

**Entretien avec Philippe Meirieu,
Professeur des Universités, Directeur de l'IUFM de Lyon**

Guy Berger : Affirmer que « former les enseignants et les éducateurs est une priorité pour l'enseignement supérieur » ce n'est pas prétendre au monopole de l'enseignement supérieur, d'autres partenaires sont tout à fait majeurs, l'ensemble des professionnels eux-mêmes, en particulier à travers les mouvements pédagogiques, les pouvoirs publics, le monde du travail et des entreprises.

Tu as été successivement animateur et responsable de mouvement pédagogique, tu es professeur d'université, et à deux reprises tu as été et tu es actuellement responsable d'institutions publiques. Comment perçois-tu les différences entre ces trois positions ? Comment tu les articules, quels problèmes cela peut-il poser ?

Philippe Meirieu : Au regard de la formation des enseignants, et par rapport à cette perspective, peut-être que pour mieux comprendre ce que je vais tenter d'exprimer, il faut que je dise comment je me situe aujourd'hui au regard du métier d'enseignant et quelle a été l'évolution, y compris personnelle, que j'ai pu vivre par rapport à la définition de ce métier, à la place de ce métier, à son évolution propre. Sur le métier d'enseignant, j'ai fait partie de ceux qui pendant toute une période ont été, pour dire les choses d'une manière un peu caricaturale, non pas victimes mais complices d'une approche, que je pourrais appeler très technicienne de ce métier, en termes de référentiels, en termes d'analyse des tâches que le métier d'enseignant comprend, en termes de pédagogie par objectifs. J'ai participé à toute une série d'élaborations de référentiels, y compris le référentiel pour l'enseignement primaire de 87, qui reste à mon avis un texte extrêmement intéressant, mais qui se présente comme l'énumération d'un certain nombre de tâches, qui permettraient de se faire une idée de ce que c'est que le métier. Je crois aujourd'hui que ce texte, tout en restant un texte de référence, ce qui est le moins qu'on puisse faire pour un référentiel, est extrêmement contestable et que, tel que je peux le voir, le métier d'enseignant ne se réduit pas à la somme des compétences qui sont nécessaires pour l'exercer.

À cet égard je crois que les efforts institutionnels pour former des enseignants à partir de référentiels sont des efforts utiles, mais en aucun cas suffisants, et qui ratent pour l'essentiel leurs cibles. Je vois dans l'IUFM que je dirige actuellement, un certain nombre de gens qui, de toute évidence, vont maîtriser, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, une certaine quantité de compétences. Ils sauront corriger des copies, transposer du savoir savant pour en faire du savoir enseigné, ils sauront concevoir des exercices, ils sauront même gérer une classe ; ils auront aussi réfléchi sur la pertinence des sanctions et l'usage de la discipline. Ils n'en seront pas pour autant capables de comprendre et de percevoir ce qu'est un enseignant, parce qu'il leur échappera quelque chose qui, pour dire les choses dans un vocabulaire un peu phénoménologique, relèverait de ce qu'on peut appeler le projet d'enseigner ou l'intention d'enseigner. Ils sont donc dans une

vision qui est une vision relativement technocratique de l'enseignement, ce qui est probablement une nécessité pour un pays industrialisé comme le nôtre, qui a à recruter des millions de gens dans plusieurs années, des centaines de milliers en tous cas, et à les recruter avec un minimum de garanties sur la qualité des tâches quotidiennes. Reste que la qualité de ces tâches quotidiennes ne me paraît pas garantir la qualité de leur présence dans les classes, ni même la qualité de la façon dont ils sont susceptibles de s'inscrire dans des équipes et de porter ce métier individuellement et collectivement, y compris au regard des difficultés sociologiques qu'ils vont affronter.

Aussi ai-je tendance à dire aujourd'hui, quand je travaille avec mes stagiaires, qu'il y a un certain nombre de composantes fondamentales du métier d'enseigner, qui se situent dans le rapport à la vérité, dans le rapport à la transmission, au collectif et au politique ; et paradoxalement c'est maintenant que je redécouvre ce que j'avais peu exploité jusqu'à présent, c'est-à-dire le fait qu'il y a une dimension d'engagement dans le métier d'enseignant, que la réduction techniciste à laquelle on assiste, laisse complètement de côté ; et que cette dimension d'engagement on a probablement besoin, pour la faire émerger, de collaborer plus avec ceux qui se définissent eux-mêmes comme des militants pédagogiques.

Quand j'ai pris la direction de l'IUFM de Lyon, j'ai fait effectuer une petite enquête auprès des lycéens sur les métiers tels qu'ils se les représentaient. Parmi les métiers qui sont identifiés comme étant susceptibles d'apporter un service à la société, à la collectivité, à l'humanité, le métier d'enseignant n'arrive qu'en dix-septième position. Très très loin derrière tous les métiers de la médecine, du droit, de la police... Un tout petit peu avant la politique quand même ! Ce qui est plutôt rassurant. Mais quand on a poursuivi cette enquête par des entretiens individuels, on a découvert qu'un certain nombre de jeunes considéraient que cela pouvait être un engagement porteur pour une vie, que d'aller alphabétiser des gens au Burkina-Fasso, mais qu'en revanche aller enseigner la grammaire à Aubervilliers représentait une tâche particulièrement fonctionnarisée, particulièrement inutile ou perçue comme inutile et vaine, dès lors qu'elle était délogée de toute inscription dans un projet politique, dans un projet plus vaste.

Ce que j'ai tendance à dire aujourd'hui, c'est que nous vivons en IUFM avec les nouvelles générations, ce qui est en train de se vivre dans le système éducatif. Peut-être les soubresauts auxquels on assiste aujourd'hui, sont pour une part le résultat de l'absence de projet politique de ce métier. Le fait que ce métier a perdu toute identité dynamique positive, et qu'il est réduit à une occupation ou à une activité fonctionnaire, pas si mal rémunérée que ça, mais, en tout cas, qui n'a pas d'ambition. Or dès lors qu'on n'a pas d'ambition, les difficultés qu'on rencontre sont vécues comme des complots, voire comme des occasions de se décourager. Je dis souvent à mes stagiaires, « on n'a jamais que les difficultés de ses ambitions ». Si on n'avait pas l'ambition de faire réussir tous les élèves, de leur apprendre à lire et à écrire et à compter dans des conditions honorables, de les faire accéder à la réflexion littéraire, philosophique ou au langage mathématique,

sans cette ambition on n'aurait aucune difficulté, on ferait réussir les quelques élus et les autres disparaîtraient. Aujourd'hui les enseignants dans leur ensemble, ne partageant pas l'ambition qui serait censée fonder le métier, vivent les difficultés qu'ils rencontrent comme le complot tramé par un certain nombre de méchants, ou comme une résistance inhérente à la société actuelle, sur laquelle ils n'ont pas à se mobiliser, ou sur laquelle ils ne veulent pas se mobiliser. Je perçois les jeunes enseignants que j'ai à l'UIFM comme des gens qui, d'une certaine manière, n'adhèrent pas à la signification politique du métier. Et c'est à cet égard que j'ai très envie – et je me suis pas mal décarcassé pour – qu'il y ait des rapports, des relations fortes avec les mouvements pédagogiques.

Ces relations sont très difficiles à établir, parce que les mouvements pédagogiques sont eux-mêmes en perte de vitesse. Mes stagiaires aujourd'hui ne savent pas, à une ou deux unités près, ce que c'est que l'éducation populaire et ce qu'elle a représenté dans l'histoire. Ils n'ont aucune idée de ce qu'a pu être cette éducation populaire en tant qu'elle était un moyen de réunir, à la fois un projet culturel, un projet politique et un projet éducatif. Ils n'ont aucune perspective qui leur permette d'inscrire ce métier dans une dimension un peu forte. Ils se vivent comme les garde-chiourmes d'une jeunesse un peu abandonnée par les familles ; cherchant d'ailleurs dans les familles, le plus souvent, les causes de leurs difficultés. Et à cet égard, pour reprendre les trois personnages ou les trois institutions que tu a désignées, j'ai tendance à penser que l'université, qui leur a transmis les savoirs académiques a fait son travail d'une manière honorable, que pour ma part je ne critique pas outre mesure ; mais que les politiques n'ont pas fait le leur en ne donnant pas d'horizon à ce métier. Quant aux mouvements pédagogiques ils sont en grande difficulté pour faire le leur, dans la mesure où leur faiblesse quantitative, numérique, la difficulté qu'ils ont à s'implanter et à se fédérer, leur division aussi qui les paralyse. Quand je sollicite les mouvements pédagogiques, j'ai, rien que dans le Rhône, à peu près quatre représentants du GFEN¹, qui prétendent tous les quatre représenter la légitimité du mouvement. Aucun des quatre ne l'a. Leur division fait qu'ils ne sont pas suffisamment présents pour pouvoir figurer, aux yeux des futurs enseignants, une sorte d'aspiration positive, qui leur donne une image un peu plus tonique, un peu plus mobilisée du métier que celle qui leur est transmise par une institution essoufflée.

Guy Berger : Pour toi, l'université leur transmettrait un savoir académique ? Est-ce qu'elle ne transmet pas aussi, ou ne pourrait-elle pas transmettre, un certain nombre de postures, d'attitudes, une posture de questionnement, une posture critique, de mise à distance ?....

Philippe Meirieu : Je pense qu'elle pourrait le faire, elle le fait relativement peu, jusqu'à la fin du second cycle en tout cas. Moi j'envisage l'université dans la définition idéale qu'on pourrait lui donner, comme tu viens de le

¹ Groupe Français d'Éducation Nouvelle. On lui doit la notion d' « auto-socio construction des savoirs » et le développement des « situations – problèmes ». Les Notes ont été introduites et proposées par G.B

faire, c'est-à-dire un lieu où les savoirs sont interrogés et non pas seulement transmis, et où l'interrogation sur les savoirs est consubstantielle de leur transmission ; on ne transmet rien que l'on n'interroge en le transmettant. Cela me paraît une façon, parmi d'autres, de définir l'université. Donc je pense que cette définition-là, pour les premiers cycles à coup sûr, pour les seconds cycles pour une large part, n'est pas aujourd'hui la fonction qu'occupe et qu'assume l'université. Elle transmet un certain nombre de savoirs académiques. Elle fait l'impasse très largement sur l'histoire des disciplines qui serait pour des enseignants un des éléments majeurs sur lesquels ils pourraient s'appuyer pour leur propre travail. Nous recevons à l'IUFM des gens qui ont des licences de mathématiques, de physique, d'histoire, de linguistique, et qui ignorent à peu près tout de l'histoire de leurs propres disciplines ; c'est-à-dire qui ignorent tout de la façon dont ces savoirs se sont construits dans l'histoire des hommes, ont été des conquêtes, ont été des aventures par lesquelles des gens se sont opposés aux pouvoirs établis, aux préjugés en place ; et ils sont incapables d'entendre cette espèce de vibration du savoir en train de se construire, et donc de la transmettre à des élèves qui ont de plus en plus besoin de connaître et de comprendre cela, sauf à ne faire des savoirs que des « futilités scolaires », destinées à réussir à l'école. Cette dimension-là de l'université, cette dimension qu'on va appeler histoire et épistémologie des disciplines, dont je pense qu'elle devrait être considérablement développée, me paraît aujourd'hui laissée en friche, ou en tout cas insuffisamment portée par les collègues universitaires.

Guy Berger : Mais cette question des mouvements pédagogiques, et d'autre part des IUFM et des Universités, ne recoupe-t-elle pas une autre problématique, qui est celle de la formation continue et de la formation initiale ?... Personnellement, lorsqu'on a rattaché les MAFPEN², qui avaient une mission de formation continue, aux IUFM, j'ai beaucoup regretté, en termes de symbolique et de signification, que l'on n'ait pas plutôt rattaché les IUFM aux MAFPEN, ce qui aurait eu du sens.

Philippe Meirieu : J'ai une quatrième « casquette » à côté des trois que tu as indiquées, qui est celle d'être responsable d'une collection pédagogique chez un éditeur traditionnellement bien implanté dans le domaine scolaire, et qui peut observer à travers les ventes des ouvrages qu'il édite la catastrophe qu'a constituée la suppression des MAFPEN. La suppression des MAFPEN, c'est globalement la diminution par deux de la quasi-totalité des abonnements aux revues à caractère pédagogique, et c'est la diminution par deux des ventes de tous les ouvrages de type pédagogique ou portant sur l'éducation. La date est d'une clarté biblique, dès lors que les MAFPEN disparaissent, elles qui avaient un pouvoir relativement prescriptif sur les achats, en particulier en matière de lecture, la lecture s'effondre et les achats s'effondrent avec. À peu près toutes les grandes maisons d'édition pédagogique se trouvent dans des difficultés considérables aujourd'hui. La collection que je dirige subsiste, mais très difficilement. Nous avons baissé de moitié dès lors que les MAFPEN ont disparu. Entre parenthèses, pour dire qu'effectivement leur disparition a été à mes yeux une bêtise, qu'elle a été décidée dans la précipitation, et que la spécificité de l'expérience

² Mission Académiques de Formation du Personnel de l'Éducation Nationale.

acquise, qui venait pour une part de l'éducation populaire, de tous ces mouvements d'éducation populaire, et qui était présente dans les MAFPEN, cette spécificité-là a disparu. La formation continue s'est secondarisée, même pas primarisée, elle se serait primarisée que, d'une certaine manière, ce n'aurait pas été mauvais. Elle s'est secondarisée au sens où Isambert-Jamati parle de la culture secondaire, c'est-à-dire de la culture étroitement disciplinaire, incapable de relier des disciplines entre elles, de relier des disciplines savantes à des disciplines d'enseignement ; et elle est passée, cette éducation continue, à travers les IUFM, mais à travers eux sous la coupe des corps d'inspection. J'observe donc que les IUFM eux-mêmes n'ont pas, ou ont perdu, la tradition de l'éducation populaire, y compris leur capacité à intégrer les techniques et les dispositifs de la formation d'adultes. Les IUFM sont restés ou sont devenus – puisque je pense qu'il y a une certaine régression depuis quatre-cinq ans – des établissements d'enseignement secondaire. C'est-à-dire que la véritable alternance qu'on voulait y construire s'avère impossible : on y juxtapose des stages et des apports théoriques sans rapport avec eux, on tient pour l'essentiel les stagiaires dans une situation d'infantilisation prononcée ; tout ce qui avait été conquis de haute lutte pour faire de la formation d'adultes, par un mouvement qui puise ses sources dès la fin du XIX^e siècle et dans toute l'éducation populaire, tout cela s'est très largement perdu, y compris les techniques « basiques ». Je suis sidéré moi qui ai travaillé, dans une vie antérieure, sur ces choses élémentaires – qui à l'époque faisaient partie de la culture de base, qui étaient les techniques du travail de groupe et d'animation de réunions, pratiques qui faisaient partie d'espèces d'incontournables ou d'invariants de l'éducation populaire – de constater que tout cela s'est perdu complètement. Les IUFM sont devenus des petites Sorbonne où l'on explique les principes de la transposition didactique, et où on fait des cours savants pour expliquer qu'il n'en faut point faire.

Guy Berger : S'agit-il seulement d'un problème de reproduction d'une Sorbonne ? Personnellement j'ai toujours été frappé du fait qu'au XIX^e siècle l'école professionnelle s'est instituée en luttant contre ce qu'on appelait « l'école de fabrique » conçue et dirigée par les employeurs eux-mêmes, que l'Éducation publique s'est construite contre ce modèle et que pourtant c'est ce modèle qu'elle préconise, dès lors qu'il s'agit de la formation de son propre personnel. Autrement dit, la spécificité de la position des universités leur permettrait, si elles se transformaient, d'avoir une entrée plus extérieure, plus distanciée pour concevoir et mettre en œuvre des processus de formation.

Philippe Meirieu : J'ai été, avant de travailler dans un IUFM, responsable d'un DESS, j'ai travaillé aussi avec un IUP³. J'ai trouvé dans le cadre d'un DESS ou dans celui d'un IUP des formes d'alternance authentique, que je n'arrive pas aujourd'hui à mettre en œuvre dans le cadre d'un IUFM. J'ai trouvé dans le cadre d'un DESS plus de possibilités ; certes les groupes sont moins nombreux, la situation est plus souple, le travail avec les professionnels extérieurs à l'Éducation nationale constitue une espèce de tiers, on n'est pas seulement entre soi, alors que dans l'Éducation nationale

³ Institut Universitaire Professionnel

on demeure entre soi. Les facteurs sont donc plus favorables ; mais j'ai trouvé aussi des ouvertures en termes de pensées sur la formation, de réflexions sur la formation d'adultes qui étaient considérables.

J'ai vécu une partie de ma jeune carrière universitaire baigné dans les écrits de Desroches par exemple, ou dans ce courant que tu connais bien. Ce courant a été vivace dans l'université, a produit des choses importantes, intéressantes, a produit même des formes de diplôme qui n'étaient pas complètement stupides. Moi j'ai milité pour le maintien d'un diplôme qui s'appelait le DHEPS⁴, je ne sais pas s'il existe toujours, qui était à mon avis un diplôme intelligent, s'appuyant sur les pratiques professionnelles, permettant de formaliser ces pratiques. Je crois que les IUFM n'ont pas intégré cette culture-là, ou s'ils l'ont intégrée, qu'ils l'ont écartée depuis. Ils se sont refermés sur des fonctionnements extrêmement routiniers. Pour donner un exemple, mais qui est un exemple très anecdotique, quand je suis arrivé à l'IUFM de Lyon, pour le premier degré, la mise en stage de nos stagiaires s'effectuait par stages longs de trois semaines ; c'est-à-dire qu'ils avaient trois semaines en école où ils faisaient la classe, puis ils revenaient trois semaines à l'IUFM où ils avaient des cours. J'ai modifié cela en accord avec l'inspecteur d'académie, c'est-à-dire que j'ai proposé que ce soit beaucoup plus finement « tricoté » : qu'il y ait une alternance deux jours par semaine en classe et deux jours par semaine à l'IUFM. Lundi, mardi ils étaient en classe, le jeudi et vendredi à l'IUFM. La réaction des formateurs a été de dire : « Ca va être vraiment extrêmement compliqué de découper en modules de deux jours les enseignements qu'on faisait en trois semaines ! » Il ne leur est pas venu à l'idée que si je leur proposais de faire une alternance de deux jours, c'était justement pour qu'ils ne fassent pas des cours qui soient complètement déconnectés des temps de travail sur le terrain. Donc ils vivaient, et ils vivent toujours, dans cette espèce de représentation qu'ils ont des savoirs, de ce qui est probablement vrai, qu'ils doivent imposer dans leur logique propre, indépendamment de l'articulation au terrain. J'ai toutes les difficultés du monde, par exemple dans l'IUFM, pour faire reconnaître le statut de formateur des « maîtres formateurs » et des maîtres de stage. L'Éducation nationale ne sait pas travailler avec ses maîtres formateurs et ses maîtres de stage. Les stages tels que je les faisais faire en tant que patron de DESS me permettaient d'avoir de vrais interlocuteurs dans l'entreprise. J'avais de vrais maîtres de stage. Je n'ai pas de vrais interlocuteurs à l'Éducation nationale. Mes maîtres de stage, pour évoquer des anecdotes sans intérêt mais significatives, dans mon IUFM, ignorent le sujet du mémoire professionnel que traite leur stagiaire. Cela veut dire que ce maître de stage est dans une situation plus que secondaire, il est complètement marginalisé, il n'a pas de statut, il n'a pas de reconnaissance, il se sent totalement inutile, et il est renvoyé à la seule chose dont on dit qu'il ne faut pas qu'il le fasse, au statut de modèle à imiter puisqu'il n'a pas la possibilité de travailler avec l'institution dans son

⁴ Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales, créé dans le cadre de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, puis développé dans quelques universités et dans le cadre du « Collège Coopératif ».

ensemble pour devenir autre chose, l'accompagnateur du processus de formation du futur enseignant.

Il s'offre à devenir un modèle. Quand je vois que les maîtres de stage ne sont même pas associés, ne sont même pas informés du sujet du mémoire professionnel de leur stagiaire, je considère qu'on crée un écart radical, une marginalité absolue par rapport à ce qui est conçu comme la formation théorique ; quoiqu'à mon avis elle usurpe ce nom. On institue donc une situation qui ne correspond pas du tout à l'idée que je me fais d'une véritable alternance. En peu de mots, il n'y a un enjeu majeur dans la formation des enseignants aujourd'hui, c'est de créer de l'alternance.

En général je définis l'IUFM par quatre qualificatifs :

1) C'est une formation d'adulte ; or les IUFM ne sont pas des formations d'adultes au sens où les formés ne sont pas partie prenante de leur propre formation. Ils sont sous tutelle et ils n'ont pas d'intervention possible sur leur propre formation. Par exemple il n'y a pas de marge de manœuvre, qui leur permette de solliciter des objectifs de formations spécifiques, dont ils auraient besoin ; donc ils ne sont pas des adultes en formation.

2) C'est une formation professionnelle et une formation transdisciplinaire, centrée sur les problèmes professionnels à résoudre et non pas sur les découpages académiques, or ce n'est pas le cas. C'est toujours une formation centrée sur des découpages académiques et pas sur des problèmes professionnels. Récemment par exemple le ministère a donné l'ordre de fusionner les trois disciplines, existantes jusqu'à présent pour les professeurs du premier degré, c'est-à-dire de l'école primaire : la biologie, la physique et la technologie, pour en faire une seule discipline, sciences et techniques, seule discipline enseignée à l'école primaire ; je n'ai pas réussi à obtenir que les vingt-quatre heures affectées à la préparation de sciences et techniques soit autre chose que huit heures de biologie, huit heures de physique et huit heures de technologie. Nous sommes dans un système où l'idée de formation professionnelle n'est pas intégrée. Pour un élève d'école primaire, les sciences et techniques se présentent comme un tout, les programmes les présentent comme un tout et la formation se fait toujours sous forme de trois fois huit. Je ne peux pas obtenir de physicien qu'il travaille avec les biologistes et qu'il travaille avec des gens de technologie pour faire entendre ce que c'est que la science aujourd'hui. Donc ce n'est pas une formation d'adultes, ce n'est pas une formation professionnelle.

3) Ce n'est pas une formation vraiment universitaire, parce que précisément le recul épistémologique sur les savoirs n'est pas intégré dans la formation.

4) Et ce n'est pas vraiment une formation par alternance, parce que l'alternance telle qu'elle est réalisée est purement juxtapositive.

Je ne veux pas redire des choses qui seraient des banalités, mais à bien des égards les IUFM restent à faire. J'ai essayé de faire avancer le chantier dans des secteurs où c'est un peu plus facile. Par exemple l' AIS, l'« adaptation

intégration scolaire », c'est un champ où, pour des raisons historiques, on peut avancer plus vite. Les cloisonnements disciplinaires sont moins forts, les formateurs sont beaucoup plus sensibilisés aux problématiques transversales, l'alternance est beaucoup plus dans la culture, donc j'ai avancé sur l'AIS. Certaines disciplines, je pense à l'EPS, qui ont une tradition, en matière de réflexion, en matière de disciplinarité, avancent aussi. D'autres comme la documentation, la formation des documentalistes, avancent aussi ; mais en dehors de quelques chantiers ou de quelques espaces où les pratiques se transforment, le système se reproduit à l'identique. Il se reproduit à l'identique d'une manière que, pour ma part, je considère comme relativement inefficace.

S'ajoute à cela, pour le second degré, un problème énorme : une académie comme celle de Lyon est « exportatrice » à 75 %, ce qui veut dire que 75 % des professeurs de lycée et collège que nous formons à Lyon sont destinés aux trois académies déficitaires que sont Versailles, Créteil et Lille ; donc actuellement 75 % de mes stagiaires sont en véritable transe, puisque leur problème c'est de savoir s'ils vont pouvoir tenir dans les classes où ils vont être affectés, et où on va leur donner en général des élèves dont personne ne veut ; où on va les propulser aux fonctions de « professeur principal », puisque personne ne veut être professeur principal, dès leur première année d'enseignement, et on ne va absolument pas s'occuper de savoir s'ils sont dans une équipe ou entourés de collègues qui vont contribuer à leur intégration professionnelle dans ce milieu. On est là face à un problème qui dépasse largement la question de l'IUFM lui-même et qui touche à la nature du rapport entre le territoire et son corps enseignant, à la façon dont le pays en tant que réalité politique gère son corps enseignant et gère aussi la mobilisation de ce corps enseignant sur son propre territoire.

Guy Berger : Mais ce qui pose aussi de nouveau le problème de la formation continue... accompagnement tout à fait nécessaire au moment même de la prise de fonction...

Philippe Meirieu : Le problème, alors soyons polémiques, ou plutôt soyons réalistes est le suivant. Depuis la suppression des MAFPEN, la formation continue a dans un premier temps été prise en charge au sein des IUFM par des anciens des MAFPEN, mais ils ont été progressivement marginalisés, pourquoi ? Je parle pour l'essentiel par observation par intuition, je ne dispose pas d'études scientifiques là-dessus. J'ai certes dirigé une thèse sur l'histoire des MAFPEN, mais qui ne donne pas suffisamment d'éléments quantitatifs... En s'intégrant dans les IUFM, les formateurs MAFPEN ont été délégitimés, parce que les IUFM lorgnent toujours du côté des universitaires, et que les formateurs MAFPEN étaient pour l'immense majorité d'entre eux, des gens qui n'étaient pas de statut universitaire ; donc ils ont été mal vécus par les IUFM, ou vécus comme des formateurs de seconde zone. Progressivement, leur investissement a diminué et une très grande partie d'entre eux est partie, en particulier dans des fonctions d'encadrement : les MAFPEN ont fourni beaucoup de chefs d'établissement, de Conseillers Principaux d'Éducation et de personnes qui ont des fonctions de cadre dans le système éducatif. Ceux qui sont restés

dans les IUFM n'ont pas été capables d'accompagner les gens sur le terrain, et en particulier de réaliser une formation en proximité. Ils ont produit, fait des formations en « prêt-à-porter », à partir des nouveaux programmes ; formations qui elles-mêmes sont passées très vite dans les mains des corps d'inspection, directement sous l'autorité du Recteur. Nous sommes aujourd'hui dans une situation : les deux derniers ministres, avec le même directeur de la DESCO d'ailleurs, ne cessent de rappeler que la formation continue est de l'autorité directe de l'employeur, et que donc c'est à l'employeur d'organiser la formation continue, sous forme de modules censés faire intégrer par les enseignants les injonctions ministérielles. Toute la formation d'équipes, pour laquelle on ressent une demande extrêmement forte, n'est pas assurée. À Lyon, dans mon académie en particulier, on peut dire que plus de 70 % des demandes d'équipes ne sont pas honorées ; d'une part parce que les crédits vont à la formation en « prêt-à-porter », et d'autre part parce que je n'ai plus de gens capables de proposer ce type d'intervention. Je n'ai plus de personnes capables d'aller dans un établissement où « ça merde », d'écouter, entendre, faire un minimum d'audit, intervenir à peu près proprement, mettre les gens au travail, les aider à se mobiliser et à analyser leurs problèmes. Ils ont disparu ceux qui savaient faire cela ! Donc j'ai aussi un vrai problème de renouvellement de génération. Les quelques personnes qui savent faire ça sont des personnes qui aujourd'hui arrivent pratiquement à la retraite. Tu te souviens d'une première université d'été où je t'avais invité à l'Isle d'Abeau, nous avons travaillé là-dessus, tu étais revenu, on avait formé des gens autour de cette idée d'accompagnement dans l'établissement. Il ne reste plus de cette génération que quelques individus qui vont disparaître ! Et on n'a absolument pas pris la mesure de la nécessité d'une relève. L'accompagnement formatif qu'on pourrait espérer en formation continue est un accompagnement qui a quasiment disparu.

J'ai le sentiment de t'avoir dit des choses d'une extraordinaire banalité, donc....

Guy Berger : ... fondamentales. Je crois qu'il était important que tu les dises toi, à partir de ton histoire.