

Deux formations de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux

Michel Fayol, Marie-Laure Viaud, Jean-Pierre Blaevoet et Régis Malet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/941>

DOI : 10.4000/rechercheformation.941

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2007

Pagination : 115-134

ISBN : 978-2-7342-1079-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Michel Fayol, Marie-Laure Viaud, Jean-Pierre Blaevoet et Régis Malet, « Deux formations de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux », *Recherche et formation* [En ligne], 54 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/941> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.941

■ ENTRETIENS

DEUX FORMATIONS DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET DE TRAVAILLEURS SOCIAUX

Cette rubrique a pour objectif de donner la parole à des personnes qui, par leur action et leur réflexion, ont fortement contribué au thème dont traite ce numéro de Recherche et Formation. Aussi, était-il légitime, pour ce thème consacré aux masters de formation de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux, d'interroger, d'une part, Michel Fayol, Professeur à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, qui avait créé le premier DESS de formation de formateurs d'enseignants; d'autre part, Jean-Pierre Blaevoet, ancien directeur de l'IRTS (Institut régional de travail social) du Nord-Pas-de-Calais, qui a participé à la récente construction d'un master à l'université de Lille III et qui y intervient fortement.

ENTRETIEN de Michel FAYOL* PAR MARIE-LAURE VIAUD**

115

Marie-Laure Viaud. – *Vous avez créé, à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, en psychologie, un DESS de formation de formateurs d'enseignants, destiné aux enseignants du premier degré qui souhaitent devenir conseillers pédagogiques. Qu'est-ce qui vous a amené à proposer cette formation ?*

Michel Fayol. – Il s'agissait de monter une formation à la fois qualifiante et validante pour les praticiens chargés d'assurer le conseil pédagogique. Leurs compétences pédagogiques avaient été reconnues par l'institution, il fallait leur donner une formation complémentaire de type universitaire pour qu'ils puissent assurer le lien entre la pratique et la recherche, mais aussi la recherche et la pratique. C'était ça, l'objectif : créer un corps de type « ingénieur », susceptible de bien repérer les problèmes posés par la

* - Michel Fayol, université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

** - Marie-Laure Viaud, INRP (SHE).

pratique quotidienne et d'y répondre avec le recul critique que leur aurait donné une culture universitaire suffisante. Ce recul critique aurait concerné les modes pédagogiques ou intellectuelles, les débats idéologiques ou militants, mais aussi l'aspect partiel de tel ou tel écrit de recherche ou tel ou tel résultat d'expérience scientifique.

Actuellement, la formation des conseillers pédagogiques se ramène à un certain nombre de pratiques empiriques et de cadrages institutionnels. Le reste est laissé aux aléas des travaux personnels ou des rencontres. Rien ne les ouvre forcément sur les travaux universitaires, les résultats de recherche, les ressources humaines, la connaissance de la législation. Pour moi, un « ingénieur du conseil pédagogique », c'était un praticien que son expérience pratique rend légitime aux yeux de ses pairs, mais qui aurait eu aussi une confrontation suffisante avec la recherche, sans être lui-même un chercheur, pour savoir construire concrètement des outils d'évaluation, suivre les innovations, évaluer leur pertinence, regarder dans quelle mesure elles peuvent ou non être transposables dans la classe, quelle prudence requiert leur usage.

J'ai été formé dans une école normale, dans les années 1960, avant d'être instituteur pendant douze ans. J'avais beaucoup de respect pour le savoir de mes professeurs, mais quand ils venaient nous visiter dans les classes, je trouvais qu'ils n'avaient aucune compétence et donc aucune légitimité. C'étaient des professeurs du secondaire et quel que soit leur niveau de compétence dans leurs champs disciplinaires, le français ou les maths, ils n'avaient jamais enseigné la lecture, jamais enseigné l'arithmétique en cours moyen 1^{re} année... Et il n'est pas vrai que ceci ne requiert pas des compétences spécifiques. Ensuite, j'ai fait de la psychologie, j'ai monté un laboratoire CNRS qui était spécialisé sur la question des apprentissages, donc j'ai creusé ce domaine, et ma réflexion s'est approfondie. J'ai été impliqué dans la formation des inspecteurs du premier degré, mais ces IEN sont de plus en plus pris par des tâches du type « directeurs de ressources humaines », impliqués dans les politiques territoriales, pris entre les demandes du ministère, de l'académie, des élus locaux. Qui aiderait les maîtres en poste à suivre l'évolution des connaissances et les transformations de l'école, si ce n'était le conseiller pédagogique de circonscription ? Ces CPAIEN ont un rôle bien plus fondamental qu'avant, d'autant que la majeure partie des enseignants ne va jamais en stage de formation continue. Par ailleurs, je suis allé aux États-Unis, au Canada, j'ai enseigné en Suisse, j'ai eu la chance de regarder comment les choses se passaient ailleurs. Donc à un certain moment, il m'a semblé que c'était le moment de proposer un diplôme de ce type. On allait vers un renouvellement rapide des enseignants, et il était évident que l'école de demain aurait besoin de cadres pédagogiques qui auraient à la fois la compétence pratique, reconnue par l'institution et par leurs pairs, et en même temps, une culture intellectuelle suffisante pour saisir les enjeux de la recherche, diffuser ses résultats, sans nécessairement être eux-mêmes des chercheurs.

M.-L. V. – *Vous avez monté ce DESS en quelle année ?*

M. F. – Il y a eu deux moments. Le premier moment, c'est en 1991. Avec mon collègue Monteil, qui est maintenant directeur des enseignements supérieurs, nous étions allés voir André Legrand, qui était alors directeur des écoles. Il avait été favorable au projet sur le plan conceptuel, mais il était réticent sur la perspective des coûts. Pour lui, une formation diplômante de niveau DESS ne pouvait se concevoir sans créer un nouveau corps de cadres et donc sans définir un statut et un accompagnement budgétaire qui corresponde à cette promotion.

Nous avons laissé les choses filer, puis en 1999, le cabinet du ministre Allègre a repris l'idée et m'a demandé si j'étais prêt à lancer une expérience : faire fonctionner une formation de ce type pendant la durée d'un contrat, c'est-à-dire 4 ans, en prenant en charge sa mise en place et son encadrement. Le cabinet était prêt à financer l'opération modestement mais réellement, puisqu'on devait avoir un crédit de l'ordre de 200 000 francs. Nous avons donc mis en place une organisation qui permettait d'accueillir entre 12 et 15 conseillers pédagogiques par an. Grâce à la Validation des acquis professionnels, on pouvait leur donner une formation DESS (de type Master 2, même si la plupart n'avaient pas de maîtrise). Cette dotation nous a permis de fonctionner la première année et malgré le changement de ministre (Lang), les choses ont continué la 2^e année. Pour la 3^e année, nous avons eu de la peine à obtenir le financement habituel, mais après des difficultés, nous y sommes parvenus. Mais la 4^e année, nous avons eu un nouveau changement de ministre (Fillon), et à ce moment-là nous avons perdu la subvention. Finalement elle nous a été accordée *in extremis*, mais nous ne sentions plus de volonté politique pour faire aboutir le dossier, d'autant que nous n'étions pas soutenus par tous les syndicats. Ensuite, nous avons évidemment présenté une maquette dans le cadre des nouveaux masters, mais les différentes maquettes ont été refusées parce que le diplôme visé était un diplôme de Formation continue, qui devait donc être garanti par un financement de l'employeur, c'est-à-dire du Ministère. Et comme cet engagement n'existait pas, le projet a été refusé.

M.-L. V. – *Combien de personnes avez-vous formé ?*

M. F. – Nous avions des promotions de 12 à 15 conseillers pédagogiques par an, du fait que nous n'étions que quatre personnes pour les encadrer et que nous avions prévu un tutorat très fort. Pendant deux ans, Poitiers a aussi été une antenne de formation où s'est formée une petite vingtaine de stagiaires. Donc, nous avons formé à peu près 80 personnes en tout au « conseil pédagogique ». Dans notre projet, nous visions la mise en place progressive de trois ou quatre implantations régionales avec des promotions de 20 par implantation.

M.-L. V. – *Les enseignants qui suivaient la formation exerçaient-ils déjà, pour certains, la fonction de maître-formateur ou de conseiller pédagogique ?*

M. F. – Certains étaient maîtres-formateurs, d'autres étaient simplement professeurs des écoles, d'autres étaient maîtres E (1). Certains étaient déjà chargés de fonction pour partie en IUFM (mise à disposition, demi-décharge). En revanche, nous voulions éviter de recruter des conseillers pédagogiques en fonction, parce que nous aurions été sur une logique de formation continue. Notre priorité, c'était de roder une formation pour de futurs conseillers pédagogiques, ensuite de la « modulariser », de la concevoir en blocs relativement indépendants. Par exemple, pour 250 heures, 5 modules de 50 heures, dont un aurait été un stage de terrain. Il aurait été facile d'en exempter ensuite les conseillers en exercice qui auraient été candidats.

M.-L. V. – *Est-ce que les candidats au Master avaient déjà le CAFIPEMF ?*

M. F. – Les maîtres-formateurs l'avaient obtenu par définition, mais la plupart ne l'avaient pas. Nous avons l'idée que le CAFIPEMF aurait pu être revu par le Ministère de manière à constituer une sorte de propédeutique. Dans les circonscriptions, les inspecteurs auraient comme aujourd'hui incité des enseignants à préparer une forme renouvelée du CAFIPEMF, qui aurait été une condition pour l'admission dans le DESS/Mastère. Nous l'aurions pris comme une certification institutionnelle de la compétence pratique des enseignants et de leur capacité à analyser leur pratique personnelle et une pratique de débutant.

118

M.-L. V. – *Et quel était l'âge du public ?*

M. F. – Nous souhaitions ne pas prendre des gens trop âgés, trop près de la retraite, donc il ne fallait pas aller au-delà de 45 ans. Et pas trop jeunes non plus, pour qu'ils aient, dans l'idéal, une petite dizaine d'années d'expérience. Mais il nous est arrivé de bouger un peu autour de cette ligne, tout ça a été appliqué soupagement.

M.-L. V. – *Comment avaient-ils entendu parler de la formation ?*

M. F. – Nous avons diffusé des plaquettes de la formation dans toutes les académies, dans tous les rectorats et auprès des inspecteurs départementaux. Dans certains départements, les inspecteurs d'académie ont joué très clairement le jeu, envoyant plusieurs personnes, et on a vu se dessiner le début d'une politique prévisionnelle de

1 - Le maître E est un enseignant titulaire qui a obtenu le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, option E. Il travaille auprès des élèves relevant de l'éducation spécialisée.

formation des cadres pour un département. Les gens sont venus de toute la France métropole et même des DOM-TOM : de la Réunion, de la Guadeloupe [...]. La demande était très forte : j'étais agréablement surpris de voir combien les candidats étaient nombreux, motivés, puisqu'ils étaient prêts à payer eux-mêmes leurs déplacements et leur hébergement pour venir suivre cette formation à Clermont-Ferrand où ils devaient séjourner pendant la semaine, ce qui leur posait évidemment des problèmes de vie familiale. On n'a jamais eu de peine à recruter.

M.-L. V. – *Comme expliquez-vous qu'il y ait eu une telle demande, qui n'existait peut-être pas il y a quinze ans ?*

M. F. – La première raison est le niveau des jeunes enseignants, qui ont des savoirs universitaires que leurs devanciers n'avaient pas, certains ont fait de la linguistique ou de la psychologie. Aujourd'hui, les conseillers pédagogiques ne peuvent pas être simplement des pairs promus pour leurs compétences pédagogiques acquises sur le terrain, ils sentent bien que leur savoir-faire professionnel ne suffit pas à les doter d'un discours argumenté, ou à leur donner un recul suffisant. Il leur faut manifester qu'ils sont des « professionnels experts ». La deuxième raison, c'est que beaucoup de maîtres ont un vrai souci d'acquérir des connaissances nouvelles pour mieux les maîtriser pour faire d'abord classe, ensuite pour devenir conseillers pédagogiques ou inspecteurs. Pour comprendre aujourd'hui les discussions sur la lecture, pensent-ils, il vaut mieux ne pas avoir une opinion *a priori* qui découle de sa seule expérience ou de ses souvenirs d'IUFM, il faut être capable d'aller regarder un certain nombre de textes de base pour comprendre quels sont les enjeux, pourquoi est-ce qu'on discute de ça... et c'est la même chose pour les mathématiques, pour l'enseignement des sciences (...). Cette demande-là est réelle, elle est importante et il est nécessaire de l'accompagner.

M.-L. V. – *Comment la formation était-elle organisée ? S'ils venaient de toute la France, cela signifie qu'ils bénéficiaient d'un congé-formation ?*

M. F. – Nous demandions à ce que tous les stagiaires aient au moins 3 ou 4 mois de congé-formation. Ceux qui n'en bénéficiaient pas ont pu trouver des arrangements : certains avec leurs inspecteurs qui ont réussi à leur organiser des remplacements pour leur permettre de venir, d'autres avec leur IUFM dans lequel leur service avait été regroupé. Il y a eu beaucoup de bonne volonté pour organiser les choses de manière à ce que ce soit gérable pour eux et pour nous. Ces aménagements du temps étaient nécessaires, parce que la formation était très lourde. Elle se déroulait par blocs de une, deux ou trois semaines de présence sur place. Nous avons trois types d'activités qui donnaient lieu à évaluation : les conférences, le stage (avec un rapport) et le mémoire.

Les conférences concernaient l'organisation de l'école en France, des mises au point plus disciplinaires ou didactiques et enfin des questions transversales (sur l'évaluation, par exemple). Ce que nous demandions aux intervenants institutionnels (des inspecteurs généraux, des directeurs ou sous-directeurs de l'administration centrale), c'était d'expliquer « comment les choses fonctionnent concrètement » : comment s'élabore un programme, comment fonctionne la Direction de l'enseignement primaire, etc. Les conférences sur les champs disciplinaires faisaient le point sur l'état actuel des questions, sur la lecture par exemple : pourquoi est-ce qu'il y a autant de conflits, comment s'est présentée l'histoire de l'enseignement de la lecture, qu'est-ce qu'on fait vraiment dans les classes, comment est-ce qu'on peut le savoir, qu'est-ce qu'on peut critiquer, est-ce que les résultats sont attaquables ? Il leur fallait se poser des questions sur des choses sur lesquelles on n'a pas vraiment à s'interroger quand on fait classe : quel élève veut-on former ? pourquoi est-ce que les programmes ont fait tel choix à tel moment ? pourquoi est-ce que les mathématiques modernes n'ont pas pris, et pourquoi on avait essayé de les mettre en place... ? Enfin, il fallait aussi qu'ils comprennent ce que c'est que PISA, ce que c'est que l'OCDE, comment on construit un système d'évaluation. Cet éclairage complétait leur expérience pédagogique, en la mettant en perspective, en les obligeant à lire un certain nombre de documents sur l'histoire de l'école, sur le déroulement des réformes, sur leurs effets. Comment est-ce qu'on peut, en quelque sorte, évaluer l'efficacité d'un système de formation ? Même si c'était de façon très rapide, on balayait tout le champ de la formation. Et on leur faisait venir les meilleurs spécialistes.

Le deuxième élément, c'était le stage en circonscription. Ils devaient l'effectuer hors de la circonscription dont ils étaient issus, s'y impliquer réellement (prendre en charge des animations, par exemple) et rédiger un rapport : décrire comment se passe une année dans une circonscription - ce qu'on fait à la rentrée, ce qu'on fait avant Noël, à Pâques, bref « les très riches heures de la vie d'une circonscription ». Il fallait aussi qu'ils explicitent la place qu'ils se verraient y tenir, comment ils s'impliqueraient, ce qu'ils chercheraient à y faire. Qu'est-ce qu'on peut infléchir, qu'est-ce qui fait partie des contraintes de situation ? Comment se fait le partage des rôles et des tâches avec l'inspecteur ? Qu'est-ce que peut être une « politique de circonscription », comment elle peut se mettre en place, comment un conseiller pédagogique va l'animer (en se référant à leur expérience, puisqu'ils avaient fait des « animations »).

Et puis le troisième objet, probablement le plus important, c'était le mémoire (cinquante pages, plus les annexes). On attendait qu'ils s'appuient sur leur expérience personnelle et sur leur travail au cours de l'année, sur les conférences, sur les lectures, pour construire un projet de conseil pédagogique, ce qui est tout autre chose qu'un projet pédagogique (c'était d'ailleurs cela, la difficulté : changer de point de vue). Le thème était libre : les langues vivantes, l'enseignement de l'arithmétique, l'EPS, la musique... On leur demandait de partir d'un problème concret, de lire

autour de cet objet, d'opérationnaliser des questions très précises, d'apprendre à construire des outils pour répondre à ces questions – par exemple, comment on peut aider à enseigner les sciences en CE2, ou quels sont les dispositifs qu'on va utiliser pour faire faire des arts plastiques. Ce que nous souhaitions, c'était qu'ils acquièrent des méthodes de travail : comment poser un problème, comme se documenter, trier entre la littérature qu'il faut aller voir, et celle qu'on peut se passer de lire, ne pas consulter (la majorité des publications, mais avec quels critères de tri ?). À partir de là, comment définir un problème qui ne soit pas une interrogation dont on peut discuter à perte de vue sans solution, mais un problème « opérationnel », traitable concrètement. Il fallait que la question posée puisse trouver des réponses en allant voir ce qui se passe dans les classes, sur des points précis, qu'elle permette éventuellement de construire un dispositif pédagogique dont on pourrait rendre les effets visibles. Ils étaient aidés par un tutorat en petit groupe, dirigé par chacun des quatre formateurs. Le mémoire, c'est probablement la chose qui les a le plus marqués. Chaque élément était évalué. Il y avait une épreuve écrite sur l'aspect institutionnel. Le rapport et le mémoire étaient notés puis présentés en soutenance devant des professionnels (IA ou IA adjoint, inspecteur, CPAIEN et les quatre formateurs). Ce n'était pas une formalité et il y a eu quelques échecs (deux ou trois, il me semble).

M.-L. V. – *Savez-vous ce qu'ils sont devenus après leur formation ?*

M. F. – Je ne sais pas combien d'entre eux sont conseillers pédagogiques aujourd'hui, beaucoup, je pense, parce que les inspecteurs, les IA n'ont pas voulu se priver des compétences acquises. Mais beaucoup ont passé et réussi le concours de l'inspection. Ils se sont trouvés avec un niveau et des contenus de formation qui leur permettaient de réussir, ce qui veut dire que la formation correspondait bien à ce qui est requis par le système public d'éducation.

M.-L. V. – *J'aurais aimé que nous revenions sur les raisons pour lesquelles ce Mastère 2 a été fermé. Au début de cet entretien, vous avez évoqué des raisons financières.*

M. F. – Oui. L'université ne finance pas la formation continue, or c'était un diplôme de Formation continue. Pour que le diplôme fût maintenu, le Ministère de l'éducation aurait dû nous mandater, en quelque sorte, pour former ses futurs conseillers pédagogiques. Donc nous avons été pris dans une tenaille entre une Direction de l'enseignement supérieur et une université qui disaient très légitimement : « Nous, nous voulons bien que le diplôme se crée mais nous ne pouvons pas financer », et un client, le Ministère de l'éducation, qui disait : « Moi, je ne finance pas ». Le problème du financement était à cette époque du ressort de la Direction de la formation continue à la DESCO. Imaginez qu'une grosse entreprise comme Michelin demande

qu'on conçoive un diplôme pour former ses futurs cadres en ressources humaines : il ne viendrait pas à l'idée de cette entreprise de ne pas offrir un financement. Et là, on était dans cette situation. Et ça s'est résolu par la disparition de ce diplôme.

M.-L. V. – *Vous me disiez au début de l'entretien qu'en 1991, André Legrand était réticent « parce que ça voulait dire créer un corps de cadres, et donc avoir un accompagnement en termes financiers qui correspond à cette promotion ». Est-ce qu'il n'y avait pas aussi un problème lié au fait que des conseillers pédagogiques ainsi formés auraient demandé, à terme, une revalorisation de leur salaire ?*

M. F. – Si vous mettez des conseillers pédagogiques très bien formés et qu'ils sont capables d'assurer des missions approfondies en formation initiale et en formation continue, vous ferez des économies sur d'autres systèmes de formation. De plus, entre le moment où nous aurions mis en place cette formation et le moment où il y aurait eu, probablement, une demande de revalorisation et où il aurait effectivement fallu négocier avec les syndicats, il se serait probablement écoulé plusieurs années. Et ces années auraient permis de réfléchir à cette situation.

M.-L. V. – *Au départ, les conseillers pédagogiques étaient plutôt des gens déjà chevronnés, choisis par des inspecteurs. C'était une sorte de promotion de fin de carrière. Avec votre projet, ils auraient été nommés plus jeunes, et leur désignation n'aurait pas relevé seulement des instances internes à l'éducation (comme c'est le cas avec le CAFIPEMF) mais de l'université avec l'obtention du Mastère... Est-ce que ce n'était pas un projet politiquement dérangeant ?*

M. F. – L'université ne recrute pas : elle forme. Nous n'entrons pas dans la politique intérieure des académies, nous ne cherchions pas à nous immiscer dans les missions des inspecteurs départementaux. En revanche, nous leur permettions d'avoir une gestion prévisionnelle de leurs formations et d'avoir un recrutement de personnel plus qualifié. Certains IA avaient très bien compris comment on pouvait faire. Ils envoyaient en formation un pool de gens avec l'idée qu'après, ils pourraient retenir tel ou tel d'entre eux. C'est dire qu'on était sur une perspective normale, classique.

M.-L. V. – *Oui, mais tout de même, ce que vous avez monté, ce n'était pas seulement un DESS, c'était un projet qui transformait la fonction même de conseiller pédagogique. Est-ce qu'on ne peut pas penser que cela a suscité des mécontentements car cela remettait en cause un certain nombre d'usages en vigueur ?*

M. F. – Ce projet était un projet à long terme, sur au moins dix ans. Cela laissait parfaitement la possibilité à tous ceux qui étaient recrutés en parallèle ou qui étaient en

fonction de terminer leur carrière tranquillement. Il n'y avait aucun danger pour les personnels en place. Certes, certains avaient une certaine crainte de voir s'installer de nouvelles compétences, d'avoir une concurrence ; pour d'autres ça pouvait être la fin d'une chasse gardée pour placer des collègues plus ou moins « pressentis » qui assurent des formations pour lesquelles ils n'ont PAS de compétence *a priori*... Et puis, on pouvait dire que c'était du « pédagogisme » ! Certains ne croient pas que ce genre de fonction nécessite une formation spécifique, des savoirs techniques, un apprentissage formalisé. Dans l'enseignement secondaire, on devient conseiller pédagogique parce qu'un IPR-IA vous le demande, il n'y a même pas de CAFIPEMF. Il y a eu une conjonction de vents contraires... Pour porter un projet comme ça, il faut qu'un ministre et que plusieurs grands syndicats le défendent, et préviennent ces petites luttes sournoises qui font que les corporatismes, les peurs, les intérêts particuliers, les réticences du Ministère des finances l'emportent sur ce qui est une analyse froide, simple et très objective : il y a besoin de formateurs pour assurer la formation des maîtres, et ces formateurs ont besoin d'une formation spécifique qui doit être diplômante et elle a un coût.

M.-L. V. – *Est ce que ce projet a été soutenu, par exemple par les syndicats ? Par l'association des conseillers pédagogiques ?*

M. F. – *C'est grâce à un soutien syndical que nous avons pu obtenir le financement de la 4^e année, mais d'autres syndicats ne se sont jamais manifestés. Leur hiérarchie de priorité n'était pas là puisqu'on touchait le futur, un futur beaucoup plus lointain que leurs urgences immédiates. Quant à l'association des CP, j'ai été surpris qu'ils ne s'engagent pas plus fortement. C'est très curieux, vous voyez, à aucun moment nous n'avons reçu un soutien massif, clair, affirmé. Mais à aucun moment non plus, il n'y a eu d'hostilité, en tout cas affichée.*

M.-L. V. – *En quelque sorte, votre projet ne dérangeait pas vraiment, mais ne suscitait pas d'adhésion non plus. Donc personne ne le portait « politiquement ». On n'est pas capable d'avoir une vision à long terme des besoins du système éducatif ?*

M. F. – *Je ne comprends pas que cette initiative n'ait pas été suivie et généralisée. Pour moi, c'est une incapacité de gestion prévisionnelle. Les jeunes praticiens auraient trouvé un grand bénéfice à la généralisation de cette formation, tout autant que le Ministère et les régions qui vont un jour ou l'autre se trouver impliquées dans cette affaire. Je n'arrive pas à comprendre que ces gens qui nous gouvernent, qui sont pour la plupart des esprits éclairés, puissent ne pas voir qu'en ayant raté l'occasion de mettre en place cette formation de manière préventive, ils vont se retrouver à devoir la mettre en place dans des conditions de pression très défavorables. Ils*

ne pourront jamais faire aussi bien et à un coût aussi faible que s'ils l'avaient fait en anticipant. Avec l'urgence, ils devront traiter le problème à chaud, ce sera beaucoup plus compliqué de négocier, et en même temps ils n'auront pas le choix.

Quand on regarde ce que pourrait représenter le financement d'une telle formation à l'échelle d'un pays, c'est extrêmement faible. Ce que nous leur avons proposé, c'est la formation du futur. Inévitablement, on y viendra, sous une forme ou une autre, du fait des pressions à l'échelle de l'Europe.

M.-L. V. – *Pourquoi ne pas avoir essayé de monter, comme dans d'autres universités, un mastère qui s'adresse également à des étudiants en formation initiale, et qui soit financé par la DES ?*

M. F. – Les mastères généraux qui existent dans certaines universités et dans lesquels on accueille des gens en formation initiale accueillent aussi des conseillers pédagogiques, (s'ils peuvent se libérer pour suivre les enseignements). Mais comment faire travailler ensemble des populations sans tenir compte du fait qu'ils ont ou n'ont pas d'expertise pédagogique ? Pour les mastères qui ne portent pas sur cette expertise, cela n'a pas d'importance. Mais là, il s'agissait d'un diplôme d'ingénierie du conseil pédagogique, c'était son titre. L'ingénierie du conseil pédagogique s'adresse à des gens qui ont déjà une expertise dans la pratique pédagogique. Et donc cela ne pourrait pas être en formation initiale.

M.-L. V. – *Est ce que vous avez profité du passage au LMD pour proposer à nouveau ce type de formation ? Il y a un certain nombre de DESS de formation de formateurs d'enseignants qui se sont créés depuis quelques années. Vous avez l'impression que c'est un peu les « petits », les « bourgeons » de ce que vous avez fait ?*

M. F. – Je crois que maintenant la balle n'est plus dans mon camp. Cela demande beaucoup de diplomatie, de démarches, je crois que c'est à la limite du travail d'un universitaire. Je l'ai fait, parce que je crois que l'université a cette chance de pouvoir créer des choses nouvelles. Maintenant tout le monde sait qu'on peut le faire, puisque nous l'avons fait, et tout le monde sait que c'est efficace.

Quant aux DESS de formation de formateurs, je n'ai pas une connaissance détaillée de leur fonctionnement. Le fait qu'ils soient conçus de façon très généraliste (pour former des cadres de la santé, du travail social, de l'enseignement), cela ne correspond pas à ma conception de la professionnalité. Franchement, le fait qu'on n'ait pas voulu poursuivre cette formation m'a amené à prendre beaucoup de distance.

M.-L. V. – *Et est-ce qu'il n'y a pas une formation des conseillers pédagogiques par le biais des stages de formation continue ?*

M. F. – Si, il y a des petites choses. Mais est-ce qu'un grand pays avec un grand système éducatif, peut se permettre de bricoler ? Je ne crois pas. Vous recrutez un enseignant pour être formateur, en IUFM ou en circonscription, vous l'envoyez dans une classe, il observe des débutants et par une espèce d'empathie, il va acquérir une habileté professionnelle et être capable de conseiller des enseignants : c'est magique ! Est-ce que vous formeriez des médecins ou des ingénieurs comme ça ? La réponse est non. Pourquoi est-ce qu'on forme les conseillers pédagogiques d'enseignants comme ça ? c'est à croire que ce métier est maudit. Au fond, ce qui est étonnant, c'est que les résultats de la France ne soient pas plus mauvais dans les évaluations internationales. Ça, c'est étonnant. Vous me trouvez sévère ? Détrompez-vous : ce n'est pas sévère, c'est réaliste.

ENTRETIEN JEAN-PIERRE BLAEVOET* PAR RÉGIS MALET**

Régis Malet. – *Jean-Pierre Blaevoet, vous avez une longue expérience dans le champ du travail social, vous avez longtemps dirigé l'IRTS du Nord-Pas-de-Calais. Vous intervenez également depuis longtemps à l'université, vous avez participé à la construction de l'offre de formation d'un master professionnel « Formation de formateurs » à l'université de Lille III, formation dans laquelle vous intervenez régulièrement. Qu'est-ce qui explique de votre point de vue le rapprochement progressif du travail social et de l'université ?*

Jean-Pierre Blaevoet. – Pour comprendre ces évolutions, je crois qu'il faut reprendre la constitution de la qualification dans le secteur du travail social, avec les grandes séries de métiers : ceux d'assistant de service social d'abord, ceux de l'éducation spécialisée ensuite. Le métier d'assistant de service social s'est construit autour d'une formation, avec comme préalable l'idée de la qualification pour exercer. On a été très vite dans une logique de professionnalisation classique, avec la certification, l'organisation d'un corps professionnel, avec un code de déontologie, le secret professionnel, etc. Tout s'est construit à partir du diplôme d'État. Par contre, dans l'autre branche, celle de l'éducation spécialisée, mais aussi dans la branche animation, les choses vont se construire de façon tout à fait différente. La profession ne s'est, à mon avis, jamais construite de façon complète, dans la mesure où c'est la pratique professionnelle, sur le terrain, qui a prévalu comme référence et pas la qualification. L'idée qui a dominé c'est : il faut que les jeunes apprennent en exerçant la pratique professionnelle.

* - Jean-Pierre Blaevoet, directeur honoraire de l'IRTS du Nord-Pas-de-Calais.

** - Régis Malet, université Lille III.

C'est, pour Michel Chauvière (2), le gouvernement de Vichy et le mouvement scout qui sont à l'origine du métier. Certains allaient même jusqu'à penser qu'il ne fallait pas que cette activité devienne un métier permanent, avec une formation, une qualification, un statut et un salaire. Ce ne pouvait être à leurs yeux que quelque chose de provisoire, un peu comme les moniteurs de colonies de vacances. D'ailleurs, il a fallu plus de trente ans d'exercice de la fonction, pour qu'un diplôme et qu'une formation soient créés. Formation dont certains allaient jusqu'à considérer qu'elle ne répondait pas aux impératifs du terrain. Par ailleurs, la formation n'était pas obligatoire pour obtenir le titre. Jusqu'à une période récente, il y avait encore beaucoup d'éducateurs en poste sans aucune qualification mais avec de nombreuses années de pratique.

R. M. – *C'était donc non seulement inutile de leur point de vue, mais potentiellement ça trahissait les valeurs sur lesquelles s'était construite cette activité ?*

J.-P. B. – C'est cela, pour certains, la formation ne servait que peu sur le terrain, même au contraire, ça pouvait déformer des pratiques naturelles et valeurs initiales, transmises.

R. M. – *Et cette culture, elle s'est construite contre une autre, ou d'autres, dans une logique de distinction ?*

J.-P. B. – Je ne dirai pas exactement contre, mais sans aucun doute, à côté, en particulier de celle de l'Éducation nationale. Les jeunes qui ont été admis dans les établissements de notre secteur, sont ceux, d'origines diverses, dont l'école ne pouvait pas assurer l'accueil, même dans les classes spécialisées. Pour ces élèves s'est créé un secteur tiers : celui de l'éducation spécialisée. Ce secteur s'est construit dans plusieurs directions, celle de la délinquance et de la justice, celle de l'accueil, de la psychiatrie et de la protection des enfants, celle de l'éducation des enfants handicapés, hors des structures de l'Éducation nationale et pour la formation des acteurs hors de l'université.

R. M. – *Au regard de tout cela, comment expliquer cette dynamique qui s'est engagée et qui voit le rapprochement du travail social de l'université ? Il y a semble-t-il une transformation profonde par rapport à ces origines et ces tensions du secteur social dans son développement ?*

2 - Michel Chauvière, *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris : Éd. ouvrières, 1980.

J.-P. B. – De mon point de vue, il y a plusieurs entrées pour saisir ce qui se passe aujourd'hui. La première porte que j'ouvrirai, c'est celle du passage du modèle charismatique, des pionniers, à fort degré de reproduction, à l'idée de métier, et même de profession. En 1958, les accords UNAR/ANEJl prévoient salaire, congés et perfectionnement mais pas encore convention collective ni projet de qualification. Ce passage est fait. Il s'est amorcé en 1966 avec la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées. Pour la formation, il faudra attendre un an, pour qu'existe en 1967 le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et avec lui le début d'une demande de technicité. Dès lors on assiste à la transformation et l'ouverture des écoles de formation. J'ai d'ailleurs été l'un des premiers, en 1971, à être embauché dans un centre de formation d'éducateurs, à la fois sans être éducateur de métier, et surtout, avec des diplômes universitaires, venant moi-même de l'université. D'abord à temps partiel pour enseigner la psychologie, puis ensuite à temps plein comme formateur. À la même époque, quelques personnes, comme moi, sont arrivées dans le secteur formation, issues de l'université et se sont retrouvées dans des établissements avec des formateurs « classiques » du secteur, ce qui a favorisé une communication positive et un « choc de cultures ». Cette expérience était intéressante ; certains se sont dit que des jeunes comme nous représentaient quelque chose d'autre qui pouvait être porteur pour le secteur social. Progressivement, la conception de l'éducateur a évolué d'un animateur de groupe vers quelqu'un qui, grâce aux connaissances acquises, savait mieux réfléchir sur les problématiques des jeunes, et déployait une méthodologie de projet à la fois individuelle et de groupe.

R. M. – *Ça repose, cette évolution, sur la pénétration du secteur par quelques personnes de formation universitaire, mais aussi d'une reconnaissance de ce secteur, par l'État ?*

J.-P. B. – Oui bien sûr, comme je l'ai dit précédemment, le secteur se développe fortement, au cours des années soixante, « époque des châteaux ». C'est un secteur en plein développement qui profite pleinement de la période des « Trente Glorieuses ». Les établissements se multiplient dans la diversité. Le secteur social et médico-social devient de plus en plus important. Il nécessite une meilleure organisation administrative. La loi de 1975 répond à ces impératifs. La question de l'organisation collective a obligé à repenser la question de la qualification et de l'appareil de formation.

R. M. – *Est-ce que ça a abouti à une certaine cohérence ?*

J.-P. B. – Non, absolument pas. C'est un projet qui a complètement avorté. Au départ il existe une multiplicité de métiers avec pour chacun une école spécifique. Ce

morcellement des métiers est critiqué. Il induit des effets négatifs auprès des usagers, confrontés à trop de professionnels différents. En 1972, Marie-Madeleine Dienesch tente d'impulser l'idée d'un rassemblement des multiples métiers du social sous l'appellation unique de « Travailleur social ». On espérait alors rassembler les métiers, renforcer l'identité professionnelle et construire des formations, plus cohérentes. Ce modèle est inspiré du modèle anglo-saxon avec ordre professionnel et formations universitaires. Il a été l'inspirateur des logiques professionnelles éthiques, méthodologiques du métier d'assistant social. Il est beaucoup plus éloigné du métier d'éducateur, lui-même influencé par différents champs disciplinaires dont il a tiré les composantes de son identité : celui de l'éducation, de la psychiatrie et de la psychologie, de la justice, de la médecine, de l'économie... Chaque discipline a amené avec elle de nouveaux savoirs.

Un Institut régional de formation des travailleurs sociaux, l'IRFTS, devait assurer dans chaque région le regroupement des formations. Cette tentative de regroupement des métiers et des formations a suscité de nombreuses critiques. Seuls quelques IRFTS se sont créés. Ils reposaient sur des volontés régionales de regroupements d'écoles d'assistants de service social et d'éducateurs. Les IRFTS ça a été un échec. L'idée d'un travailleur social unique a eu pour effet de renforcer un corporatisme, une résistance en somme, chacun défendant un statut distinctif. Les métiers ont voulu garder leur école et leurs comités d'entente. Mais un mouvement était engagé, celui de l'idée de transversalité possible dans les formations et dans les métiers. Le niveau d'exigence du diplôme s'est élevé progressivement et avec lui le niveau scolaire d'entrée en formation : le bac est devenu obligatoire pour s'inscrire à la sélection des assistants de service social et pour des éducateurs.

128

La deuxième tentative a eu lieu en 1986. C'est celle des IRTS, Institut régional de travail social. Au lieu de vouloir créer un travailleur social unique, l'idée était de permettre, en formant les travailleurs sociaux ensemble, de décloisonner les métiers et les formations, de faciliter les coordinations et les passages d'une formation à l'autre. Une conséquence de la création des IRTS puis de l'exigence du bac, a été aussi de commencer à lire les qualifications en termes de niveau scolaire et de revendiquer pour les certifications un niveau universitaire. Quand les IUP se sont créés, il n'y a pas eu d'Institut universitaire professionnalisé du social ; on a pensé à l'époque que les IRTS pourraient être les IUP du secteur social. Au Groupement national des IRTS (GNI) des projets en ce sens ont été faits, ce qui nous semblait aller de pair avec le développement du DSTS (Diplôme supérieur en Travail social) conjointement assuré par les IRTS et l'université. Son obtention permettait d'accéder au niveau Maîtrise. Mais les rapprochements voire les fusions en IUP n'ont jamais été réalisés.

R. M. – *Quel a été le rôle des pouvoirs publics dans ces différentes tentatives ?*

J.-P. B. – Les choses les plus importantes, pour moi, ont été les effets de la transformation du social avec la crise économique et la décentralisation, qui a ramené les pouvoirs publics et les politiques plus près des travailleurs sociaux. Avec le RMI et la Politique de la ville, la territorialisation du social s’est développée. En termes de métiers, j’y vois l’accroissement des professions « de service », d’intervention sociale plus référées à une logique des compétences. En tant qu’ancien directeur d’IRTS, je considère que l’ambition des IRTS était de rapprocher voire d’intégrer les IRTS dans le champ universitaire européen. Pour moi, faire évoluer les IRTS vers un Institut universitaire sous la forme d’un IUP, était tout à fait possible. La constitution du Conseil d’administration comptait 50 % de professionnels et de membres diplômés de l’université. Il était alors conseillé, pour être formateur en IRTS, d’avoir un diplôme de niveau 1. On peut se demander si le fait d’être revenu au niveau 2, voire même, pour certains, au niveau 3, n’est pas un indice d’abandon de cette ambition initiale. Si on regarde au-delà de la France, en Europe ou au Québec, par exemple, le modèle professionnel d’assistant social qu’on a en France existe, celui d’éducateur aussi, mais de manière plus diverse. Dans la plupart des cas la formation se fait dans l’espace universitaire soit sous forme d’un parcours universitaire complet, soit sous la forme d’un parcours mixte de formation dans une école de niveau secondaire formant dans un premier temps les « techniciens éducatifs » qui, s’ils souhaitent devenir travailleurs sociaux, rejoignent à un moment donné des formations à visée universitaire.

R. M. – *Pourquoi l’université constitue-t-il pour vous un horizon nécessaire ou souhaitable pour le travail social, par rapport à ces divers enjeux ?*

129

J.-P. B. – L’université, en tant que formation supérieure, avec la dimension recherche, c’est quelque chose de très important pour le secteur social, qui mérite d’avoir des cadres de niveaux élevés et un secteur de recherche spécifique. On est dans un secteur qui a vocation à se rapprocher des sciences humaines, à les intéresser et à nourrir les thématiques de recherche. Avec la décentralisation, les travailleurs sociaux auraient pu devenir un vivier extraordinaire pour les politiques locales et contribuer, en se structurant en tant qu’instance de recherche dans un cadre universitaire, à répondre à des problématiques sociales, y compris politiques. Les expériences de partenariats dans ce champ avec l’université, doivent être développées. Elles le sont d’ailleurs et le nombre de thèses réalisées par des travailleurs sociaux est en constante augmentation. Pour moi, c’est une très bonne chose, elle contribue à développer la réflexion.

R. M. – *On peut concevoir qu’il y ait un phénomène de distinction pour des travailleurs sociaux qui feraient des formations universitaires bien ancrées sur la*

recherche, y compris des thèses, mais sur un plan plus général, pour les acteurs du secteur, comment la recherche et la mobilisation de savoirs de recherche peut-elle favoriser un processus de professionnalisation pour les travailleurs sociaux, et s'articuler avec ce métier fortement relationnel, héritier de ces valeurs dont vous parliez ?

J.-P. B. – Pour moi, il y a plusieurs niveaux à prendre en compte dans cette logique. Il y a des professionnels qui suivent des formations de niveaux 4 et 5, ce sont des « futurs professionnels » qui animent et mènent des actions auprès des personnes, mais qui ne conçoivent pas l'ensemble de l'action. Qu'ils se questionnent sur des problématiques professionnelles, sur les relations humaines, est nécessaire, mais on ne peut assimiler cela à de la recherche.

Pour les niveaux 3, on peut très bien penser des choses assez semblables à ce que l'université déploie comme savoirs issus de la recherche en licence. Ces professionnels ont besoin d'un « tiers-médian » pour prendre un peu de recul face à des situations difficiles, ce pourrait prendre la forme d'un questionnement réflexif et critique. Pas forcément pour écrire des thèses ou devenir des chercheurs, mais simplement pour participer à des groupes de réflexion, de recherche-action. Pour le moment ce type d'organisation réflexive n'existe pas ou seulement de manière isolée.

R. M. – *L'enjeu selon vous c'est donc principalement, peut-être au-delà même de l'université, de créer les conditions d'une mutualisation et de capitalisation des savoirs, des expériences et des pratiques professionnelles ?*

130

J.-P. B. – Tout à fait. Pendant sept ans, j'ai été représentant national des centres de formation, et des IRTS en particulier, et j'ai participé au développement de l'Observatoire des pratiques de développement social local. Cette idée d'observatoire me paraît intéressante pour le secteur. Un éducateur qui travaille à l'autre bout du département ou de l'Europe, par exemple, expérimente quelque chose qui fonctionne bien : où peut-il en parler, le partager, y réfléchir avec d'autres et le mettre en discussion ? C'est l'échange et la possibilité de capitalisation qui fait défaut. Avec un observatoire, on partage, on capitalise les expériences, et on fait une documentation qui en rend compte.

R. M. – *Et l'université dans ce processus, quel rôle joue-t-elle ? Un rôle de médiation pour aider à la construction de ces compétences, de formalisation de ces expériences ?*

J.-P. B. – Absolument, il me paraît intéressant de réfléchir à des modalités qui restent à inventer et qui permettent une synergie entre l'université et les centres de formation. Des modalités qui prendraient par exemple la forme de groupes de travail et

de réflexion, associant universitaires et travailleurs sociaux sur la durée, travailleurs sociaux parmi lesquels on pourrait former progressivement des doctorants et de futurs chercheurs. Ça me paraît la voie à suivre dans l'avenir. L'idée c'est vraiment de capitaliser, et l'université, par son expertise, peut accompagner ce processus, avec les mémoires professionnels d'abord, mais aussi avec des journées de formation qui permettent de mutualiser ces expériences, qui ne concernent pour l'instant que quelques-uns, mais qui peuvent servir à tous.

R. M. – *Vous évoquiez tout à l'heure le caractère potentiellement menaçant pour ces dynamiques professionnelles et universitaires de la promotion de la logique des compétences dans le secteur social. Pouvez-vous préciser ce point, et la place que l'université peut jouer face à ces évolutions ?*

J.-P. B. – C'est là quelque chose de contemporain, et que je ne vois pas en effet d'un très bon œil. Ce que j'ai essayé de faire pour ma part, et je n'ai pas complètement abouti, tant au niveau régional que national, c'est de construire quelque chose qui mette au cœur de la démarche de professionnalisation, le questionnement, la problématisation. Il faut développer des recherches, mettre en œuvre des démarches qui permettent la synergie entre l'université, la recherche et le secteur social, qui en a grandement besoin. Et ce sont des enjeux importants qui sont très éloignés de la logique des compétences qui se développe. Dans cette perspective, j'ai tenté de rentrer dans le réseau européen des universités, car si on regarde les processus européens en cours, dans le prolongement de Bologne, il s'agit de plus en plus de se rapprocher des pratiques, de reconnaître l'alternance, etc. Lorsqu'il y a eu la décentralisation, j'avais rêvé qu'il serait possible de créer des universités professionnelles régionales rattachées au réseau européen des universités, retrouver en somme le modèle des IUP. Je pense toujours que ça présenterait un avantage : ça contraindrait l'université à s'ouvrir à un champ professionnel qu'elle a du mal à pénétrer vraiment, sans abandonner ses prérogatives. La culture pédagogique du travail social n'est pas celle de l'université. Je crois qu'il faut conserver cette pratique pédagogique, fondée sur des approches plus individuelles, parce qu'elle est intéressante et répond à la spécificité du social.

R. M. – *Pour l'instant, on est plus sur la césure que sur le rapprochement, à vous entendre, et ce malgré les apparences ?*

J.-P. B. – Pour moi, de façon générale, je pense qu'on s'est éloigné du projet d'origine qui était celui d'une intégration des parcours. Par exemple, la première convention avec l'université que IRTS a signée en 1992 aurait pu évoluer vers un parcours

commun licence diplôme ASS ES (3). Cela ne s'est pas fait sans qu'aucun des partenaires n'en porte la responsabilité.

R. M. – *Et néanmoins, les effectifs dans les parcours centrés sur le travail social explosent dans notre université, en licence et en master, comme dans d'autres universités, et ce grâce aux conventions, grâce aux liens entre les centres de formation comme l'IRTS et l'université ?*

J.-P. B. – Personnellement, je ne suis pas critique par rapport à ces évolutions, mais je crains qu'à terme, les qualifications soient fragilisées par la logique des compétences, et donc les modes de certification. La création des IRFTS puis des IRTS, poussée par les pouvoirs publics et par le monde de la formation, a été une tentative avortée. A ce moment-là, peut être était-on en mesure d'avoir un dialogue avec les employeurs pour promouvoir l'idée de la nécessité du diplôme pour exercer le métier. Dans certains cas, on y a réussi : on a supprimé les pré-stagiaires à vie. Avec la validation des acquis, on est dans une configuration complexe qui réactive la formation permanente et dès lors l'ascenseur social. Mais d'autre part, on peut s'interroger sur le devenir de la certification dans une logique de compétences et de validation d'acquis, si elle devenait majoritaire. Pour les ASS, on a tenté d'atténuer ces risques en organisant les compétences professionnelles autour d'un « noyau dur », reposant sur l'éthique et la spécificité de la relation humaine beaucoup plus que sur les aspects techniques, ou les disciplines appelées contributives. A été introduite la méthodologie de recherche, etc. Le référentiel des éducateurs spécialisés a été construit sur un autre modèle, ce qui ne facilite pas les transversalités.

132

R. M. – *Cette logique des compétences qui semble s'imposer dans le secteur, est-ce qu'elle ne se heurte pas à la spécificité des bassins de formation, des dynamiques institutionnelles locales, qui aspirent elles-mêmes à construire des éléments de cohérence, mais au niveau des centres de formation, des institutions ?*

J.-P. B. – Le référentiel est bien monté, il semble convenir à l'ensemble des centres de formation et des professionnels. Celui des éducateurs a été construit avec les organismes de formation permanente en lien avec le Ministère, les centres de formation et les employeurs. Au bout du compte, on n'a pas du tout le même type de référentiel. Je pense que cela renforce la référence métier au détriment de la référence niveau de professionnalisation. C'est un choix, il pouvait y avoir celui d'une harmonisation des formations avec une déclinaison des métiers certes, mais secondairement par rapport à la prévalence d'une logique au départ commune de qualification du social. Ce choix reste pour moi déterminant pour l'avenir.

3 - Assistant de service social – Éducateur spécialisé.

R. M. – *Ces évolutions sont donc liées aussi à un effet générationnel qui voit se transformer le rapport au métier et à soi-même en tant que professionnel du social ?*

J.-P. B. – Je suis assez confiant dans le fait que les nouveaux venus dans les métiers du social « tirent » le secteur vers le haut, parce qu'il y a de nouvelles attentes. En effet, il y a un phénomène de promotion du secteur par des personnes qui ont à la fois une culture du social et qui ont développé une culture universitaire de recherche. Les masters professionnels, les mémoires professionnels participent de ce mouvement. Le social se dote de plus en plus de cadres diplômés de niveau 2, voire de niveau 1.

Par contre, pour les diplômés professionnels de départ, il me semble que la démarche du partenariat avec l'université marque quelque peu le pas. Au niveau national, il y a cinq ans, la mise en place d'un schéma national des formations du social, semblait marquer une volonté politique de bâtir des conventions-cadre entre le secteur social et les universités, de sorte que les diplômés soient en effet plus adossés à ceux des universités.

R. M. – *Depuis deux ans, vous vous êtes impliqué dans le montage d'abord, dans l'animation ensuite, d'un master professionnel de formation de formateurs qui s'adresse, pour partie, à des formateurs du secteur social, et pour partie à des formateurs du secteur Éducation nationale. Pour le premier volet de cette formation, quel bilan tirez-vous à ce stade de ce dispositif encore jeune, et quels nouveaux enjeux de formation se font jour selon vous, avec cette expérience ?*

J.-P. B. – C'est un dispositif intéressant, parce qu'il rapproche le champ du travail social, de celui de l'Éducation nationale. C'est intéressant que les professionnels du secteur social et de l'Éducation nationale puissent se rencontrer et débattre entre eux de questions auxquelles ils sont professionnellement confrontés, non seulement dans le cadre de formations communes, mais aussi de productions d'articles.

R. M. – *Concernant les compétences produites pour ces formateurs de terrain, dans cette dynamique d'alternance, avec l'horizon de la production d'un mémoire professionnel, est-ce que la mobilisation de savoirs de recherche, dans ce cadre, sont producteurs de nouveaux savoirs professionnels ou d'un rapport différent au métier ?*

J.-P. B. – Il est sûr que la rédaction d'un mémoire, chez les formateurs de terrain, a des conséquences sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre leur pratique. Il serait bien que les formateurs qui ont participé et construit des travaux dans le cadre de leur formation puissent en échanger avec leurs collègues. Je pense que le fait qu'ils ont suivi des études universitaires et qu'ils ont produit un mémoire a

transformé leur identité et du même coup leur posture professionnelle. Je pense aussi qu'il serait judicieux de rassembler ces mémoires et de produire des écrits qui s'adresseraient au social. Et je crois que c'est cela qui permettra à la fois de renforcer ce type de formation et de servir le secteur social et ses acteurs. Il est souhaitable que l'université continue à s'ouvrir au champ social. Enfin, je pense que ces liens sont encore à construire, pour créer une synergie sans qu'aucune des cultures professionnelles n'ait le sentiment d'être menacée ou niée. C'est pour cela que, de mon point de vue, il faut encourager le rapprochement de l'université avec le social.