

## COMMENT UN IUFM ACQUIERT UNE LÉGITIMITÉ UN POINT DE VUE SOCIOLOGIQUE

GÉRARD BOUDESSEUL\*

### Résumé

*L'article analyse les conditions concrètes de création d'un IUFM en 1991-1992, dans une académie de taille modeste qui figure en bonne position dans le dernier tiers des IUFM classés par effectif d'usagers.*

*En premier lieu, l'analyse des contraintes pesant sur les acteurs permet de faire état d'une situation d'indétermination relative.*

*On cherche donc, en second lieu, à préciser le degré d'autonomie des acteurs à partir de leurs attributs respectifs (statut, rôles, projets) et des relations qu'ils entretiennent entre eux.*

*La troisième partie précise les conditions d'une création conjointe de règles et le processus concret de décision qui y conduit.*

### Abstract

*This article analyses the concrete conditions in which an IUFM was created in 1991-1992 in a rather small-sized "académie" (regional education authority). It is listed among the first ones in the last third of the IUFM's graded by number of users.*

*In the first place, an analysis of the constraints weighing on the staff makes it possible to describe a situation of relative uncertainty.*

*Second, the author has tried to be more specific about the degree of autonomy of the staff in their respective attributes (status, roles, projects) and the relationships they have with one another.*

*The third part deals with the conditions of a joint creation of rules and the concrete process of decision-making leading to it.*

25

\* Gérard Boudesseul, Professeur agrégé de Sciences Sociales.

## INTRODUCTION

Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont vu le jour en septembre 1991 dans des conditions, semble-t-il, très variables d'une académie à l'autre. Sans pour autant s'engager dans une perspective comparative, on observe ici le déroulement précis des opérations dans une académie de taille modeste qui figure en bonne position dans le dernier tiers des 28 IUFM classés par effectifs d'usagers (tranche des 1 200 étudiants/stagiaires et moins en 1991-1992, devenue tranche des 1 800 et moins en 1993-1994 – le premier tiers regroupant huit Instituts de 3 000 à plus de 6 000 étudiants et stagiaires en 1993-1994. Un gros tiers, onze Instituts ont des effectifs compris entre 2 000 et 3 000 usagers). Le personnel enseignant atteint à peine 150 personnes, dont une soixantaine, avec statut d'origine Second degré, est à temps plein, de même qu'une quinzaine de maîtres de conférence, de professeurs d'Université ou de directeurs d'études, auquel il faut ajouter une soixantaine d'enseignants de lycées-collèges, déchargés d'une à quinze heures pour un équivalent total d'une douzaine de postes. Resteraient à comptabiliser les personnels intervenant plus ponctuellement, quelques 150 instituteurs-maîtres formateurs, plus quelques 350 conseillers pédagogiques et tuteurs et d'autres personnels des établissements, intervenants rémunérés exclusivement en heures complémentaires. Celles-ci croissent d'année en année, elles représentent au budget 1992, l'équivalent de 48 postes d'enseignants (!). Si les contributions ponctuelles sont nombreuses, les personnels permanents le sont moins, ce qui justifie la part laissée aux interactions dans l'analyse.

Cette étude de cas ne saurait être considérée comme représentative. On montre seulement comment des acteurs, situés dans l'espace et dans le temps, s'y prennent pour, disons-le de manière laconique, « faire du neuf » avec ce qu'ils trouvent autour d'eux.

26

Les acteurs se sont-ils trouvés en situation de créer des règles auxquelles ils se seraient par la suite astreints ? Quels acteurs ? Quelles règles ? Avec quelle efficacité ? Peut-on préciser le processus par lequel les acteurs prennent les décisions qui les engagent ensuite ? Quelle contribution propre les syndicats d'enseignants ont-ils à même d'apparter ?

## UNE SITUATION D'INDÉTERMINATION RELATIVE

Les contraintes ne sont pas seulement d'origine légale ou réglementaire. Par leurs origines diverses, leur nouveauté, leur généralité, elles laissent indéterminées de nombreux choix nécessaires au démarrage et au fonctionnement de l'Institut.

## Nature des contraintes

Ces contraintes prennent d'abord la forme de prescriptions légales qui se greffent sur des règles inférées par le milieu. Lorsque ces règles inférées, dont certaines seulement ont une traduction formelle, constituent un ensemble cohérent, on parlera de cultures professionnelles, définition dérivée, pour la circonstance, de celle, plus générale, de Guy Rocher : « *Manières de penser, de sentir, d'agir, plus ou moins formalisées et partagées par plusieurs personnes* » (1).

■ **Règles prescrites.** Trois textes de lois fondent les IUFM, l'un dans leur principe, inspiré des travaux d'un groupe de réflexion et du rapport d'un recteur, les deux autres dans quelques-unes de leurs implications organisationnelles (2). Le premier n'est pas seulement prescriptif, les missions qu'il assigne aux IUFM s'inscrivent dans un projet, celui d'une formation universitaire, professionnelle et commune à tous les enseignants. La notion de projet est à prendre ici au sens fort de «  *fins d'une action commune*  » (partagées par plusieurs acteurs en présence) que propose J.-D. Reynaud (3). Quant à l'exécution de la règle prescrite, l'intention du législateur semble être de rapprocher des niveaux de formation jusqu'alors séparés, ceux des instituteurs et des professeurs de lycée-collège, de pourvoir aux besoins spécifiques de chaque académie, de laisser une liberté dans l'application des textes.

Dans cette académie inégalement urbanisée, considérée pendant un temps comme déficitaire en enseignants, un chef de projet, responsable, jusqu'alors, de la formation continue des enseignants, est pressenti. Des groupes « d'animation » et « de pilotage », des « commissions de concertation » associent les personnels concernés. Or, les trois missions assignées à l'Institut ainsi que les intentions du législateur donnent lieu à interprétations : malgré la nouveauté de l'institution, peu d'enseignants interviennent en dehors des cycles qui leur étaient attribués dans l'organisation précédente à l'exception notable de la préparation de mémoires professionnels et d'une vingtaine d'heures de formation commune au Premier et Second degré (élèves professeurs d'école et élèves professeurs de lycée-collège). Inertie du milieu ? Nous parlerons plutôt de règles inférées.

1 - Rocher Guy (1972), *Initiation à la sociologie générale*, Seuil.

2 - Loi d'orientation n° 89.496 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, Titre 2 article 17 et rapport annexé. *Bulletin Officiel* spécial n° 4 du 31 août 1989.

Loi n° 90.587 du 4 juillet 1990 relative aux droits et obligations de l'État et des départements concernant les IUFM. *Journal Officiel* du 11 juillet 1990.

Décret n° 90.867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des IUFM, *Journal Officiel* du 29 septembre 1990.

3 - Reynaud Jean-Daniel (1989), *Les Règles du jeu*, Armand Colin, p. 75, p. 103.

■ **Règles inférées.** Ces interprétations portent l'empreinte de deux cultures professionnelles anciennes, issues des organisations antérieures à l'IUFM, l'École normale et le Centre pédagogique régional (CPR). Une culture professionnelle des universitaires est sous-jacente, elle apparaît en filigrane du fonctionnement du CPR. Celui-ci inclut d'autre part la formation de stagiaires de l'Enseignement technique, de l'Enseignement professionnel, ainsi que de l'Éducation physique et sportive. Leur nombre reste relativement limité quoique non négligeable, puisqu'ils représentent respectivement 2,5 %, 5 % et 10 % des effectifs d'usagers. Il n'en demeure pas moins qu'il aurait fallu leur accorder une attention spécifique, pour laquelle les moyens matériels nous ont fait défaut.

### **La culture professionnelle de l'École Normale**

Inventaire de ses fondements : la distance entre un centre universitaire unique et quatre écoles normales réparties dans les trois départements, disposant d'une certaine autonomie budgétaire et pédagogique, le statut « Second degré » ou « Premier degré » des formateurs, un niveau de recrutement des élèves ne nécessitant pas obligatoirement de formation universitaire jusqu'en 1986, un concours situé à l'entrée, suivi de deux années de formation professionnelle où la didactique imprègne l'enseignement disciplinaire, de nombreux stages dans les écoles primaires et maternelles, et enfin la contribution des écoles normales à la formation continue des instituteurs en poste, pour un tiers de leur potentiel, autant de caractéristiques qui expliquent une certaine distance à l'égard de l'Université et un attachement profond à la finalité professionnelle de la formation.

28

Or, la concentration juridique et budgétaire des établissements, le nouveau statut des ex-professeurs d'école normale, l'unification de la formation à l'échelle académique, le déplacement de la date du concours à la fin de la première année, le mode de préparation qu'il implique, et enfin le recrutement au niveau licence, amènent à un rapprochement avec l'Université et les savoirs disciplinaires qu'elle dispense. En revanche, la préoccupation d'application professionnelle est provisoirement reléguée à la deuxième année, ce qui n'est plus tout à fait vrai en 1992-1993 puisque trois semaines de stage « d'observation » sont organisées dès la première année.

Le lien social qui en découle, peut être défini comme l'ensemble des relations que les individus entretiennent, de manière dominante, entre eux et avec leur environnement. Il est fortement marqué par un solide esprit de corps. Toutefois, celui-ci est entamé par l'usure de la figure emblématique de l'instituteur au village, mais se trouve, d'un autre côté, préservé par l'organisation départementale des relations professionnelles (une Inspection académique par département, donc une Commission administrative paritaire départementale, un Comité technique paritaire départemental...) et le type dominant de syndicalisme fonctionnant à l'époque, comme une administration-bis. Cet esprit de corps correspond à une certaine préservation identitaire. Sa pérennité tient aussi au caractère hiérarchisé des relations

enseignant/enseigné lié à la jeunesse des normaliens longtemps recrutés au niveau Bac et à une certaine inertie des règles de fonctionnement de l'École normale. Plus tard dans la carrière, ce caractère hiérarchique est plus aigu à l'égard de l'Inspecteur départemental, autorité administrative et pédagogique face à l'instituteur isolé dans sa classe.

Or, l'esprit de corps tend à se dissoudre un peu plus dans la dimension académique de la formation et des enjeux de négociation. Ceux des syndicats qui s'adaptent le plus vite à ces modalités nouvelles, dans la confrontation, aussi, des différents publics sur les lieux de formation, en tirent bénéfice en terme d'audience.

Quant aux relations hiérarchiques, elles ne peuvent être maintenues qu'au prix de tensions nouvelles du fait d'un âge moyen plus élevé des élèves Professeurs d'École, de la détention par certains d'une expérience professionnelle, valorisée, à l'occasion, dans les critères de recrutement, du fait, enfin, de la multiplicité de leurs statuts (étudiants sans ressources, boursiers, allocataires, salariés de l'Éducation nationale, de la Fonction publique ou assimilés, du secteur privé, détachés ou non) qui introduisent des contraintes concurrentes multiples.

### ***La culture professionnelle du Centre pédagogique régional***

La position à l'égard de l'Université et de la didactique se présente, sans trop avoir à forcer le trait, comme symétrique de la précédente. Une implantation dans l'enceinte de l'Université, une seule année dispensée à l'issue du concours sous la responsabilité des Inspecteurs pédagogiques régionaux, la préparation aux concours étant du strict ressort des directeurs d'UFR ou de leurs enseignants, l'ancienneté du recrutement au niveau licence, le cloisonnement disciplinaire des épreuves et de l'enseignement, et surtout la valorisation, voire la sacralisation du titre (CAPES, Agrégation), autant d'éléments qui rapprochent les futurs professeurs d'enseignement général de lycée-collège du type de savoir dispensé à l'Université, la contrainte d'application pédagogique étant très inégalement anticipée selon les disciplines. De là une opposition, socialement construite, entre savoir disciplinaire et savoir didactique, ce dernier étant perçu comme illégitime voire menaçant pour le premier.

Le lien social s'exprime moins par l'appartenance à un corps qu'à une catégorie, celle que définit l'accès au titre (CAPES, Agrégation). Ce lien est pérennisé par l'organisation catégorielle d'une grande partie des relations professionnelles : traitements et obligations de service différents, une Commission administrative paritaire par grade pour l'avancement et les mutations. Le syndicalisme majoritaire, en reflétant cette division, a contribué aussi à la reproduire : par le nombre de syndicats d'une part, encore accru depuis que la « clientèle » des certifiés et des PEGC est devenu un enjeu de pouvoir tel, qu'il conduise, entre autres raisons, à la scission de la FEN ; certaines orientations ont aussi apporté, à l'occasion, leur contribution, lorsqu'un représentant du SNES déclare qu'améliorer la qualification des ensei-

gnants passe par l'élévation du niveau de diplôme requis à l'entrée (cf. *infra*, compte rendu des Commissions de choix des allocataires), et qu'en tout état de cause, le concours est la voie unique d'accès à la profession comme titulaire, en particulier pour les maîtres-auxiliaires (encore que ce syndicat ait signé, nationalement, un protocole d'accord en juillet 93, prévoyant un concours « aménagé » pour les MA).

De ce fait, les relations hiérarchiques opposent plus les différentes catégories d'enseignants entre elles, que l'on retrouvera parfois inscrites dans les salles de professeurs en dessous du nom, sur les casiers (untel, stagiaire, untel, PEGC, untel, agrégé...), que ceux-ci à leurs formateurs, réunis dans une même communauté de savoir disciplinaire. Ceci reste en partie vrai à l'égard de l'Inspecteur dont la visite peut toutefois s'avérer traumatisante. Ce caractère traumatique, plus que hiérarchique n'est pas seulement imputable à la rareté de la visite, mais au dogme communément partagé de l'indépendance pédagogique de l'enseignant qui amène à considérer toute visite comme une intrusion, y compris de la part du conseiller pédagogique, du collègue, voire plus tard du stagiaire à qui on est censé « montrer l'exemple ».

Or, l'intégration de la préparation au concours dans le dispositif de l'IUFM, l'homogénéisation de leur recrutement par une commission d'admission et de distribution des allocations, l'unification de leur déroulement par un calendrier commun, la mise en place de quelques heures de formation commune au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, et surtout, l'introduction d'une épreuve à caractère professionnel donnent le sentiment à nombre de représentants de l'Université et des disciplines, présents au Conseil d'administration et dans les Commissions de choix des allocataires, d'être dépossédés non seulement de leurs prérogatives, mais aussi du modèle de transmission du savoir qu'ils revendiquent. D'où la cristallisation de tensions sur les épreuves professionnelles introduites par les textes : oral au concours, mémoire écrit pour les stagiaires. D'où, également, la modification du contenu de cette épreuve orale en 1993.

30

Deux cultures professionnelles divergent donc sur le rapport au savoir et à sa transmission. Elles tendent à un usage social séparé des textes, en préservant leur territoire respectif. La confrontation des expériences, à laquelle contraignent les épreuves professionnelles, et la formation commune, ont été comprises comme un dépassement de l'opposition sociale entre savoir disciplinaire et didactique. A *contrario*, toute restriction sur l'une ou l'autre tend à renforcer cette opposition.

Pour cohérentes qu'elles soient, ces cultures sont loin d'être exhaustives, l'ensemble de ces règles, prescrites ou inférées, laisse subsister de vastes zones d'indétermination.

## Les zones d'indétermination

Elles portent sur la formulation des règles, anciennes ou nouvelles, auxquelles se soumettront les acteurs par la suite, ou sur les incertitudes qui leur sont inhérentes.

■ **Les règles, telles qu'elles sont formulées** couvrent difficilement l'ensemble de l'organigramme prévu par les textes :

- dans le domaine de l'organisation administrative, les biens des écoles normales doivent être transférés des départements à l'État. Toutefois, les départements peuvent, en signant une convention, préserver leurs responsabilités antérieures. C'est, dans l'académie, le choix d'un département sur trois ;
- dans le domaine des personnels, les agents de la fonction publique territoriale affectés à l'entretien des biens rétrocédés peuvent demander leur intégration dans la fonction publique d'État, ce qu'ils font majoritairement. Les ex-professeurs d'école normale doivent opter pour une affectation statutaire dans un établissement public local d'enseignement (lycée, collège...), dans l'Université ou dans l'IUFM. Ce dernier choix est retenu à 95 % ;
- les usagers, pour leur part, ne sont pas considérés comme salariés de l'Éducation nationale lors de l'année de préparation au concours, les droits syndicaux (défense de litiges, heures d'information syndicale sur le temps de travail...) ne leur sont donc reconnus que de manière informelle et sur demande des syndicats de salariés, les syndicats étudiants étant absents de l'IUFM. Lorsqu'ils bénéficient d'une allocation, ils ne sont pas non plus assimilés aux quelques rares boursiers inscrits à l'IUFM ; une règle, non écrite la première année, les estime alors impassables, après quelques hésitations avec le service financier du Rectorat et la Trésorerie générale du département ;
- dans le domaine de la formation, l'absence de projet écrit la première année favorise des ajustements d'ordre empirique : en fonction de l'importance accordée selon les disciplines, aux différents types d'épreuves (professionnelles en particulier), en fonction aussi de contingences imprévues : la lourdeur des épreuves de titularisation des stagiaires conduit à la suppression de toute formation au delà des vacances de Pâques dans le Second degré. Cette dernière règle est reconduite les années suivantes.

■ **Les incertitudes** inhérentes à ces règles tiennent à leur incomplétude, aux tensions qui les opposent et à l'opacité de leur application.

Leur incomplétude est voulue par le législateur. Au nom d'une liberté laissée aux acteurs et à la nécessité d'adapter les règles en fonction des besoins spécifiques de chaque académie et de ses ressources, la Loi d'Orientation reste très générale. On peut en ce sens parler d'une incomplétude fonctionnelle. Cependant, la rareté des circulaires d'application et leur absence de janvier à juin 1991, confine les établissements dans une gestion au jour le jour, les amènent à créer des règles nouvelles dans l'ordre chronologique où elles sont posées par les acteurs et non dans l'ordre

logique de réalisation du projet. L'incomplétude devient dysfonctionnelle. En particulier, des objectifs sont formulés, des tâches sont fixées, mais, à la différence de la Réforme de décentralisation, le partage des compétences n'est pas défini. L'organisation des épreuves de concours et de titularisation donne par exemple lieu à des tâches non attribuées (organisation matérielle des épreuves, choix des lieux, réservation de salles...) ou au contraire à des chevauchements entre le Ministère, le Rectorat et l'IUFM (calendrier de remises de mémoires, de soutenance...).

Les tensions entre les règles proviennent non seulement de leur éventuelle incohérence, mais aussi des interprétations divergentes auxquelles elles donnent lieu. La distribution des allocations devait être close au 31 août 1991, en particulier pour les salariés (maîtres-auxiliaires, surveillants) qui devaient avoir démissionné de leur fonction à cette date. Pourtant, le nombre insuffisant de candidatures conduit la commission à accepter les dossiers d'étudiants admis à la session d'examens de septembre. L'interdiction de cumul de l'allocation (annuelle) avec un salaire se heurte alors aux choix de la commission de distribution des allocations. Le litige est en fait triple : le Trésor Public exige le respect de la règle de non-cumul, le service du personnel du Rectorat souhaite conserver ses salariés, et l'IUFM souhaite attribuer les allocations. Le Ministère s'en tenant pour sa part à la date légale du 31 août, une date limite de cumul est fixée consensuellement aux vacances de la Toussaint dans l'académie, entre le service du personnel du Rectorat et un représentant syndical.

L'opacité propre à tout système de règles se vérifie notamment dans le partage des compétences déjà évoqué mais aussi à l'intérieur de l'IUFM. Trois ans après, les représentants du personnel au Conseil d'administration réclament toujours un organigramme détaillé des fonctions administratives et pédagogiques. De plus, le cloisonnement disciplinaire nuit à la visibilité des règles appliquées, tant dans les critères exacts de recrutement que dans le déroulement et la validation de la formation des stagiaires. Un inspecteur de Langue tenta une année de réintroduire une épreuve de connaissances aux stagiaires qui l'en dissuadèrent.

Dans cet enchevêtrement de zones d'indétermination, des règles sont préférées à d'autres, des choix sont faits, conformes ou non à une culture commune à peine ébauchée. Les acteurs qui prennent les décisions disposent d'une certaine autonomie qu'il convient de préciser.

## LE DEGRÉ D'AUTONOMIE DES ACTEURS

Les acteurs subissent les contraintes liées à leur statut, c'est-à-dire à la position qu'ils occupent, mais l'interprétation qu'ils livrent de leurs rôles, est alimentée par un ou des projets généralement portagés par d'autres. La notion de rôle, empruntée à Linton, s'entend comme l'ensemble des comportements liés à la position occupée,



faisant l'objet d'une attente réciproque entre l'acteur et son milieu (4). La notion de projet est empruntée à J.-D. Reynaud dans le sens fort déjà évoqué (5). Les stratégies à l'œuvre dans l'interprétation de ces rôles peuvent modifier l'ordre initial. Ces modifications se traduisent par l'élaboration de règles nouvelles qui attestent ensuite du nouvel ordre établi. Tous les acteurs ne sont cependant pas en mesure de créer des règles collectives durables.

## Statut, rôles et projets des acteurs

■ On peut esquisser une typologie des acteurs intervenant sur la « scène » de l'IUFM, et de leurs caractéristiques. Parmi les plus significatifs, le statut de directeur de l'IUFM est associé aux rôles de traduction locale des textes nationaux et d'organisation des ressources disponibles. L'interprétation de ces rôles est alimentée par le projet contenu dans les textes, mais aussi, semble-t-il, celui de concilier les parties en présence et donner une crédibilité à la nouvelle institution. Le statut de professeur d'Université est associé aux rôles de représentation de l'Université ou d'un UFR, de contribution à la mise en place de l'Institut, et de préparation aux concours du Second degré. Les projets sous-jacents peuvent aller de la défense des intérêts propres de l'UFR ou de l'Université, à la prise en charge du projet contenu dans les textes, en passant par la recherche de reconnaissance des préparations au concours déjà assurées.

Du côté des formateurs, permanents ou déchargés à temps partiel, issus du Second degré, les rôles reconnus sont ceux de dispenser la quasi totalité des enseignements dans le Premier degré et auprès des stagiaires certifiés. Ils assurent aussi une partie de la préparation aux concours, demeur e depuis le début, au sein de l'Université. Les projets partagés par les uns ou les autres s'insèrent, là encore dans celui des textes, à des degrés variables. Ils peuvent aussi viser à faire reconnaître des tâches de conseiller pédagogique inégalement valorisées en lycée-collège, alors que les instituteurs-maîtres formateurs ont obtenu le droit de vote aux élections au Conseil d'administration.

■ Les statuts sont contraignants et hiérarchisés. Des règles de préséance en dérivent dans les différentes instances, commissions, Conseil d'administration : prise de parole, attention accordée au contenu du discours varient en fonction de la proximité du pouvoir conféré à l'acteur dans l'administration ministérielle, rectorale et universitaire. En revanche la position au sein de l'IUFM ne semble pas être à elle seule légitimante : les membres de l'équipe de direction hormis le directeur lui-

4 - Linton Ralph (1945), *Le fondement culturel de la personnalité*, trad. fr. Dunod, 1967.

5 - *Ibid.*

même, ne prennent la parole que ponctuellement et sur invitation. On peut penser que la légitimité du directeur au cours de la première année, tient plus à l'aura ministérielle de sa nomination qu'à la fonction réellement occupée.

Les projets sont quant à eux, ambivalents : ils sont contraints par le statut occupé, en cela ils sont socialement construits, mais ils sont aussi source d'autonomie et de convergence/divergence entre les acteurs. Les professeurs de lycée-collège qui se proposent comme conseillers pédagogiques des jeunes stagiaires peuvent être motivés par la valorisation sociale de leur condition aux yeux de leurs collègues, mais ils peuvent aussi partager le projet contenu dans les textes ou dans la présentation qu'il leur en a été faite, voire se réapproprier celles des orientations qui leur permettent de systématiser et légitimer leur pratique antérieure. C'est ainsi qu'un mouvement s'ébauche pour que soient consignées dans un contrat écrit les tâches induites par les nouvelles procédures de titularisation qui remplacent l'inspection par une « évaluation positive » du stage en responsabilité, d'un mémoire professionnel et de modules de formation générale (6). La reconnaissance du projet IUFM est partagée à divers degrés d'enthousiasme, par la plupart des acteurs présents, en revanche, la légitimité de l'évaluation continue du stagiaire « sur le terrain » est source de divergences entre les acteurs.

L'interprétation des rôles donnent lieu à une stratégie imprégnée par le statut et le projet, elle peut modifier l'ordre de préséance d'une réunion assigné par le premier, elle peut aussi faire apparaître des convergences ou divergences imprévues entre les projets en présence. Un professeur d'Université d'une discipline réputée sourcilleuse sur son indépendance au nom du salut de la science et de la qualité de la formation, symbolise une composante d'acteurs peu enthousiastes à l'égard du projet contenu dans les textes. Il laisse entendre qu'il se retirera si le choix des étudiants allocataires n'est pas exclusivement fondé sur l'excellence (niveau de diplôme au delà de la licence, rapidité d'obtention, mentions), interprétant de manière très restrictive les textes qui mentionnent « le mérite et l'expérience professionnelle » comme critères de sélection (7). Il obtient implicitement de procéder ainsi dans sa discipline. Il obtient de plus, lors d'une autre séance, le transfert en sa faveur d'allocations non-attribuées dans une formation voisine, dont le représentant est absent.

L'agencement de ces stratégies entre statut et projet ne semble pas être le fruit d'un principe organisateur unique. Certaines relations seraient cependant plus décisives

6 - Circulaire n° 91.263 du 30 septembre 1991 sur les modalités de validation de la formation dans les IUFM des professeurs stagiaires lauréats des concours du CAPES, CAPET, CAPEPS et CAPLP2, *Bulletin Officiel* n° 38 du 31 octobre 1991.

7 - Décret n° 91.586 du 24 juin 1991 portant création d'allocations d'année préparatoire à l'IUFM et d'allocations d'IUFM, *Bulletin Officiel* n° 27 du 11 juillet 1991.

que les autres. Les relations les plus significatives sont celles qui associent les enseignants à leur employeur, les étudiants/stagiaires aux enseignants et à la direction de l'IUFM, les représentants syndicaux à l'ensemble des précédents.

## Relations entre acteurs

### ■ La relation enseignants/employeur

La négociation ne porte pas sur le salaire, défini par le grade, mais sur ses compléments (décharges, heures complémentaires...) et surtout sur les conditions de travail (cahier des charges, emploi du temps...).

L'engagement des enseignants pendant le premier trimestre de l'année de démarrage, sans définition réglementaire de leur service en durée et en contenu, les met en position de dépendance à l'égard de l'employeur. Celui-ci, de son côté souhaite s'assurer que les enseignants à plein temps accepteront des heures complémentaires pour combler le déficit en postes (elles représentent deux tiers des moyens attribués en postes fixes !). Une mobilisation qui, sans être massive se traduit par la rédaction d'un texte revendicatif commun, est suspendue lors de la parution du texte ministériel définissant les obligations de service des professeurs, du reste anticipée par la direction locale. En signe de bonne volonté, les enseignants s'engagent devant le Conseil d'administration, à ne pas ménager leurs efforts pour assurer les enseignements indispensables aux étudiants devenus inquiets. Au cours de ces transactions, le retard des textes réglementaires prive le directeur d'un instrument de contrôle. Il ne peut que tenter de s'assurer au jour le jour de leur bonne volonté. Ceux-ci ne manquent pas d'en faire état, donnant plus d'assises à leurs revendications.

### ■ La relation étudiants-stagiaires d'une part, avec les enseignants et la direction de l'IUFM d'autre part

Les enseignants, le directeur et le secrétaire général de l'IUFM, tendent à être considérés comme un interlocuteur unique par les étudiants et les stagiaires. La première année, ceux-ci expriment une forte attente, aiguës par l'incertitude liée à la nouveauté de l'institution. Plusieurs mobilisations suivies par 50 à 300 personnes, s'ébauchent : l'une exprimant le désarroi face à l'incohérence voire les contradictions entre les consignes reçues pour la réalisation du mémoire professionnel, une autre s'alarme d'inégalités visibles de volume horaire entre groupes préparant un même concours, deux autres s'insurgent contre des retards de paiement d'allocations dépassant un trimestre. Pourtant, si la plupart des questions finissent par être réglées, un sentiment d'insatisfaction persiste devant le flou entretenu autour des objectifs de la formation.

■ **Les syndicats sont aussi impliqués.** Ils ont ceci de particulier qu'ils cumulent la représentation de positions éloignées sinon opposées. Étudiants, stagiaires, ensei-

gnants, personnels d'administration et de direction ont tous des représentants syndicaux, parfois désignés de fraîche date lors des élections au Conseil d'administration. Les contradictions éventuelles d'intérêt sont dépassées de deux manières :

- par la recherche du meilleur fonctionnement au profit de tous dans le cadre des règles existantes ;
- par l'affirmation d'une identité commune avec le projet IUFM.

On peut rattacher ces deux modes de fonctionnement à deux variantes dominantes du syndicalisme : le syndicalisme « de régulation » (ou « de service ») et le syndicalisme « identitaire ». Ces deux variantes sont réputées s'opposer (8). Or, l'originalité du fait syndical est ici d'associer étroitement la défense d'intérêts « catégoriels » (allocations, postes, emplois du temps...) avec la construction d'une identité commune autour du projet d'unification de la formation des maîtres. Contribution inégale, il est vrai, les deux premières années, le SNI et le SNES sont restés réticents, à la différence du SNES-Sup et du SGEN-CFDT, plus enthousiastes.

## CRÉATION CONJOINTE DE RÈGLES ET PROCESSUS DE DÉCISION

Les règles créées résultent le plus souvent de la combinaison des stratégies des uns et des autres, en cela on peut parler de création conjointe (9). Les modalités de création sont, dans le cas fréquent, négociées, mais aussi parfois issues d'une séquence action collective/négociation.

### La création négociée

Les lieux de négociation n'ont pas manqué. Pendant six à neuf mois, un « Groupe de pilotage » et un « Groupe d'animation » ont préfiguré respectivement le Conseil d'administration et le Conseil scientifique et pédagogique. Une demi-douzaine de « commissions de concertation » ont permis aux divers acteurs concernés de faire valoir leur point de vue, de faire des propositions dont quelques-unes ont été retenues (articulation entre formation disciplinaire, générale et commune).

Une instance particulièrement riche en observations est la Commission d'admission des étudiants et de choix des allocataires, puisqu'en l'espace de trois réunions, elle a autorisé 900 étudiants à s'inscrire et distribué 200 allocations, outre les pré-allocations versées à des étudiants en licence.

8 - Segrestin Denis (1989), « Syndicalisme », *Dictionnaire de la Sociologie*, Larousse.

9 - Reynaud Jean-Daniel, *op. cit.*

■ **Les stratégies affectent la tenue des commissions** et l'interprétation des critères de choix retenus par les textes.

### **La tenue des commissions**

Le texte prévoit la nomination par le directeur de l'IUFM d'une Commission de choix des étudiants candidats à l'admission en IUFM, et une autre pour le choix des étudiants candidats à l'attribution d'une allocation. Des enseignants-chercheurs, inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, étudiants et personnalités extérieures siègent dans les deux commissions, mais une représentation syndicale est exclusivement prévue dans la deuxième. Toutefois, les personnes disposées pour des tâches aussi cruciales que laborieuses de tri des dossiers de candidatures se sont avérées peu nombreuses. Les deux commissions ont été, de facto, fondues en une. L'administration enregistre cet état de fait dans les convocations et le reconduit les années suivantes.

Les listes d'émargement font apparaître un autre ajustement du texte réglementaire, celui de défections. Des représentants de l'Université ou du corps d'inspection de quelques disciplines ne répondent pas à la convocation ou limitent leurs apparitions. L'enjeu est faible pour certains : une préparation amorcée mais pas d'allocations, certains ne sont pas nommés en résidence dans l'Académie ou sont en cours de mutation, pour d'autres, il s'agirait plutôt d'une protestation muette devant le dessaisissement de la formation dont ils pensent être les victimes. La défection est visible aussi dans les rangs syndicaux : un représentant du SNES, après s'être déclaré insuffisamment informé revendique la prise en compte du DEA dans les critères de recrutement et non seulement de la licence, au nom de l'élévation de la qualité de la formation. Il n'émarge qu'à la première séance. De nouveaux représentants de ce syndicat joueront un rôle plus actif en 1994.

37

Les critères de choix retenus par les textes sont « *le mérite et l'expérience acquise* » pour les allocations, et « *le mérite et les ressources financières* » pour les pré-allocations (10).

Les stratégies des acteurs les conduisent à des interprétations divergentes. Pour certains représentants d'UFR ou du corps d'inspection, le seul critère concevable est celui de mérite, dont le seul indicateur valide est l'excellence. La plupart des représentants syndicaux mettent l'accent sur la situation sociale et interprètent les textes en ce sens : le mérite n'est pas inversement proportionnel à la durée des études (en nombre d'années et obtention du diplôme lors des sessions de septembre), en particulier pour les étudiants qui satisfont au critère d'expérience professionnelle en tant que maître-auxiliaire ou surveillant. L'administration a pour sa part évoqué la possibilité d'entretiens de motivation mais en a été dissuadée par la commission au vu du nombre important de dossiers.

10 - Cf. note 7.

## ■ Les décisions

L'absence de consensus sur l'interprétation des textes s'est trouvée résolue par l'examen des dossiers en sous-commissions, une dans l'Académie et par discipline du Second degré, une seule pour le Premier degré la première année, subdivisée en une par département les années suivantes. Les représentants syndicaux, en nombre restreint, n'ont fait valoir leur point de vue que dans la sous-commission Premier degré dans laquelle ils ont tous choisi, sans concertation, de siéger, le nombre de dossiers y étant le plus élevé. Les sous-commissions Second degré semblent avoir adopté des indicateurs intermédiaires à divers degrés entre les deux interprétations apparues en séance plénière : l'excellence ou l'expérience professionnelle.

Les choix effectués ne sont pas d'une rationalité absolue. Du moins, la rationalité à l'œuvre serait plutôt « *procédurale* », comme le suggère H. Simon : on met l'accent sur le processus du choix, son aspect délibératif ; les conditions du choix ne sont pas données au décideur, elles font l'objet d'une recherche (11). Cette rationalité procédurale est en particulier à l'œuvre dans les choix successifs opposant les indicateurs deux à deux : l'origine intra-académique avant l'origine hors-académique, attestations de diplômes fournies ou en attente, maîtrise avant licence, existence ou non d'une expérience professionnelle... La discipline du diplôme et le type d'expérience professionnelle donnent ensuite lieu à un tri multiple. Les décisions prises sont de l'ordre du raisonnable sous contrainte.

## ■ Logique d'efficacité et efficacité réelle

La logique d'efficacité est adoptée par tous les présents. Des représentants syndicaux transposent dans cette situation nouvelle, les comportements adoptés usuellement dans les commissions paritaires de gestion des personnels qui consistent à « exercer un contrôle syndical sans se substituer au travail de l'administration », selon la déclaration d'un représentant du SGEN : égalité de traitement des dossiers, vérification des pièces, compléments d'informations. De plus, les représentants syndicaux qui assistent à toutes les réunions accumulent des informations et une compétence dont ils peuvent tirer avantage face aux présents « intermittents ».

Cette logique d'efficacité n'exclut pas des effets contre-productifs.

Des effets de composition interne peuvent apparaître avec certains « *buts intermédiaires* » dans la succession des choix (12) : la prise en compte du vœu départemental d'affectation peut conduire à des inégalités concernant les autres critères car les effectifs par départements sont contingentés.

11 - Simon Herbert (1976), *From substantive to procedural rationality in methods and appraisal in Economics*, Cambridge University Press.

12 - *Ibidem*.

D'autre part, des erreurs peuvent se cumuler, avec des déroulements imprévus au delà de la tenue de la commission. Une anecdote traduit la relative confusion des premières séances de sélection des dossiers en juillet 1991. Les dossiers non retenus pour allocation dans le Premier degré sont empilés en grand nombre et sans ordre. À l'issue de la commission, une main anonyme interprète cet empilement comme un classement au mérite. Par la suite, les premiers de ce « classement » inopiné sont avertis officiellement qu'ils figurent en bonne position sur une « liste complémentaire » susceptible de pourvoir aux défaillances des candidats admis sur liste principale. L'existence d'une telle liste complémentaire acquiert une légitimité d'autant moins contestée qu'elle correspond à une pratique ancienne de recrutement des instituteurs après le concours. Ce n'est que trois mois après, lors de la commission suivante, que cette liste est invalidée avec l'application de critères conformes aux travaux des séances antérieures. Les candidats déçus et mécontents bénéficient alors d'une nouvelle règle admise conjointement avec la direction et un représentant syndical : ils ont subi un préjudice dont il existe une trace administrative, ils sont fondés à en demander réparation, ils l'obtiennent lorsque des désistements libèrent de nouvelles allocations. Cette règle perturbe l'ordre ébauché par les travaux de la commission. Son caractère informel et le très faible nombre de personnes lésées, limite la portée de la perturbation.

Doit-on penser que ces effets contre-productifs ne sont pas simplement accidentels, si on admet avec M. Forsé l'existence d'une tendance spontanée et irréversible de tout système social vers le désordre, qu'il désigne par entropie (13) ? Le cas ne se reproduira pas les années suivantes, un pré-tri exhaustif manuel étant effectué avant la tenue des commissions en 1992, avec codage en 1993, et saisie informatique en 1994.

Retenons seulement que l'efficacité réelle n'est pas garantie par la logique qui s'en prévaut...

## **La création de règles dans la séquence action collective/négociation**

Deux promotions d'étudiants s'engagent séparément et à un moment différent dans l'action collective, avec un succès très inégal en matière de création de règles.

### **■ Mobilisation et tendance à l'autonomie**

Les incertitudes quant au calendrier et au contenu de la formation, du point de vue du retard de publication des textes réglementaires mais aussi de l'organisation concrète, les retards de paiements, ont mobilisé les élèves professeurs d'école préparant le concours 1<sup>er</sup> degré (« PE1 »), et les professeurs stagiaires de lycée-collège

13 - Forse Michel (1989), *L'ordre improbable*, PUF, p. 121.

ayant déjà passé le concours 2<sup>e</sup> degré et en cours de titularisation (« PLC2 »). Les deux promotions, bien que mobilisées à des moments différents, ont en commun de s'être réunies en Assemblée générale de 200 personnes, d'avoir élu des délégués, puis obtenu entrevues et engagements de la direction. Toutes deux tendent à l'autonomie, c'est-à-dire à la création de leurs propres règles contre celles que l'administration tente de leur imposer (14). Par exemple, une règle donne à tout salarié le droit au bénéfice de son salaire à la fin du mois où il prend sa fonction. Une autre règle communément admise dans l'Éducation nationale veut qu'un retard d'un à trois mois pour un traitement, et de six à neuf mois pour des paiements complémentaires (frais de déplacements, indemnités de stage, heures complémentaires, reclassements...) soit courant donc tolérable. La tendance à l'autonomie apparaît lorsque le seuil de tolérance est dépassé, en décembre pour les allocataires du 1<sup>er</sup> degré, en mars pour les paiements complémentaires des stagiaires 2<sup>nd</sup> degré.

Pourtant, les engagements de paiement étant obtenus, la mobilisation des stagiaires retombe immédiatement malgré quelques interrogations sur les procédures de titularisation. En revanche, les élèves professeurs d'école élargissent le contenu de leurs revendications à l'organisation de la formation, après avoir obtenu, non seulement le paiement de leur dû, mais aussi la mensualisation de l'allocation fin décembre, qui sera effectuée plus tardivement dans la plupart des autres académies. Les militants syndicaux contribuent à la formalisation et à la cohérence de ces revendications. Elles se traduiront par l'établissement négocié de nouvelles règles garantissant par exemple, l'égalité des différents groupes et des différents centres en volume horaire de formation, la non-suppression des heures de formation commune prévues par les textes, une articulation entre formation reçue à l'IUFM et stages professionnels de « terrain ». Une identité, voire une communauté d'action des « PE 1 » s'ébauche (15) et s'exprime publiquement dans la presse locale. Effervescence et identité éphémères toutefois : les années suivantes, les doubléments successifs du nombre des candidats à l'IUFM donnent aux admis le sentiment d'un certain privilège. La pression du concours situé à la fin de la première année incite au bachotage. L'un des stagiaires « ex-PE 1 », qui s'était exprimé dans la presse locale l'année précédente, juge les nouvelles promotions « *individualistes et consommatrices de la formation* ».

Pour exceptionnel qu'il soit, cet aboutissement de l'action sous forme de règle créée conjointement et formalisée a-t-il une explication particulière, autre que les conditions du démarrage ?

14 - Reynaud J.-D., *op. cit.*

15 - Segrestin Denis (1980), « Les communautés pertinentes de l'action collective », *Revue Française de Sociologie*, XXI, 2, pp. 171-202.



### ■ Facteurs d'aboutissement de l'action collective en règle formalisée

Une première hypothèse tiendrait au statut. Les stagiaires de lycée-collège sont d j salariés et détenteurs du titre qui leur garantit leur emploi, sauf emb che rarissime (2-3 %) lors des épreuves de titularisation. Les élèves professeurs d' cole ont le statut d'étudiants. Un tiers d'entre eux sont, pour un an, allocataires, quelques autres ont un emploi salarié pour payer leurs études, ils préparent leur accès au titre. Ces derniers seraient donc dans une plus grande précarité, et leur attente à l'égard de l'IUFM serait plus grande. Le taux de participation à l'élection du Conseil d'administration en décembre 1991, irait en ce sens : 50 % contre 12 % chez les stagiaires de lycée-collège. Mais dans ce cas, l'absence de mobilisation chez les élèves professeurs de lycée-collège (première année) mériterait explication. Certes, une partie importante de leurs formation les atomise à l'Université, mais leur condition d'étudiant et le volume d'heures de cours les rapproche plutôt de leurs collègues élèves du 1 r degré.

La deuxième hypothèse tient au projet marqué par la culture professionnelle évoquée plus haut. On retrouve dans le comportement des stagiaires d'enseignement général de lycée-collège la sacralisation du titre et le cloisonnement disciplinaire propre au Second degré, lorsqu'ils s'interrogent moins sur la finalité de la formation que sur leurs chances de titularisation et lorsqu'ils élisent leurs délégués par discipline et non par groupe-classe comme dans le 1 r degré. Ils expriment leur appartenance à une communauté hétéronome défavorable à l'émergence d'une communauté d'action : le titre est régi nationalement et les clivages inter-disciplinaires séculaires. Il n'est donc pas surprenant que le projet des élèves du 1 r degré les plus mobilisés, plus proches du projet IUFM, ait été repris plus facilement par l'ensemble de la promotion, incitée à se montrer plus exigeante quant au respect des textes.

41

Bien que cette hypothèse reste très circonstancielle, on constate que l'ébauche d'une affirmation identitaire des « PE 1 », a été source d'efficacité réelle pour l'IUFM.

Formuler des exigences conformes au projet d'unification de la formation des maîtres est aussi une manière de rappeler ses promoteurs à leur devoir, alors que ceux-ci tendraient à se laisser glisser dans une gestion à court terme de l'existant.

## CONCLUSION

Un facteur significatif d'action collective, puis de création négociée de règles collectives formalisées tiendrait donc à la convergence de projets en formation, ici au moins trois, celui de l'IUFM contenu dans les textes, celui qui est hérité de la culture professionnelle du 1 r degré et celui qui est véhiculé par la revendication syndicale du corps unique des enseignants, qui ne fait pas, il est vrai, l'unanimité.

En situation d'indétermination, ceux qui emportent la décision ne sont pas nécessairement ceux que l'on attendrait. L'affirmation d'une logique identitaire n'est pas nécessairement la moins efficace du point de vue même de l'institution.

Transposée à la sociologie des relations professionnelles, la logique d'efficacité peut être rapprochée de la logique du coût et de l'efficacité qui est censée guider les chefs d'entreprise. Symétriquement, la logique d'identité se rapporterait à celle des sentiments et de l'idéologie qui est réputée imprégner les salariés (16). On rejoint alors la critique de Reynaud selon laquelle ces logiques ne s'opposent pas, comme l'affectif et l'irrationnel s'oppose au rationnel (17). Toutes deux sont imprégnées par des valeurs, et on ne peut présumer de l'efficacité de chacune d'entre elles.

Pour autant, si les parties en présence ont trouvé un terrain d'entente, la légitimité de l'IUFM observé n'était pas donnée d'avance. Elle s'est construite progressivement, au fil des interactions. Si le paradigme de « *régulation conjointe* » de Reynaud rend bien compte de l'importance accordée aux règles dont conviennent les acteurs, le caractère aléatoire de cette légitimité au début de l'année 1991-1992, nous inciterait tout au plus à parler de « *création conjointe de règles* » ou à nous tourner vers la sociologie qualitative américaine inspirée, entre autres, par Anselm Strauss.

Le nouvel ordre qui émerge pourrait être qualifié « d'ordre négocié » dans le sens défini par A. Strauss où chacun cherche à mener à bien ses projets personnels dans le cadre des objectifs de l'institution, le processus de négociation étant marqué par une certaine durée de validité (18). Trois points resteraient cependant à préciser : la naissance d'une nouvelle institution et le processus de création de règles qu'elle implique change-t-elle la nature des négociations quotidiennes que Strauss évoque dans le fonctionnement normal d'un hôpital psychiatrique, ou les rend-elle seulement plus visibles ? Ensuite, à quelles conditions cette situation est-elle transposable à d'autres organisations (de l'Éducation nationale, de la Santé, de la Justice...) : la reconnaissance d'une forte professionnalité et la convergence des projets avec celui de l'institution suffisent-elles ? Enfin, Strauss précise que l'ordre social peut-être conçu comme « *un rapport complexe entre le processus quotidien de négociation et un processus d'évaluation périodique* » ; or, quelle peut être la portée de l'évaluation d'un projet lorsque prévaut la gestion au jour le jour ?

16 - Roethlisberger F.J., Dickson W. (1939), *Management and the worker*, Cambridge, Harvard University Press.

17 - Reynaud, J.-D., *op. cit.*

18 - Strauss Anselm (1992), « L'hôpital et son ordre négocié », in *La trame de la négociation*, trad. fr. L'Harmattan, pp. 87-112.