

ENTRETIEN¹

de **PATRICK BARANGER*** par **ANNE BARRÈRE****
ET **GUY LEGRAND*****

Question – On connaît aujourd'hui certaines conditions dans lesquelles se sont effectués les travaux ayant abouti au rapport Bancel, rapport fondateur pour les IUFM. Globalement, deux courants s'y sont confrontés : l'un plus sensible à l'aboutissement opérationnel d'une formation tout à fait renouvelée mais avec une prédominance, au sein d'écoles professionnelles, de membres de la profession censés prendre mieux en considération les conditions concrètes d'exercice, l'autre favorable à un processus universitaire de formation y compris par un contact avec la recherche et censé mieux apporter les connaissances, les techniques de travail intellectuel, les capacités d'adaptation et une hauteur de vue qui permettent l'analyse et le traitement des questions professionnelles. Le rapport Bancel a tenté de trouver une voie plus ou moins moyenne, que les textes des circulaires successives ont aménagée ou réaménagée plusieurs fois. Selon vous, les IUFM ont-ils eu les moyens de traiter cette dualité et l'ont-ils fait ?

13

Patrick Baranger – On peut répondre à la fois de manière institutionnelle et de manière fonctionnelle. Du premier point de vue, sans doute est-ce que la création de la structure IUFM se situe dans un entre-deux qui est, à ce niveau, tout à fait imparfait. On a vu au quotidien, pendant quelque dix-sept ans, à quel point le fait d'avoir une structure universitaire, avec un conseil d'administration universitaire, présidé par un recteur de droit, peut poser concrètement problème. Par exemple, dans la tradition universitaire, le conseil d'administration d'une université est l'organisme politique

* - Patrick Baranger, directeur de l'IUFM de Lorraine ; président de la Conférence des directeurs d'IUFM depuis 2007. Il est philosophe et mathématicien de formation et professeur en sciences de l'éducation.

** - Anne Barrère, université Paris V (CERLIS).

*** - Guy Legrand, IUFM Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois (THEODILE).

1 - Cet entretien a été réalisé en juin 2008.

de décision, et le président de l'université, qui est élu par ses pairs, applique les décisions du conseil. Dans une structure de type second degré, un conseil d'administration des lycées par exemple, la présidence revient au recteur qui la délègue au chef d'établissement qui exerce de fait le pouvoir. Dans un IUFM, que se passe-t-il lorsqu'un recteur soutient une position et qu'il est mis en minorité par le conseil ?

Q. – *C'est arrivé, vous l'avez vécu ?*

P. B. – Oui, je l'ai vécu moi-même, et d'autres IUFM l'ont vécu aussi. C'est une situation effectivement très délicate puisque le recteur lui-même en tant que président du conseil doit faire appliquer la décision du conseil qui n'est pas sa position politique. Ce genre de situations est très inconfortable parce qu'on mélange subrepticement deux cultures différentes, la culture très hiérarchisée de l'enseignement secondaire et une culture de gestion par les personnels propre à l'enseignement supérieur. Du point de vue institutionnel, il me semble qu'à un moment ou à un autre, il faut choisir entre les situations, et c'est bien d'ailleurs ainsi qu'on peut lire le choix d'intégrer les IUFM à l'université.

Mais en plus du problème de gouvernance politique, que je viens d'évoquer, il existe un autre niveau dans la question que vous avez posée, c'est celle de la coloration que l'on veut donner à la formation. S'agit-il de « pratico-pratique » et en même temps d'une culture de l'instruction officielle, avec une insistance très forte sur les liens hiérarchiques, que certains ont même pu dénoncer en disant qu'il peut s'agir de caporalisation ? Ou s'agit-il davantage d'une culture de formation d'ingénieurs de l'éducation, innovants, inventifs, capables de résoudre des situations, des problèmes liés à des situations professionnelles quotidiennes ? S'agit-il d'un métier d'exécution d'un certain nombre de consignes, d'instructions officielles ou de routines admises dans la communauté professionnelle ou au contraire d'un métier de création ou d'ingénierie ? Je pense que le choix institutionnel est inséparable de la conception qu'on peut se faire du métier d'enseignant.

Q. – *D'après votre expérience à l'IUFM, qu'est-ce qui a prévalu d'après vous ?*

P. B. – Je pense que le fonctionnement quotidien a toujours essayé de faire cohabiter ces deux logiques en tension. Et après tout, c'est peut-être aussi ce qui en a fait la richesse. Et ce que l'on perçoit aujourd'hui, à partir du moment où on a fait le choix politique d'intégrer les IUFM aux universités et à la culture universitaire, c'est-à-dire depuis six mois ou un an, c'est que l'on a besoin de réinjecter de la culture professionnelle, de se préoccuper de ce que devient notre lien avec l'employeur, alors que, peut-être, il y a un an, lorsqu'on était dans une autre configuration, il nous paraissait plutôt pesant.

Q. – Le texte Bancel et la circulaire de 1991 prévoyaient des collaborations étroites et même des dispositifs officiels de travail entre formateurs de profil et de compétences complémentaires. D'autre part, une synthèse présentée à l'éphémère Commission consultative nationale des IUFM, en février 1993, par la DESUP d'alors, s'orientait plutôt vers un nouveau profil de formateurs qui auraient conjugué « à la fois un haut niveau de compétence dans la discipline, une connaissance des situations diverses d'enseignement auxquelles peuvent être confrontés les futurs enseignants, la maîtrise des rares recherches en didactique et leurs résultats, la capacité à analyser les difficultés et les besoins des futurs enseignants, la capacité à concevoir et mettre en œuvre des modalités de formations diverses et adaptées aux besoins ». Y a-t-il eu, dans le traitement de cette question stratégique, des démarches coordonnées et volontaristes des IUFM ? Quels en ont été les résultats ? Un nouveau modèle de formateur qui intègre les deux dimensions, a-t-il émergé selon vous ?

P. B. – Ce qui est décrit dans ce texte de la commission consultative nationale des IUFM de février 1993 est un peu analogue au référentiel de compétences présent dans le cahier des charges. Il donne un idéal à atteindre, mais dont on se demande s'il est atteignable par qui que ce soit. On a quand même là le formateur *nec plus ultra*. Si on regarde les plans de formation de formateurs des différents IUFM, on se rend compte que, par des moyens divers et variés, on a tenté à tout moment de faire en sorte que les spécialistes de la didactique disciplinaire s'outillent aussi sur d'autres dimensions de la professionnalité, par exemple, les analyses de pratiques, les capacités à analyser les difficultés et les besoins, etc. Et à l'inverse, pour les formateurs dits plus généralistes – on parle souvent de formation générale dans les IUFM, même si ce concept est très flottant – on a toujours essayé de faire en sorte qu'ils puissent intervenir aussi sur de l'académique disciplinaire. Une autre technique très utilisée a été celle de la co-animation : puisque le modèle de formateur idéal était difficile voire peut-être impossible à trouver, elle permettait de faire en sorte qu'un EMF (enseignant maître-formateur) et un enseignant-chercheur puissent travailler ensemble, au nom de la complémentarité de leurs compétences et de leurs positionnements institutionnels. Et c'est vrai qu'aujourd'hui, le passage à un système de formation initiale par le biais d'une formation strictement universitaire, même si ça ne veut pas dire qu'elle soit strictement académique, lève peut-être à ce niveau des interrogations : que vont devenir tous les EMF, que vont devenir tous les formateurs associés ? Ces questions permettent une prise de conscience réactivée de leur place centrale.

Q. – Une question prégnante et éternellement posée est celle de la structure des formations professionnelles d'enseignants, consécutives ou concomitantes aux études générales académiques. Elle ne s'est traitée, depuis la création des écoles normales d'instituteurs (à l'histoire d'ailleurs beaucoup plus mouvementée qu'on ne le pense

souvent) que par des à-coups successifs, pas seulement en France d'ailleurs : les études académiques et les études professionnelles étaient tantôt simultanées tantôt consécutives. Comment appréhendez-vous ce phénomène et quels traitements en concevez-vous ?

P. B. – Je pense qu'aujourd'hui nous souffrons du modèle consécutif ; et je sais pourquoi nous en souffrons. Ce qu'il génère principalement, d'abord, c'est le fait qu'on en vient à une conceptualité inexacte, en considérant que l'académique n'est pas du professionnel. Dire qu'il y a quatre ans d'académique plus un an de professionnel, c'est faire comme si l'académique n'était pas lui-même un élément de construction de la professionnalité. Deuxièmement, il empêche de tirer pleinement parti de l'alternance : on n'a pas suffisamment de durée, de recul, de distance pour retravailler, analyser, tirer pleinement parti, pleinement leçon des expériences de terrain. La maturation intellectuelle – la construction perlaborative, pourrait-on dire – des compétences professionnelles n'est pas vraiment possible parce que la durée d'expérience de terrain est réduite, dans ce modèle, à une année ou même à quelques mois... Voilà ce qui ferait plaider aujourd'hui pour le modèle simultané. Les Écoles normales ont connu ces modèles différents, et je suppose que si l'on est revenu à l'autre modèle c'est qu'on lui a trouvé aussi des travers ! Mais j'entrevois un possible travers du modèle simultané, c'est la tendance des formés eux-mêmes à tirer vers le « pratico-pratique », vers la recette, vers l'immédiateté du consommable et de l'utilisable qui, sans doute, peut s'avérer être un frein à l'acquisition de compétences ou même de savoirs plus théoriques.

16

Q. – Ce que vous venez de dire permet d'aborder très facilement la question suivante ! On constate que l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants entre des lieux plus spécifiques de formation et des lieux de pratique est sans cesse remise en cause par les stagiaires, comme étant insuffisamment construite. Les stagiaires la comprennent mal et considèrent parfois, des enquêtes le montrent, que les seuls lieux d'apprentissage professionnel sont les établissements eux-mêmes. Quelles explications y voyez-vous et quelles pistes d'action possibles envisageriez-vous ? Ce que vous venez de dire sur le modèle simultané vous paraît-il explicatif de ce malaise des stagiaires ?

P. B. – Oui, c'est une des explications possibles mais il y en a d'autres, comme la détermination symbolique par le lieu, qui est selon moi, très forte. Il y a des IUFM, – c'est d'ailleurs le cas du mien – où il arrive que l'on se déplace dans un établissement scolaire pour faire un certain type de travail, que l'on pourrait faire dans nos centres IUFM. Et cela change beaucoup de choses. Nous avons un séminaire qui s'appelle « Connaître le système éducatif pour y agir » ou « Connaître l'école, son

environnement et ses partenaires ». Ces séminaires ont lieu dans des établissements scolaires du second degré ou dans des salles de circonscriptions du premier degré alors même qu'ils portent sur des dimensions transversales qui ne convoquent pas les pratiques de classe. Ce n'est pas seulement une délocalisation formelle, c'est aussi une manière de faire appel aux ressources locales pour la formation, en particulier sur le mode du témoignage. Cette manière de procéder crée une dynamique, et apporte indéniablement une espèce de jouvence extraordinaire à la formation dite générale, dont je ne saurais dire si elle est simplement de l'ordre de la perception symbolique. Le lieu du métier est symboliquement l'établissement scolaire et non le centre de formation.

Q. – *Par ailleurs, et en prolongeant la question d'une certaine difficulté de la formation professionnelle des enseignants à se légitimer, surtout dans des lieux spécialisés, comment expliquez-vous que cette mise en cause soit plus régulière et plus forte que pour d'autres professions ?*

P. B. – Je ne suis pas sûr d'être d'accord avec ce constat. Lorsque vous interrogez, à chaud, les énarques, les membres des écoles d'ingénieur, y compris les polytechniciens, ils vous disent eux aussi que la formation qu'ils reçoivent est inadaptée et ils en sont extrêmement critiques. Par contre, et c'est probablement ce que sont en train de faire émerger les premières enquêtes un peu sérieuses à ce sujet, le recul de trois, cinq ou six années après la formation montre chez eux, comme pour les enseignants qui sortent des IUFM, une grande évolution et un tout autre positionnement par rapport à la formation initiale qu'ils ont reçue.

17

Q. – *Donc, il y aurait toujours, selon vous, un décalage entre la formation et son évaluation objective ?*

P. B. – Oui, je pense qu'il y a quelque chose de presque ontologique sur cette question-là, à savoir que la contrainte de la formation initiale ne peut qu'engendrer une frustration du désir plus profond d'être socialement utile dans un projet vocationnel. Ces jeunes-là ont galéré pendant longtemps – c'est d'ailleurs aussi le cas des ingénieurs ou des énarques – ils ont passé un concours difficile parce qu'ils avaient, pour la plupart, envie d'être enseignants. Et alors qu'ils sont enfin débarrassés de cette course au recrutement, qu'est-ce qu'on leur dit ? Non pas qu'ils vont pouvoir enfin exercer le métier qu'ils ont choisi avec tellement de cœur et auquel ils ont consacré tellement d'énergie, mais qu'ils ne savent pas faire et qu'on les remet en formation. Il y a là quelque chose de castrateur, ontologiquement lié à la formation initiale à partir du moment où on a un mode de recrutement antérieur au processus de formation lui-même.

Q. – Sur un autre plan, est-ce qu'il ne se passe pas aussi quelque chose de tout aussi structurel dans un autre domaine ? On a constaté à plusieurs reprises que la grande masse de recherches en didactique(s) et en sciences de l'éducation est peu capitalisée mais surtout qu'elle diffuse peu dans les formations et les pratiques. Tout formateur d'enseignants a fait l'expérience que les futurs maîtres sont accessibles à des données concrètes et applicables de recherches ou d'innovations raisonnées pendant un temps assez court de leur formation et même à certains moments de leur pratique, mais que les urgences de toutes sortes recouvrent souvent les tentatives les plus intéressantes. Voyez-vous des évolutions possibles en ce domaine ?

P. B. – Oui, là aussi on a un effet structurel. On met les stagiaires dans une situation paradoxale en leur disant qu'ils sont là pour apprendre et que leur stage est une des modalités de leur formation professionnelle et dans le même temps, qu'ils sont face à de vrais élèves, dans une vraie classe, avec de vrais parents qui ont des exigences citoyennes au regard du service public, et qu'ils doivent être immédiatement performants. Du coup, ils jouent d'un registre ou de l'autre, disant à certains moments « je veux de la recette » et à d'autres moments « aidez-nous à tirer parti de ce qu'on a vécu », quitte à être profondément en contradiction avec ce qu'ils ont dit un quart d'heure avant et ce qu'ils diront un quart d'heure après. Mais finalement, la contradiction est créée par cette injonction paradoxale et par la manière dont on organise la formation.

Q. – Nous aimerions maintenant avoir votre avis sur les critiques plus générales entendues à propos des IUFM. Quatre raisons semblent particulièrement motiver ces attaques :

1. la faiblesse des résultats des élèves français aux évaluations internationales ;
2. la pédagogie dite de « projet » qui empêcherait ou rendrait beaucoup plus difficile la construction de progressions raisonnées ;
3. la prégnance d'une conception de « socio-construction des savoirs », censée être fréquemment mise en œuvre mais critiquable en ce que le grand nombre de « situations-problèmes » qui la caractérisent, nécessiterait des temps de déploiement très longs pour des savoirs qui pourraient être acquis plus facilement et plus rapidement. En outre, ces deux formes de pédagogie handicaperaient, en fait, beaucoup d'élèves qui ont besoin d'un suivi adulte plus rassurant ;
4. le fait de favoriser du travail de groupe ou en groupe négligerait par trop le versant de l'entraînement individuel indispensable à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

Que pensez-vous de ces critiques ? Lesquelles retiendriez-vous comme étant vraiment au cœur du problème, comme les plus fondées ? Lesquelles vous paraissent les plus irrecevables ?

P. B. – Tout d'abord, la faiblesse des résultats des élèves français dans les évaluations internationales est un problème qui n'a pris que récemment une ampleur très forte et on est dans une espèce de posture traditionnelle où on demanderait « que font les IUFM ? », un peu comme on dirait « que fait la police ? ». C'est vrai qu'en France, lorsque l'on a un certain nombre de malaises sociétaux, on a tendance à en rendre très vite responsable l'école. Et puis, en allant encore plus loin, par effet de zoom, on finit par faire porter à la formation les dysfonctionnements sociétaux que l'on fait porter à l'école, dans une espèce de croyance fantasmatique à sa toute puissance... Cela permet aussi à d'autres personnes de se dédouaner. On peut faire un parallèle avec le procès d'Outreau, où on a eu tendance à rendre l'école de la magistrature responsable alors qu'on sait très bien qu'ont joué des causes structurelles beaucoup plus profondes.

Sur le deuxième point, la pédagogie de projet, on a là quelque chose de récurrent et de plus traditionnel. Je crois qu'une école qui se respecte est une école qui sait utiliser les deux types de méthodes que l'on présente comme opposés alors qu'ils peuvent être tout à fait complémentaires : des méthodes fondées sur la motivation, la mobilisation, le projet, la visée et la mise en activité de la personne pour des apprentissages, et puis de l'autre côté, des méthodes qui sont beaucoup plus fondées sur la mémorisation, l'encadrement, une normalisation cognitive et sociale à la fois. On est dans la traditionnelle polysémie du terme éducation : accompagnement du grandir et de l'épanouissement de la personne, mais aussi socialisation et normalisation, conformation d'un individu au regard de normes intellectuelles, sociales, externes à lui-même. Je pense qu'une école qui se respecte est une école qui, au lieu de les opposer, sait articuler ces différents aspects.

Q. – *Mais est-ce que vous êtes d'accord sur le constat qu'il y a eu, dans les IUFM, un certain espace, malgré tout, pour des formes de militantisme pédagogique un peu irraisonnées du point de vue scientifique ou est-ce que vous trouvez que c'est un constat qui est faux ?*

P. B. – C'est possible. Mais de toute façon, je pense que s'il y a un effet de ce type, il est très vite corrigé par la confrontation au réel au travers des stages ou de l'exercice du métier dans l'année qui suit la titularisation des stagiaires. Il peut sans doute produire l'apparence extérieure d'une formation qui est engluée dans une idéologie pédagogique, mais il relève aussi d'une posture, qui, si elle existe comme vous le dites, est intrinsèquement liée au fait que tout formateur doit au minimum croire au modèle qu'il transmet pour pouvoir exercer son métier. La pratique de formation est une pratique qui ne peut pas ne pas être militante, d'autant plus qu'il n'y a pas de statut institutionnel des formateurs et qu'on n'a pas d'autre légitimité que celle qu'on se donne à soi-même.

Q. – *Ne peut-on pas dire d'ailleurs qu'il y a peu de constats fournis à cet égard, et qu'il s'agit parfois davantage de procès d'intention ?*

P. B. – Oui. Les IUFM ont traversé toute une période où ce sont des modèles renvoyant à des tentatives de modéliser la gestion des apprentissages, et la gestion de la classe, qui se sont imposés comme dominants et militants. Ils sont aujourd'hui très en recul. Par contre, apparaissent aujourd'hui en contrepoint des modèles tout aussi militants, qui peuvent même parfois être un peu dogmatiques, en particulier du côté de la didactique. C'est-à-dire que la modélisation n'est pas de même nature. On peut aussi être tenté de fonder la gestion des apprentissages sur une éventuelle psychologie cognitive qui la rendrait scientifique, ou sur une psychologie sociale qui rendrait scientifique la modélisation des modes d'organisation de la classe. On peut être également d'avis que la didactique, elle aussi, serait rendue scientifique par le fait que dans le savoir même qu'on enseigne, dans la manière de l'enseigner, il existe des points de passage obligés... En fait, je ne pense pas qu'il y ait de courants de recherche véritablement dogmatiques, mais que les manières dont certaines personnes s'approprient et relaient ces courants peuvent effectivement l'être. Pour le travail de groupe ou en groupe, je pense que ces interrogations sont en fait traversées par la place du travail dans l'école française mais aussi dans la société en général, avec tous les débats idéologiques qu'elle peut susciter.

Q. – *Que voulez-vous dire exactement par là ?*

P. B. – Eh bien le travail peut être défini à la fois, comme dans l'origine du mot, *Tripalium*, par la peine... ou bien être critiqué pour cela, comme le dit Lafargue, dans le « Droit à la paresse ». Pour renvoyer davantage aux questions d'apprentissage, la « Formation de l'Esprit scientifique » telle que Bachelard la voit ne peut venir que d'une ascèse, d'un renoncement, qui peut presque aller jusqu'à des pratiques quasiment monastiques de renoncement à ses erreurs. Et puis, d'un autre côté, s'est développée cette idée que l'on apprend par la motivation, par le projet, par le jeu ; c'est une idée qui a beaucoup influencé le travail de l'école maternelle. Et selon moi, la question du choix entre travail individuel ou de groupe est d'abord traversée par un antagonisme fondamental entre une conception moralo-religieuse de l'étude, qui explique d'ailleurs la place du silence dans la pédagogie, et puis, de l'autre côté, la valorisation du plaisir d'apprendre, de l'engagement volontaire, du fait d'apprendre sans se rendre compte qu'on apprend parce qu'on est dans un partage collectif du jeu et du plaisir. Et là encore, pour ces deux modèles qui s'opposent, mais qui se complètent sans doute tout autant qu'ils s'opposent, on peut trouver, on le sait bien, tout un tas d'histoires de vies qui confirment l'un ou l'autre... Mais si on les réactive aujourd'hui dans le champ scolaire, c'est, selon moi, parce qu'on les réactive plus

globalement dans la société française, comme le montre par exemple le débat autour des 35 heures.

Q. – *Un autre point que nous voulions évoquer dans cet entretien est la question des écrits professionnels certificatifs. On voit bien qu'on passe de la pratique du mémoire à cette pratique du portfolio. Le mémoire posait des problèmes, le portfolio ou portefeuille de compétences semble en poser d'autres. Alors comment appréhendez-vous la question ?*

P. B. – Ce qu'elle m'évoque spontanément, en relation avec une des précédentes réponses, où j'évoquais la formation d'ingénieurs de l'enseignement et de l'éducation, c'est le texte célèbre de Lévi-Strauss qui définit justement, par opposition à la pensée sauvage et à celle du bricoleur, la pensée de l'ingénieur. Si on se situe dans cette problématique-là, on est bien obligé de se dire qu'il y a de la construction réflexive, cognitive dans son métier. Dans l'histoire des IUFM, l'analyse des pratiques professionnelles s'est articulée d'abord avec celles qu'ont connues d'autres professions du travail social qui, au départ, se référaient surtout très explicitement à ces premiers courants d'analyse de pratique qu'étaient les groupes Balint dans les années 75 à 80. Ce n'est que plus tardivement que l'on a découvert, je crois, non plus la puissance de la parole, du groupe et de la dynamique de groupe des traditions américaines, mais celle de l'écriture comme outil de formation professionnelle. Et donc, de ce point de vue-là, il y a certainement des modes ou des tendances historiques qui font qu'aujourd'hui, on insiste beaucoup plus sur l'écriture professionnelle tout en rencontrant inévitablement des limites dans la démarche, tout comme on en a rencontré pour l'utilisation de la parole. Parfois d'ailleurs ce sont les mêmes, par exemple, lorsqu'elles touchent à l'authenticité de ce qu'on relate oralement ou par écrit. Par contre, je ne suis pas sûr de sentir qu'il y a une différence fondamentale dans la mise en œuvre de ces deux outils que sont le mémoire professionnel et le portfolio. Et de toute façon, je crois que les projets de réforme qui se dessinent vont nous renvoyer à des modèles relativement traditionnels qui somme toute ont fait leurs preuves. C'est-à-dire que l'écriture du mémoire d'étude et de recherche, sa soutenance, l'obligation d'argumenter oralement avec force sont, je crois, des outils de formation extrêmement intéressants. Voilà ce que j'aurais envie de dire, sans être sûr pour autant d'avoir répondu à votre question !

Q. – *Alors, puisque vous évoquez vous-mêmes le contexte actuel, une des raisons qui nous rendaient vraiment précieux le fait de pouvoir nous entretenir avec vous, c'est, même si on ne l'avait pas du tout prévu au départ du projet, le récent train de réformes sur la maîtrise des enseignants et ses conséquences pour les IUFM eux-mêmes. Que pourriez-vous nous dire à ce sujet ?*

P. B. – L'exercice a évidemment ses limites dans la mesure où vous allez publier cet entretien dans plusieurs mois et que je risquerais de vous faire une réponse extrêmement conjecturale. Du coup, je préfère voir ce qu'il peut y avoir de fondamentalement structurel dans la situation, sans être forcément lié à l'actualité de la réforme. Je pense qu'il n'y a que des côtés positifs au fait de passer à une formation des enseignants de niveau bac+5, officiellement par la reconnaissance universitaire et je n'arrive pas à concevoir en quoi on peut être opposé à une telle mesure. D'abord, c'est la reconnaissance d'un état de fait. En second lieu, c'est un alignement international, qui va nous permettre une vraie mobilité internationale. Troisièmement, la mobilité ainsi ouverte est aussi professionnelle. Avec un diplôme universitaire bac+5, on pourra envisager des réorientations de carrière à niveau socio-économique égal, pour des fonctionnaires de catégorie A, alors qu'aujourd'hui, les enseignants qui n'ont qu'une licence sont parfois obligés de le payer en termes de reconnaissance sociale ou salariale. Ensuite, le quatrième point, fondamental, tient à la différence entre la licence et le master qui ne se résume pas à une question d'années : un M1 n'est pas un L4. Ce qui caractérise le master c'est bien d'être une formation par une première initiation à et par la recherche. Et s'il nous intéresse au premier chef, c'est qu'il correspond tout à fait à la philosophie politique des IUFM qui voulait faire en sorte, par des outils et des moyens variés, que les compétences centrales, je dirais même génériques, du futur enseignant soit celles du praticien réflexif. La formation au niveau du master devrait être un atout supplémentaire pour conforter cette dimension et c'est, je crois, l'argument majeur qui milite en fonction d'une élévation du niveau de formation. Ensuite, tout le problème est de savoir s'il aurait fallu recruter les gens avant de faire leur formation, pendant ou après. C'est vrai que la formation des ingénieurs ou des médecins, par exemple, est bien plus sereine dans la mesure où les gens sont recrutés avant d'entrer dans le processus de formation. En positionnant le moment du recrutement en phase terminale de la formation, nous allons continuer à connaître un certain nombre de travers, et la formation risque d'être polluée par l'effet bachotage que génère le recrutement. Cela, on peut le regretter.

Q. – *Oui, on peut le regretter et même se demander si on ne va pas cumuler tous les inconvénients de l'ancien système, avec un nouveau problème, celui de voir apparaître une formation professionnelle dont on peut craindre qu'elle ne soit pas réalisée avec la distance nécessaire, le temps de la distance réflexive justement.*

P. B. – L'enjeu, effectivement, est sans doute bien là. Le danger est que le modèle 4+1 dont j'ai décrit les limites tout à l'heure ne se transforme en un modèle 4 et demi plus un demi, voire un modèle 5+epsilon, et que les projets de formation par compagnonnage ne soient cet ϵ , dans une formation exclusivement académique. Mais il y a d'autres possibles, même dans le cadre des projets de réforme qui sont proposés.

En particulier, l'enjeu est bien de savoir si la formation va durer authentiquement cinq ans comme on l'annonce parfois, et si on aura finalement, ou non, dès la licence, des contacts progressifs avec la pratique professionnelle sous forme de stages de natures différentes. Y aura-t-il, ou non, dès la licence, des stages d'observation avec validation du projet professionnel, des stages d'observation avec construction de compétences, d'analyse de situations professionnelles, puis des stages de pratique accompagnée, puis des stages de responsabilité pédagogique ? On sait bien qu'avec le statut étudiant on ne peut pas avoir de responsabilité juridique, mais on peut très bien assumer une responsabilité pédagogique sous l'œil d'un enseignant qui est au fond de la classe. Tout l'enjeu est là : comment va-t-on permettre, tout au long de la formation, des accès à la pratique professionnelle ? C'est une première condition indispensable pour ne pas régresser en qualité, la deuxième étant que cette pratique professionnelle soit bien utilisée en formation, et ne soit pas du tourisme pédagogique où l'on dit aux étudiants : « *Trouvez-vous un stage en école, allez-y pendant une semaine et remettez-moi le rapport de stage* », lequel rapport de stage traînera sur une étagère ou bien sera corrigé ou renvoyé à titre individuel ! Y aura-t-il réellement de la préparation, de l'encadrement, de l'exploitation ? Cette expérience pratique va-t-elle être intégrée dans un cursus de formation authentique ? Il le faudrait pour faire en sorte qu'on ne régresse pas.

Q. – *Précisément, c'est vrai que dans les milieux de formateurs et de chercheurs intéressés par la formation, ce risque de régression est très fortement ressenti. Est-ce qu'on peut lire d'après vous la réforme actuelle dans le sillage d'une méfiance bien française – déjà signalée par Durkheim – face à la pédagogie ?*

23

P. B. – Certains peuvent la lire ainsi et même la construire ou la soutenir ainsi, c'est évident. Mais on ne sait pas très bien ce qu'elle sera en réalité. Pour le moment, on est sur une communication de projet et une philosophie de réforme, et du coup, comme toujours dans ce cas-là, on est aussi sur des colorations idéologico-politiques. Quand on aura les mesures structurelles, on pourra voir ce qu'elles produisent comme effets. Et ensuite, je crois qu'il y a toujours, et c'est encore un troisième niveau, la manière dont les acteurs s'investissent dans ces mesures structurelles, et induisent des effets de régulation, dans un sens ou dans l'autre. Donc, pour répondre réellement à la question il faudra un peu de recul.

Q. – *La dernière question sera corporatiste, provocatrice et polémique ! Un certain nombre de collègues des IUFM ont lu les dernières positions de la Conférence des directeurs comme trop lénifiantes dans la façon d'aborder ou de rendre compte des projets actuels. Que répondriez-vous ?*

P. B. – Mais je ne vis pas la question comme polémique ni provocatrice ! La CDIUFM n'est pas une organisation syndicale d'enseignants ni une organisation syndicale de formateurs ni un mouvement pédagogique et sa réflexion et sa parole ne peuvent être de même nature. C'est d'ailleurs très bien comme cela et permet que, dans le jeu des acteurs, il y ait des contrepoids et des contrepoids. La dimension, comment dire, plus incisive, plus combative, que vous appelez implicitement de vos vœux derrière votre question, doit être prise en charge par des gens dont c'est la vocation de le faire. Voilà ce que je vous répondrai. La CDIUFM a aussi comme fonction d'accompagner la réforme qui arrive et de faire en sorte que l'intérêt de la formation et des IUFM soit maintenu. De ce point de vue, elle ne peut pas se permettre d'être dans des positions de pétition de principe qui empêcheraient toute communication. Une autre façon de répondre à la question, c'est de se demander si on se bat pour gagner ou pour dire qu'on s'est bien battus et qu'on n'a cédé sur rien sur le fond. On peut être dans la pétition de principe et partisan de la deuxième option à certains moments, mais la vocation de la CDIUFM est bel et bien d'incarner la première, et de faire en sorte, justement, que cette réforme puisse amener tout le bénéfice que l'on peut attendre de l'initiation à la recherche tout en évitant qu'aucun phénomène régressif du type de ceux que l'on a évoqués ne vienne mettre à mal le nouveau modèle, en effaçant ce qu'on a déjà réussi à construire.