

SUR LA SELLETTE, LA FORMATION

*Mémoires, outils et
analyses d'un praticien*

Bernard Desclaux

Sommaire

Sommaire.....	2
Introduction générale.....	4
PARTIE I - PARCOURS D'UN FORMATEUR.....	7
Survol d'une biographie	7
Quelques principes de formation.....	8
Difficultés, erreurs et échecs	10
Incidents de formation : quand tout ne se passe pas comme prévu.....	26
Conclusion.....	32
PARTIE II - BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR.....	36
Documents méthodologiques	36
Des ficelles de formation : propositions de méthodologies..	73
PARTIE III - ANALYSES ET PERSPECTIVES	116
Introduction	116
Les défis structurels de la formation.....	123
La Coanimation : Un dispositif nécessaire pour la formation	128
La normalité de la résistance	133
Quand la source des difficultés est la situation et l'organisation de la formation elle-même.....	140
Conclusion générale.....	147
Index des outils et méthodes	158
Table des Matières.....	164

Introduction générale

Un livre à trois voix

Ce livre assume une ambition inhabituelle : **être à la fois mémoires, manuel et essai**. Mémoires d'un praticien qui a passé trente ans dans la formation des personnels de l'Éducation nationale. Manuel d'outils et de méthodes éprouvés sur le terrain. Essai de réflexion critique sur la formation, ses possibilités et ses limites.

Cette triple approche n'est pas un défaut de conception, mais un parti pris délibéré. Car la formation - contrairement à ce que suggèrent trop de discours convenus - ne se laisse pas saisir par un seul regard. Elle exige d'articuler constamment **l'expérience vécue, la technique maîtrisée et l'analyse distanciée**.

Peu d'ouvrages tentent cette triangulation. La plupart choisissent : soit le témoignage personnel, soit le manuel pratique, soit l'analyse théorique. J'ai voulu les trois, convaincu qu'ils s'éclairent mutuellement et que leur confrontation produit une compréhension plus juste de ce qu'est vraiment former.

Mon parcours et ma méthode

Devenu conseiller d'orientation en 1978, j'ai rapidement compris que mon vrai terrain était celui de la formation des adultes : formation initiale et continue des enseignants, des personnels d'orientation, formation de formateurs. Trente années passées à concevoir, animer, évaluer des dispositifs de formation dans des contextes variés - de l'IUFM au terrain des académies, des stages courts à la conception de dispositifs de formation.

Cette expérience s'est nourrie de lectures éclectiques - sociologie, psychosociologie, ethnométhodologie - qui m'ont donné des grilles d'analyse pour comprendre ce qui se joue vraiment dans les situations de formation. **L'honneur de ce livre, c'est de ne**

rien cacher : ni les échecs, ni les impasses, ni les questions sans réponse.

Ma méthode ? **Partir toujours du concret pour aller vers le conceptuel**. Observer finement les pratiques avant de les théoriser. Accepter que la complexité du réel résiste aux modèles trop simples.

Comment lire ce livre

Ce livre peut se lire de trois façons, selon vos besoins et votre profil :

Pour le récit et le témoignage : lisez la Partie I. Vous y trouverez un parcours authentique, avec ses apprentissages et ses désillusions.

Pour les outils pratiques : allez directement à la Partie II. Elle constitue une véritable boîte à outils utilisable immédiatement, du tour de table au jeu de rôle, des "ficelles" de formation aux dispositifs de coanimation.

Pour l'analyse et la réflexion : la Partie III propose une lecture critique des enjeux contemporains de la formation, particulièrement dans l'Éducation nationale.

Pour une compréhension complète : lisez l'ensemble. Car la force de ce livre est précisément dans l'aller-retour permanent entre expérience, technique et théorie.

Plan de l'ouvrage

La Partie I - "Du terrain à la réflexion" retrace mon parcours de formateur, en assumant pleinement les difficultés, erreurs et échecs qui jalonnent tout apprentissage professionnel. Car on apprend autant - sinon plus - de ses échecs que de ses réussites.

La Partie II - "Boîte à outils du formateur" rassemble les méthodes, techniques et "ficelles" que j'ai développées et affinées au fil des années. Documents méthodologiques, dispositifs d'animation, stratégies de formation : l'arsenal concret du formateur expérimenté.

La Partie III - "Analyses et perspectives" propose une réflexion critique sur la formation, ses enjeux institutionnels, ses résistances nécessaires, ses limites structurelles. Une invitation à penser la formation au-delà des discours incantatoires.

Ce livre n'a pas d'autre prétention que de **partager honnêtement ce que trente ans de pratique peuvent enseigner**. À vous de voir ce que vous pouvez en retenir.

PARTIE I - PARCOURS D'UN FORMATEUR

"Du terrain à la réflexion"

Survol d'une biographie

La question de la formation est venue très tôt, vraiment très tôt. Alors que j'étais pion au Lycée Turgot, lors de ma première année (1966-67), un professeur de philosophie qui intervenait également dans la préparation au CREPS de Saint-Germain-en-Laye (formation des professeurs d'EPS) m'a demandé de faire de l'entraînement en psychologie pour ses élèves. Ce que j'ai fait pendant un an. Honnêtement je ne pense pas avoir été très utile à ces élèves et j'espère que, depuis, je me suis un peu amélioré.

À l'occasion de mon départ en retraite en septembre 2008, j'ai commis bien sûr un discours qui constitue la base d'un autre livre. Je quittais les services d'orientation de l'Éducation nationale, mais ce regard en arrière montrait que mes intérêts et mes activités furent essentiellement dans le champ de la formation des personnels. Et après la composition de trois livres sur l'orientation (2020, 2022, 2025), j'ai pensé qu'un retour sur ce chemin de la formation pouvait être intéressant.

Embauché comme conseiller d'orientation auxiliaire en septembre 1978, je décroche finalement ma titularisation trois ans après. Il y a eu l'utilisation de la méthode du Phillips 6x6 dans les séances dites de « sensibilisation à l'orientation ». Puis une période de participation à plusieurs groupes de réflexions sur le métier de conseiller d'orientation qui me permettent de préciser quelques principes de formation que j'utiliserais par la suite.

Des lectures faites au cours de mes études, des lectures sans doute à première vue très hétéroclites sur un plan théorique, me seront finalement très utiles au cours de mes activités de formation.

Michel Crozier, l'analyse de système de Palo Alto, Michel Foucault, l'ethnométhodologie, Erving Goffman ont sans doute un thème en commun, plus ou moins : l'interaction. Il y a aussi celui du pouvoir et de la visibilité. L'ethnométhodologie insiste sur l'idée de séquence. Goffman fait la différence entre ce qui se passe et l'intention des acteurs, et il insiste également beaucoup sur la description et non la motivation des acteurs.

Quelques principes de formation

L'expérience acquise durant ces années me permet, je pense, de développer quelques grands principes dans deux directions. Sur le versant de l'animation, des méthodes, je suis amené à travailler avec des publics très différents, des classes de troisième, des jeunes étudiants, des professionnels divers. C'est dans cette période que je mets au point pour moi les trois séquences d'animation, décrire, apprécier, proposer. C'est aussi le moment où je lis beaucoup de livres sur la créativité. Et je m'imprègne de quelques principes.

Tout d'abord celui de la surprise. Pour débloquer les habitudes de pensée, pour casser les évidences, la surprise, la confrontation à un événement « anormal » est très utile. C'est un principe que j'avais déjà repéré lorsque je travaillais sur l'ethnométhodologie. Dans un de ses tout premiers articles, Harold Garfinkel (1964) propose quelques dispositifs. « Afin de montrer que ces propriétés du discours commun sont sanctionnées, Garfinkel demanda à ses étudiants de procéder à l'expérience suivante : lors d'une conversation banale, demander systématiquement le sens de ce qui est dit. Cette procédure n'a pas besoin d'être systématique, car, dans la plupart des cas, sa première occurrence entraîne des réactions. Immédiatement, ceci est traité comme un signe de mauvaise relation entre les partenaires. Dans un deuxième temps cette mauvaise relation peut être interprétée comme l'effet d'un mauvais état du partenaire ayant exercé cette demande. Ceci est à la fois une 'tentative' d'explication de la

situation présente, et une insulte, voire une sanction.» (Voir Desclaux, 1980)

Un deuxième principe serait celui de l'insistance, de l'exploration systématique. Les techniques de créativité utilisent beaucoup les tableaux croisés avec des consignes d'obligation. Obligation d'imaginer, de décrire ce qui se passerait si on croisait deux objets, par exemple. C'est un principe que j'utiliserais souvent pour tenter de sortir des modes de pensées évidentes, des explications convenues. Obliger, s'obliger à explorer tous les possibles.

C'est aussi dans cette période que s'est forgé chez moi le principe de l'insistance sur la description. Qu'est-ce qui se passe ? Comment ça se déroule et non pas pourquoi ça se passe ainsi ? Et cette description se doit d'être temporelle. Je retiens l'idée de séquence, de couplage de comportements du genre question-réponse qui organisent le flux continu. Cette idée de séquence me vient de l'analyse systémique, mais aussi de l'ethnométhodologie, Garfinkel bien sûr, mais également des théories de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Si je réfléchis aujourd'hui sur mes lectures de l'époque, je suis obligé d'observer ce fil conducteur de la description. Curieusement, c'est le structuralisme et la sémiotique de Greimas qui m'amènent au cours d'Eliseo Verón à l'EPHE sur l'analyse de discours. Celui-ci me fera connaître Harold Garfinkel avec l'ethnométhodologie et Erving Goffman¹.

La deuxième direction que je commence à percevoir concerne la différence entre formation et intervention. Dans la formation on est sur l'idée d'une transmission d'un savoir-faire à des individus. Dans l'intervention, il s'agit d'une action permettant à un groupe réel de modifier ses manières de faire. Le tout début

¹ À la fin des années 90, je (re)découvre un autre auteur descripteur, Howard S. Becker, non pas celui d'Outsider, mais celui des « ficelles du métier » (2002). Voir le chapitre plus loin « Des ficelles de formation : propositions de méthodologies ».

des stages en CIO me conforte dans cette différence. Plus globalement, je pense que, si le formateur possède un savoir, il n'a pas à l'imposer, mais à le proposer. Aux stagiaires d'en faire ce qu'ils veulent ou plus exactement ce qu'ils peuvent en faire. Car tout n'est pas dans la volonté individuelle. En matière de formation et d'intervention, il faut être humble quant à l'espoir d'un réel changement. Le stagiaire de retour dans son établissement se retrouve soumis aux normes de groupes locales et a peu de chance de pouvoir les modifier à lui seul grâce au « savoir acquis » au cours du stage.

Les organismes sociaux se tiennent grâce à ces normes et aux dispositifs de surveillance. Deux lectures bien différentes se sont croisées durant ces années. Il y a le livre de Crozier et Friedberg, *L'Acteur et le système*, (1977), avec leurs analyses du pouvoir dans les entreprises et les organismes publics basées sur une stratégie oscillante entre pouvoir, contrôle, incertitude. L'autre lecture importante pour moi, c'est *Surveiller et punir*, le livre de Michel Foucault, avec son analyse du panopticon qui aboutit au principe général du panoptisme.

Difficultés, erreurs et échecs

Bien entendu, une formation, une intervention, ne se passent jamais comme on l'avait prévu. En voici quelques exemples.

Quand le cadre est flou

La situation

Mon ami Pierre Brochet est directeur du CIO de Cergy. Nous avons beaucoup travaillé pour la formation initiale des enseignants et surtout dans le dispositif de formation à l'éducation à l'orientation. Il me contacte au sujet d'un problème qui se passe à l'université de Cergy. Deux de ses conseillères intervenant au SCUIO l'ont informé, et la responsable du SCUIO lui a expliqué la situation. De mon côté j'ai une partie de la direction du CIO de Pontoise, et Pierre et moi nous mangeons

souvent ensemble le midi. Donc il m'explique que Le SCUIO est logé au premier étage de la tour qui se trouve à l'entrée du campus avec d'autres services aux étudiants. Il y a un projet de réorganisation de cet ensemble de services avec une idée de « guichet unique. La structuration actuelle du SCUIO serait modifiée, ce qui inquiète les personnels. Un architecte travaille sur le projet d'ensemble, ce qui voudrait dire que le projet d'organisation est suffisamment avancé (en tout cas c'est ce que j'en déduis). La directrice du SCUIO pense à une formation pour accompagner ce changement.

Pierre lui a parlé de moi sachant que j'ai beaucoup travaillé sur l'organisation spatiale et fonctionnelle des CIO. Nous avons donc une première rencontre en septembre, puis trois autres jusqu'à la mi-novembre. Une demande de formation de l'ensemble du personnel s'élabore. Dans un premier temps nous pensons que Pierre pourrait être également formateur, mais nous éliminons l'hypothèse car il est également le directeur des personnels d'orientation. En revanche il serait nécessaire qu'il fasse partie des stagiaires.

J'élabore un schéma général d'un stage, qui serait plus tôt d'ailleurs de l'ordre d'une intervention que d'une formation, car on est fondamentalement sur un projet de changement organisationnel. J'indique que ceci devrait également se faire auprès des autres services concernés pour préparer le changement complet.

Mais qui va adresser la demande de formation et à quel organisme de façon que ce soit moi le formateur ? A l'époque, je travaille également à l'IUFM pour l'organisation de la formation continue. Même si ce serait possible, ce serait une première que l'université demande à l'IUFM une formation continue. Après discussion avec mes collègues de l'IUFM, cette hypothèse est abandonnée. Il faut donc que la demande me soit adressée personnellement (et que donc je demande également une autorisation de cumul). La directrice du SCUIO demande donc

un rendez-vous avec la DRH de l'université, que nous obtenons très vite. Ci-dessous les notes que j'ai prises pour résumer cette rencontre.

Rencontre avec Madame L... (DRH) le 19 novembre

Présentation de l'ensemble du projet et de son évolution par la directrice du SCUIO (FL) qui montre bien les difficultés du premier projet de SCUIO prévu en restant à l'étage : maintien d'un cloisonnement et donc des modalités actuelles d'accueil. Différences essentielles avec le futur espace.

J'avance l'idée d'une coordination entre les différents services qui vont déménager et donc d'un travail du même type avec chaque service, puis coordination.

Le projet de FL est d'extérioriser une personne de son service et de créer un guichet extérieur d'accueil.

Il y a en même temps un projet de guichet unique virtuel dans l'université. Ce qui me fait penser qu'il y a la recherche illusoire d'une coordination des services. Y a-t-il une structure de coordination de ces projets ? A ma connaissance non. Cela semblerait être le projet du SG, mais ce n'est pas sûr.

Madame L semble comprendre les différents problèmes et intérêts. Elle portera le projet auprès du SG.

Pour le moment on maintient le premier travail avec le SCUIO sur un jour et demi. Mais nous n'aurons aucun plan de la part de l'architecte, qui reporte son projet. J'ai signalé le risque que son projet soit trop précis lorsqu'il nous le fournira et qu'il sera difficile d'intervenir d'un côté ou de l'autre pour modifier les éléments de représentations et d'attentes des uns et de construction de l'autre.

Finalement, quatre séances vont se dérouler de novembre à la mi-avril, la première d'une journée les autres sur une demi-journée. Lors de l'avant dernière nous découvrons enfin le projet de

l'architecte. J'ai noté : « Le plan proposé par l'architecte repose sur un principe de découpage de l'espace en bureaux. Peu d'espaces collectifs et peu d'espaces consacrés à l'accueil du public. » A cela j'ajoute : « Les discussions avec le personnel présent montre que le principe premier est l'utilisation de l'espace par le personnel. C'est le premier critère pour l'attribution des espaces. La question de la lumière. » Au fond la question des besoins et attentes du public ne se pose jamais. Lorsque j'avais demandé aux stagiaires de se présenter au travers de leurs activités au sein du SCUIO, il semblait évident que chacun et chacune s'était construit sa zone d'expertise. La coopération fonctionnelle était très peu évoquée.

Et à la quatrième séance nous apprenons, de manière pas très claire, que le projet serait abandonné.

Le flou et le loup

Selon la célèbre formule.

Voyons tout d'abord le flou. Nous verrons le ou les loups ensuite.

Le flou concerne déjà le demandeur. Le porteur du projet de l'université est en dehors du circuit. Je ne sais pas qui il est. Le sujet est un grand collectif, « l'université ». Je ne peux m'entretenir avec lui. Impossible de « remonter » la hiérarchie.

Par contre il est certain que les personnels du SCUIO ne sont pas particulièrement demandeurs. De leur côté, les collègues du CIO voient la formation comme une manière de mieux s'intégrer au SCUIO.

Personne ne connaît précisément la demande formulée à l'architecte, et personne des impliqués dans le stage n'a rencontré cet architecte. On est donc dans le vague, mais beaucoup vivent cette situation comme une demande à changer.

Donc derrière ce flou, on pourrait se demander s'il n'y a pas un ou des loups, tapis en embuscade. Un ou plusieurs chefs de

services pourraient être intéressés par le résultat de cette opération. L'un pourrait prendre le dessus sur l'ensemble des services ainsi rassemblés. On pourrait aussi se dire que le Président de l'Université a un intérêt particulier dans cette affaire. On peut donc toujours rejeter la difficulté en recherchant quel est l'acteur caché et intéressé. Mais c'est un peu simplificateur.

Mais qu'y a-t-il derrière le loup sinon un loupé ? Un ou même des loupés de la part du formateur ou de l'intervenant, c'est-à-dire de moi-même. Je n'aurai jamais dû accepter sans réclamer des informations plus précises sur le cadre et les objectifs. Mais cela suppose que l'Université soit une organisation réellement organisée hiérarchiquement et rationnellement.

Un échec, avant que ça commence !

Le montage d'une opération

Début février 2001, Mme T, qui travaille au SAIO de l'académie de Dijon est chargée de monter une formation sur l'éducation à l'orientation. Elle me contacte par mel, et s'interroge sur les modalités d'un montage de stage départemental ou académique.

Le 21 février, après lui avoir expliqué ce que je faisais dans l'académie de Versailles, je lui envoie ces questions :

« Par rapport à votre interrogation, formation de COP, à un niveau départemental ou académique ? J'ai quelques interrogations :

- y a-t-il une relance de l'EAO, et portée par qui, recteur, CSAIO ?

- y a-t-il un travail de définition de l'EAO et de ses objectifs...? Il y a des compréhensions tellement différentes.

- s'engager sur une formation des conseillers suppose que l'on a un projet sur la mise en œuvre dans les établissements. La formation des COP doit-être finalisée par cet objectif. Est-ce pour qu'ils "fassent de l'EAO dans l'établissement" ? Est-ce pour qu'ils se positionnent en tant que conseillers techniques ? Est-ce pour faire de la formation dans l'établissement...? Et il doit y avoir encore d'autres possibilités.

- est-ce que globalement il y a un accord chez les COP sur le thème de l'EAO ? »

Il s'en suit des échanges téléphoniques et électroniques, et le 28/02/2001 elle m'annonce :

« Concernant la formation sur l'Éducation à l'orientation, nous avons finalement décidé de "monter" une formation pour des collègues COP qui seraient des "référents", c'est à dire plus des personnes ressources que des formateurs de formateurs.

Pour ce faire nous envisageons deux stages :

- Un stage de deux jours : nous souhaiterions que vous animiez la première journée, si possible, avec une présentation de la philosophie de l'EAO. Et une seconde journée avec des témoignages de chef d'établissement et d'enseignants qui viendraient présenter les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'EAO, mais aussi de ses apports.

- Un deuxième stage qui serait animé par Edith Sheurer et Pascale Ciabrini, toutes les deux conseillères d'orientation psychologues. Elles présenteraient les théories de Mm Dumora et de l'ADVP.

Seriez- vous d'accord pour animer la 1^o journée, si oui avec quel contenu ? Auriez-vous éventuellement des disponibilités au mois de mars 2002 ? J'aimerais avoir votre sentiment sur l'architecture

générale de la formation telle que nous l'envisageons, des modifications sont toujours possibles. »

Entre temps je sers d'intermédiaire pour contacter une intervenante, Michèle Guigue² pour une autre formation.

Le 28/02/2001

Je lui indique que je demande une autorisation à mon IUFM pour intervenir dans l'académie de Dijon et lui fait quelques remarques sur le projet d'organisation du stage dans lequel j'animerais une séance introductive présentant la philosophie de l'EAO. Et elle me demande : « Seriez- vous d'accord pour animer la 1^o journée, si oui avec quel contenu ? Auriez-vous éventuellement des disponibilités au mois de Mars 2002 ? »

Le 15/03/2001

Je lui transmets un schéma, une thématique et un petit texte résumant mes idées sur l'EAO.

Puis un long silence s'interrompt par un appel téléphonique le lundi, 29 octobre, 2001 de Madame. Elle m'annonce qu'il n'y a qu'une seule personne qui s'est inscrite pour le stage et qu'il est donc annulé. Elle utilise l'expression de « grande claque ». Certaines personnes sont très déprimées après s'être investies dans la préparation. Et il y a une autre explication qui concerne la méthode d'inscription imposée par le Ministère pour la FC (dispositifs et modules...), il s'agit de l'application GAIA...

² Michèle Guigue a publié en 2001 un livre intéressant.

Il faut dire en effet que cette application est une « usine à gaz » particulièrement complexe, je la connais bien pour la pratiquer dans mon activité à l'IUFM de Versailles.

Tentative d'explication

Donc voilà un exemple de très forte implication des organisateurs, et par voie de conséquence, des formateurs et intervenants, et qui n'aboutit à rien. Mais pourquoi ?

Hypothèses :

- Les concepteurs-organiseurs croient en la nécessité, au bienfondé de la formation sans vérifier si les bénéficiaires potentiels partagent ce même sentiment.
- Et parfois, c'est le grain de sable « bureaucratique » qui bloque la belle machine. On a oublié de vérifier la faisabilité administrative. On pense que le bienfondé de l'opération l'emportera sur les complications administratives.

Sortie de négociation

Quand une négociation se passe mal.

Dans l'académie de Versailles, la mise en place, d'un stage dit « à la demande » suppose un temps appelé « négociation ». Ce moment est organisé par le consultant de bassin. Il s'agit le plus souvent d'un enseignant du bassin, déchargé sur l'année, en partie d'enseignement pour ce rôle. Le demandeur de stage a envoyé sa demande à la DAFPEN ou à l'IUFM (ce dispositif s'est maintenu au cours de ces deux périodes). Elle est transmise au consultant du bassin qui a la charge de la mise en place administrative et « pédagogique » du stage : faire préciser la demande, trouver le/les intervenants, faire formuler la proposition de contenu, arrêter les moyens, heures, dates, lieux,

etc. Au vu de la première demande, et de la connaissance du contexte par le consultant, celui-ci sollicite un ou des intervenants. Le moment de la négociation rassemble donc les demandeurs, chef d'établissement, si possible quelques futures stagiaires, le/les intervenants, et le consultant. Le temps est souvent très court (pour ne pas déranger bien sûr le fonctionnement de l'établissement), entre une heure et une heure et demie.

En 2005, le bassin d'Evry demande une formation dont l'objet n'est pas très clair. Il est question des liaisons entre orientation et travail scolaire, échec scolaire. Particularité de l'académie de Versailles, peut-être : dans chaque bassin, un IA-IPR est désigné par le recteur comme « correspondant du bassin ». Il a un rôle d'interface entre le bassin et le rectorat et donc participe aux réunions de bassin. Il informe le bassin et fait remonter les interrogations. Dans ce cas le correspondant s'est impliqué dans la demande de stage et se trouve donc également présent à la négociation qui réunit en fait la directrice de CIO et les chefs d'établissements qui ont déjà inscrits leurs stagiaires.

A la sortie je me fais un petit compte-rendu comme je me fais habituellement pour fixer les idées et mon ressenti du moment.

« Une heure et demie d'échanges incontrôlés, personne ne pilote cette rencontre.

Un espace où chacun a déversé, très poliment, ses impressions, sa conception...

Décidément il est bien difficile de construire un espace-temps de négociation. C'est d'ailleurs peut-être ce mot qui ne convient pas « négociation ». Que veut dire ce mot, qu'est-ce qu'il évoque au fond pour chacun ? Un échange, et donc « qui risque de perdre ? », « qui sera assez malin pour gagner ? » ... La négociation c'est aussi le moment d'une sortie de conflit. On est donc dans un combat « réduit », mais un combat tout de même.

Toujours est-il que des dates ont été prises, car il fallait « être concret ».

Qu'il est évident que les stagiaires seront des enseignants des collèges et du lycée. Qu'on ne sait pas quoi faire des neuf COP qui sont également inscrits.

La directrice du CIO fournira un document sur l'orientation concernant ces établissements.

Et j'ai proposé que chaque établissement rassemble également quelques données. Il faut que j'y travaille. »

Des hypothèses trop fortes

Au début des années 2000, au cours des formations de formateurs EAO et des discussions avec d'autres formateurs un constat se fait jour. Il est de plus en plus nécessaire de mettre en œuvre des projets pédagogiques prenant appui sur des contenus "extérieurs au monde de l'école", et mettant en œuvre des techniques ou des méthodologies d'animation particulières. Ceci fait référence à la multiplication des « éducations à ». Je pense qu'il serait donc possible de proposer un stage *d'élaboration de méthodologie d'animation*. Je propose à ma collègue Annette Cossin, conseillère au CIO de Pontoise, mais surtout formatrice dans mes équipes EAO et formation initiale des enseignants, que nous rédigeons un projet de stage.

Notre proposition est acceptée et affichée au PAF.

Nous construisons dans le détail le déroulement des trois jours. Nous avons demandé qu'une lettre soit envoyée à certains stagiaires particulièrement impliqués au cours de stages antérieurs, et que les formateurs ont pu repérer, afin de les inviter à s'inscrire à ce stage. Nous espérons ainsi avoir un groupe dynamique sur le sujet. Notre projet est également de pouvoir écrire des exemples de méthodes, de séquences, qui pourraient être diffusées dans l'académie. Ce serait donc un stage non seulement de « formation », mais également de « production ». Enfin, nous pourrions réduire la critique souvent entendue concernant les méthodes d'animation, comme non-transposables dans une classe. Nous pensons que le stage comportant entre 25 à 30 stagiaires pourra être conçu comme l'équivalent d'une classe. En utilisant avec le groupe un certain nombre de techniques d'animation, nous pourrions faire penser que leur utilisation en classe est possible.

Le stage se déroule sur trois jours, les deux premiers sont consécutifs afin d'avoir une dynamique de groupe. Le troisième

jour se déroulera deux mois après, pour permettre aux stagiaires de faire quelques expériences.

Voilà des hypothèses fortes, mais simples, à nos yeux. Mais dès les premiers moments du stage, on peut dire qu'elles s'écroulent. Voici mon compte rendu du premier jour :

« Remarques sur le premier jour

Grosse déception pour nous, nous avons 7 stagiaires. Toute notre stratégie d'animation du stage basée sur le parallèle entre ce qui serait éprouvé au cours du stage et ce qui peut être construit avec une classe s'écroule.

Ce qui veut dire également que les différentes animations qui jouaient sur la fragmentation du grand groupe en petits groupes ne pourront pas se faire.

Deuxième difficulté qui apparaît très vite, dès les échanges entre les stagiaires avant même que commence le stage, c'est qu'ils ne savent pas pour quoi ils sont là. Oubli du contenu du stage, oubli de l'appel à s'inscrire. Et cela se confirmera également lors du travail sur la récupération des acquis des stages antérieurs, très, très pauvre. Nous ne pourrons sans doute pas travailler sur ce contenu, trop faible, et qui montre le peu d'implication des stagiaires par rapport à l'utilité finale du stage.

Nous suivons finalement le schéma général du stage en modifiant les techniques d'animation utilisables. Ce qui fait une certaine pauvreté de méthodes éprouvées.

Vue les difficultés d'implication et de compréhension de la notion d'animation pour certains stagiaires. L'une en particulier le manifeste, mais il y en a sûrement d'autres, nous proposons un travail de définition comparative : animation/enseignement. »

Travailler sur la distinction animation/enseignement est intéressante, mais cela signale tout de même le peu de réflexions antérieures de la part des stagiaires.

De notre côté nous avons dû réorganiser l'animation du stage. Le groupe, métaphore de la classe est impossible, mais aussi les animations qui supposent une taille de groupe suffisante. Au soir du premier jour, nous réorganisons le deuxième jour. La coanimation facilite ce moment toujours difficile en cours de stage, celui de son réaménagement. Et notre confiance mutuelle nous permet de nous soutenir.

Constitution du groupe, un mélange de corps différents, prof de collègues, prof de LP, CPE, et COP.

Remarques sur le deuxième jour

« L'enseignante des Mureaux qui « faisait problème » n'est pas là. Le démarrage de journée porte sur l'interprétation de son absence, et d'une manière plus générale, du traitement ou du non-traitement d'un problème dans un groupe, et de ses conséquences possibles. »

Dernière séquence en forme évaluative :

« Dans un premier temps, à partir de cette expérience de stage, essayons de mettre en évidence ce qui nous a fait avancer et ce qui nous a freiné.

Expressions des stagiaires

Ce qui nous a fait avancer

- Les échanges de points de vue
- La liberté de paroles

- Le petit groupe qui permet les échanges
- L'hétérogénéité du groupe : la représentation de corps différents
 - Qui nous permis de sortir de notre monde clos
 - Qui nous a obligés à exprimer avec plus de précisions les différents points de vue
 - Qui a permis de sortir des malentendus
 - Qui nous a permis de voir que nous avions tous les mêmes problèmes
- Ces échanges nous ont permis d'exprimer des a priori sur des positions de l'autre
- D'accepter que des positions différentes puissent coexister
- De sortir des compromis hypocrites en respectant la différence

Ce qui nous a freinés

- L'impression en permanence de perdre l'objectif
- Le petit groupe qui nuit au dynamisme
- Le manque de cadrage et de cadrage dans ce qui se joue
- La nécessité de devoir expliquer plus du fait des différents corps, ce qui prends du temps
- Le fait qu'il n'y ait pas de contenu, l'impression d'être au point mort avec des valises vides
- Des interrogations que je formulerai différemment

- Une fausse idée du stage je viens de découvrir le titre aujourd'hui en deuxième jour
- Une déstabilisation
- J'aurais aimé avoir plus de retour

Des remarques

A propos du groupe

- Grand groupe, petit groupe ? L'un favoriserait le dynamisme (mais on ne l'a pas expérimenté), le petit groupe, c'est certain, ça favorise les échanges.
- Groupe constitué de personnes d'origines différentes (ici le corps) ou non ?

C'est évident cela apporte une ouverture.

L'obligation de se dire avec plus de précisions les choses, de s'expliquer peut dissiper les malentendus. En tout cas on sort avec une autorisation d'exister avec sa différence, et on s'aperçoit que finalement quel que soit son origine on rencontre les mêmes problèmes.

Le travail sur nos différences prend du temps.

Est-ce à dire que dans l'éducation faute de prendre le temps on ne peut avancer véritablement sur ce terrain-là ?

Les objectifs à atteindre. Le sens. Les repères...

Bien que les objectifs aient été formulés dans l'intitulé du stage (oublié par la plupart des stagiaires) qu'ils aient été rappelés au début et au cours du stage, ils n'ont pas entendu au même moment par les uns et les autres. Faut-il comprendre qu'il est nécessaire de rappeler, répéter, voire peut-être consacrer plus de temps sur le sens de ce qui est fait pour que chacun puisse se repérer ? ...

Le besoin de repères, de cadrage est très présent.

Parole de l'animateur ou liberté de parole ?

Si les échanges de points de vue peuvent permettre des changements de positions, de sortir d'a priori, de malentendus...

Le fait de ne pas avoir de parole forte, un retour (une vérité ?) de l'animateur peut déstabiliser.

Prendre plus de temps pour faire des liens entre ce qui est fait, ce qui est échangé et les objectifs à atteindre ? Pour adhérer (se motiver ?) il est important de repérer ce qui est fait.

Le contenu. Des valises pleines pour avoir le sentiment d'avoir travaillé ?

Comment faire prendre conscience comment chacun avance et remplit ses valises ? Un travail de prise de conscience de ce qui se joue, de ce qui avance doit donc être régulièrement fait. Animateur, reformulateur ?

Le troisième jour, les stagiaires reviennent sans avoir réellement expérimenté des séquences d'animation. Nous travaillons donc sur des situations proposées par les stagiaires.

« Expressions au bilan final

Les stagiaires sont invitées à s'exprimer à partir de : « Ce que je retiens du stage c'est ... »

- C'est le « mine de rien », les petites choses que l'on fait au jour le jour, qui sèment quelque chose qui apparaîtra bien plus tard. On ne peut pas être sûr, mais il faut le faire.

- Je n'ai pas reçu de méthode, alors que c'est ce que j'attendais. Un peu frustrée.
- Comment trouver du temps pour travailler en équipe ? Pour travailler en animation, se lancer, il faut être plusieurs pour élaborer, préparer, évaluer. En même temps, il faut résister à l'urgence dans laquelle on se trouve pour se donner ce temps.
- Avoir du temps, et arrêter les horloges.
- Manque de méthodes transmises.
- Au fond, ce n'est pas si mal d'être frustrée, ça permet de se dire que ce n'est pas terminer, qu'on a quelque chose à faire. Ça crée une envie. »

Autrement dit le formateur est souvent amené à réduire ses ambitions, et à modifier l'organisation de son stage car en matière d'animation, le contenu n'est pas ce qu'il « apporte ».

Incidents de formation : quand tout ne se passe pas comme prévu

Au-delà des erreurs et échecs déjà évoqués, mon parcours de formateur a été jalonné d'**incidents** - ces moments où la formation bascule soudain, où les objectifs se déplacent, où les rapports de force se révèlent. Ces incidents ne sont pas des accidents : ils révèlent les tensions profondes qui traversent toute situation de formation.

Quand les objectifs changent en cours de route

Un exemple de saut d'étape dans un stage d'établissement

Nous avons expérimenté cette situation dans un stage particulier qui concernait un conflit entre différents groupes professionnels

d'un établissement. Nous avons envisagé plusieurs étapes nécessaires avant d'aborder l'objet du litige. La première journée a permis aux stagiaires de s'apercevoir qu'il était possible de se parler, de se reconnaître comme nécessaire professionnellement aux autres. Une deuxième journée était programmée pour travailler sur des élaborations sur des points précis de coopérations entre ces groupes.

Mais la direction, sans doute pressée, a indiqué aux stagiaires qu'ils devaient résoudre le problème très rapidement. Le litige s'est trouvé remis dans la préoccupation de tous, et nous n'avons pas pu maintenir la nécessité des étapes intermédiaires. Résultats, comme on disait dans les livres d'histoire à propos de l'affaire Dreyfus, « Ils en ont parlé », mais sans qu'une ébauche d'évolution puisse se penser, puisque nous étions encore dans un combat (qui a raison ?), et non dans un problème commun à résoudre ensemble, mais qu'il est alors nécessaire de « reformuler » et non de prendre en l'état.

Heureusement nous étions en coanimation. Toute la préparation et la méthodologie de cette deuxième journée ont été annulées en quelques minutes, et nous avons dû recomposer une méthodologie permettant les échanges entre les stagiaires et qui évite une manifestation trop importante des conflits. Un formateur seul aurait été particulièrement en difficulté.

Le changement d'objectif en cours de stage dans un CIO

Aux origines du stage

Ce CIO était constitué, deux ans avant le stage, de deux équipes installées sur deux lieux : le CIO et son annexe. Le regroupement physique était donc très récent. Il y a eu de plus un déménagement l'année précédente dans de nouveaux locaux.

La directrice du CIO s'était rendu compte que l'esprit d'équipe ne se développait pas et que le travail de concertation ne se mettait pas en place. Elle a donc demandé un stage d'équipe, pour favoriser les échanges entre les collègues et la construction d'objectifs communs.

Le stage

Au cours de la première journée, les collègues ont pu effectivement échanger sur leurs pratiques, leurs difficultés. Les échanges ont été assez riches. Mais, très rapidement, et de manière de plus en plus présente au cours de cette première journée, les collègues ont exprimé leur mécontentement quant au fonctionnement du CIO : **difficultés matérielles, problèmes de communication avec la direction, sentiment de ne pas être entendus dans leurs propositions.**

À la fin de cette première journée, les collègues nous ont clairement signifié qu'ils souhaitent que la deuxième journée soit consacrée à ces problèmes et qu'une rencontre avec la directrice soit organisée.

L'incident

Nous nous sommes retrouvés dans une situation délicate. L'objectif initial du stage (favoriser les échanges et construire des objectifs communs) était détourné vers une **confrontation avec la hiérarchie**. Les collègues voulaient utiliser le stage comme un moyen de faire entendre leurs revendications.

La directrice, de son côté, n'était pas préparée à ce type de rencontre et se trouvait mise en accusation. Le stage risquait de devenir un tribunal plutôt qu'un espace de formation.

Comment nous avons géré

Nous avons proposé un temps de préparation avec l'équipe pour structurer leurs demandes et leurs propositions, en sortant du registre de la plainte pour aller vers celui du projet. Puis nous avons organisé une rencontre avec la directrice, mais en tant que **médiateurs** et non comme représentants de l'une ou l'autre partie.

Cette expérience m'a appris l'importance de **prévoir l'imprévisible** et de garder une posture de formateur même quand les enjeux se déplacent.

Les quatre postures face aux difficultés

Au fil des années, j'ai observé que face aux difficultés en formation, les acteurs adoptent généralement l'une de ces quatre postures. Les reconnaître permet au formateur d'adapter sa stratégie.

La plainte

Caractéristiques

La plainte, c'est « je subis ». L'acteur se positionne comme **victime** des circonstances, du système, des autres. Il décrit longuement les difficultés qu'il rencontre, mais sans envisager d'action possible de sa part.

Exemple typique

« Avec cette réforme, on ne s'en sort plus. Les élèves ne comprennent rien, les parents protestent, la hiérarchie nous demande l'impossible. De toute façon, personne ne nous écoute. »

Le piège pour le formateur

Le formateur peut être tenté de **compatir** et d'entrer dans une relation de consolation. Ou au contraire, de **minimiser** les

difficultés et de passer pour quelqu'un qui « ne comprend pas le terrain ».

Comment s'en sortir

La plainte contient toujours des **informations précieuses** sur les difficultés réelles. Il faut l'écouter, la reformuler, puis aider progressivement la personne à passer du « je subis » au « que puis-je faire ? ».

La réclamation

Caractéristiques

La réclamation, c'est « ils doivent ». L'acteur identifie clairement les **responsables** de ses difficultés et exige qu'ils changent. La solution vient forcément des autres.

Exemple typique

« Si l'administration nous donnait les moyens, si les parents faisaient leur travail, si les collègues s'impliquaient vraiment, alors ça marcherait. Il faut que la hiérarchie comprenne ! »

Le piège pour le formateur

Le formateur risque d'être perçu comme le **représentant de l'institution**, celui qui va recevoir les réclamations et les transmettre « en haut ». Il devient alors soit l'allié des réclameurs, soit leur adversaire.

Comment s'en sortir

Construire une « **troisième place** » qui permette d'analyser la situation objectivement, sans être ni du côté de l'institution ni du côté des réclameurs. Aider à identifier ce qui relève effectivement des autres et ce qui peut être modifié par les acteurs eux-mêmes.

Le procès

Caractéristiques

Le procès, c'est « qui a tort ? ». L'objectif devient de **juger**, de déterminer les bons et les méchants, les compétents et les incompetents. La formation se transforme en tribunal.

Exemple typique

« Le problème, c'est cette collègue qui refuse toute innovation. Et ce chef d'établissement qui ne soutient que ses favoris. Il faut le dire clairement : certains ne font pas leur travail ! »

Le piège pour le formateur

Être entraîné dans le **jugement** et prendre parti. Ou bien cautionner implicitement les accusations en ne les recadrant pas.

Comment s'en sortir

Rappeler que l'objectif n'est pas de juger mais de **comprendre et d'agir**. Reformuler les critiques en termes de différences de conception ou de pratique plutôt qu'en termes de personnes.

Le projet

Caractéristiques

Le projet, c'est « que pouvons-nous faire ensemble ? ». Les difficultés sont reconnues, mais l'énergie se porte sur la **construction collective** de solutions.

Exemple typique

« On a identifié le problème. Maintenant, compte tenu de nos contraintes et de nos marges de manœuvre, qu'est-ce qu'on peut mettre en place concrètement ? Qui fait quoi ? »

L'objectif du formateur

Accompagner cette dynamique et l'amplifier. Aider à structurer les projets, à anticiper les difficultés, à organiser l'action collective.

Le paradoxe

Les trois premières postures (plainte, réclamation, procès) ne sont pas des défauts à éliminer. Elles sont souvent **nécessaires** pour évacuer les tensions et clarifier les enjeux. Le travail du formateur consiste à les traverser pour arriver au projet.

Leçon retenue

Ces incidents m'ont appris que la formation n'est jamais un long fleuve tranquille. Les résistances, les détournements, les conflits font partie du processus. **L'art du formateur consiste à naviguer dans cette complexité** sans perdre le cap, en transformant les obstacles en opportunités d'apprentissage.

Plus important encore : ces incidents révèlent que **former, c'est toujours politique**. On ne forme jamais dans un vide social. Il y a toujours des enjeux de pouvoir, des intérêts divergents, des représentations qui s'affrontent. Le formateur qui l'ignore court à l'échec.

Conclusion

Ce parcours de trente ans, entre découvertes et désillusions, m'a enseigné une leçon fondamentale : la formation ne s'improvise pas, mais elle ne se décrète pas non plus. Elle se construit dans l'articulation permanente entre intention pédagogique et réalité du terrain.

Les échecs décrits dans cette première partie ne sont pas des accidents de parcours, mais les révélateurs d'une vérité souvent occultée : former, c'est d'abord accepter de se confronter à la

complexité du réel. Chaque "catastrophe" - le cadre flou de Cergy, les négociations avortées, les hypothèses trop audacieuses - m'a appris davantage sur la formation que bien des succès.

Ces apprentissages par l'erreur ont progressivement sédimenté en méthodes, outils et "ficelles" que je vous propose maintenant de découvrir. Car si l'expérience forme, elle ne forme bien que lorsqu'elle se traduit en ressources transmissibles et réutilisables.

La partie qui suit constitue le cœur opérationnel de ce livre : les dispositifs, techniques et approches que j'ai élaborés, testés, affinés au fil des années. Ils portent la trace de mes erreurs autant que de mes réussites. Ils sont offerts non comme des recettes, mais comme des points d'appui pour l'action.

PARTIE II - BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR

"Méthodes éprouvées et ficelles du métier"

Documents méthodologiques

Introduction

Lors d'une formation de formateurs de professeurs documentalistes, ces collègues m'ont demandé de leur fournir un ensemble de techniques qu'ils pourraient utiliser facilement. J'avais donc élaboré un petit document rassemblant quelques techniques avec des explications sur leurs utilisations, et nous avons travaillé avec. Ce document, « Petits outils méthodologiques », est suivi d'une présentation de quelques autres outils ou techniques utilisés au cours de mes formations.

Petits outils méthodologiques

Ces petits outils méthodologiques permettent de mieux rester dans le cadre professionnel et institutionnel. Ils sont pour tout formateur, quel que soit le type de stage. Ce sont des outils d'utilité partagée qui permettent à chacun, stagiaire, groupe, formateur d'y trouver son compte.

Le tour de table

Il est différent selon ce que l'on veut obtenir, selon le temps que l'on veut y consacrer, en fonction du nombre des participants. De toute façon il faut qu'il soit productif pour tout le monde, formateur et stagiaires (il ne faut pas que certains se sentent délaissés au profit d'autres ! Il permet de repérer les leaders, les

récalcitrants, les partants...). Donc, si des questions vous sont adressées (au formateur) par un ou des stagiaires, éviter la réponse personnelle. La réponse doit servir au groupe. Eventuellement, pensez aux formules : si vous voulez, si tu veux bien, nous en parlerons à la pause, à midi, tu me téléphones, ou encore, je vais me renseigner. Mais elles peuvent être interprétées par le groupe comme une proposition d'alliance entre le formateur et le/les stagiaires.

C'est au formateur de savoir ce qu'il veut et ensuite donner des consignes plus ou moins strictes.

Quelques exemples : *(mais de toute façon toujours intéressant pour la (re) connaissance de chacun, de faire préparer par chaque stagiaire un cavalier sur lequel il indique son nom et prénom avec un gros marqueur -en prévoir- ☺*

* le classique : nom prénom établissement

* le repérage des attentes (en évitant les débordements et en « protégeant » les formateurs)

Nous allons nous présenter en donnant son nom, son établissement (éventuellement les caractéristiques de son établissement, nombre d'élèves, situation difficile...) et les éléments dans l'intitulé du stage ou dans le contenu qui vous ont incité à vous inscrire à ce stage (noter au préalable les consignes sur un paperboard cela permet à chacun de se préparer à la prise de parole.

Ce tour de table permet au formateur de repérer les attentes des stagiaires, de montrer aux uns et aux autres qu'avec les mêmes éléments de départ, les interprétations de chacun ont pu être très différentes, les motivations différentes, donc une certaine tolérance ? Il permet aussi de réajuster le contenu du stage ou de varier les méthodes.

Le listage exploratoire

Utilité

Cette séquence permet de récolter une suite d'idées qui constituent un « pot commun » du groupe, une production globale des idées, à identifier des pratiques communes.

Et elle évite la monopolisation de la parole par une seule personne, les prises de pouvoir du leader, la hiérarchisation des pensées (je pense mieux que l'autre...en permettant même aux plus silencieux de s'exprimer, que chacun apporte quelque chose au groupe et dans ce jeu tournant on oublie qui a dit quoi.

Cette liste permettra de faire une structuration, des catégories de pratiques communes, des pratiques particulières, de repérer des exceptions, d'analyser le pourquoi des choses ...

Méthodologie :

Mise en place, consignes

Lister individuellement sur feuille la liste des activités, des... sans développer, sans hiérarchiser, trois quatre minutes. Quand on perçoit que le travail est terminé on enclenche la restitution afin d'obtenir une base de travail commun

Restitution ramassage, en tournant des activités : consigne le premier dit l'activité en tête de liste, le second, la sienne, le troisième la sienne quand un tour est fini, on refait un tour pour que chacun dise la deuxième activité, jusqu'à épuisement des listes.

Si une activité a déjà été donnée, le stagiaire l'indique et donne la suivante.

Le formateur (ou un stagiaire si on est seul et que l'on veut se dégager de l'écriture) note sur une feuille de paperboard la liste, et marque d'un signe quand l'activité a déjà été indiquée. Si ce ramassage nécessite plusieurs feuilles prévoir du scotch ou de la

patafix pour afficher et que l'ensemble du travail soit visible par tous afin d'analyser les différents éléments recueillis.

Rôle du, des formateurs : contrôler le respect de la règle de restitution, ne pas laisser s'engager le dialogue entre les participants, que celui qui donne ne développe pas. Le formateur redit, reformule, mais ne juge pas, n'engage pas une discussion. En fin de liste il engage l'analyse.

Cette activité individuelle a pour objectif de devenir un « objet » de travail collectif. Repérer des indicateurs communs ce sur quoi tout le monde est d'accord, les points de divergences, les avis contraires et d'en débattre sans polémiques, en faire expliquer le contexte, ... (moi c'est ce qui est le mieux, c'est ce qu'il faut faire)

Le comptage :

Si on veut faire par exemple 3 sous-groupes, attribuer à chaque stagiaire en tournant un numéro 1-2-3-1-2-3-1... pour 4 sous-groupes, ce sera 1-2-3-4-1-2-3-4... Ensuite, tous les 1 se mettent ensemble, ainsi que les 2, et ainsi de suite.

Cette méthode permet de former des groupes en cassant « les liens de proximité », de mélanger des gens qui auraient travaillé ensemble, de remanier des groupes.

Deux ou trois choses

Tour de table rapide avec pour consigne : Pouvez-vous nous dire une ou deux choses que vous avez retenues, qui vous ont marquées, qui ont été importantes pour vous dans la journée, dans la matinée, la dernière fois...

Cette consigne permet

- *Aux stagiaires de réactiver leur mémoire pour se recentrer sur le travail*

- *Aux formateurs de savoir où ils en sont ce qui a été ressenti, ce qu'il faut qu'ils réajustent... (ne pas être inquiet de ce qui a été assimilé ou pas, ou des réactions le groupe est aussi régulateur (il faudra sans doute insister sur ce point)).*

Un exemple d'évaluation de fin de stage

Proposer de compléter ces débuts de phrases. Ensuite différentes possibilités. Cela reste pour propre à chacun, ou partage avec le groupe. Tour de table systématique, ou chacun di ce qui lui paraît le plus intéressant ou important.

- J'ai apprécié
- J'ai appris
- Je regrette
- Demain je vais faire

Ceci permet

- *Pour les stagiaires : de faire le point sur ce qui s'est passé pendant le stage, de ne pas rester sec au tour de table*
- *Pour le formateur : de faire un bilan assez rapide, d'avoir un contenu qui ne reste pas dans les idées générales*

Phillips 6x6

Utilité

Méthode à utiliser avec un groupe relativement important, il peut fonctionner jusqu'à des groupes de 100 personnes. Donc tout à fait faisable dans un stage.

L'objectif est de faire produire de l'accord, faire prendre une décision, explorer rapidement un thème, organiser, structurer...

Une mise en discussion dans un grand groupe fait courir deux risques :

- Il n'y a que des « leaders » qui vont s'exprimer, et les autres vont se retirer psychologiquement du stage.
- Et si on impose une expression systématique de tous (tour de table), il y a un risque de lassitude par la répétition, et l'imposition à s'exprimer, n'est pas forcément très bonne.

La mise en petits groupes permet d'accroître la possibilité pour chacun de s'exprimer.

Méthodologie

Mise en place

Faire les groupes (6, à peu près), les organiser spatialement dans la salle. Pas plus de 6 personnes par groupe.

Consigne :

- Dans chaque groupe il faudra désigner un rapporteur
- Enoncer la consigne (il s'agit de rechercher le maximum d'idées à propos d'un thème). Cette première phase est « expressive », pas de critiques, on note tout ce qui est dit, le plus saugrenue sera peut-être utilisable...
- Le temps de discussion est très court (6 minutes exactement), donc ne perdez pas de temps à critiquer, soyez constructifs.

C'est le rythme et la pression qui permet la production. Souvent les gens disent, on n'a pas terminé. Ça ne fait rien, ce que vous n'avez pas pu noter, il est à peu près sûr qu'un autre groupe y a pensé. On affirme ainsi le principe de la production collective et non « personnelle ».

Premier ramassage des idées

Ensuite on ramasse toutes les idées, qui sont notées, visibles de tous. On constitue ainsi un pot commun des idées du groupe.

On peut utiliser la méthode tournante pour soutenir l'attention des groupes. Proposition de faire en tournant, chaque groupe dit une idée, et on dresse la liste très rapidement, ou bien on coche sur la liste déjà constituée.

Deuxième phase

Selon ce que l'on se donne comme objectif, on donne une deuxième consigne de travail à réaliser dans tous les groupes à partir de l'ensemble des idées. Ça peut être une consigne de réduction des idées, d'élimination, une consigne de structuration des idées.

Puis à nouveau un travail de six minutes, et une restitution, et ainsi de suite. Jusqu'à l'atteinte de votre objectif.

La méthode DAPDAP

Description des activités professionnelles

ou

Décrire, apprécier, proposer

Utilité

C'est une forme particulière « d'analyse des pratiques ». Habituellement en analyse des pratiques, une personne rapporte, raconte une situation réellement éprouvée face à un groupe qui réagit.

Ici la méthode vise à disjoindre le plus possible

- Ce qui est de l'ordre de la « description »,
- Ce qui est de l'ordre de l'appréciation,

- Et enfin ce qui est de l'ordre de la proposition d'amélioration.

La plupart du temps il y a un mélange de ces trois niveaux.

Mise en place

En grand groupe on demande trois ou quatre personnes qui sont prêtes à raconter une situation qu'elles ont réellement vécue (on n'est pas dans le « général », et problématique. Il y a eu un incident, c'était une situation conflictuelle (*dans l'instant, quelques minutes*) Il faut être capable de décrire parfaitement ce qui s'est passé. C'est le scénario de l'événement, le déroulement (ce ne sont pas les intentions...), ce sont les comportements, les attitudes, le déroulement dans l'espace, l'ordre des choses, des événements, les paroles qui importent.... On est bien dans une description.

Une fois que l'on a les « volontaires », on constitue des groupes autour d'eux. Les groupes seront le plus possible isolés les uns des autres. Si on peut les installer dans des salles différentes, c'est mieux, sinon il faut les répartir dans l'espace de la salle. On donne vingt minutes de travail pour que le volontaire raconte, que les autres l'aide le mieux possible à décrire. Si possible un paperboard est donné pour qu'une description du scénario, et/ou un schéma de l'espace soit réalisé.

Le rôle du groupe est d'aider le présentateur à décrire la situation depuis l'entrée jusqu'à la sortie de la personne ou du groupe... Description comportementale, spatiale, parole, positionnement physique... On n'est pas dans l'analyse de cas (où l'on travaille sur les intentions attribuées, les attentes, le ressenti, l'erreur d'interprétation... Ici on est sur le « visible », sur le comportement. Une synthèse est faite sur un paper-board.

Une personne dans le groupe (pas le présentateur) sera chargée de rapporter oralement à partir de la synthèse sur paperboard. Et les feuilles seront affichées.

Temps de travail dans le groupe : 20 minutes.

Dernière consigne à donner : « Soyez précis ».

Restitution de la description

A la suite l'une de l'autre, les trois descriptions sont faites. Eventuellement des questions sont posées pour avoir plus de précision. Mais pas de jugement ! C'est un temps de partage, d'écoute par tous, il faut reconstituer le groupe comme un ensemble.

Le temps de l'appréciation

En grand groupe, à partir des trois récits, l'objectif est le repérage des problèmes qui se posent, des "quand ça va plus"... Ce travail permet de repérer en général qu'il y a des niveaux d'appréciation, d'acceptation très différents entre les personnes du groupe. Derrière, il y a des représentations différentes de la profession, de ses buts, de ses fonctions.... Donc, rappel : ce qui est en jeu ce n'est pas l'attitude, la conception de telle ou telle personne, mais les différentes représentations qui supportent ces attitudes, modes de pensées, comportements... On est dans le professionnel et non dans le personnel. On travaille sur la confrontation de ces représentations, à la fois internes à la profession, et sans doute des représentations croisées entre différentes professions ou positions d'acteurs qui se manifestent au cours de ces rencontres rapportées.

Structuration des types d'appréciation.

- L'affectif personnel ou de l'autre
- Rupture du contrat relationnel entre les protagonistes
- Rupture dans les valeurs sous-jacentes
- etc

On peut donc repérer dans les différents scénarios, des moments qui sont appréciés différemment comme basculant ou non vers la difficulté.

Propositions

On peut alors travailler avec le groupe entier sur ce qui aurait pu être fait, pour éviter, pour modifier le cours des choses... Mais il faut rester léger à ce moment. Pour le formateur, cela permet aussi de repérer ce sur quoi le groupe est capable de réfléchir. Les pistes de modifications sont des ressources pour le formateur.

Personnellement, j'aime bien alors proposer quelques apports théoriques pour comprendre ces événements, afin de « décoller » des modes spontanés de perception ou de compréhension.

Apports théoriques ?

On peut également proposer un temps « théorique ».

Ce temps doit avoir été préparé par le formateur avant le stage. C'est un moment qui permet de reformuler ce qui a été raconté en tant qu'événement particulier, comme en fait appartenant à des grandes catégories de pensée, ou qui peut être compris comme des phénomènes bien connus d'ordre sociologique ou autre... Tout dépend de votre registre.

Moment de l'utilisation

On peut l'utiliser de manière volontaire dans une des toutes premières séquences de stage.

Après ***un listage*** (voir à ce mot dans « petits outils...) des thèmes attendus par les stagiaires, et un choix de thèmes plus préoccupants sur lesquels le stage va porter, on peut choisir d'explorer l'un de ces thèmes en utilisant cette méthode.

Outre l'intérêt méthodologique, il y a plusieurs intérêts stratégiques concernant la dynamique du stage.

Le listage des thèmes attendus (quels sont vos intérêts, pourquoi avoir choisi ce stage...) et toute autre méthode de démarrage de stage par l'expression des besoins des stagiaires, risque d'installer un système du type « question-réponse », « besoin-alimentation », qui pose les stagiaires relativement au(x) formateur(s) comme passifs. La méthode permet de rompre ce système et de placer les stagiaires comme producteurs de la matière qui sera travaillée avec eux.

L'autre intérêt porte sur le moment « théorique ». Il vous permet, en tant que formateur de poser indirectement le/les niveaux que vous vous proposez de travailler avec les stagiaires. C'est-à-dire de faire une présentation « théorique » accrochée à des « réalités » vécues par les stagiaires. Il faut donc faire un pont entre ce qui a été raconté et repéré et les apports que vous faites.

A propos de l'efficacité du travail en petits groupes

Synthèse proposée après un questionnement en formation formateurs professeurs documentalistes en octobre 2007.

Divers commentaires

- S'interroger sur l'état des stagiaires
 - Quelle attente, réception, implication par rapport au thème général. Attitude d'attendre quelque chose d'élaboré de la part du formateur (qui peut lui-même induire cette attente), ou au contraire volonté de participer à l'élaboration de quelque chose. Pour cela, il est nécessaire que le formateur réduise sa « position de savoir ».

- Mais penser également qu'un groupe est rarement homogène quant à ces attitudes.
- Choisir le moment du stage
 - Le travail en petits groupes est un changement de régime pour le stagiaire. D'une position de récepteur, il va passer à une position de producteur. C'est pourquoi il peut y avoir une phase préalable, notamment pour la préparation de cette séquence, où les stagiaires sont appelés à proposer eux-mêmes les thèmes qui seront à travailler.
 - Mais il y a également une difficulté de base à travailler ensemble. Au fond cette situation n'est pas très habituelle dans la culture française et les situations professionnelles notamment dans l'Education nationale.
- La consigne du temps de travail en petits groupes
 - Occasions d'échanges, de partage de connaissance (principe de tour de table, témoignage de tous)
 - Élaboration ensemble de quelque chose (apparition de toute façon des phénomènes de groupe, les fonctions, les rôles...)
 - Analyser un cas présenté par un témoin (permet l'hétérogénéité des postures des stagiaires)
- La restitution ne doit pas être qu'une simple restitution
 - La restitution ne doit pas être une simple restitution de ce qui a été dit au cours du travail en groupe. Prévoir à la fin du temps de travail un temps commun pour élaborer une « synthèse ». Ou bien quelqu'un est chargé de cette fonction.

- Dans l'idéal, on voudrait qu'il y ait un travail du grand groupe à l'issue des restitutions. C'est souvent illusoire.
- Le formateur peut (doit ?) faire ce travail de méta-commentaire des restitutions : différences, identités ; typologie générale, liens avec le thème du stage...
- Deuil à faire par le formateur sur « tout savoir » de ce qui s'est dit dans les petits groupes
 - Il y a nécessairement de la perte entre le temps de travail et la restitution. Heureusement d'ailleurs ! La synthèse, c'est réduire et aller à l'essentiel.
 - C'est aussi un temps de respiration pour les stagiaires. C'est un peu une « coulisse » par rapport au stage.
 - On dit souvent que ce qui se passe dans les couloirs entre les stagiaires est aussi important que le stage lui-même. Il en est de même dans ce temps de petits groupes.
- Et de toute façon s'interroger sur ses objectifs de formateur
 - Quelle est l'utilité de cette séquence dans l'objectif général du stage ? Il peut y avoir plusieurs utilités.

Le jeu de rôle

Origines

Jacob-Levy MORENO (1889-1974). Travaille à Vienne et immigré aux USA en 1925 face à la montée de l'antisémitisme en Europe. Maintenant, pour raconter l'histoire de J6L Moreno on peut s'appuyer sur l'article d'Anne Ancelin Schützenberger (2011).

Il appartient à la génération antérieure à la migration importante des intellectuels juifs allemands (comme K. LEWIN) des années 30. Il a des intérêts multiples très varies, études de médecine, il fait du théâtre. Il a des activités d'aide (exemple des prostituées, camp de réfugiés durant la première guerre mondiale). C'est un peu par "hasard" qu'il découvre la fonction cathartique du "jeu"

Il crée le sociogramme, le psychodrama, le jeu de rôles et la psychothérapie de groupe. Il développe aux USA ses activités thérapeutiques et des formations de thérapeutes. Après la seconde guerre mondiale, il y a plusieurs missions en Europe, et en particulier en France³.

Les diverses utilités du jeu de rôle

Trois utilités

- approche thérapeutique et/ou personnelle
- approche formative, apprentissage, professionnelle
- utilité méthodologique, centrage sur les actes, le/les corps, l'implication.

Distinction entre

Psychodrame: la mise en jeu de soi. Centration sur le personnel, fonction cathartique. Centrage sur le soi.

Jeu de rôle: situations sociales et professionnelles. Centrage sur la représentation.

Déroulement

La situation

Le/les protagonistes

³ Stéphane Daniau dans sa thèse de 2005 propose des origines beaucoup plus ouvertes des jeux de rôles.

L'espace

Le temps

Le groupe va se diviser en deux :

- les joueurs
- les observateurs

Le meneur, animateur, formateur

Mon avis sur l'utilisation

En préparant cette journée, j'ai réfléchi aux utilisations de cette méthode que j'avais pu faire, et quelles en étaient les caractéristiques ?

A ce jour, j'ai repéré trois utilisations :

- deux jeux de rôles construits pour la formation des professeurs principaux ;
- jeux de rôles pour l'accueil en CIO
- jeux de rôle pour stage prof doc, rencontre-négociation avec chef d'établissement

Les particularités de ces différentes situations :

- problématiques, "incertaines"
- vécues solitairement la plupart du temps. Il ne peut pas y avoir d'apprentissage par mimétisme.

Bibliographie

Présentation du jeu de rôle

Anne Ancelin-Schützenberger : Le jeu de rôle. 1981. ESF Editeur

Ressources interprétatives

Erving Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi. Les éditions de Minuit, 1973.

Edward T. Hall, La dimension cachée. Le Seuil, Le point.

Beavin, Jackson, Watzlawicks, La logique de la communication. Le Seuil, Le point.

Travailler sur un projet

Première ébauche d'un projet

Structure du tableau

QUI	Le public envisagé, avec quelques élèves, niveaux,	
COMMENT	Les conditions de fonctionnement, temps, rythme	
POUR QUOI	Les objectifs envisagés, le thème principal, un titre	

Check-liste d'un projet

Structure du tableau

Thèmes	Développements
De quoi s'agit-il ? <i>Une rapide description</i>	
Pourquoi ? <i>Quelles étaient les raisons, quelles sont les causes</i>	
Comment cela fonctionne ? Et qui est concerné ?	
A quelles conditions ? <i>Moyens, obligation, contraintes...?</i>	
Pour quoi ? <i>Quels sont les effets attendus ?</i>	
Les résultats ? <i>Quels sont effets obtenus ?</i>	
Une appréciation générale ? <i>Faisabilité, difficultés, facilitations, soutiens</i>	
Intitulé, Titre	

Le pilote et le sens du projet

« Naturellement, ceux qui portent institutionnellement la responsabilité de diriger l'organisation sont les initiateurs du processus qui fait émerger le sens, mais ils perdraient toute légitimité s'ils s'octroyaient le monopole de sa définition. On peut rappeler quelques principes de base que le pilote de l'organisation doit mettre en œuvre pour que le sens ait toutes les chances de nourrir le réseau : »

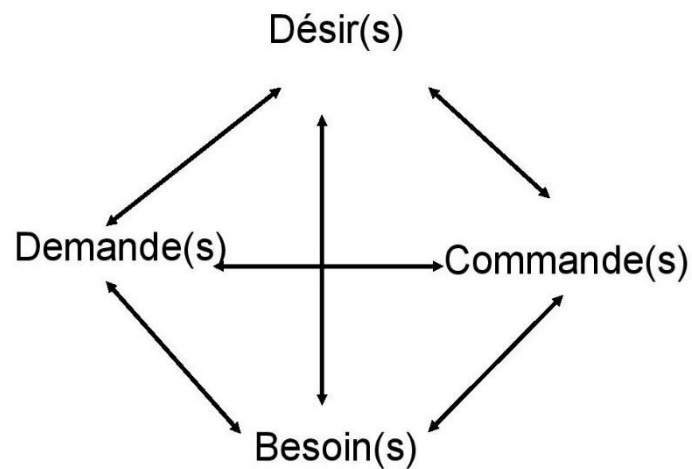
Actions	Portées
Amorcer	La réflexion sur le projet, l'ambition, les valeurs, les politiques
Faire percevoir	Les contraintes, mais aussi les avantages à tirer de l'environnement
Ecouter	Et pour cela, ne pas se couper des autres acteurs, rester en éveil proche, sensible
Confier	Des missions de catalyseur de la réflexion à ceux qui semblent à la fois des plus empathiques et les plus désireux d'insuffler de la vie à leur service...
Impliquer	Le maximum de personnes dans le processus de réflexion en utilisant la diversité des approches de la prospective, et payer de sa personne ne participant aux groupes de réflexion
Confier	À un groupe de pilotage l'animation du processus
Veiller	À ce qu'ambitions, valeurs et politiques traduisent véritablement une direction et un sens fort

Formuler	La synthèse et l'assumer
Laisser	Du temps au temps
Être exemplaire	Dans la mise en pratique des valeurs
Ne pas être esclave de l'outil	Méthodes, outils peuvent être utiles et rassurant, mais parfois aussi être trop rigides

L'important n'est pas la boussole, mais la possibilité de repérer le nord

D'après : Hervé Sérieyx : Face à la complexité Mettez du réseau dans vos pyramides, Penser, organiser, vivre la structure en réseau. Village Mondial, 1996.

Les origines du projet



Commentaires possibles

Axe du pouvoir en horizontal (autorité, négociation, imposition...)

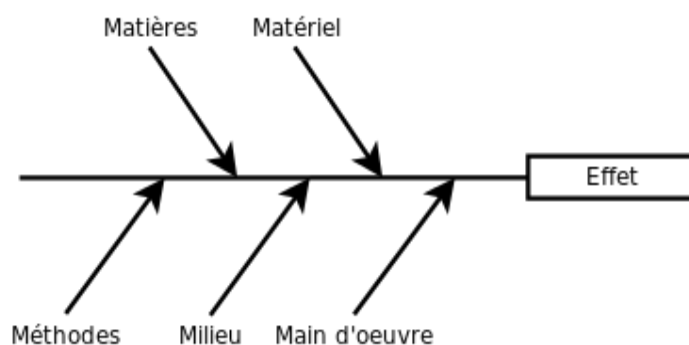
Axe du vouloir en vertical (irrationalité/rationalité, raison interne/externe...)

Les « s » montrent les multiplicités possibles, et donc les complexités humaines plus ou moins grandes de tout projet.

Enfin on doit interroger « demande » et « commande » dans leurs rapports au « désir » et/ou au « besoin ». Justification par le registre du sentiment, des valeurs, de l'adhésion..., ou justification par la raison, la démonstration, la rationalité...

Méthode Ishikawa, ou méthode des 7 M, ou modèle en arête de poisson

Le modèle traditionnel d'Ishikawa comporte cinq branches. C'est ainsi qu'il est présenté dans Wikipédia⁴.



Je proposais un modèle 7 M : Matières, Milieu, Méthodes, Matériels, Main d'œuvre, Mesures, Moyens financiers, Management. Chacun de ces éléments peuvent être des sources de difficultés, mais aussi d'appuis pour un projet.

Quelques remarques méthodologiques

L'invention de cet outil s'est faite dans le domaine de la fabrication (causes de pannes, de défauts). Petit à petit extension sur la qualité, puis dans le domaine des services.

Mode d'utilisation.

D'abord un brainstorming sur les causes, puis organisation de ces causes en catégories (5, 6, 7M). Mais on peut également se servir des catégories comme grille systématique d'exploration.

La plupart du temps on identifie uniquement les causes des difficultés. On peut rechercher leur enchaînement logique (cause, sous causes...). On peut également classer les « points forts »,

⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/Diagramme_de_causes_et_effets

mais on peut alléger le travail, et s'en tenir aux causes, ou bien le séparer dans le temps et le faire sur deux diagrammes.

Sur le net

Diagramme causes-effet : Quelles causes engendrent cet effet ?
<http://christian.hohmann.free.fr/index.php/six-sigma/les-outils-de-la-qualite/196-diagramme-causes-effet>

Rémi BACHELET, Maître_de_conférences,
Ecole_Centrale_de_Lille

Une présentation powerpoint : Rémi BACHELET Insistance sur
le travail de groupe
<http://www.previnfo.net/sections.php?op=viewarticle&artid=55>

Le cube de Stern

Propositions méthodologiques

Deux possibilités d'utilisation. Soit un "outil " pour les intervenants pour analyser la situation et décider d'un mode d'intervention. Soit un outil de travail au cours d'un stage afin de guider l'analyse et la prise de décision concernant le montage du/des projet(s).

Travail sur les causes

Une fois que l'on a une liste de causes, chaque cause est appréciée selon quatre points de vue :

- urgence à traiter cette cause
- importance de cette cause (en tant que cause)
- pouvoir d'action sur cette cause
- capacité à trouver une solution

Travail sur les solutions

Des solutions ayant été identifiées, il faut en choisir une pour engager l'action. On propose d'apprécier chaque solution selon quatre points de vue :

- priorité
- efficacité
- facilité
- acceptabilité

Remarques

On propose souvent une sorte de questionnaire : pour chaque point de vue, il y a quatre réponses possibles allant du « très » au « pas du tout ». Je pense que dans un travail de groupe il est possible d'utiliser l'interrogation d'une manière plus large et plus

souple, sans passer par le « questionnement », au moins dans un premier temps.

Cela peut surtout servir à guider la réflexion du groupe, rechercher la clarification des positions de chacun, et tendre peut-être vers une position partagée quant à l'appréciation de la situation, à sa compréhension, et aux possibilités d'évolution. On peut également créer un support sous la forme de tableau pour aider à l'échange et au recueil des avis lors des séquences de travail en petits groupes.

Cube de Stern : travail sur les causes

Noter chaque cause selon les 4 critères de 4 à 1, puis ordonner les totaux du plus grand au plus petit.

Causes	Urgence à traiter cette cause	Importance de cette cause (en tant que cause)	Pouvoir d'action sur cette cause	Capacité à trouver une solution	Total	Ordre
Cause retenue et remarques éventuelles						

Le nombre de lignes est bien sûr plus important

Cube de Stern : travail sur les solutions

Noter chaque solution selon les 4 critères de 4 à 1, puis ordonner les totaux du plus grand au plus petit.

Solutions	Priorité	Efficacité	Facilité	Acceptabilité	Total	Ordre
Solution retenue et remarques éventuelles						

Le nombre de lignes est bien sûr plus important

Autres ressources

A propos de l'évaluation

On peut s'interroger sur les effets, au sein du système scolaire du développement des pratiques évaluatives d'une manière générale (Odry, 2020), ou de l'augmentation des "occasions" d'évaluer, de "mieux" évaluer les élèves.

Bien sûr, avec beaucoup d'optimisme on peut penser qu'une évaluation plus importante, plus large, plus précise, peut améliorer la qualité de la "sélection". Mais on peut également penser que cette qualité s'améliorant, le nombre d'incapables ira en augmentant également. Lorsque l'on a généralisé les mathématiques par la mise en place des secondes de détermination, l'une des attentes était justement l'augmentation des effectifs dans les formations scientifiques, et c'est l'inverse qui s'est produit.

Pour travailler cette question on peut utiliser un petit texte de Paul Watzlawick que je reproduis ci-après.

Le mystère des pare-brises

La ville de Seattle fut, vers la fin des années cinquante, la proie d'un étrange phénomène : on y trouverait de plus en plus de pare-brise de voitures grêlés par de petites cicatrices dentelées. La situation devint si préoccupante que le président Eisenhower, à la demande du gouverneur de l'Etat, chargea une équipe d'experts du National Bureau of Standards d'éclaircir le mystère. Pour citer Don D. Jackson, fondateur et premier directeur du *Mental Research Institute* de Palo Alto :

Deux théories rivales expliquant la cause de la dégradation des pare-brises virent rapidement le jour. Les théoriciens des "retombées" étaient persuadés que de récents essais nucléaires effectués par les Russes avaient contaminé l'atmosphère, ce qui, le climat humide de Seattle aidant, avait provoqué des retombées

regagnant la terre sous la forme d'une rosée corrosive pour le verre. Les théoriciens du "macadam" assuraient pour leur part que l'ambitieux programme d'autoroutes du gouverneur Rosellini était responsable d'une dilatation constante du macadam sur les routes récemment recouvertes. Ces routes, encore avec l'aide de l'atmosphère décidément fort humide de Seattle, projetaient des gouttes d'acide sur les pare-brises en question.

Plutôt que de vérifier l'une ou l'autre de ces deux théories, les hommes chargés de l'enquête (qu'ils en soient remerciés) tournèrent leur attention vers une question plus simple : ils établirent le fait que le nombre de pare-brise grêlés à Seattle n'était absolument pas en *augmentation*.

C'est une sorte d'hystérie de masse qui était en cause : les cas de pare-brise grêlés attirant l'attention d'un nombre croissant de personnes, celles-ci commencèrent à vérifier leur propre voiture. La plupart le firent en examinant soigneusement le verre de l'extérieur, au lieu de regarder au travers, comme d'habitude : de l'intérieur de la voiture. Cette opération révéla un grêlement résultant presque invariablement de l'usure normale d'un pare-brise. Ce qui avait éclaté à Seattle était donc une épidémie non de pare-brises grêlés, mais de pare-brises *examinés*.

Ici encore un phénomène mineur, parfaitement naturel - si mineur, en fait, que personne auparavant n'avait songé à y prêter attention -, a été soudainement associé à des questions émotionnellement chargées (les "retombées" soviétiques et un programme écologiquement douteux de construction routière), atteignant les proportions d'une autovalidation et impliquant de plus en plus de sujets, par sa propre inertie.

Extrait de Watzlawick, 1978.

On peut raconter cette histoire pour commenter les effets de l'évaluation. Je l'ai également utilisé dans un autre contexte.

Lorsque j'animais les GOR⁵ à Paris X, j'utilisais la situation comme un exercice de résolution de problème. Un petit groupe discutait comme si étaient les experts pour savoir ce qu'ils allaient faire pour rechercher une solution. Il y avait des observateurs qui avaient la tâche de repérer les phénomènes de groupe, les rôles, les jeux d'influence, de tactiques... Donc on travaillait là-dessus, et ensuite je racontais ce qui s'était passé. Je n'ai jamais trouvé un groupe qui prenait l'attitude des "vrais" experts de l'histoire. Donc troisième niveau de réflexion, pourquoi ces groupes prennent au "sérieux" les théories proposées dans la situation ? Ça peut déboucher entre autres sur la relation d'autorité de Stanley Milgram (1974).

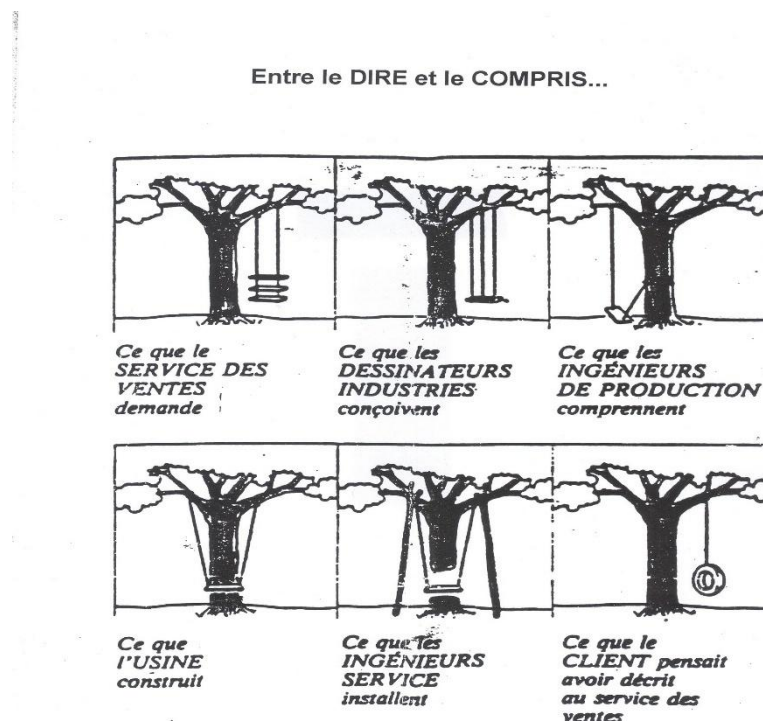
⁵ Voir Desclaux (2025) le chapitre « L'Université Paris X-Nanterre », Le groupe d'orientation et de réflexion. [Vérifier le titre](#)

Proverbes et autres outils

La perfection et ses risques	L'histoire du funambule de Watzlawick. Pour ne pas tomber, il ne doit pas être parfait. Le balancier bouge. Bloquer le balancier en pensant à une position d'équilibre parfaite, et le funambule tombe.
Sortir du cadre	L'exercice des 9 points de Watzlawick. Voir par exemple https://elucubrations.net/1813-art-watzlawick--penser-hors-du-cadre.html
Blocage	Quand c'est bloqué... Ne pas rechercher la clé. Mais comprendre la serrure.
Difficultés	Les trois types de difficultés : frein, obstacle, blocage. Et les différentes manières de s'en occuper : desserrer, contourner, faire sauter.
Chercher/trouver	"Je ne cherche pas, je trouve." disait Picasso. Et Braque répondait : "Heureusement que je n'ai jamais trouvé."
Compréhension, flou et rumeur	La série de dessins " arbre et balançoire ". Voir plus loin
Le vocabulaire	" Le parler creux sans peine ". voir : https://static.canalblog.com/storagev1/persee.canalblog.com/docs/creux.pdf

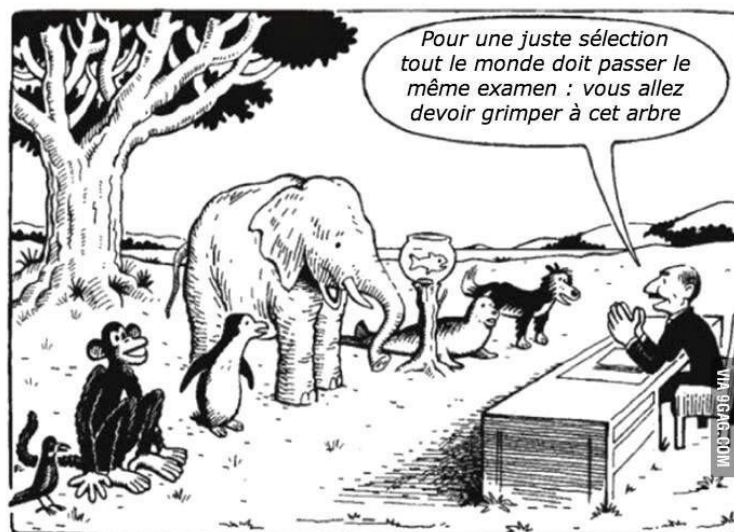
Evaluation , observatio n...	L'histoire des pare-brises. De Watzlawick, voir plus haut
Agir	Samuel demande tous les matins à Dieu de gagner à une loterie. Et un beau jour, Dieu en a marre, et s'adresse à Samuel : "D'accord, je vais te faire gagner, mais.... joue !"

Des images sous la main



On peut trouver des images sur le net en tapant dans un moteur de recherches le mot caractéristique de ce que vous cherchez et vous sélectionnez les images.

Ainsi avec école » et « inégalité », par exemple on trouve ce dessin qui circule souvent sur les réseaux sociaux :



Notre système éducatif

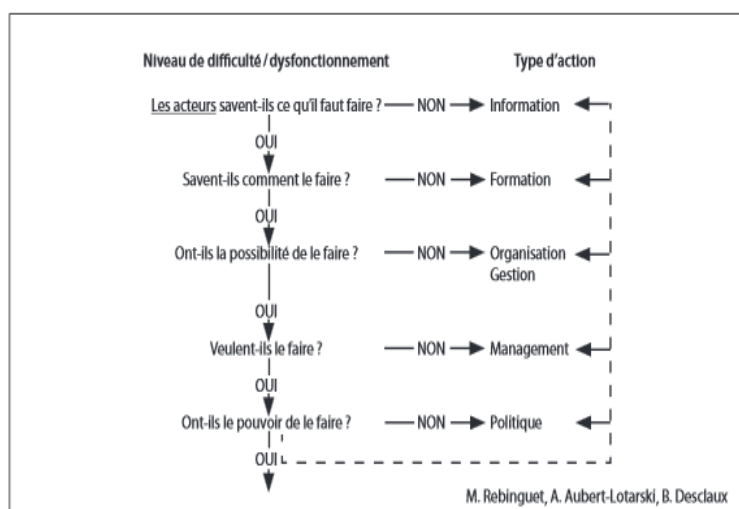
"Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est totalement stupide."

- Albert Einstein

L'algorithme de l'intervenant

Dans le livre que Dominique Odry a coordonné en 2012 en hommage à Michel Lecoq, figure un algorithme « qui permet par exemple de ne pas proposer mécaniquement des

recommandations basées sur le rappel des objectifs. » (p. 35)
 Lors de la préparation de la formation réalisée à l'ESEN avec Angeline Aubert-Lotarsky, nous avons beaucoup discuté de ce schéma qui ne comportait pas alors le dernier niveau, celui du pouvoir. Angeline l'a donc introduit et a ajouté mon nom à la liste des auteurs ;



Par la suite et en particulier lors de mes réflexions sur le conseil technique, j'ai introduit quelques autres considérations, celles sur les présupposés et sur les risque encourus. Ainsi derrière la question « les acteurs savent-ils ce qu'il faut faire ? », il y a le présupposé qu'ils devraient le savoir. En tout cas c'est ainsi qu'ils peuvent l'entendre. S'ils le savent, il n'y a pas de problèmes, mais s'ils ne le savent pas, ces acteurs se trouvent placés en faute. Leur réaction ne sera peut-être pas aussi positive. Ils peuvent refuser d'être pris en faute par exemple et donc refuser en fait de « savoir ». Et le présupposé et le risque se retrouve lors de tous les questionnements.

Cet algorithme peut avoir plusieurs utilités. Il peut permettre de se préparer avant le stage en listant toutes les interrogations et situations possibles. Et en cours de stage il permet d'identifier les points de difficultés et de comprendre des résistances possibles. Au fond, il s'agit d'être au clair sur les risques d'utilisation du premier algorithme.

Présupposé	Etat du demandeur	Si non	Risque pour le demandeur
Les acteurs doivent savoir	Le demandeur sait-il ce qu'il faut faire ?	Information : loi, circulaire, procédures. En prendre connaissance.	Se faire prendre en faute.
Les acteurs doivent savoir comment faire	Le demandeur sait-il comment il faut faire ?	Former : compétences et savoir-faire à mettre en œuvre.	Être traité d'incompétent
Les acteurs ont la possibilité d'agir	Le demandeur peut-il faire ?	Organiser : comment se rendre maître de l'espace de l'action.	Etre traité d'impuissant.
Les acteurs doivent vouloir ce qu'il faut faire	Le demandeur veut-il faire ?	Mobiliser : comment motiver les acteurs autrement que par le respect de la « commande » ?	Etre traité d'opposant.
Les acteurs en ont le pouvoir			

Guide d'interrogations préparatoires

Lors de la préparation d'un stage de formation de formateurs, nous avons élaboré avec Corinne Demarcy un guide de questionnement à donner aux candidats de notre stage. Nous ne comptons pas le relever au cours du stage. Nous proposons simplement aux futurs stagiaires de réfléchir à certains thèmes selon leurs statuts.

Afin de vous préparer à notre première rencontre, nous vous adressons ce guide d'interrogation, et nous vous demandons de réfléchir à ces thèmes.

En tant que formateur

Quelles sont les différentes demandes de stages qui vous sont adressées : sur quels thèmes de l'évaluation portent-elles ?

Lors des négociations, qu'elles sont les demandes des chefs d'établissement ?

Quelles différences avec celles des enseignants ?

Y a-t-il des aspects de l'évaluation sur lesquels vous n'intervenez pas, et pourquoi ?

En tant que formateur ou futur formateur

Qu'attendez-vous de ce stage de formation de formateurs ?

- Des apports théoriques, et sur quels thèmes
- Un espace de réflexion et de régulation sur la conduite de stage sur l'évaluation
- Autre chose

Quels sont vos besoins ?

- Avez-vous besoins de repères théoriques sur les processus de l'évaluation des élèves, sur les différentes formes d'évaluation, autrement dit sur l'objet « évaluation » ?
- Avez-vous besoins de repères sur les questions institutionnelles liées à l'évaluation des élèves, au processus social ?
- Ou d'autres besoins à préciser ?

En tant qu'enseignant dans votre établissement

Quels problèmes concernant l'évaluation vous posez-vous ?

Quels problèmes se posent dans votre établissement ? Comment sont-ils discutés ? Par des discussions informelles, des groupes de travail... ?

Si vous aviez à formuler une demande de stage pour votre établissement, qu'elle serait-elle ?

Bibliographie, ressources

Méthodologie d'animation et créativité

André de Peretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface :
Techniques pour communiquer, Hachette Education, 1994

Aux Editions ESF, une collection : Formation permanente en
Sciences Humaines.

Bernadette Fustier, Michel Fustier : Exercices pratiques de
créativité
à l'usage du formateur. Editions des Organisation, 2001

Les Editions Organisation, proposent des livres de méthodologie
ainsi que sur le fonctionnement des entreprises. Le site web
présente les dernières parutions.

<http://www.editions-organisation.com>

Des ficelles de formation : propositions de méthodologies

Introduction aux ficelles

Il s'agit de se prémunir des interprétations proposées.

C'est l'idée générale que j'ai essayé de faire passer dans les différentes formations de formateurs que j'ai pu mener dans l'académie de Versailles ou lors des animations d'équipes de formateurs à l'ESEN lors des formations des nouveaux directeurs de CIO. Cette idée s'appuie entre autres sur les réflexions menées à partir de la lecture du livre d'Howard S. Becker : Les ficelles du métier, 2002⁶.

Les techniques de « questionnement » qu'il présente dans ce livre m'ont particulièrement intéressé. Je propose de considérer ces techniques non seulement comme des techniques de recherche sociologique comme les présente Becker, mais également comme des guides pour des interventions lors des stages d'établissement en particulier. Il s'agit de signaux d'alerte à propos des évidences pour lesquelles il faut se prémunir. Et il s'agit également de méthodes pour guider une exploration ou élaborer des hypothèses.

Dans l'académie de Versailles, il était possible d'organiser des stages d'établissement, soit sur un thème affiché au PAF, soit selon la demande particulière d'un établissement. La demande était formulée soit par le chef d'établissement soit par une équipe locale. Un correspondant DAFPEN organisait une négociation du stage entre les demandeurs, les stagiaires potentiels et un ou

⁶ Dès sa lecture j'avais commencé, durant mes vacances à Dax en juillet 2002, à rassembler des réflexions pour préparer la formation de formateurs pour l'éducation à l'orientation.

deux formateurs qu'il choisissait. A l'issue de cette rencontre, les objectifs étaient précisés et l'organisation du stage était ainsi arrêtée.

Ainsi, dans le cadre de la formation de formateurs EAO, j'envisageais au moins trois utilités possibles.

- Dans le cadre des négociations

Il s'agit de repérer ce qui est dit.

De faire explorer par des interrogations.

De penser l'absent ou les absents du stage.

D'avoir des formes de structuration pour la synthèse en fin de négociation et de formuler des interrogations.

- Pour penser l'intervention

Il s'agit d'imaginer les possibles au préalable.

Qu'est-ce qui permettrait le changement ? Autrement dit, sur quoi il est stratégiquement important de travailler.

- Durant le temps de l'intervention

Il s'agit de proposer des outils qui permettent le travail des stagiaires.

- Des outils pour décrire.
- Des outils pour classer.
- Des outils pour penser les actions nécessaires.

Les différentes « propositions » que j'explore correspondent à de « grandes tendances interprétatives » que l'on peut repérer aussi bien chez les « demandeurs » du stage que chez les

stagiaires eux-mêmes, mais qui peuvent être également le fait des formateurs.

Se méfier des affirmations

Donc commençons par les affirmations formulées par les demandeurs d'un stage qui globalement cherchent à définir et surtout délimiter le terrain.

Ceci est normal

Présentation

Très souvent, une organisation, ou un groupe de personnes présente les résultats de son action comme étant « normale », « vraie », autrement dit que ces résultats ne peuvent pas être autres que ce qu'ils sont. Cette manière de présenter les choses permet d'éviter la culpabilité des acteurs : ils ne sont pas responsables de leurs actes, ils ne pouvaient faire autrement, leur acte est un simple constat de la réalité.

Cette manière, « sociale », de présenter les résultats est assez traditionnelle dans notre secteur (les résultats de l'orientation), d'autant plus que tout un système argumentaire est largement développé. On peut relever en particulier le rôle des notes et du travail des élèves, comme arguments rationnels de la décision d'orientation. Voir par exemple les travaux d'Anne Barrère (1997), et les fonctions des conseils de classe et des procédures d'orientation (Desclaux, 2020).

A l'inverse, au niveau des instances hiérarchiques (IA, rectorat), on aura la tendance, on pourrait dire exactement l'inverse, à supposer que ces résultats sont « voulus », sont « produit » et que dès lors on peut agir dessus. Les CIO semblent d'ailleurs souvent participer à cette manière de présenter la situation. Dans ce cas l'ensemble des résultats sur un territoire donné sont présentés en les référant à une moyenne statistique. On verra plus bas une discussion de cette situation.

Dans la mesure où une intervention suppose que les acteurs peuvent « agir » sur leurs actes, et en conséquence modifier les résultats, il est nécessaire de faire la part entre ce sur quoi ils peuvent agir, et ce sur quoi ils ne peuvent agir. La présentation des « résultats de l'institution » est une manière de tenter de négocier ce champ de responsabilités.

Mais il faut toujours penser qu'une modification de ce champ risque de perturber l'économie qui avait été instituée jusque-là et qui permettait de tenir éloigner la culpabilité des acteurs. Il faut donc s'attendre à des réactions éventuellement violentes pour protéger cette « tranquillité ». Aussi, s'attaquer à cette tranquillité ne se fait pas sans conséquences.

La ficelle de l'hypothèse zéro décrite par Becker peut donc être utile. Elle consiste à prendre au sérieux la proposition faite par les acteurs de « normalité » du phénomène, et d'en calculer les conséquences.

L'hypothèse d'un tirage aléatoire sert à comparer un scénario idéal où chaque individu a une chance égale d'être choisi avec la réalité sociale, où la sélection est influencée par des mécanismes structurels. En simulant une sélection aléatoire, on met en évidence les écarts entre les deux situations. Ces différences révèlent les pratiques et structures sociales qui biaisent l'éligibilité et influencent les résultats réels, permettant d'analyser les dynamiques sous-jacentes.

En résumé, la "ficelle" repose sur l'utilisation de l'hypothèse d'un tirage aléatoire comme un outil de comparaison pour identifier et analyser les biais ou les mécanismes sociaux à l'œuvre dans les processus réels de sélection. (Becker, p 52-53)

Remarques personnelles

On utilise ce type de ficelle lorsque l'on produit par exemple les statistiques d'orientation sur un territoire. On produit une moyenne en même temps que l'on donne les fréquences

observées pour chaque établissement. Mais il y a tout de même en général un oubli, c'est qu'il y a une « marge d'erreur » autour de la moyenne, qui peut être calculée. Ce qui permet de penser qu'une fréquence, même différente de la moyenne, peut être considérée pourtant comme « normale », à la condition qu'elle soit intérieure à l'intervalle de confiance comme on dit. Le plus souvent, lors des présentations des statistiques « on oublie » en général cet élément.

Le monde est tel que je vous le dis

Présentation

Je propose de faire de cette petite phrase de Howard S. Becker un thème plus général de réflexion.

« Tout ça pour dire qu'un « problème bien défini » est en fait un problème pour lequel nous avons déjà exclu d'envisager toute une série de processus potentiellement très intéressants. » p. 54

Cette phrase commente l'attitude d'autres sociologues. Mais je pense que l'on peut également la détourner. Et considérer que lors de la formulation d'une demande de stage, il y a une proposition de « bonne formulation d'un problème » par le/les demandeur(s). C'est à la fois le territoire du problème, les acteurs concernés et leur responsabilité, les limites du changement envisageable, etc. Le temps de cette négociation consiste donc pour le/les formateurs à repérer ces opérations de « délimitation » comme étant des efforts pour contenir le changement demandé, envisagé. Une hypothèse de base qu'il faut sans doute avoir d'une manière générale, c'est que toute demande de changement reste ambiguë car il s'agit de changer sans changer.

Il faut donc se méfier des « présentations spontanées de phénomènes évidemment normaux » comme le dit Becker.

Supprimer une mauvaise situation...

Au cours des stages d'établissement, il est souvent proposé de changer la situation en supprimant quelque chose qui est considéré par certains comme mauvais, mais sans percevoir qu'il existait d'autres fonctions essentielles à cette chose. Sur ce thème, Becker cite l'exemple de ce qui s'en est suivi en certains lieux de l'application du mouvement anti-psychiatrique.

Il rappelle la pertinence des analyses de Goffman [1961], Foucault [1965] et Szasz [1961] sur la maladie mentale et l'hospitalisation. nous ont clairement fait voir tout cela. Mais « Ce que ces analyses laissaient de côté, c'était la question de savoir où ces patients iraient une fois sortis de l'hôpital. Une fois fermé l'hôpital public de la région de Napa, où sont allés tous ces gens qui y avaient été injustement incarcérés (car je pense que Goffman, Foucault et Szasz avaient raison sur ce point) ? » p. 74

La méthodologie d'attention à développer en de telles circonstances serait de se poser la question : « Et si ça ne se passe plus comme ça se passe aujourd'hui, comment ça se passera demain ? ». Ou encore autrement, se dire que l'absence d'une action « mauvaise » ne crée pas nécessairement une « bonne » situation.

Les choses surprenantes ne l'ont pas été

Présentation

Ici on est sur le versant de l'explication proposée par les acteurs, en particulier d'actes exercés par d'autres, et d'actes « réprouvés ».

Face à des actions incompréhensibles, il est utile de supposer qu'elles semblaient logiques à leurs auteurs dans leur contexte. L'analyse doit alors identifier les circonstances ayant motivé ces choix, souvent influencés par des conséquences invisibles ou des contingences méconnues à l'époque et dues à notre éloignement de leur situation. (Becker, pp. 58-59)

Recommandation

Donc lorsque l'on vous rapporte un événement qui fait problème aujourd'hui, il faut se poser une série de questions : pour l'acteur en cause, quels sont les moments, les événements qui ont précédés cet événement ? Est-ce que le rapporteur d'aujourd'hui avait accès à ces événements ? Ou bien est-ce une sélection de sa part ?

Et autant des explications

Au cours des négociations des explications sont proposées aux formateurs et cela se poursuit au cours des stages. Il y en a peut-être de bonnes, mais beaucoup sont là pour détourner l'attention. Donc là aussi, la méfiance est de mise.

A qui la faute ?

Présentation

Si un phénomène est considéré comme « mauvais », il est bien rare que le demandeur d'intervention à son propos se considère comme responsable. Bien entendu, la demande d'aide est le plus souvent demandée pour les autres. Sur ce phénomène, Becker donne justement comme exemple le champ de l'éducation.

Les études sur l'éducation

D'après Becker, les études sur l'éducation se focalisent souvent sur les élèves pour expliquer leurs échecs scolaires, en invoquant personnalité, capacités ou culture de classe, et ignorent les enseignants ou l'organisation scolaire. Une des pistes d'explication est bien sûr la source du financement de ces études. « Après tout, on ne paie pas quelqu'un pour s'entendre dire ensuite que l'on est soi-même responsable du problème dont on se plaint. » Bien sûr, « Les enseignants n'aiment pas être entourés de chercheurs qui leur diront que les faiblesses de leur école résultent de leurs propres activités, et non de problèmes inhérents à leurs élèves ou aux parents de ces élèves, ou aux

communautés d'où les élèves sont issus. » (p 77) Mais on pourrait ajouter en suivant la piste de l'institution totale d'Erving Goffman (1968), que les élèves étant des opprimés dans cette structure, incapables de se défendre, il est très facile de leur attribuer les tares à l'origine des difficultés, selon le vieil adage de l'absent qui a toujours tort.

Les détournements à observer

Dans les stages d'établissement, il y a plusieurs systèmes de répartition de la responsabilité.

- Le premier est sans doute, la structure demandeur du stage/stagiaires. Le plus souvent, la demande provient du chef d'établissement ou de l'équipe de direction. Bien sûr, les bénéficiaires du stage seront les stagiaires, les demandeurs ne faisant pas partie de ceux-ci.
- Une deuxième répartition est basée sur le fait que les stagiaires ne sont qu'une partie de l'ensemble des professionnels impliqués dans le processus. Il est donc toujours permis ainsi de considérer que ceux qui devraient « changer » sont bien sûr les « autres pairs » qui ne sont pas dans le stage.
- Enfin une troisième répartition est portée par le fait que les « bénéficiaires de l'éducation », les élèves et les parents, ne font pas partie des stagiaires. Il est donc très facile de considérer qu'ils seraient les « vrais bloqueurs de toute évolution » !

Ces trois systèmes coexistent dans tout stage d'établissement. Et il nous faudra réfléchir à l'idée que l'appel à l'un de ces systèmes à un moment du stage devrait servir de signal, et sans doute indiquer une piste de travail.

La société comme organisme

« L'image de la machine n'est pas toujours fertile ou adéquate. Elle fonctionne bien dans les cas où le monde social agit de manière très répétitive, et produit chaque fois des résultats globalement identiques en suivant une procédure systématique, aussi complexe qu'elle puisse être (ce qui, d'une certaine manière, est le cas des écoles, qui s'obstinent à diplômer de façon routinière des élèves qui ne correspondent pas à nos attentes). » (Becker, p. 84-85)

Cette image illustre comment les structures sociales tendent à reproduire des comportements et des résultats similaires. Elle encourage à explorer les interconnexions complexes et non déterministes entre divers sous-systèmes. Cette perspective est utile pour comprendre des phénomènes interdépendants mais non mécaniques, comme les interactions entre environnement, culture et société. L'analyse sociale doit se focaliser sur les activités des individus et les objets comme résultats de ces activités, plutôt que sur des entités fixes. Cela permet d'examiner le contexte, les connexions et les conditions influençant ces activités, offrant une compréhension plus dynamique et empirique des phénomènes.

Le monde comme production

Il y a là d'autres formules de Becker à exploiter et à commenter :

« Voir les gens comme des activités »

« Les choses ne sont que des gens qui agissent ensemble »

Décrire, il en restera toujours quelque chose

Pour se prémunir de ces assertions dangereuse et restrictives, une bonne ficelle proposée par Becker est de s'accrocher à la description des actes, des actions, des événements.

Tout se produit nécessairement en un lieu donné

Présentation

D'une manière générale, il s'agit de proposer une décentration du regard. Il s'agit de proposer de regarder autre chose que ce qui semble s'imposer. Pour cela, il s'agit de « contextualiser ».

La question du lieu

Toute chose se déroule quelque part avec la nécessité d'inclure tout ce qu'on ne peut laisser de côté. Ceci suppose des questions métriques et topologiques telles que les distributions du public et du privé, l'espace public et la coulisse, la représentation de soi (Goffman, 1973). On peut faire référence à la proxémie de Edward T. Hall (1971) ainsi qu'à l'analyse du panoptisme de Michel Foucault (1975).

La question du temps

Si toute chose se produit nécessairement en un lieu donné, toute chose se produit également nécessairement en un temps donné, et ce temps donné n'a rien d'anodin.

Les trois temps en français :

- Le temps chronologique, que l'on peut mesurer.
- Le temps historique
- Le temps qu'il fait, « la météo ».

Il y a des questions de synchronicité entre les différents moments (Goffman, 1988). Il y a également entre les acteurs des problèmes de coordinations qui sont due au fait que l'organisation du temps n'est pas la même. Exemple entre les enseignants et les conseillers, et la formule que j'emploi de temps en temps pour approcher cette différence : l'enseignant travaille à la tâche (à l'heure), le conseiller travaille au forfait.

On croit souvent que des personnes qui travaillent ensemble, qui sont co-présentes dans la situation sociale, font partie du même monde. Mais il faut se méfier de cette évidence. Une rencontre par exemple entre le professeur principal (PP) et les parents n'est pas « cohérente ». Les temps sociaux ne sont pas identiques pour les uns et pour les autres. De même pour la rencontre entre le PP et le conseiller d'orientation. Pour ce dernier, cette rencontre se fait sur son temps de travail alors que pour le premier, elle se fait sur son temps personnel.

Et sur cette dimension la thématique de l'urgence se pose souvent. On peut introduire ici quelques réflexions sur cette notion à partir de l'article de Giovanni Gasparini (1998).

Et tout d'abord quelques remarques générales sur les caractéristiques du temps social. Il remarque trois caractéristiques générales. Le temps comme valeur, apparaît essentiellement à partir du Moyen Age. Les cadres temporels de nos sociétés se présentent sous une forme d'architecture temporelle complexe. Mais le principe quantitatif est de plus hégémonique étant en rapport avec la rationalité et l'efficacité. Les conflits entre temps sociaux et temps personnels peuvent entraîner "des maladies du temps". Une multiplicité de systèmes de calendrier et d'horaires existe dans nos sociétés. Il y a donc des "donneurs de temps sociaux", différentes institutions sociales, qui imposent une structuration particulière du temps.

Il propose quelques remarques concernant trois dimensions de la temporalité.

La durée. Il existe des organisations incessantes (dont le fonctionnement ne s'arrête jamais) et des organisations cessantes (fonctionnant de telle heure à telle heure). Or on observe deux tendances. D'une part, la coordination des organisations cessantes se développe, et d'autre part, avec la globalisation et la généralisation du principe du "service", il y a une généralisation des organisations incessantes. Et aujourd'hui avec internet et la technologie 2.0 il y a continuité d'accès à de nombreux services.

Le rythme. « Aujourd'hui, malgré les changements technologiques et leurs conséquences en termes d'organisation du travail, la question du temps en tant que rythme interne reste très présente. Car les nouvelles approches plus qualitatives et globalisant des processus de travail n'éliminent pas, loin de là, les dimensions de de vitesse et d'intensité. » (Gasparini, 1998, 20). Ainsi, l'exigence globale, la coopération interne et la notion de service imposent le rythme.

La collocation. On va vers une flexibilité temporelle. C'est à la fois le fonctionnement de l'entreprise et des services qui développent cette flexibilité, mais également les travailleurs qui choisissent de moduler leur temps de travail en fonction de leur besoin personnel. On observe d'un côté un développement du travail à temps partiel, mais aussi une flexibilité imposée. S'adapter est le maître mot !

Concernant l'urgence, il faut la considérer comme un construit social.

- C'est la levée de la règle du premier arrivé, premier servi. La file d'attente se substituait à l'obtention du service par la force, le rang social ou la richesse. Mais la reconnaissance de l'urgence d'un cas met entre parenthèse ce principe.
- L'urgence crée une priorité. Elle suppose une répartition du jugement "oui-non", soit d'une manière absolue, soit dans un contexte, autrement dit il n'y a pas de priorité absolue, elle est toujours relative et décidée par quelqu'un en ayant la compétence.
- Le développement des urgences organisées au sein des entreprises est une manière de lutter contre le débordement et le détournement du fonctionnement « normal » de l'entreprise. Mais une fois « organisé » ce service des urgences doit lui-même lutter et se réorganiser continuellement pour lutter contre le débordement et le détournement (Saint-Hilary, 2005)

On peut se demander à quel moment l'idée d'urgence apparaît, est ressentie ? Il y a sans doute différentes conditions d'apparition. J'en examine quatre. Je commencerais par la première à laquelle je pense.

Il y a d'abord une confrontation entre deux fonctionnements, celui d'une personne et celui d'une organisation. Il y a une dépendance entre ces deux fonctionnements. Ils devraient "fonctionner en phase", or ils ne le font pas. Il y a un décalage, sans doute à la fois dans le "moment" et dans le rythme. Ce n'est pas le moment pour l'un ou pour l'autre.

Donc d'une manière générale, il s'agit toujours d'une tentative de changer l'autre, de le faire rentrer dans son temps, le seul que chacun considère comme pertinent. La rencontre est donc toujours fondamentalement conflictuelle.

Exemple des procédures d'orientation et d'affectation qui fonctionnent selon une temporalité qui n'est pas celle de chaque personne. Le moment de l'expression de son choix d'orientation défini par la procédure n'est pas nécessairement celui du moment où chacun est "près" psychologiquement, socialement, familialement...

Ensuite l'urgence est un conflit social localisé. C'est la tentative, ou la nécessité de modifier un fonctionnement, une "routine" sociale ici et maintenant. Comment obtenir quelque chose auquel on n'a pas droit immédiatement ? Du côté de l'organisation, du mini groupe réel de professionnels qui s'y trouve confronté, c'est comment sortir "momentanément" de la routine sans rompre avec cette routine ? Comment en sortir, ou comment refuser de sortir, comment mettre en place des manières acceptables de résister à la pression de l'urgence...

Certaines organisations intègrent dans leur fonctionnement même la prise en compte « normale », « continue », de l'urgence (l'exemple typique des hôpitaux). Une partie de l'organisation est consacrée à la lutte contre le débordement et le

détournement du fonctionnement « normal » de celle-ci. Elle doit « protéger » l'organisation, mais il n'empêche que la question du droit d'accès à ce mode de traitement se pose continuellement, et le service d'urgence devient la porte d'entrée de l'organisation.

Enfin une quatrième interrogation concernant l'urgence se situe sur l'interconnexion entre les différentes organisations. L'activité d'un professionnel dépend de celles d'autres acteurs, de plus en plus nombreux et les alimente également. Chaque acteur se trouve donc confronté à des "temps sociaux différents" qui l'entraîne dans une course à la fenêtre possible de rencontres... Il faut rajouter que les conceptions du temps ne sont pas les mêmes entre ces acteurs de statuts différents.

Pour permettre une expression plus précise des problèmes de l'urgence dans un stage, on peut utiliser le schéma que j'avais établi à la suite de la lecture de l'article de Nicole Aubert (1998).

Les manifestations de la culture de l'urgence dans les entreprises
Culture de l'immédiat. Apporter la réponse dans l'instant.
Survalorisation de l'action comme antidote à l'incertitude.
Émergence d'une forme de pensée immédiate, ou "pensée hachée". Des formules.
Apparition d'un processus d'exacerbation du travail par développement d'une culture du "travailler trop" obligatoire.
Apparition du syndrome du "toujours là". Les moyens de communication dissolvent les frontières spatiales et temporelles entre le privé et le travail. La communication pour déclarer son accessibilité continue.

Compression du temps : faire toujours plus dans toujours moins.
Envahissement du quantitatif. Le tout est mesurable.
Polyvalence, modification, temps fractionné... font qu'il est difficile de s'identifier à une tâche en continu.

Le document ci-joint peut être utilisé comme grille d'analyse, de repérage des phénomènes d'émergence de cette « culture » dans une organisation ou un groupe.

Il s'agit de faire décrire. "Pour cela on verra plus loin les techniques proposées pour ce type d'opération, et d'autres utilités que celle de produire un matériel.

Le questionnement : pourquoi ou comment ?

Présentation

Il existe une tendance chez tout un chacun de questionner l'autre sur la raison de son action. Le psychologue souvent au cours d'un entretien utilise cette technique de relance, pensant soutenir ainsi l'auto-analyse de la personne. Ce questionnement suppose également que l'action est « causée », qu'elle relève d'une « décision », consciente parfois, mais aussi parfois inconsciente, et qu'une auto-observation permet d'élucider la situation.

Au cours des négociations, ou même du déroulement d'un stage l'exploration se fait souvent par l'utilisation de cette question : « pourquoi faites-vous cela ? ». H. Becker signale en fait les dangers de cette méthode et en propose une autre.

Ne demandez pas « Pourquoi ? », demandez « Comment ? »

Au cours de ses travaux de terrains, Becker s'est aperçu que demander "Comment ?" plutôt que "Pourquoi ?" est plus efficace lors d'entretiens. Les "Pourquoi ?" provoquaient des réponses

défensives et brèves de la part de ses interviewés, tandis que les "Comment ?" encourageaient des récits détaillés, révélant non seulement les motivations personnelles mais aussi les influences extérieures qui étaient rapportées spontanément. (p 105-106)

Commentaires

« Pourquoi ? » est une question pauvre, irritante et accusatoire, indique Becker. Il faut rajouter qu'en français, le terme, à l'oral, est sujet à deux auditions possibles : pourquoi, en tant que cause antérieure, et pour quoi en tant que résultat attendu. L'ambiguïté est donc toujours possible pour le questionné. Et dans les deux cas, dans les deux versions, c'est une question qui suppose une rationalité de l'acteur et une responsabilité de celui-ci. La présupposition de responsabilité liée à la question « Pourquoi ? » est une source possible d'accusation de la personne questionnée en particulier si l'événement questionné a une couleur négative.

De plus cette question suppose que cette action ne peut être que rationnelle, elle est normalement rationnelle. Si donc votre réponse suppose que vous ne l'avez pas décidée, c'est alors vous qui n'êtes pas normal ! Ce qui suppose de s'engager dans une polémique avec le questionneur, puisque vous remettez en cause le cadre de son questionnement. La porte de sortie pour le questionné est une réponse « pauvre » ou entendue sinon attendue.

Ainsi deux positionnements sont en jeu :

- Se placer par rapport à la responsabilité.
- Se placer dans l'ordre des valeurs (les valeurs du but recherché).

La question du « Comment » est beaucoup plus ouverte. Elle laisse le loisir à son interlocuteur de choisir son type de monde et le rapport qu'il entend montrer. Autrement dit, la réponse n'est pas plus vraie qu'une autre, elle est simplement plus riche.

Et en particulier dans un groupe interrogé sur le « comment il a fait telle chose ? », cette question permet d'explorer diverses visions du monde sans que leurs expressions supposent un conflit entre ces visions.

Le « pourquoi ? » évoque très rapidement des valeurs et des morales. Ces mondes ne sont que très rarement pacifiques entre eux. Des objets, des terres, du matériel peuvent se diviser, se partager, pas les valeurs, elles ne peuvent se « supporter » l'une l'autre.

On a affaire à des processus. « Cet indice nous guide vers une manière de penser qui constitue en soi une bonne ficelle théorique. Considérez que ce que vous étudiez n'est pas le résultat de causes, mais le résumé d'une histoire, d'un récit, de quelque chose comme « d'abord ceci s'est produit, puis cela, puis cela encore, et c'est comme ça qu'on en est arrivé là ». Cette approche nous fait comprendre l'apparition d'un phénomène en nous montrant les étapes du processus qui l'ont engendré, plutôt qu'en nous montrant les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire. » p. 109

L'action est limitée

Le malaise de l'activité pratique

« Harold Garfinkel, le fondateur de l'ethnométhodologie, a mis mal à l'aise des générations de chercheurs de toute obédience méthodologique en insistant sur le fait que la science sociale est, après tout, une « activité pratique », ce qui implique, notamment, qu'il faut un jour ou l'autre achever son travail. Comme personne ne peut passer une éternité à faire ses recherches, il faut trouver des raccourcis, et ces raccourcis entraînent systématiquement des violations de «la manière dont une recherche doit être menée ». »130

Ainsi, la négociation et le stage, en tant qu'activités pratiques, sont limités dans le temps. Lors d'une « négociation », il est

nécessaire de s'arrêter à un moment. Ce travail se fait également dans un temps restreint. On a souvent discuté dans le groupe sur l'appréciation différente de ce temps entre le consultant, les formateurs, mais également les « stagiaires » et le/les demandeurs. Les opérations de définitions, de délimitation et de participation à ce temps sont des enjeux, et font partie de la construction de la situation de formation. Il y a des indices sur la position de chacun à repérer.

De même, le stage étant également temporellement fini, la définition du « raccourci acceptable » se pose en cours et à la fin du stage. De même se pose la question du « in » et du « out » du stage, ainsi que de l'après-stage. La demande de poursuite, la conception du stage comme un moment dans un processus, mais également la délimitation de la frontière entre espace public et frontière, sont à réfléchir. Le stage est peut-être une « totalité », mais il n'est pas le « Tout » qui résoudra la situation à l'origine de la demande.

Quelle dose de détails ? Quelle dose d'analyse ?

Le paradoxe du tout est utile

« Lorsque j'enseigne le travail de terrain, j'insiste toujours auprès des étudiants pour qu'ils commencent leurs observations et leurs entretiens en notant « tout » dans leurs carnets. Je ne leur demande donc pas d'essayer d'échantillonner, mais bien plutôt d'essayer de compiler l'univers des occurrences « pertinentes ». Cela entraîne en général beaucoup de réticence de leur côté, et beaucoup de harcèlement du mien. Ils disent qu'ils ne peuvent pas le faire ou qu'ils ne peuvent pas le faire « honnêtement » (voulant dire par là que ce qu'ils écrivent ne pourra jamais être ni complet ni totalement exact). (..) Je leur répète également sans cesse que ce qu'ils croient être des descriptions brutes ne sont en général rien de tel, mais bien plutôt des espèces de résumés analytiques de ce qu'ils ont vu, résumés

élaborés pour échapper à l'exigence de tout noter sans faire d'échantillons. » pp. 131-132

Remarques

Cette méthode est à suivre en particulier lors des négociations. Lors des réunions des formateurs je demandais de décrire comment elles se passaient très concrètement. De même la coanimation, ou le travail entre le formateur et le consultant, permet de croiser les observations faites par l'un et l'autre. En stage, l'insistance du formateur pour obtenir des descriptions, des comptes-rendus, des récits et non des « explications » irrite les stagiaires. Décrire est vulgaire alors qu'expliquer est preuve d'intelligence. Mais expliquer est aussi le plus souvent une manière de réduire la difficulté et de tenter de détourner le regard du formateur.

Au-delà des catégories : trouver ce qui ne cadre pas

La description et les « catégories »

« Un des plus grands obstacles à la production de descriptions et d'analyses correctes des phénomènes sociaux découle du fait que nous pensons connaître par avance la plupart des réponses. Nous considérons beaucoup de choses comme allant de soi parce que nous sommes nous aussi, après tout, des membres adultes et compétents de notre société, et que nous savons ce que tout adulte compétent sait. Nous avons, comme on dit, du « sens commun ». »

Aussi, les chercheurs doivent remettre en question les évidences et suspendre leurs jugements sur des institutions comme les écoles et les hôpitaux pour comprendre réellement leurs fonctions. Toutefois, les catégories fondamentales de pensée, souvent inconscientes, et les conventions scientifiques limitent ou orientent cette analyse. (Becker, p 142-143)

« Kuhn [1970, 18-22] nous fait soulever ici un nouveau paradoxe. La science ne peut progresser que lorsque les

scientifiques sont d'accord sur ce que peuvent être un problème et une solution – c'est-à-dire lorsqu'ils utilisent des catégories conventionnellement acceptées. Si chacun a sa propre idée sur les types d'entités qui constituent le monde, et sur les types de questions et de réponses acceptables, alors chacun fait quelque chose de différent, et l'ensemble ne peut rien créer de cohérent ou de pertinent. » (Becker, p 146)

La catégorisation est donc nécessaire à la compréhension, mais le formateur doit être attentif aux catégories utilisées pour décrire car « La catégorisation doit s'entendre ici non seulement dans sa dimension technique d'élaboration de catégories administratives ou statistiques par lesquelles les individus sont désignés ou décrits, mais également dans ses dimensions cognitive et pratique par lesquelles les individus sont pensés et perçus. Ainsi, la catégorisation est une activité exercée par de nombreuses instances, dont les pouvoirs d'assignation sont variables, et qui se traduit par une mise en forme plus ou moins contraignante et aboutie des identités collectives. » (Martiniello et Simon, 2005)

Décrire

Des utilités

Il y a plusieurs utilités à cette opération en cours de stage.

En forçant à décrire, on essaye de disjoindre l'intention « évidente » liée à l'action. Une action relie toujours plusieurs acteurs. En général l'intention appartient ou est attribuée à l'un d'eux et est proposée comme soutenant la direction de l'action. En s'arc-boutant sur la description, sur ce qui est « visible » par les acteurs, on s'attache au déroulement des actes et non à leurs soi-disant causes. On est dès-lors obligé pour comprendre l'interaction entre les acteurs de n'utiliser que ce qui est perceptible pour eux. Ce qui permet de mettre l'accent sur les actes réalisés et perçus comme tels et non sur les intentions des acteurs.

La confrontation des descriptions a une fonction de confrontation des points de vue. Ce qui se passe n'est jamais ce qui se passe, mais ce qui est vu se passer. C'est donc en quelque sorte faire le chemin inverse de l'utilité précédente. Il s'agit là au contraire de montrer que les actions dépendent des points de vue, et que l'action n'est pas aussi matérielle qu'on pourrait le croire. L'interprétation est toujours présente. Il s'agit donc d'introduire une « prudence » actionnelle chez les acteurs. Une action peut toujours être perçue valablement d'une autre manière par un autre. Il n'y a pas de « vérité » de l'action.

S'il n'y a pas d'unicité d'une action, le travail sur la confrontation des descriptions permet de tendre vers un « accord » minimum sur la manière ou les manières acceptables « ici et maintenant » de percevoir une action ou une activité.

Faire décrire une « même » activité par plusieurs personnes permet d'obtenir une diversité. La soi-disant même activité sera découpée sans doute différemment par les descripteurs, tant sur le plan de l'espace que du temps, mais également des objets et outils utilisés voire peut-être des acteurs impliqués. Cela dans un but d'enrichissement de la perception de l'environnement social. Même si l'activité en question ne fait pas partie de l'objectif de l'intervention, ce type d'exercice peut permettre d'introduire la notion de construction multiple de la perception du social, et d'installer une « atmosphère » plus acceptante dans le groupe permettant des perceptions-conceptions différentes entre les membres du groupe.

La première étape d'une méthode

Je fais ici référence à la méthode DAP DAP présentée dans le chapitre des documents méthodologiques. Elle fonctionne sur trois séquences :

- Décrire
- Apprécier

- Proposer

Il faut insister sur le plan méthodologique sur la distinction entre les trois moments ce qui suppose d'être très clair sur les consignes aux stagiaires. Les trois moments supposent des attitudes et des objectifs très différents.

Les méthodes de descriptions

Les situations peuvent être très différentes selon ce que l'on cherche à obtenir. Penser que l'utilité de la séquence est toujours multiple.

- Il s'agit de produire du « matériel » qui sera travaillé ultérieurement.
- Il s'agit de « faire vivre » dans le temps de l'exercice quelque chose qui se passe en fait tous les jours et que l'on ne perçoit pas.
- Il s'agit de proposer indirectement un « outils mental ».

La tâche peut être individuelle, par petits groupes, ou par le groupe dans son entier. Cette dernière situation est rare, elle est plutôt utilisée en fin de séquence si on veut obtenir un consensus.

La tâche de description peut être proposée sans contraintes ou support. Il s'agit alors « d'aller à la pêche ». On fait l'hypothèse que l'on obtiendra une grande diversité de formes de description. Ce peut être une bonne méthode dans une période d'exploration de la situation. La difficulté éventuelle sera ensuite de faire admettre par tous la pertinence des descriptions proposées par les uns et les autres. On peut également travailler non pas sur la diversité des objets décrits, mais sur la multiplicité des formes de description proposées par les stagiaires. C'est en tout cas une manière d'aborder la diversité des formes de perception dans un groupe.

On peut alors faire l'hypothèse que cette diversité serait encore plus grande si on s'adressait à d'autres acteurs. Et on doit alors s'interroger sur la perception de deux types d'absents (il y en a trois, cf. le schéma page suivante) :

- Il y a les absents en tant que collègues, ou autres acteurs professionnels qui ne participent pas au stage pour diverses raisons (opposition ou impossibilité, ou indifférence.
- Et il y a les absents du stage, car ne pouvant pas en faire partie notamment car il s'agit des « usagers », les élèves, les parents, et au-delà « partenaires plus ou moins impliqués potentiellement.

Au contraire, on peut proposer une « armature » à la description. Il en existe de plusieurs types. L'armature peut être construite par le groupe de stagiaire dans une première séquence ou au contraire, l'armature ou la grille, peut être proposée par le/les formateurs.

Une grille classique peut être construite à l'aide des cinq questions traditionnelles, « qui, quoi, comment, quand, pourquoi ? », les 5 W (en anglais: who, what, when, where, why).

A propos du QUI, on peut proposer la grille suivante :

Grille des acteurs

Les questions à se poser	Les acteurs
<i>Qui est impliqué</i>	
Qui est présent	
Qui est absent	
Qui est exclu	

Qui sont les spectateurs	
--------------------------	--

Une autre modalité de description peut consister à utiliser l'opposition espace public/coulisse d'Erving Goffman (1973). La grille est très peu différenciée, mais par les questions qu'elle pose, elle entraîne à modifier très fortement les perceptions spontanées de la situation des acteurs

Le travail sur la description d'activités peut être une bonne préparation à des séquences ultérieures sur **la construction de projets**, et permet de sensibiliser à la nécessité d'être précis et de fouiller les descriptions.

Classer

Dans le cadre d'un stage à quoi sert l'opération de classement ?

A réaliser individuellement et surtout collectivement afin d'avoir des consensus. Par un engagement dans une activité de classement, il y a en fait une proposition de construire une « vision du monde » partagée localement.

Mais est-ce une activité banale ?

Il s'agit d'abord de **rassembler les « objets »**, ce qui suppose une étape préalable d'exploration, de rassemblement, de prise de connaissance, et de partage de la connaissance de ces objets. On peut penser que cette opération est évidente et facile. Mais pensons tout simplement par exemple qu'au sein d'une même organisation, tout n'est pas connu de l'ensemble des acteurs.

Dans un établissement scolaire on peut repérer différentes « zones d'ignorance ». Les formateurs ont intérêt à en dresser un début de liste, à effectuer un exercice entre eux pour nourrir cette liste afin d'affûter leur attention. Deux exemples :

- Dans un établissement scolaire, les activités menées dans les classes par les enseignants, sont la plupart du temps « invisibles » pour ceux qui n'y participent pas directement.
- La déclaration publique d'une activité n'est pas systématique.

Il s'agit donc souvent la plupart du temps dans cette première étape de partager et de faire découvrir aux stagiaires l'existant.

Mais il faut penser que cette ignorance n'est pas un disfonctionnement de l'organisation. Elle fait partie du fonctionnement normal. Aussi il nous faut considérer que toute proposition de classement des « activités », qui paraît être banale pour nous, est en fait une « effraction » du système social local. Certains seront peut-être « heureux » d'y participer, car étant tenus à l'écart, ils sauront enfin ce qui se passe. C'est notamment le cas assez général du chef d'établissement, mais il n'y a pas que lui qui se trouve dans cette situation. A l'inverse, beaucoup auront le sentiment de se trouver obligés de dévoiler aux autres leurs activités. Il faut donc s'attendre à quelques réactions qui pourraient être agressives, entre les stagiaires ou vis-à-vis des formateurs. Ceci peut ne pas apparaître immédiatement au cours de cette séquence, mais se déclencher plus tard dans le stage.

On peut rapprocher cette question de l'analyse d'Erving Goffman concernant l'espace public de la représentation. On pourra évoquer le schéma espace public/coulisse, que j'utilise régulièrement dans les stages CIO à propos de l'accueil⁷.

Quelles méthodologies peuvent être utilisées ?

Pour le **classement**, il y a deux méthodes ou deux chemins :

⁷ Voir Desclaux, 2022.

- Soit on fait d'abord rechercher-créer des catégories, a priori ;
- Soit on fait rassembler les objets pour créer des « groupes » d'allant ensemble.

Dans un groupe suffisamment important, on peut pratiquer les deux méthodes et confronter ensuite.

Avec la contrainte de la systématicité : tous les objets doivent être classés.

On observe ensuite les catégories ainsi créées, leur structuration sous-jacente. Et on observe la répartition « quantitative » ou qualitative des objets entre les catégories. On pourra ainsi découvrir des catégories « surreprésentées », et d'autres presque vides.

On peut alors se poser des **questions d'ordre stratégiques** :

- Quelles sont les conséquences si telle catégorie était vide ?
- Quelles sont les conséquences si telle catégorie était réalisée ?

Ou bien on peut **engager à une activité créative**.

Qu'elles activités pourraient être envisagées pour « remplir » les catégories vides ?

S'obliger

Comme en créativité, il s'agit de s'obliger à suivre diverses pistes systématiquement, d'explorer une série de chemins définis.

Tout est possible

« La ficelle la plus simple de toutes consiste à se répéter sans cesse que rien de ce que l'on peut imaginer n'est impossible, et que nous devons donc chercher les choses les plus improbables

auxquelles nous puissions penser pour intégrer leur existence, ou la possibilité de leur existence, à notre pensée. Comment faire pour imaginer ces possibilités ? (...) La méthode d'échantillonnage générale permettant d'éviter les effets néfastes de la pensée conventionnelle est de nature toute différente : elle consiste à maximiser l'apparition du cas étrange. » pp. 147

« Au lieu de nous dire que « tout est possible », nous pouvons également nous efforcer de « regarder l'ensemble du tableau, et non pas seulement quelques-unes de ses cellules », ou de « trouver la gamme complète des cas, et non pas seulement les quelques cas qui sont populaires en ce moment ». » p. 150

Il s'agit donc de réfléchir à des méthodologies, ou des modes d'interrogation qui permettent d'ouvrir l'imagination, de sortir des évidences. D'où la méthode des tableaux croisés que j'ai souvent proposée, voir imposée. Je demandais aux stagiaires d'explorer systématiquement toutes les cases du tableau, de se forcer à le faire.

On peut également utiliser certaines méthodes de créativité, notamment celle de De Bono (2005), en particulier la méthode des six chapeaux. On trouvera sur le net de nombreuses présentations de cette méthode.

Les manières d'éviter de voir quelque chose

Il y a plusieurs manières de faire éviter de voir quelque chose et H. Becker propose d'en repérer quelques-unes.

L'affirmation du non-intérêt par l'expression : Tout le monde sait ça ! En particulier, le célèbre « c'est déjà fait ! », « on a déjà essayé ». Et cette formule est très souvent entendue dans les stages. C'est un signal.

La hiérarchie de la crédibilité

H. Becker écrit : « Si, très souvent, les sociologues n'étudient pas la gamme complète des phénomènes, c'est parce que les gens qui gèrent l'organisation que nous étudions définissent certaines des choses que nous devrions inclure dans notre échantillon de cas et de sujets comme des choses ne requérant pas analyse. Ils nous assurent que si nous avons besoin de savoir quoi que ce soit en dehors de ce qu'ils ont défini comme étant « le problème », ils pourront nous apprendre tout ce qu'il faut savoir sur la question et qu'il n'est pas nécessaire de l'investiguer plus avant. En acceptant cette prémisse, nous laissons leurs idées dicter le contenu de notre recherche. » pp. 152-153

On peut tout à fait reprendre cette phrase et échanger « sociologue » par « intervenant » ou « formateur ». Elle décrit parfaitement une situation typique de stage et de négociation. Le demandeur de stage, et le plus souvent le commandeur (institutionnel) de stage, cherchent à imposer leur définition du problème. Aussi, le conseil de Becker est à suivre. « La ficelle qui permet d'échapper à la hiérarchie de la crédibilité est très simple et peut se formuler comme suit : doutez de tout ce qu'une personne de pouvoir peut vous dire. En public, les institutions se présentent systématiquement sous leur meilleur jour. Comptables de leurs actes et de leur réputation, les personnes qui les gèrent ont toujours tendance à mentir un peu, à arrondir les angles, à cacher les problèmes, voire à nier leur existence. Ce qu'elles disent peut être vrai, mais l'organisation sociale leur donne toutes les raisons de mentir. Un participant de la société correctement socialisé peut les croire ; un sociologue correctement socialisé doit en revanche soupçonner le pire, et le traquer. » p. 154

« Une manière de s'assurer que l'on fait preuve du scepticisme nécessaire est de chercher à recueillir d'« autres opinions » - de rechercher des gens occupant une place différente dans l'organisation et qui vous donneront un point de vue différent, de chercher des statistiques collectées par des personnes autres que les dirigeants responsables. » p.155

Et pour cela, le tour de table systématique qui peut paraître inutile s'avère souvent intéressant si on arrive à établir un climat permettant l'expression de chacun.

« On peut aussi échapper au piège de la hiérarchie de la crédibilité en traquant les conflits et les mécontentements dont les dirigeants ont tendance à nier l'existence. Everett Hughes avait une méthode formidable pour ça. Lorsqu'il interviewait les membres d'une organisation, il leur demandait, avec son air du Midwest le plus innocent : « Vous trouvez que les choses sont mieux ou moins bien qu'avant par ici ? » C'est une question géniale : presque tout le monde a quelque chose à y répondre, elle fait sortir les problèmes saillants de l'organisation et elle ne préjuge de rien – ni des choses qui pourraient être mieux ou moins bien qu'avant, ni de ce que l'on entend exactement par mieux ou moins bien. » p. 155

C'est trivial, ce n'est pas un « vrai problème » p.155

« Mon travail intéressa Hughes parce que cette découverte, en élargissant ainsi le champ des types de professions ayant fait l'objet d'études, lui permit de formuler une nouvelle hypothèse selon laquelle tous les membres des professions de services haïssent les gens qu'ils servent, mais que les membres des professions à grand prestige (les docteurs et les juristes que la plupart des gens étudient) ne le reconnaissent pas parce que ce n'est pas là une pensée digne de gens aussi socialement valorisés qu'eux. » p. 156

Une remarque en dérive. Qu'en est-il des « professions » ou des fonctions, non plus de service, mais de direction, quand en particulier les exerçants sont issus de ceux sur qui ils vont exercer leur direction ? Quels types de relations peut-on imaginer entre ces acteurs ? Cette situation est classique dans l'Education nationale. On peut penser d'ailleurs que pour amoindrir cette situation, une règle tacite est le plus souvent appliquée : le nouveau chef n'est pas issu du groupe réel qu'il aura à diriger.

« Il ne se passe rien »

« Un des obstacles les plus communs nous empêchant de prouver le cas qui ne cadre pas découle de la croyance où nous pouvons être qu'une situation donnée « n'est pas intéressante », qu'elle ne contient rien qui vaille la peine qu'on s'y intéresse, qu'elle est morne, ennuyeuse, et stérile au plan théorique. » p. 160

« Un jour, je me suis dit que c'était faux, qu'il était impossible qu'il ne se passe effectivement rien. Il se passe toujours quelque chose ; simplement, cela ne nous semble pas toujours digne d'attention. » p. 161

D'un autre côté...

Jusque-là il s'agit plutôt de se méfier du quotidien, de ce que font spontanément les gens et de ce qu'ils disent. Ici on va au contraire les prendre très au sérieux, et examiner ce qu'ils font. Et parmi ce qu'ils font, il y a ce qu'ils objectivent, et donc on considèrera que les gens savent en fait beaucoup de choses...

L'objectivation

Utiliser les informations des autres

« ...un domaine entier de la recherche sociologique s'est développé qui traite, précisément, de la sociologie de la tenue des registres administratifs. » p. 170

L'accountability

Se demander qu'est-ce qui est digne d'être compté, conté, raconté, rapporté... Les ethnométhodologues insistent sur la notion d'account, car, pour eux, le propre d'une action sociale est qu'elle soit rapportable à quelqu'un, qu'un compte-rendu en soit possible.

On peut également se demander qui « rapporte », et à qui. Entre ce qui se raconte dans la salle des profs, au cours du stage (durant son déroulement officiel), et dans ses coupures, et encore durant

le Conseil d'administration, il y a quelques différences qui fondent différemment l'action en question et les différents acteurs.

Des conceptions

Institutions bâtarde

H. Becker propose quelques citations de Everett C. Hughes (1971, 1984), et je retiens celle-ci.

« Les institutions diffusent des biens et des services ; elles sont les agents légitimes de la satisfaction de besoins humains légitimes. En même temps qu'elles distribuent de la religion, du loisir, de l'art, de l'éducation, de la nourriture, de la boisson, du logement et bien d'autres choses, elles définissent les normes des besoins que la population est censée avoir. Bien qu'elle puisse être relativement large et souple, la définition de ce qui est à distribuer permet rarement – si tant est qu'elle ne le permette jamais – de satisfaire pleinement les hommes de tous types et de toutes conditions. En fait, les institutions choisissent aussi de ne servir qu'une certaine fraction de la population, de même qu'un magasin choisit de ne pas proposer de très grandes tailles ou des chemises excentriques. La diffusion n'est jamais ni complète ni parfaite. ... » (p. 155-56)

Remarques

Une des idées exprimées ici, est que l'institution est limitée, qu'elle est nécessairement limitée. Et en même temps le propre d'une institution est de se présenter comme absolue dans ses buts, il y a une idée de perfection, de pureté dans les buts recherchés, affichés. Or une institution étant dans le réel, elle se trouve en effet limitée, et obligée de fait à réaliser des choix. L'une des questions que l'on peut donc se poser serait : comment poursuivre des buts absolus dans une situation de limitation ? Comment se débrouiller pour que la limitation ne remette pas en cause la « sacralité » de l'institution ?

La manière de définir une institution est ici fort différente de celle d'Erving Goffman.

Le point faible dans la définition de Hughes, me semble-t-il, c'est de considérer que chaque institution n'aurait qu'un seul but. Admettons qu'il y ait un but prédominant, en tout cas mis en avant par l'institution. Faudrait-il encore qu'à part sa formulation unique, le sens soit également unique. Il n'est pas sûr que cela le soit pour les différents acteurs. Soit l'expression « l'Eglise rassemble les fidèles ». Il est fort probable que sa compréhension ne soit pas univoque.

La question de l'interprétation de la formulation du sens montre déjà que l'institution peut être en fait amenée à suivre plusieurs buts, tout simplement parce que ses acteurs suivent chacun l'une des interprétations possibles.

Et il en est de même pour l'école !

Mais on peut rajouter qu'une institution sert également à d'autres choses, sans que ce but soit explicitement exprimé, ni soit explicitement proclamé. Etant souvent plutôt « utilitaire », il n'est pas noble de l'exprimer. Ainsi, l'école sert également à garder les enfants. A un moment cette fonction se retourne d'ailleurs (voir la question du samedi matin ou des vacances scolaires). Une modification du but officiel, qui remettrait, par ses effets, une de ces fonctions « subsidiaires », aurait de grande chance pour déclencher quelque remous. On peut penser que le projet Savary du service public d'éducation remettait en cause la possibilité pour les parents de « choisir » ...

La crise sanitaire provoquée par le coronavirus a bien mis en lumière cette fonction garderie de l'école, et pas seulement pour des raisons de confort pour les adultes, mais bien pour permettre aux parents de travailler.

La bâtardise est donc interne à toute institution.

Concepts

« Sans concepts, vous ne savez pas où regarder, que rechercher, ni comment reconnaître ce que vous recherchez quand vous l'avez trouvé. » (H. Becker, p. 180)

« Une autre manière de définir un concept consiste à collecter des exemples de choses dont nous reconnaissons qu'elles appartiennent à ce à quoi le concept fait référence, puis de chercher ce que les idées nécessairement embrouillées et historiquement contingentes que les gens utilisent de façon régulière ont en commun. » p. 182

« C'est l'explication courante donnée par les services de police lorsqu'un policier se fait prendre pour un délit ou un crime quelconque : « Y a des fruits pourris dans tous les tonneaux de pommes. » Cette explication vise à contrer tout argument fondé sur l'acceptation de l'hypothèse plus sociologique selon laquelle c'est le tonneau qui fait pourrir les pommes - c'est-à-dire que l'organisation et la culture du service peuvent pousser des policiers qui, sans cela, se montreraient respectueux de la loi, à agir de manière condamnable. » (p. 192)

« La stratégie qui consiste à laisser le concept définir le cas accomplit donc beaucoup de choses, mais elle a un coût : elle nous empêche de voir et d'étudier les aspects de notre cas qui n'étaient pas présents au départ dans la description de la catégorie. Les choses que nous laissons de côté ne cessent cependant de revenir pour nous enquiquiner. Que nous les incluions ou non dans notre enquête, elles sont toujours là, elles continuent à opérer dans la situation que nous étudions, et elles influent très certainement sur les phénomènes que nous cherchons à comprendre. Il est raisonnable de les inclure dans notre analyse même si notre concept ne leur laisse aucune place. » (p 201)

Comment faire disparaître un éléphant ?

J'utilisais souvent en formation la blague suivante : « *Comment faire disparaître un éléphant ? En regardant ailleurs !* » Plus une chose est observée, et plus elle prend de l'importance, et s'impose comme évidente. Regarder ailleurs, détourner l'attention sur cette chose permet parfois de réduire l'importance qu'elle prend. Donc regardons ailleurs, « *mais ça n'empêche pas qu'il arrive vraiment !* » Autrement dit, la réalité dépend de la perception que l'on en a, mais pas totalement.

Mais, il y a deux manières d'interpréter cette expression.

Dans la première, il s'agit de se méfier des explications évidentes qui s'imposent comme un éléphant dans le champ de vision tant elles sont massives. Il est donc nécessaire de se forcer à « regarder ailleurs », et c'est souvent difficile, tant il est difficile de résister à une évidence (l'éléphant est toujours là).

L'autre interprétation consiste à dire que si vous ne voulez pas vous confronter à quelque chose de difficile, il suffit d'en détourner l'attention et de se préoccuper d'autre chose. Mais cela ne supprime pas le problème (l'éléphant est toujours là).

Il existe une troisième interprétation. Les deux premières supposent une action volontaire, « regarder ailleurs », « détourner son attention », supposant un effort particulier. Une troisième est en effet possible, il s'agit d'une action à l'insu de son plein gré⁸.

« Un moyen excellent, peut-être le meilleur moyen, pour accroître la portée d'un concept est d'oublier totalement le nom pour se concentrer sur le type d'activité collective qui a lieu. Un bon exemple de cette stratégie est l'analyse proposée par Erving

⁸ Un clin d'œil à Les Guignols de l'info | Richard Virenque « À l'insu de mon plein gré » <https://www.dailymotion.com/video/x2r2bp8>. Mais voir aussi une réflexion philosophique dans ce Billet de blog 4 avril 2021. 31 – A l'insu de mon plein gré. <https://blogs.mediapart.fr/didier-martz/blog/040421/31-linsu-de-mon-plein-gre>

Goffman de ce qu'ont en commun les lieux qui ont les traits génériques des « institutions totales » en ce qui concerne la manière dont leurs reclus doivent vivre (que ce soient des nonnes, des marins au long cours ou des patients en hôpital psychiatrique), et les types d'ajustement pour y parvenir. Ou encore son analyse des formes sociales caractéristiques qui se développent autour des personnes qui ont différentes sortes de stigmates. Le mérite de ces analyses, c'est qu'elles font apparaître que les aveugles ou les gens à qui il manque un membre ne sont pas les seuls à avoir un stigmaté, au sens générique que Goffman a à l'esprit : nous en avons tous sous une forme ou sous une autre ; et toutes les institutions sont, d'une certaine manière, des institutions totales. Le fait de remplacer le contenu conventionnel d'un concept par le sens de ce concept en tant que forme d'action collective en accroît le champ d'application et enrichit notre savoir. » (p 232)

Le recours à la logique

Cherchez la majeure

« L'argumentation logique classique fonctionne par syllogismes ; l'exemple le plus classique en est : « Tous les hommes sont mortels, or Socrate est un homme, donc Socrate est mortel. » CQFD. » p. 234

« Chacune de ces rationalisations visant à justifier les injustices ethniques ou raciales s'inscrit dans un syllogisme. La mineure, qui pose un fait supposé, est exprimée ; en revanche, la majeure, qui pose un principe, est occultée. Au lieu de considérer la majeure et de forcer les adversaires à le faire, nous [c'est-à-dire nous, les sociologues larges d'esprit et tolérants] nous contentons de remettre en question et de réfuter la mineure, c'est-à-dire le fait supposé. » p. 235

Comprendre les discours étranges

Rapportons tout d'abord une première remarque proposée par Becker et qui concerne les « ça va de soit » et qui doivent nous mettre en alerte.

« Lorsque nous collectons des données - à travers des interviews, des observations, ou la lecture de documents créés par les gens et organisations que nous étudions -, nous rencontrons souvent un type de langage qui trace une ligne de démarcation et sépare les choses en catégories. Nous entendons les gens faire des distinctions, entre « nous » et « eux » - distinction courante dont l'importance sociologique est bien connue - et entre « ceci » et « cela », qui n'en est qu'une formulation plus générale. Vous pouvez considérer ces distinctions comme symptomatiques de cette organisation, de ces gens, de leur situation, de leurs carrières. Lorsque vos notes font apparaître ce genre de distinction et de démarcation, vous pouvez être sûr qu'il y a là quelque chose à creuser. Qui pose cette démarcation ? Quelle distinction fait-on par là ? Que pense-t-on accomplir en faisant cette distinction, en traçant cette ligne de démarcation là où on la trace ? » p. 239

L'autre remarque concerne l'attention aux incompréhensions de votre part. « Cette ficelle n'a rien d'éblouissant et demande beaucoup de travail ; elle consiste à élucider et explorer les sens et usages de termes qui semblent étranges, voire incompréhensibles, lorsqu'on les entend pour la première fois. En demandant aux gens d'expliquer ce que l'on ne comprend pas, en testant leurs réponses au regard de ce que l'on voit et entend, on parvient à mettre en lumière les prémisses qui manquent dans les arguments qu'ils fournissent de manière routinière pour expliquer et justifier ce qu'ils font. » (p 249) Mais ce questionnement est manier avec prudence. Le questionnement d'une évidence pour l'interlocuteur peut devenir rapidement accusatoire, ou être dérangeant. On peut faire ici appel aux méthodes mis au point par Garfinkel (1967) pour étudier le lien social.

De la méthode

Il nous faut en effet être toujours en alerte sur les formules que l'on nous propose, et s'interroger sur l'utilité pour le groupe ou le groupe professionnel qui l'utilise. S'interroger suppose à un moment de questionner le groupe, et là il nous faut bien réfléchir sur le mode de questionnement qui peut paraître comme une attaque frontale, une remise en cause du système qui tient les acteurs, et auquel tiennent les acteurs. Donc réfléchir sur les questions, ou sur les situations de travail ou d'échanges qui peuvent permettre de faire évoluer les évidences, ou du moins les rendre questionnables.

« Ce n'est pas (telle ou telle chose) »

« Cette formule, quand on l'entend, est un bon signe diagnostique du fait que quelqu'un est en train de chercher à préserver un privilège, quelque chose qu'il possède et qu'il veut garder sans le partager avec quiconque. (...) Pour comprendre les implications sociologiques d'une telle formule, il faut se poser les questions suivantes : quelle est la situation dans laquelle elle est exprimée ? A quels problèmes le groupe qui l'exprime est-il confronté ? Qu'est-ce que les auteurs de cette formule cherchent à empêcher autrui (dont il faudra également découvrir l'identité) d'obtenir ? Ce qu'il *ne faut pas* chercher à déterminer, c'est la nature réelle du « ce » en question. Même si de nombreux sociologues pensent le contraire, ce problème n'est pas notre affaire ; notre affaire consiste à observer les autres essayer d'interdire l'accès de quelque chose à quelque catégorie prisee, non de déterminer si cette interdiction est justifiée. » (p 250)

« Sinon quoi ? »

Cette remarque est introduite par Becker à partir de la page 254.

« Le fait de poser la question « sinon quoi ? » révèle les conditions sur lesquelles repose la nécessité. Rien n'est

jamais *totale*ment nécessaire. Telle chose n'est nécessaire que si certaines autres choses se produisent également. « Une organisation doit s'occuper de ses frontières ». Sinon quoi ? « Sinon, on la confondra avec d'autres organisations. » Parfait. On confond effectivement parfois certaines organisations avec d'autres. Et alors ? C'est pas la fin du monde, si ? « Si on la confond avec d'autres organisations, elle ne pourra plus accomplir sa tâche efficacement. » Je vois. Qui a dit qu'elle devait accomplir cette tâche ? » (p 255)

Tables de vérité, combinaisons et types

H. Becker commence cette réflexion à partir de la page 259.

Quelques exemples de tableaux

	Comportement respectueux des règles	Comportement en infraction aux règles
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pur déviant
Non perçu comme déviant	Individu conforme	Déviant secret

Présenté autrement

Obéit aux règles	Perçu comme déviant
+	+
+	-
-	+
-	-

Si on passe à trois caractéristiques, le tableau s'agrandi ainsi que le nombre de combinaison de présence-absence.

Numéro de combinaison	Diplôme universitaire	Blanc	Américain de naissance
1	+	+	+
2	+	+	-
3	+	-	+
4	+	-	-
5	-	+	+
6	-	+	-
7	-	-	+
8	-	-	-

Principes généraux

« Chaque méthode procède selon sa ficelle particulière, et chaque ficelle (ou, mieux, chaque famille de ficelles reliées entre elles) est une ficelle que vous pouvez apprendre et utiliser. La meilleure manière de comprendre ces trois groupes de ficelles est de les voir comme des méthodes différentes pour travailler avec une table de vérité, dans laquelle les lignes représentent les cas que vous étudiez et les colonnes les propriétés attribuées à chaque cas. Une fois que vous avez établi vos colonnes, vous pouvez décrire tous les cas que votre recherche met en lumière sous forme d'une certaine combinaison de présence ou d'absence des caractéristiques spécifiées par les colonnes. » (p 326)

L'analyse des combinaisons possibles de présences ou absences dans des tables de vérité permet d'explorer des cas non observés, voire inexistants. Ces hypothèses enrichissent la recherche en révélant des possibilités logiques et en exigeant des explications pour les absences. Cela affine les échantillons et l'analyse globale.

Tableau et observation

On construit un tableau le plus souvent pour deux raisons :

- Pour guider les observations ;
- Et pour les classer.

Le point de départ, est le repérage dans les descriptions spontanées entendues de l'utilisation de deux caractéristiques considérées comme « exclusives », du style, les bons et les mauvais élèves. Elles définiront les deux colonnes de gauche du tableau que l'on construira avec les « stagiaires ».

Ensuite, il faut obliger, et c'est plus délicat, à considérer que ces catégories ne sont pas exclusives, mais qu'elles peuvent en fait être perçues ou non perçues.

Une fois ce travail fait on peut également s'interroger sur qui perçoit ou ne perçoit pas. On peut imaginer la structure des possibles selon le couple enseignants/parents.

D'après les enseignants

Bon	Mauvais	Les types de cas observés
+	+	
+	-	
-	+	
-	-	

D'après les parents

Bon	Mauvais	Les types de cas observés
+	+	
+	-	
-	+	
-	-	

D'une manière générale, se rappeler que ...

Toute intervention est dangereuse, tant pour les stagiaires, que pour les demandeurs, que pour l'organisme dans son entier (l'établissement dans notre cas), mais également pour les formateurs-intervenants, et pour l'organisme de formation lui-même (sa réputation est en jeu).

C'est dans ce cadre entre autres que la question de la coanimation se discute. Ou du moins que moi je la mets en discussion.

Et que l'intelligence ne favorise pas toujours la bonne intelligence.

« En prenant la sociologie au sérieux dans votre vie quotidienne, vous risquez d'irriter les autres, qui n'apprécieront pas toujours l'insistance que vous mettrez à comprendre ce qu'ils font et ce qu'ils disent dans son contexte social intégral. Comme je l'ai dit ailleurs :

Interpréter comme des phénomènes sociologiques les événements de la vie quotidienne dans un département d'université ou dans un institut de recherche n'est pas du goût des gens qui dirigent ces institutions ou qui en vivent et en profitent ; car, comme toutes les institutions, les universités et les instituts ont leurs mythes et croyances sacrés, que leurs membres ne veulent pas voir soumis à une approche sociologique sceptique [Becker 1994,180-81]. » p. 334

Ici il faut penser également à l'article de François Dubet (2002) « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? ». Cet article est régulièrement repris par de nombreux auteurs. J'en ai fait également une présentation-discussion⁹.

⁹ Voir dans ce chapitre : La normalité de la résistance.

PARTIE III - ANALYSES ET PERSPECTIVES

"La formation en question"

Introduction

La formation continue des personnels de l'éducation a commencé à être un objet de réflexion sous le ministère Savary, en 1982 avec la création d'une commission animée par André de Peretti. Finalement la loi de 1989 a créé une MAFPEN au sein de chaque rectorat, structure légère présidée par un universitaire (de même rang que le recteur) afin de préserver une certaine autonomie. Les MAFPEN cherchent à identifier et à faire vivre un besoin de formation de la part des enseignants en s'appuyant sur eux-mêmes comme sources de formateurs. En 1998, sous le ministère Allègre elles furent supprimées et la formation continue fut rattachée aux IUFM. L'autonomie est ainsi renforcée. Une certaine formalisation s'installe et surtout, en tout cas à Versailles, le dispositif de validation de l'offre de formation se complexifie avec une multiplication des commissions constituées des différents corps (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, universitaires). Puis au milieu des années 2000, les rectorats ont repris la main sur la formation continue¹⁰, mais avec de moins en moins de moyens.

J'ai participé à la formation continue durant ces différentes périodes et je vous propose quelques réflexions sur ces moments. Sont-elles encore pertinentes à l'issue de ce premier quart de siècle, je ne saurais le dire ?

Lorsque j'étais dans l'académie de Créteil, jusqu'à la fin des années 80, chaque conseiller avait droit à un stage organisé par

¹⁰ On pourra consulter notamment Bon et Mosconi (1999), Merle et Sensevy (2001) et le rapport des Inspections générales, Henriot et Granier-Fauquet (2010).

l'INETOP, mais seulement tous les deux ou trois ans. Surprise lorsque j'arrive à Versailles (89-90), le conseiller avait droit à un stage de 3 jours chaque année ! Une commission technique de conseillers élaborait le plan de formation. J'ai donc fait des propositions de formation, dont le stage « espace et fonctionnement du CIO »¹¹, et j'ai proposé ma candidature à cette commission.

C'est à cette époque que Vincent Guillon¹², qui faisait partie de cette commission, a pris contact avec Conrad Lecomte¹³, et que la formation à l'entretien d'auto-supervision a pu démarrer en France à la suite du congrès de l'AIOSP d'Annecy en 1987. On a réussi également à décider Jacques Levine¹⁴ à proposer le stage « soutien au soutien ». Et on a cherché des sources de formateurs ailleurs qu'à l'INETOP. Nous avons négocié et construits beaucoup de stages avec l'Université de Nanterre (l'UFR de psychologie) et l'aide d'André Sirota.

Les collègues qui se sont « lancés » dans l'offre et la réalisation de formation l'ont fait en général à partir d'une compétence acquise à l'extérieur (universitaire le plus souvent). Il s'agissait donc la plupart du temps d'un formateur proposant un stage pour un groupe de stagiaires.

La première réflexion concernant la formation de formateur s'est faite avec les stages Lecomte.

J'avais tenté quand j'étais au SAIO d'introduire une formation de formateur sur le thème de l'analyse systémique, mais ça n'a pas pris. Entre autres parce qu'en France l'analyse systémique

¹¹ Voir Desclaux, 2022).

¹² Responsable SGEN orientation de l'académie, puis au niveau national et futur enseignant-chercheur à l'INETOP. <http://inetop.cnam.fr/la-recherche/l-equipe-de-recherche/fiche-chercheur-vincent-guillon-123680.kjsp>

¹³ Voir http://alainleu.pagesperso-orange.fr/pages.htm/c_lecomte.htm

¹⁴ Voir Moll, 2009.

était/est encore souvent soumise à la psychanalyse, et donc la tendance est à l'analyse de cas individuels et moins à celle de situations collectives (ce que je cherchais à promouvoir).

Et puis de nouvelles compétences se sont formées par des « effets de masse ». La mise en place du stage « TSO et équipes d'établissement », beaucoup d'établissements l'ayant demandé, il a fallu trouver des formateurs. La participation à la formation initiale des nouveaux enseignants à l'IUFM a nécessité aussi la réunion d'un groupe élargi (groupe qui fut le noyau des formateurs pour le dispositif éducation aux choix d'orientation puis de l'EAO). Petit à petit, la MAFPEN a développé des stages « à la demande », des stages pour lesquels il faut négocier des contenus. Les membres de ces groupes de formateurs commencent alors à être sollicités. Et du côté de l'IUFM et de la formation initiale on a pu observer la même chose.

Ainsi on peut repérer trois grands types de stages :

- Le stage académique : regroupement de stagiaires provenant de toute l'académie. L'offre de formation affichée est constituée par ce type de stage.
- Le stage de district : regroupement de stagiaires de plusieurs établissements d'un district.
- Le stage d'établissement : se déroule dans l'établissement avec des personnels de cet établissement.

A partir de 1999, les MAFPEN sont supprimées et l'IUFM a la responsabilité de la mise en œuvre de la formation continue. L'organisation de la formation se renforce (en tout cas dans l'académie de Versailles). Notamment deux types de rôles se développent avec des personnels sur décharge et parfois totalement déchargés : des coordonnateurs responsables de l'ingénierie de divers thématiques de formation ou de disciplines, rassemblés à l'IUFM ; et chaque district a au moins un correspondant de la FC chargé de la négociation des stages à la

demande. Pour ma part, je fus responsable de la thématique « orientation et insertion ». Ma décharge qui est devenue totale très rapidement se répartissait en 50% pour la participation à l'élaboration du plan de formation, et 50% à la formation.

Au cours de cette période j'ai soutenu la position suivante.

Je pense que la participation à la formation est une bonne opportunité pour les COP. La formation du personnel dans l'Education nationale sera de plus en plus importante et essentielle pour permettre des évolutions nécessaires. Il ne s'agit pas seulement de formation en termes d'apports extérieurs de « savoirs », mais surtout de mise en place de dispositif d'écoute, des dispositifs de paroles, des dispositifs d'intervention auprès d'un groupe réel de professionnels. Il y aura également une demande concernant la formation initiale des enseignants qui va s'accroître. D'une manière générale il faudra développer des compétences spécifiques pour tous les personnels, notamment l'entretien.

Dans tous ces cas, il est nécessaire d'avoir des formateurs internes, nombreux. Et je pense que les COP sont en bonne position. Ce serait dommage de décourager les candidats. On ne se déclare pas aussi facilement formateur.

C'est le discours que je tenais à l'époque auprès de mes CSAIO successifs ainsi qu'au sein de la MAFPEN ou de l'IUFM.

Quelques remarques sur le stage éducation à l'orientation pour les établissements.

La formation suppose une liberté. Il n'y a de formation que s'il y a appropriation par le stagiaire. Pour cela il faut que le stagiaire se sente libre. Il faut aussi que le formateur se soit approprié l'objet de la formation, la méthode de formation. Pour cela il doit aussi se sentir libre. Or, d'une manière générale dans l'Education nationale, les réformes imposées passent très mal.

C'est pourquoi l'objectif du stage vers les établissements, est pour l'essentiel la constitution d'une « équipe projet » dans chaque établissement, ayant pour tâche, en dehors du stage, de construire un programme pour l'établissement. Et, pour faciliter cela, et la suite, de permettre d'ébaucher une structure d'échanges entre les établissements et le CIO.

Cela suppose une modestie dans les objectifs.

On n'apporte pas de formation directement sur le « quoi faire », mais plutôt sur le « comment faire », et surtout, à mon avis, sur les « pourquoi (pour quoi) faire ». Un autre axe porte sur en quoi il y a là une nouveauté qui mérite que l'on cherche à faire autrement afin d'éviter les risques du non-changement par la méthode du toujours plus de la même chose.

Ce que des formateurs peuvent apporter, c'est de resituer ce qui est demandé dans un contexte plus général qui donne sens à cet objet :

- les évolutions du système de formation,
- les évolutions sociales, comportement éducatif...
- les évolutions dans le monde du travail qui en retour modifie les modèles d'orientation des personnes,
- les modifications de fonctionnement des établissements scolaires,
- les modifications des objectifs de formation du collège,
- etc...

Etant responsable de la formation à l'orientation au sein de l'IUFM de Versailles pour la formation continue, j'ai proposé de nombreux bilans à la direction. Je rassemble ce matériel produit à l'époque dans le texte qui suit, organisé en trois parties :

- Réflexion générale sur les situations de stages

- Conséquences sur la formation de formateurs
- La coanimation comme dispositif de formation nécessaire

Les défis structurels de la formation

Former dans l'Éducation nationale, c'est naviguer dans un système traversé par des tensions permanentes. Entre les injonctions ministérielles et la réalité des classes, entre l'innovation prescrite et les pratiques établies, entre les attentes institutionnelles et les besoins réels des acteurs, le formateur doit composer avec des contradictions qui ne sont pas accidentelles mais structurelles.

La formation face aux injonctions institutionnelles

Le déluge des réformes

L'Éducation nationale ne produit plus de textes autoritaires comme autrefois, mais elle continue à produire en masse des textes "d'orientation". Circulaires ministérielles, notes de service, orientations académiques : les acteurs se trouvent **submergés par les demandes de changer**. Ces demandes se succèdent dans le temps, de plus en plus rapidement, et semblent émises par des instances non-coordonnées, parfois conflictuelles.

Cette inflation de l'injonction réformatrice place les formateurs dans une position délicate. Ils sont supposés relayer et faire accepter des changements dont ils ne maîtrisent pas toujours la cohérence d'ensemble, et dont la légitimité n'est pas toujours évidente pour les acteurs de terrain.

L'innovation comme mot d'ordre

La plupart du temps, ces textes visent à valider des pratiques innovantes plus ou moins expérimentées jusque-là. L'innovation

est systématiquement valorisée, présentée comme la solution aux difficultés du système. Mais cette innovation est relayée par les corps d'inspection et les chefs d'établissement selon leurs propres intérêts disciplinaires et leurs stratégies individuelles. **Son relais n'est jamais neutre.**

Les acteurs du terrain se trouvent donc pris entre différents intérêts, entre différents arguments, entre différentes positions prises dans les lignes hiérarchiques dont ils dépendent. Le formateur hérite de ces contradictions : comment former à des pratiques dont la finalité même fait débat ?

Le problème de l'information

Paradoxalement, alors que l'information circule plus vite que jamais grâce à internet, **la traduction fait défaut**. Les circulaires officielles arrivent directement aux acteurs sans passer par les intermédiaires traditionnels qui en assuraient la médiation. Chaque récepteur est institué comme capable d'une compréhension directe et immédiate du message.

Résultat : très peu de circulaires arrivent effectivement jusqu'à l'enseignant de base. Et quand elles arrivent, elles ne sont pas comprises de la même manière selon qu'on les lit "pour application" ou "pour être objet de formation". **Le formateur doit faire un travail de traduction** que le système ne prévoit plus.

La traduction nécessaire

Un maillon qui manque

Entre l'injonction administrative et son application sur le terrain, il devrait y avoir **tout un travail de traductions successives**. Traditionnellement, cette traduction était assurée par les différents étages de l'administration : passage de la loi aux

décrets, puis aux circulaires d'application, puis aux circulaires académiques et départementales.

Mais on observe un emballement entre le temps de l'action et celui de l'écriture de ces circulaires. Dans beaucoup de situations, les circulaires apparaissent bien après l'action qu'elles devraient impulser. Le support essentiel de l'administration n'est plus l'écrit "administratif", mais la parole, qui passe par d'autres canaux.

Le piège médiatique

Parmi ces nouveaux canaux, il y a le système des médias qui impose ses propres caractéristiques aux messages : **simplicité, réduction, formules choc, slogans**. Le temps entre l'émission et la réception devient quasi immédiat. Les intermédiaires administratifs - ces fameux "traducteurs" - sont "sautés" dans la transmission.

Cette évolution place le formateur dans une situation paradoxale : il est à la fois oublié par le système de communication officiel, et sommé d'être un élément clé du dispositif de traduction qu'on ne lui donne plus les moyens d'assurer.

Lire pour former

La lecture d'une circulaire "pour application" ne se fait pas de la même manière que la lecture "pour être objet de mise en formation". Cette seconde lecture doit être **la plus critique possible** pour imaginer toutes les occasions de refus, de résistances, de détournements.

Le formateur doit pressentir tous ces pièges afin d'être prêt, en cours de formation, à repérer ces difficultés, à décoder ces résistances, et à pouvoir les travailler. Cette lecture ne peut se faire en solitaire : elle a besoin d'être collective, de confronter tous les points de vue, d'intégrer tous les univers possibles.

Former à l'inexistant

Le défi de l'anticipation

Une des difficultés les plus redoutables du formateur dans l'Éducation nationale, c'est qu'il doit souvent **former à des pratiques qui n'existent pas encore**. On lui demande de préparer les enseignants à des dispositifs en cours d'élaboration, à des réformes annoncées mais pas encore définies, à des innovations dont on ne connaît pas encore les effets.

Comment former à l'éducation à l'orientation quand cette pratique est balbutiante ? Comment préparer à de "nouvelles formes pédagogiques" quand elles restent à inventer ? Cette situation met le formateur en porte-à-faux : il doit faire comme si il maîtrisait des pratiques qui sont encore expérimentales.

L'art du bricolage pédagogique

Face à cette difficulté, les formateurs développent des stratégies de contournement. Plutôt que d'apporter de la formation directement sur le "quoi faire", ils se concentrent sur le "comment faire", et surtout sur les "pourquoi (pour quoi) faire".

Ce que des formateurs peuvent apporter, c'est de **resituer ce qui est demandé dans un contexte plus général qui donne sens** à ces nouvelles pratiques : évolutions du système de formation, évolutions sociales, modifications des objectifs du collège, etc. Cette contextualisation devient plus importante que la transmission de techniques précises.

La modestie nécessaire

Cette situation suppose **une modestie dans les objectifs**. On ne peut pas promettre aux stagiaires une maîtrise technique immédiate de pratiques encore floues. On peut en revanche les aider à comprendre les enjeux, à développer leur capacité

d'adaptation, à construire collectivement des réponses aux nouveaux défis.

Les tensions du terrain

L'établissement : espace de contraintes et de possibilités

L'établissement scolaire est devenu un acteur à part entière du système éducatif. Mais c'est aussi le lieu où se cristallisent toutes les contradictions du système. Entre autonomie proclamée et contrôles renforcés, entre injonctions nationales et spécificités locales, entre projets d'équipe et contraintes individuelles, l'établissement vit dans une tension permanente.

Pour le formateur, cette situation est à la fois une difficulté et une opportunité. Difficulté parce que les demandes de formation sont souvent contradictoires, portées par des acteurs aux intérêts divergents. Opportunité parce que c'est aussi là que peuvent naître de véritables innovations, nées du terrain et ajustées aux réalités locales.

La gestion des résistances

Face aux injonctions au changement, les acteurs développent des stratégies de résistance qui ne sont pas forcément de la mauvaise volonté. Souvent, ces résistances signalent des problèmes réels : surcharge de travail, manque de moyens, contradictions entre différentes réformes, décalage entre les prescriptions et la réalité des classes.

Le formateur efficace apprend à **lire ces résistances comme des signaux**. Plutôt que de les combattre frontalement, il peut en faire des points de départ pour une réflexion collective sur les conditions réelles du changement.

Entre commande et demande

Traditionnellement, on distingue entre la "commande" institutionnelle (exprimée par les dirigeants) et la "demande" des acteurs (souvent disparate). Cette distinction reste utile, mais elle ne suffit plus à comprendre la complexité des situations de formation.

Il faut y ajouter ce qu'on pourrait appeler la "problématique" : la représentation mentale que le formateur se fait des étapes nécessaires pour aider le groupe à évoluer. Cette problématique ne correspond ni à la commande officielle ni aux demandes explicites, mais elle naît de l'analyse fine de la situation et des enjeux réels.

Ces défis structurels ne sont pas des dysfonctionnements passagers qu'une meilleure organisation pourrait résoudre. Ils sont **constitutifs du système éducatif français** tel qu'il s'est développé. Les comprendre, c'est se donner les moyens d'agir efficacement malgré et avec ces contradictions.

C'est dans ce contexte complexe que prennent tout leur sens les dispositifs comme la coanimation, qui permettent aux formateurs de faire face collectivement à ces défis.

La Coanimation : Un dispositif nécessaire pour la formation

Un principe fondamental, non une commodité

La coanimation n'est pas un luxe pédagogique qu'on s'offre quand les moyens le permettent. **C'est un dispositif structurellement nécessaire** dans le contexte spécifique de la formation continue de l'Éducation nationale. Elle répond à des exigences objectives qui découlent de la nature même des formations que nous menons.

Pourquoi la coanimation est-elle indispensable ?

Une double tâche simultanée

Dans les stages d'établissement, deux missions doivent être menées de front :

- **Conduire le groupe** : réguler les échanges, gérer la dynamique collective
- **Décoder les processus** : analyser ce qui se passe au-delà de ce qui se dit, comprendre les résistances, identifier les enjeux cachés

Cette double attention est humainement impossible à assurer seul de manière efficace. La coanimation permet que **deux personnes travaillent simultanément, mais pas sur la même chose.**

La gestion de l'imprévu

Les stages d'établissement exigent une **adaptation constante**. Parfois, des modifications très profondes de la structure prévue s'imposent en cours de formation. La situation de coanimation permet aux formateurs de :

- Discuter ensemble de ces réorientations nécessaires
- Prendre des décisions ajustées dans l'instant
- Se sentir plus sûrs dans leurs nouvelles propositions

La coanimation face aux résistances au changement

La normalité de la résistance

Tout désir de changement génère **mécaniquement une résistance**, même de la part de celui qui déclare vouloir changer. Cette résistance n'est pas un dysfonctionnement : elle est structurelle et normale.

L'incorporation du formateur constitue l'une des stratégies inconscientes du groupe pour éviter le changement. Le groupe cherche à neutraliser l'agent de changement en le "digérant", en le rendant semblable à lui.

L'étrangeté nécessaire des formateurs

La coanimation, qui **ne se résume pas à la simple présence simultanée** de deux formateurs, comprend nécessairement :

- Des temps de préparation commune avant le stage
- Des temps de régulation pendant le stage (hors présence du groupe)
- Des temps d'analyse et de réorganisation
- Des temps de préparation de la restitution

Ces **temps d'existence hors du groupe** permettent aux formateurs de maintenir leur position d'extériorité et rendent plus difficile leur incorporation par le groupe.

La confrontation des points de vue

Sortir de l'évidence constitue l'un des facilitateurs essentiels du changement. Il s'agit de rompre avec l'unique point de vue, avec la pensée unique qui caractérise souvent les équipes.

La coanimation facilite cette confrontation de plusieurs manières :

- **Répartition des rôles** : un formateur centré sur la tâche, l'autre sur le groupe
- **Diversité des perspectives** : les formateurs renvoient différents points de vue internes au groupe

- **Modélisation des différences** : les formateurs, ayant des références et styles différents, exemplifient la possibilité de coexistence "pacifique" de conceptions diverses

À condition que les formateurs acceptent de travailler cette différence devant le groupe.

Les spécificités du contexte Éducation nationale

Des formateurs occasionnels entre pairs

Les formateurs de la formation continue sont des formateurs occasionnels. Ils n'ont aucun statut de formateur et ce n'est pas leur métier principal. Cette situation particulière a des conséquences majeures :

- **Proximité avec les stagiaires** : les formateurs sont fondamentalement des pairs de leurs stagiaires
- **Question de légitimité** : "Au nom de quoi, de quelle compétence, je peux me poser comme formateur ?"
- **Identité professionnelle** : l'argument de l'acceptabilité repose sur "Au fond, ils sont comme nous"

Le sentiment de sécurité indispensable

Dans ce contexte, **la coanimation procure un sentiment de sécurité absolument nécessaire.** Elle permet que :

- Des candidats formateurs acceptent de se manifester
- Les formateurs évitent les pièges inhérents à leur position délicate
- Une régulation mutuelle s'exerce entre les formateurs

Cette sécurité n'est pas du confort : elle est une condition sine qua non de l'engagement des formateurs occasionnels.

Les bénéfices pour la formation des formateurs

Un dispositif auto-formateur

La coanimation constitue **en elle-même une situation formatrice** pour les formateurs :

- **Explicitation mutuelle** : les formateurs doivent se rendre intelligibles l'un à l'autre
- **Observation réciproque** : situation rare dans nos vies professionnelles
- **Diversité des vécus** : lors des régulations, apports de points de vue différents sur une "même" situation

L'alimentation du dispositif académique

Pour qu'un dispositif académique de formation soit viable, plusieurs conditions doivent être réunies :

- Suffisamment de stages pour constituer plusieurs binômes de formateurs
- Un système de **contrôle mutuel et bienveillant** entre formateurs
- Des possibilités de "rendre compte" lors des régulations d'équipe élargie
- Une dynamique collective qui dépasse les pratiques individuelles

Au-delà des objections financières

Face aux résistances administratives concernant le "coût" de la coanimation, il faut rappeler que :

Ce qui peut être modifié en cas de contraintes budgétaires, c'est le nombre de formations, pas le dispositif de formation lui-même.

L'efficacité d'une formation ne se mesure pas seulement aux appréciations positives des stagiaires. Parfois, les évaluations les plus négatives signalent que le stage a effectivement touché des résistances réelles et donc travaillé sur de vrais enjeux de changement.

La coanimation n'est donc pas une méthode parmi d'autres : elle constitue la réponse structurelle aux défis spécifiques de la formation continue dans l'Éducation nationale. Elle seule permet de traiter simultanément les dimensions techniques, relationnelles et organisationnelles de la transformation des pratiques professionnelles.

La normalité de la résistance

Une observation récurrente

L'Observatoire des inégalités a publié en 2019 un entretien d'Agnès van Zanten, sociologue au CNRS, avec un titre explicite : **"L'orientation scolaire renforce les inégalités"**. J'ai partagé cet article sur Facebook. Largement diffusé, il a suscité de nombreux commentaires, pour la plupart **dubitatifs voire hostiles**.

Pourtant, cette information est régulièrement confirmée par les chercheurs et relayée par les médias. Pourquoi une telle résistance à des données scientifiquement établies ?

Cette observation m'a rappelé un article fondamental de François Dubet : **"Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ?"** (2002). Sociologue de l'éducation, Dubet constate que ses conférences auprès de publics d'enseignants provoquent toujours **"des réactions si régulières et si prévisibles"** qu'il en tire des leçons sur l'influence - limitée - de la sociologie de l'éducation.

Travaillant à l'époque sur la formation de formateurs, j'ai trouvé dans cet article des clés pour comprendre les **résistances rencontrées lors des stages**. Ces résistances ne sont pas accidentelles : elles sont **structurelles et nécessaires**. Les analyser permet de mieux former sans les ignorer.

Les raisons raisonnables de résister

L'expérience contre les statistiques

Dubet explique qu'il **suffit de se placer du point de vue des individus** pour comprendre pourquoi ils peuvent accepter les analyses des sociologues "sans les croire véritablement pour autant". Les interlocuteurs disent souvent : **"Sans doute avez-vous raison, mais vous ne m'empêcherez pas de penser que..."**

Exemple 1 : La "baisse du niveau"

Malgré les statistiques qui montrent une élévation objective du niveau scolaire (augmentation du taux de réussite au baccalauréat), de nombreux enseignants estiment que **le niveau a baissé**. Cette perception n'est pas irrationnelle : les professeurs observent effectivement des élèves de plus en plus faibles dans leurs classes, notamment en classes préparatoires et lycées professionnels.

La contradiction s'explique par l'évolution du système : **l'école accueille des publics de plus en plus diversifiés**. Les enseignants voient arriver dans leurs classes des élèves qu'ils

n'auraient jamais rencontrés auparavant. Leur expérience concrète entre en tension avec les données globales.

Exemple 2 : L'efficacité du redoublement

Les recherches montrent que le redoublement est **globalement inefficace**. Pourtant, tout enseignant peut citer des cas d'élèves qui "s'en sont sortis grâce au redoublement". Cette expérience personnelle pèse plus lourd que les statistiques générales.

De même pour la taille des classes : les études peinent à démontrer un lien direct entre effectifs réduits et performances scolaires. Mais tout enseignant sait qu'**il enseigne mieux avec 20 élèves qu'avec 35**.

Le traitement de la culpabilité

Les analyses sociologiques peuvent être **culpabilisantes** pour les acteurs. Dire que l'orientation scolaire renforce les inégalités, c'est impliquer que tous ceux qui participent au processus d'orientation - enseignants, conseillers, chefs d'établissement - contribuent à la reproduction sociale.

Cette culpabilisation est d'autant plus difficile à accepter qu'elle contredit **l'intention des acteurs**. Chacun est convaincu d'agir pour le bien des élèves. Accepter les analyses sociologiques reviendrait à admettre que ses efforts quotidiens participent d'un système inégalitaire.

Les croyances nécessaires au travail

Les fictions indispensables

Certaines résistances aux analyses sociologiques ne relèvent ni de l'irrationalité ni de l'idéologie, mais de la **volonté de préserver le sens du travail**. L'enseignant, en tant que

"travailleur moral", doit croire en certaines valeurs pour assurer l'efficacité de son action.

Dubet identifie le "**système de fictions nécessaires**" de l'école démocratique, qui repose sur deux piliers contradictoires :

1. **Un principe d'égalité** : tous les élèves sont fondamentalement égaux et peuvent prétendre aux mêmes choses
2. **Un principe de mérite** : les inégalités de résultats sont justes car elles récompensent l'effort

Ces deux principes sont logiquement contradictoires : **comment classer les élèves tout en affirmant leur égalité ?** La solution consiste à expliquer les différences de performance par la **quantité de travail** que les élèves s'engagent "librement" à fournir.

Cette fiction permet de **maintenir la motivation** des enseignants et des élèves. Sans elle, l'action pédagogique perdrait son sens.

L'orientation comme révélateur

Affirmer que "**l'orientation scolaire renforce les inégalités**" peut être abstraitement acceptable. Mais quand on précise les mécanismes - autocensure des familles populaires, stratégies d'évitement des classes moyennes, reproduction des hiérarchies scolaires - la résistance s'organise.

Car ces mécanismes impliquent **tous les acteurs du système** : enseignants qui orientent, conseillers qui conseillent, familles qui choisissent. Accepter l'analyse sociologique, c'est reconnaître sa propre participation à un système inégalitaire.

Or chacun est convaincu d'agir "**pour le bien d'autrui**". On peut donc être d'accord avec l'affirmation générale d'Agnès van

Zanten tout en refusant ses explications qui remettent en cause le bien-fondé de son action personnelle.

Les croyances des formateurs eux-mêmes

Le piège du révélateur

Le formateur - comme le chercheur - court le risque de se placer en position de **"révélateur de vérité"**. Cette posture implique que l'acteur "se fait avoir" par des forces dont il n'est pas conscient.

Personne n'apprécie d'apprendre qu'il s'est trompé jusque-là. **Le messager risque de se faire tuer** alors qu'il se pense en posture de sauveur. Le triangle dramatique de Karpman - Persécuteur, Sauveur, Victime - peut se mettre à tourner très vite.

L'illusion du changement par la prise de conscience

Beaucoup de formateurs croient que **changer les représentations permet de changer les pratiques**. Cette croyance relève elle-même d'une fiction : que l'action humaine est le produit d'un projet conscient et volontaire.

En réalité, le changement provient le plus souvent d'une **modification du contexte** dans lequel évoluent les personnes, et auquel elles s'adaptent.

Exemple personnel : Au début des années 80, je défendais l'idée que les conseillers d'orientation ne devaient pas participer aux conseils de classe. Tous mes collègues s'y opposaient. Puis l'équipe s'est engagée dans une expérimentation qui modifiait notre organisation de travail. Du coup, mes collègues ont défendu l'idée qu'il n'était plus possible d'intervenir en conseil de classe sans nos "fameux dossiers" puisque cette nouvelle organisation ne permettait plus de les constituer.

Le changement ne venait pas de la conviction, mais de la modification des conditions de travail.

Implications pour la formation

Accepter la normalité de la résistance

Comprendre que la résistance est **normale et nécessaire** transforme l'approche du formateur. Il ne s'agit plus de "vaincre" les résistances, mais de **composer avec elles**.

Les résistances protègent souvent des équilibres fragiles mais indispensables au fonctionnement quotidien. Les briser brutalement peut faire plus de mal que de bien.

Distinguer les niveaux de résistance

Toutes les résistances ne se valent pas. Il faut distinguer :

1. **Les résistances cognitives** : liées à l'écart entre expérience personnelle et données générales
2. **Les résistances identitaires** : qui protègent le sens du travail et la motivation
3. **Les résistances d'intérêt** : qui défendent des positions acquises

Chaque type de résistance appelle une stratégie différente.

Travailler sur les contextes plutôt que sur les représentations

Plutôt que de chercher à convaincre frontalement, le formateur efficace **modifie les conditions d'exercice** qui permettront aux acteurs d'évoluer sans perdre la face.

Cela suppose d'accepter que le changement soit souvent **indirect et lent**, qu'il passe par des détours et des compromis.

Une éthique de la formation

La modestie nécessaire

Reconnaître la normalité de la résistance impose une **éthique de la modestie** au formateur. Il n'est ni un sauveur ni un révélateur de vérité, mais un **accompagnateur de transformations** toujours partielles et fragiles.

Cette modestie n'est pas du renoncement : c'est la condition d'une action formatrice **respectueuse et efficace**.

La patience des processus

Les analyses de Dubet nous rappellent que **les croyances des acteurs ne sont pas des obstacles à éliminer** mais des ressources à comprendre et à prendre en compte.

Former, c'est accepter que les transformations véritables prennent du temps, qu'elles passent par des résistances nécessaires, et qu'elles ne suivent jamais exactement les chemins prévus.

La normalité de la résistance n'est pas une fatalité mais une donnée structurelle à intégrer dans toute démarche de formation. Elle nous invite à une **approche plus humble et plus stratégique** du changement, qui compose avec la complexité humaine plutôt que de la nier.

Peut-être est-ce là la leçon la plus importante de mes trente années de formation : **respecter les résistances, c'est respecter les personnes**. Et c'est souvent le meilleur chemin vers le changement véritable.

Quand la source des difficultés est la situation et l'organisation de la formation elle-même

Les contraintes structurelles qui compromettent la formation dès sa conception

Souvent, les difficultés que rencontrent les formateurs ne viennent pas de leur manque de compétence ou de la résistance des stagiaires, mais **des conditions même dans lesquelles la formation est organisée**. Le système génère lui-même les dysfonctionnements qu'il prétend résoudre.

Les négociations impossibles : quand l'organisation produit le malentendu

Une situation sous contraintes multiples

Les stages d'établissement "à la demande" nécessitent une négociation préalable qui s'avère structurellement biaisée :

- **Contrainte temporelle** : "ne pas faire perdre du temps" aux participants, d'où moins d'une heure de négociation pour définir un stage de plusieurs jours
- **Multiplicité d'objectifs contradictoires** : exposer les demandes, ébaucher une proposition, établir un calendrier - le tout simultanément
- **Contraintes logistiques** : négociation "entre midi et deux", obligeant le formateur à perdre une journée entière pour une heure reconnue

Cette "économie" du temps de négociation a des conséquences absurdes : **négociation simultanée de deux stages différents dans le même établissement, avec le même formateur et des stagiaires partiellement communs**.

L'impossible expression d'une vraie demande

La commande est exprimée par le chef d'établissement, et les stagiaires sont généralement désignés par lui **sans travail de clarification préalable**. Les "demandes" des futurs stagiaires sont donc formulées :

- Dans l'instant de la négociation
- Avec la présence du chef d'établissement
- Face à des "étrangers" (correspondant et formateur)

Il s'agit d'une **situation "publique"** dont les enjeux dépassent largement le stage : rapports de reconnaissance entre pairs, positionnement vis-à-vis du chef, image professionnelle à préserver.

Comment risquer, par ce que l'on va dire, de dévoiler quelque chose à des étrangers ? Comment risquer de modifier la manière dont on est reconnu dans l'établissement ?

Il est illusoire de croire qu'une demande "réelle" s'exprime dans de telles conditions.

Les transformations systématiques : quand les stages changent d'objet

Le cas révélateur des stages EAO

L'observation systématique montre un phénomène récurrent : **la très grande majorité des stages sur l'éducation à l'orientation se transforment en stages sur l'orientation et le rôle des professeurs principaux.**

Cette transformation n'est pas accidentelle :

- L'inscription au PAF permet d'éviter l'étape "évaluation" de la demande

- Une fois le stage lancé, il devient difficile pour le formateur de revenir sur l'objectif initial
- Les participants, désignés sans clarification préalable, **se sentent en situation de manipulation**

Les défenses contre cette manipulation se jouent en cours de stage et renforcent les dysfonctionnements.

L'hétérogénéité constitutive et ses conséquences

Six profils type de stagiaires

Les participants ne sont jamais dans la même position vis-à-vis du thème de formation. On peut systématiquement repérer :

1. **Les sachants** : qui connaissent déjà par expérience ou formation antérieure
2. **Les novices** : qui découvrent la question
3. **Les militants** : venus chercher des arguments pour convaincre
4. **Les opposants discrets** : venus évaluer la pertinence de ce qui leur est imposé
5. **Les récupérateurs** : qui attendent de voir ce qu'ils peuvent utiliser
6. **Les sceptiques** : qui viennent voir "si ça marche vraiment"

Cette **hétérogénéité constitutive** devrait être prise en compte dans l'organisation même du stage, mais elle ne peut l'être si elle n'est pas anticipée lors d'une vraie négociation.

Les dispositifs d'évitement : quand la formation évite son objet

Plainte et simulacre : deux formes symétriques d'évitement

L'observation montre qu'au cours des stages, **il y a une tendance à s'enliser soit dans la plainte, soit dans le simulacre.**

La plainte :

- En reste au constat et permet l'exutoire
- Évite l'action concrète
- Est souvent "efficace" pour les stagiaires qui ont pu dire leurs souffrances
- Le fait qu'elle soit partagée la rend supportable

Le simulacre :

- Fait mine de s'engager dans l'action, mais de manière fictive
- Évite également l'action réelle
- Permet de "sauver la face" tout en ne changeant rien

Ces deux formes d'évitement ne sont pas des dysfonctionnements accidentels : **elles sont produites par l'organisation même de la formation.**

Que faire alors pour un formateur ?

Face à ces contraintes structurelles, le formateur doit :

Accepter la réalité du dispositif et construire une intervention qui tienne compte :

- Du "zapping" fréquent des objectifs

- De la réalité du simulacre
- De l'hétérogénéité des positions

Prévoir systématiquement des dispositifs de régulation :

- Pour repérer l'évolution de la demande
- Cette régulation doit être précoce
- *Il vaut mieux modifier l'objectif du stage et l'annoncer que de constater que l'objectif n'est plus partagé et devient inatteignable*

Organiser la différenciation :

- Dispositifs "individualisables" de formation
- Formation nécessairement différenciée
- Prise en compte des six profils type de participants

Les défaillances du système d'accompagnement des formateurs

L'absence d'évaluation pertinente

Les formateurs se trouvent dans une situation paradoxale :

- **Le feed-back n'est pas organisé**
- **Les évaluations de stage ne portent pas sur la qualité de l'animation** mais sur la satisfaction immédiate
- L'efficacité ne peut donc se mesurer qu'à court terme

Comment évaluer un travail dont on ne définit pas les critères pertinents ?

La question de la formation et de l'évolution des formateurs

Les formateurs occasionnels de l'Éducation nationale font face à des questions structurelles :

- **Comment maintenir une distance par rapport aux enjeux locaux ?**
- **Comment sortir de l'alternative s'impliquer ou rester distant ?**
- **Quelle évolution de carrière leur est proposée ?**
- **Peuvent-ils se former ? Évoluer dans leurs fonctions ?**

L'épuisement programmé

Il n'est pas rare de voir des formateurs s'épuiser et quitter cette activité après trois ou quatre ans. Cette observation révèle un **vrai problème de renouvellement des formateurs** que le système ne traite pas.

L'épuisement n'est pas dû à la difficulté intrinsèque de la tâche, mais aux **conditions impossibles** dans lesquelles elle doit s'exercer :

- Négociations bâclées
- Objectifs flous ou changeants
- Absence de soutien institutionnel
- Évaluation inadéquate
- Impossibilité de mise en œuvre de ce qui a été élaboré

Les conséquences systémiques

Un cercle vicieux

Ces dysfonctionnements organisationnels créent un cercle vicieux :

1. Les mauvaises conditions de négociation produisent des malentendus
2. Les malentendus génèrent des résistances légitimes
3. Les résistances sont interprétées comme du refus de changement
4. Le "refus" justifie le renforcement des contraintes organisationnelles
5. Les contraintes renforcées aggravent les conditions de négociation

L'aveuglement institutionnel

Le système a tendance à **interpréter ses propres dysfonctionnements comme des résistances externes** :

- "Les enseignants résistent au changement"
- "Il faut plus de formation pour faire accepter les réformes"
- "Les formateurs manquent de compétence"

Cette interprétation évite de questionner l'organisation même de la formation et perpétue les difficultés.

La prise de conscience de ces dysfonctionnements organisationnels est un préalable indispensable à toute amélioration. Il ne s'agit pas de renoncer à former, mais de créer les conditions organisationnelles qui rendent la formation possible.

Conclusion générale

Ce que trente ans de formation m'ont appris

Au terme de ce parcours à travers expérience, outils et analyses, que retenir de ces trois décennies passées à former des adultes dans l'Éducation nationale ?

Première leçon : la formation ne transforme jamais celui qu'on croit. J'ai souvent commencé un stage en pensant former les participants, pour découvrir que c'était moi qui apprenais le plus. Cette réciprocité n'est pas un accident : elle est constitutive de tout processus formatif authentique. Former, c'est accepter d'être formé en retour.

Deuxième leçon : les résistances sont aussi importantes que les adhésions. Longtemps, j'ai considéré les résistances comme des obstacles à surmonter. J'ai compris qu'elles étaient souvent des signaux précieux, des indicateurs de ce qui ne pouvait pas être changé sans violence symbolique. **La résistance est normale** - et c'est tant mieux.

Troisième leçon : l'efficacité n'est jamais là où on l'attend. Les moments les plus "formateurs" d'un stage ne sont pas forcément ceux programmés dans la progression pédagogique. C'est souvent dans les incidents, les dérapages, les imprévus que surgit l'apprentissage véritable. Le formateur expérimenté apprend à naviguer dans cette incertitude.

Quatrième leçon : former, c'est toujours politique. Contrairement aux apparences, la formation n'est jamais neutre. Elle véhicule des modèles, des normes, des représentations du changement. Nier cette dimension politique, c'est se condamner à la reproduire à son insu.

Cinquième leçon : parfois, c'est le système lui-même qui sabote la formation. Après avoir développé des outils

sophistiqués pour gérer les résistances et optimiser les dispositifs, j'ai découvert que certaines difficultés venaient de l'organisation même de la formation. Cette révélation tardive relativise tout : avant de chercher à mieux former, il faut parfois identifier ce qui empêche structurellement de former.

De l'expérience à la théorie : un parcours cohérent

Ce livre assume sa construction en trois temps - expérience, outils, analyses - parce qu'elle reflète mon propre cheminement intellectuel. Mais cette progression n'est pas seulement personnelle : elle dit quelque chose d'essentiel sur la construction du savoir professionnel.

L'expérience d'abord. Sans cette matière première du vécu, des échecs, des réussites inattendues, il n'y a pas de réflexion possible sur la formation. Trop de discours sur la formation sont déconnectés de cette réalité concrète. Mon premier pari était de restituer cette épaisseur du réel.

Les outils ensuite. Car l'expérience ne suffit pas si elle ne se sédimente pas en méthodes transmissibles. Ces "ficelles du métier" ne sont pas des recettes : elles sont des points d'appui pour l'action, des repères pour naviguer dans la complexité des situations de formation.

L'analyse enfin. Parce qu'il faut toujours dépasser le niveau de la technique pour comprendre ce qui se joue vraiment dans les situations de formation. C'est là que la sociologie, l'ethnométhodologie, la psychosociologie deviennent des ressources précieuses pour le praticien réflexif.

Cette articulation entre les trois niveaux - expérience, technique, théorie - me semble caractéristique de ce qu'on pourrait appeler une "**sagesse professionnelle**". Elle ne s'acquiert ni dans les

livres ni sur le terrain, mais dans l'aller-retour permanent entre réflexion et action.

Ma philosophie de la formation

Si je devais résumer en quelques principes ce qui guide mon approche de la formation, je dirais :

Former, c'est d'abord créer les conditions du questionnement. Plutôt que d'apporter des réponses toutes faites, le formateur efficace aide les participants à reformuler leurs questions. Car une question bien posée contient déjà une partie de sa réponse.

Former, c'est accepter l'imprévisibilité. Les meilleures formations ne sont jamais celles qui se déroulent exactement comme prévu, mais celles qui savent tirer parti de l'inattendu. Cette souplesse méthodologique ne s'improvise pas : elle se cultive.

Former, c'est travailler dans la durée. Les changements véritables ne se décrètent pas en fin de stage. Ils mûrissent lentement, souvent à l'insu des participants eux-mêmes. Le formateur sème plus qu'il ne récolte.

Former, c'est accepter ses limites. Contrairement aux discours incantatoires sur la formation, reconnaître ce qu'on ne peut pas faire est aussi important que de savoir ce qu'on peut faire. Cette lucidité n'est pas du pessimisme : c'est la condition d'une action réaliste.

La formation face aux défis contemporains

L'Éducation nationale d'aujourd'hui n'est plus celle que j'ai connue dans les années 80. Les MAFPEN ont disparu, les IUFM aussi. Les formes de la formation continue ont évolué, souvent vers plus de contrainte et moins d'autonomie pour les acteurs.

Dans ce contexte, les réflexions de ce livre gardent-elles leur pertinence ? Je le crois, mais probablement pas là où on l'attendrait.

Les outils évoluent, les enjeux demeurent. Les méthodes que je décris peuvent paraître datées à l'ère du numérique et de la formation à distance. Mais les questions fondamentales restent les mêmes : comment créer du lien dans un groupe ? Comment gérer les résistances ? Comment accompagner le changement sans le forcer ?

Les dispositifs changent, les relations humaines persistent. Qu'on soit en présentiel ou en distanciel, en formation longue ou courte, obligatoire ou volontaire, on retrouve toujours les mêmes mécanismes relationnels, les mêmes jeux de pouvoir, les mêmes espoirs et les mêmes déceptions.

Les injonctions se multiplient, l'autonomie professionnelle résiste. Plus les réformes se succèdent, plus les enseignants développent des stratégies de résistance créative. Le formateur d'aujourd'hui doit composer avec cette réalité : il ne peut plus ignorer que son public a développé de solides anticorps face aux discours injonctifs.

Perspectives

Que peuvent retenir de ce livre les formateurs d'aujourd'hui et de demain ?

D'abord, que la formation est un métier qui s'apprend. Contrairement à une idée répandue, savoir faire ne suffit pas pour savoir faire faire. Former requiert des compétences spécifiques, qui se construisent dans la durée et l'expérience réfléchie.

Ensuite, que ce métier ne peut s'exercer dans la solitude. Mes meilleures expériences de formation ont été collectives - en coanimation, en équipe, dans le partage d'expériences. La

formation de formateurs devrait être pensée comme un compagnonnage plus que comme un enseignement magistral.

Enfin, que l'humilité est la première vertu du formateur. Face à la complexité des situations, face à l'incertitude des résultats, face à la résistance légitime des acteurs, le formateur ne peut s'en sortir que par la modestie de ses ambitions et la rigueur de ses méthodes.

Ce livre n'a pas d'autre prétention que d'ajouter une voix au débat sur la formation. Une voix de praticien, certes, mais qui a tenté de dépasser le simple témoignage pour proposer des outils et des analyses utilisables par d'autres.

Si quelques-unes de ces pages peuvent aider de futurs formateurs à éviter certains écueils, à oser certaines méthodes, à penser autrement certaines situations, alors ce long détour par l'écriture n'aura pas été vain.

Car au fond, écrire sur la formation, c'est encore une manière de former - et de continuer à apprendre.

Bibliographie

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Édition Math'Adore.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Le Seuil.
- Ancelin Schützenberger, A. (2011). J. L. Moreno (1889-1974). Du théâtre au psychodrame », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, /1 (n° 56), p. 25-39. DOI : 10.3917/rppg.056.0025. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2011-1-page-25.htm>
- Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence : essais de politique contemporaine*. Calmann-Lévy.
- Aubert, N. (1988). Le sens de l'urgence. *Sciences de la société*, n°44 - Mai 1998, pp. 29-42.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. PUF.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier, Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Bon, A., Mosconi, N. (1999). Editorial. Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... *Recherche et formation*, n° 32, pp. 5-8. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR032-01.pdf>
- Boyer, R. (1998). Barrère (Anne). - Les lycéens au travail. *Revue française de pédagogie*. 124, n° 1, pp. 155-156. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0155_0000_1

Calicchio, V. et Mabion-Bonfils, B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoirs dans l'institution scolaire*. L'Harmattan.

Collectif ORIREG, Lehoux, E., Lehner, P., Oller, A.-C., Pin, C. (31 janvier 2024). Les professeurs principaux, nouvelle cheville ouvrière de l'accompagnement à l'orientation. *Carnets rouges*, n° 30. <https://carnetsrouges.fr/les-professeurs-principaux-nouvelle-cheville-ouvriere-de-laccompagnement-a-lorientation/#c2c9937b-e496-410%3Csup%3Ee%3Csup%3E-8%3Csup%3Ee%3Csup%3Eca-d26c30%3Csup%3Ee%3Csup%3Ec8724>

Crozier, M., Friedberg, E. (1977, 1981). *L'Acteur et le système*, Editions du Seuil.

Daniau, D. (2005). *Jeu de Rôle Formatif et maturation des adultes - Co-recherche-action-formation et approche écobiosychosociale*. Thèse. Université Paul Valéry - Montpellier III. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00167629/document>

De Bono, E. (2005). *Les six chapeaux de la réflexion*, éditions Eyrolles.

Dejours, C. (1998). Souffrance en France. (*La banalisation de l'injustice sociale*). Éditions du Seuil. L'Histoire immédiate.

Derouet, J.-L. (dir) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck Université, 2000.

Desclaux, B. (1980). Lectures en Ethnométhodologie. *Langage et société*, n°13, pp. 35-57. p. 40. DOI : www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1980_num_13_1_1260

Desclaux, B. (2020). *Orientation scolaire : les procédures d'orientation. Mises en examen. Quel débat dans une société démocratique ?* Préface de Claude Lelièvre, Collection : Orientation à tout âge, L'Harmattan. 2020.

Desclaux, B. (2022). *Le centre d'information et d'orientation (CIO) : une structure « à la marge » de l'Education nationale*. Préface de Frédérique Weixler – Postface d'Aziz Jellab. Collection : Orientation à tout âge. L'Harmattan.

Desclaux, B. (9 mars 2023). Un nouveau paradigme, l'accompagnement à l'orientation ? https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2023/03/09/un-nouveau-paradigme-laccompagnement-a-lorientation/#_ftn1

Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *A l'Ecole, Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil.

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? *Education et sociétés*, 1, n° 9, p. 13-25. www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm

Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*, PUF.

Dupuy, J.-P. (1982). Mimésis et morphogénèse. In *Ordres et Désordres, Enquête sur un nouveau paradigme*. Le Seuil, pp. 125-186.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Gallimard.

Gasparini, G. (1998). Temps, organisation et urgence. *Sciences de la société*, n° 44 - Mai, pp. 15-27

Garfinkel, H. 1964, 'Studies in the Routine Ground of everyday Activities', in *Social Problems*, II, 225-250, in Sudnow, 1072, 1-30 ; in Garfinkel, 1967, 35-75.

Garfinkel, H. 1967, *Studies in Ethnomethodology*, New York, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, collection Quadrige, , 474 pages.

Goffman, E. (1952). 1969 [1952] Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec, in Joseph I. dir. *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit.

Goffman, E. (1968 (1961)). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (présentation de Robert Castel). Paris, Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*. Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*, Paris, Minuit.

Guigue, M. (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. L'Harmattan.

Hall, E. T. (1971). *La Dimension cachée*. Seuil.

Henriet, A., Granier-Fauquert, M.-H. (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009) : rapport n° 2010-111*. IGEN ; IGAENR. MEN et MERS. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/124000276.pdf>

Hughes Everett C. (1971, 1984). *The Sociological Eye*, New Brunswick, N.J., Transaction Books (trad. Française : *Le Regard sociologique ; textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996).

Ion, J. et Peroni, M. (coord.) (1997). Engagement public et exposition de la personne. Editions de l'Aube.

Magliulo, B. (21 juin 2019). Une sociologue dénonce le fait qu'en France, l'orientation scolaire renforcerait les inégalités. <https://www.educavox.fr/formation/analyse/une-sociologue-denonce-le-fait-qu-en-france-l-orientation-scolaire-renforcerait-les-inegalites>

Magliulo, B. (03 mars 2023). L'accompagnement à l'orientation en collège et lycée : une commande ministérielle qui vient modifier en profondeur la donne en matière d'orientation. <https://www.educavox.fr/accueil/breves/l-accompagnement-et-l-orientation-en-college-et-lycee-une-commande-ministerielle-qui-vient-modifier-en-profondeur-la-donne-en-matiere-d-orientation>

Martiniello M., Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue européenne des migrations internationales*. /2 Vol. 21. Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir. <https://shs.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2005-2-page-1?lang=fr#re1no1>

Merle, P., Sensevy, G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. *Education et Société*. 2, n° 8. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-27.htm>

Milgram, S. (1974). Soumission à l'autorité, Calmann Lévy.

Moll, J. (2009). Hommage à Jacques Lévine. *Cahiers pédagogiques*, l'actualité éducative du N°469 de janvier. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Hommage-a-Jacques-Levine>

Odry, D. dir, (2012). *Évaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation. Faisons-nous ce que nous disons faire, et avons-nous raison de faire ce que nous faisons ? Hommage à Michel Lecoïnte*, ESEN.

Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif. Ce que vaut notre enseignement*, Mardaga.

Perrenoud, P ; (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck Université.

Ravon, B. (2000). *L'"échec scolaire" Histoire d'un problème public*, In Press Editions.

Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735

Saint-Hilary, N. (2005). Le processus de prise en charge et la dynamique de flux aux urgences. Etat des lieux et propositions pour le service d'UPATOU du CH de Lannion-Trestel. http://documentation.ehesp.fr/memoires/2005/edh/saint_hilary.pdf

Testard-Vaillant. P. (14 juin 2019). « L'orientation scolaire renforce les inégalités », entretien avec Agnès van Zanten, sociologue au CNRS. <https://www.inegalites.fr/L-orientation-scolaire-renforce-les-inegalites-entretien-avec-Agnes-van-Zanten>

Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité, Confusion, désinformation, communication*, Le Seuil.

Index des outils et méthodes

I. OUTILS ET MÉTHODES

OUTILS D'ANIMATION ET DE DÉMARRAGE

Tour de table - p. 36 *Technique de présentation et de lancement, adaptable selon les objectifs*

Listage exploratoire - p. 39
Collecte rapide d'idées ou de données en début de formation

Phillips 6x6 - p. 40 *Méthode de travail en petits groupes (6 personnes, 6 minutes)*

Deux ou trois choses - p. 38 *Technique de recueil synthétique d'informations*

OUTILS D'ANALYSE ET DE DIAGNOSTIC

Méthode DAPDAP - p. 42 *(Décrire, Analyser, Problématiser, Décider, Agir, Piloter) - Méthode complète de résolution de problèmes*

Méthode Ishikawa - p. 56 *Diagramme de causes et effets (méthode des 7M, modèle en arête de poisson)*

Cube de Stern - p. 58 *Outil d'analyse systémique des causes d'un problème*

Le comptage - p. 37 *Technique d'organisation des sous-groupes*

MÉTHODES DE DIAGNOSTIC ORGANISATIONNEL

Analyser les symptômes - p. 125 *Identification des signaux de dysfonctionnement*

Dysfonctionnements organisationnels - p. 140 *Diagnostic des problèmes structurels de formation*

Négociations impossibles - p. 140 *Analyse des contraintes qui empêchent la formation*

OUTILS DE FORMATION ACTIVE

Jeu de rôle - p. 48 *Simulation de situations professionnelles pour l'apprentissage*

Travail en petits groupes - p. 46 *Principes d'efficacité et conditions d'utilisation optimale*

OUTILS DE GESTION DE PROJET

Première ébauche d'un projet - p. 52 *Méthode de démarrage et structuration initiale*

Check-liste d'un projet - p. 54
Grille de vérification des éléments essentiels

Le pilote et le sens du projet - p. 55 *Identification des responsabilités et de la finalité*

Les origines du projet - p. 56 *Analyse de la genèse et des motivations*

OUTILS D'ÉVALUATION

Évaluation de fin de stage - p. 38 *Exemple de dispositif d'évaluation structuré*

DISPOSITIFS ORGANISATIONNELS

Coanimation - p. 128 *Dispositif de formation à deux formateurs : principes, justifications, mise en œuvre*

II. FICELLES ET TECHNIQUES D'INTERVENTION

Se méfier et questionner

Se méfier des affirmations - p. 75 *Techniques pour dépasser les évidences et les certitudes*

Se méfier des explications - p. 79
Méthodes pour éviter les explications simplistes

Au-delà des catégories - p. 85 *Trouver ce qui ne cadre pas dans les schémas préétablis*

Techniques d'observation et de description

Décrire, il en restera toujours quelque chose - p. 81 *Méthode de description fine pour dépasser les interprétations*

Tout se produit nécessairement en un lieu donné - p. 83
Importance de la contextualisation spatiale

Le questionnement : pourquoi ou comment ? - p. 84 *Choix stratégique du type de questionnement*

Quelle dose de détails ? Quelle dose d'analyse ? - p. 84
Calibrage de l'observation selon les objectifs

Techniques de distanciation

S'obliger - p. 98 *Techniques d'auto-contrainte pour éviter les biais*

Tout est possible - p. 98 *Ouverture systématique du champ des possibles*

Les manières d'éviter de voir quelque chose - p. 99
Identification des mécanismes d'aveuglement

Travail sur les représentations

Des conceptions - p. 103 *Méthodes pour identifier et travailler les représentations*

Institutions bâtarde - p. 105 *Analyse des situations organisationnelles ambiguës*

Concepts - p. 106 *Techniques de clarification conceptuelle*

Outils logiques

Le recours à la logique - p. 109 *Utilisation stratégique du raisonnement logique*

Tables de vérité, combinaisons et types - p. 111 *Outils de systématisation et d'exhaustivité*

III. CONCEPTS CLÉS

Dispositifs et situations de formation

Coanimation - p. 128, 165 *Dispositif fondamental de formation à deux formateurs*

Stages d'établissement - p. 127, 140 *Formation sur site vs formation académique traditionnelle*

Formateurs occasionnels - p. 128 *Statut spécifique des formateurs de l'Éducation nationale*

Négociation de stage - p. 128, 140 *Processus préalable et ses difficultés structurelles*

Résistances et phénomènes de groupe

Résistance (normalité de la) - p. 133, 176 *Concept central : pourquoi la résistance est normale et nécessaire*

Six profils de stagiaires - p. 142 *Typologie : sachants, novices, militants, opposants, récupérateurs, sceptiques*

Plainte vs simulacre - p. 143 *Deux formes d'évitement de l'action*

Dysfonctionnements organisationnels

Dysfonctionnements organisationnels - p. 140 *Quand le système sabote lui-même la formation*

Négociations impossibles - p. 140 *Contraintes qui empêchent une vraie négociation*

Quiproquo - p. 136 *Malentendus structurels dans les situations de formation*

Défis institutionnels

Former à l'inexistant - p. 126 *Défi de former à des pratiques non encore stabilisées*

Traduction institutionnelle - p. 124 *Nécessité de traduire les injonctions en formation*

Injonctions paradoxales - p. 123 *Contradictions dans les demandes institutionnelles*

Incidents et gestion des imprévus

Incidents de formation - p. 26 *Gestion des imprévus et apprentissage par l'erreur*

Changement d'objectifs en cours - p. 26, 147 *Adaptation nécessaire face aux évolutions de la demande*

Quatre postures face aux difficultés - p. 29 *Grille d'analyse des réactions possibles*

Cet index classe les outils selon leur fonction principale, complété par les concepts-clés organisés thématiquement. Les numéros de page correspondent à la première occurrence détaillée de chaque élément.

Table des Matières

Sommaire.....	2
Introduction générale.....	4
PARTIE I - PARCOURS D'UN FORMATEUR.....	7
Survol d'une biographie	7
Quelques principes de formation.....	8
Difficultés, erreurs et échecs	10
Quand le cadre est flou	10
Un échec, avant que ça commence !.....	14
Sortie de négociation	17
Des hypothèses trop fortes.....	20
Incidents de formation : quand tout ne se passe pas comme prévu.....	26
Quand les objectifs changent en cours de route.....	26
Le changement d'objectif en cours de stage dans un CIO	27
Les quatre postures face aux difficultés.....	29
Leçon retenue	32
Conclusion.....	32
PARTIE II - BOÎTE À OUTILS DU FORMATEUR.....	36
Documents méthodologiques	36
Introduction	36
Petits outils méthodologiques.....	36
Phillips 6x6.....	40

La méthode DAPDAP	42
A propos de l'efficacité du travail en petits groupes	46
Le jeu de rôle	48
Travailler sur un projet	52
Autres ressources	63
Des ficelles de formation : propositions de méthodologies..73	
Introduction aux ficelles	73
Se méfier des affirmations.....	75
Et autant des explications	79
Décrire, il en restera toujours quelque chose.....	81
S'obliger	98
Des conceptions.....	103
D'une manière générale, se rappeler que	114
PARTIE III - ANALYSES ET PERSPECTIVES	116
Introduction	116
Les défis structurels de la formation.....	123
La formation face aux injonctions institutionnelles.....	123
La traduction nécessaire	124
Former à l'inexistant	126
Les tensions du terrain.....	127
La Coanimation : Un dispositif nécessaire pour la formation	128
Un principe fondamental, non une commodité.....	128

Pourquoi la coanimation est-elle indispensable ?	129
La coanimation face aux résistances au changement	129
Les spécificités du contexte Éducation nationale	131
Les bénéfices pour la formation des formateurs	132
La normalité de la résistance	133
Une observation récurrente	133
Les raisons raisonnables de résister	134
Les croyances nécessaires au travail	135
Les croyances des formateurs eux-mêmes	137
Implications pour la formation	138
Quand la source des difficultés est la situation et l'organisation de la formation elle-même	140
Les négociations impossibles : quand l'organisation produit le malentendu	140
Les transformations systématiques : quand les stages changent d'objet	141
L'hétérogénéité constitutive et ses conséquences	142
Les dispositifs d'évitement : quand la formation évite son objet	143
Que faire alors pour un formateur ?	143
Les défaillances du système d'accompagnement des formateurs	144
Les conséquences systémiques	145
Conclusion générale	147
Index des outils et méthodes	158

Table des Matières.....	164
--------------------------------	------------