

André de Peretti

ORGANISER DES FORMATIONS

former, organiser
POUR ENSEIGNER

André de Peretti

ORGANISER DES FORMATIONS

former, organiser
POUR ENSEIGNER



HACHETTE
Éducation

ISBN 978-2-01-181596-5

© HACHETTE 1991, 43, quai de Grenelle 75905 PARIS Cedex 15

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

MODE D'EMPLOI DU RECUEIL DE FORMATION	5
AVERTISSEMENT	7

PREMIÈRE PARTIE

Problématique des méthodes d'enseignement et de formation

<i>Chapitre 1</i> Procès de tendances	13
<i>Chapitre 2</i> Les logiques de formation	19
<i>Chapitre 3</i> Les modes d'enseignement ou d'éducation	25
<i>Chapitre 4</i> Les modes de formation des adultes	43
<i>Chapitre 5</i> Pédagogie différenciée	53

DEUXIÈME PARTIE

Les styles de formation

<i>Chapitre 1</i> Du style	63
<i>Chapitre 2</i> Les mythes des durées	71
<i>Chapitre 3</i> Des typologies	75
<i>Chapitre 4</i> Styles de formations et déterminations structurelles	83

TROISIÈME PARTIE

Conception générale et préparation d'une formation : instruments pratiques

<i>Chapitre 1</i> Caractères des méthodes de formation	97
<i>Chapitre 2</i> Comment structurer une période ou séquence de formation	103
<i>Chapitre 3</i> Les opérations de planification d'une formation	111
<i>Chapitre 4</i> Tableaux de compétences, de capacités et de représentations	129

QUATRIÈME PARTIE

Dispositions à l'égard des personnes

<i>Chapitre 1</i> Les modalités de présentation et d'accueil	141
<i>Chapitre 2</i> La reconnaissance des acquis	153
<i>Chapitre 3</i> Modalités de proposition des objectifs pour une formation	175
<i>Chapitre 4</i> Les principes et les contenus d'un séminaire d'ingénierie pédagogique	181

CINQUIÈME PARTIE

Dispositifs de formation

<i>Chapitre 1</i> Organisation et animation des groupes de travail	213
<i>Chapitre 2</i> Modalités multiples d'enseignement théorique et méthodologique	225
<i>Chapitre 3</i> Inventaire de techniques d'étude	235

SIXIÈME PARTIE

Problèmes et pratiques d'évaluation dans une formation

<i>Chapitre 1</i> Problématique	255
<i>Chapitre 2</i> Échantillonnage d'instruments d'évaluation pour une formation	265

MODE D'EMPLOI DU RECUEIL DE FORMATION

Les apports théoriques ainsi que les dispositions et mesures décrites dans les pages qui suivent sont proposées aux formateurs en vue d'une consultation approfondie ou plus rapide, préalable à la détermination de la structure d'une formation. Elles ont pour objet d'ouvrir largement le panorama des considérations à prendre en compte (en évitant des oublis ou d'involontaires *scotomisations*) et de mieux situer les choix pratiques ainsi que de suggérer, le cas échéant, des voies nouvelles d'organisation ou de méthodologie. Elles peuvent permettre à chacun de se placer à une distance convenable de ses impulsions ou habitudes.

■ Pour une consultation rapide

En procédant à la préparation d'une activité ou période spécifique de formation, chaque formateur ou chaque équipe responsable pourraient donc parcourir, à leur gré et sans ordre nécessaire, telle ou telle rubrique, telle ou telle fiche pour y relever ou cocher les considérations, dispositions ou techniques qui leur paraîtraient susceptibles d'entrer dans le cadre méthodologique qu'ils se proposent d'édifier, et qui seraient de nature à favoriser la mise en forme puis la mise en œuvre d'un projet de formation à définir. Une réflexion ultérieure ou une discussion d'équipe pourrait ensuite permettre de dégager les mesures et procédures ou instruments retenus et de les articuler ensemble selon les critères d'une logique de formation qui s'élaborerait de la sorte progressivement.

Au cours de cette consultation brève ou plus approfondie des parties de ce recueil, en zigzag, chacun pourrait revenir sur ses

pas comme sur ses choix, confronter ses intuitions ou ses préférences, mais aussi retourner vers les parties théoriques ou les fiches pratiques approfondies, pour les décantations successives en vue de se préparer à des choix stabilisés. Par la suite, les modalités retenues pourraient être proposées aux participants en fonction des objectifs et du cadre de la formation, mais, aussi bien, en raison des attentes et des besoins qu'ils manifesteraient : selon une ordonnance clarifiée mais souple et variée. En préalable à cette consultation, on pourra lire un avertissement en vue de préciser la signification et l'enjeu d'une ingénierie de formation et d'enseignement. On trouvera ensuite des textes d'ordre théorique suivis d'un ensemble de fiches de pratiques multiples.

■ Période distinctes

Ajoutons pour finir que les textes définissant les missions et les fonctions des IUFM inviteraient à distinguer aussi bien pour la première que pour la seconde année, quatre périodes de durées inégales pour le déroulement des activités de formation proposées aux étudiants : d'accueil ; de stages dans les classes ; d'enseignement disciplinaire et général ; et enfin de concours. On peut encore subdiviser ces périodes selon des catégories d'activité spécifique ; elles pourront donner lieu à des modalités différentes de formation.

Ainsi, il serait possible de distinguer, dans les périodes d'accueil, **une session de prise de contact**, un **séminaire de reconnaissance des acquis** et **d'analyse des besoins**, **une session de choix d'itinéraires de formation**.

Les périodes des stages pourraient requérir en préalable un **séminaire d'initiation** à l'ingénierie pédagogique préparant les **stages** eux-mêmes, lesquels donneraient lieu à des **sessions de synthèses et d'exploitation** des questions soulevées par le contact avec la pratique et appelant des approfondissements théoriques.

Les périodes prolongées d'enseignements disciplinaires et méthodologiques pourraient se différencier en **cours** et en **travaux pratiques** proprement dits ou en **laboratoires d'expérimentations**, puis en **sessions de préparation** des épreuves écrites ou orales du concours de recrutement et notamment de l'épreuve professionnelle.

Quant aux périodes couvrant le concours, elles s'articuleraient **en session de passa-**

tion des épreuves écrites, puis **session de passation des épreuves orales**, et, en cas de succès, **en séminaire de préparation** aux années suivantes en IUFM, ou en poste, préparant des séquences ultérieures de formation continue.

■ Choix et combinatoire

En vue de faciliter (et de réguler entre les académies) la mise au point de ces périodes, on trouvera par conséquent, ainsi que l'indique son sommaire, dans ce recueil d'ingénierie méthodologique, des opportunités multiples de concepts, pratiques et d'instruments entre lesquels des variétés de choix et de combinaisons sont possibles, afin d'organiser les dispositifs de formation adéquats.

AVERTISSEMENT

Le présent recueil d'**ingénierie de formation et d'enseignement** se fonde sur plusieurs considérations aussi bien théoriques que pratiques.

■ Choix et variété

Tout d'abord, il ne saurait y avoir de formation, notamment dans le monde adulte, **sans choix responsables** tant du côté des formateurs que du côté des personnes en formation. Mais tout choix suppose qu'une pluralité de solutions valables (et déjà testées dans divers contextes) soit **présentée – et représentée** – à propos des décisions qui visent l'organisation des enseignements et l'exercice des apprentissages. À défaut de leur rappel, des oublis ou des choix tronqués risquent de menacer la qualité des situations de formation. L'expérience montre, en effet, que, même si elles sont bien connues, les gammes de techniques et d'instruments d'enseignement et d'apprentissage tendent toujours à se réduire excessivement. Il en résulte des effets de monotonie et l'usure des moyens de réflexion ou d'acquisition des savoirs trop souvent mis à contribution.

Mais une réduction ou une usure de cette nature fonctionne à rebours des besoins multiples de formation pour une population adulte, nécessairement hétérogène. On doit évoquer sur ce point la loi générale, dite de la variété requise qui est due à W. Ross Ashby¹, et qui rappelle la nécessité de disposer d'une large gamme de processus, d'instruments ou de méthodes en vue d'assurer l'optimisation du fonctionnement d'un système hypercomplexe : et serait-il des systèmes plus complexes que ceux réunissant en formation des personnalités diverses ? Il n'est donc pas question d'imposer à quelqu'une de celles-ci une méthode unique ou des modalités d'acquisitions théoriques ou pratiques qui soient

standardisées et réductrices. En revanche, rappelle Henri Atlan², *« Ashby a montré que plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe a priori capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation... »* et par suite d'adaptation ou d'adéquation.

Ces considérations peuvent justifier l'utilité du présent recueil, en vue d'épauler la mémoire des pratiques possibles ou l'imagination de formes nouvelles : afin de procéder à des choix faits en conséquence et non pas, comme trop souvent, par prétérition, par inertie ou omission. Il paraît opportun que dans cet esprit soient mis à la disposition des formateurs, au cœur des systèmes de formation, des gammes étendues de processus envisageables et d'instruments multiples.

■ Expérimentation et matériel

Sans doute le matériel méthodologique et didactique, pas plus qu'un lot de techniques et d'outils ne font le formateur. Celui-ci doit avoir été exercé, **par une réflexion critique accompagnant une expérimentation soigneuse de chaque modalité**, à ne pas dégrader en gadgets les supports et les processus de formation. Il a besoin, en revanche, de techniques et d'outillages choisis ensuite par lui-même (en concertation éventuelle avec d'autres formateurs) : pour expliciter ses références théoriques autant que

1. Pour plus de précisions, on pourra consulter les *Points d'appui de l'enseignant*, INRP, 1984 ou nos autres ouvrages, *Du changement à l'inertie : dialectique de la personne et des systèmes sociaux*, Dunod, 1981 ; *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1987 ; ou le n° 116 de la *Revue des Amis de Sèvres*.

2. Henri Atlan, in *Le cerveau humain*, tome II, le Seuil, 1974 – cf. également, W.R. Ashby, *Introduction à la cybernétique*, Dunod, 1958.

pour signifier sans ambiguïté ses attitudes et ses valeurs, ainsi que pour mettre en pratiques stables les méthodes et les objectifs qu'il est amené à proposer à des participants d'une formation.

Ce qui sépare une formation professionnelle d'un bricolage empirique est précisément une **ingénierie méthodologique** garantissant l'emploi qualifié d'un outillage et de mesures d'organisation concrète. Tant il est vrai qu'il n'y a jamais de détail. Mais un corpus d'ingénierie doit préserver autant des improvisations sans cesse recommencées et, par suite, défraîchies, que des tentatives de sur-complication dont Umberto Eco tente, à juste titre, de nous dissuader dans *Le pendule de Foucault*. Il fait projeter, en effet, de manière provocante, par les personnages centraux de son roman, «une réforme du savoir, une Faculté de l'insignifiance comparée, où on peut étudier des matières inutiles ou impossibles¹». À bonne ingénierie ne plaise!

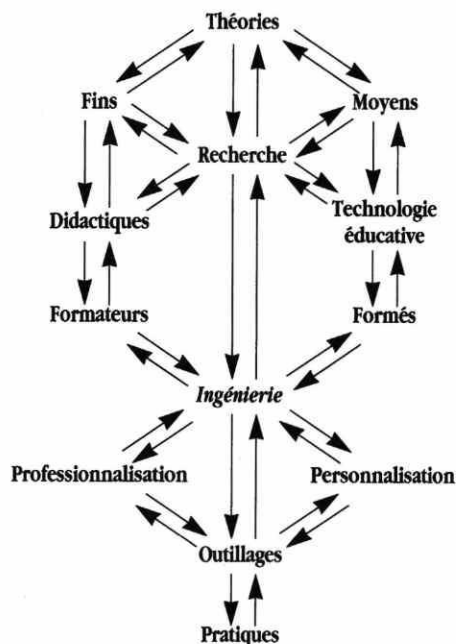
■ Ingénierie et médiation

L'ingénierie, en effet, construite pour établir une relation médiatrice entre d'une part les savoirs et les savoir-faire scientifiques de haut niveau et d'autres formes d'enseignement ou d'apprentissage, peut nous mettre à distance utile aussi bien des empirismes lourdauds et surannés que des instances cuistres ou des dérives dans l'usage des moyens de formation. Et sa fonction s'applique à diversifier avec discernement : les modalités d'exposition théorique ou d'expérimentation de pratiques ; les voies de contrôle autant que les démarches multiples d'assimilation et d'accommodation (pour reprendre les termes de Piaget). Elle doit non moins enseigner sur les chances de transfert des situations et des supports d'apprentissage *expérimentées* par les personnes en formation : en vue de les doter, pour leurs responsabilités propres d'enseignement, d'un matériel éprouvé de moyens méthodologiques et pédagogiques.

Car, il convient de filer la métaphore de la référence à la profession d'ingénieur dont Louis de Broglie a rappelé, dans un beau texte sur son rôle au siècle de la science,

que, «*spécialisé dans la mise en oeuvre de certaines applications de la science, [il] doit avoir pour objectif final de fournir à de nombreux utilisateurs des appareils ou des machines [disons : des processus et des instruments] faciles à manier*²». On retrouve ici l'objectif final d'une formation professionnalisante, dans le souci d'une économie de moyens et de procédures.

De la sorte, il nous est possible de présenter à la méditation de nos collègues formateurs le schéma interactif et introductif que voici, pour situer l'enjeu auquel veut correspondre l'objet du présent recueil.



1. Umberto Eco, *Le pendule de Foucault*, Grasset, 1990, p. 83.
2. Louis de BROGLIE, *Nouvelles perspectives en microphysique*, Albin Michel, 1956, p.264.

■ **Equilibre et interpellations**

Au-delà des interactions multiples et formatrices que ce schéma suggère, il apparaît du ressort de l'ingénierie de formation, de nous interpeller, comme cela est proposé dans les pages qui suivent, en tant que formateurs, sur nos conceptions en matière de formation : par rapport aux formés ou à nous-mêmes dans nos relations et rôles réciproques, comme par rapport aux activités de formation ; sur le problème de nos méthodes, reliées à notre interprétation

des fins et des moyens ainsi que sur l'équilibre à établir entre les exigences professionnelles et les voies ou choix de personnalisation ; enfin sur la variété et la pertinence de nos outillages et de nos pratiques, soutenus par les contributions des chercheurs et des technologues ou des didacticiens.

Chaque formateur pourra choisir telle ou telle interpellation, ou feuilleter telle ou telle partie du memento pratique, à moins qu'il ne préfère relire des considérations plus théoriques.

première partie



**PROBLÉMATIQUE
DES MÉTHODES
D'ENSEIGNEMENT
ET DE FORMATION**



Pour chacun de nous, être formateur ou enseignant, ou bien encore être formateur d'enseignants, ne se distingue pas du projet de le devenir sans cesse. Car, avec J.F. Lyotard, nous pouvons dire : « *Je ne suis pas un objet, mais un projet; je ne suis pas seulement ce que je suis, mais encore ce que je vais être, ce que je veux avoir été et devenir* »¹. Ce qui est vrai aussi des personnes en formation : mais en les retrouvant par projet, le formateur est lui-même, en quête de sa formation personnelle, cherchant en quelque mesure, pour lui et les autres, parmi d'autres choix, « *le choix définitif par lequel chaque personne se fait personne, c'est-à-dire se fait annoncer à elle-même ce qu'elle est* » comme nous y invitait Jean-Paul Sartre².

En ces termes, projet et problématique se conjuguent, s'il est vrai que celle-ci s'effectue, dans le projet de chaque individu, « *en réinventant le cycle des questions par lesquelles il s'interroge et se soucie* »³. Ce sont quelques-unes de ces questions et de ces préoccupations que nous voudrions ré-exprimer, « re-cycler » dans les pages qui suivent : soit qu'elles nous interrogent sur des *oppositions de termes* et de tendances ou de reconnaissance professionnelle ; soit qu'elles nous infléchissent à regarder le cours des *évolutions historiques* ; ou qu'elles nous portent à quelque essai de *réorganisation du panorama complexe* qui s'offre à nos options d'attitudes et à nos choix méthodologiques. ■

1. J.F. Lyotard, *La Phénoménologie*, PUF, 1954, p. 101.

2. J.P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Gallimard, 1943, p. 662.

3. P. Ricœur, *La Problématique de la Philosophie chrétienne*, PUF, 1949, p. 44.

CHAPITRE 1

Procès de tendances

Oppositions de termes? Bien des controverses (et qui ne sont pas que nominalistes!), se sont instituées au cours des temps, et ne cessent encore de faire écho dans nos réflexions. *Instruction* versus *Éducation*, *Savoirs* versus *Pédagogie*, *Enseignement* versus *Formation*, mais aussi *Connaissances* versus *Méthodologie*, *Technologie* versus *Humanisme*, *Théorie* versus *Pratiques*, ou encore, *Insertion socio-professionnelle* versus *Développement personnel*, *Spécialisation* versus *Culture générale*, *Efficacité* versus *Éthique*?

Ces oppositions, plus ou moins anciennes, ont été vécues en forme réjective (sinon parfois en modalité d'invective!), **par tout ou rien**, selon des idéologies ou des appartenances à consistance rigide, chacun des termes permettant d'accentuer jusqu'à l'exclusion des autres, des tendances que celles-ci soient innovatrices ou régressives, axées sur la personnalisation ou la socialisation des individus.

L'effondrement des idéologies avec leur radicalité plus ou moins

totalitaire, met dorénavant en échec «une pensée par oppositions qui ne correspond pas aux modes les plus vivaces du savoir postmoderne»¹. Koplowitz confirme ce propos de Lyotard: «Les opposés qui avaient été considérés comme séparés et distincts sont perçus comme interdépendants»². Il nous faut désormais

1. J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*. Éd. de Minuit, 1979.

2. Cité par Marilyn Ferguson, *Les enfants du Verseau*, Calmann-Lévy, 1981, p. 175.