

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 ils vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC ANDRÉ DE PERETTI

Nous avons rencontré André DE PERETTI qui, de l'École Polytechnique à l'INRP, de l'INAS au rapport sur la Formation des personnels enseignants et jusque dans sa retraite active, n'a cessé de se préoccuper de Formation en y associant deux aspects de sa personnalité: la rationalité du mathématicien, la créativité du poète — aspects bien complémentaires d'une démarche de recherche!

Ayant souligné la nécessité de cette revue depuis de nombreuses années et ayant avec d'autres, susciter aujourd'hui le désir de tenter l'aventure, il nous a semblé normal que ce premier entretien lui fut consacré.

F. V. — André de Peretti, vous avez passé votre enfance au Maroc, puis vous avez fait des études et obtenu des diplômes d'ingénieur..., ensuite vous avez vécu quelques années de captivité et vous vous êtes mis à écrire, surtout de la poésie, je crois; c'est là le début d'un itinéraire qui a de quoi surprendre ceux et celles qui, comme moi, vous ont connu dans des instances et des lieux préoccupés d'éducation et de formation. Alors, comment, pourquoi cette évolution vers ces domaines spécifiques que sont les problèmes éducatifs et la formation ?

A. de P. — Vous avez d'abord fait une première remarque sur mon enfance au Maroc. Ce pays, comme beaucoup de pays africains, est sensible à la poésie. Soleil, ancestrale influence espagnole..., le Maroc est un pays qui oriente les sensibilités. Puis à 11 ans, je suis venu en France et j'ai vécu dans le Nord, en Picardie, dans un milieu familial où il y avait beaucoup de contacts littéraires. Quand j'étais enfant, j'ai eu le plaisir de voir un certain nombre de personnalités, telles que Julien Benda ; je voyais, j'entendais beaucoup de musiciens et d'artistes. En troisième lieu, très tôt, je me suis occupé de mouvements populaires et de mouvements de jeunesse orientés vers la transformation des conditions pédagogiques et de vie dans les milieux de l'école.

Ensuite, il y a eu Polytechnique. Pendant ces deux années, j'ai rencontré beaucoup d'hommes de lettres : notamment André Gide, François Mauriac surtout avec qui je me suis profondément lié, Paul Claudel qui m'a accueilli d'une façon fort affectueuse, Georges Duhamel, et enfin Gabriel Marcel chez qui j'organisais des réunions avec des camarades de Polytechnique et de Normale Supérieure. Il y avait à l'époque un accueil très fort du milieu littéraire et philosophique pour les jeunes. J'en ai été bénéficiaire.

Étant de la promotion 36-38, j'ai fait mon service militaire en 38-39, et j'étais donc immédiatement prêt pour l'entrée en guerre dans les meilleures conditions ! 39-40 : la « drôle de guerre », la guerre bien réelle et puis la captivité à partir du 4 juin 40 à Dunkerque pour cinq ans. Le 10 juillet, après tout un périple, j'arrive en Silésie dans un camp où nous étions très nombreux comme officiers français. Dans cet « offlag » II D., j'ai trouvé un livre d'André Gide et « Le Grand Meaulnes » d'Alain Fournier. À partir de ces ouvrages, j'ai commencé un cycle de conférences littéraires. Par la suite, je me suis mis à faire quelques poèmes pour mes camarades.

Puis j'ai écrit une pièce de théâtre poétique (1). À travers ce cheminement de prisonnier, l'écriture à laquelle je me suis consacré, ne pouvait pas être celle de l'ingénieur, ni celle du sociologue. J'ai commencé alors de longs poèmes (2).

F. V. — Mais comment tout cela vous a-t-il amené à l'INAS et au travail sur l'administration scolaire ?

(1) *La Légende du Chevalier*, drame en trois actes, joué le 29 septembre 1943 à la Comédie Française, dans une mise en scène de Julien Bertheau, et qui a obtenu le Prix Toirac de l'Académie Française pour l'année 1943. Pièce rejouée le 30 mai 1944 par des étudiants (pour certains, avant de rejoindre les maquis de la libération).

(2) *Oratorio*, recueil de trois longs poèmes (« Oratorio pour une raffinerie » ; « Paroles dans Chartres » ; « Cantique d'Amour au Maroc »), Paris, Épi, 1970, 176 p.

En 1962, au cours d'un des séminaires que je faisais à l'ITAP, des personnalités de ministères sont venues dont le sous-directeur du personnel administratif du ministère de l'Éducation nationale, M. Jacques Minot. Celui-ci était en train de préparer les décrets qui ont fondé, l'administration scolaire et universitaire. Il faut dire que jusqu'alors il n'y avait rien de sérieux pour gérer, à l'époque, 400 à 500 000 personnes de l'Éducation nationale : en tout et pour tout 100 personnels de catégorie A pour toute la France, assistés de personnels d'occasion. Or, la croissance du système éducatif s'accroissait en même temps que la déconcentration s'effectuait de plus en plus : l'explosion scolaire et universitaire exigeait que l'on ait rapidement des cadres formés.

Minot se proposait de construire d'une part l'Institut National d'Administration Scolaire et Universitaire — INAS — et, d'autre part, des Instituts de Préparation à l'Administration Scolaire et Universitaire — IPAS — pour attirer des candidats vers les concours administratifs. Il m'a demandé de le rejoindre et de l'aider à construire l'INAS. Tout s'est alors organisé à partir de rien... Nous avons vécu là une phase créatrice. J'avais proposé, comme style pédagogique, que nous fassions construire au fur et à mesure les documents, les ressources de toute nature dont nous avons besoin, par les stagiaires eux-mêmes d'une promotion à l'autre. Nous les plaçons par conséquent avec nous en situation de formation-recherche, de formation-production. Nous avons lancé avec les stagiaires une revue qui s'est appelée « Éducation et Gestion ». Très rapidement, nous avons fait des journées d'études multiples pour les différents cadres. Nous avons réussi là quelque chose qui a beaucoup passionné l'ensemble des corps administratifs qui étaient en train de commencer à vivre. Peu à peu les crédits et les moyens se sont accrus, nous avons pu constituer ainsi un réseau de formateurs sur toute la France.

À partir de 1967-1968, nous avons commencé, en effet, à créer dans toutes les académies des centres associés à l'INAS. Nous avons déconcentré notre système de documentation. L'INAS est devenu un Centre de Recherche et de Formation de formateurs.

F. V. — En 1976, vous quittez tout ce travail pour prendre la direction d'un service à l'INRP ?

A. de P. — En 1975, l'INAS est devenu une sous-direction du ministère, sous le nom de S.F.A. (Service de la Formation Administrative). L'année suivante, en 1976, M. Haby a voulu transformer l'INRDP et créer l'INRP. Il voulait rassembler tous les noyaux de recherche qui se trouvaient en différents lieux et m'a fait proposer d'entrer à l'INRP. Cela me fit personnellement plaisir de retrouver mon ami Louis

A. de P. — Dans le même temps, je m'intéressais fortement à la psychologie. Quand je suis revenu d'Allemagne, je devenais en 1945 ingénieur des Manufactures de l'État. J'ai commencé là des actions de formation de culture générale, d'esthétique, de psychologie du travail avec études des problèmes de relation...

J'avais parallèlement une autre occupation qui était liée à mes origines familiales. J'étais retourné au Maroc dans ma famille après ma libération. J'étais convaincu que la France avait à travailler avec des amis, des alliés et non pas des protégés et des sujets. Dès 1946, j'écrivis une note sur l'échec de la présence américaine au Maroc et sur l'intérêt d'une diplomatie et d'une position françaises dans le sens de la politique des Nations Unies, transformée en article avec l'aide d'Emmanuel Mounier pour la revue « Esprit » ; elle est parue en avril 1947 sous le titre : « Prévenons la guerre d'Afrique du Nord — l'indépendance marocaine et la France ». Mes positions étaient clairement prises, soutenues d'ailleurs par mon père qui était l'un des personnages importants du Maroc. Mes positions m'ont fait nommé « Conseiller de l'Union Française » en novembre 47 et j'y suis resté jusqu'en juillet 52.

À mon retour, en 1952, mon Directeur général m'a proposé de construire un système de formation et d'information pour les personnels de ce qui était à l'époque une Direction Générale du ministère des Finances comportant 15 000 agents. C'est à cette occasion que je me suis lié avec des formateurs de la CEGOS, Max Pagès qui revenait des États-Unis, et Jean Milhaud qui avait créé la CEGOS et ensuite l'ITAP (Institut des Techniques de l'Administration Publique). Par l'invitation de ce dernier, j'ai fait un cours de psychologie et sociologie administratives, une formation des fonctionnaires aux relations humaines et une initiation à tout ce qui commençait à naître sous le terme de psychosociologie (Dynamique de groupe, Techniques de réunion, Non-directivité, etc.).

Au cours de ce temps, je suis resté trois années Directeur adjoint d'une manufacture de tabac à Pantin. Crozier, que j'ai rencontré à cette époque, n'était cependant pas enclin, alors, à croire qu'on pouvait mettre en échec « le phénomène bureaucratique » ; tout marchait parce que je faisais le contraire des autres cadres, pensait-il... En fait, c'était bien parce que je faisais administrativement ce qu'il fallait faire !... J'ai toujours gardé... une grande admiration pour tout ce qui est administratif et une haine féroce pour ce qui est bureaucratie (3).

(1) Publication de *l'Administration, phénomène humain*, Paris-Nancy, Berger-Levrault, 1968, 352 p.

Legrand avec qui j'avais déjà beaucoup travaillé. Je travaillais également et de plus en plus au niveau européen, américain, international (notamment à l'ONU-Genève). J'avais été chargé des personnels d'éducation.

F. V. — Vous arrivez donc en octobre 76 à l'INRP et vous prenez la responsabilité d'un service qui se crée: la Direction de Programme sur « la psychosociologie de l'Éducation et de la Formation ». Quels sont les objectifs qu'alors vous aviez et quelle relecture faites-vous aujourd'hui du travail que vous avez pu accomplir ?

A. de P. — Effectivement ce service n'existait pas auparavant. Il s'est créé partiellement avec un certain nombre de collègues qu'on m'avait autorisé à demander au SFA.

Mon évolution depuis les années 62 était liée à la découverte des travaux de Carl Rogers, de Kurt Lewin, et de Moreno. C'était, avec tous les collègues et amis revenant des États-Unis, le moment de l'introduction en France de la Psychosociologie, avec des batailles entre psychologues, entre psychologues et sociologues... C'était tout à fait passionnant. La tendance en éducation de beaucoup de gens en était restée soit à la caractérologie individuelle, soit à la psychologie génétique de l'enfant individuel mais on ne voyait pas l'emprise institutionnelle puissante qui s'exerçait. Quelques-uns l'ont vu cependant puisqu'il y a eu la création de la pédagogie institutionnelle avec ses aspects marginaux, l'analyse institutionnelle de Lourau, etc. J'étais personnellement dans cet esprit là, mais ma formation d'ingénieur m'entraînait à être plus réaliste. Après 13 ans de contact avec les rouages des ministères, rectorats, universités et inspections académiques, 13 ans de contacts avec des établissements où j'avais rencontré des milliers de gens, je pensais qu'il était indispensable de continuer le travail et de mettre à la disposition des enseignants, comme des autres corps, des éléments de connaissance d'un certain nombre de phénomènes institutionnels et de processus éducatifs.

Mon orientation peut d'ailleurs apparaître dans les premiers travaux mis en place par notre équipe à l'INRP. Très rapidement, nous avons fait des recherches sur la Relation d'Aide en Éducation, puis sur les conséquences de l'évaluation sur les acteurs de système: analyse institutionnelle mais aussi psychosociologique bien sûr (1). Et

(1) *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*, par C. BARRE DE MINIAC, A. BOUNOURE et M. DELOLAUX, INRP, 1985, 222 p. Cf. ultérieurement, *Autonomie et auto-évaluation*, par N. LESELBAUM, INRP, Économie 1982, 203 pages, et antérieurement, *Actes des Colloques sur la Relation d'Aide*, par J. BEAUSSIER, M. NAVARRO, A. DE PERETTI, INRP, 1977. 1978, 336 p.

nous avons produit un important *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (1). Nous avons fait également, grâce à la démarche créatrice d'une collègue, des travaux sur la durée des séances d'enseignement ; ceci a conduit à travailler sur la construction des *emplois du temps souples* (2). Nous avons également travaillé sur les points d'appui et sur les rôles des enseignants (3). Nous avons fait notamment sur ce sujet une étude relative aux *conditions d'accueil* — en 6^e et en seconde — des élèves, leurs conséquences, leurs possibilités.

La Direction des Écoles m'a ensuite demandé une étude sur *l'entraide scolaire* : entraide pédagogique des élèves entre eux (4). Que se passe-t-il dans les relations entre élèves par rapport aux objectifs de l'enseignement ?

Le ministère nous a demandé également en liaison avec l'Inspection générale de faire une étude sur les *conseils de classe* : encore une donnée institutionnelle et psychosociologique. De même, j'ai proposé de faire une étude sur l'utilisation des *manuels scolaires*, mais je n'ai pas pu pousser cette étude aussi loin que je l'aurais voulu, quoiqu'il y ait eu un excellent rapport élaboré par mes collègues (5). J'ai lancé à partir de 79 l'idée d'études sur ce que j'ai appelé les *dissonances culturelles* entre le corps enseignant et la jeunesse. Certains rapports sont en train de paraître (6).

F.V. — Et aujourd'hui, dans ce service que vous avez animé, on travaille au lancement d'une revue sur le thème de la Recherche et de la Formation... Il y a bien évidemment un lien entre le travail que vous avez accompli et cette revue qui naît...

(1) *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, avec une préface du Doyen GEMINARD, par A. DE PERETTI, M. DELCLAUX et A. LOUVET, service des publications de l'INRP, 1980, 2 tomes, 1 028 p. (3^e éd. 1986).

(2) *Le temps mobile*, par A. HUSTI, INRP, 1985, 128 p.

(3) *Les points d'appui de l'enseignant* : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée, INRP, 1984, 677 p.

Diversification et articulation des rôles au sein des établissements scolaires, par A. BOUNOURE, R. BOYER, et M. DELCLAUX, INRP, 2 tomes, 327 p.

(4) *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*, par B. PETERFALVI et G. ADAMCZEWSKI, INRP, 1985, 245 p.

Voir également *La relation d'aide en éducation*, par T. REVENKO, INRP, 1984, 228 p.

(5) *Les professeurs et le Manuel scolaire*, par M. TOURNIER et M. NAVARRO, INRP, 1985, 232 p.

(6) *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*, par R. BOYER, M. DELCLAUX et A. BOUNOURE, INRP, 1986, 196 p.

Les lycéens et la musique, par P. MIGNON, E. DAPHY et R. BOYER, INRP, 1986, 96 p.

A. de P. — Oui... je crois une telle initiative utile et importante. Et je suis vraiment content qu'elle accompagne les efforts de mes collègues qui font des recherches indispensables sur l'évolution des formations d'enseignants en France (1). Je suis, en effet, frappé de voir en France, à la fois la richesse de multiples initiatives de formation pour les personnels de l'Éducation nationale, mais en contraste, le grand isolement des équipes qui les entreprennent (et qui sont en butte à des incompréhensions de la part d'autres secteurs dans les Universités et les Instituts de recherche).

Pour la formation permanente à l'extérieur de l'Éducation nationale, il y a une revue mensuelle (2) publiée de manière régulière et qui donne des informations intéressantes et indispensables sur les formations, des travailleurs et des cadres des secteurs publics et privés. Nous qui avons des problèmes aussi cruciaux — peut-être même plus — nous ne disposons pas des possibilités de connaître les travaux des uns et des autres, de nous communiquer des instruments de réflexion, de nous tenir au courant des études mondiales et de faire ce qui est l'essentiel d'un travail scientifique, c'est-à-dire la communication des expérimentations entreprises. Une revue de cette nature correspond à la fois à la finalité d'un Institut de recherche et aux besoins des formateurs et des chercheurs. En même temps, elle correspond aussi à l'essence même de ce qu'est la recherche scientifique. La science n'est pas un résultat. Mais elle est un processus, de distance critique mais aussi d'explicitation des résultats que cette distance critique apporte pour qu'ils soient vérifiés, validés et aussi qu'ils servent à tout le monde.

F. V. — Si je poursuis votre itinéraire, au moment où vous vous apprêtez à prendre votre retraite, Monsieur Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, vous demande un important rapport sur la formation des personnels enseignants.

A. de P. — Sur la formation des personnels enseignants, j'avais commencé depuis très longtemps à œuvrer dans la mesure où j'ai été, avec Max Pagès et d'autres collègues, en 59, à l'origine de l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique) au moment où je devenais professeur de psychosociologie (et de

(1) *De la formation à la pratique*, par A. LOUVET et M. VILLEPONTOUX, Ifaplan, INRP, 1983, 120 p.

La formation continue des enseignants du second degré, par R. BOURDONCLE et M. LUMBROSO, INRP, 1986, 208 p.

(2) *Revue Éducation permanente* (cinq numéros par an), dirigée par Guy JOBERT, 21, rue du Faubourg St-Antoine, 75550 Paris cedex 11.

formation humaine) à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC). J'avais réuni pour cette formation toute une équipe de collègues, tels qu'Ardoino, Euriques, Lévy, Pagès, Lhotellier, dont on sait l'action qu'ils ont eue ensuite à l'Université.

De plus, en 1979, le Directeur de l'information, M. Lafond, Inspecteur général, m'avait demandé un article sur la formation (1), dont il m'a dit ensuite qu'il avait fait du bruit. Effectivement, je parlais en lutte contre une conception atomistique de la formation que je voyais appliquer avec beaucoup de bonne volonté mais de façon éparpillée en croyant par exemple que les conférences avaient le summum d'efficacité formative. Or, je trouve que si la conférence est un excellent moyen, il est malheureusement insuffisant car il faut que les gens aient une pratique. Il y a tout un aspect psychosociologique de la formation à donner.

Succédant à M. Haby, M. Beullac qui avait été responsable de haut niveau dans l'industrie avait très vite accepté que son cabinet mette sur pied une réelle formation continue. Pour celle-ci, à l'Éducation nationale, c'était encore le grand vide ; elle avait commencé dans le premier degré mais avait besoin d'un second souffle. Mme Feneuille, au Cabinet, a été chargée de faire à partir de 1980 une expérimentation étendue sur la formation continue dans le second degré. J'ai alors coopéré avec elle à la création des stages initiaux de formateurs et, en même temps, cherché à faire se développer autour des CRDP des systèmes de prise en charge qui allaient contraster avec des habitudes de l'époque. Il existait bien, en principe, un « programme général des stages » édité à Paris sur les avis de quelques personnes et imposé ensuite à toutes les régions. Comme ce programme ne correspondait pas aux besoins réels des gens, on ne parvenait pas même à utiliser les crédits réservés à la Formation Continue, pourtant très faibles : le 1/5 de ceux consacrés à la formation initiale ! Les montants pour la formation continue de 750 000 personnes étaient le 5^e des crédits affectés à la formation initiale de 20 à 30 000 personnes !. On ne peut pas tout faire en formation initiale ; parce qu'entre le passage théorique et une certaine expérience, il y a une nécessaire décantation ; et parce que de toute façon un stock de connaissances se dévalorise au bout de 7 ans et qu'il faut alors le renouveler ou en hausser la qualité.

J'avais poussé mon expérience de formateur pendant plus de 20 ans. J'avais conduit les travaux de recherche tous orientés vers la fabrication d'instruments de formation (car pour moi, si la recherche

(1) *Mensuel le Courrier de l'Éducation*, n° 78, mars 1979, « Réflexions sur la méthodologie des stages », par A. DE PERETTI, MEN, Service d'information.

n'est pas transmise, ce n'est pas la peine qu'elle existe ; et elle ne peut être transmise qu'à un niveau de formation — un texte publié ne pouvant être suffisant par lui-même). Cette expérience, ces travaux ont paru cohérents à M. Savary pour qui la formation était une préoccupation. Nous nous connaissons (nous avions été ensemble pendant quatre ans à l'Assemblée de « l'Union Française », et j'avais beaucoup admiré son courage, son honnêteté, sa rigueur intellectuelle) ; j'ai donc accepté la gageure, le 19 août 1981, de fournir au Ministre pour janvier 1982 un rapport sur la formation non seulement des professeurs, mais de la totalité des personnels (soit 1 million 149 mille personnes).

Il a fallu dans une première phase que je décide de la composition de la Commission dont j'étais chargé. J'ai cherché à recruter surtout des formateurs expérimentés ; je préférais ne pas avoir de personnes ayant des responsabilités hiérarchiques dans les 12 membres de la Commission.

Nous avons défini les problèmes à traiter et dégagé 16 grands thèmes que nous avons confié à 16 groupes de travail. Nous avons réuni là plus de trois cents personnalités d'horizons très variés. En même temps, il a fallu construire un système d'audience pour de très nombreuses délégations. Prêt à la fin janvier 82, le rapport a été discuté en février avec le Ministre et son Cabinet. Un résumé de 14 pages a été remis à tous les syndicats et à la presse le 19 mars 1982. Le rapport complet a paru le 7 avril suivant (1).

F. V. — Ce rapport a réjoui certains et mécontenté d'autres, notamment les personnels des Écoles Normales et certains corps d'Inspection qui ont réagi avec une certaine réserve. Certains vous ont ressenti comme totalement irréaliste, d'autres ont vanté au contraire votre sens des réalités pédagogiques et économiques. Vous-même, comment aujourd'hui ressentez-vous les effets, l'application de ce rapport ?

A. de P. — Tout d'abord, la formation continue dans le second degré a enfin été prise en considération : et au niveau du budget, et par la création des MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale). Ces missions continuent positivement leurs actions, diffusant avec un succès croissant des PAF (Plans Académiques de Formation) ; il n'y a donc plus un programme général des stages. La déconcentration des activités de formation et leur extension massive sont par suite réalisées dans le cadre d'une coopération entre les Universités, les corps d'inspection, les corps de forma

(1) *Rapport au Ministre de la Commission sur la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*, Paris, la Documentation Française, 340 p.

teurs de formateurs, les formateurs des mouvements pédagogiques. C'était notre idée: établir une synergie et non pas des luttes de chapelles. La croissance des crédits, a été importante, et, en conséquence, celle des effectifs. À ce sujet, notre position n'était pas du tout irréaliste: il s'est avéré efficace, d'une part, de prendre le temps de formation notablement sur le temps de service comme dans les entreprises; d'autre part, de développer des Universités d'Été permettant à ceux qui le veulent de consacrer une partie de leurs vacances à se perfectionner, en vue de bâtir de futures actions de formation.

J'ai été partiellement suivi dans la construction de modules de formation, très denses et très souples en même temps, destinées à une diffusion rapide et massive. De tels modules devaient être confiés à un groupe concepteur intercatégoriel: chercheurs, formateurs, universitaires, membres de la base; ce groupe était chargé de transmettre le module à des formateurs de formateurs académiques qui le confiaient ensuite à des formateurs occasionnels qui le répercutaient dans les établissements. Ceci a été assez bien joué dans la moitié des académies et a permis de développer, par la diffusion de sept modules (1) et l'entraînement d'un millier de formateurs, ce que L. Legrand avait souhaité pour la rénovation des collèges (et qui reste d'actualité). Si les MAFPEN ont vu se restreindre leur liberté de choix, ce fut au bénéfice des collèges en rénovation pour lesquels on leur a imposé de réserver 70 % de leurs moyens. Mais il était didactiquement et aussi symboliquement important que pour une fois des décisions de caractère institutionnel soient accompagnées par une formation et qu'on ne demande pas aux enseignants de tout inventer. Au total, je suis très content parce que l'esprit général est passé.

J'ai effectivement regretté la position de certains professeurs d'École Normale. Ils avaient, je crois, tout à gagner. Dans mon rapport, il était évident que les Écoles Normales subsisteraient, mais les collègues voulaient que les choses restent telles qu'elles étaient. Ce que je proposais n'était pas irréaliste et je pense toujours que la formation continue des personnels du second degré comme du premier degré devrait se faire dans le cadre des Écoles Normales, de « toutes les Écoles Normales ». La seule réserve que nous faisons concernait la formation initiale dans certaines Écoles Normales des villes non universitaires. Notre idée n'était pas celle d'un recrutement après DEUG ou après licence, mais après 1, 2 ou 3 années d'université. Nous proposons aux Écoles Normales de devenir des centres de formation continue tout en gardant la gestion des personnels instituteurs allant à l'Université. C'était un accroissement, une sauvegarde. Ils l'ont vécu autrement.

(1) Cf. *Les sept dossiers de modules* établis par l'INRP.

Ceci dit, le processus sur lequel il n'y a pas eu progrès de mon point de vue, c'est celui de la formation initiale et ceci tient au changement d'avril 84. Nous avons préparé avec M. Savary et son Cabinet un texte qui demandait, avant les recrutements des « pré-requis » ; pour être sûrs que les gens s'engageant dans le métier sachent un peu ce que cela signifiait que travailler avec des jeunes. Ces pré-requis pouvaient être du genre BAFA, diplômes sportifs, unités de valeurs en didactique ou communication... Ceci impliquait en retour l'obligation pour les Universités de se préoccuper des difficultés extraordinaires de toute transmission didactique. Dans les concours eux-mêmes, nous propositions des épreuves de pré-professionnalisation. Mais tout ceci a été rejeté par l'Inspection générale à l'occasion du Changement de Ministre. C'est dommage mais non définitif.

F. V. — Et si ce rapport était à refaire aujourd'hui, le referiez-vous de la même façon ?

A. de P. — De la même façon... Sauf pour une chose, sur laquelle j'avais cédé à ma commission : la stratégie à l'égard de l'agrégation. Ma position était un concours interne de l'agrégation, mais en maintenant le concours normal. Or tous les agrégés de la Commission ont souhaité que l'on propose de supprimer le concours normal. J'ai accepté mais je savais que ce serait une erreur stratégique... Et de fait, il y a eu des protestations jusqu'à l'Élysée. Ça m'a attiré quelques difficultés et nous a fait perdre du temps.

L'essentiel, voyez-vous, est que la formation continue existe, qu'elle ait des crédits qui sont maintenant bien utilisés. Il y a maintenant un assez bon équilibre entre la formation méthodologique et les formations didactiques.

F. V. — Après la remise de ce rapport, vous avez officiellement cessé votre activité professionnelle... Cependant lorsqu'on veut vous joindre aujourd'hui, c'est plutôt encore plus difficile qu'avant ? Alors qu'est-ce qui vous occupe ainsi ?

A. de P. — Le souci d'aider les enseignants. Au cours de l'année 1986, j'ai travaillé en France avec plus de 5 000 professeurs et chefs d'établissement : en séminaire, formations, universités d'été, etc.

F. V. — Est-ce à dire que le pédagogue a eu raison du poète et de l'écrivain en vous ?

A. de P. — Momentanément c'est vrai : il est clair, que je m'adonne moins à la poésie. Le dernier poème que j'ai composé... Il y a six mois,

est une assez longue suite de strophes que j'ai appelée : « poème naïf » dédiée à Chagal. Le thème en est la longue marche d'Abraham, personnage immense réclamé par les trois grandes religions monothéistes ; il fallait que je fasse un texte qui pouvait être accueilli par mes amis Israélites, Musulmans et Chrétiens, mais aussi Athées. J'ai essayé... Le pédagogue a eu longtemps raison du poète mais est-ce contradictoire ? La pédagogie et la formation peuvent-elles avoir autre filiation que celle de la poésie et du théâtre témoignant, de leurs vertus créatrices et organisatrices ? Je vais sans doute me remettre aux œuvres scéniques aussi bien qu'aux essais (sur les civilisations et leurs « nucléologiques » ; sur la « réactionnalité » ; et sur la « dignité ») sans toutefois oublier mon lien indéfectible à l'École (1).

Propos recueillis par Francine Vaniscotte
Novembre 1986.

(1) Cf. *Mon livre « Pour une école plurielle »*, Paris, Larousse, 1987, 270 p.