaires » chargées d'intervenir à l'IUFM. Un aspect de la mise en place de l'IUFM de Paris peut être décrypté en regardant l'identité de ceux qui sont intervenus sous le label de ces UFR.

Le cas de l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V peut servir d'exemple à ce propos (42). La décision d'être présent à l'IUFM était nette, volonté politique affirmée en conseil d'UFR. Celle-ci n'intervenait que dans un domaine limité, en sociologie de l'éducation, conformément aux conclusions des négociations initiales (43) ; malgré cela, elle ne pouvait assurer l'ensemble des enseignements sans recourir à des « chargés de cours ». Une règle avait été fixée, celle de n'embaucher que des personnes suffisamment diplômées pour avoir « normalement » accès à un emploi de maître de conférences ou de professeur à l'université (44) pour assurer les enseignements supplémentaires que cet engagement impliquait. Le cadre institutionnel de la participation de l'UFR était donc clair et correspondait à un point de vue discuté collégialement. Cette attitude collective n'est pas directement lisible quand on se place à l'autre bout de la chaîne : en effet, l'équipe enseignant à l'IUFM sous le label « Paris V Sciences de l'Éducation » ne comprenait aucun profes-

* UFR : Unité de Formation et de Recherche.

(41) Voir plus haut le détail de cette partie du plan de formation.

(42) Ce cas de cette UFR est développé parce que les auteurs en ont été les acteurs directs (Cf. note 1) et possèdent de ce fait des informations de première main : il s'agit d'un exemple minimisant les caractéristiques servant la démonstration. En effet, l'intervention de cette UFR dans les enseignements communs respecte les us et règles universitaires, ce qui ne reflète pas le cas général.

(43) Décrites au paragraphe précédent.

(44) La liste des personnes intervenant dans les différents modules à l'IUFM montre que l'UFR de Sciences de l'Éducation est la seule à s'être fixé cette règle ou à l'avoir respectée.

seur (rang A) qui ne viennent de l'extérieur de l'université (45), la plus grande partie des maîtres de conférences intervenant étaient dans le même cas et la plupart des chargés de cours étaient dans une position de recherche de poste : ainsi, le point commun de la quasi totalité des intervenants était leur marginalité administrative – pas du tout du point de vue des compétences ! – par rapport à l'institution universitaire (46). Même dans ce cas, le plus favorable rencontré à l'IUFM, l'analyse initiale et la réalité de la répartition des tâches ne se sont pas superposées.

À l'instar de l'exemple cité, et de manière nettement plus accentuée (47), le problème des universités a été la recherche de bonnes volontés pour assurer les enseignements communs à l'IUFM, les universitaires en place ne choisissant que très rarement d'intervenir personnellement, ne préférant jamais l'IUFM à d'autres engagements intra-universitaires ou en CIES. Il ne s'est pas agi pour les universités de gérer un corps enseignant constitué, d'opérer de nouveaux choix ou d'inscrire de nouvelles priorités ! Encore moins d'intégrer réellement l'IUFM à son projet ! De facto, pour mener à bien un projet politique qui créait une rupture par rapport au passé, pour défendre « l'universitarisation » de la formation des enseignants, sont intervenues des personnes placées dans des positions universitaires marginales ou fragiles. Paradoxe important que cette coexistence d'une richesse universitaire indéniable (nombre d'enseignants-chercheurs, variété et excellence des compétences, richesse symbolique...) et d'une mise en œuvre si difficile des options et engagements. à cette occasion, les ambiguïtés de l'engagement épistémologique et institutionnel de l'UFR de Sciences de l'Éducation deviennent nettement perceptibles.

(45) Les trois professeurs étaient titulaires de postes INRP et IUFM.

(46) Ont répondu à l'appel, à ce moment là, comme au moment des nominations sur des postes IUFM, ceux qui étaient en recherche de postes universitaires (IUFM) ou en recherche de reconnaissances institutionnelles diverses. Cette logique avait déjà été très forte à Paris en ce qui concerne les nominations sur les postes universitaires fléchés IUFM ; elles ont correspondu dans tous les cas à une première nomination, à un rattachement à l'Éducation Nationale ou à une mutation parisienne. Certaines n'ont demandé l'IUFM que pour cela, ce qui ne signifie pas, tant s'en faut, que toutes les personnes ayant opéré ce choix ne croyaient ni ne souhaitaient participer activement au projet IUFM... Reste que pour toutes, attirées ou non par la mise en place des IUFM, cette dernière a constitué une opportunité.

(47) Un seul maître de conférence de Paris I est intervenu en enseignements communs : pas spontanément, il a été personnellement sollicité par la direction de l'IUFM étant donné les positions qu'il avait prises lors des négociations initiales. Pour le reste,

6. CONCLUSION

Ainsi, la mise en place de ce curriculum se déroule dans une situation qui se définit en partie dans un contexte local spécifiquement parisien. Contexte multiforme et complexe qu'on peut rapidement broser en rappelant pêle-mêle le regard de l'intelligentsia parisienne orienté vers l'IUFM, l'éclatement et l'importance de la présence universitaires à Paris, les débats théoriques de la mise en place proportionnels à ce bouillonnement du milieu, le sentiment initial de concurrence IUFM / préparations aux concours dans les universités, le poids quantitatif du secondaire par rapport au primaire (48), celui des étudiants par rapport aux stagiaires.

Cependant l'analyse empirique et théorique proposée ici montre que la construction de ce curriculum est à la fois la résultante de forces institutionnelles (comme les textes officiels et la volonté politique, la situation universitaire concrète, les enjeux des corps professionnels en présence avec leur composante syndicale, les contraintes du recrutement parisien) et de trajectoires et logiques d'actions des individus – trajectoires et logiques qui ne sont qu'en partie compréhensibles à travers leur définition institutionnelle.

En cela l'IUFM de Paris n'est certainement pas exceptionnel.

Les enseignements communs nous apparaissent comme un ouvrage construit pierre à pierre par accommodements successifs, au fil du temps, dans un enchevêtrement de mises au point, de négociations, d'ajustements du réel, de positionnements réciproques des structures et individus impliqués, de flux et de reflux à la recherche d'une identité et d'une stabilité. D'autres fondements, d'autres politiques nationales (49) auraient certainement occasionné d'autres balancements et d'autres débats. Les différentes institutions et personnes concernées y auraient

l'UFR de philosophie a rempli son contrat en recrutant entre autres des enseignants de philosophie (ex-PEN) dans d'autres IUFM. Les linguistes de Paris V qui sont intervenus sont ceux qui enseignaient déjà à l'EN et sur des modules fort peu linguistiques !

(48) A l'IUFM de Paris il y avait en 91-92 près de dix fois plus de formés se destinant au second degré que de formés se destinant au premier degré, près de dix fois plus d'étudiants que de stagiaires.

(49) « L'histoire des politiques d'éducation ne peut être pensée comme une histoire politique. Ce paradigme est évidemment erroné, car il est unidimensionnel. Le décideur solitaire n'existe pas. En réalité il faut essayer de penser les politiques éducatives comme l'histoire des stratégies plurielles d'acteurs sociaux eux-mêmes pluriels. » A. Prost. In. Plaisance (E). – Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. – Paris : L'harmattan/INRP, 1992.

trouvé ou s'y seraient taillé une place par d'autres chemins, luttes et alliances. Mais aucun « décret » (50) ne permet d'établir d'emblée un édifice stable ; aucun décret ne permet de faire l'économie des nombreux positionnements / repositionnements des acteurs sociaux que crée toute nouveauté institutionnelle, ou toute modification même minime d'une institution ancienne.

Ainsi l'analyse sociologique, mise à plat d'une réalité, s'oppose à la violence du vécu des acteurs sociaux. Le compte rendu ethnographique d'une histoire immédiate prend le risque d'une confrontation : c'est à ce prix qu'il peut fournir des éléments empiriques et théoriques à l'analyse de l'élaboration des disciplines et des politiques scolaires.

(50) Nous employons ce terme dans l'acception générique que lui donne Michel Crozier.