

# ENTRETIEN

---

*Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.*

## ENTRETIEN AVEC FRANCINE BEST

**D. Z.** — Vous avez été directrice d'École Normale, IPR (Inspectrice Pédagogique Régionale) de Philosophie, présidente des CEMEA (Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), directrice de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Inspectrice Générale. Je vous ai toujours entendu vous réclamer à la fois de la philosophie, de la pédagogie, des sciences de l'éducation et d'une démarche didactique, notamment à propos des matières dites, en leur temps *d'éveil*. Enfin, dans l'un des entretiens d'universitaires que nous avons analysés, Raymond Bourdoncle et moi-même, dans la recherche que nous avons dirigée sur la collaboration École Normale-Université, entre 1979 et 1985\*, vous avez été évoquée comme ayant vous-même lancé cette collaboration et participé à des projets de formation des maîtres associant École normale, et Université, dès les années 60-70, donc bien avant que cette collaboration fût rendue obligatoire, en 1979, et qu'on parle de la création d'IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), encore dix ans plus tard.

J'ai envie de vous poser trois questions pour éclairer les positions que vous avez prises et cet itinéraire personnel que l'on pourrait qualifier à la fois de prémonitoire et de constant :

---

\* BOURDONCLE (R.), ZAY (D.). — École Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985), Paris, INRP, Coll. Rapports de Recherche, 1989, n° 7.

1) Quel parcours de vie vous a menée sur une ligne résolument pédagogique apparemment sans failles, tout en conjuguant ensemble des idées et des institutions qu'on a généralement opposées ?

2) Comment concevez-vous plus particulièrement, dans cette démarche générale de synthèse, les rapports articulant la philosophie, la pédagogie, les sciences de l'éducation et les didactiques ?

3) Quelles leçons tireriez-vous de votre expérience à propos du projet d' IUFM ?

**F. B.** — C'est mon intérêt pour la conjonction de la philosophie et des sciences de l'éducation, c'est mon effort pour construire la philosophie de l'éducation en France, qui m'ont conduite à privilégier les thèmes de la formation des maîtres et de la recherche. C'est à cause de ces deux orientations que j'ai voulu et soutenu la création de cette revue *Recherche et Formation*. C'est aussi l'ensemble de ces axes de travail — et la passion intellectuelle, oserais-je dire — qui m'a conduite à la direction de l'INRP. C'est pourquoi je suis si malheureuse d'avoir été écartée de cette fonction, qui était, à mes yeux, l'aboutissement de toute ma vie professionnelle. Une parente et amie, professeur de philosophie en École normale, me disait en 1982 : *c'est étonnant la ligne droite que tu as eue sur le plan professionnel*.

**D. Z.** — Alors, la ligne droite que vous avez eue depuis toujours, on pourrait la décrire comment ?

**F. B.** — La ligne droite, c'est la voie de la pédagogie, s'appuyant sur des études de philosophie. Pour déterminer cette ligne, deux événements contingents ont compté : d'abord la tradition familiale : dans ma famille, on est enseignant de grand-père en mère, en filles, depuis la Troisième République et, depuis toujours, enseignant novateur. Mon grand-père était l'exemple type de l'instituteur de la Troisième République, qu'a si bien décrit Duveau. Et, contrairement au tableau réducteur que l'on fait aujourd'hui des *hussards noirs de la République*, il innovait : ainsi faisait-il, après la guerre de 14-18, fabriquer et écouter à ses élèves d'école rurale des postes à galène. J'ai rendu compte de son influence sur moi dans un article de *Vers l'Éducation Nouvelle*. La revue des CEMEA. J'ai, au reste, été élevée dans le culte des Écoles Normales, même si ce mot peut vous paraître excessif. Je suis une petite fille des écoles normales : ma mère, jeune divorcée en 1931, ce qui était rare à cette époque, me confiait à ses camarades normaliennes et à sa directrice d'école normale, qu'elle aimait beaucoup.

Vous comprendrez alors pourquoi j'ai été si heureuse lorsque je suis devenue directrice d'école normale, trente ans plus tard. Pour moi, la

formation des maîtres était un enjeu objectif mais aussi un enjeu personnel. C'est ce que j'ai expliqué à Monsieur Tric, lors de l'entretien qui suivit l'agrégation de philosophie. Son étonnement n'avait d'égal que ma volonté de consacrer ma vie à la formation des enseignants et cela, en philosophie. Monsieur Tric admit que l'agrégation de philosophie était *la voie royale de la pédagogie et de la formation des enseignants*.

Ensuite, l'autre événement, je pourrais dire l'autre naissance, ce fut ma rencontre avec les « Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active », lorsque j'avais vingt ans et que je voulais éduquer, en colonie de vacances, de jeunes enfants. Quand on a vingt ans, une telle rencontre est merveilleuse : on découvre un monde d'amis unis par l'idéal des loisirs éducatifs à promouvoir, des méthodes actives. Plus tard, j'ai rencontré Freinet et j'ai découvert le fonds commun des mouvements pédagogiques, s'appuyant sur la pensée de Piaget, de Wallon, de Madame Montessori, de Pestalozzi, etc. Certes, à cette époque, la formation offerte par les CEMEA s'opposait à celle qui était dispensée par les écoles normales.

Moi, je n'ai eu de cesse de transformer les écoles normales pour que ces formations, tout en ayant des objectifs différents, s'inspirent des mêmes principes, qui ne sont autres que ceux de l'Éducation Nouvelle !

Enfin, la rencontre qui donna sens à ces deux événements fut celle de la recherche pédagogique, lorsque je dirigeais l'École Normale de Coutances, la sollicitation faite par Louis Legrand me conduisit à cette trouvaille : c'est la recherche pédagogique qui, par sa rationalité, son effort réflexif, sa tension vers la scientificité, peut donner un sens à la formation des enseignants, en appeler aux sciences sociales sans renoncer à la philosophie. Il me faut insister sur le terme « pédagogique » qui, fort heureusement, est encore dans le titre et le sigle de l'INRP. En effet, c'est la pédagogie alliée à la recherche qui me permet de faire converger les idées issues des mouvements pédagogiques et la tradition scolaire dans ce qu'elle a de plus riche lorsqu'elle s'attache à la réussite et au bonheur de tous les enfants à l'école. L'attachement aux valeurs de l'école laïque de la Troisième République, la volonté de faire progresser l'égalité entre tous les enfants devant l'éducation, tout cela pouvait converger dans une recherche plus rigoureuse, plus rationnelle que les innovations tentées autour de moi. Je pouvais aussi fonder ces recherches sur la réflexion philosophique, nourrie des lectures de Rousseau, de Kant, de Merleau-Ponty.

Ainsi peut-on comprendre que pour moi, plus tard, diriger l'INRP a été, sans exagération, le couronnement de ce cheminement personnel.

D. Z. — Une recherche pédagogique novatrice et la tradition de l'école laïque, c'est-à-dire la recherche qui va aussi être mise au service de tous pour faire avancer l'évolution de l'école ?

F. B. — Exactement. La recherche pédagogique, au sens qu'elle a aujourd'hui, est née dans les années 1963 (et non après ou de 1968 ! Et non de la création des sciences de l'éducation en 1967) grâce à Louis Legrand. Or, Louis Legrand, ce grand ami, a eu le sens de la convergence entre le souci de la démocratisation de l'école, de l'égalité des enfants devant le savoir et de la rigueur scientifique nécessaire à la recherche. Cela me navre qu'en 1985, alors que je dirigeais l'INRP, des hommes comme J.-C. Milner aient mis en cause et nié cette convergence ! Il s'efforçait de détruire ainsi l'œuvre de Louis Legrand qui avait bien vu, tout comme Joseph Leif, inspecteur général de philosophie, le rapport étroit existant entre le souci de l'égalité des enfants devant l'école et la recherche. En effet, celle-ci était tournée vers le développement des capacités d'expression, de communication, de coopération chez les élèves, vers la motivation de l'écrit, de l'oral. capacités susceptibles de conduire à un progrès scolaire et personnel. C'est tout cela que, dans les années 1963-1969, on tentait de mettre en pratique, de façon raisonnée, avec le plan de Rénovation de l'enseignement du Français. Il s'agissait bien de didactique, mais non d'une didactique *étriquée*. Ce plan était le lieu de la convergence entre la rigueur scientifique et la volonté de démocratiser l'enseignement, de lutter contre l'échec scolaire. Dès lors, et à partir de telles recherches, l'éducation peut être conçue en référence aux méthodes actives, avec la philosophie qui sous-tend l'éducation nouvelle. L'éducation est la *pièce maîtresse* dans le développement d'un être humain, comme le montre Wallon avec l'idée d'éducabilité.

A ce propos, je ne vois pas pourquoi, aujourd'hui, il semble de bon ton de critiquer la notion d'épanouissement de la personne. Que ces détracteurs relisent Spinoza et redécouvrent l'idée que tout être humain a en lui des possibilités d'intelligence de compréhension du monde que l'éducation peut ou doit développer. Pourquoi chaque être humain ne parviendrait-il pas à la possibilité de réfléchir, de se connaître, de se forger une conception du monde ? Oui, égalité et éducabilité vont ensemble. Sans éducation, qui englobe l'instruction, il n'y a pas d'*humanité*\*. Donc, l'éducation est l'objet d'un droit fondamental.

D. Z. — Là, on comprend bien les méthodes actives, mais la didactique, qu'est-ce que vous en faites ? La didactique *étriquée*, est-ce que cela signifie qu'elle est *étriquée* parce qu'elle ne permettrait pas à tous les enfants d'accéder à cette égalité ?

---

\* Terme inventé par A. Jaccard.

F. B. — Non, pas exactement, car il faut faire de la didactique ou plus précisément des recherches en didactique pour aider les enfants à accéder à l'égalité devant l'école. La didactique *étriquée* est, pour moi, celle qui renie la pédagogie telle que la définissait Ferdinand Buisson. Je ne comprends pas que les didactiques des disciplines et les sciences de l'éducation soient séparées et se fassent une espèce de guerre de tranchées.

D. Z. — Dans votre carrière de directrice d'EN ou, peut-être, d'élue municipale, pouvez-vous donner des exemples de cette didactique telle que vous la comprenez ?

F. B. — Pour moi, les didactiques, qui supposent une réflexion sur les contenus à enseigner et sur les méthodes pour que les élèves se les approprient, discipline par discipline, sont nécessaires. Mais elles ne sont fécondes que si elles sont au service d'un projet de politique éducative. En tant qu'élue municipale et maire adjointe chargée de la culture, je fais en sorte, par exemple, que grâce à l'école et à la construction de liaisons entre elle et les institutions culturelles, l'accès à la culture vivante soit possible pour tous les enfants, tous les jeunes de la ville. C'est bien un projet de politique éducative locale. Ce projet permet, autre idée de Louis Legrand, de localiser les décisions, d'ouvrir l'école sur les arts et la culture qui s'inventent chaque jour, localement, de considérer que les décisions prises ensemble par les enseignants, les élus, les enfants conduisent à une vie démocratique de l'ensemble de la cité.

Nous sommes loin des didactiques semble-t-il... mais non : les enfants sont des citoyens, mais pour qu'ils le soient pleinement, il leur faut acquérir et construire un savoir, apprendre le Français, les Mathématiques, l'Histoire, la Géographie, la Musique, etc. Pour cela, il faut des recherches en didactique et les inclure dans une perspective résolument pédagogique.

D. Z. — Comment la manière dont vous concevez l'éducation des enfants est-elle en rapport avec celle dont vous envisagez la formation des enseignants ?

F. B. — Comme je vous l'ai laissé entendre, la formation des enseignants est, pour moi, l'objet d'une sorte de passion : très jeune, j'ai voulu devenir directrice d'école normale — j'ai été, aussi, fasciné par l'intelligence, la sensibilité des adolescentes, qui étalent alors les *élèves-maîtresses*. C'est pourquoi j'ai commis plusieurs écrits, autrefois, sur l'adolescence.

Mais, outre mon intérêt passionné pour la formation des maîtres, j'avais en tête, dès les années soixante, ce que l'on appelle aujourd'hui la

*professionnalisation*. Je croyais, je crois encore aujourd'hui dans l'effet de dédoublement, l'effet *boule de neige* que produit la formation des maîtres sur l'ensemble du système éducatif. L'idée de Gisèle de Failly selon laquelle les méthodes d'éducation active, l'éducation nouvelle peuvent se développer, voire se généraliser, par la formation professionnelle des éducateurs, je l'ai faite mienne depuis fort longtemps, car j'ai pu l'expérimenter et en tester la validité. Une personne transforme ses pratiques ou progresse professionnellement lorsqu'elle a vécu une formation intense et de qualité.

Comme directrice d'école normale, j'avais aussi comme objectif la formation personnelle des adolescentes dont j'avais la charge : je souhaitais, avec elles, qu'elles deviennent des femmes fières de l'être, heureuses d'être institutrices. Je leur disais, de façon un peu naïve, *la plus belle des professions est celle d'éduquer les enfants non parce que vous serez des mères, mais parce que vous êtes des femmes, aussi capables que des hommes d'assurer l'éducation des futurs citoyens et ayant un devoir vis-à-vis de l'avenir de l'humanité*. Je rencontre parfois d'anciennes élèves qui se battent pour l'égalité des sexes devant l'éducation et devant le travail professionnel. Ces rencontres me sont une grande joie.

D. Z. — C'est à cette époque-là que vous avez lancé une collaboration entre votre école normale et l'université ?

F. B. — J'ai commencé à instituer cette collaboration dès 1969. La coupure entre les écoles normales et l'université (où j'étais chargée de cours en philosophie) me semblait absurde. Dès l'année 1967-1968, j'ai demandé à des amis universitaires comme Gaston Mialaret, Jean Guglielmi, de collaborer avec mon école normale, de participer aux stages de formation continue que j'avais expérimentés dès cette année-là.

D. Z. — Donc, avant l'instauration officielle de la formation continue des instituteurs en 1972 ?

F. B. — Oui, tout à fait : l'idée de la formation continue des enseignants était *dans l'air*. Comme avec G. Noël, je souhaitais, en tant que secrétaire générale adjointe du SNDEN (Syndicat National des Directeurs d'École normale), cette formation, je l'ai tentée à Coutances où j'étais très aidée par une équipe de professeurs remarquables. Pour revenir à la liaison EN-Université, j'ai transposé ce que j'avais tenté pour la formation continue à la formation initiale. Une fois par semaine, un car emmenait les normaliens de Saint-Lô, les normaliennes de Coutances à l'université de Caen. Les élèves-maîtres choisissaient leurs cours et leurs UV. J'étais allée voir tous les professeurs d'université assurant ces cours-là. Aucun ne m'a refusé de recevoir les élèves-maîtres.

D. Z. — Ils étaient avec les étudiants ?

F. B. — Oui, avec les étudiants de première et deuxième année, autrement dit de DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales). Les universitaires venaient aussi à l'école normale, qu'il s'agisse de Coutances ou de Caen. Je ne voyais pas d'obstacle intellectuel ou déontologique à collaborer avec l'université et je ne souscrivais pas, non plus, à l'opposition entre sciences de l'éducation, d'une part, philosophie de l'éducation et psycho-pédagogie d'autre part. Au reste, je n'aime pas le terme de psycho-pédagogie, pour des raisons conceptuelles. Ce mot est mal formé : il laisse entendre que la psychologie indique les finalités de l'éducation à la pédagogie. Je préfère donc parler de philosophie de l'éducation et de sciences de l'éducation. Dans son *Que sais-je ?* sur les sciences de l'éducation, G. Mialaret définit très bien la distinction et en même temps la complémentarité entre ces deux champs disciplinaires. G. Mialaret m'a toujours fait confiance pour situer de manière pertinente la philosophie de l'éducation au regard des sciences de l'éducation, et éviter une opposition fallacieuse. Le chapitre du *Que sais-je ?* en question a été écrit à mon instigation. J'ai fait récemment une intervention sur le thème *philosophie et sciences de l'éducation*, en montrant leur complémentarité. L'opposition qui a existé, ensuite, entre la philosophie de l'éducation d'un côté, les sciences de l'éducation à l'université de l'autre, n'est ni le fait de Joseph Leif, ni celui des universitaires de sciences de l'éducation, ni le mien ! L'opposition entre ces disciplines vient, je pense, d'une conception de *l'éducation* qui la place délibérément hors du champ de la connaissance, voire hors du champ de l'instruction..., autrement dit du Milner avant Milner ou simultanément avec lui.

Or, épistémologiquement parlant, il ne peut pas y avoir d'opposition entre les sciences de l'éducation et la philosophie de l'éducation, pas plus qu'entre les didactiques et les sciences de l'éducation. C'est une question de délimitation des savoirs et des méthodes. Donc, si on définit la pédagogie comme « sciences de l'éducation »\*, comme savoir issu de recherches scientifiques sur l'éducation, on peut considérer la pédagogie comme le *bloc* philosophie-sciences de l'éducation, lequel comprend aussi les didactiques des disciplines.

D. Z. — Mais on dit les sciences de l'éducation, pas la science de l'éducation, n'y a-t-il pas là une opposition ?

---

\* Il s'agit là de la définition donnée par Ferdinand Buisson.

F. B. — A mon avis, il ne s'agit pas d'une opposition. Il se produit, au cours de l'évolution de la pensée et comme dans tout domaine scientifique, une diversification, une spécialisation des champs. Je trouve juste, en ce sens, que l'on parle de didactiques au pluriel, chacune correspondant à une discipline précise enseignée. On a bien reconnu aussi, que la psychologie liée à l'éducation n'était pas la seule science de l'éducation, qu'il y avait la sociologie de l'éducation, la psycho-sociologie, l'éthologie (pensons aux travaux si importants pour l'éducation de mon ami Hubert Montagner), l'histoire de l'éducation, etc. Pourquoi, au reste, ne crée-t-on pas la géographie de l'éducation, alors que des travaux de grande qualité, portant sur l'échec et la réussite scolaire, existent déjà ? Donc, la diversification, qui s'est produite progressivement dans les sciences de l'éducation comme dans toutes les sciences, ne détermine pas une opposition entre les sciences de l'éducation et la science de l'éducation, telle que la définissait Ferdinand Buisson. C'est bien la pédagogie qui est le terme générique et générateur en cette affaire. Je crois qu'il faut lui redonner ses lettres de noblesse. D'ailleurs, dans les pays de l'Europe de l'Est, on parle toujours de pédagogie et d'académies de sciences pédagogiques, qui sont les équivalents de l'INRP.

Que l'on complexifie le champ, que l'on dise que les didactiques sont nécessaires, tout à fait d'accord. Mais séparer les didactiques de l'ensemble des sciences de l'éducation, n'est-ce pas aberrant ? La connaissance des diverses approches d'une notion par l'apprenant et l'enseignant ne ferait pas partie du champ de la connaissance sur l'éducation ! Où va-t-on ? Donc, à mon avis, les didactiques des disciplines entrent dans le champ des sciences de l'éducation et le tout forme un ensemble qui relève du domaine de la pédagogie.

D. Z. — Est-ce que cette articulation que vous trouvez entre ces termes qui sont si souvent opposés, cette hiérarchisation que vous faites aussi très nettement, en dévoluant, au fond, la place principale à la pédagogie comme finalité du reste, alors que cela pourrait choquer les universitaires de sciences de l'éducation qui donnent au terme pédagogie un sens réducteur, est-ce que si vous attribuez à la pédagogie ce sens-là, c'est parce que vous avez ce souci que tout ce qui se fait, sciences de l'éducation, didactique, sciences en général, puisse profiter aux enfants, et, qu'ils ne pourront devenir des citoyens que s'ils sont, eux, la finalité du système, donc le plus important, c'est la pédagogie ?

F. B. — Oui, c'est ce que je pense. Je sors d'un colloque sur les Droits de l'Homme. Si je m'intéresse aujourd'hui si passionnément, si internationalement, à l'éducation aux droits de l'homme, c'est que là, dans cette action et cette réflexion, se concrétise ce que je cherche depuis



le début de ma vie professionnelle : que le droit à l'éducation soit effectif pour tous, que ce droit soit un garant de la liberté de chaque être humain de par le monde.

Terminer ma vie professionnelle en travaillant à promouvoir l'éducation aux droits de l'homme, grâce à une recherche de l'INRP, grâce à une demande d'Alain Savary, donc un peu par hasard, je trouve cela quelque peu prodigieux... Il est vrai que si je souhaite réunir sans les confondre sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, philosophie de l'éducation, pédagogie, c'est parce que ce savoir doit concourir à la liberté de chacun et de chacune dans le monde.

D. Z. — En somme, ce que vous êtes en train d'énoncer, c'est le sens de la philosophie par rapport à toutes les autres disciplines qui traitent de l'éducation, qu'elles soient sciences ou didactiques, c'est la finalité qui doit définir le rôle et la place de chaque discipline.

F. B. — Exactement. D'où mon choix de la philosophie de nature très différente de celui de mes amis qui voulaient devenir professeurs de philosophie pour être philosophes et non pour servir l'éducation. Je leur disais à Strasbourg : *je suis philosophe et agrégée de philosophie pour former des maîtres, pour m'intéresser à la philosophie de l'éducation.*

Je pensais — et je pense toujours — que si on ne réfléchit pas à l'éducation à l'aide de Platon, de Descartes, de Spinoza, de Rousseau, de Kant, sans oublier les recherches sur la signification et le sens de l'action comme celles de Paul Ricœur qui, pour moi, est un ami et un maître, on ne peut ni penser ni offrir une formation des maîtres qui soit fondée. L'éducation est un des objets prioritaires de la réflexion philosophique parce qu'elle fait corps avec l'idée même d'humanité. Mais on ne saurait être philosophe en séparant de la notion d'éducation des connaissances objectives portant sur l'éducation... Cette séparation conduirait à une philosophie qui nie les connaissances. Même les connaissances scientifiques *régionales* sont déjà une étape vers l'intuition d'un *Bien* éducatif.

D. Z. — Est-ce parce que vous parlez de connaissances régionales que vous préférez la géographie de l'éducation à l'éducation comparée ?

F. B. — Oui, je préfère parler de géographie de l'éducation. Au reste, on ne peut pas mettre en place des comparaisons rigoureuses sans connaissance historique des pays et des civilisations qui forment l'objet de comparaisons internationales. Ce qui est vrai du recours nécessaire à l'Histoire, l'est aussi du recours à la géographie humaine. La géographie est une sorte de *coupe* dans un présent qui a les profondeurs de l'His-

toire. Lorsque j'entends, à l'occasion de mes activités internationales, des discours qui tendent à projeter le système scolaire issu des lois de Jules Ferry sur les pays d'Afrique ou d'Amérique latine, je trouve que l'on fait vraiment peu de cas de la géographie !

La géographie du vécu, dont parle A. Fremont, c'est la sensibilité aux paysages, mais aux paysages modelés par les hommes et par leurs représentations. Cette sensibilité peut conduire à de véritables connaissances de ces paysages, mais aussi des systèmes d'éducation.

D. Z. — Si on revient maintenant à l'Histoire et à ce que vous disiez à propos de l'âge d'or de la Troisième République, de l'école de Jules Ferry, pour des gens comme J.-C. Milner ou les amis qu'il conseillait...

F. B. — Ces messieurs connaissent très mal la réalité diverse et riche des instituteurs de la III<sup>e</sup> République et de l'école de Jules Ferry. Lorsque je lis des articles du *Journal des Instituteurs* de l'entre-deux guerres, je trouve le terme et la notion d'éveil au monde, des propositions de pratiques concrètes de calcul de l'aire de la cour de récréation, d'arpentage des champs, de dessins d'observation, de lecture de documents d'archives. J'y trouve, en germe et parfois plus, les activités d'éveil tant décriées par mes ennemis. Lorsque j'entends caricaturer les instituteurs de cette époque, qui se seraient contentés d'appliquer des normes, de faire des leçons sans innover, sans chercher à améliorer leurs méthodes, je suis saisie devant tant d'ignorance. Les méthodes actives étaient déjà prônées et pratiquées par certains ! Alors, où est-on allé chercher que ces méthodes étaient contre le savoir, contre l'instruction ? Une telle aberration, une telle ignorance me blessent personnellement, parce qu'elles touchent à mon histoire personnelle, parce qu'elles brisent ou ont brisé des enthousiasmes raisonnés que j'avais pu faire naître grâce à la formation des maîtres.

Bref, ces personnes qui prétendent être des apôtres du savoir, sont de grands ignorants en matière d'éducation et d'instruction. Les instituteurs de l'âge d'or innovaient Ils fondaient et construisaient peu à peu la pédagogie, lisaient des ouvrages de psychologie.

Si l'on évoque les institutrices féministes, qui étaient à la fois d'extraordinaires pédagogues, des militantes, des syndicalistes et des femmes fières d'avoir une profession, le tableau de l'école de cette époque nous éloigne encore davantage des stéréotypes et des nostalgies qui ont fait tant de mal à la recherche en éducation ces dernières années. La directrice d'école normale de ma mère, que j'ai déjà évoquée, donnait des cours de *morale professionnelle* empreints d'un féminisme fort, rationnel, appelant les futures institutrices à la conscience de leur dignité personnelle, au respect de l'égalité entre les êtres humains.

**D. Z.** — On comprend que vous ayez eu envie d'être directrice d'école normale. Vous évoquez des époques que vous avez vécues et vous en rétablissez la vérité historique ignorée, caricaturée. Plus près de nous, maintenant que nous sommes dans la perspective de création des IUFM, il semble aussi qu'on ait oublié, qu'on passe sous silence une période plus récente où les relations ont été difficiles entre EN et Université, conflit entre 1979-85, rupture en 1986. Pourtant, vous avez décrit une époque antérieure où tout semblait possible entre EN et université. Comment peut-on expliquer qu'après cela, tout ait dégénéré ? Quelles leçons pourrait-on tirer d'une comparaison entre la période où tout a paru possible et où ont été mis en place des modes de formation en partenariat qui fonctionnaient bien, avec une liberté de choix pour les formés qu'ils n'ont plus jamais connue, et, la période où tout s'est détérioré, alors que, justement, la collaboration était imposée; et maintenant, on va vers les IUFM, vers quoi allons-nous ?

**F. B.** — Avant de répondre à cette question, je voudrais évoquer ce que j'ai vécu après 1968. Je dirigeais alors l'École normale de Caen. Il y a eu, de 1970 à 1975, une régression lente et insidieuse des innovations pédagogiques et surtout des changements qui s'étaient opérés dans les écoles normales. Certains responsables ont eu tellement peur en 1968 qu'ensuite ils se sont efforcés de reprendre leur pouvoir et de faire rentrer *les choses dans l'ordre*. D'où cette décision : s'il y a collaboration avec l'université, ce sera seulement pour une heure hebdomadaire de didactique des mathématiques, une heure de linguistique. Dès lors, finis les choix d'Unités de Valeur que j'avais fait vivre à mes élèves de Coutances. Finies les collaborations avec les universitaires en formation continue ! Les écoles normales ont été, à cette époque, victimes d'une politique réactionnaire sans même s'en rendre compte.

J'espère que les IUFM permettront de renouer les liens perdus avec les universités, mais il ne faudrait pas perdre la richesse des écoles normales, la qualité des recherches qui ont été conduites par l'INRP avec les professeurs d'École normale.

**D. Z.** — les EN sont supprimées. Il ne devrait y avoir qu'un *noyau* de formateurs permanents dans les IUFM.\*

---

\* L'entretien a eu lieu avant la parution du décret d'option des personnels, soumis au CTP (Comité Technique Paritaire) et au Conseil Supérieur de la Fonction Publique en juin 1990, texte qui affecte tous les professeurs d'École normale aux IUFM la première année où ceux-ci sont créés, une commission de choix proposant ensuite leur affectation définitive en fonction de trois possibilités : université avec profil IUFM, profil unique IUFM, second degré avec profil IUFM.

F. B. — Il serait très regrettable de rejeter les formateurs permanents qui ont tant inventé de stages, de nouvelles formes de formation continue ou initiale. Il faudrait, plutôt que rejeter, confier la formation des enseignants du second degré à des formateurs professionnels qui ont su, comme vous-même, se former à cette tâche spécifique qu'est la formation des maîtres. Je suis pour les IUFM, mais pas pour la suppression du potentiel des Écoles normales. J'étais pour la création d'Instituts Universitaires de Pédagogie (IUP) en 1968, je ne vais donc pas être contre les IUFM en 1989 ! Mais que de temps perdu ! La directrice de l'École normale du Mans et moi. nous avons fait un superbe projet, l'IUP, qui s'inspirait de la forme des IUT. Vingt ans de perdus, vingt ans où on a laissé se produire bien des régressions. On a perdu aussi les énergies qui s'étaient créées autour de 1968.

En 1981, l'espoir était immense.

Mais malgré ce que croyaient des pédagogues comme Louis Legrand, comme moi, les choses n'étaient pas assez mûres dans les esprits pour aller vite en besogne et en changements. Les recherches étaient ignorées, les évolutions et les progrès passés aussi. Se retrouver en 1990 comme si les efforts passés avaient été *pour rien*, c'est assez désolant pour des personnes qui, comme moi, ont voulu et parfois réalisé le progrès de la formation des maîtres depuis vingt cinq ans.

Propos recueillis par Danielle ZAY