

IREM DE
GRENOBLE
DOC. MAFFPEN

FORMATION ADULTES
ENSEIGNANTS

NE PAS EMPORTER

Sommaire au
Verso.

1. Le métier de formateur.
Séminaire Autrans 90.
2. Bilan des stages de formation de formateurs
3. Les formateurs de la MAFFEN.
leur formation.
4. Groupe-ressource.
5. Fonctionnement des G.R.A.F.
6. Séminaire de Yenne 1989: Professionnaliser les formateurs.
7. Enseignement et formation.
Patrice Ranjard.
8. Bilan Raffpen ("Projet")
9. Travail pédagogique et formation d'adultes
Article de LESNE et BARBIER 1981, PUF
10. Tableaux synoptiques:
 - * Les modes de travail pédagogique . M. LESNE
 - * TYPES de PEDAGOGIE
(ISAMBERT - GROSPIRON)
 - * Modèles d'enseignement
R. JOYCE
 - * Modes d'activité didactique en Sciences
INRP
 - * Trajets de la formation G. Ferry
- 11 * Dessins, humour, animation de groupes
(les raisons du Silence.

DEM

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE
GRENOBLE

mission académique
à la formation des personnels de l'éducation nationale

Commentaires
réflexions
sur II, Propositions d'animation
pour début avril 91

LE METIER DE FORMATEUR

SEMINAIRE DES RESPONSABLES
DES GROUPES RESSOURCE
ET DES GROUPES DE RECHERCHE ACTION
FORMATION

AUTRANS
2 - 3 OCTOBRE 1990

Ce texte ne constitue ni un compte rendu exhaustif, ni une synthèse complète des travaux du séminaire. Il récapitule les résultats des réflexions et des propositions.

PLAN DU DOCUMENT

I - FORMATEUR, UN METIER NOUVEAU ?

1. La spécificité du métier de formateur :

Qu'est-ce qui différencie un enseignant d'un formateur ?

2. Les compétences souhaitables à développer chez les formateurs.

3. Les modalités possibles de formation des formateurs dans les GRAF et les Groupes Ressources.

II - ETRE RESPONSABLE D'UN GROUPE RESSOURCE OU D'UN GRAF :

1. Les tâches du responsable.

2. Propositions d'amélioration pour la fonction de responsable.

I - FORMATEUR, UN METIER NOUVEAU ?

1. La spécificité du métier de formateur :

Qu'est-ce qui différencie l'enseignant du formateur ?

ENSEIGNANT

Rapport à l'Institution :

- statut reconnu par l'Institution
- programme pré-établi
- validation
(certification des acquis)
- contrôle hiérarchique
de son travail (inspection)

Rapport au savoir :

- transmission d'un savoir déjà
constitué, non remis en cause
- savoirs disciplinaires
- savoir abstrait en rupture avec
la réalité professionnelle et
sociale

Rapport au public :

- jeunes, sans expérience
professionnelle
- public souvent peu motivé,
présent par obligation (habitude
sociale)
- rapport hiérarchique de pouvoir

Objectifs de formation :

- former l'homme, le citoyen,
transmettre une culture

Modalités d'intervention :

- modèle de transmission d'un
savoir sans prise en compte
systématique des besoins ni des
représentations
- action continue dans le temps
mais avec des séquences
discontinues

FORMATEUR

- pas de statut
- pas de programme a priori
- pas de validation
- pas de contrôle hiérarchique

- travail sur un savoir en
cours de constitution, en
lien avec la recherche
contemporaine
- savoirs disciplinaires et
interdisciplinaires
- savoir concret articulé sur
des pratiques professionnelles
et sociales

- adultes, avec expérience
professionnelle
- public plus motivé, présent
par choix volontaire lié à
un besoin (nécessité sociale)
- autorité basée sur la
compétence

- transformer des pratiques
professionnelles et des
personnes (formateur = agent
de changement)

- modèle plus participatif
avec prise en compte des
besoins et des représentations
préalables

- action ponctuelle mais avec
séquences continues pendant
un temps donné

pas
toujours !

2. Les compétences souhaitables à développer chez les formateurs :

(Etat actuel des réflexions en octobre 1990)

1. Mieux connaître l'environnement institutionnel et socio-économique ;

2. Etre capable de passer d'un profil de prescripteur à celui d'accompagnateur ;

3. Identifier les besoins et analyser la demande ;

4. Rendre possible le transfert des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles ;

5. Aider les stagiaires à se mettre en situation de projet individuel et collectif ;

6. Evaluer les effets de la formation ;

7. Maîtriser les techniques de communication ;

8. Etre capable de distanciation par rapport à sa pratique ;

9. Renforcer les liens avec la recherche :

- accéder aux produits de la recherche ;
- prendre en compte des résultats de la recherche dans la formation ;
- se mettre dans une démarche de recherche et initier les formés à cette démarche.

3. Les modalités possibles de formation des formateurs dans les GRAF et les Groupes Ressources :

1. Co-formation (formation entre pairs au sein du groupe)
ex : construction collective d'une action de formation, projet de production, mutualisation des ressources, etc... ;
2. Compagnonnage des nouveaux par les anciens, ex : observation de stages, co-animation, conseil, tutorat, etc... ;
3. Formation par l'analyse des pratiques de formation (avec ou sans intervenant extérieur) ;
4. Formation par des experts extérieurs au groupe ;
5. Formation par la participation du groupe à une recherche-action ;
6. Formation par l'écriture (formaliser, théoriser sa pratique, capitaliser en supports diffusables) ;
7. Mise en réseau intra et extra-académique, ex : participation à des séminaires, des colloques, organisation d'Universités d'Eté, etc... ;
8. Parcours individuels de formation (pouvant donner lieu à une mutualisation dans le groupe), ex : participation à des formations de formateurs (PAF, PNF, V.E., stages hors Education Nationale, colloques, etc...), lectures, engagement dans une recherche, etc...

à l'IREM ces tâches sont réparties entre

- le Directeur

- les membres de chaque groupe

les groupes ont-ils souhaité-ils désigner,
un responsable ou des responsables.

II - ETRE RESPONSABLE D'UN GROUPE RESSOURCE OU D'UN GRAF :

1. Les tâches d'un responsable de GRAF ou de Groupe Ressource :

- Liaison avec la MAFPEN (conventions, moyens, décharges)
- Orientation politique (choix des axes du travail du groupe) ;
- Préparation des offres de formation pour le PAF ;
- Recensement des demandes de formation ;
- Conception-préparation des stages ;
- Organisation de la formation des formateurs (recherche d'intervenants, préparation des séminaires, animation de la réflexion sur la formation des membres du groupe) ;
- Gestion du groupe (organisation et animation des réunions, répartition des charges de travail, gestion administrative du groupe) ;
- Circulation de l'information ;
- Régulation et suivi des activités du groupe (actions de formation, activités de production et de recherche) ;
- Bilan des actions de formation ;
- Evaluation des effets de la formation ;
- Analyse critique des productions ;
- Diffusion des productions.

Remarque : Les tâches d'un responsable de formation étant complexes, il est difficile de les classer chronologiquement. Par contre, le tableau de bord ci-joint, proposé au séminaire, peut convenir pour le pilotage d'une action de formation.

**OUTIL DE PILOTAGE D'UNE ACTION DE
FORMATION POUR LES RESPONSABLES DE
GRAF OU DE GROUPE RESSOURCE**

		OPERATIONS-TACHES	CATEGORIES D'ACTEURS				
AVANT	-			X			
	-				X		
	-		X	X			
	-						X
PENDANT	-			X			X
	-				X		
	-		X				
	-					X	
APRES	-				X	X	X
	-			X			
	-		X				
	-						X

I PROPOSITIONS D'AMELIORATIONS POUR LA FONCTION DE RESPONSABLE

PROPOSITIONS	REPONSES
<u>- CIRCULATION DE L'INFORMATION</u> - Ameliorer la circulation de l'information - Expliciter davantage la politique de la MAFPEN - Mettre en place des moyens de communication entre GR et GRAF - Mieux connaître les spécificités de chacun des groupes et leurs compétences en formation de formateurs mieux les utiliser	A - la creation d'un bulletin interne pour formateurs est toujours à l'ordre du jour - la priorité reste la formation d'équipes d'établissements avec maintien des stages individuels. En 92 publication d'un PAF tri-annuel pour favoriser dans l'établissement une politique de formation à moyen terme. Consulter le fascicule special du PAF explicitant les priorités académiques et nationales. - Poursuivre l'organisation de rencontres. - Elaboration d'un catalogue de ressources qui sera publié au prochain PAF
<u>2 RECRUTEMENT ET CREATIONS DE NOUVEAUX GROUPES</u> - Elaborer des procédures de recrutement des membres des des groupes -Création de groupes Ressources et GRAF ex :STI 4T-3T	C'est la commission "gestion des groupes des formateurs". qui précisera ces procédures et notamment les exigences requises Négociation en cours avec la MAFPEN
<u>3 TRAVAIL DE REFLEXION INTER-GROUPES</u> - Echanges sur les pratiques de formation, repérer les pratiques innovantes, expliciter les modeles de formation en vue de la constitution d'un référent commun	Ce travail pourrait faire l'objet d'un prochain séminaire pour les responsables de groupes R

4 FORMATION DES MEMBRES DES GROUPES

- Etablir dans chaque groupe un plan de formation collectif et des plans de formation individuelle articulés avec celui-ci.

- Que chaque membre suive à titre individuel au moins un stage de formation de formateurs par an (académique ou national)

*Oui mais!
le temps...*

5 STATUT - CONTRAT

- reconnaître et valider les compétences des responsables (ex : équivalences universitaires) ?

- Etablir 1 contrat clair entre la MAFFPEN et les responsables des GR et GRAF

- Clarifier les rôles institutionnels (ex/ corps d'Inspection) en matière de formation.

6 MOYENS DE FONCTIONNEMENT

- Diminuer la charge de travail des formateurs :

• diminuer le temps d'intervention effectif pour une heure année de service

• augmenter le nombre de décharges effectives. *Oui*

- Améliorer les moyens matériels dont disposent les responsables (ex: bureau, téléphone, photocopies)

Ces plans de formation pour 91/92 devraient être élaborés dans chaque groupe et transmis à la MAFFPEN par les responsables au moment de la discussion du budget

Les membres des groupes seront prioritaires pour tous les stages formation de formateurs académiques et nationaux. Le budget et le potentiel des formateurs pour la formation des formateurs seront progressivement adaptés en conséquence.

Ceci doit être négocié avec les partenaires extérieurs à la MAFFPEN (universités-ministère)

Une lettre de mission spécifique pour les responsables des GRAF et des GR sera proposée au plus tard à la rentrée prochaine

Une négociation est en cours *X*

• L'académie de Grenoble est une de celle qui accorde aux formateurs les conditions les + avantageuses

• L'avancement du calendrier du PAF devrait permettre de mieux ajuster l'attribution des décharges et les services effectifs en formation continue

Possibilité de photocopier et de téléphoner dans les établissements scolaires qui l'acceptent - Remboursement sur facture par la MAFFPEN. Un bureau de passage pour les formateurs est prévu dans les nouveaux locaux de la MAFFPEN.

- Simplifier les démarches administratives. Accélération des processus de remboursement de frais et de mise en paiement des prestations

- Etablir tôt dans l'année le calendrier des réunions institutionnelles

-Promouvoir les productions écrites des groupes ressources en mettant à disposition des moyens attribués selon des critères définis et connus à l'avance.

7 ELABORATION D'OUTILS PEDAGOGIQUES.

- Mettre au points des outils d'aide à la réalisation des actions de formation. (outils d'évaluation et d'analyse de la demande)

Actuellement, le support administratif est insuffisant compte tenu des règles administratives extrêmement contraignantes en vigueur et des circuits de traitement inadaptées au fonctionnement de la Formation Continue. Un groupe travaille au niveau du Rectorat sur ces problèmes.

Qui autant que faire ce peut.

La commission 'Gestion des groupes de formateurs" est chargée d'élaborer les critères, d'étudier les projets et de proposer l'attribution des moyens

Il n'existe pas d'outils universels dans ce domaine. L'élaboration d'outils spécifiques relève de chaque groupe et peut être facilitée par l'acquisition de compétences au cours de stage académiques ou nationaux.

SEMINAIRE "LE METIER DE FORMATEUR"

AUTRANS 2-3 OCTOBRE 1990

LISTE DES PARTICIPANTS :

Responsables des Groupes Ressources :

- Dan BERSET
- Alain BOURDEL
- Françoise CAMPANALE
- Sylvie CASSE-FRANCO
- Denise CAYLA
- Joëlle DEL PRADO
- Françoise FELIX
- Laurence GROSJEAN
- Danièle MINGONE
- Gérard MORHAIN
- Jean PASSARO
- Marithé ROUGNY
- Michèle VERNEYRE

Responsables des GRAF :

- Joëlle AUBERT
- Christiane BOURGUIGNON
- Cordula FOERSTER
- Hélène GODINET
- Françoise LETOUBLON
- Michèle MASSON
- Claudette ORIOLE BOYER
- Guy ROBARDET
- Alain SAUGER
- Jean VESLIN
- Bernard WLOCH

Permanents MAFPEN :

- Pierre ABOU
- Christiane BOUCHARLAT
- Anne-Marie BOURDARET
- Maurice CHABANNON
- Jacques GUILLAUD
- Françoise LANTHEAUME
- Jean-Claude MASOCH
- Pierre MILLAND
- Claude MOSER
- Danièle MOUREN

Groupe de travail "Formateurs" :

- Viviane CLAVE
- Jeanne DUCHOSAL

ARIANE :

- Albert CARREL
- Robert DESPIERRE
- Dominique PROSSER

Dispositif EPS :

- Monique LEMASSON

Rapporteurs des travaux : -----

- J. AUBERT
- C. BOURGUIGNON
- F. CAMPANALE
- L. GROSJEAN
- D. MOUREN
- G. ROBARDET

Synthèse :

- P. ABOU
- C. BOUCHARLAT
- M. LEMASSON

mission académique
à la formation des personnels de l'éducation nationale

B I L A N D E S S T A G E S D E F O R M A T I O N D E F O R M A T E U R S

ORGANISES PAR LA MAFPEN EN 1989-1990

(hormis GRAF et Groupes Ressources)

A/ DESCRIPTION DU DISPOSITIF

I - STAGES INDIVIDUELS INSCRITS AU PAF :

1. Stages proposés par la commission "Formation de formateurs" :

La commission a proposé au PAF 1989-1990, 13 stages à contenus transversaux relatifs au métier de formateur et à la formation des adultes.

Sur ces 13 stages, ² ont été annulés faute de candidats, en revanche, le stage "Devenir formateur d'adultes" a été dédoublé.

Nombre total de candidatures pour les 13 stages : 260

Nombre total d'inscrits : 160

Nombre de journées de stages : 35.

Remarque : Le chiffre de 260 candidatures est relativement élevé si on considère que le public potentiel est le public des formateurs MAFPEN, soit environ 500 personnes pour les GRAF et Groupes Ressources et 750 intervenants ponctuels.

La demande de formation sur des thèmes touchant à la pratique du formateur d'adultes est donc bien réelle.

Ces stages ont une double fonction :

- ils servent (notamment le stage "Devenir formateur d'adultes") de sas d'entrée dans le réseau des formateurs.

En effet, certains enseignants ne s'autorisent à être formateur qu'après avoir suivi un stage de ce type.

- ils permettent aux formateurs du réseau d'augmenter leurs compétences comme formateurs d'adultes.

2. Stages proposés par les autres commissions :

7 stages ont été proposés en Formation de formateurs par les commissions EPS, Langues, Biologie Géologie, Physique et Vie dans les établissements.

5 stages sur 7 ont eu lieu.

II - FORMATIONS NEGOCIEES D'EQUIPES DE FORMATEURS :

Ce nouveau dispositif mis en place cette année a été utilisé avec succès :

14 demandes de formation
35 journées de stage assurées.

Ces formations ont eu essentiellement trois fonctions :

1. Réunir des formateurs dans un champ de compétence précis comme première étape de constitution de Groupe Ressources. (ex.: Formateurs Lettres, Formateurs Techniques du Corps, Formateurs "Réussir autrement").

2. Augmenter les compétences d'équipes de formateurs constituées :

- dans le champ de la formation des adultes (Groupe Qualité du CAEFA, animateurs 4ème et 3ème Technologiques, animateurs et conseillers pédagogiques du CPR, formateurs IREM).

- dans des domaines plus spécifiques :

- * formation des coordonnateurs Lycées et Collèges ;
- * formation des formateurs d'ARIANE ;
- * formation des équipes "Lire au LP" ; "Lire au Collège".

3. Faire le point sur les pratiques existantes des formateurs

- séminaire des formateurs MA.

- journées d'échanges des formateurs en communication.

III - FORMATION DES FORMATEURS INTER-GROUPES RESSOURCES :

En 1989-1990, les Groupes Ressources ont vu leur nombre et leur effectif augmenter de façon significative.

Pour permettre aux formateurs nouvellement nommés de bénéficier rapidement d'une formation de formateurs, il a été proposé un plan de formation aux formateurs des Groupes Ressources sous forme de quatre stages sur les thèmes suivants :

- * Spécificité de la formation des adultes ;
- * Former des équipes dans les établissements scolaires ;
- * Réflexion sur la pédagogie différenciée ;
- * Groupe de régulation de la relation (BALINT).

96 candidatures ont été enregistrées, provenant de 60 formateurs. Ce grand nombre manifeste bien le besoin de formation déjà mentionné plus haut puisqu'on constate que près d' 1/4 des formateurs des Groupes Ressources se sont inscrits à ces formations.

IV - AUTRES FORMATIONS DE FORMATEURS :

Il faut mentionner ici :

1. Le séminaire de réflexion de Yenne sur la formation des formateurs à destination des membres de la commission Formation de formateurs.

2. L'Université d'été, organisée par la MAFFPEN de Grenoble en septembre 1990, sur le thème "Un aspect de la formation en établissement. La situation de négociation avec l'équipe".

B/ QUELQUES REFLEXIONS SUR CE DISPOSITIF

I - CE DISPOSITIF REpond A UNE DEMANDE REELLE DE FORMATION :

A noter : plus de 500 candidatures à un stage de formation de formateurs en 1990-1991.

II - CE DISPOSITIF EST COMPLEMENTAIRE DU RESEAU DES GRAF ET DES GROUPES RESSOURCES :

Il aide à la constitution de nouveaux groupes et il procure aux formateurs du réseau une formation au métier de formateur, tout à fait complémentaire des séminaires spécifiques organisés dans chaque Groupe Ressources et de la formation par la recherche des GRAF.

III - CE DISPOSITIF SE HEURTE A UNE DIFFICULTE : L'ABSENTEISME DES FORMES :

Pour les stages à candidature individuelle (stages du PAF et stages intergroupes ressources hors PAF), le taux d'absentéisme (au démarrage de la formation) va de 27 % dans le 1er cas à 30 % dans le second cas.

On peut faire l'hypothèse que pour certains formateurs qui sont amenés à s'absenter souvent de leur établissement, s'exerce une auto-censure au moment de participer à une formation pour eux-mêmes.

Pour d'autres, on peut penser que c'est la charge de travail qui, s'accumulant au cours de l'année, les rend indisponibles et entraîne leur désistement.

Quoiqu'il en soit, cet absentéisme est préoccupant et nécessiterait une étude et un traitement plus approfondi.

IV - CE DISPOSITIF EST CONÇU COMME UNE JUXTAPOSITION DE FORMATIONS DE COURTE DUREE, PLUS QUE COMME UN CURSUS A PLUSIEURS NIVEAUX :

Actuellement, le parcours possible d'un formateur est de s'inscrire à plusieurs stages qui sont en fait des formations de niveau 1 (type sensibilisation). Or, on voit apparaître de plus en plus des demandes de suivi, d'approfondissement d'une formation précise.

Vu les contraintes budgétaires, il y aura l'an prochain un choix à faire entre continuer à ne proposer que des actions de sensibilisation ou s'engager vers des propositions de stages de niveau 2 ou 3, c'est-à-dire vers un véritable itinéraire progressif de formation.

V - NECESSITE D'UNE PROCEDURE D'EVALUATION :

Contrairement à ce qui s'était passé en 1988-1989 où chaque stage "Formation de formateurs" avait fait l'objet d'un bilan rédigé par les formateurs, en 1989-1990 aucun dispositif d'évaluation n'a été envisagé.

Il sera nécessaire, cette année, que le groupe de travail "Formateurs" définisse l'opportunité, les objectifs et les modalités d'une évaluation.

C. BOUCHARLAT
le 6 juillet 1990

*RAPPORT DE SYNTHÈSE DES TRAVAUX DU GROUPE D'ÉTUDES
SUR LES FORMATEURS ACADÉMIQUES INTERVENANT DANS LA
FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DU SECOND DEGRÉ*

MARS 1989 - JANVIER 1990

En 8 ans les MAFPEN ont créé puis développé la **formation continue des enseignants**. La réussite de cette entreprise repose pour une large part sur les **formateurs académiques**.

Le nombre, le profil, les compétences, de ces formateurs ont évolué rapidement.

Prenant appui sur des investigations conduites dans plusieurs académies, sur des études de cas, sur des témoignages et des documents variés, un **groupe d'étude** composé de praticiens et de responsables de la formation continue des enseignants (cf. annexe 2) a produit une **description** et une **analyse** de cette ressource de formation : les formateurs académiques.

Les résultats de ces travaux sont présentés dans deux documents :

- DOCUMENT I**
- trois moments de l'histoire des MAFPEN (page 3)
 - les fonctions et les compétences des formateurs (page 5)
 - qui sont les formateurs ? (page 8)
 - les dispositifs de formation de formateurs (page 12)
 - * Annexe 1 : modalités d'action et compétences des formateurs.
 - * Annexe 2 : liste des membres du groupe d'étude.

- DOCUMENT II**
- Eléments d'information, outils de réflexion, points de vue pour décrire et analyser :
 - l'évolution des missions, fonctions, compétences des formateurs,
 - la formation des formateurs,
 - la gestion des formateurs.

DOCUMENT I

TROIS MOMENTS DE L'HISTOIRE
DES M.A.F.P.E.N.

Le texte ministériel du 24 mai 1982, fondant les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale, précisait les deux premières tâches de ces Missions :

- recenser et analyser les besoins de formation par une consultation approfondie des personnels,
- recenser et analyser les ressources et les possibilités de l'académie.

Les résultats de ces recensements et de ces analyses ont fait apparaître :

- une multiplicité de demandes individuelles, traduisant davantage une faim de formation que l'expression de besoins professionnels réels,
- une multiplicité d'offres de formation correspondant à des champs de compétences soigneusement cultivés par des individus, mais souvent dénuée d'une réelle démarche de formation d'adultes.

L'extrême diversité de l'offre et de la demande a permis d'élaborer les premiers plans académiques de formation (P.A.F.) où tous les partenaires paraissaient trouver leur compte, en vertu d'un consumérisme largement partagé. Mais l'évaluation des formations ne tarda pas à mettre en évidence les effets pervers de ce système de formation continue fondé sur la **logique de l'offre** :

LOGIQUE DE
L'OFFRE

- difficulté pour le stagiaire isolé d'intégrer à ses pratiques les contenus des formations reçues, et de les faire partager à des collègues n'ayant pas vécu la même expérience,
- déformation et appauvrissement du message initial dans les stages dits "de démultiplication", destinés en général à la mise en oeuvre de nouveaux programmes,
- limite des effets d'une formation conçue a priori par des formateurs, sans négociation avec les stagiaires .

En 1984, la rénovation des collèges révéla la nécessité de développer des formations en prise avec les situations de travail des enseignants, les problèmes et besoins spécifiques des établissements ; elle ouvrit ainsi la voie à des dispositifs fondés sur la **logique de la demande**.

LOGIQUE DE LA DEMANDE

Les formateurs de la première heure étaient peu préparés à ce type d'intervention. Les MAFPEN ont alors élargi le recrutement, augmenté le nombre de formateurs de terrain et organisé une véritable formation de formateurs, constituant ainsi des réseaux de personnes-ressources, ayant des compétences pédagogiques spécifiques : pédagogie différenciée, évaluation, travail en équipe, informatique, lecture, ...

La montée en puissance des **formations centrées sur l'établissement** fit apparaître un nouveau risque : celui de la juxtaposition d'interventions multiples dans un même établissement, sans objectif global de formation. Des rôles nouveaux s'imposèrent, de médiation et de coordination des différentes interventions. Des formations donnèrent à des formateurs confirmés de nouvelles compétences en matière de négociation et de construction de plans de formation.

Les MAFPEN commençaient ainsi à doter certains de leurs formateurs des compétences et du recul nécessaires pour pénétrer dans un établissement et intervenir, à sa demande, au sein de structures complexes voire conflictuelles.

PROJET D'ETABLISSE MENT ET PLAN DE FORMATION

L'obligation faite à tous les établissements, par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, d'avoir un **projet**, met en évidence la nécessité de continuer à développer chez les formateurs de nouvelles aptitudes leur permettant d'aider les établissements à analyser leur fonctionnement, à définir et mettre en oeuvre un projet, à élaborer un plan de formation des personnels cohérent avec leur projet.

VIVIER DE FORMATEURS

Ces trois moments de l'histoire des MAFPEN sont significatifs de la **richesse** progressivement constituée de leur vivier de formateurs, de la capacité de renouvellement et de transformation de leurs réseaux. Ils témoignent également de la **flexibilité et de l'adaptabilité** de la structure MAFPEN ainsi que de sa rapidité à répondre aux demandes individuelles des enseignants, aux besoins de formation construits localement aussi bien qu'aux priorités et plans ministériels

LES FONCTIONS ET LES COMPETENCES DES FORMATEURS

Les MAFPEN remplissent aujourd'hui une grande diversité de missions de formation continue depuis l'adaptation, la reconversion, la promotion d'enseignants jusqu'aux actions destinées à impulser ou accompagner le changement des pratiques professionnelles de l'ensemble des personnels. En conséquence, les fonctions des formateurs se sont multipliées et diversifiées afin d'offrir des réponses adaptées à l'évolution de la demande en formation et à la complexité croissante du système qui la traite.

L'analyse des pratiques des "formateurs MAFPEN", l'examen de l'organisation et de la structuration de leurs différents réseaux, le recensement de leurs champs d'intervention amènent à distinguer cinq principaux types de fonctions : (cf. Annexe 1).

INFORMATION
INSTITUTIONNELLE - Une fonction **d'information** à caractère institutionnel et de démultiplication de cette information en réponse à des orientations ministérielles. Fonction la plus souvent assurée par les corps d'inspection.

FORMATION
DANS UNE
DISCIPLINE
OU
SPECIALITE - Une fonction d'élévation du niveau de connaissances scientifiques et pédagogiques des enseignants généralement conçue comme **une actualisation des savoirs** disciplinaires et méthodologiques en prolongement ou en complément de la formation initiale. Elle est généralement assurée par des formateurs d'origine universitaire ou des formateurs de terrain, sous forme de "stage" - à candidature individuelle, souvent catégorielle, organisé selon une "logique de l'offre". Dans ce cadre, le formateur doit faire preuve d'une maîtrise approfondie des connaissances théoriques de la discipline d'enseignement ou de la spécialité et des démarches de transmission à des groupes d'adultes.

FORMATION EN
ETABLISSEMENT - Une fonction de transformation des pratiques professionnelles des enseignants. L'intervention des formateurs s'effectue ici sous forme d'actions de formation à candidatures collectives souvent interdisciplinaires, parfois intercatégorielles, se déroulant sur le lieu même d'exercice des stagiaires, selon une "logique de la demande" pour la **résolution de problèmes professionnels**. Les tâches qu'accomplissent dans ce cadre les formateurs sont des tâches de "formateurs d'adultes" et "d'agents de changements". Ils doivent abandonner la "logique de l'enseignement" qui prédominait dans les cas précédemment distingués, pour s'attacher dans ce modèle de "formation-action" centré sur des équipes d'établissement scolaire, à l'analyse des besoins de formation, à la négociation de projet de formation, à l'analyse des situations de travail des enseignants en relation avec une population d'élèves déterminée, à l'impulsion, l'accompagnement et le soutien de l'innovation, à l'évaluation des effets de la formation sur les pratiques pédagogiques. Ces actions sont assurées le plus souvent par des "formateurs de terrain" particulièrement expérimentés et ayant participé à des formations spécifiques de formateurs.

A ce renouvellement des pratiques de formation et des compétences correspond l'émergence de nouveaux rôles dans les réseaux de formateurs, rôles désignés selon les académies par les termes de "coordonnateur", "professeur-relais", "correspondant départemental ou académique", etc... Ils aident à la construction du plan de formation de l'établissement et sont ainsi amenés à assurer parfois une fonction de conseil au cours de négociations avec les équipes d'établissement.

- La fonction plus récente d'intervention-conseil prend en compte l'établissement comme "organisation" et s'inscrit dans la politique du **projet d'établissement**. L'acquisition de nouvelles qualifications s'avère indispensable pour aider les établissements à analyser leur fonctionnement, à élaborer et à mettre en oeuvre leur projet, à décider de leur **plan de formation** et à le réaliser.

INTERVENTION CONSEIL

De nouvelles compétences caractérisent cette pratique de "l'intervention-conseil" :

- connaissance du système éducatif : ses orientations politiques, ses modes de gestion ;
- connaissance de l'établissement : ses structures, ses acteurs, etc...
- compétences méthodologiques : analyse et diagnostic de situation de terrain, méthodes d'enquête, de résolution de problèmes, etc...

Cette nouvelle fonction est exercée, selon les MAFPEN, soit par des formateurs déjà expérimentés dans l'exercice des fonctions précédemment décrites soit par des formateurs nouvellement recrutés. Elle prend des formes différentes selon les académies depuis l'aide méthodologique à la démarche de projet pour des équipes d'établissement jusqu'à des pratiques d'audit participatif.

- Des fonctions relatives à la conception, au suivi et à l'évaluation de **dispositifs complexes de formation** continue. En général assurées par des "collaborateurs à plein temps" du Chef de Mission, elles portent par exemple sur :

- **le pilotage** des différents dispositifs académiques d'élaboration concertée du Plan Académique de Formation ; l'animation et la coordination des réseaux de formateurs,

ORGANISATION ET COORDINATION DE DISPOSITIFS ACADEMIQUES DE FORMATION - **la mise en cohérence** du plan académique et du plan national de formation (notamment la formation de formateurs),
 - **la mise en oeuvre** académique d'opérations ministérielles : coordination du plan de formation de l'enseignement technique, organisation des formations promotionnelles, évaluation Lecture-Mathématiques CE2-6°, opération Langues Vivantes à l'école, etc..., nécessitant parfois la création rapide de nouveaux réseaux d'intervenants.

Sous la responsabilité directe du Chef de Mission, ces collaborateurs sont conduits à établir des relations contractuelles avec l'ensemble des partenaires de la formation continue (dans l'Education Nationale et hors Education Nationale) et surtout des relations étroites permanentes avec les services rectoraux.

Deux tendances fortes et un constat se dégagent de cette analyse des fonctions des formateurs :

- L'exigence d'une **professionnalisation** croissante des formateurs. De nouvelles compétences, de nouvelles qualifications se sont progressivement dessinées, correspondant chacune à la diversité des missions confiées aux MAFPEN et requérant des dispositifs de formation de formateurs adaptés.
- La **différenciation** progressive de rôles qui se sont structurés au sein d'un système de réseaux de formateurs ; ces rôles étant articulés et assurés, suivant la politique propre à chaque MAFPEN, soit par des groupes très spécialisés, soit par des formateurs à compétences multiples.

Construire un projet de formation, le mener et l'évaluer, en acceptant de modifier son parcours et en construisant une démarche participative de questionnement du savoir, telles sont les compétences que l'on est en droit d'attendre aujourd'hui de tout formateur.

QUI SONT LES FORMATEURS ?

En 1987, le rapport du groupe d'étude sur les formateurs académiques (*) les présentait comme "un corps fluctuant, fragile, dont l'engagement repose sur le volontariat. La responsabilité qu'ils assument, les difficultés qu'ils acceptent ne sont pas réellement compensées, ni même reconnues au plan de leur carrière". Si la fonction de formateur a continué à se diversifier, si la tendance à la professionnalisation s'est accentuée, force est de constater que la précarité de leur position institutionnelle demeure. Toutefois, certaines informations ou questions concernant leur identité, leur recrutement, l'organisation de leur travail, leur rémunération, leur reconnaissance, leur devenir peuvent être à nouveau précisées.

L'IDENTITE

Le terme de "formateur M.A.F.P.E.N." recouvre des situations très différentes : différences d'origine, de statut, de formation, de recrutement, de degré d'implication dans la formation des personnels, de fonction, de rémunération, etc...

DIVERSITE DES RESSOURCES

Au delà de cette diversité, le terme désigne dans 70 à 80 % des cas un **formateur dit "de terrain"** par opposition aux **formateurs "institutionnels"** (professeur d'Ecole Normale, universitaire, inspecteur). Ces formateurs de terrain sont des enseignants effectuant une partie de leur service en formation initiale (devant élèves) et une partie en formation continue. Beaucoup de formateurs de terrain n'interviennent "qu'occasionnellement" (moins de 4 heures-année), un quart d'entre eux cependant effectuent la moitié ou la totalité de leur service en formation continue.

Font ainsi partie des **réseaux de formateurs M.A.F.P.E.N.** des enseignants, conseillers d'information et d'orientation, conseillers en formation continue, chefs d'établissement, documentalistes, conseillers d'éducation, personnels des centres régionaux de documentation pédagogique, de l'ONISEP, professeurs d'Ecole Normale, inspecteurs départementaux de l'Education Nationale, inspecteurs pédagogiques régionaux, universitaires,...

(*) Rapport de synthèse des travaux du groupe d'étude sur les formateurs académiques intervenant dans la formation continue des personnels du second degré - DLC/19 - 15 octobre 1987.

LE RECRUTEMENT

Sur quels critères recruter ?

Les critères de choix, loin d'être définis une fois pour toutes, s'adaptent à l'évolution des missions, des critères, des fonctions et donc des compétences attendues des formateurs. Ces critères peuvent être fondés :

- sur le savoir, sanctionné ou non par un diplôme,
- sur un ancrage fort et reconnu dans une discipline, enrichi par une formation continue,
- sur des pratiques pédagogiques innovantes,
- sur la production d'outils pédagogiques,
- sur la motivation,
- sur l'expérience (formation d'adultes, participation à des groupes de travail, à des groupes de recherche, à des mouvements pédagogiques, des associations de spécialistes, ...),
- sur la participation à des formations de formateurs (Université d'Eté, formations du Plan National de Formation (PNF), formations académiques, etc..)

CRITERES DE
CHOIX ET
LEGITIMITE
DU
FORMATEUR

Toutefois, ces mêmes critères conjugués ne règlent pas le problème de la **légitimité du formateur**. Traditionnellement assise sur l'implantation disciplinaire liée à l'exercice effectif du métier d'enseignant devant les élèves, cette "légitimité-élève" n'est pas seule pertinente, en particulier pour des fonctions telles que coordonnateur ou responsable de réseau, intervenant-conseil, collaborateur responsable de la construction, du suivi et de la mise en oeuvre de dispositifs de formation, etc...

Selon quelle procédure ?

Les voies d'accès à la fonction de formateur sont nombreuses : démarche personnelle, sollicitation, désignation, cooptation, appel d'offres ; cependant les MAFPEN, par souci de transparence et d'efficacité, sont de plus en plus nombreuses à recourir à **l'appel à candidatures**.

TRANSPARENCE

Exercice délicat et lourd. Délicat, dans le ciblage de l'appel qui doit être à la fois prospectif et en adéquation avec les ressources potentielles locales et les emplois disponibles, suffisamment précis pour que les candidats sachent ce que l'on attend d'eux. Lourd, par le traitement académique ou déconcentré par réseau des candidatures, par les entretiens individuels de sélection qui viennent compléter les choix sur dossier.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

CONTRAT

Dans les académies, l'appel à candidatures est le plus souvent lié à l'existence de **contrats** entre la MAFPEN et ses formateurs. Ces contrats, qui précisent la rémunération (sous forme d'heures effectives ou heures-année) des tâches demandées au formateur, doivent être renouvelés chaque année. Cette quasi impossibilité d'obtenir des engagements pluri-annuels gêne le développement de politiques à moyen terme de recrutement et de formation de formateurs.

RESEAU

La grande majorité des formateurs appartient à un réseau. En effet, parmi d'autres modes d'organisation possibles, la plupart des MAFPEN ont choisi de doter leurs champs de formation continue d'une **structure en réseaux**. Le réseau qui prend des dénominations diverses selon les académies (équipe départementale d'animation pédagogique, groupe ressources, groupe de recherche action, groupe de travail et d'approfondissement, réseau lecture, informatique, etc...) peut être défini comme un dispositif spécifique de formation organisé, coordonné, ayant une mission précise répondant à un objectif de la politique académique de formation. Il est lié par contrat à la MAFPEN pour l'accomplissement de cette mission. Le réseau qui fédère un nombre variable de formateurs, est tenu de prévoir les modalités de son animation, de sa régulation, de la formation de ses membres. Cette structure s'appuyant sur une gestion plus participative des ressources et des moyens, suscite l'adhésion, incite à la créativité et à l'action. L'articulation des réseaux entre eux opère un maillage des personnes ressources des départements et de l'académie.

LA REMUNERATION ET LA RECONNAISSANCE

Les tâches du formateur se diversifient : négocier, établir un cahier des charges, construire une formation, la réaliser, l'évaluer, animer le travail d'équipes pédagogiques, conseiller un chef d'établissement, coordonner un réseau, etc... Comment comptabiliser ces activités avec pour unité de mesure l'heure de cours devant élèves ?

Malgré un effort de clarification et de communication, des disparités existent entre les académies dans leur appréciation du nécessaire équilibre entre rétribution et contribution des formateurs.

RETRIBUTION, CONTRIBUTION

La rétribution est certes pécuniaire, elle passe également par la **reconnaissance et la validation** du travail effectué sur le terrain par le formateur.

Cependant, au-delà d'une certaine notoriété et d'une reconnaissance par leurs pairs, la **seconde compétence** indéniable qu'ont acquise nombre de formateurs reste ignorée. Cette compétence n'est ni certifiée, ni reconnue par tout ou partie d'un diplôme universitaire, ni prise en compte par l'institution puisque, dans bien des cas, les formateurs subissent retard ou stagnation de leur note administrative, et ne sont pas évalués dans leurs activités de formateur.

QUELLES PERSPECTIVES ?

Dans le cadre de la politique actuelle de déblocage des carrières et d'un traitement plus individualisé de leur déroulement, des notations régulières et des promotions (hors classe, agrégation, ...) pourraient toutefois constituer des perspectives positives pour les formateurs.

CARRIERE

Par ailleurs, la pratique et la formation des formateurs les préparent à accéder à d'autres responsabilités : encadrement, I.U.F.M.

L'institution a besoin de conserver et de renouveler les viviers académiques de formateurs ; pour cela, le lien entre le **devenir** d'un enseignant et sa participation à la formation continue de ses collègues devrait être traité de manière plus dynamique et positive pour sa carrière.

LES DISPOSITIFS DE FORMATION DE FORMATEURS

La formation des formateurs remplit trois fonctions :

- **Développer en permanence la compétence** de chacun aussi bien dans son champ d'intervention, que dans son métier de formateur d'adultes.
- **Entretenir un vivier** de formateurs potentiels permettant un renouvellement indispensable
- Favoriser voire **anticiper l'émergence de nouvelles fonctions** au fur et à mesure que les besoins en apparaissent.

Pour cela, se sont construits au fil du temps des dispositifs très variés permettant de prendre en compte l'hétérogénéité du public des formateurs. Tous présentent cependant trois caractères communs qu'il convient ici de mettre en évidence :

- * la mise en oeuvre d'actions de formation au sens strict,
- * l'utilisation de la structure même du réseau comme ressource de formation,
- * la liaison avec la recherche.

MISE EN OEUVRE D'ACTIONS DE FORMATION DE FORMATEURS

1 - Stages de formation de formateurs à candidature individuelle :

Dans l'ensemble des académies, le Programme Académique de Formation (PAF), propose des actions de formation de formateurs à candidature individuelle et volontaire.

PARCOURS
INDIVIDUALISES

Toutefois, la tendance actuelle est de proposer un cursus de formation de formateurs avec un "tronc commun obligatoire" pour les formateurs peu ou pas expérimentés, suivi d'une formation plus diversifiée incluse dans un plan individuel de formation.

Les contenus de ces stages sont disciplinaires, didactiques ou relatifs au **métier de formateur d'adultes** (animation d'un groupe d'adultes, conception d'un dispositif de formation, conduite de réunions, d'entretiens, etc...)

2 - Stages de formation pour équipes de formateurs :

On entend par équipe un ensemble de formateurs, regroupés ou non en réseau identifié, intervenant dans un domaine particulier ou exerçant la même fonction :

- fonction de formateurs dans une discipline, une spécialité, formateur en établissement,

FORMATION EN
EQUIPE

- fonction de responsables d'équipes de formateurs et de dispositifs de formation,
- fonction d'intervenant conseil.

Les MAFPEN mettent en place ces formations soit à l'initiative d'équipes de formateurs soit dans le cadre de leur dispositif propre de formation de formateurs, passage obligé pour exercer certaines fonctions. Ces formations sont conduites par des formateurs chevronnés de l'académie ou d'autres académies, appartenant ou non à l'Education Nationale.

LE RESEAU, COMME RESSOURCE DE FORMATION

Dans l'ensemble des académies, il existe des réseaux institutionnalisés de formateurs ou formateurs potentiels qui, par leur fonctionnement même, organisent la formation de leurs membres. On peut citer, par exemple :

1 - Les groupes de formateurs

Sous des appellations diverses (groupes-ressources, chantiers, groupes de travail et d'approfondissement, équipes ressources, etc...), ils constituent des lieux de réflexion, de production d'outils, de préparation, d'organisation et d'évaluation d'actions de formation.

CO-FORMATION

Dans ces groupes, les moyens de formation sont multiples : co-formation entre pairs, production d'outils de formation, tutorat des nouveaux par l'observation et la co-animation de stages, analyse des pratiques de formation, etc...

2 - Les groupes de Recherche- Formation

(Suivant les académies : groupes-recherche-action-formation, groupe de formation par la recherche, etc...)

FORMATION
PAR LA
RECHERCHE

Travaillant en liaison directe avec des universitaires ou avec des enseignants chercheurs de l'INRP (qui assurent le conseil scientifique et la formation à la méthodologie de la recherche), les enseignants membres de ces groupes mènent en alternance des phases de réflexion théorique commune et des phases d'expérimentation personnelle sur le terrain, dans leur établissement scolaire, des outils didactiques et pédagogiques qu'ils élaborent. Au terme de leur travail, ils doivent proposer des publications, des communications à des colloques et des stages de formation à destination des enseignants ou des autres formateurs, pour diffuser les outils qui ont été ainsi validés.

Il s'agit donc bien à proprement parler d'une formation de formateurs par la recherche.

AUTRES MODALITES DE FORMATION DE FORMATEURS

Les dispositifs nationaux : Le Plan National de Formation (PNF) et les Universités d'Eté.

IMPULSION
NATIONALE

Les nouvelles modalités de sélection des candidatures pour les stages du PNF et les Universités d'Eté permettent d'intégrer ces dispositifs dans les politiques académiques de formation de formateurs.

En amont, priorité peut être donnée, autant que faire se peut aux candidats déjà engagés en formation continue. En aval, en conservant une trace des personnes ayant bénéficié des stages du PNF et des Universités d'Eté, il est possible de leur demander de transmettre les compétences qu'elles y ont acquises et de s'investir à leur tour en formation.

Les dispositifs académiques :

Quelques exemples :

1 - **Séminaires inter MAFPEN** regroupant les formateurs des académies, à leur propre initiative, pour réfléchir, comparer, travailler sur leurs différentes approches théoriques, méthodologiques, opératoires concernant tel ou tel champ de formation.

INITIATIVES
ACADEMIQUES

2 - Mise en place d'une structure individualisée **d'aide et de conseil** aux formateurs : entretiens à la demande, consacrés à des études de cas "professionnels", conseils méthodologiques, etc...

3 - Création d'une feuille ou d'un **journal des formateurs** pour améliorer la circulation de l'information entre les formateurs et entre les réseaux de formateurs.

Autres ressources

De nombreuses universités proposent :

- des DEA, DESS intéressant, les disciplines (contenus scientifiques ou didactiques);

FORMATIONS
UNIVERSITAIRES

- des DUFA, DUEPS concernant les compétences de formateur d'adultes;
- des DEA, DESS de sciences de l'éducation, de ressources humaines etc

...

Ces formations constituent pour nombre de formateurs un des éléments de leur parcours individualisé de formation.

La formation de formateurs connaît donc sensiblement la même évolution que la formation des enseignants : passage d'une offre catalogue à la **construction de parcours individuels et collectifs**, de la modalité stage vers des dispositifs articulant des **modalités variées, plus personnalisées, innovantes**, en prise avec la réalité du terrain et les besoins des formateurs.

ANNEXE 1

MODALITES D'ACTION ET COMPETENCES DES FORMATEURS

MODALITES D'ACTION	COMPETENCES SCIENTIFIQUES ET THEORIQUES	COMPETENCES METHODOLOGIQUES	COMPETENCES COMPORTEMENTALES ET RELATIONNELLES
INFORMATION INSTITUTIONNELLE			
A 1 Action ponctuelle de courte durée, mais généralisée à un public spécifique. Stage le plus souvent à caractère obligatoire ou à public désigné. Formation centrée sur la diffusion d'informations à caractère institutionnel : nouvelles orientations ministérielles, nouveaux programmes ou diplômes...	B 1 Le formateur connaît l'évolution des instructions et des programmes d'enseignement et leurs incidences didactiques.	C 1 Il sait organiser la diffusion généralisée à un public. Il met en oeuvre une démarche de "démultiplication" de directives nationales (adaptation de modules, par exemple...) Il est expérimenté dans l'observation et l'évaluation des pratiques pédagogiques du public auquel il s'adresse.	D 1 Il sait répondre aux exigences particulières d'une action d'initiative hiérarchique (relais institutionnel).
FORMATION DANS UNE DISCIPLINE OU SPECIALITE			
A 2 Action ponctuelle de courte durée. Stages à candidatures individuelles. Formation centrée sur la transmission des contenus et méthodes de la discipline ou de la spécialité du formateur.	B 2 Le formateur connaît les avancées scientifiques qui concernent sa discipline ou sa spécialité et leurs implications didactiques.	C 2 Le formateur est capable de poser une problématique et de proposer une action de formation en en définissant : * les objectifs, * la méthodologie, * l'évaluation.	D 2 Le formateur est en mesure d'animer des groupes d'adultes. Il sait transmettre à des pairs en tenant compte de leur enracinement professionnel et de leurs attentes.
FORMATION EN ETABLISSEMENT			
A 3 Action de formation sur établissement. La demande - commande émane de l'établissement, les modalités sont négociées. Action disciplinaire ou interdisciplinaire.	B 3 Tout en ayant un enracinement dans sa discipline, il maîtrise les contenus interdisciplinaires : pédagogie différenciée, évaluation, systèmes d'aide et de soutien aux élèves en difficulté, technologies éducatives...	C 3 Le formateur est capable d'analyser une demande et d'y ajuster sa réponse, de négocier et de conduire une formation-action.	D 3 Il s'adapte aux situations professionnelles locales pour travailler avec une équipe constituée. Il conçoit son action de formation pour qu'elle puisse s'inscrire dans la problématique globale de formation de l'établissement.

.../...

INDICATEURS D'ACTION	COMPETENCES SCIENTIFIQUES ET THEORIQUES	COMPETENCES METHODOLOGIQUES	COMPETENCES COMPORTEMENTALE ET RELATIONNELLES
----------------------	---	-----------------------------	---

INTERVENTION - CONSEIL

A 4	B 4	C 4	D 4
Action sur l'établissement. dans la durée. Réponse à l'établissement pour l'aider à : - analyser son fonctionnement, * résoudre ses problèmes, - élaborer, mettre en oeuvre, suivre, évaluer son projet d'établissement, - concevoir et réaliser un plan de formation de ses personnels.	Connaissance de l'institution, de l'établissement : structures de fonctionnement et acteurs. Analyse des organisations, approche systémique, analyse sociologique, psycho-sociologique, institutionnelle...	Analyse d'une situation prenant en compte les différents paramètres de la vie et du fonctionnement de l'établissement : * mise en oeuvre d'une démarche participative, * recueil de données, entretien, enquête, * diagnostic, résolution de problèmes, * suivi des équipes dans la durée, * formalisation écrite.	Capacité : * à établir une relation contractuelle avec l'établissement : écoute, négociation, gestion de conflits,... * à articuler son intervention avec celle d'autres intervenants institutionnels, dans le cadre d'une politique académique de projet.

ORGANISATION ET COORDINATION DES DISPOSITIFS ACADEMIQUES DE FORMATION

A 5	B 5	C 5	D 5
action pluriannuelle. responsabilité d'un secteur de la Mission académique et/ou de la coordination de programmes spécifiques de formation dans le cadre du Plan académique de Formation. création, structuration, animation de réseaux de formateurs. participation à l'élaboration du P.A.F. (développement et prospective).	Le formateur connaît la politique nationale et académique de formation continue, les contraintes et les ressources académiques de formation, le fonctionnement de la M.A.F.P.E.N. Il maîtrise les modèles et conceptions de base de la formation des adultes et de l'ingénierie éducative. Il connaît les conditions institutionnelles, administratives et financières de l'organisation des formations.	Le formateur maîtrise les méthodes et outils : * de conception de dispositifs complexes de formation continue, * d'accompagnement et de suivi d'un programme (notamment formation de formateurs), * d'évaluation et de bilan pédagogique, * de pilotage de réseaux de formateurs.	Il entretient des relations avec les différents partenaires et acteurs du système de formation. Il est l'interlocuteur du Chef de Mission pour le secteur qui lui est confié. Il sait organiser et animer des équipes de formateurs. Il est à l'écoute des problèmes de formation (rôle d'aide et de conseil).

ANNEXE 2

ONT PARTICIPE AUX TRAVAUX DU GROUPE D'ETUDE

ACADEMIE DE CAEN

JEAN GUGLIELMI, Chef de la MAFPEN
Annie LANGLOIS, Formateur MAFPEN
Aude MORVAN, Collaborateur MAFPEN

ACADEMIE DE GRENOBLE

Bernard CORNU, Chef de la MAFPEN
Pierre DUCROS, Collaborateur MAFPEN
Pierre ABOU, Collaborateur MAFPEN
Christine BOUCHARLAT, Collaborateur MAFPEN
Sylvie CASSE FRANCO, Formateur
Jean-Michel BEAUJARD, Formateur

ACADEMIE DE RENNES

Jean-Pierre GABORIEAU, Chef de la MAFPEN
Jean-Louis PLANEL, Collaborateur MAFPEN
Jean-Yves GUINARD, Collaborateur MAFPEN

ACADEMIE DE TOULOUSE

Line MAILHOS, Chef de la MAFPEN
Nicole BELMONTE, Collaborateur MAFPEN
Agnès ROUCOLLE, Collaborateur MAFPEN

ADMINISTRATION CENTRALE

Georges PROKHOROFF, Sous-Directeur de la Formation
Continue des enseignants du second degré
Jean-Claude JACQUEMARD, Chef du Bureau DLC19/
Anita WEBER, Chef du BUREAU DLC/21
Marie-Françoise CASTERAN, Chargée d'études DLC/19

ANIMATION ET COORDINATION DES TRAVAUX DU GROUPE D'ETUDE :

MarieFrançoise CASTERAN

LE GROUPE-RESSOURCE : UN MOYEN PRIVILEGIE DE FORMATION

Un groupe-ressource qu'est-ce que c'est ?

Un groupe-ressource rassemble des formateurs (principalement enseignants du secondaire travaillant en équipe dans un champ déterminé de la formation transdisciplinaire ou disciplinaire.

Les groupes-ressources assurent une mission de formation continue auprès des personnels de l'Education Nationale (principalement du second degré).

Les groupes-ressources dans l'Académie de Grenoble

Leur naissance est liée à la rénovation des collèges qui a fait apparaître des besoins en formation dans des domaines où il n'y avait pas de formateurs (ex : évaluation, tutorat, lecture, etc...). Se sont créés ainsi les premiers groupes-ressources en 1983 ; puis de 83 à 86 se sont mis en place 8 groupes dans des champs d'intervention transdisciplinaires et 2 groupes centrés sur les technologies nouvelles.

Depuis un an, on assiste à une augmentation massive du nombre de groupes-ressources par la création notamment de groupes-ressources disciplinaires, ce qui n'est pas sans poser de problèmes.

Actuellement existent 20 groupes-ressources regroupant 260 formateurs.

Les formations proposées par les groupes

Elles prennent le plus souvent la forme de stages négociés avec des équipes d'établissement ; les groupes proposent également des stages à candidature individuelle.

La caractéristique de ces formations est de s'articuler directement sur l'expérience professionnelle des stagiaires.

C'est une formation qui contribue à la résolution des problèmes que les enseignants rencontrent dans leur pratique.

Elles représentent en 88/89 plus de 10 000 journées-stagiaires, assurées par les 7 groupes de PED, Informatique et FOF.

Le fonctionnement des groupes

Chaque groupe se réunit périodiquement (entre 6 à 8 journées par an) pour :

- la conception, l'analyse et l'évaluation des actions de formation

- l'organisation des stages
- la formation de ses membres.

De plus, ce travail se prépare ou se poursuit dans des réunions de sous-groupes organisés par secteur géographique ou autour d'un thème d'intervention.

Chaque groupe est animé par un responsable dont les tâches sont multiples :

- organisation et animation des journées de regroupement
- gestion des actions de formation
- liaison avec la MAFPEN et impulsion d'une politique de formation dans le groupe
- organisation de la formation des formateurs du groupe.

L'originalité des groupes : "se former pour former"

"Un groupe-ressource a deux fonctions dont l'une (formation de ses membres) est au service de l'autre (intervention auprès des enseignants)" (1).

Les modalités de formation pour les membres du groupe sont variées :

- la formation par les pairs : échange d'expériences, utilisation des compétences spécifiques de tel ou tel membre, d'autant plus riche que le groupe est souvent très hétérogène
- la formation théorique par des universitaires et chercheurs dans le champ d'intervention du groupe
- la participation éventuelle à une équipe de recherche-production, avec expérimentation sur le terrain
- la production d'outils de formation
- l'analyse en commun de la pratique d'animation, avec l'aide éventuelle d'un intervenant extérieur
- le compagnonnage des nouveaux par les anciens (observation de stages)
- la co-animation systématique, qui permet un travail en équipes de préparation, de régulation.
- les stages réalisés, qui sont en eux-mêmes un moyen de formation notamment à travers leur évaluation.

Tout ce travail sur l'objet "action de formation" caractérise le groupe-ressource par rapport au Groupe-Recherche-Action-Formation dont l'axe privilégié est la formation par la recherche, mais qui ne mène pas, sauf exception, de réflexion en tant que groupe sur les interventions qu'il propose.

(1) cf article de Charles HADJI - Cahiers pédagogiques n° 276

Place et rôle des groupes-ressources dans la MAFPEN

- Créés par la MAFPEN, ils sont les acteurs essentiels de sa politique de formation auprès des enseignants du secondaire. Rappelons que l'existence des groupes-ressources est une caractéristique originale de la MAFPEN de Grenoble et une des garanties de la qualité de la formation.

Ils peuvent et souhaitent participer à la réflexion de la MAFPEN sur sa politique de Formation à partir des contacts permanents avec les enseignants, de l'analyse des actions de formation et de l'information récolter sur le terrain (besoins, modalités d'organisation...).

- Ils répondent éventuellement à des commandes institutionnelles ou à des demandes de formation provenant d'autres services de formation de l'Education Nationale.

Problèmes et questions posées

La création à la MAFPEN d'un secteur "Formateurs", la nouvelle procédure de recrutement dans les groupes-ressources et les GRAF, la mise en réseau de formateurs isolés dans de nouveaux groupes nous paraissent des avancées significatives.

Toutefois, le développement des groupes-ressources et des GRAF pose justement des problèmes.

1) Problèmes de cohésion et d'articulation

. Impression de banalisation, d'atomisation avec risque de réduction de l'impact, dispersion ?

Comment les enseignants du terrain vont-ils s'y retrouver ? -> difficulté de choix et risques d'erreurs -> quelle régulation est prévue ?

. La multiplication des GRAF et groupes-ressources disciplinaires ne risque-t-elle pas de renforcer le cloisonnement disciplinaire ?

. Comment s'articulent les activités GRAF et groupes-ressources dans une même discipline (ex Sciences Naturelles) ?

Et plus généralement les activités de tous les GRAF et groupes-ressources ?

. Comment regrouper les résultats de la réflexion et l'expérience des groupes-ressources en matière de formation d'enseignants ?

Les groupes-ressources se sont spécialisés sur un thème mais aussi sur la formation des enseignants et des formateurs.

Plusieurs groupes-ressources (GREP, GRRAC, GREVA,...) ont travaillé sur l'analyse de la demande et produit des outils.

Le GRAF histoire-géographie travaille sur une grille d'observation des stages.

Le GREVA travaille sur l'élaboration/l'évaluation des actions de formation avec production d'une liste de macro-critères pour élaborer une action de formation.

2) Problèmes de positionnement

. Impression de marginalisation des groupes-ressources jamais consultés, en tant que tels sur la politique et la gestion de la formation alors que ce sont eux qui représentent la MAFFEN dans les établissements et qui ont le plus de contacts avec les enseignants.

. Qui va décider de la création, de la composition des groupes, des orientations des actions ?

Quelle participation des groupes-ressources à ces décisions ?

3) Problèmes de gestion :

. Problème de gestion administrative pour convocation et frais de déplacement.

. L'évolution de certains groupes-ressources interdisciplinaires dont l'activité couvre un secteur de plus en plus étendu entraîne une gestion plus complexe pour les responsables de groupe, dont les conditions matérielles de travail sont inchangées : pas de bureau, pas de meubles de rangement, pas de téléphone, pas de photocopieuse à disposition.

. Lourdeur des réunions pour les formateurs confrontés à la nécessité de produire des documents de formation et de mener une réflexion critique sur les formations : actuellement pas de prise en compte satisfaisante de ces activités qui ne sont pas les préparations de stages. Ces activités s'essouffent alors qu'elles sont la justification même des groupes-ressources.

FONCTIONNEMENT DES G.R.A.F.

PARTIES CONTRACTANTES

Entre : - d'une part la M.A.F.P.E.N. représentée par
Monsieur Michel TREUIL, recteur,
- et d'autre part l'Institut de Formation des
Maîtres de l'Université Joseph FOURIER représenté par
Madame Claude COMITI, Directrice
il a été convenu ce qui suit

ARTICLE 1 : OBJET

L'objet de la présente convention est le fonctionnement de
Groupes Recherche Action Formation en Education Physique et
Sportive, Géographie et Sciences Physiques sur les projets
intitulés :

- Contenus d'enseignement en E P S
 - Informatique et E P S
 - Audio-visuel et E P S
 - Didactique de la géographie
 - Situation problème en Sciences Physiques
 - Production de logiciels en Sciences Physiques
- décrits en annexe.

ARTICLE 2 : PREAMBULE

Les 6 conditions minimales à remplir par un groupe pour
qu'il puisse être considéré comme un G.R.A.F. sont :

- son rattachement à un établissement de recherche
- la participation effective aux travaux du groupe d'au
moins un chercheur professionnel
- la participation effective aux travaux du groupe d'au
moins un enseignant du second degré
- l'engagement du groupe dans une recherche appliquée
comportant une part d'expérimentation sur le terrain
- l'engagement du groupe dans l'animation d'actions de
formation
- la production d'outils de formation
et/ou de contenus de formation

ARTICLE 3 : DUREE

Elle est conclue pour une durée de une année renouvelable
deux fois par tacite reconduction. Son renouvellement au delà
de trois années devra faire l'objet d'un avenant. Elle prend
effet à compter du 1^{er} septembre 1989.

Toutefois sa dénonciation peut être obtenue par l'une ou
l'autre des parties contractantes à la fin de chaque période de
un an sous réserve d'un préavis de trois mois.

ARTICLE 4 : MOYENS MIS A DISPOSITION

La M.A.F.P.E.N. met à la disposition des groupes :

- 37 heures de décharge effective
- 47 heures supplémentaires année
- un crédit de fonctionnement d'un montant maximum de vingt deux mille francs ,

conformément aux dispositions budgétaires contenues dans les annexes.

L'IFM met à la disposition du groupe :

- 400 heures complémentaires
- 0,50 postes et 20 heures effectives de service statutaire
- les locaux nécessaires aux réunions
- un crédit de fonctionnement destiné à couvrir les frais de fonctionnement des groupes (photocopies et documentation) et les frais de déplacement des intervenants extérieurs invités par les GRAF d'un montant maximum de quarante deux mille francs

conformément aux dispositions budgétaires contenues dans les annexes.

La présente attribution de moyens fera l'objet d'un avenant chaque année.

ARTICLE 5 : PROPRIETE ET UTILISATION DES PRODUITS CREES

Les produits créés sont propriété conjointe des parties contractantes qui en disposent librement pour leur propre usage. Toutefois, les publications à usage externe devront être faites sous le timbre des deux parties

Dans l'hypothèse d'une exploitation commerciale d'un produit créé, la répartition des droits entre les auteurs et les parties contractantes devra faire l'objet d'un contrat particulier

ARTICLE 6 : PRESTATIONS DUES EN CONTREPARTIE DES MOYENS

Les participants aux groupes doivent, en contrepartie des moyens mis à leur disposition par les contractants fournir les prestations définies dans le descriptif du projet annexé à la présente convention dans le respect du calendrier prévu.

ARTICLE 7 : MODE DE RECRUTEMENT

Les participants au groupe issus de l'enseignement primaire ou secondaire sont recrutés par voie d'appel de candidatures sous la responsabilité conjointe des deux parties contractantes.

Un responsable est désigné par les parties contractantes après consultation des membres du groupe.

Pour l'IFM

Pour la MAFFPEN

Claude COMITI

Michel TREUIL

SEMINAIRE DE YENNE
29 & 30 NOVEMBRE 1989

PREMIERE PROPOSITION

PROFESSIONNALISER LES FORMATEURS

(LISTE DE COMPETENCES POUR LES FORMATEURS MAPPEN)

1. COMPETENCES A DEVELOPPER POUR TOUS LES FORMATEURS

1.1 - COMPETENCES LIEES AU DOMAINE D'INTERVENTION

- Maîtriser une spécialité et sa didactique (discipline, technologie éducative, technique, etc)
- Avoir une pratique et être engagé dans une démarche de recherche dans le domaine d'intervention :
didactique
 - . Etre capable de distanciation, de conceptualisation de sa pratique.
 - . Connaître différents types de recherche, leurs présupposés théoriques, savoir utiliser leurs résultats en formation
 - . Elaborer, à partir des résultats de la recherche des documents et des outils de formation

1.2 - CONNAISSANCES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

- Avoir des approches théoriques :
 - de l'apprentissage,
 - de l'évaluation des élèves,
 - de la réussite scolaire,
 - du fonctionnement du groupe classe,
 - de l'établissement scolaire,
 - du système éducatif
 - etc...

1.3 - CONNAISSANCE PRATIQUE DU MILIEU D'INTERVENTION

- Connaître :
 - le système éducatif,
 - le bassin de formation,
 - l'établissement scolaire,
 - les conditions d'exercice du métier,
 - les dispositifs de formation continue
 - etc...

1.4 - COMPETENCES EN FORMATION D'ADULTES

1.4.1. Capacité à travailler en équipe, à analyser et à mettre en question sa pratique de formateur.

1.4.2 - Conception et organisation d'une action de formation

Capacités à :

- analyser une situation professionnelle
- analyser la demande des stagiaires et repérer les besoins en formation
- identifier et prendre en compte les problèmes rencontrés dans les situations de travail
- faciliter le transfert des compétences acquises en formation dans la pratique professionnelle
- aider en cours de formation à l'élaboration d'un projet
- définir des objectifs de formation
- évaluer l'action de formation.

1.4.3 - Animation d'un groupe d'adultes

- Aspects méthodologiques :
 - . savoir utiliser des techniques de communication (expression dans un groupe, communication écrite et *audio-visuelle, télématique, etc..)
 - . savoir utiliser des méthodes adaptées aux adultes (études de cas, jeux de rôle, travail en groupes, autoscopie, etc...).
- Aspects psychosociologiques :
 - . être capable d'analyser et de réguler le fonctionnement d'un groupe

2 - COMPETENCES SPECIFIQUES A DEVELOPPER POUR LES FORMATEURS INTERVENANT EN ETABLISSEMENT

2.1 Connaissances théoriques

- Connaître la sociologie des organisations
- Connaître la gestion d'un établissement scolaire (ressources, contraintes)

2.2 Compétences spécifiques

- Maîtriser des techniques de communication spécifiques (techniques d'entretien, conduite de réunion)
- Etre capable d'analyser la demande d'une équipe d'établissement, de la situer dans le plan de formation de l'établissement et de négocier le projet de formation
- Etre capable d'aider à la mise en place d'un projet collectif
- Etre capable d'assurer un suivi d'équipes.

SEMINAIRE DE YENNE
29 & 30 NOVEMBRE 1989

DEUXIEME PROPOSITION

ANALYSE DE L'EXISTANT
La formation des formateurs dans l'Académie

1.1 Les formateurs MAFPEN

1.1.1 Formateurs des groupes-ressources :

20 groupes différents regroupant 280 formateurs

1.1.2 Participants aux groupes recherche-action-formation :

16 groupes différents regroupant 250 participants

1.1.3 Intervenants ponctuels : (estimation)

750 enseignants du secondaire

400 enseignants du supérieur

200 intervenants hors Education Nationale.

1.1.4. Total : 1900 intervenants

1.2 Les dispositifs de formation de formateurs

La formation des formateurs se fait dans l'Académie de Grenoble par :

- * La mise en oeuvre d'actions de formation au sens strict
- * L'utilisation de la structure même du réseau comme ressource de formation
- * La liaison avec la recherche.

1.2.1 Mise en oeuvre d'actions de formation de formateurs

1) Stages de formation de formateurs à candidature individuelle : (stratégie de l'offre)

Le Programme Académique de Formation (PAF), propose des actions de Formation de Formateurs à candidature individuelle et volontaire.

Les contenus de ces stages sont à caractère disciplinaire, didactique ou relatifs au métier de formateur d'adultes (ex : animation d'un groupe d'adultes, conception d'un dispositif de formation, conduite de réunions, d'entretiens, etc...

Remarque :

La tendance actuelle dans plusieurs Académies est de proposer un cursus de formation de formateurs avec un "tronc commun obligatoire" pour les formateurs ayant pas ou peu d'expérience, suivi d'une formation plus diversifiée incluse dans un plan individuel de formation.

2) Les dispositifs nationaux : Programme National de Formation (PNF) et Universités d'Eté (stratégie de l'offre)

Les nouvelles modalités de sélection des candidatures pour les stages du PNF et les Universités d'Eté dont la responsabilité incombe désormais au Chef de MAFPEN permettent d'intégrer ces dispositifs dans la politique académique de formation de formateurs.

En amont, priorité est donnée, autant que faire se peut aux candidats déjà investis en formation continue. En aval, en conservant une trace des personnes ayant bénéficié des stages du PNF et des Universités d'Eté, il est possible de leur demander le cas échéant de transmettre les compétences qu'elles y ont acquises, et de s'investir à leur tour en formation.

3) Stages de formation pour publics ciblés de formateurs (stratégie de la demande)

On entend par public ciblé un ensemble de formateurs, regroupés ou non en réseau identifié, intervenant dans un domaine particulier ou exerçant la même fonction :

- fonction de formateurs proprement dit, s'adressant à des individus ou à des équipes,
- fonction de responsables d'équipes de formateurs, responsables de dispositifs de formation, coordonnateurs.

La MAFPEN met en place ces formations à l'initiative de ces équipes.

1.2.2 Le réseau, comme ressource de formation

Dans l'Académie, il existe des réseaux institutionnalisés de formateurs ou formateurs potentiels, dans un même champ d'intervention. Deux types de réseaux coexistent.

1) Les groupes-ressources

Ce sont des lieux de réflexion, de production d'outils, de préparation, d'organisation et d'évaluation d'action de formation.

Dans ces groupes, les moyens de formation sont multiples : co-formation entre pairs, production d'outils de formation, tutorat des nouveaux par l'observation et la co-animation de stages, analyse des pratiques de formation, etc...

2) Les groupes de Recherche-Action-Formation

Dans ces groupes, l'implication directe d'Universitaires ou d'enseignants chercheurs de l'INRP garantit la qualité scientifique des travaux et permet la formation des participants à la méthodologie de la recherche. Les enseignants du secondaire membres de ces groupes alternent des travaux de réflexion théorique commune et des travaux d'expérimentation personnelle sur le terrain, dans leur établissement scolaire, des outils didactiques et pédagogiques qu'ils élaborent. Au terme de leur travail, ils doivent proposer des publications, des communications à des colloques et des stages de formation à destination des enseignants ou des autres formateurs, pour diffuser les résultats obtenus et les outils qui ont été ainsi validés.

Il s'agit donc bien à proprement parler d'une formation de formateurs par la recherche, remplissant pleinement la fonction "vivier" évoquée plus haut.

ENSEIGNEMENT ET FORMATION

Recette pour stériliser la formation : la transformer en enseignement !

Mon problème avec la formation, c'est que j'en fais depuis plus de vingt ans, que je commence à avoir une petite idée de ce que c'est et en particulier de ce qui différencie formation et enseignement, et que j'assiste, depuis huit ans, impuissant et de plus en plus désespéré, aux efforts déployés par l'Education Nationale pour ne pas reconnaître la formation, pour la confondre avec l'enseignement, mieux : pour protéger l'enseignement de la formation.

Protéger l'enseignement de la formation, j'entends par là empêcher que la formation ne fasse évoluer l'enseignement.

Ceux qui *se sont formés* ne peuvent plus se contenter d'enseigner à la manière habituelle : faire ses cours et rentrer chez soi. Ceux qui *se sont formés* s'occupent de faire que leurs élèves apprennent. Ils se sentent responsables de leurs résultats et non de leurs heures de cours. Ils ne disent plus : "Qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné", ils disent : "Qu'importe que nous ayons enseigné pourvu que nos élèves aient appris".

Ceux qui se sont formés ont appris quelque chose, sur le savoir et sur l'apprendre, dans et par le processus d'évolution personnelle que la formation a déclenché chez eux : ils ont appris que le savoir n'est pas un matériau que les professeurs introduisent dans la tête des élèves, à la manière de Chevènement versant l'eau de sa carafe¹. Que le savoir, chaque élève doit le recréer dans sa tête, là où nul autre que lui ne peut travailler. Qu'il ne suffit pas pour cela d'écouter le professeur, car écouter dire le savoir ne produit qu'une représentation qui n'est pas encore du savoir. Pour qu'elle le devienne, il faut la mettre en relation avec beaucoup d'autres, la retravailler avec de nouvelles informations, constamment la remettre "en travail", jusqu'à ce qu'elle soit considérée comme "suffisamment conforme" à la représentation officielle ou scientifique de la réalité.

Bref, ceux qui *se sont formés* ont compris que ce sont les élèves qui apprennent et non pas les enseignants qui apprennent aux élèves.

Et c'est pourquoi ils n'enseignent plus comme avant : ils ne

¹ A un banquet de Recteurs, Chevènement montre sa conception de la transmission des savoirs : il saisit un verre : "voici l'élève" ; une carafe : "voici le savoir" et "voici le rôle du professeur", dit-il en versant... à côté du verre ! (Les Dossiers du Canard N° 15, Avril 1985.

sacralisent plus l'emploi du temps ni leurs heures de cours, non plus que leur discipline. Ils s'occupent davantage d'objectifs de formation pour leurs élèves que de respecter des grilles horaires ou disciplinaires. Enfin et surtout, ils s'investissent dans leur métier. De ce fait, si ce métier reste difficile, il devient plus intéressant parce que l'efficacité y est redevenue possible.

Au reste, cet aperçu sommaire n'avait d'autre rôle au début de cet article que d'explicitier la formule : protéger l'enseignement de la formation. Si l'on tient à ce que l'enseignement reste ce qu'il est, des profs isolés qui font des cours disciplinaires quinze à vingt heures par semaine et trente-six semaines par an, à des élèves qui s'en débrouillent comme ils peuvent selon leur famille, alors il faut empêcher la formation d'avoir sur l'enseignement les effets que je viens d'évoquer : il faut protéger l'enseignement de la formation.

Pour cela divers moyens que nous allons examiner et qui tous reviennent à transformer la formation en enseignement. [D'abord le refus de prendre en compte l'expérience accumulée hors du système d'enseignement.

LE REFUS DE L'EXTERIEUR

Le refus de l'extérieur s'est manifesté dès les premières actions qui ont suivi le rapport Peretti.

On sait que dans son rapport¹ André de Peretti proposait à Alain Savary tout un système de formation continue des enseignants, dont les pièces maîtresses étaient les MAFPEN, "Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale". On sait moins qu'à peine publiées les décisions du ministre, A. de Peretti lançait huit "modules" de formation, destinés à former des "formateurs" dans chaque académie, sur huit thèmes facilitateurs² pour le déclenchement d'un grand mouvement de formation. Je pris en charge, parce que tout ou presque y était à inventer, le "module" N°2 : "Méthodes pour faciliter l'élaboration de projets, individuels et collectifs, de formation".

J'avais réuni un groupe de formateurs dont trois ou quatre étaient

¹La formation des personnels de l'Education Nationale, rapport de la commission présidée par André de Peretti. La Documentation Française, Paris 1982.

²-1. Mise en oeuvre de formes souples d'emploi du temps scolaire.

-2. Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation..

3. Utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique.

-4. Méthodologie du travail autonome.

-5. Méthode d'analyse des besoins.

-6. Pédagogie différenciée.

-7. Formes nouvelles d'évaluation.

-8. Elaboration négociée des programmes de formation et de stage.

étrangers à l'Education Nationale et même à la fonction publique. C'étaient évidemment les plus expérimentés, pour la simple raison qu'ils avaient travaillé avec divers milieux professionnels ayant d'autres préoccupations que les fonctionnaires en général et que les enseignants en particulier. Or, après la seconde réunion, j'ai dû les inviter à cesser de collaborer : l'Institution n'était pas disposée à chercher les moyens de les payer. Au reste, quand je réclamaï, on ne comprenait pas pourquoi je tenais tant à des collaborateurs extérieurs : il n'était pas imaginable que les compétences nécessaires à la formation ne fussent pas présentes en quantité et qualité suffisantes à l'intérieur de la maison !

Une autre Organisation que notre Education Nationale, en particulier une Organisation soumise à une obligation de résultats, eût tenu un tout autre raisonnement; par exemple celui-ci :

- attendu que nous faisons de l'enseignement, ce qui est plus proche de la formation que le commerce ou la botanique ;

- attendu que cette proximité peut être un facteur facilitant... ou "difficultant" ;

- attendu que d'autres, ailleurs, font "de la formation" depuis vingt ans ;

décidons de travailler d'abord avec des "formateurs" extérieurs, pour nous rendre compte par nous-même de ce qu'ils appellent "formation".

Nous déciderons ensuite du meilleur usage de ces formateurs extérieurs. Le plus économique sera probablement de les payer pour former des formateurs internes.(A ceux-ci il faudra évidemment reconnaître et payer leur supplément de qualification.)

D'ores et déjà nous nous rendons compte qu'avec cette fameuse "formation" nos habituelles hiérarchies seront bousculées. Ah! si seulement nous n'étions pas obligés d'être efficaces ! Sûrement nous renoncerions à la formation, pour ne pas déranger nos catégories de personnel les plus distinguées. Malheureusement pour ces catégories, nous devons réussir. Si c'est au prix de leur "Importance", tant pis pour elles.

Voilà ce qu' à peu près eût dit et fait une Organisation responsable, c'est-à-dire obligée d'assumer les conséquences de ses actes.

L'IDEOLOGIE INTERNE ECRASE TOUT

Huit ans après le rapport Peretti, où en est-on ?

Tant bien que mal les MAFPEN ont constitué des équipes de profs qu'elles ont baptisés "formateurs". Parmi eux, bon nombre de militants des divers Mouvements Pédagogiques, plus ou moins habitués à animer des stages, mais aussi de simples profs de collèges, novateurs, certes, dynamiques et enthousiastes, mais sans aucune formation à l'animation.

Et ce ne sont pas les quelques stages donnés en 83 par des universitaires de Sciences de l'Education ou de Psychosociologie qui ont pu suffire : on ne se forme pas à conduire des stages et à animer des groupes en quelques jours. Surtout quand on n'a que l'enseignement pour seule expérience pratique.

C'est donc avec une expérience de profs, au mieux vaguement déstabilisés par un court stage sur l'animation, que ces enseignants se sont lancés dans la formation de leurs collègues. Soit dans les stages du P.A.F. (Plan Académique de Formation), soit à l'intérieur même des collèges, auprès de groupes de collègues plus ou moins en train de tâter l'eau de la rénovation.

Il est clair que ces profs ne sont pas en position de toucher aux résistances à la rénovation qui peuvent se manifester dans les stages : la casquette de "formateur" ne saurait tenir lieu d'expérience et de compétence.

Autant que je sache, lorsqu'ils sont dans les collèges, ils réussissent généralement assez bien à ne pas se faire jeter dehors. De ceux que j'ai rencontrés, j'ai surtout entendu la litanie de ce que, surtout, il ne faut pas dire : ils estiment, avec raison, qu'il vaut mieux rester, pour dire le peu que les collègues peuvent entendre, que de se retrouver dehors à dire aux oiseaux des champs ce qu'on ne peut plus dire dans les collèges.

Or, qui les a mis dans cette situation de quasi-impuissance et très faible efficacité ? L'institution dans son ensemble. Je ne retiendrai ici que deux facteurs institutionnels : leur incompétence et leur statut.

Par le premier, j'entends leur incompétence quant à la "clinique" de l'intervention auprès de groupes naturels. D'une part ces profs, baptisés "formateurs", ignorent presque tout des phénomènes de groupe, surtout dans les groupes naturels et institutionnels ; de sorte qu'ils risquent à chaque instant de s'y laisser englober sans s'en rendre compte. D'autre part leur absence de formation les empêche de prendre de la distance, pour voir les choses de loin : le formateur MAFPEN, pour se faire accepter des collègues - condition indispensable à son action - est obligé d'être le plus proche, le plus cordial possible. Il ne peut donc se permettre le rôle de miroir. Il ne peut renvoyer à ses collègues une image d'eux-mêmes et de leurs pratiques qui leur serait désagréable. Il ne peut les obliger à l'examiner, à la discuter, à se l'approprier pour la modifier... bref à "se former".

Un intervenant extérieur pourrait, par exemple, proposer au groupe en formation de travailler la situation suivante :

"Des amis m'ont raconté que leur enfant était rentré du collège (ou de l'école) en se plaignant de tel traitement injuste. Ses parents lui ont proposé d'aller voir le professeur (ou l'institutrice), mais il les a priés de s'en abstenir. "surtout pas ! ça me retomberait dessus !" Mes amis m'ont assuré ensuite que les "représailles" étaient en effet à craindre lorsque les parents "s'y mêlaient" ... Croit-on qu'un intervenant "maison", un simple collègue, pourrait se permettre de proposer un tel thème de travail ? Croit-on qu'on le lui tolérerait ?

Avec un intervenant extérieur, on peut penser que le groupe d'enseignants en formation ne serait pas très content, mais il ne pourrait fuir indéfiniment. Du reste ses fuites seraient analysées comme telles. Il

se résoudrait donc à parler honnêtement des pratiques réelles avec les élèves en cas de protestation des parents contre des traitements injustes. Le travail de formation pourrait se développer

Avec un intervenant "maison", une telle évolution n'est pas possible. D'abord parce qu'il n'a pas appris à intervenir de façon "clinique" et aussi parce qu'il n'est pas en "position" de prendre un tel rôle. Son incompétence ici rejoint son statut.

Le statut de "formateur MAFPEN" est celui de professeur de collège mis à la disposition de la MAFPEN, généralement à temps partiel. Il y gagne quelques heures supplémentaires, beaucoup de frais de déplacement tardivement remboursés, un travail plus varié et stimulant que la routine du collège, et le sentiment d'être devenu plus "important". Mais rien, absolument rien ne le protège ; s'il déplaît un jour à un groupe de collègues, dans un stage ou dans un collège, il devra veiller à ce que cela ne se renouvelle pas. Le Chef de Mission n'a qu'un mot à dire pour que le "formateur", débaptisé, retourne à temps plein dans son collège et qu'on n'entende plus parler de lui.

Or cela, ce sont les personnels qui l'ont voulu, c'est toute l'institution. En 1982, André de Peretti avait obtenu de Savary que la formation continue soit située hors hiérarchie : le Chef de Mission était placé à côté du Recteur et non pas sous le recteur. Ca n'a pas duré !

Quelques recteurs surent travailler avec le chef de mission sans chercher à prendre le dessus ; quelques chefs de mission surent aider leur recteur à assumer cette position inhabituelle. D'autres "couples" furent, dès les premiers instants, en rivalité. Quoi qu'il en soit, ces facteurs individuels n'auraient pas suffi à faire échouer la formule : c'est toute l'institution, syndicats inclus, qui fait de l'urticaire autour de cette extravagance : un chef, et tout ce qui dépend de lui, situé hors de la hiérarchie habituelle !

Si le Chef de Mission était resté hors hiérarchie, il aurait pu protéger le formateur qui se serait permis de dire des vérités désagréables. Le travail de formation aurait pu se développer en relative indépendance des pressions idéologiques des enseignants du terrain, des établissements, des inspections etc...

Je voudrais donner au moins un exemple de "phénomène de groupe" auquel un formateur MAFPEN, en eût-il la compétence technique, ne saurait se permettre de toucher sans être aussitôt disqualifié : l'utilisation de la valeur "solidarité" pour empêcher l'émergence et le traitement des désaccords entre enseignants.

"Je suis ulcérée par la façon dont mon collègue X traite les élèves. Cette arrogance, ce mépris, cette méchanceté, c'est insupportable ! Mais je n'ai jamais pu le lui dire. Quant à en parler en Conseil, j'imagine la tête les collègues et les hurlements du SNES ! Le pire c'est à chaque rentrée, quand les élèves viennent s'en plaindre à moi : je me défile, je noie le poisson, c'est tout juste si je ne leur donne pas tort !"

"Nous, ici, on est bien trois ou quatre prêts à ne pas trop compter nos heures, en tout cas on ne trouve pas que ce soit là l'important. On le fait, un peu, mais pas trop, et en cachette : pas question d'en parler en Conseil ! Tu imagines ce qu'on entendrait

sur les traîtres qui font le jeu du Pouvoir et qui brisent la solidarité etc..."

Grâce à cette pression à la solidarité, ceux qui veulent cesser de s'accrocher à des privilèges ("persécuteurs" ¹) sont forcés de renoncer à défendre leur vision des choses pour éviter d'être isolés et culpabilisés.

Un intervenant extérieur à l'Education Nationale pourrait, ayant observé un tel phénomène dans un établissement, dire ce qu'il a observé, et interroger sur la signification de cette conduite. Il a le droit de le faire, il est payé pour cela, et, quelles que soient ses opinions personnelles, il intervient impartialement. Il sera peut-être détesté par certains, mais approuvé par d'autres. Ne pouvant le jeter dehors, le groupe finira par assumer le conflit, c'est-à-dire qu'il cessera d'accepter qu'une de ses tendances interdise à l'autre d'exister ; s'assumant divisé, il pourra négocier. Sur des objectifs, naturellement et non sur des positions² la formation à la négociation devrait presque toujours faire partie de "la formation".

Aucun risque de cette sorte avec les intervenants-maison : ils ne peuvent se permettre de toucher au tabou, ils perdraient instantanément tout crédit. Or se former, c'est aussi, c'est même d'abord examiner les tabous et n'en garder que ce qui mérite de l'être. Un tabou qui reste tabou, c'est la formation interdite de séjour dans toute la zone protégée par lui.

LES PROFS EN STAGE

J'ai eu de nombreuses occasions depuis plus de vingt ans d'animer des groupes de formation composés d'enseignants. Il en émane mystérieusement une force qui m'empêche de me sentir une personne égale aux autres, engagée avec ces autres dans une recherche de "formation", dissymétrique certes, mais commune et réciproque. Leurs regards et leur écoute me donnent une importance artificielle qui n'est pas celle que je cherche et dont je n'ai que faire.

Mes interventions prennent un poids excessif qui ne vient pas de leur contenu mais du fait qu'elles sont intervention de "l'animateur". Le seul rôle qui m'est offert est celui du Maître, avec majuscule, qui dit Le Vrai et n'a pas le droit ni d'ignorer ni de se tromper.

Je suis coincé car, si je refuse ce rôle que je déteste, alors je ne suis plus rien et rien de ce que je peux dire n'a plus d'importance. J'ai ainsi vu, dans des Centres de Formation de professeurs, des "formateurs" réduits à des rôles dérisoires : gérer les horaires, transmettre des messages entre la direction et le groupe, introduire les "intervenants extérieurs". Ces précieux intervenants extérieurs qui sauvent la situation, en occupant, chacun leur tour, le rôle de Maître qui dit le Vrai.

C'est que les enseignants, lorsqu'ils se retrouvent en stage, vivent

¹ C'est du moins la thèse que j'argumente dans *Les enseignants persécutés*.

P. Ranjard, Ed. Robert Jauze, Paris 1984.

² Fischer et Ury, *Comment réussir une négociation*, Seuil, 1982.

tout naturellement la situation comme une situation d'enseignement dont ils sont les élèves. Ils s'installent d'emblée dans la position d'élèves et se partagent spontanément les rôles d'élèves. Il y a évidemment ceux pour qui l'individu isolé qui est "en face" du groupe ne peut être qu'un Maître qui dira le Vrai. Malheur à lui (et à eux !) s'il faillit ! S'il faillit c'est qu'il n'était qu'un usurpateur et tout ce qu'il a pu dire précédemment est à rejeter. Et puis il y a ceux qui refusent ce rôle : l'individu qui est en face d'eux a beau se prendre pour un Maître, il ne faudrait pas qu'il les prenne, eux, pour de petits élèves ignorants et dociles. Pas question de lui faire aveuglément confiance : il devra prouver ce qu'il avance.

Quelques uns de ceux-là sont carrément mal élevés, perturbateurs et protestataires, ne laissant même pas l'intervenant s'exprimer jusqu'au bout. Mais la plupart sont plus discrets : ils écoutent, n'objectent que de temps en temps, et finalement ajustent leur rejet à la manière dont l'intervenant a accepté de descendre du piédestal où il était juché. Qu'il s'y accroche, rien de lui ne vaudra. On sera plus indulgent s'il a quelque peu dégringolé : on en retiendra quelque chose.

En fait, des plus serviles aux plus rebelles, il y a une continuité et tous ont en commun une cloison étanche entre les idées et la pratique. Par leur mode de présence, tous disent au "formateur" :

"par principe vous savez et nous ne savons pas. Donc dites ce que vous savez et nous jugerons. Dites nous ce que nous devons faire et nous verrons si c'est faisable. La situation est que vous avez le pouvoir de nous dire ce qu'il faut faire, mais nous, nous avons le pouvoir de filtrer vos discours, d'en prendre et d'en laisser.

Ce qui est exclu, c'est que nous discussions avec vous nos critères de tri ; et il ne serait pas honnête de votre part de chercher à les discuter avec nous : vous avez le poids de l'autorité, soit. Utilisez-le dans un discours magistral, c'est de bonne guerre et nous sommes armés pour cela. Mais dans une discussion ce ne serait pas juste : on ne peut pas discuter honnêtement s'il y a inégalité de savoir et de pouvoir".

Les enseignants ne sont pas les seuls pour qui la discussion est un jeu avec gagnants et perdants. Le plus souvent dans une discussion sur des façons de voir la réalité, il ne s'agit nullement de chercher à expliciter des représentations, puis à les rectifier, ajuster, affiner : il s'agit de gagner, simplement !

Si en formation on discutait, il y aurait gagnant et perdant, donc, pour que personne ne gagne, il faut éviter la discussion : le Maître dit, les élèves choisissent. Ainsi tout le monde gagne.

C'est la formation qui perd.

Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences et des savoirs en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en formation à construire des savoirs et des compétences (nouvelles pour eux) à partir d'une remise "en travail" des représentations et des compétences qu'ils ont déjà. Une telle attitude met généralement les enseignants en formation très mal à l'aise.

Ils commencent par soupçonner l'intervenant de faire cela pour cacher son ignorance. Or, s'il ne sait pas, il n'a pas le droit d'occuper la

place du Maître, et s'il sait il n'a pas le droit de garder son savoir pour lui.

Supposons que le savoir de l'intervenant soit hors de doute : les enseignants se replient sur la ligne Maginot de l'individualisme : ils refusent de travailler les uns avec les autres et maintiennent un réseau de relation en étoile où chacun est individuellement en relation avec l'intervenant.

De la sorte l'entreprise du formateur est stérilisée . Ce qu'il souhaite, c'est que les réflexions des uns et des autres, en se fécondant mutuellement, poussent chacun à remettre ses représentations "en travail " et à les reconstruire (par exemple ses représentations de ce que c'est qu'enseigner, apprendre, savoir, se développer etc...) . Si chacun ne se sent en relation de formation qu'avec le "formateur", ce processus ne peut se développer : la "formation" est évincée. Seul l'enseignement est toléré.

Je disais plus haut qu'il est "naturel" que des enseignants en stage vivent la situation de formation comme une situation d'enseignement ; mais ce qui apparaît maintenant, c'est qu'ils s'opposent de toutes leurs forces à ce qu'il en soit autrement : *ils transforment activement la formation en enseignement.*

LA RESISTANCE PAR LE TEMPS

Vers la fin des années soixante, du temps que la formation des adultes n'était pas une obligation légale, les personnes qui venaient faire des stages considéraient que c'était chose qui exigeait du temps ; même lorsque le stage était payé par leur entreprise, ils arrivaient volontaires et décidés à s'investir.

A cette époque, un stage de cinq jours pleins, mais non résidentiel, sur les phénomènes de groupe était considéré comme un stage de "sensibilisation" ; le "vrai" stage sur les phénomènes de groupe durait neuf jours en résidentiel ! Une formation à l'entretien et à l'analyse de contenu prenait trois ou quatre fois cinq jours pleins. Je me rappelle avoir suivi en janvier 68 un stage de perfectionnement à la conduite des groupes, organisé par l'EDF et animé par Guy Palmade, résidentiel, sur treize jours, de neuf heures à deux heures du matin ! Quant aux formations de formateurs organisées par les diverses associations de psychosociologues, elles s'évalaient sur deux ou trois ans et pouvaient comprendre, entre les séminaires intrernes, souvent résidentiels, et les co-animations de stages, soixante à quatre-vingts jours de formation. C'était peut-être du luxe, mais ce n'était pas superflu : la formation exige du temps.

La fin de ce "luxe" a commencé avec les lois de 71. La formation devenant obligatoire, les organisations ont peu à peu fait pression pour augmenter sa "productivité". Là où elles avaient accepté par exemple quatre stages de trois jours chacun pour une formation (à la conduite des réunions, à l'entretien d'aide, à l'accompagnement des mourants.....) elles exigent aujourd'hui le même intitulé sur deux fois deux jours, voire sur deux jours seulement. On a vu demander une formation de

formateurs en deux jours !

Or, en deçà d'une certaine durée, la possibilité de formation diminue très vite : actualiser représentations et attitudes pour les remettre "en travail" avec celles des autres et avec de nouvelles informations, puis construire de nouvelles synthèses, cela exige du temps et même un temps détendu...

L'enseignement, lui, n'a pas de telles exigences : une heure lui suffit pour se manifester. L'enseignement est capable de parler avec compétence pendant deux jours de tout ce que soit savoir faire un formateur. Si une entreprise lui demande de former ses formateurs en deux jours, il accepte et il les "enseigne" . Il peut même ne pas se rendre compte qu'il confond enseignement et formation.

Avec les années j'ai senti l'évolution jusque dans les stages sur la conduite des réunions auxquels je consacre mes loisirs . Lorsqu'ils duraient douze jours (en trois ou quatre sessions), les participants comprenaient très vite qu'il s'agissait de s'impliquer personnellement dans des situations vécues ici et maintenant ; que les aspects techniques ne prendraient vie qu'appropriés et "digérés" par une *personne*, en relation avec le groupe à "conduire" ; et donc que le rôle de l'animateur n'était pas de les enseigner mais de les aider à se former, d'accompagner leur travail de formation, en le stimulant, en le guidant, en le valorisant etc...

Aujourd'hui je vois des gens qui disposent de une ou deux fois trois jours. Ils demandent, bien plus fortement que par le passé des conseils, des trucs, des techniques : dites-nous ce qu'il faut faire. En trois jours ils n'ont pas vraiment envie de s'investir dans le groupe, d'entrer en relation avec les autres. Ils comptent plus sur le formateur que sur le groupe, et ils maintiennent le réseau en étoile (chacun en relation avec le formateur) qui est normal au début d'un stage entre personnes qui ne se connaissent pas.

Mais tout ceci se passe en dehors de l'Education Nationale, là où on fait "de la formation" depuis les années soixante. A l'intérieur de l'Education Nationale, c'est autre chose. Là, on appelle carrément "formation" de simples matinées ! Le professeur de maths est absent pour la journée : il est "en stage" ! "En stage" pour une journée ! Le mot "formation" ne désigne plus qu'un motif d'absence. Il ne signifie plus rien quant à l'évolution des compétences, des pratiques et des attitudes. Etre "en formation", ce n'est pas se former, évoluer, se développer : c'est assister à une conférence-débat sur son temps de travail !

Je sais bien que je monte en épingle une pratique extrême. Fréquente, mais extrême. Il existe aussi des stages de 2 fois 2 jours, voire de 3 ou 4 jours... Reste que dans son ensemble l'institution n'a pas compris le rôle de la durée dans la formation.

A moins au contraire qu'elle ne l'ait trop bien compris... Et ne veille à empêcher la formation de disposer des durées qui lui permettraient d'être efficace !

Songez à ce tabou si soigneusement préservé : la formation permanente fait partie des tâches de l'enseignant, qu'il doit accomplir sur son temps de travail. De *travail* et non de *service* ! L'enseignant doit se former sur cette partie du temps de travail qui lui est payée et qui ne se passe pas devant les élèves ! La formation continue devrait se faire, pour

l'essentiel, pendant que les élèves sont en vacances.

Beaucoup d'enseignants mettent déjà cela en pratique, avec les Universités d'été et les stages des Mouvements Pédagogiques, mais ils le font à titre personnel. Leur démarche n'est pas "récupérée" par l'Administration .

Sans doute y a-t-il là quelque chose que les politiciens et les syndicats ne peuvent pas comprendre.

ENSEIGNEMENT ET FORMATION

Le cadre de cet article est un peu étroit pour que j'y entreprenne une théorisation des rapports entre enseignement et formation. Du moins puis-je en esquisser les grandes lignes, telles qu'elles commencent à m'apparaître après plus de vingt ans de réflexion continue sur cette problématique.

L' idée principale est qu' enseignement et formation se situent sur un continuum qui passe par la didactique et les méthodes actives, et se prolonge au delà de la formation vers les thérapies. Ce qui change, c'est le but, la visée. L'enseignement vise à faire évoluer les savoirs, c'est-à-dire les représentations mentales de réalités externes déjà étudiées par la science. La formation vise à faire évoluer les pratiques, en particulier les pratiques professionnelles. Les thérapies visent à faire évoluer les conduites et les attitudes centrales de la personnalité.

Suivons ce continuum de plus près, pour en mieux percevoir la continuité.

ENSEIGNEMENT

Posons qu'il commence avec l'enseignement le plus traditionnel, tel qu'il est défini par des auteurs comme J.de Romilly ou J-C. Milner¹. L'élève est informé verbalement sur la représentation "vraie" de la réalité. Il est implicitement invité à remplacer dans sa tête toute représentation qui pourrait éventuellement s'y trouver déjà par celle que

¹ J.de Romilly, dans *L'enseignement en détresse* (Julliard 1984) décrit ainsi le bien enseigner ; " L'art de dominer une question, de proposer des rapprochements, de se montrer choqué jusqu'à l'âme par des contre-vérités et de faire ainsi mesurer leur portée, l'art de répondre vite aux questions, avec cette certitude qui donne confiance, de remarquer la moindre faute, de mettre en place tout ce qui compte, de suggérer juste assez les perspectives qui donnent à une oeuvre ou à un événement son prix, l'art de se mouvoir avec aisance dans ce que l'on enseigne, d'en faire naître l'amour, de montrer des exemples concrets et de faire pressentir des idées abstraites (...)" (p.66). ---- Sur J-C. Milner, voir note suivante.

l'enseignant lui a verbalement décrite. Ce remplacement est le problème de l'élève : s'il y parvient, tant mieux pour lui, sinon tant pis. De toute façon ce n'est pas l'affaire du professeur, qui ne saurait être tenu pour responsable du résultat : il a dit le savoir et prétend s'en tenir là.

Certains soutiennent même que l'enseignement ne doit pas s'occuper du tout des comportements ni des attitudes, car ce serait faire de l'éducation.¹

En réalité, bien entendu, cette manière d'enseigner exerce une très puissante action sur les attitudes et les conduites : après quinze ans d'enfance et de jeunesse au cours desquels on n'a jamais eu le moindre droit face aux enseignants, ni le moindre pouvoir sur son métier (d'élève), où l'on a sans cesse été caractérisé comme ignorant et insuffisant, jugé, comparé, menacé... on sort de là "formé" *d'une certaine façon*, et non pas d'une façon quelconque, ou neutre, ou "naturelle".

Alors, me dira-t-on, si l'enseignement agit si fort sur les conduites (ce qui d'après vous est le propre ces thérapies), voilà votre continuum en morceaux ! Nullement car le continuum que j'imagine ne concerne pas des résultats mais des visées. En outre il y a de grandes différences entre viser à faire évoluer les conduites déjà installées (thérapies) et favoriser le développement de certaines conduites plutôt que d'autres chez des jeunes en cours de croissance.

L'enseignement favorise l'individualisme contre la coopération, la rivalité contre la solidarité, la compétition contre la complémentarité ; il développe la dépendance et la contre-dépendance aux dépens de l'autonomie, les "complexes" de supériorité chez certains et d'infériorité chez d'autres aux dépens de la confiance en soi, la répétition servile d'idées toutes faites aux dépens de la mobilité des points de vue et de l'invention créatrice. L'enseignement fait tout cela, mais il ne prétend pas le faire, il ignore qu'il le fait, et même, à ses yeux, il n'a rien à voir avec ces phénomènes.

C'est qu'en réalité les attitudes et conduites qu'il favorise sont simplement celles qui correspondent à l'idéologie dominante, à l'image que la société se fait d'elle-même. Il ne vise pas à "modifier" les conduites mais à les conformer à celles qu'attend la société. (Et si la société, évoluant, se trouve conflictuelle quant aux attitudes et conduites qu'elle souhaite, alors l'enseignement est lui aussi en crise).

¹ J.-C. Milner (De l'Ecole, Seuil 1984, p. 109), formule ainsi sa "théorie de la transmission" : " - transmettre un savoir, c'est proposer des données précises et exactes et c'est en donner des explications claires ; (.....) ... (Cette théorie) revient à nier qu'il existe une pédagogie autonome : n'existent que les nécessités inhérentes à la clarté des explications, à la précision et à l'exactitude des données.(.....) . La théorie (...) suppose qu'on peut et doit, chez les partenaires de l'école, ne prendre en compte que leur entendement. En fait elle écarte toute éducation et ne retient que l'instruction".

Louis Legrand, dans *L'école unique, à quelles conditions* (Scarabée, Cemea 1981), explique très bien comment cette "neutralité" s'est mise en place et quels en sont les dangers.

Je puis donc, sans contradiction, placer l'enseignement au début d'un continuum dont la variable est la visée : des représentations aux conduites. L'enseignement traditionnel ne vise pas les conduites, il ne vise que les savoirs.

Dès que l'on enseigne d'une manière qui développe d'autres attitudes et conduites que celles évoquées plus haut, on se rapproche de la formation. C'est ainsi qu'un enseignement que se préoccupe du travail mental de l'apprendre, et qui par exemple se fonderait sur les *recherches en didactique*, vise toujours la transmission des savoirs, mais tient compte du travail de construction des représentations dans la tête de l'apprenant. Il ne vise pas à développer telle ou telle attitude, mais du seul fait qu'il tient compte du rôle de l'élève dans la transmission, il va en favoriser certaines et non d'autres : la confiance en soi liée au succès (au plaisir de trouver) ; la capacité de mobilité du point de vue ; une représentation du savoir comme construit et non comme donné/reçu, etc...

Ces attitudes ne sont pas la visée principale des didactiques, qui reste la transmission des savoirs, mais l'enseignement fondé sur les didactiques scientifiques ne se défend pas de les favoriser. Un pas de plus vers une visée "formatrice" et l'on trouve l'enseignement par les *méthodes actives*. La visée principale est toujours la transmission des savoirs, mais en outre, il s'agit explicitement d'éviter de favoriser l'individualisme, la rivalité, les complexes d'infériorité, le respect quasi superstitieux des savants etc...

Les méthodes actives font confiance aux capacités du cerveau humain et aux capacités des enfants à coopérer. Elles posent aux apprenants en petits groupes des problèmes globaux et complexes, puis facilitent en l'organisant la réflexion critique sur les recherches entreprises par les apprenants, jusqu'à ce que les groupes aient élaboré des représentations des réalités à connaître suffisamment conformes aux représentations scientifiques (compte tenu du reste de leurs connaissances).

Ce faisant, les apprenants élaborent une représentation du savoir comme construit et toujours en construction et non comme donné-reçu-possédé ; une représentation d'eux-mêmes comme capables ; et plus capables encore en coopérant qu'en cherchant seuls ; une représentation des "scientifiques" (et des Importants en général) comme semblables à eux et tout aussi capables de se tromper, et non comme supérieurs, presque d'une essence différente, et ayant forcément raison.

Ces représentations ne sont pas visées pour elles-mêmes, leur construction accompagne l'apprendre actif, mais les méthodes actives ne les récusent pas ; au contraire, elles les revendiquent comme faisant partie de leur philosophie de l'enseignement.

L'enseignement par méthodes actives est toujours de l'enseignement, puisque sa visée principale est la transmission des savoirs, mais il s'y ajoute une intention de ne pas développer les attitudes et conduites générées par l'enseignement traditionnel et de favoriser au contraire des attitudes et conduites plus indépendantes et créatrices. C'est pourquoi les méthodes actives font l'objet de si puissantes résistances.

FORMATION

Je place la formation au delà de l'enseignement par méthodes actives mais dans la même direction : la visée principale n'est plus la transmission des savoirs mais l'évolution des pratiques (généralement professionnelles, mais pas nécessairement).

Ces pratiques engagent des connaissances, mais aussi la culture de l'organisation où elles ont lieu (en particulier les relations de travail), et aussi, à quelque degré, la personnalité des agents.

Connaissances professionnelles.

Concernant les connaissances, la formation peut viser une évolution des représentations et la construction de nouveaux savoirs, mais cette visée sera toujours située dans un projet d'évolution des pratiques : en formation on apprend toujours pour FAIRE. Et même pour faire *autrement* ! (Alors que dans l'enseignement on apprend pour apprendre, pour posséder un savoir, pour prouver cette possession à l'examen, mais jamais pour faire.) .

Si l'on vise à faire acquérir des savoirs à des adultes sans situer cette "acquisition" dans un projet d'évolution des pratiques, ce qu'on fait doit s'appeler enseignement (à des adultes) et non pas formation.

Culture collective

Si l'on appelle "culture" de l'organisation l'ensemble des représentations que les membres de l'organisation se font d'eux-mêmes, de leurs rapports, de leur organisation et de sa place dans la société, il est évident que les pratiques professionnelles de chacun, déterminées par cette "culture", en sont une expression.

Cela signifie que si la formation a pour projet de faire évoluer ces pratiques, elle devra nécessairement à un moment ou à un autre, s'intéresser aux représentations qui les sous-tendent. Pour prendre un exemple dans l'enseignement : quelles représentations des rapports entre professeurs, et entre professeurs et élèves, sous-tendent la pratique de l'enseignement par heures de cours ? Quelles représentation de l'apprendre sous-tend la pratique de "l'emploi du temps" ?

Cela signifie que si la formation fait évoluer les pratiques professionnelles, elle fait - *ipso facto*- évoluer les représentations de ces pratiques : leur évaluation, le jugement porté sur elles par les agents.

La formation introduit donc nécessairement des discordances de jugement entre ceux qui se forment et ceux qui restent insérés dans la culture et les pratiques habituelles. Discordances dans la façon de voir et sentir les choses du métier, donc conflits. Le conflit entre ceux qui se forment et ceux qui ne se forment pas est inévitable si la formation est efficace. Il est nécessaire si l'on prétend faire que les pratiques évoluent, en sachant d'avance qu'une bonne partie des agents ne veut pas d'une telle évolution.

Partout où l'organisation n'est pas capable de gérer les conflits, c'est la résistance au changement qui l'emporte : l'innovation est supprimée. Dans les collèges, les professeurs qui avaient commencé à travailler en équipe et à faire travailler les élèves autrement que selon l'emploi-du-temps-en-tranches-de-saucisson, lorsque leurs innovations sont supprimées, demandent leur mutation.

Il en résulte qu'un contenu essentiel de formation, pour toute organisation, devrait être la formation à la gestion des conflits et à la négociation¹. Le statut du conflit est un élément crucial dans la culture d'une Organisation ; refuser de le faire évoluer, c'est stériliser toute tentative de formation.

Personnalité individuelle

Enfin, troisième point d'appui de la formation, après les savoirs et les moeurs, la personnalité des agents. Les pratiques professionnelles quotidiennes engagent toujours à quelque degré la personnalité des individus. S'il ne s'agit que de visser des boulons sur une chaîne, comme Charlot dans *Les temps modernes*, l'engagement est quasi nul. Mais s'il s'agit de surveiller, commander, noter, sanctionner des visseurs de boulons, il est au contraire très fort. Dans le cas des enseignants, l'engagement est intense et profond, nul ne le nie plus aujourd'hui.

Prétendre faire évoluer les pratiques, c'est nécessairement, à un moment ou à un autre, s'intéresser à ce que la personne (individuellement, cette fois) engage d'elle-même dans sa pratique, à la qualité particulière des plaisirs qu'elle se donne en ayant tel type de rapports avec les collègues ou en traitant les élèves de telle ou telle façon.

Du point de vue de la personne, changer ses pratiques c'est changer ses plaisirs. C'est renoncer à des plaisirs connus au profit de ... l'inconnu, l'incertain. Un des aspects principaux du travail de la formation est d'accompagner les anxiétés déclenchées par ce processus et de faciliter leur élaboration.

En formation cet accompagnement se fait collectivement : les personnes s'appuient les unes sur les autres pour découvrir de nouveaux plaisirs professionnels et faire le deuil des anciens. Il arrive fréquemment que dans cette situation des personnes opèrent, réalisent, des changements importants dans leurs attitudes et conduites centrales ; tout à fait de la même façon que des personnes engagées dans une thérapie. La formation a eu sur elles des effets thérapeutiques sans cesser pour autant d'être de la formation : ces effets n'étaient pas visés.

Le critère de distinction est dans le caractère individuel ou collectif du traitement de l'anxiété : tant qu'il est collectif on est en formation. Si un individu, plus déstabilisé que les autres dans ses attitudes et ses conduites, a besoin d'un soutien particulier, le formateur doit, soit assumer un début de rôle thérapeutique, soit orienter cette personne vers une thérapie.

¹ En particulier négocier sur des objectifs et non sur des positions. Cf. Fischer et Ury, *Comment réussir une négociation*. Seuil 1982.

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE
GRENOBLE

mission académique
à la formation des personnels de
l'éducation nationale

*Commentaire
Réflexions
pour début année 91*

P R O J E T M A F P E N

Il ne s'agit pas d'un projet MAFPEN

Synthèse des travaux
du Groupe de Pilotage
"Projet MAFPEN"

Grenoble - décembre 1990

→ IREM

PLAN DU DOCUMENT

I - LA MAFPEN EN CHIFFRES RONDS

II - DEMARCHE POUR UN PROJET MAFPEN

III - PROJET MAFPEN : ELEMENTS D'ANALYSE

IV - FACE A UNE CRISE DE CROISSANCE ET D'IDENTITE
: PERSPECTIVES D'EVOLUTION ET PROPOSITIONS

LA MAFPEN EN CHIFFRES RONDS

UN SERVICE DE FORMATION CONTINUE POUR

18000 enseignants qui travaillent dans **424 établissements**

DES MOYENS PROPRES

1 poste universitaire soit environ	300 000 F
92 postes : soit environ	13 800 000 F
16 postes de remplacement :	2 400 000 F
1200 Heures Supplémentaires Année :	10 000 000 F
1000 Heures Supplémentaires Effectives :	200 000 F
Un Crédit de Fonctionnement :	9 000 000 F
et en outre, 10 postes administratifs :	1 000 000 F
TOTAL :	36 700 000 F

DES PRESTATIONS DE SERVICE

85 000 journées de stage soit en moyenne **5 journées par personne**

UN COUT MOYEN

de 500 F la journée stagiaire en ajoutant le coût d'utilisation des locaux et de services annexes

Si l'on tient compte du salaire des stagiaires
environ 1000 F au total

EN RAPPORT AVEC LA MASSE SALARIALE

environ 3,1 %

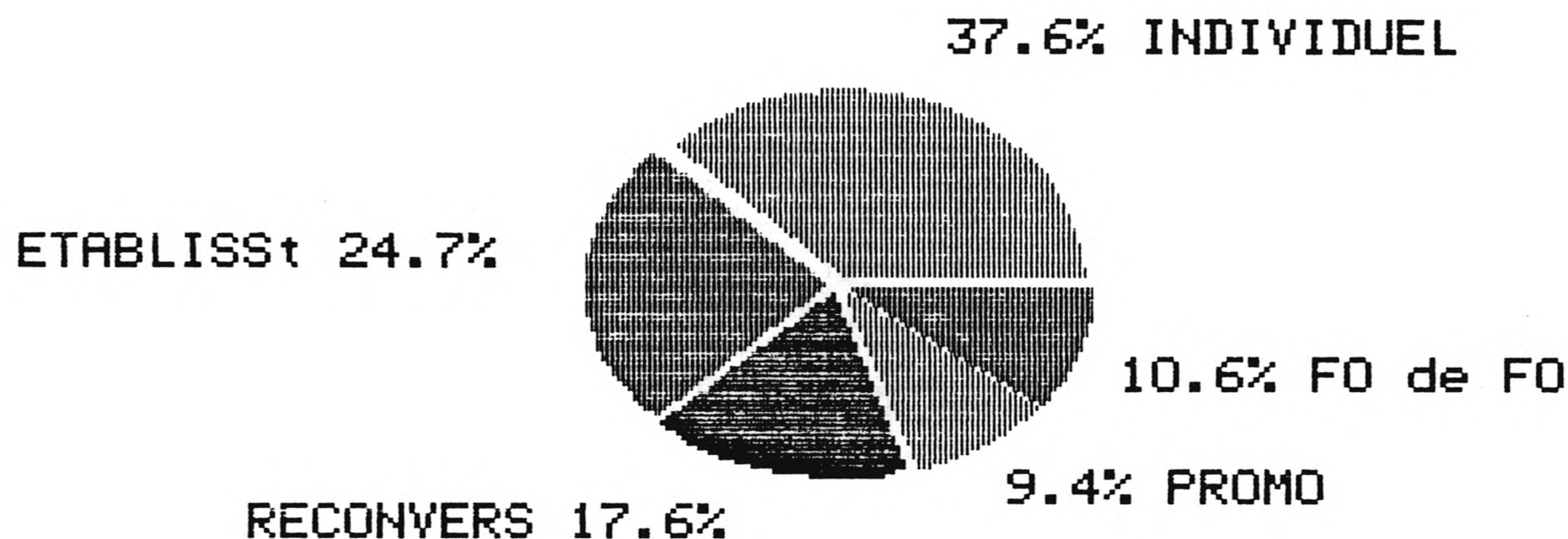
UN POTENTIEL DE FORMATEURS

21 groupes-ressource comptant **250 participants**

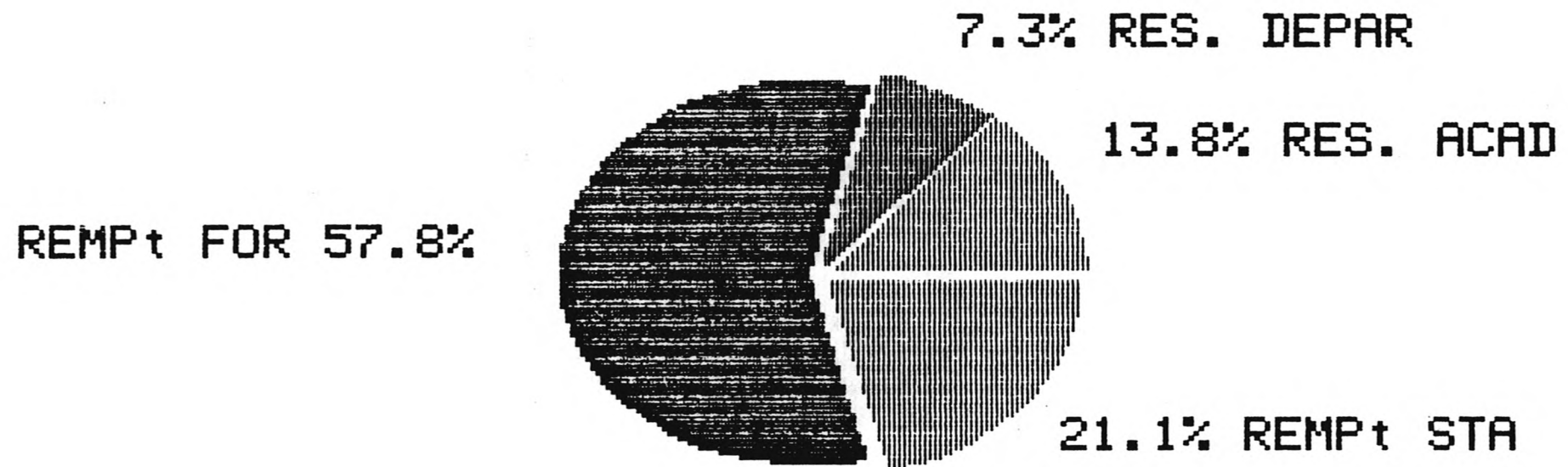
30 équipes de GRAF comptant **300 participants**

1100 intervenants hors réseau
dont **400 enseignants du Supérieur**
et **200 extérieurs à l'éducation nationale.**

MAFPEN de GRENOBLE Année 89-90
Répartition des journées de stage
(Nombre total : 85000)



MAFPEN de GRENOBLE Année 90-91
Utilisation des moyens en postes
(Nombre total : 109)

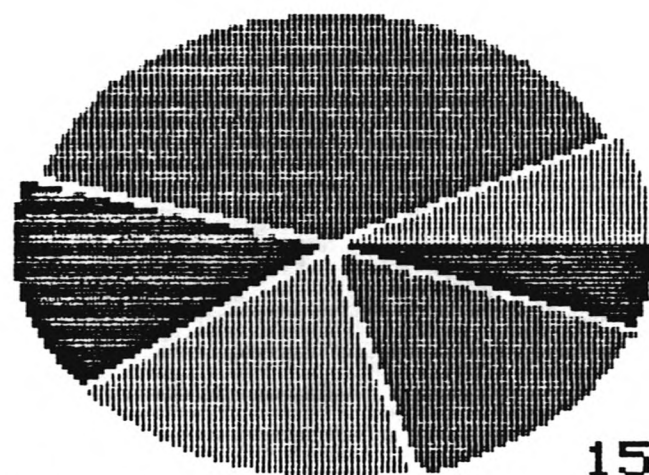


MAFPE de GRENOBLE Année 90-91
Répartition des enseignants par corps
(Effectif total : 18000)

CERT & BIA 38.1%

ADJOINTS 15.2%

PEGC 18.7%

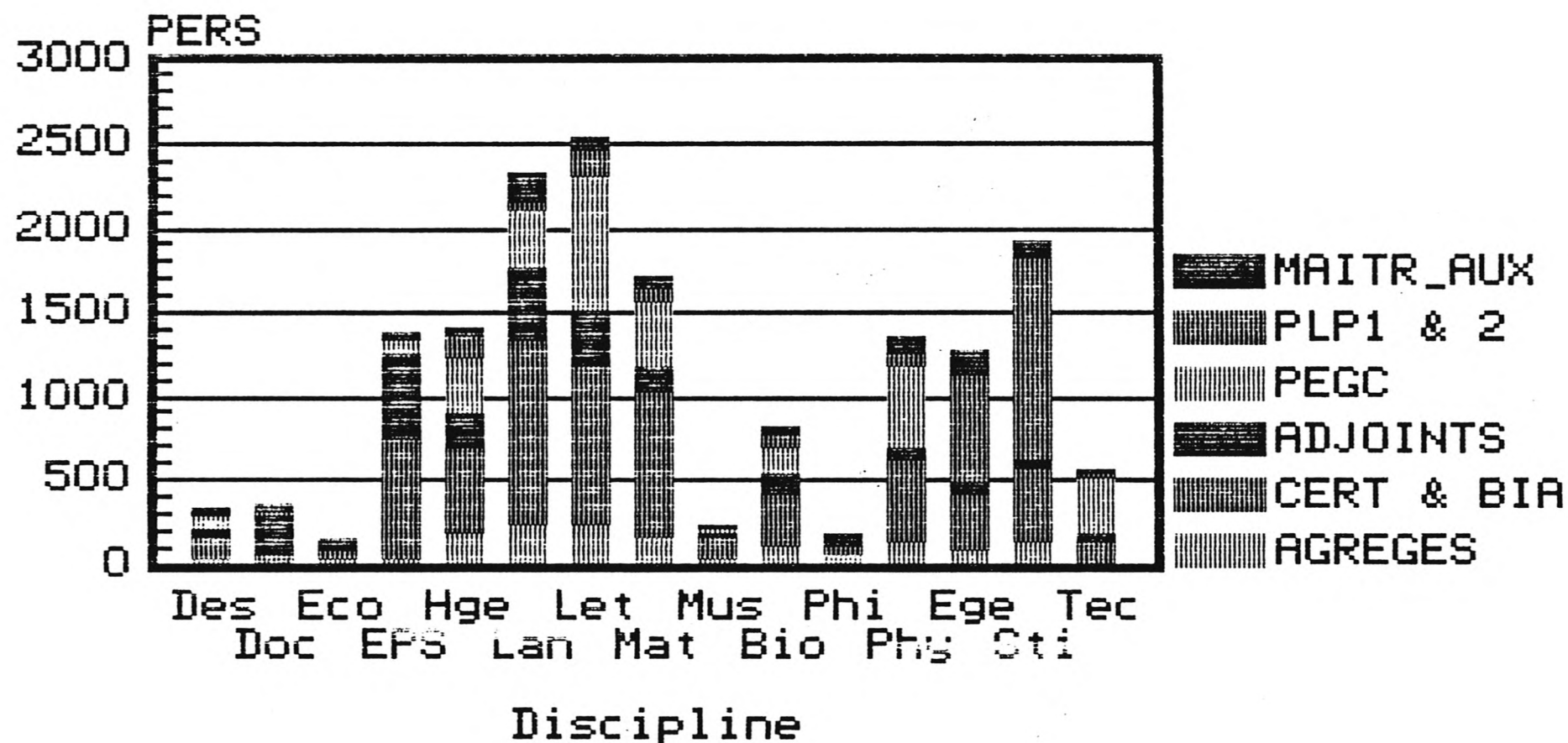


7.3% AGREGES

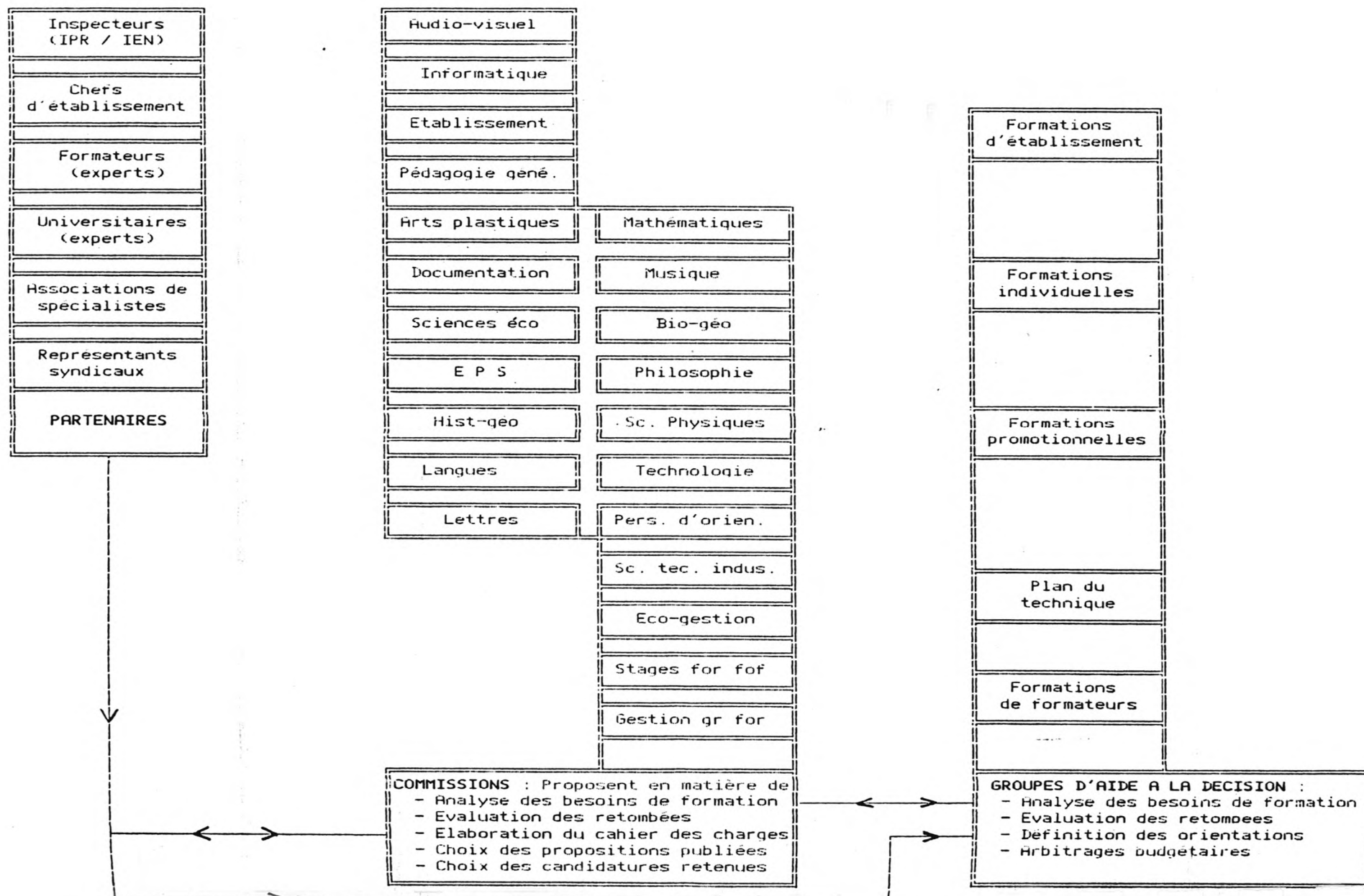
5.7% MAITR_AUX

15.0% PLP1 & 2

MAFPEN de GRENOBLE Année 90-91
 - Effectifs par discipline et par corps



INSTANCES DE CONCERTATION



DEMARCHE POUR UN PROJET MAFPEN

1 - ORIGINE ET DISPOSITIF MIS EN PLACE

1.1. Origine

Face aux évolutions dans le champ de la formation et au sentiment de déstabilisation qui en résulte, apparaît la nécessité de se mettre en projet afin de clarifier la place et le rôle de la MAFPEN ainsi que les objectifs qu'elle doit poursuivre.

Cette idée, venue de collaborateurs du Chef de Mission, est reprise par lui qui désigne un groupe de pilotage du projet. Il est destinataire des comptes rendus et travaux du groupe.

1.2. Dispositif et méthode de travail :

- . le groupe de pilotage :
 - . 11 membres
 - . diversité des membres
 - . calendrier (Avril->Juillet 90),
- . alternance de travail en plénière et en sous-groupes chargés de rechercher l'information et de les analyser,
- . régulation par -> le groupe de pilotage
 - > un intervenant extérieur (M.F. CASTERRAN)
 - > le Chef de Mission,

et par un plan de communication (G.R.-GRAF, CORMAF, Coordonnateurs, CAEFA, EAAVS),

. validation par les Chefs de Mission et nouveau groupe de pilotage en Novembre 90 afin de poursuivre le travail engagé.

1.3. Méthodologie suivie par le groupe de pilotage

- . Identification des éléments de la situation problème de la MAFPEN.
- . Débat sur les causes des problèmes repérés à partir de l'analyse des données recueillies (au sein de la MAFPEN ou auprès de partenaires).
- . Prospective : la MAFPEN dans 3 ans ?
- . Production d'un "document transitoire" formulant :
 - * les problèmes identifiés
 - * les ressources et points d'appui
 - * les obstacles, les contraintes
 - * des éléments de prospective et des propositions.

2 - OU EN SOMMES-NOUS ? (Décembre 90)

. Elaboration d'une synthèse du "document transitoire", organisée autour de 3 points :

- 1 - La démarche
- 2 - Etat des lieux et points forts de l'analyse
- 3 - Perspectives d'évolution et propositions.

. Présentation aux responsables de Groupes Ressources et GRAF, au CAEFA et EAAVS, lors d'une MAFPEN élargie, pour solliciter leurs avis, propositions en vue de la construction d'un projet.

3 - PROCHAINES ETAPES

3.1. . 20 Mars (?) : réunion des responsables de Groupes Ressources et GRAF pour synthèse des propositions des groupes sur la base d'un document écrit envoyé à la MAFPEN, 15 jours avant.

. Présentation en Janvier au CAEFA et à l'EAAVS de la synthèse du "document transitoire" : exploration des possibilités d'un projet commun.

. Présentation en MAFPEN élargie (+ DIVEFO).

3.2. Synthèse des différentes propositions.

3.3. Choix politiques des objectifs à viser.

3.4. Rédaction du document final -Septembre 91.

3.5. Communication.

PROJET MAFPEN : ELEMENTS D'ANALYSE

Le travail d'analyse portant sur l'existant de la MAFPEN a été conduit à partir de 4 pôles de réflexion :

- la MAFPEN elle-même (l'organisme)
- la MAFPEN dans l'institution Education Nationale
- la MAFPEN et les formateurs
- la MAFPEN et les autres organismes de formation.

De cet ensemble se dégagent un certain nombre de constats susceptibles de caractériser aujourd'hui la réalité de la MAFPEN.

1^{er} CONSTAT

La complexité de l'organisme MAFPEN.

Pour répondre aux besoins du système et du terrain, il a été nécessaire :

- * de multiplier et de diversifier les secteurs, les dispositifs de formation
- * de s'appuyer sur une base logistique rectorale : la DIVEFO
- * de construire un dispositif de mise en réseau des partenaires : formateurs (GR, GRAF, établissements [correspondants]).

Ce développement complexe par accumulation, rend plus difficile la maîtrise des richesses, des interactions et a généré un déficit de communication. La nécessaire réflexion globale, commune aux différents partenaires semble insuffisante.

2^{ème} CONSTAT

Le décalage entre les besoins qualitatifs de la MAFPEN pour fonctionner et les moyens d'ordre administratif mis à sa disposition.

L'évolution permanente et rapide de la formation, qui se traduit :

- . par un accroissement régulier des actions de formation
(en 82, 20 000 journées stagiaires,
en 90, 90 000 journées stagiaires),
- . par une exigence qualitative plus grande
(formation de formateurs, plan de formation),
- . par de nouvelles modalités de formation
(cadres vides, liaisons inter-cycles, PIF),
- . par la constitution d'un réseau important
de formateurs (1 600 formateurs),

se heurte :

* aux limites des moyens organisationnels (inadaptation du système informatique, rotation du personnel administratif, absence de contrat avec les formateurs et les établissements),

* aux limites des moyens financiers (moyens quasi constants en postes (82 : 75 - 90 : 90)

et génère des nuisances particulièrement au niveau de la gestion.

3^{ème} CONSTAT

La position nodale de la MAFPEN,

* au croisement de 2 logiques, apparemment antagonistes mais dans les faits complémentaires :

- . 1 logique hiérarchique, descendante (commande institutionnelle : CE2/6^{ème}...)
- . 1 logique de terrain, avec remontée des besoins (demande individuelle, d'équipes, demandes centrées sur les établissements).

* au croisement de plusieurs "territoires" :

- . niveau académique/niveau départemental.
- . institutionnel : évolution du rôle des corps d'inspection par rapport à la formation.

La prise en compte de la fonction de la formation au niveau ministériel (ex. : publication d'un protocole d'accord de la formation continue) a conforté la reconnaissance de l'existence et des compétences de la MAFPEN, mais a également induit des luttes sur le terrain : la formation est un enjeu de pouvoir.

4^{ème} CONSTAT

L'éclatement de la formation des personnels.

Assurée par des structures séparées qui se juxtaposent et s'accumulent (CAEFA, EAAVS, IUFM) :

- en fonction des publics (enseignants 1^{er} degré/enseignants 2^{ème} degré/ATOS/équipes de direction)
- et - en fonction des niveaux (formation initiale : IUFM/Formation continue : MAFPEN, IDEN...), sans lieu, ni instance de réflexion collective. La formation se trouve toujours dans l'impossibilité de prendre en compte d'une façon globale les besoins de la communauté éducative et d'y répondre avec cohérence.

La mise en place d'un groupe académique de réflexion sur l'harmonisation des ressources en formation traduit une volonté de changement dans ce domaine.

5^{ème} CONSTAT

Le décalage entre la professionnalisation accrue du métier de formateur et l'absence de reconnaissance institutionnelle, situation qui conduit au cumul de deux fonctions et multiplie dans certain cas, les difficultés pour les formateurs.

6^{ème} CONSTAT

Quelques points d'appui dont dispose la MAFPEN aujourd'hui (en vrac et dans le désordre) :

- . Reconnaissance à tous les niveaux : institution/terrain.
- . Richesses des ressources humaines : diversité des partenaires impliqués dans la mise en oeuvre de la politique de formation : collaborateurs du Chef de Mission, formateurs, coordonnateurs, correspondants d'établissement, IPR, syndicats...).
- . Existence d'un réseau interface : les coordonnateurs.
- . Expérience en ingénierie de la formation : diversification des dispositifs, négociation des formations.
- . Nouvelle structuration des commissions : volonté de fonctionnement interactif.

- . Elaboration d'un contrat MAFPEN/formateur.
- . Formation de formateurs.
- . Réunions des responsables des Groupes Ressources.
- . Evolution des Groupes Ressources en GRAF.
- . Travail en commun MAFPEN/DIVEFO.
- . Compétences et capacité d'adaptation du personnel administratif.
- . Système de gestion informatique AGAIA.
- . Mise en place d'un groupe académique de réflexion sur l'harmonisation des ressources en formation.
- . Au niveau ministériel :
 - publication du protocole d'accord sur la formation continue du personnel de l'Education Nationale,
 - projet de décret concernant une indemnité pour les formateurs.

FACE A UNE CRISE DE CROISSANCE ET D'IDENTITE !

I - PERSPECTIVES D'EVOLUTION DE LA MAFPEN :

Quelques pistes :

* Nécessité de clarifier la mission de la MAFPEN en précisant les limites et possibilités dans le cadre de la mise en oeuvre du protocole d'accord de la formation continue.

* Maintien de la MAFPEN dans un positionnement fonctionnel comme :

- aide à la décision ;
- conseil

sans rôle de décideur institutionnel.

* Développement du rôle de conseil auprès :

- de l'institution ;
- des établissements ;
- des individus

* Préciser les objectifs que se donne la MAFPEN par rapport à la mise en oeuvre du protocole d'accord de la formation continue.

* Par rapport à la place des formateurs : double problématique qui induit 2 identités différentes :

soit - les formateurs n'appartiennent pas à la MAFPEN relation contractuelle ;

soit - les formateurs sont à l'intérieur de la MAFPEN.

A court terme cela implique :

- un renforcement de l'identité MAFPEN par la mise en évidence des compétences spécifiques ;

- une diversification des champs et des modalités d'intervention.

A long terme :

- une mutualisation par le haut (IUFM, MAFPEN) pour favoriser l'évolution de la conception de la formation : le formateur, concepteur de dispositif de formation.

Les 2 situations nécessitent un contrat clair (définissant la mixité du service formation initiale et continue) et un système de relations entre la MAFPEN et les formateurs.

II - QUELQUES PROPOSITIONS :

2.1. Transversales :

* Stabilisation du nombre de journées-stagiaires tant que le support logistique n'est pas renforcé.

* Vers un plan académique de formation triennal.

* Mieux expliciter, dans toutes les situations de communication, le rôle de la MAFPEN auprès :

- de l'institution ;
- des établissements ;
- des individus

(Cf. état des lieux en cours, pour diffuser)

* Identifier un responsable communication.

* Améliorer le travail en équipe au niveau des collaborateurs du Chef de Mission.

* Développer les rencontres :

- avec les partenaires (syndicats, institutionnels, Chefs d'établissement...) ;

- entre) les groupes de formateurs.
avec)

* Définir une mission évaluation.

2.2. PAR RAPPORT A DIVERS PARTENAIRES :

Par rapport à l'institution	Par rapport aux établissements	Par rapport aux CAEFA, EAAVS, IUFM	Par rapport aux formateurs
* Renforcement du rôle de conseil auprès du Recteur, des IA, des Services administratifs pour tout ce qui concerne la formation et la mise en place d'une politique contractuelle. * Recentrage sur la formation de tous les personnels : - maison de la formation - DIFOR * Préciser les articulations MAFPEN-DIVEFO (DIFOR) * Améliorer la qualité du service rendu par la DIVEFO	* Renforcement du rôle de conseil auprès des établissements pour les plans collectifs et individuels de formation. (=PIF) * Amélioration de la qualité : des formations de la négociation, permettant un impact plus fort dans la classe, l'établissement. * Articulation et cohérence entre les multiples interventions, sollicitations auprès des établissements. * Plan académique triennal permettant d'élaborer des plans de formation. * Inciter à la reconnaissance des CORMAF en s'appuyant sur le protocole d'accord de la formation continue, améliorer le flash MAFPEN.	* Articulation, cohérence entre les différents réseaux * Clarification des rôles et spécificités de chacun * Articulation et cohérence des interventions en établissement <u>A court terme :</u> * groupes de travail à poursuivre ou mettre en place pour élaborer des propositions <u>A plus long terme :</u> * mutualisation des ressources et services logistiques + déconcentration (départements)	* Faciliter la réflexion sur la politique et le processus global de formation * Création de lieux et de moments d'information et de réflexion commune entre responsables MAFPEN et formateurs * Implication des formateurs dans des groupes départementaux d'aide aux établissements * Aider à l'élaboration de PIF-FOF * Aider à la reconnaissance institutionnelle des formateurs (Cf page suivante)

Par rapport aux formateurs (suite)

A court terme :

- * Aider à l'émergence d'un bulletin de liaison des formateurs.
- * Etablir un contrat avec les formateurs, intégrant la mixité des services.
- * Un carnet de formation du formateur.
- * Implication des formateurs comme experts dans les G.A.D.
- * Un contrat tripartite : MAFPEN-formateur-établissement.
- * Du point de l'incitation à la Recherche-action (GRAF).

A long terme :

- * Une FOF commune MAFPEN-IUFM-CAFOC.
- * Développer les échanges inter-académiques.
- * Faire connaître à l'extérieur de l'Education Nationale, les compétences des formateurs.

Grenoble, le 20 mars 1991

mission académique
à la formation des personnels de l'éducation nationale

7, place Bir Hakeim
B.P. n°1065 38021 Grenoble Cédex
Tél. 76.74.70.00 - Télex 980713

Référence : PA/ML/91.163

Le Chef de la Mission Académique à la Formation
des Personnels de l'Education Nationale

Affaire suivie par : Pierre ABOU

à D. Alibert

I. R. E. M.

28 MARS 1991

de Grenoble

Objet : Attribution des moyens et Plan de Formation 91-92.

Vous avez reçu dans un précédent courrier un exemplaire du PAF "En bref" et un exemplaire du PAF "Dossier Technique".

Vous trouverez ci-joint un récapitulatif des stages proposés par votre groupe qui ont été acceptés par les Commissions.

Pour harmoniser les moyens mis à la disposition de chaque groupe avec sa charge de travail et son mode de fonctionnement, je vous demande de bien vouloir me renvoyer pour le 23 mai au plus tard les trois documents ci-joints dûment renseignés :

- Bilan d'activités du groupe pour 90-91 ;
- Plan de Formation du groupe pour 91-92 ;
- Demande de moyens pour 91-92.

En ce qui concerne le plan de formation, dont le principe avait été arrêté au cours du séminaire d'Autrans, il comprendra deux parties :

1) Un plan de formation collectif pour le groupe (séminaires, intervenants extérieurs, etc...). Pour vous aider dans l'élaboration de ce plan, vous trouverez ci-joint le catalogue des ressources MAFPEN en formation de formateurs.

2) Un plan de formation individuel pour chacun des membres du groupe qui devrait (en principe) suivre au moins un stage de formation de formateurs par an.

Pour vous permettre d'élaborer ces plans, je vous rappelle les diverses modalités de formation de formateurs académiques et nationales :

- stages du PAF de formation de formateurs à contenus transversaux (voir PAF Dossier Technique pages 195, 196 et 197) ;

.../...

repartir

universités d'Eté.

encombrants

Le descriptif est paru dans le BO spécial n°1 du 7/03/91. Les rptions doivent parvenir à la MAFPEN avant le 30 avril 91.

- le Plan National de Formation qui paraîtra dans un BO spécial au courant du mois de juin ;
- participation à des colloques ou à des stages extérieurs à l'Education Nationale pour lesquels une participation financière de la MAFPEN peut être envisagée ;
- participation au séminaire "Formateurs MAFPEN" dont le contenu n'est pas encore arrêté à ce jour, mais qui se mettra en place en 91-92 (6 séances de 2 heures réparties dans l'année).

Par ailleurs, je vous demande également de prendre par téléphone un rendez-vous avec mes collaborateurs auprès d'Emmanuelle DUSSERE (76.74.70.40) pendant la période du 3 au 7 juin.

Cette réunion de travail aura pour objet de fixer les moyens alloués à votre groupe et de désigner le cas échéant les bénéficiaires des décharges.

Je vous demande donc de préparer pour cette réunion un projet de répartition de ces décharges tenant compte des charges de travail prévisibles de chacun et des règles impératives suivantes :

1. Tous les formateurs MAFPEN y compris ceux exerçant leur activité à temps partiel doivent conserver une partie de leur service en formation initiale.

2. Toute décharge doit se traduire effectivement par un allègement de service en formation initiale de une ou plusieurs classes :

ex : un professeur de biologie en collège ne pourra être déchargé que de 1 h 30 ou d'un multiple de 1 h 30.

Le Chef de la Mission Académique
à la Formation des Personnels
de l'Éducation Nationale

U > M -

Claude MOSER.

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE
GRENOBLE

MAFPEN
mission académique
à la formation des personnels de
l'éducation nationale

7, place Bir Hakeim
B.P. n°1065 38021 Grenoble Cédex
Tél. 76.74.70.00 - Tél. 980713

à

Mesdames et Messieurs les Correspondants MAFPEN

S/c de Mesdames et Messieurs les Chefs d'établissement

N° 21
AVRIL 91

FLASH MAFPEN

Bulletin de liaison des CORRESPONDANTS MAFPEN

NUMERO SPECIAL "ADDENDA ET CORRIGENDA"

Page 1 : Rectificatif du texte du PAF distribué à
chacun "Langues 92" p 26.

Page 2-3-4 : Rectificatif des stages.

Page 5 : Une info !

ELABORATION DU PAF 1991-1992

PROGRAMME "LANGUES 92"

"Langues 92", piloté par M. l'Inspecteur d'Académie de la Savoie, est un programme expérimental (durée prévue : 3 ans : de 1989 à 1992).

Il s'agit de concevoir et d'expérimenter des méthodes et pratiques pédagogiques innovantes susceptibles d'augmenter les chances de réussite des jeunes (élèves de 2^{nde}, de 1^{ère}, de BEP et de 3^{ème} de collège), grâce à une maîtrise accrue des Langues Vivantes, notamment dans des situations d'accueil et de communication. Ces jeunes pourront mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans le cadre du programme "Volontaires" des Jeux Olympiques. A l'initiative de cette expérimentation, on trouve l'Education Nationale, l'Université de Savoie et l'Association "Savoie 92".

Le Conseil général de Savoie, le Conseil régional Rhône-Alpes et EDF concourent au financement.

Ce programme est accompagné d'un volet formation pour les enseignants volontaires, dans le cadre de la MAFPEN, à raison de 4 jours/an sur trois ans.

Cette formation leur permet d'acquérir la maîtrise d'une méthode élaborée par l'Université de Savoie, et proposée en 4 langues.

Pour chaque langue existent 4 modules de 60 h correspondant à 4 niveaux.

80 professeurs ont participé à l'expérimentation en 89-90 et 90-91. L'année scolaire 91-92 sera consacrée à l'évaluation de cette expérimentation, et à l'étude des conditions de transférabilité des méthodes et pratiques utilisées dans le cadre des horaires obligatoires et de la classe habituelle.

Une quinzaine d'enseignants seront engagés dans cette phase d'évaluation-réflexion. Il est prévu 4 jours de formation-action.

Ces journées de formation sont à candidature désignée (en direction des professeurs qui se sont portés volontaires pour l'expérimentation "Langues 92").

Un oubli à réparer :

Dans le PAF Technique page 45 :

Conseillère pédagogique et technique Académique EPS :

Monique LEMASSON
Rectorat de Grenoble
Tél.: 76.74.70.61

Une adresse à connaître :

Ecole des parents et des éducateurs
2, rue Berthe de Boissieux
38000 GRENOBLE

Responsable : MA. GEOFFROY.

RECTIFICATIFS ET COMPLEMENTS POUR LES STAGES COLLECTIFS

STAGE AETA 72 :

Attention, le contenu est le suivant :

Objectifs : A partir des acquis du premier stage, approfondir la réflexion sur la relation adulte-adolescent. L'écoute de l'adolescent, l'entretien individuel : enjeux et dynamique de l'entretien avec l'adolescent. L'enseignant et le groupe classe.

Méthodes : Apport d'informations. Echanges. Exercices. Etudes des situations apportées par les participants.

Pré-requis : Avoir fait le premier stage.

STAGE ALET 38 :

Ce stage propose en plus des logiciels indiqués, une observation des nouveaux logiciels "Elmo international" (AFL) "Lirebel" (chrysis), "lire un auteur" (nathan), "la lecture" (DBI).

STAGE APED 28 :

"Oublié" dans le PAF :

Intitulé : Gérer l'hétérogénéité de la classe.

Responsable : C. PEREZ Tél.: 76.46.75.54

Objectifs : Inventorier les facteurs d'hétérogénéité, inventorier les domaines de différenciation. Elaborer un projet d'action.

Contenu : Quels sont les facteurs d'hétérogénéité.
Travail sur document. Mise en projet.

Méthodes : Travaux de groupes, exposés, mise en situation
de pédagogie différenciée.

Travail préparatoire conseillé : Dans une classe, être
attentif aux facteurs d'hétérogénéité, noter ceux qui posent
problème dans votre métier.

Durée : 9 demi-journées : 1 + 5 + 3

Intervenants : Marité ROUGNY et Claude PEREZ.

RECTIFICATIFS ET COMPLEMENTS DES STAGES A CANDIDATURES INDIVIDUELLES

STAGE DETA 44.01 :

Lieu du stage : lire Yenne et non Grenoble.

STAGE DHGE 13.01 :

Ajouter au contenu déjà donné : La guerre du golfe et les
Nations Unies.

Les dates sont les suivantes :

du lundi 18/11 à 9 h au mercredi 20/11 à 17 h.

STAGE DLET 85.01 :

Les dates n'ont pas été saisies correctement :

mercredi	16/10/91	9 h à 17 h
"	13/11/91	"
"	27/11/91	"
"	11/12/91	"
"	15/01/92	"
"	29/01/92	"

plus 3 autres mercredis qui seront connus à la rentrée.

STAGE DLET 85.01 :

Ce stage proposé à l'heure actuelle à Grenoble seulement,
pourrait être décentralisé (totalement ou en partie) sur
Valence et sur Chambéry si le nombre de candidats inscrits le
permettait.

STAGE DNAT 14.01 et 14.02 :

Attention, ils s'intitulent "Prévention des risques majeurs". L'information se fait sur les risques technologiques et naturels en cas d'incident grave.

STAGE DPHI 13.01 :

Les bonnes dates à prendre en compte (celles du minitel) sont les suivantes :

du mercredi 1/04/92 à 9 h au vendredi 3/04/92 à 18 h.

STAGE DPHY 40.01 :

Ce stage peut être demandé en stage d'équipe sous le code APHY 40 (même contenu).

Précision sur le PAF bleu et sur la fiche minitel :

Le chiffre mentionné à côté de public n'est pas un code mais le nombre de stagiaires souhaités dans le stage par le formateur.

UNE INFORMATION POUR FINIR

PERMANENCES "DIDACTIQUE DE L'ECRITURE"

Cécile CARDILES et Maryse BISSON, membres du G.R.A.F. (Groupe Recherche Action Formation), animé par Claudette ORIOL-BOYER, vous rappellent le prochain rendez-vous :

mercredi 15 mai 1991
de 14 h 30 à 17 h 30

à l'Université Stendhal
Salle A 202

(entrée principale de l'U 3, à 100 m de l'arrêt du tram)

Au cours de cette séance, il sera possible :

- d'accueillir de nouveaux arrivants intéressés par l'écriture ;
- de travailler avec les groupes déjà formés ;
- de donner des renseignements sur le G.R.A.F. et sur les stages proposés dans le PAF.

GROUPE RECHERCHE ACTION FORMATION : BILAN D'ACTIVITE 1990-1991

I - CARACTERISTIQUES DU GRAF EN 1990-1991 :

Nom du GRAF : IREM de Grenoble

Nom du responsable : Daniel ALIBERT

Organisme de recherche associé :

Année de création du GRAF : 1971

Nombre d'inscrits :

Nombre moyen de participants aux réunions :

Nombre de formateurs effectifs en 90-91 :

II - ETAT D'AVANCEMENT DES RECHERCHES :

III - LES PRODUCTIONS REALISEES :

1) Productions d'outils de formation : (écrits, audiovisuels)

2) Publications d'articles dans des revues :

3) Présentation de travaux dans des séminaires ou des colloques :

NB : Préciser dans les trois cas, s'il s'agit de productions réalisées au titre du collectif de recherche ou à titre individuel.

IV - FORMATIONS REALISEES :

1) Formations assurées en 90-91 :

	Formations individuelles	Stages d'établissement	Cadre vides	Autres préciser	TOTAL
Nombre d'actions					
Nombre total de journées de stage					

2) Evolution par rapport aux années antérieures :

	87-88	88-89	89-90	90-91
Nombre de journées de stage				

Commentaire éventuel :

3) Analyse de la demande (pour les stages d'établissement) :

Quelle modalité utilisez-vous pour l'analyse de la demande ?

- réunion préalable avec la totalité des candidats (_)
- réunion préalable avec des représentants de l'équipe (_)
- courrier (_)
- téléphone (_)
- par d'analyse préalable (_)

Commentaire éventuel :

4) Evaluation des formations :

- Pour les stages individuels :

Les formateurs font-ils des bilans de stage ?

Ont-ils mis au point des procédures d'évaluation différée pour mesurer les effets de la formation ?

Si oui, lesquelles ?

- Pour les stages d'établissements :

Les fiches de suivi sont-elles utilisées par les formateurs au cours du stage ? Telles quelles ou modifiées ?

Pourcentage des fiches de suivi retournées aux formateurs

Avez-vous des remarques à formuler à propos des fiches de suivi ?

V - FONCTIONNEMENT DU GRAF :

1) Nombre de réunions en 90-91 :

2) Moyens attribués en 90-91 :

	Heures de décharge	HSA
Responsable		
Membres		

3) La formation des membres du GRAF :

Préciser ici les modalités : autoformation, observation, coanimation de stages intervenants extérieurs (thèmes et durée), participation à des colloques, stages de formation, etc...

FORMATION DES FORMATEURS
PLAN DE FORMATION 91-92
A RETOURNER A PIERRE ABOU POUR LE 23 MAI 1991

Nom du groupe :

FORMATION COLLECTIVE (séminaires ou séances de travail thématiques...)

THEME DES FORMATIONS PREVUES	DUREE	DATE ¹	INTERVENANTS ¹

1 : prévisions

FORMATIONS INDIVIDUELLES

NOM	Prénom	MODALITE ²	CODE	INTITULE

2 : préciser, stage paf, pnf, ue, ...

travail pédagogique et formation d'adultes M. Lesne et J.M. Barbier PARIS, 1981 PUF

Nous présenterons successivement chacun de ces modes de travail pédagogique en essayant de leur rapporter certains moyens pédagogiques (méthodes, techniques ou procédés) connus, tels qu'ils sont décrits par des praticiens de la formation des adultes (3).

b) Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative

Ce mode de travail apparaît comme un processus d'inculcation et d'imposition où le lieu du savoir et du pouvoir se situe essentiellement chez le formateur. Souvent caricaturé et décrié, notamment par référence à des situations scolaires passées ou présentes, il semble cependant fort utilisé sous des formes plus ou moins déguisées qui ne sauraient occulter sa nature profonde, normative, didactique et contraignante.

La relation formateur-personne en formation est perçue, vécue et conçue comme une relation dissymétrique : savoir chez les premiers, non-savoir correspondant chez les autres. Bien que l'action formative ait pour visée explicite de faire disparaître cette inégalité, du moins à un certain niveau de connaissances, cette dissymétrie empêche que les rôles des formateurs et des personnes en formation soient réversibles. L'action formative ne fait pas que transmettre de l'information ou diffuser des connaissances ; elle inculque un certain modèle d'organisation des connaissances, un système de schémas de perception, d'appréciation et d'action. Le formateur s'efforce de réduire l'écart entre le modèle de savoir dont il est le dépositaire et ceux des personnes en formation. Le moment de la formation apparaît comme un moment du temps social consacré à l'accroissement des connaissances ou à l'acquisition de capacités, comme une région isolée de l'espace social où peut s'opérer, de façon privilégiée, un détour théorique unifiant, seul capable de permettre le dépassement et le renouvellement des techniques hétérogènes, et de circuler entre les pratiques. Initiateur, et guide dans le champ de la théorie et des savoirs, le formateur se réfère à un savoir cumulatif et neutre auquel il a un accès privilégié, les progrès de son action formatrice passant

essentiellement par le perfectionnement, l'agencement et la modélisation sans cesse renouvelée de ses propres connaissances.

Le formateur assume pleinement le pouvoir inhérent à toute action formatrice et condition sociale d'exercice de la formation, pouvoir délégué socialement à l'organisme de formation auquel il appartient et/ou par les organismes et commanditaires qui s'adressent à lui. Il garde l'initiative des interactions entre lui et les personnes en formation ; il assure la régulation du processus modèle-écart par rapport au modèle ; il met en œuvre des conditions jugées nécessaires à l'acquisition du savoir par les personnes en formation ; il opère, dans des conditions données, des délégations mineures de pouvoir, et, en tout état de cause, structure ces relations non pas en fonction d'un groupe de personnes mais face à un ensemble d'individus auxquels il s'adresse soit individuellement soit collectivement, par le truchement d'une image de formé-moyen dont chaque individu concret se rapproche plus ou moins.

Méthodes affirmatives (expositives ou démonstratives), méthodes interrogatives et nombre des méthodes dites actives servent différemment ce mode de travail pédagogique où la transmission de contenus s'accompagne d'une transmission d'un modèle d'organisation des connaissances. Le cadre d'analyse auquel nous nous référons oblige ici à transgresser les clivages ou les ambiguïtés fréquentes dans le champ des techniques pédagogiques. Si le cours magistral constitue l'archétype des techniques utilisées dans ce mode de travail pédagogique, la conférence si bien encadrée qu'elle soit par des dispositions réductrices ou si bien aménagée soit-elle en variantes plus attrayantes (panel-discussion) transmet des savoirs et des modèles structurés de savoirs. Les techniques relevant de la pédagogie du learning, le TWI (Training with Industry), la méthode Carrard, l'enseignement programmé, l'enseignement assisté par ordinateur, les paquets-programmes (packages) sont autant de pratiques où le trait dominant est la transmission de modèles plus que le degré « d'activité » des personnes en formation. D'autres procédés pédagogiques, souvent classés parmi les « véritables méthodes actives », peuvent fort bien servir ce mode de travail pédagogique lorsque l'objectif fixé est une situation d'arrivée jugée *a priori* comme satisfaisante (étude d'un problème), lorsqu'ils proposent essentiellement un entraînement à des modes de pensée selon une démarche mentale modèle posée *a priori* (entraînement mental), lorsqu'ils mettent l'accent

(3) Nous reprenons ici, en la résumant, une partie de notre article « La formation des formateurs d'adultes », *Traité des Sciences Pédagogiques*, t. 6, Paris, PUF, 1978, p. 223-278.

sur des contenus organisés et non sur les relations de groupe (simulation, étude de cas), lorsqu'il s'agit de former à des comportements adaptés à des buts professionnels précis (certains jeux de rôle préparant à des métiers)..., c'est-à-dire toutes les fois que ces procédés relèvent de la pédagogie des modèles.

Ainsi s'exerce une transmission de modèles normatifs et normalisés, une inculcation visant à renforcer ou à modifier un système de schémas de pensée ou d'action, une intégration intellectuelle aux modèles de savoir ou d'organisation du savoir proposés par le formateur. Transmission des acquis culturels accumulés par les hommes, mais aussi transmission de programmes de pensée et d'action qui, s'ils sont appropriés, vont programmer les comportements ultérieurs des personnes en formation. Transmission différenciée aussi des savoirs en fonction des niveaux initiaux, et par conséquent transmission socialement différenciée puisque ces niveaux sont le plus généralement fonction des places occupées par les personnes en formation dans la structure sociale. Transmission peut-être de moyens d'action pouvant correspondre à des tentatives de correction des injustices sociales, mais aussi reproduction sociale pour laquelle ce mode de travail pédagogique constitue un moyen privilégié.

L'absence d'exercice de ce mode de travail pédagogique est sociologiquement impossible. Si certaines catégories de formateurs d'adultes s'en écartent ou le combattent, c'est justement parce que le jeu de la division du travail pédagogique leur permet de se reposer sur d'autres (formateurs-instructeurs, formateurs enseignants, conférenciers... et tous les agents sociaux informels de socialisation/acclimatation) du soin de mettre en œuvre et les autorise à s'en distinguer, tout en utilisant parfois certains moyens qui, malgré les apparences, le servent.

c) Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle

Les pédagogies mises ici en œuvre se centrent, non pas tellement sur l'activité de la personne en formation, dont nous avons vu qu'elle n'était pas absente du mode de travail précédent, mais sur tout ce qui la fait apparaître ou la rend sujet de sa propre formation. Elles visent à agir sur le processus même d'acquisition des connaissances par les personnes en formation, à l'intérieur duquel on cherche à pénétrer pour l'animer et le rendre plus efficace. Leur objectif est de développer une atti-

tude motrice vis-à-vis des problèmes de tous ordres, une incitation à l'acquisition personnelle des différents savoirs. Elles visent aussi à développer chez les personnes en formation, non seulement des capacités d'initiative dans l'univers de la connaissance, mais aussi dans le domaine de la gestion de leur propre formation et dans l'analyse de leurs propres conduites. Des courants de pensées différents, et parfois fort complexes, spécifient certaines pratiques par rapport à d'autres, mais toutes trouvent leur unité profonde dans la logique opératoire de la personne « sujet de sa formation ». Le courant psychosociologique, la pédagogie institutionnelle, la recherche-action s'y rencontrent ; elles s'y opposent parfois, beaucoup plus au niveau des analyses dont certaines comme celles de la pédagogie institutionnelle, débordent le champ des pratiques réelles, qu'à celui des pratiques effectivement mises en œuvre.

Le formateur n'est plus le seul intermédiaire entre un savoir et des personnes en formation : celles-ci sont amenées à s'organiser pour accéder, de façon aussi développée que possible, directement au savoir. Il est une des sources possibles d'information ou de savoir, parmi beaucoup d'autres, y compris les personnes en formation dont les compétences et les capacités interviennent dans le cadre d'une formation mutuelle et qui puisent à toutes les sources d'information mises à leur disposition ou qu'ils découvrent. Mieux, une critique radicale met parfois en cause le savoir lui-même dans son objectivité et sa neutralité, dans son découpage en disciplines, dans l'usage social qui en est fait ; en même temps apparaissent, à côté et parfois au lieu des savoirs et des savoir-faire, les notions de savoir être, savoir devenir et d'autres éléments d'un savoir lié à son mode d'acquisition en groupe : savoir s'exprimer, savoir se faire comprendre, savoir faire faire, savoir communiquer, etc. Le didactisme du formateur s'effaçant au profit de l'autodidactisme des personnes en formation, son action s'exerce de préférence au niveau des motivations qui dynamisent celles-ci, dirige et orientent leurs comportements vers le but à atteindre. A la limite, dans cette perspective d'action sur les motivations, la formation des adultes peut apparaître comme la simple mise en relation de personnes dûment motivées avec des sources d'information, moyennant quelques aménagements pédagogiques des contenus. L'utilisation du groupe caractérise ce mode de travail pédagogique ; les dissymétries d'information et de savoir favorisent l'autoformation du groupe par la coformation et la formation mutuelle ; le travail en groupe consacre ici une

certaine négation du savoir théorique et la promotion d'un savoir avant tout pratique et résultant d'une expérience vécue. Aussi le rapport du formateur avec le savoir se modifie-t-il totalement ; il lui faut posséder des attitudes qui induisent des attitudes, il cherche plutôt à communiquer un savoir-acquérir, un savoir-s'informer plutôt qu'un savoir établi ; il se sert de sa personnalité comme d'un outil de travail dont il lui faut posséder la maîtrise dans les situations souvent conflictuelles des groupes qu'il a créés et qu'il anime. Dans cette perspective, il n'est pas surprenant de constater un éclatement de la fonction du formateur, l'apparition de techniciens du savoir experts dans un domaine et appelés à diffuser de façon cadrée un savoir « objectif », de praticiens d'un métier qui communiquent un savoir pratique, professionnel et vécu, et d'animateurs plus spécialisés dans l'accession à un savoir-être et le développement de la personne. Ainsi tend à s'instaurer une division du travail en relation avec les différentes conceptions du savoir et l'exigence de nouveaux savoirs chez le formateur.

Dans ce mode de travail pédagogique, le rapport avec le pouvoir peut se caractériser par le désir imaginaire d'un rapport égalitaire entre le formateur et les personnes en formation. Dans les énoncés qui s'y rapportent, tout se passe comme si, malgré les concessions plus ou moins conscientes faites à la réalité, un coup de baguette idéologique pouvait effacer les problèmes posés par le réel pouvoir du formateur, en contradiction avec l'objectif d'une personne « se formant ». Le refus de la dépendance des personnes en formation découle de l'affirmation centrale selon laquelle le développement de la personne, l'émergence de la spontanéité créatrice et de l'activité d'acquisition du savoir, le jaillissement de l'instituant, ne peuvent se réaliser si elles demeurent prisonnières d'une relation dominée par un savoir modélisant et un pouvoir formant. L'aménagement du pouvoir se réalise alors selon des formes plus ou moins radicales. Dans le plus banal des cas, le pouvoir d'instituer la communication appartient autant au formateur qu'aux personnes en formation ; l'initiative en la matière peut aussi leur être laissée. Les décisions peuvent relever du mode coopératif et évoluer vers une cogestion des conditions immédiates dans lesquelles se déroule la relation de formation, vers l'autogestion pédagogique qui repose sur une certaine forme de vacance du pouvoir du formateur, vers l'autogestion de la formation, lorsque des éléments relevant de l'ensemble de l'organisme où elle se déroule sont pris en considération dans la

situation ainsi autogérée et que, en même temps, la relation formateur-personnes en formations fait elle-même partie du dispositif pédagogique mis en place.

Le travail en groupe apparaît comme constitutif de toutes les démarches servant ce mode de travail pédagogique. A la relation d'imposition individuelle et sérielle du groupe-classe opérée par un formateur se substitue, mise en œuvre par un animateur, une « socialisation » des personnes par l'intermédiaire du groupe en formation qui utilise les savoirs et les relations de groupe ; ce type de travail en groupe peut apparaître alors comme une simulation de la socialisation spontanée qui s'exerce quotidiennement dans le cadre des rapports sociaux réels, surtout si cette technique du travail en groupe réunit des personnes de statut social différent.

Les techniques psycho-sociologiques fournissent ici l'essentiel des moyens utilisés : groupes de diagnostic ou groupes de base, groupes semi-structurés ou structurés, groupes opérationnels, groupes-commissions, groupes fonctionnels, groupes hiérarchiques, groupes de rencontre, réunions de divers types (lorsque ces différentes techniques utilisent des procédures dites de prises de conscience), psychodrames et sociodrames..., brain-storming, synectique... Interviennent aussi des techniques déjà citées à propos du mode de travail pédagogique étudié précédemment : entraînement mental, étude de cas, jeux de rôles, étude de problèmes... lorsque l'accent est mis sur les interrelations dans le groupe et que le contenu n'est qu'un prétexte à une action centrée sur les attitudes, les motivations, l'appropriation personnelle, la libération des énergies spontanées et créatrices... Enfin, l'intervention socio-pédagogique et socio-analytique, bien que posant les problèmes de fonctionnement de l'organisation où elles se déroulent et les intégrant dans leur stratégie d'action auprès des personnes en formation, lorsqu'elles ne prennent pas en compte la mise en œuvre effective, dans les situations réelles de travail, des attitudes, des comportements ou des différents savoirs dont elles ont provoqué l'acquisition, ne se distinguent pas autrement que par leur champ d'analyse des autres méthodes et techniques considérant les personnes comme sujets de leur formation.

Toutes les méthodes et techniques utilisées dans ce second mode de travail pédagogique se rejoignent en effet dans les moyens mis en œuvre et les résultats recherchés : création de lieux d'expression de la parole ou de prise de parole facilitant l'émergence des attentes, des aspirations et des besoins ; action

visant à une mutation des comportements par une prise de conscience des blocages affectifs ou des intériorisations de règles et de normes ; mise en place de situations permettant la libération d'un potentiel de connaissance et de développement, l'expression de la spontanéité créatrice et de l'énergie vitale de l'individu, le jaillissement de la capacité instituante par le dévoilement du caché et du non-dit ; travail en groupe autorisant les échanges d'expérience et de savoirs pouvant aller parfois jusqu'à la mise en crise des institutions par la levée de la censure institutionnelle et l'expression du refoulé... ; mise à disposition de sources diverses de savoirs par l'utilisation de multiples média. Leur caractéristique commune est de provoquer une certaine déstructuration de la personne en formation et de lui laisser le soin, malgré des aides sur le plan purement informatif, de se restructurer elle-même, de se former elle-même, d'acquérir elle-même les connaissances nécessaires, le tout dans une perspective d'autoformation et de développement personnel.

d) Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale

Ce troisième mode de travail pédagogique intègre effectivement dans le champ de la pratique pédagogique (et non plus seulement dans le champ de l'analyse) l'insertion réelle et concrète des formateurs et des personnes en formation par une véritable décentration de l'acte de formation. Ce dernier vise à s'appuyer sur cette insertion et non plus sur le formateur détenteur du savoir et du pouvoir ou sur un « groupe en formation » animé par un formateur. L'acte de formation ne se déroule plus en amont, à côté ou en détour d'un environnement social, mais l'intègre effectivement dans sa stratégie pédagogique. Ce mode de travail pédagogique se situe ainsi au cœur de la dynamique sociale ; il s'adresse à des agents sociaux concrets, occupant des places concrètes dans des structures sociales concrètes caractérisant des groupes humains réels et concrets, c'est-à-dire enracinés dans l'histoire ; il repose sur le constat que les individus sont des supports et des porteurs de rapports sociaux et que cette dimension sociale ne saurait être mise entre parenthèses si l'on désire former des agents sociaux déterminés certes par leur position sociale, mais susceptibles d'agir dans et sur le processus de socialisation, de participer ainsi à l'œuvre collective de production d'elle-même accomplie par la formation sociale dans laquelle ils vivent. Cette insertion

sociale réelle est un point de départ et un point d'arrivée, mais aussi un référent constant, théorique et pratique, du travail pédagogique. Il s'agit d'une nouvelle définition du champ pédagogique et non d'une contextualisation de l'acte pédagogique, d'une irruption de l'activité sociale réelle dans l'action pédagogique et non d'une analyse purement verbale de la réalité, d'une action de formation où ses effets en actes réels dans la vie quotidienne font partie de la formation et non d'une action préparatoire qui s'arrêterait au déclenchement de ces actes.

Le savoir, malgré les rapports qu'il entretient dans les modalités de sa construction et de sa diffusion avec la division sociale du travail, est considéré ici comme nécessaire ; il peut être utilisé comme un outil, comme un instrument d'émancipation, comme une arme. Une chose est de s'en servir comme d'une barrière (ou de le laisser jouer ce rôle) dans les rapports sociaux ; une autre chose est d'aider à franchir la barrière qu'il peut constituer quand on ne le possède pas. Toutefois, le savoir abstrait n'est pas isolément libérateur ; il n'apporte pas de solution à tous les problèmes, mais il convient de l'inclure dans la formation et de lier cette formation aux tâches concrètes et aux rôles réels des personnes en formation, de faire déboucher la formation sur le « travail », défini non par les formes actuelles et parcellisées qu'il revêt, mais au sens plus global d'action de l'homme sur le monde et sur la société, sur son milieu naturel et social, c'est-à-dire sur la pratique sociale globale.

Il s'agit plus précisément d'appropriation du réel par la connaissance, c'est-à-dire par l'application sur la réalité d'un objet théorique construit par la pratique scientifique des hommes en vue de s'approprier ce réel. Dans cette perspective, ce qui est habituellement appelé « concret » ou « fait concret », correspond à de l'abstrait auquel on s'est habitué ; ce « concret » ne définit pas toute la réalité qu'il est censé recouvrir mais une représentation de la réalité ; il désigne plutôt le « familier », qui s'impose avec évidence dans la vie quotidienne, que le réel caché dans toute la complexité de ses éléments et de ses déterminations. Ce « concret », en l'occurrence l'objet étudié en situation pédagogique, ne peut être étudié qu'à condition d'en sortir, c'est-à-dire qu'en appliquant sur lui une théorie plus générale susceptible d'en rendre compte, des concepts définis et articulés en théorie, mais choisis en relation avec l'objet étudié.

Pour que cette appropriation existe, il faut également que l'objet soit considéré au sein de toutes ses connections, étudié dans ses contradictions et son développement, replacé dans le cadre des règles et des lois générales qui le régissent. Ainsi, le caractère « familier » du concret aura disparu pour faire place à une connaissance plus approfondie du réel et contribuer peut-être à le modifier.

Les personnes en formation, considérées ici surtout comme des agents sociaux, mettent en œuvre dans leurs activités réelles, le nouveau cadre théorique qui leur est proposé en rupture avec leur système antérieur de représentations ; leur pratique quotidienne permet de vérifier ou de rectifier ou de développer la théorisation acquise et d'en faire la critique continue ; en même temps la théorie leur permet de systématiser, de rectifier ou de guider cette pratique.

Privilégiant le processus circulaire activités concrètes-capacités, le rapport au savoir, dans ce mode de travail pédagogique, fondé sur l'appropriation cognitive du réel se présente comme une articulation constante entre « concret » et abstrait, entre pratique et théorie, entre connaissance et action dans le cadre d'une articulation également constante entre la situation pédagogique et les situations réelles.

La réalité sociologique du pouvoir du formateur ne saurait être niée ou esquivée dans ce mode de travail pédagogique qui prend directement en compte la réalité des rapports sociaux : ni exercice simple du pouvoir qui serait contraire à l'objectif d'appropriation cognitive du réel par la personne en formation dans le cadre de sa situation sociale personnelle, ni aménagements ou délégations, ni vacance supposée du pouvoir ou auto-gestion insulaire dans une société structurée de façon contraire. L'expression « action commune d'appropriation du réel avec les personnes en formation » paraît bien désigner ici le rapport avec le pouvoir entretenu par le formateur. L'action de formation n'étant ni essentiellement action d'inculcation ou d'imposition (premier mode de travail pédagogique) ni essentiellement action d'animation ou de libération de profondes forces vives (second mode de travail), l'appropriation du réel « avec » le formateur s'articule constamment aux déconstructions des représentations opérées par la formation.

Dans ce travail commun le formateur s'efforce de transférer progressivement aux personnes en formation — en les aidant à le conquérir — le pouvoir de définir le référentiel par rapport auquel des questions peuvent être posées et étudiées. Dans la

vie réelle, du fait de leur insertion au sein de rapports sociaux donnés, les personnes ont le plus souvent à se déterminer par rapport aux questions que pose ce référentiel social : exigences liées aux nécessités du travail, pressions du contexte socioculturel, réponses à des ordres ou des contraintes... ; elles répondent le plus souvent sans poser de questions aux questions posées. En situation de formation, où domine l'un ou l'autre des deux modes de travail pédagogique précédemment étudiés, il s'agit soit de répondre à des questions à l'intérieur d'un domaine ou d'un problème posé au préalable, soit de répondre aux stimuli des questions provoquées à l'intérieur d'une situation donnée. Dans le cadre du troisième mode de travail pédagogique, il s'agit d'abord de permettre aux personnes en formation de poser des questions aux questions posées par la situation de formation elle-même et, ainsi habituées à questionner le référentiel de cette situation, à les rendre capables de le faire vis-à-vis du référentiel de leur vie quotidienne, professionnelle et sociale. Le pouvoir formant s'exerce donc à propos du repérage et de l'étude des déterminations des problèmes qu'ils auront à résoudre en tant qu'agents sociaux : la construction personnelle des réponses personnelles aux problèmes personnels relève des personnes en formation mais elle se fait avec l'aide du formateur qui s'applique à élucider en commun les déterminations des situations pédagogiques et des situations réelles, à la construction en commun des réponses appropriées. L'efficacité du travail du formateur dépend donc essentiellement de la compréhension des déterminations en vertu desquelles les personnes en formation se représentent la réalité. La nécessité de prendre appui sur un corps suffisamment solide de connaissances scientifiques pour aider les personnes en formation à s'approprier le réel, à recréer par l'effort théorique ce qui était perçu de façon plus spontanée, implique que le formateur (ou le collectif de formateurs) possède des bases théoriques de départ nécessaires, ou ait la possibilité effective de se spécialiser dans un travail théorique. L'acte de formation ne peut se développer normalement que si le formateur a pu s'approprier des connaissances théoriques en relation avec l'objet étudié, condition nécessaire pour que les personnes en formation reconnaissent la pertinence des analyses de leurs propres conceptions du réel. Les qualités d'animation, si elles sont utiles, voire nécessaires, ne sauraient pallier la nécessité d'un point de départ théorique solide relatif aux objets ou aux problèmes étudiés, nullement conçu comme un modèle à faire acquérir, mais

... à la disposition des personnes en formation dans leur travail d'appropriation du réel.

Les programmes sont élaborés par les formateurs (supposés capables de comprendre les conditions structurelles dans lesquelles vivent les personnes en formation) et par les personnes à former ou en formation, dans le cadre d'une pratique d'analyse des besoins reposant sur le constat de l'existence d'intérêts sociaux opposés. Ni programme accordé ou imposé, ni programme découlant d'une prise de conscience spontanée ou naïve, mais construction organisée, synthèse systématique et progressive de ce que les personnes en formation aspirent à connaître ou à mieux connaître, dans le cadre des objectifs généraux de la formation mis en place, en référence avec les situations concrètes, ancrée sur les représentations actuelles dont il s'agit d'aider à la reconstruction après avoir procédé à une analyse basée sur le repérage de leurs déterminations.

Enfin, en tant qu'agent social lui-même, le formateur n'est pas à l'abri du réseau des déterminations au sein desquelles il agit. Non pas détenteur du savoir, mais porteur d'un mode théorique plus ou moins élaboré d'appréhension du réel, découvrant et questionnant un certain réel avec les personnes en formation, le formateur se trouve, à l'occasion d'explications improvisées, ou en réponse à des questions non prévues, ou dans l'emploi des schèmes d'explication qu'il présente, amené à reconsidérer son propre système cognitif. De même, travaillant avec des personnes qui ont leurs propres représentations du réel en relation avec les conditions sociales de leur existence, le formateur se trouve aussi amené à reconsidérer ses propres considérations et ses propres représentations sociales en entendant celles des personnes en formation et en les étudiant avec elles.

Les démarches et les techniques caractéristiques de ce mode de travail pédagogique ne sont en définitive que des modalités pratiques d'une relation fondamentale et constante entre situation de formation et situation réelle. Elles relèvent plus d'une vision consciente de l'objectif dominant, c'est-à-dire considérer la personne en formation essentiellement comme un agent social, que des instrument eux-mêmes qui, on le sait, peuvent servir à des fins différentes.

L'alternance apparaît aussitôt comme le procédé le plus fondamental dans une perspective de liaison entre la théorie et la pratique. Encore faut-il distinguer la fausse alternance qui

n'établit aucun lien explicite entre formation et activités pratiques simplement juxtaposées, l'alternance approchée qui met simplement les personnes en formation en situation d'observation de la réalité sur laquelle ils auront à travailler, l'alternance réelle qui vise à intégrer formation théorique et pratique, projet d'action et action sur le réel, appropriation cognitive et moyens d'action sur le réel.

Les techniques ou démarches destinées à faciliter la prise de conscience de certaines situations ou de l'existence de certains phénomènes, lorsqu'elles ne considèrent pas cette prise de conscience comme un objectif (une transformation intérieure du sujet) mais comme une étape (source d'intérêt, première appréhension, point de départ...) ou comme un moyen permettant de mieux travailler avec les personnes en formation, peuvent aussi être utilisées dans la perspective développée ici.

Le travail en commun avec le formateur est plutôt un travail du groupe qu'un travail en groupe : les problèmes relationnels qui ne manquent pas de se poser dans un groupe de travail ne sont pas traités en eux-mêmes ou pour eux-mêmes, mais dans la mesure où ils gênent la progression du groupe dans le travail collectif qu'il s'est assigné. Le groupe n'est pas centré sur lui-même et son fonctionnement, mais sur la réalité des situations concrètes, les manifestations contradictoires du réel, les tensions entre les groupes sociaux réels. Le consensus du groupe n'est pas un objectif : chacun reconstruit le réel à partir de sa propre situation, la formation se voulant soutien de l'analyse, aide à l'appropriation cognitive, mais non tutrice de l'action. On voit également comment l'étude de problèmes et l'étude de cas peuvent être utilisées en tant qu'outils, dans la mesure où ils ne sont pas pré-posés mais dégagés à partir des situations réelles, où ils sont examinés dans le cadre de leurs déterminations et de leurs connexions avec le monde réel, où ils seront ensuite des lieux réels de mise à l'épreuve des réflexions théoriques opérées à leurs propos.

Enfin, l'usage des aides audiovisuelles revêt aussi un sens différent. Plutôt compléments du formateur dans le premier mode de travail, plutôt substitués dans le second, les différents contenus transportés par les media sont ici davantage destinés à être travaillés comme des matières premières qu'à être utilisés comme des matériaux de construction juxtaposables. Enfin, de même que cette lecture des contenus permettra ainsi de « produire leur connaissance », de même les personnes en formation seront-elles appelées à produire des documents, en utilisant les

différentes possibilités offertes par la technologie de l'éducation, plutôt qu'à les consommer.

A notre connaissance, et ceci à la différence avec ce qui se produit dans certaines actions de formation où domine le premier ou le second mode théorique de travail pédagogique, il existe peu de démarches concrètes de formation d'adultes pour lesquelles ce troisième mode de travail pédagogique soit dominant. Certains courants de pédagogie institutionnelle (la socio-analyse en l'occurrence) et l'intervention sociopédagogique pointent en direction de ce troisième mode de travail pédagogique mais accusent la nette prédominance du second. En ce qui concerne la formation des formateurs, par définition agents de socialisation, il semble que la prise en compte (du moins théoriquement ou idéologiquement par référence à la notion d'agent de changement) de l'aspect « agent social » soit plus fréquente. Dès qu'il s'agit moins de connaître le réel que de se l'approprier par la connaissance et l'action, dès qu'il s'agit moins de libérer les spontanéités que de les aider dans leur action sur les réalités de la vie quotidienne afin de créer les conditions propres à l'épanouissement des capacités, les pratiques mises en œuvre se rapprochent du mode de travail pédagogique que nous venons d'étudier. En dernière analyse, ce type de pratiques tend vers l'abolition d'une séparation entre les temps d'apprentissage et le temps de l'action, entre la formation instituée et la formation incidente, entre la formation et la production dans son double aspect d'action sur la nature et la société, entre les épreuves personnelles des milieux de vie et les enjeux collectifs liés aux structures sociales, entre une nécessaire autonomie de la formation et la réalité sociale qui la contient et tend à l'assujettir, entre le développement optimal des capacités par la formation systématique et celui opéré dans et par la société en créant les conditions sociales nécessaires à leur rapprochement.

e) Tableau récapitulatif

Le premier mode de travail pédagogique valorise une transmission importante du passé et de l'héritage culturel ; il repose sur la conception dominante d'une société maintenant son équilibre par des mécanismes de contrôle social et d'intégration sociale ; il contribue essentiellement aux mécanismes de reproduction sociale (4).

(4) De « reproduction simple » en référence à ce concept de Marx et qui renvoie ici à une « tendance théorique à persévérer dans son être ».

Le second mode procède d'une conception de la société tendant à la faire coïncider avec son propre fonctionnement, société conçue comme un système capable de s'adapter aux modifications de son environnement et à ses changements internes ; il vise à instaurer des procédures facilitant ces modifications et ces adaptations en opposant au cristallisé et à l'institué, la spontanéité créatrice, l'essence générique de l'homme, le jaillissement de l'instituant, l'énergie vitale, etc. Il correspond à une pédagogie de l'adaptation sociale (5).

Le troisième mode correspond à l'idée que, en tant qu'agents sociaux, les individus peuvent contribuer, à partir de leur position sociale, aux orientations globales de la société, en agissant sur les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes, en reliant ces activités aux enjeux sociaux globaux, par une pédagogie de la production sociale, dans le cadre des conditions sociales réelles de cette production sociale (6).

(5) Si les pratiques concrètes où se reconnaît l'exercice dominant de ce mode de travail pédagogique s'accompagnent souvent du discours valorisant le changement social, voire la destruction des institutions, l'action pédagogique réelle porte essentiellement sur la libération et l'expression des virtualités personnelles.

(6) Ou de « reproduction élargie », en référence au concept de Marx qui renvoie ici à la réalité pratique et contradictoire, à l'histoire et au caractère progressif de notre mode de production.

LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE (M.T.P.)

Extrait de : Marcel LESNE. Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris. PUF. 1977. pp.178-179.

Modes de travail pédagogique (MTP)			
Principales caractéristiques	Mode de travail pédagogique de type transmissif d'orientation normative (MTP 1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif d'orientation personnelle (MTP 2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3)
Point d'ancrage du travail pédagogique	1. Les exigences de la vie économique et sociale dans son ensemble. 2. Les exigences particulières des conditions de vie des individus et des groupes sociaux. 3. Dimensions individuelles des comportements en référence à des normes plus générales de comportement.	1. Chez les personnes en formation, le champ : — des dispositions, motifs, intentions, aspirations ; — des forces internes créatrices et dynamiques. 2. Le vécu des phénomènes sociaux qui joue sur leur expression et leur libération. 3. Dimensions interpersonnelles ou dimensions individuelles des relations sociales réelles.	1. Les conditions des situations réelles de la vie quotidienne. 2. Le jeu des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social. 3. Dimensions sociales réelles des relations entre les personnes.
Logique du travail pédagogique	1. Déterminé, l'individu (objet d'influences sociales) est objet de formation. 2. Donner une forme par une action didactique centrée sur l'individu.	1. Se déterminant, l'individu (sujet de sa propre vie sociale) est sujet de sa formation. 2. Induire le développement personnel par des actions de prise de conscience dans le cadre de petits groupes.	1. Déterminé, se déterminant, l'individu (agent d'influences sociales) est agent de sa formation en même temps qu'il agit socialement. 2. Aider à l'appropriation cognitive du réel par une action pédagogique reliée étroitement aux activités réelles des personnes en formation.
Rapport au savoir	1. Existence d'un savoir objectif et cumulatif. 2. Nécessité d'un détour théorique préalable sous la conduite d'un initiateur et d'un guide en vue de mener à des degrés différenciés d'autonomie dans la maîtrise du savoir. 3. Pédagogie du modèle de savoir et de l'écart par rapport au modèle.	1. Existence de différentes formes de savoir et de non-savoir. 2. Nécessité d'une action préalable sur les attitudes et les motivations en vue de dégager ou de renforcer l'autonomie fondamentale de la personne. 3. Pédagogie du libre accès motivé aux différentes sources du savoir.	1. Existence d'un double statut scientifique et social du savoir. 2. Nécessité d'un cadre et d'outils théoriques en vue de faciliter l'appropriation personnelle du réel dans ses déterminations et ses relations. 3. Pédagogie de la relation dialectique entre théorie et pratique.
Rapport au pouvoir	1. Acceptation du pouvoir pédagogique et exercice direct de ce pouvoir. 2. Délégations mineures de pouvoir aux personnes en formation. 3. Contrôle quantitatif et étalonné des connaissances : la sanction vient de l'enseignant.	1. Refus de l'exercice explicite du pouvoir pédagogique et exercice de formes non-directes de ce pouvoir. 2. Mise en place de certaines modalités de cogestion ou d'autogestion des groupes. 3. Contrôle qualitatif et auto-évaluation : la sanction vient du groupe.	1. Reconnaissance du pouvoir pédagogique et traitement de ce pouvoir en relation avec les formes sociales du pouvoir. 2. Exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun des formateurs avec les personnes en formation. 3. Evaluation en commun des effets réels dans le cadre des activités quotidiennes : la sanction vient de l'œuvre.
Agents principaux du dispositif pédagogique	Didactes, instructeurs, enseignants, conférenciers, spécialistes et détenteurs d'un savoir théorique ou professionnel, imprimant des modèles de pensée et des structures préalables à l'action.	Animateurs sachant créer les conditions permettant l'expression de « besoins » et la libération des forces latentes qui fournissent la motivation et l'énergie nécessaires à l'acquisition ultérieure et autodidactique des savoirs et des compétences.	Equipe de formateurs assurant la relation dialectique entre la compétence théorique et la performance effective, et facilitant la relation entre la formation et l'action sur les circonstances de la vie quotidienne.
Effets sociaux	1. Fonction assignatrice et curative : préparer à des rôles donnés ou combler le décalage entre les comportements des individus et les exigences générales et particulières de la société. 2. Formation de produits sociaux par l'imposition d'une qualification professionnelle et sociale. 3. Reproduction du système des rapports économiques et sociaux existants (reproduction sociale).	1. Fonction équilibratrice et adaptatrice : préparer les individus à s'adapter de façon active aux exigences nouvelles nées d'événements internes ou externes à la société et aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux. 2. Formation d'acteurs sociaux susceptibles de se resituer dans le cadre de situations sociales qui évoluent sous l'action de changements considérés comme des variables indépendantes. 3. Adaptation aux exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux existants (adaptation sociale).	1. Fonction productrice et transformatrice : développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes. 2. Formation d'agents sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées et reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux. 3. Production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux (production sociale).

TYPES DE PÉDAGOGIE

Viviane ISAMBERT-JAMATI, Marie-France GROSPIRON. Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du "travail autonome" au second cycle long. Etudes de linguistique appliquée n° 54. 1984. pp. 69-97.

	PEDAGOGIE MODERNISTE	PEDAGOGIE LIBERTAIRE	PEDAGOGIE ELITISTE	PEDAGOGIE DEMOCRATISANTE
Orientation éducative globale	Constat d'une société "technicienne", dans laquelle une fois les contraintes connues, il faut réaliser une adaptation fonctionnelle.	Rejet global de la "société de consommation". Refus de l'intégration, primat donné à l'accomplissement des désirs et à la révolte.	Regret devant le nivellement de la société actuelle. Souhait de dégager une élite qui dirigerait au mieux dans les différents domaines.	Critique radicale de la société menée par l'argent et la concurrence. Souhait de former une génération capable de transformer cette société.
Conception des savoirs et de la culture	Priorité aux instruments intellectuels qui permettent de choisir, classer et communiquer des informations.	La culture est avant tout source d'accomplissement des désirs et comprend la curiosité, l'imaginaire, la jouissance esthétique et la création.	Etre cultivé, c'est avant tout avoir intériorisé un ensemble d'appréciations sur des œuvres qui ont atteint une sorte de perfection.	La culture et les savoirs devraient permettre la maîtrise de la nature et contribuer à l'organisation sociale.
Rôle de l'enseignant (exemple du français)	L'enseignant est un expert en méthode et une source d'informations. Apprentissage de toutes sortes de codes et de l'aisance orale.	L'enseignant catalyse la créativité, aide à la libération. Réalisations mettant en jeu l'expression (écrit, oral, mouvements corporels)...	L'enseignant initie au travail, aux efforts, qui permettent le raffinement esthétique. Apprentissage d'une rédaction cohérente. Mémorisation.	L'enseignant ayant conquis des savoirs, suscite leur appropriation par le plus grand nombre. Exercices de critique, notamment de critique idéologique. Structuration des acquis.
Attitude à l'égard de l'orientation scolaire	Espoir d'une orientation rationnelle fondée sur des évaluations de compétences.	Pas de préoccupation d'orientation scolaire.	Préférence pour un public déjà imprégné de culture. Sélection souhaitée.	Critique de l'orientation exigée par un système scolaire sélectif, reproduisant des inégalités sociales.

MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

d'après Bruce R. JOYCE. *Models of teaching*. New York.
N.Y. University Press. 1972. (adapté).

Dominante INTERACTIONS SOCIALES

La dominante, c'est ici que les connaissances apparaissent liées au cadre social. Apprendre est associé à développer les relations humaines, à vivre dans différents milieux, à faire des stages et expériences diverses. La connaissance est acquise grâce à un certain environnement, et l'on pense qu'elle s'y réinvestit : on lui attribue une utilité sociale.

Dans cette conception, ce qui compte ce sont les échanges. C'est pourquoi le travail par groupes y est davantage valorisé que la transmission magistrale du savoir. Dans le groupe, on se trouve collectivement confronté à un problème, et l'on peut mettre en commun ses ressources pour tenter de le résoudre.

L'enseignant est d'abord ici quelqu'un qui facilite l'organisation collective de la tâche à accomplir, qui est sensible aux liens entre savoir et vie sociale.

Dominante TRAITEMENT DE L'INFORMATION

La dominante, c'est ici que pour acquérir utilement des connaissances, il faut surtout apprendre à les classer, à les organiser, à les intégrer, au lieu de les considérer comme une succession de choses à mémoriser.

Dans cette conception, ce qui importe c'est la structure du savoir autant que le savoir lui-même, c'est la possibilité de transférer ce que l'on a appris dans un domaine à un autre domaine. Une bonne organisation du travail scolaire peut permettre d'améliorer beaucoup son rendement.

L'enseignant est d'abord ici quelqu'un qui développe des méthodologies efficaces, d'une part parce qu'il sait dominer ce qu'il enseigne, d'autre part parce qu'il s'intéresse aux mécanismes de fonctionnement de la pensée des apprenants.

Dominante DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

La dominante, c'est ici que les connaissances d'un individu sont liées à l'ensemble de sa personnalité. Chacun doit être considéré globalement en fonction de sa complexité, de sa richesse, de son originalité, et non apprécié de façon limitative par la "valeur marchande" de telle ou telle de ses compétences particulières.

Dans cette conception, ce qui importe c'est l'acte personnel d'apprentissage, considéré autant dans sa démarche que dans ses résultats. L'accès au savoir est l'un des moyens de développer les potentialités latentes de chacun.

L'enseignant est d'abord ici quelqu'un qui stimule, qui conseille, qui rend possible les évolutions. C'est une personne ressource qui sait aménager un climat positif.

Dominante MODIFICATION DU COMPORTEMENT

La dominante, c'est ici qu'il faut réussir aussi rapidement que possible, à donner à tous les connaissances et les mécanismes de base, en se donnant les moyens de vérifier à chaque instant où l'on en est. Pour cela, il faut être précis, savoir exactement ce que l'on veut obtenir de l'élève, et s'organiser en conséquence. Il faut créer de bonnes habitudes, développer de bons réflexes.

Dans cette conception, ce qui importe c'est la construction rigoureuse de chaque séquence d'enseignement, c'est la sollicitation constante de l'activité des élèves pour parvenir aux comportements que l'on attend.

L'enseignant est ici d'abord quelqu'un qui planifie, qui découpe le travail en petites unités, qui est le garant des réponses correctes. C'est cela qui donnera aux élèves les bases grâce auxquelles ils seront armés dans la vie.

LES MODES D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE EN SCIENCES, Extrait de : *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, p. 54 (modifié). INRP. 1985.

FORMES D'APPRENTISSAGE	STYLE PEDAGOGIQUE	MODE D'ACTIVITE DIDACTIQUE
APPRENTISSAGES SPONTANES Le jeu constitue l'occasion la plus typique d'apprentissages spontanés. Mais ceux-ci se produisent également à l'occasion d'essais "pour voir", d'actions effectuées pour le simple plaisir, de moments spontanés de curiosité ... Ces formes d'activité conduisent à des apprentissages occasionnels, aussi bien dans l'école qu'à l'extérieur. Ils sont liés à la recherche d'un plaisir, à la satisfaction d'un besoin, et correspondent à une satisfaction personnelle globale.	STYLE INCITATIF L'enseignant est à l'écoute des élèves et cherche à favoriser leur libre expression. L'observation de la classe prépare des interventions ultérieures d'un autre style. Elle a pour objet : - de repérer des problèmes scientifiques possibles - de déterminer une variété d'objectifs auxquels les prolongements peuvent donner lieu - d'évaluer les acquisitions antérieures, dans des situations où l'activité n'est pas imposée.	ACTIVITES FONCTIONNELLES Les objectifs ne sont pas donnés à l'avance et ne font pas l'objet d'un planning. Les activités, librement poursuivies ont leur finalité propre, sans référence explicite à des apprentissages. Ces finalités concernent notamment le développement des attitudes (confiance en soi, capacité à s'étonner et à questionner, débloquer les enfants figés dans des rôles qui les rendent étrangers aux attentes de l'école.
APPRENTISSAGES HEURISTIQUES Les apprentissages heuristiques permettent de construire des savoirs limités mais précis, à partir de l'étude personnelle d'un problème, grâce à une démarche de type scientifique. Une telle démarche n'est d'ailleurs pas donnée d'emblée, mais se construit par oscillation entre deux pôles : - un pôle d'investigation, qui conduit à une explicitation des représentations initiales et à leur dépassement - un pôle de réorganisation de l'acquis, à l'occasion de retours que l'on effectue sur la démarche suivie.	STYLE INTERACTIF L'enseignant anime, relance, conseille, présente certaines exigences ; à d'autres moments il observe en laissant les élèves autonomes. Il oriente l'activité tâtonnante surtout de manière indirecte : suggestions ou apports qui positivent l'activité, facilitation des échanges, reformulation de ce qui est dit/fait. Il provoque des moments d'explication, de vérification, de confrontation, de communication (moments structurants).	ACTIVITES DE RESOLUTION DE PROBLEMES Elles sont caractérisées par les aspects suivants : - formulation d'un problème à l'occasion d'un obstacle rencontré, d'une contradiction de points de vue ... (prise de recul par rapport à l'action) - phases de découverte par tâtonnement expérimental, dans des situations ouvertes - phases d'explicitation et d'objectivation, à l'occasion desquelles le problème est clarifié dans sa forme définitive, les variables en jeu étant clairement repérées.
APPRENTISSAGES SYSTEMATIQUES Les apprentissages systématiques découlent logiquement d'un programme notionnel pré-établi. La progression est d'abord organisée à partir de l'analyse du contenu à enseigner, et de sa transposition sous forme de situations bien réglées. Ce type d'apprentissage vise à fournir un savoir organisé, cohérent et socialisé, qui se distingue du "savoir en îlots" issu des apprentissages heuristiques.	STYLE NORMATIF Le dialogue est essentiellement commandé par l'enseignant, qui organise un projet précis. Les diverses techniques (expérimentation, travail par groupes, audiovisuel, documents ...) servent d'instruments pour cette procédure. Ce style est le plus proche de la classe traditionnelle, mais une plus grande attention est apportée à l'efficacité de la construction du savoir, et à la gestion optimale des moyens.	ACTIVITES DE STRUCTURATION Elles sont caractérisées par une reprise systématique d'acquis ponctuels antérieurs, que l'on cherche à réorganiser et à étendre. Elles s'appuient surtout sur des comparaisons, des mises en opposition, des regroupements ; elles font appel à des exercices systématiques, à des techniques documentaires, à des retours aux traces écrites antérieures ... Elles conduisent à la construction d'énoncés scientifiques dépassant le cadre des situations particulières.

TRAJETS DE LA FORMATION

d'après Gilles FERRY. Le trajet de la formation. Paris. Dunod. 1983.

Modèle centré sur les ACQUISITIONS

Réduction de la formation à des apprentissages au sens strict (skills)

Logique externe à l'activité professionnelle : la formation est "préparatoire".

Caractère systématique des apprentissages pouvant s'effectuer dans des modules rationalisés.

Rapport théorie - pratique : la pratique est une application de la théorie.

Modèle centré sur la DEMARCHE

Elargissement de la formation à la valeur formative d'un parcours personnel (insight)

Logique du détour par rapport à l'activité professionnelle : la formation est une occasion de vivre des expériences sociales

Pari anti-fonctionnaliste, misant sur la notion d'alternance.

Rapport théorie - pratique : La pratique se transfère d'une pratique à une autre pratique, sans le besoin d'un passage par la théorie.

Modèle centré sur l' ANALYSE

Centration de l'apprentissage sur un "savoir analyser" qui accroît la lucidité.

Logique de la prise de distance par l'auto-observation de son activité professionnelle : la formation consiste à apprendre à se regarder comme un autre.

Recherche de la production de sens à partir des pratiques.

Rapport théorie - pratique : un va-et-vient du type régulation s'établit entre théorie et pratique.

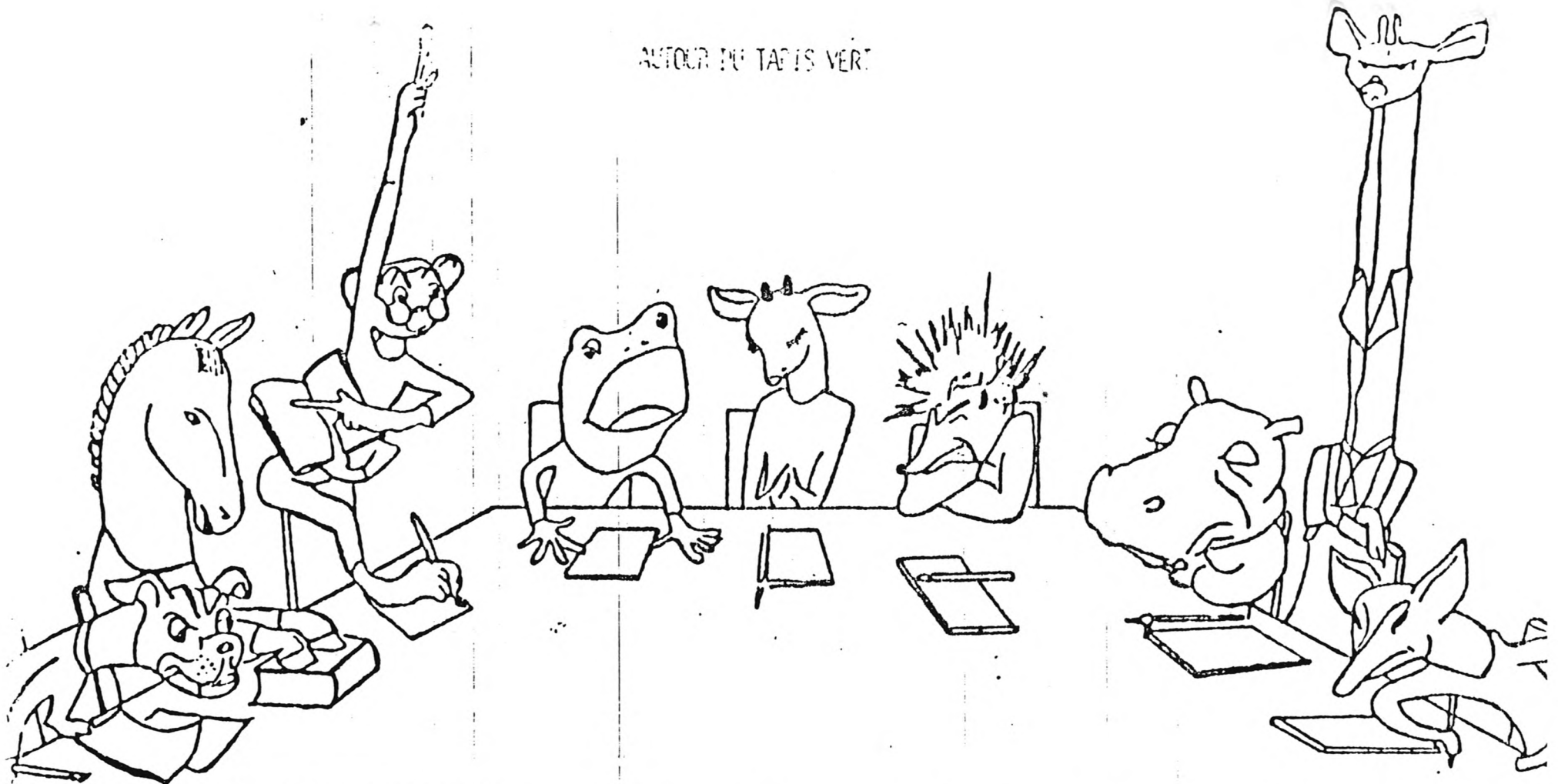
Existence d'un double rapport théorie - pratique :
 "Théorie théoricienne"
 "Théorie de la pratique"
 "Pratique théorique"
 "Pratique praticienne".

EVALUATION

DESIGNER L'EXPRESSION ANIMALE QUI CORRESPOND LE MIEUX A L'ETAT PHYSIQUE ET/OU PSYCHOLOGIQUE DANS LEQUEL VOUS VOUS TROUVEZ EN CETTE FIN DE STAGE ?



AUTOUR DU TACTIS VERT



CONDUITE A TENIR PAR LE PRESIDENT DE SEANCE

LE BAGARREUR

Ne pas se laisser entraîner dans la "Tactique" de "l'angle mort" Ignorer sa présence

LE SAGE

Lui demander une synthèse des débats

CELUI QUI SAIT TOUT

Faire vérifier ses affirmations

LE BAVARD

L'interrompre avec tact, limiter le temps de parole

LE TIMIDE

Lui poser des questions faciles. Lui donner le sentiment de sa valeur

LOI, IL EST CONTRE

Reconnaître la valeur de son expérience et l'inviter à en faire profiter l'assemblée

LE ROUPILLEUR

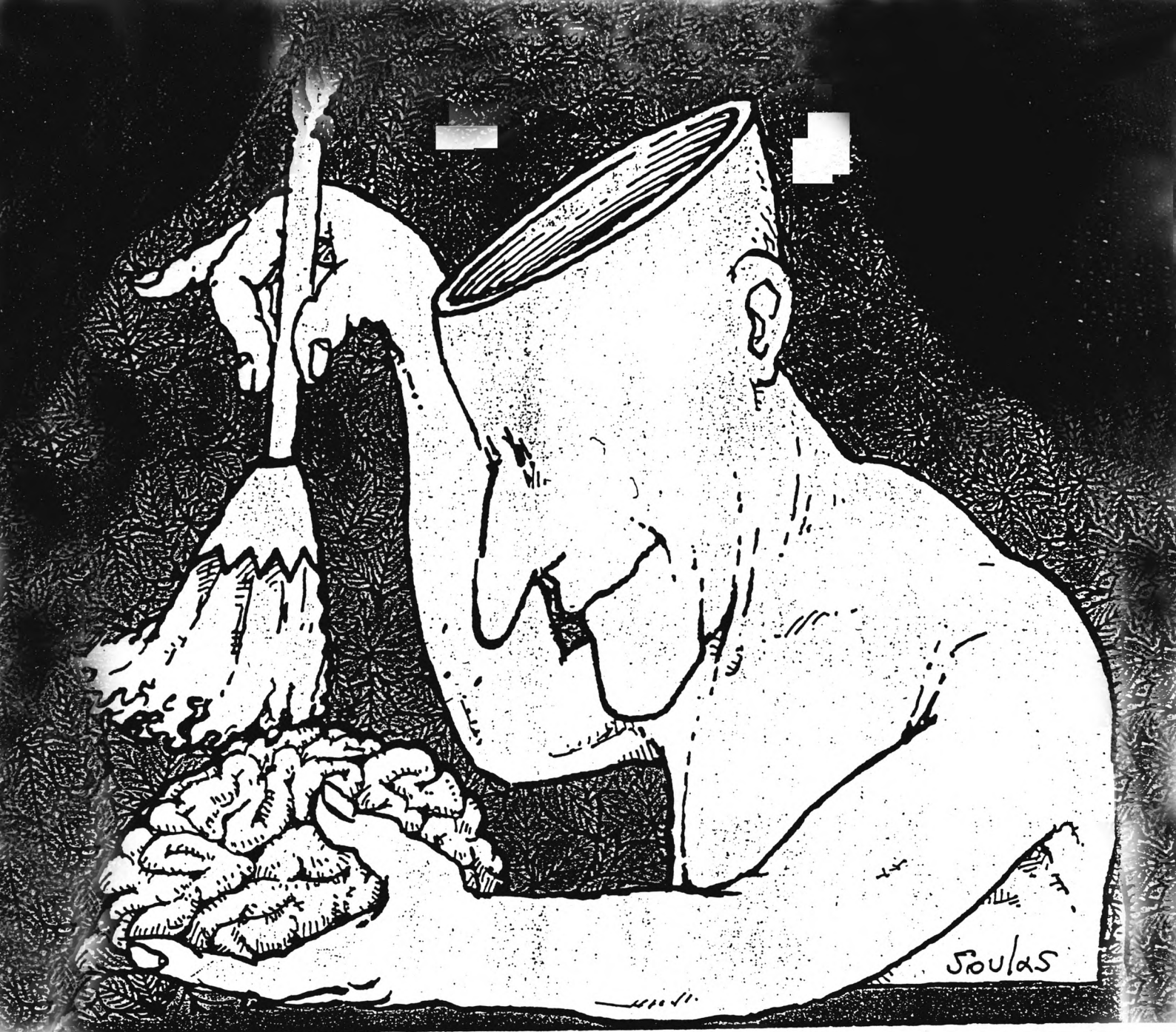
L'interroger sur les conclusions qu'il a tirées de sa vie professionnelle

LE GRAND SEIGNEUR

(Celui qui est au-dessus de ça). Ne pas le critiquer. Utiliser la tactique

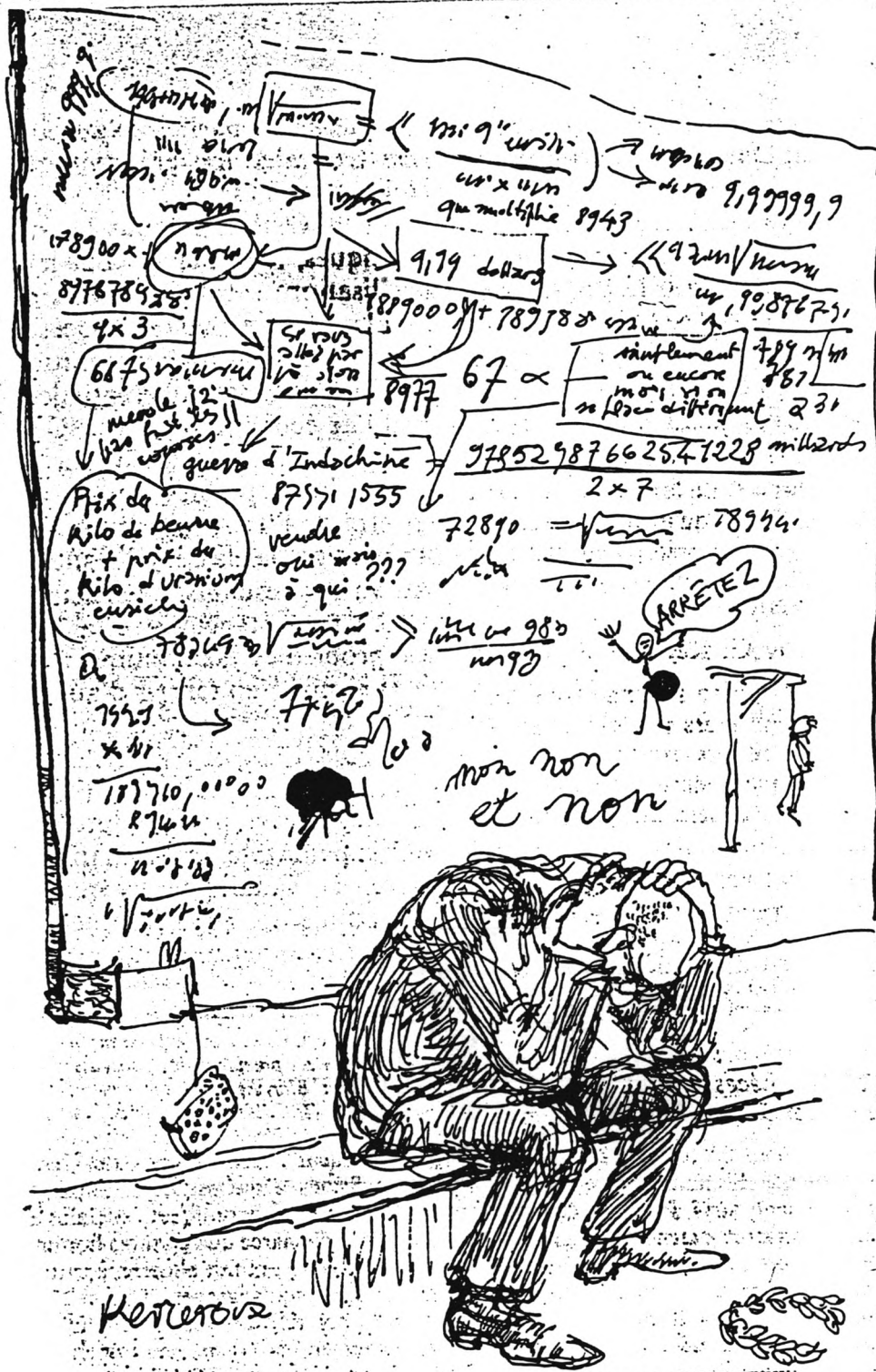
LE RUSE

Cherche à coincer l'opposant. Demander au groupe de donner son avis sur les questions qu'il a posées à l'assemblée



Soulas





VOS
ERREURS
M'INTERESSENT!



d'après PLANTU

La communication dans l'entreprise

La communication dans l'entreprise vue avec la lorgnette de Monsieur Collart et les déductions de Monsieur Déroche.

Procès-verbal

L'Ingénieur a marché sur la queue du chat, le chat l'a mordu.

Compte-rendu
de l'animateur

du Chef de Section

L'Ingénieur a marché sur la queue du chat, le chat l'a mordu. Conclusion : l'Ingénieur souffre et il ne peut plus marcher.

Rapport du Chef de Section
au Chef de Département

Le con d'Ingénieur a marché sur la queue d'un brave chat. Le chat l'a mordu et il a eu raison. L'Ingénieur souffre, c'est bien fait pour ses pieds. Il ne peut plus marcher, c'est une bonne occasion pour le flanquer dehors.

Rapport
du Chef de Département
au Chef de Division

D'après le Chef de Section, nous avons un Ingénieur qui est con et qui souffre des pieds après avoir marché sur la queue d'un chat qui l'avait mordu. D'après le Chef de Division, c'est le chat qui avait raison. Nous partageons l'opinion du Chef de Section : même si on est mordu, ce n'est pas une raison pour marcher sur la queue des autres. Nous envisageons de mettre cet Ingénieur à la porte.

Rapport du Chef de Division

Directeur des Etudes

D'après le Chef de Département, le Chef de Section est devenu con parce qu'un de ses ingénieurs ne pouvait plus

marcher à la suite d'une altercation avec un chat. Le Chef de Section indique que c'est le chat qui avait raison puisque c'est l'Ingénieur qui a bravé le chat en lui mordant la queue. Le Chef de Département veut mettre l'Ingénieur à la porte. A la réflexion, cette décision pourrait déboucher sur un procès et ce serait folie dans le contexte social actuel. La meilleure solution consisterait à mettre le Chef de Section à la porte

Rapport

du Directeur des Etudes

au P.D.G.

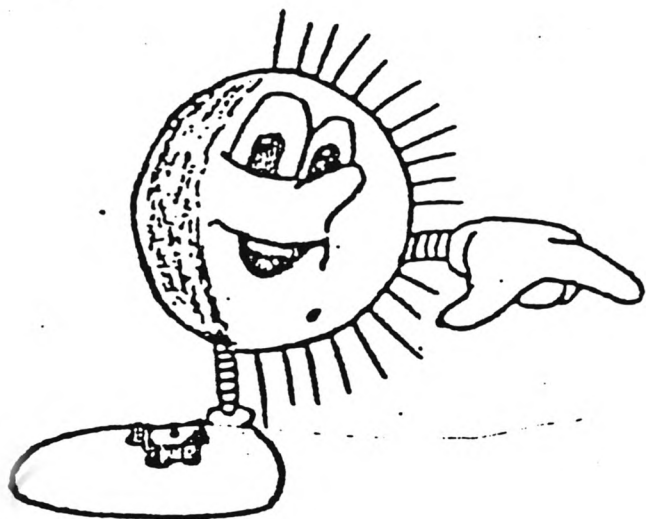
Un Chef de Département est devenu fou parce que son Chef de Section a écrasé la queue d'un Ingénieur qui avait mordu son chat. Le Chef de Section prétend que c'est le chat qui a raison. De toute évidence, ce Chef de Section est con et le Chef de Division envisage de le mettre à la porte. Toutefois, l'expérience a prouvé que les cons n'ont jamais entravé la bonne marche d'une entreprise. C'est pourquoi nous pensons qu'il est préférable de nous séparer du Chef du Département.

Rapport du P.D.G.
au Conseil d'Administration

Un Directeur d'Etudes me signale qu'un chat est à l'origine de troubles graves au sein de l'Entreprise. Les Chefs de Section deviennent de plus en plus cons, ils se mordent la queue en marchant et veulent avoir raison des Chefs de Département qui sont devenus fous.

Le Chef de Division a écrasé un Ingénieur et le Directeur des Etudes traumatisé prétend que seuls les cons sont capables de maintenir la bonne marche de l'entreprise. Nous envisageons de le mettre en retraite anticipée.





L'éclipse

De la distorsion en matière de transmission de l'information orale

1. DU PRINCIPAL AU PRINCIPAL-ADJOINT:

"Cher ami, la presse nous informe qu'une éclipse de soleil doit avoir lieu demain vers 17 heures. Vous devrez descendre les élèves dans la cour, pour qu'ils puissent l'observer. Ils prendront des lunettes de soleil ainsi que des manteaux. Si le temps est couvert, nous réunirons les élèves dans le gymnase et je leur expliquerai, dans le cadre des 10% pédagogiques, les causes scientifiques de ce phénomène rare. Faites circuler cette information, s'il vous plaît".

2. DU PRINCIPAL-ADJOINT A LA CONSEILLERE D'EDUCATION:

"M. le Principal a prévu qu'une éclipse de soleil aurait lieu demain vers 17h dans la cour du collège. Les élèves prendront leurs lunettes de soleil et leurs manteaux pour venir observer le soleil. S'il pleut, comme nous possédons un gymnase, ce qui est un phénomène rare, on y réunira les élèves et M. le Principal expliquera, dans le cadre des 10% scientifiques, les causes pédagogiques de l'éclipse. Faites circuler cette information".

3. DE LA CONSEILLERE D'EDUCATION AU SURVEILLANT:

"Sur décision de M. le Principal, une éclipse de soleil aura lieu demain, à 17 heures, dans la cour du collège. S'il pleut, les élèves n'oublieront pas de mettre leurs lunettes de soleil et leurs manteaux, ce qui est un phénomène rare, et ils se rendront au gymnase dont ils n'occuperont que 10% du cadre pédagogique. Prévenez les classes et de suite!".

4. DU SURVEILLANT AUX DELEGUES:

"Par ordre du Principal, une éclipse de soleil de 17 heures aura lieu demain dans la cour du collège. S'il pleut, ce qui est un phénomène rare, 10% de l'éclipse auront lieu à l'intérieur du gymnase où les élèves déposeront leurs manteaux et leurs lunettes".

5. DES DELEGUES AUX ELEVES DE LEUR CLASSE:

"J'ai une nouvelle alarmante à vous donner: le Surveillant qui est un phénomène rare vient de nous prévenir que, demain, le Principal va s'éclipser avec 10% de nos manteaux et lunettes, pendant que nous serons au gymnase à regarder le soleil s'il pleut..."

Un brin d'humour ne nuit jamais!

Merci au Collège de Lingolsheim à qui
nous avons emprunté ce document.

LES RAISONS DU SILENCE

DANS UN GROUPE

~~Manuscrit~~

~~Manuscrit~~

LIMBOS

Des recherches ont été effectuées pour connaître les raisons qui incitent quelqu'un à se taire dans un groupe.

Trois grandes catégories de causes ont ainsi été déterminées : raisons inhérentes à l'individu, au groupe, à l'animateur (celui qui est responsable fonctionnel du groupe).

Il faut toutefois remarquer que ces trois catégories ne constituent pas des entités fermées ou cloisonnées. En effet, il est fort possible que certaines raisons chevauchent sur plusieurs catégories, car la délimitation est souvent malaisée à effectuer.

Les travaux ont été menés aussi bien auprès de groupes d'adultes que de groupes de jeunes de plus de 16 ans.

RAISONS INHERENTES A L'INDIVIDU

- 1 - On estime que l'on est incompetent en la matière.
- 2 - On a l'impression de mal s'exprimer : manque de vocabulaire. hésitations. bégaiement, mauvaise articulation, perte de mémoire, perte du fil de ses idées, débit précipité.
- 3 - On s' imagine être antipathique, peu aimé, incompris.
Dans une certaine mesure, on éprouve une certaine souffrance dans le groupe.
- 4 - On a un défaut physique : handicap, malformation, tic nerveux.
- 5 - On n'est pas d'accord sur ce qui se dit ou se fait et l'on marque ainsi son opposition. (On dément ce vieil adage périmé : "Qui ne dit mot consent".)
- 6 - D'autres, plus vifs et plus rapides, ont déjà exprimé ce que l'on voulait communiquer.
- 7 - On attend que d'autres disent ce que l'on souhaite entendre exprimer.
- 8 - Il n'y a aucun intérêt pour ce qui se dit ou se fait; c'est le cas des membres qui sont obligés d'assister à une réunion insipide.
- 9 - On est fatigué, peu en train. Par exemple, on a mal ou trop peu dormi.
- 10 - Physiquement, on ne se sent pas en forme : rhume, début de grippe, rage de dents, mal de tête, un peu de fièvre...
- 11 - On a un accent (étrangers - provinciaux - gens du terroir).
- 12 - On n'a pas encore une opinion très définie, et on hésite à apporter un avis trop prématurément.

.../...

- 13 - On ne comprend pas ce qui se dit ou ce qui se fait, par exemple parce que le niveau de la discussion est trop élevé, ou hors de portée.
- 14 - On n'a pas été informé du programme de la réunion, et l'on marque sa frustration par le silence.
- 15 - C'est une tactique : on attend le moment favorable pour placer ses interventions selon certains principes de stratégie, ou parce que l'on se trouve impliqué dans une ambiance manoeuvrière.
- 16 - On était absent au début de la réunion ou de la discussion et l'information que l'on possède est incomplète.
- 17 - On a dû quitter la séance durant quelques instants, et l'on a perdu le fil des idées. On se tait jusqu'à ce qu'il soit retrouvé.
- 18 - On n'a pas l'habitude de vivre en communauté, on ne connaît pas très bien les autres membres, et on est intimidé. (C'est souvent le cas des enfants uniques et des personnes qui vivent seules).
- 19 - Ce que l'on voudrait dire va peut-être provoquer une déviation dans l'étude du sujet, et l'on ne désire pas faire sortir le groupe de ses rails.
- 20 - On a donné son avis précédemment, et le groupe n'en a pas tenu compte. Alors à quoi bon parler encore ?
- 21 - On attend une occasion : la suite des événements la fournira peut-être.
- 22 - Il est tard, et on désire pas prolonger le temps de réunion.
- 23 - On est distrait par un événement extérieur ou proche : un avion qui passe, une mouche qui vole, un motif décoratif, un aparté.
- 24 - On "rêve" à quelqu'un, à quelque chose, à des projets, à des souvenirs.
- 25 - On a un gros problème personnel sur le coeur, et on n'a pas du tout envie d'intervenir.
- 26 - On se tait pour mieux observer et analyser les autres membres.
- 27 - On garde le silence afin d'écouter les autres entièrement et attentivement.
- 28 - On s'est quelque peu assoupi, et l'on sommeille.

RAISONS SE RAPPORTANT AU GROUPE

- 29 - On craint d'être rejeté par le groupe.
- 30 - On redoute d'être évalué ou jugé par les autres membres.
- 31 - Il y a de l'agressivité dans l'air, et l'on a peur de subir des assauts de la part de certains membres.
- 32 - Il y a des membres qui coupent continuellement la parole et vous empêchent de parler librement.
- 33 - Certains membres monopolisent les interventions et parlent sans arrêt. Il y a des bavards.
- 34 - On craint, en intervenant, de faire de la peine ou de vexer quelqu'un qui pourrait déceler une allusion.
- 35 - On a des raisons, croit-on, de se méfier de certains membres.
- 36 - On se sent personnellement assez agressif. Alors on préfère sagement attendre d'être redevenu plus serein. On est mal luné, on s'est levé du pied gauche.
- 37 - Le groupe est dur : il y a de l'ironie, de la taquinerie, des moqueries, de la causticité.

.....

- 38 - Les membres ne sont pas à la hauteur : incompetents, infantiles, incapables.
- 39 - Le groupe est peu sympathique : l'ambiance est froide, glaciale, et peu favorable. Il y a des irréductibles. On se regarde comme des chiens de faience.
- 40 - L'intervention risque de faire apparaître des problèmes cachés.
- 41 - Le membre a déjà vécu une situation semblable, et son expérience n'a pas été bénéfique.

RAISONS QUI CONCERNENT L'ANIMATEUR

- 42 - On a peur de l'animateur, qui est rébarbatif ou inquiétant.
- 43 - L'animateur est trop âgé, ou trop jeune. On estime qu'il est hors du coup.
- 44 - L'animateur parle tout le temps, et intervient à tout propos.
- 45 - Le leader a tendance à juger et à évaluer. On attache une grande importance à être bien vu de lui. Aussi redoute-t-on sa réprobation et préfère-t-on garder l'anonymat.
- 46 - L'animateur impose son point de vue, et cela ne sert absolument à rien de discuter. Il ne supporte pas l'opposition ni la contestation.
- 47 - Il a coupé une ou plusieurs interventions précédentes.
- 48 - On fait un transfert sur d'autres leaders avec lesquels on a été en contact précédemment, ou sur des images d'autorité.
- 49 - Le leader est un expert d'un niveau beaucoup trop élevé; il utilise des termes scientifiques et des idées que le membre ne comprend pas.
- 50 - L'animateur est impressionnant; il a un statut très supérieur, ou un titre.
- 51 - On est en apposition avec l'animateur sur le fond ou sur la procédure.
- 52 - Le leader est incompetent ou incapable; inutile donc d'intervenir, car ce serait une perte de temps et de peine.
- 53 - L'animateur a des préférences parmi les membres.
- 54 - C'est un manoeuvrier : il a des alliés dans le groupe. Il est partial, ne dit qu'une partie de la vérité. Il est louvoyant.
- 55 - Le leader est distant : il se place sur un piédestal ou plane sur un nuage, à une certaine hauteur. Il est hors de portée, inaccessible.
- 56 - L'animateur incarne une institution contre laquelle le membre est en réaction. Par exemple : la société des adultes, l'établissement d'enseignement, la classe sociale.
- 57 - Le leader représente l'autorité, et le membre traverse une période d'hostilité à l'égard de toute forme d'autorité. C'est un peu un contestataire.
- 58 - L'animateur incarne des valeurs, des principes, des idées que l'on n'accepte pas, ou que l'on rejette momentanément.

250 (Extrait de E. LIMBOS : "L'animateur socio-culturel"
p. 246 à 250 Ed. Fleurus 1971).

GUIDE D'OBSERVATION D'UNE REUNION

1/ LE VERBAL

- "Qui parle à qui?" Schéma des échanges dans le groupe (réseaux de communication)
- Ordre et nature des prises de parole (question, avis, information, etc..) Cf. grille de Bales.

2/ LE NON-VERBAL

- Attitudes et comportements..
- Gestes, mimiques, positions, regards, etc..

3/ LE RELATIONNEL

- Phénomènes de soutien, d'agression, de contradiction..
- Apparition de coalitions; renversements d'alliances..

4/ LE POUVOIR

- Organisation du travail, gestion du temps.
- Prises de décisions: qui? comment? à quel moment?
- Jeux d'influence, pressions..
- Existence - ou émergence - d'un leader.
- Type de pouvoir exercé.

REMUNERATION DES FORMATEURS

Premier cas : personnel universitaire

1 heure effectuée est payée 1 heure complémentaire enseignement supérieur (chapitre 31-95).

Deuxième cas : Personnel hors éducation nationale

Animation en solo ou coanimation demandée : 1 heure effectuée est payée 1,25 heure d'intervenant extérieur (chapitre 37-70).

Coanimation justifiée : 1 heure effectuée est payée 1 heure d'intervenant extérieur.

Coanimation volontaire à n intervenants : 1 heure effectuée est payée $1/n$ heure d'intervenant extérieur.

Troisième cas : Personnel éducation nationale n'appartenant pas à un groupe-ressources ou à un groupe recherche-action

Animation en solo ou coanimation demandée : 1 heure effectuée est payée 1,25 heure supplémentaire effective au taux correspondant au grade de l'intervenant .

Coanimation justifiée : 1 heure effectuée est payée 1 heure supplémentaire effective.

Coanimation volontaire à n intervenants : 1 heure effectuée est payée $1/n$ heure supplémentaire effective.

Quatrième cas : Personnel éducation nationale appartenant à un groupe-ressources ou à un groupe recherche-action

Animation en solo ou coanimation demandée : 1 heure effectuée est payée 1,66 heure supplémentaire effective au taux correspondant au grade de l'intervenant .

Coanimation justifiée : 1 heure effectuée est payée 1,33 heure supplémentaire effective.

Coanimation volontaire à n intervenants : 1 heure effectuée est payée $1/n$ heure supplémentaire effective.

Cas particuliers :

Personnels de direction et d'orientation

Pour ramener au niveau des professeurs certifiés le taux de rémunération de ces personnels, chaque heure due (calculée en fonction des conditions exposées ci-dessus) est payée 0,8 heure d'intervenant extérieur.

Formation d'un formateur débutant

Lorsque la coanimation intervient comme modalité de formation d'un formateur débutant, 1 heure effectuée est payée $1/2$ heure supplémentaire effective.

REGLES DE COANIMATION

1. Cas des stages négociés

- Si $n > 15$ coanimation demandée
- Si $10 \leq n \leq 15$ coanimation justifiée
- Si $n < 10$ coanimation volontaire

2. Cas des stages individuels

La règle générale est l'animation seul.

Toutefois la coanimation justifiée est possible si $n > 25$ à condition que le dispositif pédagogique prévu le nécessite.

Dans certains cas particuliers (laboratoire, audiovisuel, informatique, etc) déterminés par la MAEPEN la coanimation demandée est possible.

3. Cas particulier

Lorsque la coanimation intervient comme une modalité de formation d'un formateur débutant, ce dernier est convoqué comme formateur en surnombre.