

technologie de l'éducation

Les technologies de l'éducation ont développé une méthode d'approche de la formation professionnelle centrée autour de quelques phases essentielles :

- l'étude des situations professionnelles ;
- la formulation d'objectifs pédagogiques opérationnels ;
- la détermination et la fabrication de moyens d'enseignement dépendant de ces objectifs ;
- le contrôle de l'atteinte des objectifs et l'évaluation de la formation professionnelle.

Comment peut-on enseigner ces méthodes ?

Comment préparer des formateurs à leur utilisation ?

Comment construire un stage permettant à des professionnels à la fois :

- de découvrir le domaine de la formation ;
- de prendre connaissance de ces méthodes et de se les approprier en fonction de leurs propres options ?

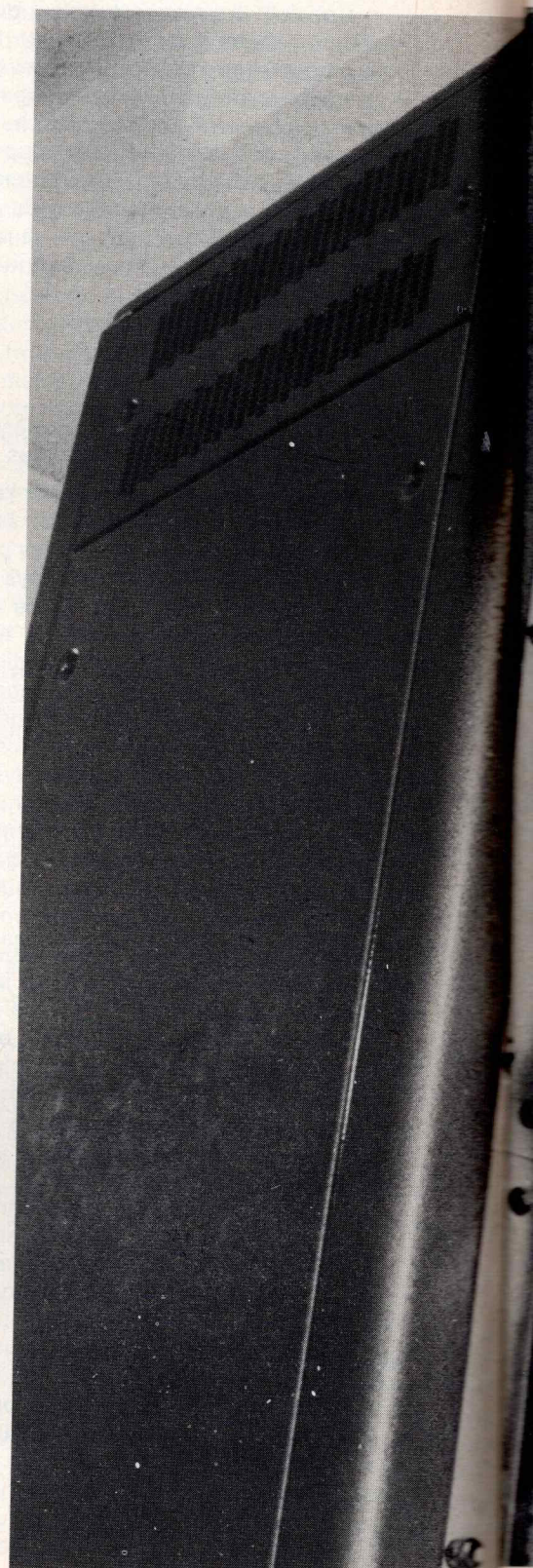
l'étude d'un cas concret

Afin de proposer des éléments de réponse à ces questions, nous allons présenter le cas d'un stage de formation de formateurs : tant les hypothèses émises dans le projet que les réflexions nées du déroulement réel de l'action.

Nous y reviendrons dans la dernière partie de cet article, mais, précisons-le tout de suite : ce n'est pas un modèle qui est proposé. Il s'agit d'une expérience, et notre propos n'est pas d'en tirer des considérations générales. Nous cherchons à faire réagir des lecteurs éventuellement confrontés à des problèmes semblables en leur présentant un cas particulier.

Autre remarque préalable : précisons bien que nous nous situons dans le champ de la formation professionnelle. La formation pédagogique d'instituteurs ou de professeurs pour l'enseignement primaire ou secondaire correspond à un cas tout à fait différent. Des correspondances existent certainement, que notre expérience ne nous permet pas d'établir.

Le cas présenté concerne la formation de professionnels de la radio-télévision : le groupe est constitué d'une dizaine de personnes. Certains d'entre eux ont déjà une expérience de la formation, d'autres n'en ont pas. Tous appartiennent à l'organisme public de radio-télévision d'un État d'Afrique du Nord. Le stage se déroule en France, et sa durée a été fixée à trois mois antérieurement à l'élaboration du projet pédagogique. Le stage a lieu dans un organisme de formation professionnelle aux métiers de la radio-télévision. L'origine professionnelle des stagiaires est diverse et recoupe des profils de techniciens (son, vidéo, laboratoire, film) et des chargés de production (montage, direction de la photo, prise de son). Tous sont d'un niveau cadre. Il avait été demandé que le groupe soit constitué de professionnels d'un même niveau afin d'éviter que des différences hiérarchiques nettes viennent perturber le fonctionnement du stage. Cela a été respecté. Cependant, les différences d'âge, donc d'expérience professionnelle, ont créé une hiérarchie implicite.



et formation de formateurs



principes retenus pour la conception du stage

L'organisme demandeur souhaite que des professionnels qualifiés deviennent capables de participer aux actions entreprises par son centre de formation. Il ne s'agit pas de former des responsables de formation ou des concepteurs d'une politique de formation. Le but est de donner des outils de travail à des professionnels pour qu'ils puissent former d'autres professionnels.

données retenues en fonction de l'analyse de la demande

Deux remarques sont à faire à ce propos :

- la conception du stage n'a de sens que pour des professionnels ayant réellement le niveau de compétence annoncé (dans le cas contraire, la demande de perfectionnement professionnel de la part des stagiaires va tendre à reléguer au second plan les objectifs de formation de formateurs);
- la nature même de la demande exclut certaines approches :
 - celle consistant à développer une culture pédagogique de type universitaire,
 - celle partant d'une analyse de type institutionnel des difficultés rencontrées dans leur pratique par ceux qui ont déjà une expérience de formation,
 - celle privilégiant une étude critique approfondie des différents concepts et catégories auxquels se réfèrent les technologies de l'éducation et leurs méthodes,
 - celle se centrant sur l'animation des séances de formation en valorisant le développement d'attitudes et de capacité d'intervention liées à la situation de groupe.

Bien sûr, ces éléments ont été présents à certains moments dans la formation telle qu'elle a été construite. Ce que nous voulons signaler d'emblée est que l'axe principal du stage ne s'est pas articulé autour de l'un de ces points.

choix pédagogiques essentiels

Le projet élaboré pour répondre à la demande repose sur une option

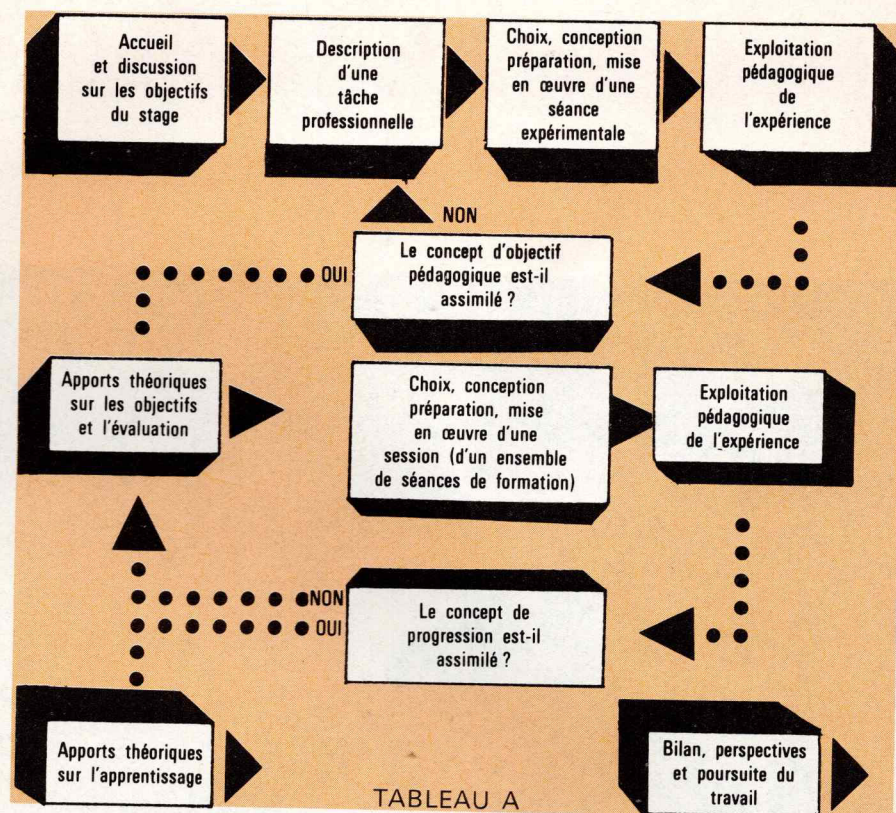


TABLEAU A

essentielle : **dans une formation de formateurs, ce qui importe, c'est autant le modèle implicite de conception et de mise en œuvre du stage que le contenu proprement dit.**

Puisque le stage en question se réfère aux principes méthodologiques énoncés en tête de cet article, un problème de cohérence se pose :

- si l'on met en avant la notion d'objectifs pédagogiques : il faut formuler, proposer et discuter des objectifs opérationnels pour la formation de formateurs;
- si l'on insiste sur une formation active dont la progression est fondée sur une succession de situations pratiques observables : il faut concevoir le stage en mettant en œuvre cette option;
- si l'on souligne l'importance du travail collectif d'une équipe de formateurs : il faut que l'encadrement du stage soit assuré de telle façon que l'on puisse y observer les avantages de ce travail collectif.

Les conséquences sont, pour le stage que nous présentons :

- la détermination d'une série d'objectifs finaux devant être atteints à l'issue des trois mois de stage;
- le choix d'un élément-clé pour rythmer la progression : les stagiai-

res préparent, animent et évaluent une série de séances de formation expérimentales. Chacune de ces séances est ensuite exploitée collectivement;

- les apports théoriques où les informations ne sont données qu'en fonction des problèmes rencontrés au cours de l'exploitation des séances expérimentales;

- la stratégie est fondée également sur l'assimilation effectivement constatée de deux notions considérées comme fondamentales :

- d'abord le concept d'objectif pédagogique;
- ensuite le concept de progression.

Le tableau A illustre ces deux points de passage obligés. Ce tableau, ouvert dans le temps, dans la mesure où il n'inclut pas d'indication de durée, est posé comme un cheminement idéal. On verra, en évoquant les problèmes liés à la durée du stage qu'il entraînerait en fait une formation plus longue que ce qui était prévu ;

- une équipe pluridisciplinaire est constituée pour préparer et animer le stage,
- une structure d'évaluation du stage est prévue et les stagiaires y sont parties prenantes.

Voilà pour les principes généraux. On peut entrer dans le détail de certaines des hypothèses de travail qui en découlent.

Auparavant, pour être bien clairs, précisons les termes employés :

- **les stagiaires-formateurs** sont les participants du stage de formation de formateurs.
- **l'équipe d'encadrement** désigne les formateurs qui préparent et animent le stage de formation de formateurs.
- **l'auditoire** des séances expérimentales désigne les personnes qui constituent « la population » à qui s'adressent les séances spécialement préparées et animées pour les besoins du stage analysé ici.

description de quelques hypothèses de travail

Des objectifs généraux ont été brièvement posés dans les documents officiels « passant commande » de l'action.

objectifs du stage de formation des formateurs

- **Perfectionner** les stagiaires-formateurs pour leurs activités d'intervenants dans des stages de formation aux métiers de la radio-télévision.
 - **Donner une information élémentaire** sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'une action de formation.
- Un travail, poursuivi tout au long de la préparation du stage, aboutit à une liste d'objectifs pédagogiques. Ceux-ci ont été proposés aux stagiaires, discutés, puis finalement adoptés sous la forme suivante.
- A la fin du stage, les stagiaires-formateurs devront être capables, dans leur spécialité, de :
- **Analyser les phases composant une tâche** élémentaire incluse dans la situation professionnelle dont ils ont la maîtrise (tâche qui est supposée être enseignée dans un des cours dispensés dans leur centre de formation professionnelle).
 - **Déterminer les pré-requis** de connaissance et savoir-faire chez des stagiaires ayant pour objectif

l'apprentissage de la tâche précédente.

- **Définir les objectifs** d'une séance ou d'une série de séances de formation.
- **Choisir des situations éducatives** cohérentes avec des objectifs fixés en tenant compte des contraintes matérielles, financières et humaines.
- **Dresser l'inventaire des moyens** nécessaires à la mise en place d'une situation éducative (matériel, documentation, aides pédagogiques, compétences, locaux, temps...).
- **Concevoir et fabriquer des aides pédagogiques simples**, tels que documents de séance écrits, dessins, photographies, diapositives, transparents, enregistrements sonores et visuels, ensemble de démonstrations ou de travaux pratiques.
- **Animer une séance de formation** en utilisant les éléments préparés précédemment (cette séance devant concerner une population ayant des caractéristiques voisines de celles que formeront les stagiaires dans leur propre centre de formation).
- **Évaluer les séances de formation** précédentes et participer à l'évaluation de l'atteinte des objectifs du stage de formation de formateurs.
- **Confronter les expériences et les conclusions** des équipes techniques et des équipes de production pour dégager une méthodologie de programmation commune qui respecte les spécificités des deux groupes.
- **Constituer un fonds documentaire** commun qui complètera les apports de contenus faits en cours de stage.

les séances expérimentales

Ces séances sont les « points forts » de la formation. Il s'agit de séances de formation courtes (autour d'une heure). L'auditoire est, autant que possible, d'un niveau comparable à celui que les stagiaires-formateurs auront à former.

Les séances sont préparées avec l'assistance de l'équipe d'encadrement. Elles doivent inclure la pré-

cision du ou des objectifs poursuivis. Ces séances sont observées par un des membres de l'équipe d'encadrement.

Il est important de souligner que ces séances ne font pas partie d'une progression pédagogique préexistante. Dans ce cas, il serait en effet très difficile d'apprécier les acquisitions antérieures et l'on aurait bien du mal en observant la séance à distinguer parmi les réactions de l'auditoire, ce qui relève de la séance en cours ou des séances antérieures.

Cependant, il convient de ne pas pour autant concevoir des séances par trop éloignées des préoccupations de l'auditoire.

Si l'on ajoute à cela, les problèmes de disponibilité de cet auditoire, on imagine les difficultés d'organisation !

les apports de contenu

En dehors des apports liés aux questions soulevées par l'exploitation des séances expérimentales (donc non prévisibles), quelques thèmes sont retenus pour ponctuer la progression :

- la notion d'objectif pédagogique et les différentes taxinomies permettant de hiérarchiser ces objectifs (à noter que la présentation de la notion d'objectif sous sa forme théorique est postérieure aux premières tentatives d'expérimentation, de rédaction d'objectifs par les stagiaires-formateurs) ;
- une initiation aux méthodes de l'enseignement programmé ;
- une présentation des méthodes de sélection, de contrôle, de construction de test, d'évaluation ;
- la méthode d'analyse d'un système éducatif avec des applications concrètes permettant des références à des centres de formation d'autres milieux professionnels ;
- etc.

une équipe pédagogique

Constituée en fonction des disponibilités dans l'organisme qui prend en charge la formation, elle tient néanmoins compte d'une exigence de complémentarité entre les origines professionnelles différentes des membres qui la composent.

Cette différence d'origine ne doit pas forcément se répercuter dans une spécialisation de chacun des membres de l'équipe : donner l'image d'un travail de groupe suppose une participation, que l'idée même de spécialisation tend parfois à exclure en cantonnant chacun dans son domaine.

L'équipe est constituée de trois personnes disponibles à plein temps pour toute la durée du stage.

constats et remarques en fonction du déroulement réel du stage

Le stage ne débouche pas sur la remise d'un diplôme ou sur une attestation de qualification. Peut-être faut-il voir là une des raisons qui ont mené à une rigueur insuffisante dans l'évaluation des objectifs (insuffisante par rapport à la théorie de la technologie de l'éducation).

les objectifs et l'évaluation

L'évaluation s'est faite essentiellement selon deux modes :

- évaluation des séances expérimentales permettant d'apprécier la progression par rapport à certains objectifs (nous y revenons ci-après);
- bilan réguliers faits avec le groupe. L'existence d'objectifs, précisant les buts visés par le stage, donne un fil conducteur à ces bilans. La discussion peut se centrer sur des objets précis. L'équipe d'encadrement peut relever au cours des débats dans quelle mesure l'utilisation de certaines notions révèle leur assimilation. Cela ne remplace cependant pas l'existence de critères précis permettant de se prononcer sur l'atteinte des objectifs.

Signalons, au moment du bilan final, une utilisation possible de la liste des objectifs du stage. En mettant, en face de chaque objectif, le temps passé pour contribuer à son atteinte, on peut établir un tableau qui propose, à la fois, un fait d'évaluation, et un document destiné à provoquer une réaction des stagiaires :

res : cela permet un retour critique sur l'ensemble du stage et sur la répartition du temps initialement disponible.

Parmi les objectifs poursuivis, celui visant le développement de la capacité à confronter les expériences des formateurs techniques et des formateurs de production, s'est révélé n'être qu'insuffisamment atteint. On peut là émettre une hypothèse, la distinction profonde entre des professionnels dont la nature de l'activité est dans un cas plutôt convergente, et dans l'autre cas, plutôt divergente pourrait expliquer cette constatation.

- Une production est convergente dans la mesure où elle est semblable, quelle que soit la personnalité de celui qui l'accomplit. Dix personnes différentes, quelle que soit leur personnalité, mesurant la vitesse de rotation d'un plateau de tourne-disque avec un stroboscope, doivent aboutir au même résultat. Les formations techniques, en électronique par exemple, ont le plus souvent pour but des apprentissages de ce type.

- Une production est divergente dans la mesure où elle ne correspond pas à une norme, et où elle porte la marque de celui qui l'accomplit. Dix personnes différentes ayant à disposer une dizaine de projecteurs pour éclairer une scène sur un plateau de télévision, réaliseront dix dispositions différentes. Elles respecteront, bien sûr, des principes semblables, mais elles ne disposeront pas les projecteurs strictement au même endroit. L'exemple serait encore plus clair, si l'on envisageait une activité où la part de création est encore plus grande. Les formations dans le domaine de la production, au montage ou à la prise de vues par exemple, ont le plus souvent pour but, des apprentissages de ce type.

Il y a là une différence fondamentale qui affecte profondément la conception des stages.

les propos des séances expérimentales

Trois types de difficultés se rencontrent dans leur mise en œuvre :

- **des difficultés d'organisation** citées pour mémoire, puisqu'elles

étaient attendues et, jusqu'à un certain point, inévitables. Une solution consisterait à disposer d'un auditoire expérimental pour toute la durée du stage. Mais cette solution ne peut être retenue, car on aurait alors des « spécialistes de séances expérimentales », n'ayant rapidement plus de rapport avec l'auditoire que les stagiaires-formateurs trouveraient à leur retour en poste ;

- **des difficultés dues aux résistances des stagiaires.** Ces résistances peuvent s'analyser en plusieurs points :

- inquiétude devant le risque de se découvrir professionnellement : la situation de formation est dangereusement révélatrice d'une éventuelle faille dans les compétences supposées (surtout lorsqu'elle est observée par un tiers),
- tension psychologique due au fait que pour chaque séance expérimentale le groupe est à découvrir et à « conquérir », comme dans la situation exceptionnelle de premier jour d'intervention dans un stage,
- crainte du jugement en retour des observateurs, d'autant plus forte qu'il n'y a pas de norme de comportement bien claire de ce que doit être un « bon » formateur.

Ces appréhensions ont été surmontées, mais le nombre de séances expérimentales effectivement animées par les stagiaires a été moins grand que prévu. Comment réduire ces appréhensions ? L'un des moyens consisterait à envoyer aux futurs stagiaires, bien avant le début de la formation de formateurs, une liste de séances expérimentales possibles, qu'ils pourraient ainsi préparer à l'avance. La gêne due à la crainte d'une mauvaise connaissance du contenu pourrait être ainsi en partie réduite.

- **des difficultés pour observer et évaluer les séances expérimentales.** La première séance expérimentale sur laquelle travaillent les stagiaires-formateurs est d'une nature particulière. Il leur est demandé de concevoir et de fabriquer un document d'auto-formation : c'est un texte écrit, éventuellement illustré, qui doit permettre au lecteur, sans aucun autre apport, d'apprendre une manipulation simple. L'objectif est clair : la manipulation doit effectivement être faite de

façon correcte à l'issue de la lecture du document d'auto-formation.

Les stagiaires-formateurs peuvent observer les réactions du lecteur du document. Bien entendu, ils ne doivent en aucun cas intervenir. Et surtout, ils peuvent se rendre compte immédiatement, en constatant si la manipulation est correcte ou pas, de la valeur de leur document.

En passant au stade de séances expérimentales sous forme de cours, la situation est plus complexe : c'est une chose d'évaluer l'atteinte de l'objectif que le stagiaire-formateur s'est fixé pour sa séance. C'en est une autre d'évaluer la prestation globale du stagiaire-formateur en fonction des objectifs du stage de formation de formateurs. La confusion est possible entre l'un et l'autre niveau, et ne rend pas aisé le travail d'exploitation des séances expérimentales.

Aller jusqu'au bout de la démarche suppose de pouvoir rencontrer à nouveau l'auditoire de la séance expérimentale a posteriori. Ce n'est pas très facile, car une fois la

séance passée, les participants se démobilisent et ne sont plus très intéressés.

L'expérience permet néanmoins de dégager une hypothèse de « progression de l'observation » résumée dans le tableau B.

à propos de l'équipe pédagogique

Être trois est un chiffre minimum pour parler d'équipe. En dessous, c'est un couple ou un individu.

L'homogénéité de l'équipe est très importante : dans sa conception de la formation, dans ses méthodes d'animation, dans son vocabulaire. Homogénéité ne veut pas dire que tous aient les mêmes opinions et les mêmes attitudes : mais les différences n'empêchent pas la compréhension et, si elles apparaissent dans les travaux faits avec les stagiaires, elles peuvent être une source de relativisation et d'enrichissement, et non de confusion.

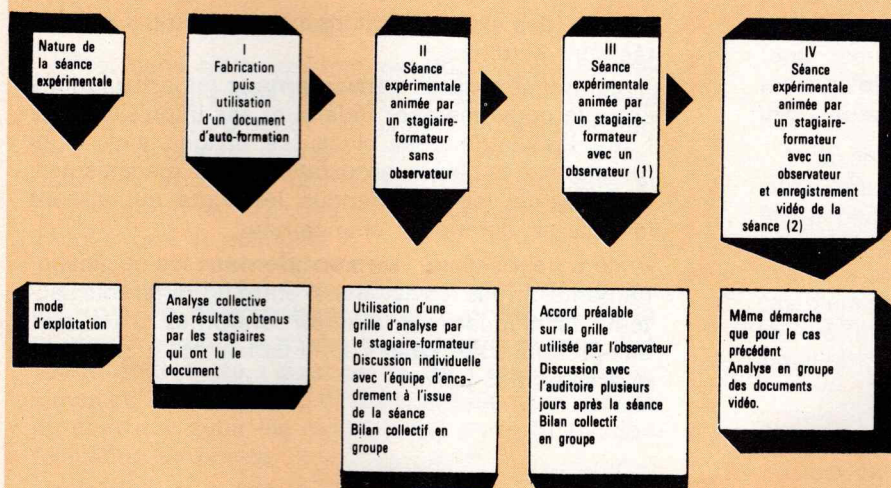
peut-on généraliser ?

Le cas présenté ne prétend pas être un exemple. Dans l'institution qui organisait le stage, d'autres approches de la formation de formateurs sont pratiquées. D'autre part, la nature même de la demande orientait et limitait l'action entreprise. Le stage présenté ici, pourrait aussi être considéré comme un premier module qui pourrait être complété par un second. Cette formation complémentaire ne se centrerait plus sur la séance, mais plus largement sur une session, un recyclage, donc sur une réalité plus globale et plus complexe. Il ne s'agirait plus d'analyser une tâche, mais plutôt une situation professionnelle. Les problèmes d'organisation et de gestion de la formation devraient être abordés.

Les limites de la généralisation tiennent aussi à la difficulté de mettre en œuvre des séances expérimentales, telles que nous les avons conçues. Cela suppose que le stage de formation de formateurs se déroule dans une institution pouvant « fournir » des auditoires pour ces séances : c'est-à-dire non seulement des personnes disponibles, mais aussi des personnes dont le profil soit réellement assez proche de ce que seront les futurs stagiaires des formateurs en formation.

Il faut enfin revenir à la durée du stage. Il est bien connu que les formateurs n'ont jamais assez de temps. Pour les formateurs de formateurs, c'est sans doute pire ! Une durée de trois mois peut paraître luxueuse pour les formateurs qui exercent sans avoir jamais eu un tel temps de formation préalable. Elle est cependant très courte dans la mesure où la formation de formateurs vise de profonds changements d'attitudes, et où elle aborde des domaines d'une très grande variété : le temps d'assimilation ne peut être réduit, il est fonction du temps nécessaire pour mettre en place une succession de mises en situation concrète. En dessous d'un certain seuil, on reste au niveau d'une initiation qui n'implique pas forcément le changement.

TABEAU B



(1) Cet observateur pouvant être un des membres de l'équipe d'encadrement ou un autre stagiaire-formateur.

(2) Dans le cas du stage étudié ici, le passage à cette étape a été facilité par le fait qu'un des intervenants chargé des apports de contenu s'est préalablement soumis à cette contrainte.