

## REGARDS CROISÉS SUR LES MAFPEN

JEAN GUGLIELMI\*

Cet article a pour but de rendre compte d'une innovation hardie dans le système éducatif français qui a duré de 1982 (1) à 1998 (2). Il s'agit des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale plus connues sous le sigle de MAFPEN. Elles ont été créées par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale de 1982 à 1985 (3). Il s'appuie sur des documents du ministère de l'Éducation nationale et sur des entretiens avec les principaux acteurs qui ont participé à leur réalisation au niveau national et au niveau académique.

Elles avaient à leur tête des chefs de mission dont la particularité était d'être des universitaires, hors hiérarchie, placés à côté des recteurs pour mettre en place la formation des personnels de l'Éducation nationale. Il s'agissait principalement de la formation continue qui existait déjà depuis 1972 dans le premier degré et depuis 1977 pour les personnels ATOSS (personnels administratifs, techniques, ouvriers et des services). Les MAFPEN qui les accompagnaient dans leur mission, étaient composées « essentiellement de membres du corps enseignant des universités, de l'inspection pédagogique et des responsables des divers centres de formation » (3). Dans sa lettre aux recteurs du 15 avril 1982 (3), le Ministre précisait que la « première tâche de ce groupe présidé par le chef de MAFPEN était de donner à cet ensemble une réalité fonctionnelle et d'élaborer une politique cohérente de formation au niveau académique conformément aux orientations nationales ».

101

### Les documents d'appui

Pour retracer cette histoire, nous disposons de documents officiels qui sont déjà cités ci-dessus, mais aussi, d'interviews d'acteurs de la mise en place de cette « structure légère » comme l'a qualifié André de Peretti qui a présidé la commission qui

\* - Jean Guglielmi, professeur émérite de l'Université de Caen, chef de la MAFPEN de l'académie de Caen de 1982 à 1991.

rapporta au ministre sur la formation des personnels de l'Éducation nationale (4) et qui fut longuement questionné à ce sujet (5).

Dans les documents qui sont exploités, figure aussi l'interview de Jean Boutet, premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble. L'avantage de ce document, c'est qu'il rassemble les témoignages de formateurs, adjoints au chef de la MAFPEN, qui complètent et développent les propos tenus (6). Il est suivi par des interviews des chefs de MAFPEN successifs de l'académie de Lyon, Jean-Marc Braemer et Alain Bouvier, qui ont le mérite de montrer l'importance de la mémoire dans la mise en place et l'évolution des MAFPEN car les archives sont rares et tout repose sur l'expérience accumulée au cours de l'institutionnalisation du processus de formation à travers l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des plans de formation (7).

Enfin, l'interview et l'intervention au Comité technique paritaire académique du 29 juin 1987 de Jacques Decobert, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lille, complètent cet échantillon. Il est à noter, avant tout développement, le caractère exceptionnel du document concernant le CTPA du 29 juin 1987. C'est l'exercice annuel que l'on demandait à tout chef de MAFPEN pour approbation devant le CTPA avant de lancer l'élaboration d'un Plan académique de formation. Dans le cas présent, le document fait un bilan après cinq années de fonctionnement de la MAFPEN de l'académie de Lille. On peut le considérer avec *Le Livre blanc, les MAFPEN 8 ans déjà*, comme un des témoignages le plus significatif de l'histoire des MAFPEN (8).

## Premiers pas...

102

Les chefs de MAFPEN, dont la majorité figure à l'arrêté du 11 juin 1982, se mirent au travail très vite. Le témoignage de Jean Boutet, Premier chef de MAFPEN de l'académie de Grenoble est éloquent à cet égard : « *Au début... on a essayé de rassembler tout ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 82. Je m'étais aperçu ainsi qu'il se faisait déjà beaucoup de choses... le PAF de 82 (le Plan académique de formation des personnels enseignants) a été établi à partir de cet existant.* » Cependant, pour d'autres dont la nomination fut plus tardive, un sentiment d'étrangeté les saisissait quand il découvrait le rectorat. Ce fut le cas de Jacques Decobert, déjà cité, qui confie : « *J'ai été nommé... au mois de juillet. Conscientieux, je suis arrivé au rectorat en pleine période de vacances, il n'y avait personne... j'ai eu un bureau tout de suite... mais je ne savais pas ce qu'il fallait que je fasse...* » (9). Beaucoup de chefs de MAFPEN ont connu ce sentiment d'étrangeté, au point que certains d'entre eux ont été amenés à renoncer très vite. Ce fut le cas dans l'académie de Dijon du Premier chef de MAFPEN qui fut pressenti.

Le sigle « PAF », employé par Jean Boutet désigne le Plan académique de formation. Un « PAF » rassemblait l'ensemble des stages proposés par la MAFPEN sur lesquels les personnels intéressés pouvaient postuler dans la mesure où leur statut les y autorisait. Le « PAF » a été peu à peu établi selon une procédure qui fut mise au point progressivement. Son élaboration durait pratiquement un an. Elle allait de la mise en évidence des besoins, l'élaboration des objectifs, leur approbation, l'appel d'offres pour la mise en forme des stages et la désignation des formateurs. L'édition du document lui-même suivait. Sa distribution auprès de tous les enseignants voire de tous les personnels pour qu'ils en prennent connaissance et qu'ils posent leur candidature, se faisait dès la rentrée scolaire car il ne servait à rien de le faire dès la fin de l'année précédente à cause des mutations. Le processus s'achevait avec l'agrément des personnes autorisées à suivre les formations proposées, leur mise en œuvre et leur évaluation. Cette procédure en trois temps distincts : élaboration du plan, exécution et évaluation, s'étendait pratiquement sur trois ans. Chaque chef de MAFPEN prit ainsi l'habitude d'avoir au cours d'une même année, le plan de l'année à venir qui s'élaborait, un plan en exécution et l'évaluation du plan de l'année qui venait de s'écouler.

Un « PAF », par exemple comme celui de l'académie de Lille pour l'année scolaire 1983-1984, comportait 395 pages décrivant 171 stages programmés pour les personnels du second degré (51 stages – accompagnement des mutations du système éducatif ; 111 stages – disciplinaires ; 9 stages – documentalistes), auxquels étaient adjoints des stages pour des formateurs de la DAFCO (Délégation académique à la formation continue), des Services de l'orientation professionnelle et du CAFSA (Centre académique de formation des services administratifs), soit en tout 227 stages. Il est le prototype des Plans académiques de formation de la première génération auquel fait allusion Jacques Decobert quand il affirme que « nous avons collectivement assisté et collaboré à un processus irréversible de mise en place de la formation professionnelle continue des enseignants ». L'ensemble des chefs de MAFPEN a suivi cette voie avec des variantes peut-être, mais, rares sont ceux qui n'ont pas suivi un tel modèle. Les différentes interviews qui ont permis de faire ce travail de synthèse montrent bien cette tendance. Le modèle est si prégnant, que consultant récemment le PAF de l'académie de Caen, on y retrouvait une structure analogue.

C'est ainsi, qu'on peut comprendre que suivant dans le temps de tels modèles, la mise en place des MAFPEN par les chefs de Mission fut graduelle et continue jusqu'à devenir des structures efficaces et efficientes, intégrées dans les rectorats, développant une politique générale des formations des personnels approuvée par le CTPA (Comité technique paritaire académique) présidé par le recteur qui entendait les propositions du chef de MAFPEN en matière de formation et les votait.

## Les chefs de Mission et les objectifs ministériels

Mais il est plus important de s'interroger sur les objectifs qui guidaient les chefs de MAFPEN dans leur action. S'il semblait régner une certaine confusion, si les entretiens rassemblés sont riches, touffus, contradictoires et quelquefois laissent percer une certaine amertume ou des déceptions, c'est parce que le ministre, Alain Savary, voulait conduire une politique nouvelle à laquelle le système éducatif tout entier devait s'adapter, qu'une des pièces maîtresses de cette entreprise était la formation continue des personnels et que cela ne pouvait pas se faire sans heurt, sans crise et sans conflit. Si on redonne la parole à Jacques Decobert, il le précise : « *La conviction de Savary, ministre de l'Éducation nationale, était que la société était en train d'évoluer de telle manière qu'il était impossible que l'enseignement au sens large du mot... n'évolue pas, lui aussi.* »

D'ailleurs, si on revient aux objectifs du Ministre qui a mis en place les chefs des Missions académiques et si on prend en compte les témoignages de ces responsables au cours des premières réunions qui ont structuré les MAFPEN, on note que les préoccupations générales qui étaient les leurs, s'inscrivaient dans les orientations que le Ministre avait développées dans ses déclarations sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, elles-mêmes issues du rapport édité sous la responsabilité d'André de Peretti (5).

La première fois qu'il a abordée publiquement cette question, ce fut lors d'une conférence de presse qui s'est tenue le 19 mars 1982 (10). Alain Savary déclarait qu'il accordait une grande importance à la formation des personnels de l'Éducation nationale. D'ailleurs, il indiqua que dès septembre 1981, il avait confié à une commission présidée par André de Peretti le soin de réfléchir à ce problème en soulignant notamment l'importance qu'il y avait à définir une politique d'ensemble dans ce domaine afin de polier « *l'importance des besoins de formation tant initiale que continue, due... aux exigences de la pédagogie, aux transformations du système éducatif et à l'évolution de la société* ». Un rapport synthétisant les travaux de la commission mise en place, lui fut remis et publié en 1982 par la Documentation française sous le titre : *La formation des personnels de l'Éducation nationale* (5). Il est appelé habituellement, Rapport de Peretti, du nom de celui qui avait eu en charge la présidence de la commission.

Dans sa déclaration le Ministre rappelait qu'il s'agissait « *de donner à tous les personnels de l'Éducation nationale les moyens d'exercer leur métier dans les meilleures conditions possibles...* » et que pour ce faire, il avait retenu les grandes orientations suivantes dont les objectifs pouvaient être à court, moyen ou à long terme.

Il insista en tout premier lieu sur la priorité de la formation continue des personnels et plus particulièrement dans le second degré. Il souligna que d'une façon générale, « cette formation devait permettre aux personnels de réfléchir régulièrement et pendant un temps suffisant aux conditions de l'exercice de leur métier ». En outre, il insista sur le fait que « la carrière des personnels devait comporter des périodes de formation adaptées à leurs besoins et à ceux de la société qu'il s'agisse entre autres des connaissances ou de leurs développements, des méthodes de transmission du savoir, de l'organisation des établissements ou de l'élaboration des programmes ». Il souligna que « la formation continue devait, dans tous les domaines, faire appel à la recherche et, notamment à la recherche en éducation dont il fallait encourager le développement ». Il affirma que « la formation continue devait se faire pour partie sur temps de service, en tendant vers deux semaines par an éventuellement cumulables, et pour partie hors du temps de service en facilitant l'accès des enseignants qui le souhaiteraient aux stages organisés par les mouvements pédagogiques, les associations de spécialistes et les universités. » Il émit un principe, celui d'accompagner toute action d'innovation ou de transformation du système éducatif par de la formation. Ce principe allait d'ailleurs s'appliquer tout au long de la vie des MAF-PEN. Il fut mis en œuvre avec le plan spécifique pour les enseignants en poste qui n'avaient pu bénéficier d'une formation académique et professionnelle suffisante, assortie de mesures particulières liées au plan d'intégration des maîtres auxiliaires, car « désormais, affirmait le Ministre dans sa conférence de presse, les mesures d'intégration seront liées à une politique de formation ».

En second lieu, il a souhaité « intégrer une véritable formation professionnelle dans la formation initiale... les personnels de l'Éducation nationale ne sont bien souvent pas préparés à certains aspects fondamentaux du métier qu'ils sont appelés à exercer. Les enseignants n'ont pas à l'entrée dans la carrière de connaissances précises sur le système éducatif, ni... sur les élèves. D'une façon générale, ils n'ont pas l'occasion, au cours de leurs études, de tester leur capacité de transmettre le savoir qu'ils ont acquis. On ne leur apprend ni à organiser le travail des élèves ni à éveiller leur curiosité. Ces lacunes ont pour conséquence des difficultés... et si la majorité des enseignants parviennent après quelques années d'exercice à les combler, il serait plus conforme à l'intérêt général et du devoir de l'Éducation nationale d'en faire un élément essentiel de la formation initiale. »

En troisième lieu, il affirma « comme objectif souhaitable une formation de même niveau pour tous les enseignants de la maternelle à la terminale. Cette perspective représente un changement considérable par rapport à la situation actuelle caractérisée par la juxtaposition de corps d'enseignants aux formations très diverses en durées et en niveaux. Cette diversité... correspond simplement à un héritage historique et à la succession de décisions particulières. Il faut reconnaître l'égalité de difficulté et l'égalité d'importance de l'enseignement à tous les niveaux... La formation qui est

*envisagée pourrait s'étendre sur cinq ans pour tous les enseignants. Elle serait assez diversifiée pour répondre aux besoins des différents degrés d'enseignement. »*

Selon lui, cette modification... devait aller de pair avec une modification du niveau du recrutement, et être accompagnée d'un examen attentif des obligations de service dans les collèges sans toucher aux recrutements des professeurs agrégés et certifiés qui avaient vocation à enseigner dans les lycées et les collèges.

Il insista alors sur un cinquième point, celui de la mise en place d'un réseau cohérent « *au niveau régional qui rassemblerait les compétences des universités en matière de formation et celles des différents centres de formation existants. Cette organisation était éminemment souhaitable pour adapter la formation continue des personnels à leurs besoins. Dans toute la mesure du possible les stages de formation continue devaient être proches du lieu d'exercice... Les écoles normales étaient ainsi appelées à jouer un rôle nouveau mais essentiel. Pour ce qui concernait la formation initiale des instituteurs, il était indispensable d'instaurer sur une base contractuelle, des relations durables et efficaces entre les universités et les écoles normales* ».

Sixième et dernier point, c'est la volonté de donner progressivement aux universités un rôle accru dans la formation de tous les enseignants. Il soulignait en outre que « *... les universités, qui sont en mesure de fournir la formation académique d'une grande partie des enseignants, ont parfois plus de difficultés à former les étudiants à la pratique de l'enseignement. C'est pourquoi, dans un premier temps, il faut qu'elles organisent leurs relations avec les centres de formation existants. Et, il souhaitait qu'à l'avenir, le souci de développer en leur sein des enseignements et des recherches dans le domaine de l'éducation, aboutisse, dans le cadre de leur autonomie, à associer étroitement la formation intellectuelle et la formation professionnelle des enseignants* ».

C'est un programme d'organisation de la formation initiale et de la formation continue des enseignants qui était ainsi dressé avec en point d'orgue une dernière recommandation visant à « *insister sur deux aspects... la volonté clairement exprimée de permettre un réveil de la pensée pédagogique... à tort méprisée. Il faut la réhabiliter en favorisant le développement de travaux de qualité... qui prennent en compte les problèmes spécifiques de l'enseignement que posent les différents domaines du savoir et qu'entraîne la mise au point de méthodes différenciées pour les publics eux-mêmes très divers, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes... afin de développer chez les uns et chez les autres l'autonomie et la prise en charge de leur propre acquisition du savoir. La deuxième idée... est celle d'une formation qui ne se fait pas en une seule fois, mais qui bénéficie d'une certaine discontinuité, même dans sa partie initiale, des années de formation alternant avec des années d'exercice d'un métier... La maturité que confère l'exercice d'un métier, la connaissance qu'il donne*

*de ses difficultés, peuvent permettre de mieux mettre à profit, après quelques années professionnelles, une ou plusieurs années de formation ».*

Dans le cadre de ce programme, pour montrer non seulement l'importance mais aussi l'urgence de son entreprise, le ministre Alain Savary indiqua le plan des mesures concrètes qu'il entendait développer pour la rentrée de l'année scolaire et universitaire 1982/1983 avec les mesures financières appropriées en ce qui concernait la formation continue des personnels de l'Éducation nationale destinée à préparer le rapprochement des formations entre les personnels des divers degrés et instaurer une coopération des universités et des divers centres de formation existant en vue de mettre progressivement en place un réseau spécifique, souple et décentralisé.

L'échelon de mise en œuvre pour atteindre ces objectifs étaient académique. C'est à ce niveau que des actions concertées seraient menées avec tous ceux qui étaient concernés par le processus en cours, inspecteurs d'académie, responsables de centres de formation, et chefs d'établissement et leurs adjoints. Pour y parvenir, on étudiera des formes souples d'emploi du temps scolaire, on formera les personnels des centres de documentation et d'information à l'utilisation des ressources documentaires et on les utilisera pour qu'ils puissent accueillir les élèves des enseignants en stage court, on intéressera les personnels administratifs et de service dont le concours s'avère de plus en plus précieux pour faciliter l'action éducative.

*« C'est ainsi que ces dispositions permettront d'organiser la formation continue des enseignants des divers degrés sur de nouvelles bases. On s'occupera en première urgence des formations complémentaires pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale suffisante et on associera un plan d'intégration des auxiliaires à une politique de formation. »*

107

Le programme fixé s'acheva sur le détail des actions qui portaient sur : les méthodes d'analyse des besoins en formation, le travail autonome, la pédagogie différenciée et la prise en compte des problèmes résultant de l'hétérogénéité, notamment dans les LEP (lycée d'enseignement professionnel), les collèges et plus particulièrement dans les Zones d'éducation prioritaires, les formes nouvelles d'évaluation, les mesures favorisant la liaison entre les divers niveaux et les diverses disciplines, le développement de l'informatique pédagogique et plus généralement les technologies nouvelles. En outre, des rencontres régionales entre les formateurs des centres de formation existants devaient être organisées pour préparer une action commune, et la période du 1<sup>er</sup> trimestre de la future année scolaire (il faut entendre : 1982/1983) devait être employée au développement maximal des actions de formation, les moyens de remplacement étant, en cette période, davantage disponibles.

Le Ministre entendait débiter sa politique rapidement dès le 3<sup>e</sup> trimestre de l'année scolaire 1981/1982. Il fut consacré à des opérations d'information et d'explication pour assurer la compréhension du projet.

Mais, on pressentait que le maillon faible du dispositif restait les formateurs. On a vu apparaître plusieurs fois dans les propos du Ministre son insistance pour associer à son projet les universités et les centres existants pour fournir des formateurs éprouvés aux actions de formation. Mais les formateurs recherchés auraient à donner des méthodes, des manières de faire, toute une ingénierie en relation avec la notion de projet, de travail autonome, de pédagogie différenciée... or, ce type de formateur est rare, il faut le former. Aussi, André de Peretti en accord avec le Ministre préconise sans attendre des modules de formation sur les thèmes énoncés qui seront conduits avec l'aide de l'INRP dans des séminaires regroupant des formateurs régionaux qui aideront à la démultiplication d'une formation indispensable à la réussite du projet. Et, pour renforcer les effets de cette initiative, il l'assortit, d'une part, d'une recommandation originale, car aucun de ses prédécesseurs ne l'avait fait avant lui, ces dispositions ne sauraient être réalisées sans l'apport de chercheurs et professeurs des Sciences de l'éducation ; d'autre part, d'une volonté, celle de voir se développer au cours de l'été 1982, l'organisation d'universités d'été et de séminaires d'étude, par les universités, les mouvements pédagogiques et les associations de spécialistes.

C'est l'ensemble de ce dispositif qui sera porté à la connaissance des académies afin de leur permettre de préparer leur programme de stages et sa mise en œuvre dès la rentrée scolaire prochaine. Dans sa déclaration, il n'a pas été fait état de dispositifs d'accompagnement ni de création de mission ni de responsable de projet. Il est possible qu'à ce moment-là les discussions étaient encore en cours à ce sujet, le choix n'étant pas encore arrêté comme le suggère André de Peretti dans son interview entre une structure lourde rassemblant les universités et les centres de formation existants et une structure légère de mission.

Quoi qu'il en soit, le Ministre entend faire la différence entre « objectifs » impliquant le moyen et le long terme et « programme » en relation avec le court terme. C'est pourquoi il insista sur le moment de définir quelques très grands objectifs qu'il restera à les traduire ensuite au fur et à mesure des années budgétaires, selon les moyens, en programmes. Mais d'ores et déjà, il saigna que les mesures concrètes annoncées dans la dernière partie de son exposé correspondaient à des moyens budgétaires du budget de 1982.

## **Actions et premières réalisations des chefs de MAFPEN**

Objectifs et programmes avaient précisé Alain Savary, les chefs de MAFPEN travaillèrent à son projet pendant pratiquement trois ans, de 1982 à 1985. Ils élaborèrent ainsi trois Plans académiques de formation dans la dynamique impulsée par

ce ministre qui fut remplacé en 1985 par un nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, qui confirma les MAFPEN et les chefs de Mission *intuitu personae* en les plaçant sous l'autorité des recteurs.

Très peu de temps après leur nomination, les chefs de mission s'étaient structurés en conférence de chefs de MAFPEN. Pour coordonner leur action, une structure supplémentaire avait été mise en place, il s'agissait de la MIFERE (Mission interacadémique de formation et de recherche en éducation) dont la direction fut confiée à Jean-Pierre Obin qui dirigeait une unité interuniversitaire de formation des maîtres à Grenoble (l'IFEPP, Institut pour la formation pour les études psychopédagogiques et psychosociologiques). Outre la coordination des chefs de MAFPEN, cette structure devait impulser des innovations et des recherches pour accompagner les MAFPEN dans leurs actions. Elle constituait un lieu de recherche et de ressources et une interface avec les différentes directions du ministère pour élaborer et conduire des actions en relation avec les différents objectifs qui avaient été fixés par le Ministre.

Ce point de développement des MAFPEN est à approfondir et à détailler car il a interféré avec les projets initiaux des promoteurs du rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. André de Peretti le remarque, lui qui avait été associé de très près à la création des MAFPEN : « Les MAFPEN ont été créées en 1982 par Savary, qui a fait le choix de structures légères. La création des instituts tels qu'ils étaient préconisés dans mon rapport était trop lourde, trop chère... mais on pensait qu'il y aurait à terme les IUFM » (Institut universitaire de formation des maîtres, créé par la Loi sur l'éducation du 10 juillet 1989) (12).

« Avec les MAFPEN, disait André de Peretti, il s'agissait de répandre aux demandes des enseignants qui ne demandaient pas tellement des savoirs... mais des méthodes, des manières de faire, des façons de résoudre des problèmes. Nous nous sommes mis d'accord avec Savary pour mettre en place des modules de formation de formateurs qui visaient à former très vite des groupes de formateurs à disposition des chefs de MAFPEN qui devaient... rassembler autour d'eux des gens qui faisaient de la formation d'adultes, dans les écoles normales, dans les ENNA (École normale nationale d'apprentissage) ceux qui faisaient de la formation dans les entreprises, dans les mouvements pédagogiques. Ils avaient donc à recréer un ensemble, mais dès le départ, on a voulu leur donner des formateurs qui leur apportaient des méthodes, des manières de faire, des réalités expérimentales, toute une ingénierie que nous avons forgée dans les groupes de concepteurs d'une quarantaine de personnes chacun. Pour concevoir ces modules (11), je m'étais appuyé sur toute l'équipe de mon département à l'INRP. Cela a bien marché à Grenoble, à Montpellier, à Versailles... mais pas dans le Nord par exemple.

Notre but n'était pas de modéliser de manière fermée, mais d'initier une façon de faire, de mettre sur pied des éléments méthodologiques susceptibles d'être transmis

*dans les séminaires de quelques jours, à des collègues enseignants ayant déjà de l'expérience... qui auraient eu la mission de continuer cette formation, de faire des apports continus permettant une évolution plutôt que de chercher à faire des formations lourdes... qui ne toucheraient qu'un petit nombre. Cette idée... j'avais réussi à la faire vivre au Brésil, dans plusieurs états... c'était celle de la démultiplication... mais, il y a eu un problème... »*

Le problème vient de l'orientation qui a été prise au Ministère après la mise en place des MAFPEN. Le cabinet du Ministre, après un rendez-vous manqué à l'Isle-d'Abeau où les chefs de MAFPEN avaient été conviés pour examiner l'organisation de leur action dans une académie, fit appel à un universitaire pour animer à l'échelon national une Mission de formation et de recherche qui avait comme objectif de coordonner les chefs de Mission qui ont fonctionné à partir de ce moment comme une conférence des chefs de MAFPEN. En même temps que ces structures se mettaient en place, un certain nombre d'objectifs se poursuivaient comme par exemple les conditions de mise en place d'un réseau fonctionnel de formateurs regroupant les moyens dont les universités pouvaient disposer, ceux des différents centres de formation et des personnels ayant acquis des compétences dans la formation des adultes appartenant ou non aux structures de l'Éducation nationale. C'est à ce niveau qu'une confusion exista qui empêcha la mise en place de ce réseau fonctionnel que le Ministre appelait de ses vœux. Au plan de l'université, on trouva peu d'enseignants prêts à entrer dans les cycles de formation continue car aucune disposition n'était prévue pour comptabiliser dans leur service leur participation. Les centres existant c'est-à-dire les écoles normales ne s'associèrent pas du tout au processus de formation parce qu'ils étaient déjà occupés par la formation initiale et continue des personnels du 1er degré et de l'aveu même d'André de Peretti, ceux d'entre eux qui auraient pu intervenir dans la formation des compétences psychopédagogiques, avaient fait savoir qu'ils n'entendaient pas intervenir. Les centres pédagogiques régionaux qui accueillaient les lauréats des concours de recrutement du second degré n'avaient pas de personnels propres. Par conséquent dans leur majorité, les personnels qui furent désignés pour recevoir les formations prévues dans les séminaires de l'INRP et qui devaient démultiplier la formation reçue n'appartenaient pratiquement pas aux institutions du réseau fonctionnel souhaité. Le réseau imaginé par les responsables du ministère ne vit pas le jour, il fallut attendre la création des IUFM pour réaliser une telle ambition (12). Par contre, ce que les chefs de MAFPEN s'attachèrent à réaliser et qu'ils réussirent fort bien avec le temps c'est l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des PAF sur le principe édicté par le Ministre, pas d'innovation ou de transformation du système sans formation. Ils étaient donc de « tous les coups ».

## Les formateurs de MAFPEN : une pièce maîtresse du dispositif

Cependant, si le réseau n'a pas vu le jour comme l'a souhaité le Ministre, la formation des formateurs telle qu'elle avait été imaginée par André de Peretti a existé, mais avec des formateurs provenant en majorité du second degré. *« La formation des formateurs nous l'avions initiée; nous avons cherché à les rendre sensibles à certains points... modalités d'évaluation;... analyse des besoins;... méthodologies pratiques de mise en groupe des élèves, d'organisation de rôles... »*, par exemple.

Si on suit le témoignage de Jean Boutet, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble et des formateurs qui l'accompagnent dans l'interview qui a été faite sur leur début dans la formation continue des personnels de l'Éducation nationale, académie dans laquelle *« cela a bien marché »* en regard de la formation des formateurs selon André de Peretti, on observe que les points de vue convergent selon la fonction des différents acteurs.

Le chef de MAFPEN souligne *« qu'au début, il ne s'était pas posé la question de savoir si les formateurs... étaient formés ou pas, il a essayé de rassembler ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 1982... Il se faisait beaucoup de choses selon lui, il y avait les associations, les IPR (Inspecteurs pédagogiques régionaux), le CRDP (Centre régional de documentation pédagogique), les universités... par conséquent le PAF de 82 (entendez de l'année scolaire 1982-1983) a été établi uniquement avec les partenaires cités et les formateurs avaient tous plus ou moins des expériences de formation. Cette présentation est confirmée par une de ses collaboratrices, enseignante et responsable AROEVEN (Association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale), qui était engagée dans des formations depuis plusieurs années depuis qu'il y avait une convention nationale entre la FOEVEN (Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale) et le ministère de l'Éducation nationale. Elle avait été contactée en juin 1982 par le chef de la MAFPEN, son organisation avait fait des propositions de stages qui avaient été acceptées. Dans le même cadre, il y avait les CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) »*.

Cela est aussi corroboré par une autre collaboratrice du chef de Mission. Elle est issue du monde syndical. *« La volonté du chef de Mission était de ratisser large, dans le bon sens du terme, car, ce qui vient d'être dit sur les mouvements pédagogiques, pourrait également l'être pour ce qui se faisait par les inspections, mais aussi dans les syndicats... Je suis arrivée à la MAFPEN par le syndicat parce que les responsables de la Mission cherchaient à synthétiser tout ce qui existait. »*

Ces formateurs sont peut-être allés aux séminaires organisés par l'INRP, mais ils n'en ont soufflé mot. Par contre, suivant une recommandation du Ministre, l'une des collaboratrices précise : « *L'originalité de l'équipe de la MAFPEN de Grenoble, c'est d'avoir regroupé ses formateurs dans une université d'été.* » Cela permet de préciser la genèse du groupe de formateurs qui va animer et dispenser des formations dans une MAFPEN ; ils ont une expérience de formation dans une structure parallèle à l'Éducation nationale et bénéficient de sessions de formation dans l'institution même où ils agissent qui ont été organisées à leur intention.

Si on redonne la parole à Jacques Decobert sur ce sujet, son bilan est éloquent. D'abord, il souligne que les formateurs font partie du paysage, « *nous parlons ici (il s'agit du CTPA) beaucoup de formation et presque jamais de ceux qui l'assurent.* » Il poursuit en soulignant que : « *Croire... que la formation continue des personnels appartient au champ d'intervention des centres institutionnels de formation relève... d'une pensée mythologique ou d'une persistante utopie. Les chiffres... décident du contraire. Ils sont là pour rappeler que l'appareil institutionnel de formation initiale (universités, centres de formation) n'a jamais été en situation de pouvoir fournir à la formation continue, les formateurs dont elle avait besoin, ni en nombre suffisant, ni toujours en profil de compétence adapté à de nouveaux besoins.* » Si on prend l'exemple de son académie et des chiffres qu'il avance, en 1987, il y avait 248 formateurs déchargés. Il faut entendre par « formateurs déchargés » des formateurs qui, sur la base d'un contrat explicite, se voient attribuer en début d'année un certain nombre d'heures annuelles convertibles en prestations de types divers. Il faut les différencier des formateurs occasionnels, bien plus nombreux, qui sont des personnes ressources qui travaillent à la vacation et sont payés au service fait.

112

Si on analyse la composition de ce groupe on trouve que parmi ces 248 formateurs déchargés, 57 le sont à mi-temps et 46 à temps plein. Parmi eux on compte 32 formateurs institutionnels seulement dont 1 universitaire qui travaille à quart temps dans la rénovation des collèges. Il s'agit de la rénovation des collèges, dit réforme Legrand (13). Tous les autres, soit 87 % sont issus des collèges et des lycées. Si on reprend le même travail avec les formateurs occasionnels, il en était répertorié 302, sans y inclure tous ceux qui à des titres divers intervenaient ou étaient susceptibles d'intervenir dans des actions où leurs compétences étaient ponctuellement requises. Sur ces 302 intervenants, 217 sont issus du terrain, les autres viennent effectivement des universités et des centres institutionnels mais pour des missions très spécifiques, en marge de la formation continue, ils encadrent la formation des enseignants préparant le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) à l'exclusion de toute autre formation, ils sont 54 universitaires et professeurs d'école normale.

Jacques Decobert a été nommé à la création des MAFPEN. Mais, tous les chefs de MAFPEN n'ont pas connu cette longévité à la tête des missions. C'est le cas de Jean-

Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lyon qui fut remplacé en 1986 par Alain Bouvier. Leurs témoignages montrent l'importance du suivi et de la mémoire dans la conduite des Missions. L'exemple qui va en être donné à propos des formateurs n'a pas le même caractère comptable que celui qui est donné par le chef de MAFPEN de l'académie de Lille.

Si l'on reprend les interviews citées au début de l'article concernant Alain Bouvier et Jean-Marc Braemer (7), et si on en extrait une partie significative en regard de notre propos et que l'on donne la parole à Alain Bouvier qui éprouve le besoin de rencontrer à nouveau l'enquêteur car il n'est pas d'accord avec lui sur un point, on découvre le problème des conséquences d'une rupture dans les responsabilités de la conduite d'une MAFPEN.

Voici le dialogue qui s'est engagé avec l'interviewer, il mérite d'être donné dans son intégralité parce qu'il montre bien l'importance de la mémoire dans la gestion des opérations de rénovation du système éducatif et des actions de formation qui les accompagnent.

Alain Bouvier. – *J'ai préféré vous demander de venir car, par rapport à votre courrier, j'avais un certain nombre de commentaires à faire... La typologie des formateurs de cette époque que vous m'avez envoyée m'a surpris... Je n'y retrouve en rien la situation que j'ai trouvée en arrivant à la MAFPEN. Je peux vous donner la représentation que j'ai de la MAFPEN de cette époque.*

*Il y avait un système énorme, considérable qui était celui des stages courts, même si Jean-Marc Braemer disait qu'il fallait aller vers une « déstagification ». L'essentiel était constitué de stages courts dont l'animation était assurée par de formateurs de profil assez varié, essentiellement du second degré. Pour le nombre de personnes détachées à la MAFPEN, il devait y avoir à l'époque une soixantaine d'emplois. De plus, il y avait une énorme noria de gens de collègues, des lycées, et des lycées professionnels... qui étaient organisés plus ou moins en groupes disciplinaires... C'était très varié selon les disciplines ; dans certains domaines, c'était très structuré ; dans d'autres, cela l'était moins.*

*Ensuite, il y avait un deuxième bloc, qui était tout ce qui accompagnait les évolutions dans l'enseignement technique et professionnel. Jean-Marc Braemer est parti peu de temps après avoir lancé ces formations. En 1986, cela devait représenter le tiers des activités de la MAFPEN. Il y avait des opérations extrêmement lourdes : je me souviens par exemple quand il fallut assurer la reconversion de 400 profs de couture...*

L'interviewer. – *Cela a commencé à quelle période ?*

Jean-Marc Braemer. – *C'est quand on a remis le Centre de Bourg-en-Bresse en route... et quand je suis parti en 1986, c'était tout à fait au début. Moi, j'avais mis*

*en place la reconversion des professeurs d'EMT (enseignement manuel et technique des collèges).*

L'interviewer. – *Je me limite à la période 1982-1985.*

Alain Bouvier. – *Non,... moi, je vous parle de ce que j'ai trouvé en arrivant en 1986, je ne parle pas de la formation des profs de techno de l'ex voie XIII (désignent les mêmes enseignants – enseignement manuel et technique des collèges), mais des profs du technique des lycées professionnels. À cette époque-là, il y a eu des grosses opérations de reconversion.*

Alain Bouvier arrive effectivement en 1986, moment où l'enseignement technique des lycées professionnels et des lycées techniques connaît des évolutions sensibles. La rénovation des diplômes qui a été entreprise entraîne des reconversions et des évolutions de carrière chez des enseignants déjà titulaires d'une spécialité. Cette situation a pu entraîner des incompréhensions sur la nature des actions et sur l'intervention de formateurs au sein des actions de la MAFPEN, car Jean-Marc Braemer alors responsable de la MAFPEN de Lyon prépara le PAF 1985-1986 au cours de l'année scolaire 1984-1985, il a effectivement prévu des actions de reconversion des professeurs de l'enseignement manuel et technique des collèges qualifiés d'EMT ou appartenant à la voie XIII. Il ne pouvait pas prévoir qu'en janvier 1986, Roland Carraz alors secrétaire d'État allait demander la révision des Plans académiques de formation pour faire face aux rénovations de l'enseignement technique et professionnel. Or, le remplacement entre les deux chefs de MAFPEN s'est opéré à ce moment-là. Jean-Marc Braemer a raison d'évoquer la reconversion des professeurs d'enseignement manuel et technique des collèges puisqu'il l'a préparé et Alain Bouvier a raison de parler de reconversion des professeurs de l'enseignement technique et professionnel puisqu'il en a été saisi. Par conséquent, le remplacement d'un responsable de la formation au niveau d'un rectorat ne va pas de soi et la reconstruction de la mémoire des MAFPEN exige des précautions. Cela explique peut-être aussi la difficulté chronique à trouver des successeurs aux chefs de MAFPEN cessant leurs activités pour différents motifs.

Ces situations existant dans l'académie de Lille ou dans l'académie de Lyon se retrouvent à l'identique dans bien des académies et on peut conclure ici que pratiquement toute la politique nationale de formation continue des personnels repose pour une part essentielle sur un corps de formateurs issus des établissements du second degré quels que soient les secteurs concernés qu'il s'agisse des collèges, des lycées d'enseignement général ou des lycées techniques ou professionnels. Jacques Decobert caractérise ces intervenants du second degré dans la formation continue comme des personnes appartenant à un corps « *fragile, transitoire, fluctuant, puisque leur engagement repose sur du volontariat et les actions qu'ils développent*

*ne font pas partie de leur statut. Il constitue un ensemble de professionnels, qu'il ne serait ni honnête, ni pédagogiquement prudent de pérenniser dans des activités qui risqueraient à terme de les couper de la réalité de l'enseignement. Un ensemble de professionnels, donc, qu'il convient de renouveler et d'élargir pour parfaire le maillage de l'académie en personnes ressources, et, surtout qu'il convient de former, car, dans le domaine de la formation d'adultes, la formation initiale que garantit le titre n'est pas un critère suffisant de compétence. C'est donc... une priorité forte (nous sommes en 1987) pour assurer l'avenir de toute politique académique de formation que d'organiser la formation de ses formateurs, formation initiale parfois, formation continue toujours ».*

Les CPR (Centres pédagogiques régionaux), comme cela a déjà été souligné, n'étaient pas comme les écoles normales des institutions autonomes de formation, ils n'étaient que des services d'accueil et de suivi des lauréats stagiaires des concours du second degré même s'ils ont fait l'objet d'adaptation dans le temps pour tendre à devenir des vrais centres de formation, ce ne fut pas suffisant. Ils ne disposaient pas de formateurs institutionnels permanents comme leurs homologues du premier degré. Les IUFM sont actuellement placés dans une situation identique et la même situation perdure parce que dans le second degré, la formation théorique est universitaire, et la formation pratique se fait dans la classe au contact des élèves, en relation avec un conseiller pédagogique, lui-même professeur du second degré et qu'il est difficile d'instaurer une formation pédagogique et didactique en dehors de ce modèle. Et pourtant les évaluations montrent que ce type de formation décentré de la pratique de la classe est une nécessité. Des essais furent tentés pour donner des garanties à ces formateurs, à défaut de statut, puisque qu'ils n'avaient ni le statut d'universitaire, ni celui de professeur d'école normale repérés historiquement et institutionnellement. Mais, toutes les tentatives qui furent faites, ne purent déboucher effectivement tant le problème est complexe et la structure de l'Éducation nationale peu désireuse de diversifier encore le statut et la fonction des enseignants.

## **L'évaluation, une nécessité difficile à réaliser**

Parmi les nouvelles compétences à développer, l'évaluation avec les problèmes posés par les formateurs et leur formation, est une question récurrente au niveau des MAFPEN, elle revient avec insistance tout long du développement et de l'action des Missions. Quels que soient les efforts faits pour répondre à la demande et aux besoins, les intéressés n'avaient pas satisfaction. Dans l'une des interviews qu'a donné André de Peretti, la personne qui le questionnait aborda ce sujet. L'auteur du rapport répondit par une série de questionnements qui montrent la difficulté du sujet.

Question. – *J'ai le sentiment qu'un certain nombre d'enseignants n'est pas satisfait du fonctionnement des MAFPEN mais cela peut être aussi un prétexte... pour ne pas avoir à se remettre en cause ?*

André de Peretti. – *... Il y a une ambiguïté à l'égard des MAFPEN comme de toutes choses d'ailleurs. Les réticences repassent sur des arguments du type « manque de moyens, manque de temps,... La difficulté est d'arriver à sonder réellement. Est-ce que le fait d'aller dans un séminaire leur a donné le temps de respiration, de réflexion, par rapport à l'aspect stressant du métier ? Est-ce qu'ils ont trouvé de l'intérêt, du plaisir,... à rencontrer des collègues ? Est-ce qu'ils ont pu échanger à propos de leurs propres difficultés et voir les choses de façon différente ?*

Cinq années après le problème reste entier. Jacques Decobert en témoigne : « ... C'est un problème irritant et souvent traité hypocritement, par défaut... Si l'évaluation des formations se contente trop généralement de mesurer à chaud le coefficient de satisfaction des stagiaires, c'est sans doute parce que l'objet est complexe comme la méthodologie qu'il requiert mais il m'arrive de me demander si ce n'est pas non plus par une réaction de fuite devant la logique qu'elle risquerait d'impliquer.

Si l'évaluation a entre autres pour rôle de fournir des éléments d'appréciation susceptibles d'éclairer sur la transformation réelle des pratiques, d'informer en conséquence une action, d'infléchir une politique au service d'objectifs qui s'imposent en terme d'urgence, elle devient un élément qualitatif de contrôle de gestion et s'inscrit dans une logique de management pour laquelle l'Éducation nationale ne semble pas immédiatement prête. D'autant que cela voudrait dire peut-être que ce qui est en cause ce n'est plus seulement l'objectif de l'action et sa conformité à la politique suivie, mais le formateur lui-même, l'autonomie qu'il se réserve, le contrat au moins implicite qu'il souscrit... Par contre, ce qui nous appartient, au niveau qui est le nôtre, c'est de veiller à ce que l'action de formation ne soit pas seulement évaluée à chaud, mais qu'elle intègre dans ce qui la constitue : son contenu, sa démarche, les méthodes et les moyens d'autoévaluation de sa capacité à transformer la pratique professionnelle, c'est-à-dire à permettre le transfert, et de décider qu'il s'agit là d'une des activités essentielles du contrat souscrit par le formateur. Enfin, et ceci s'adresse... au gestionnaire, peut-être conviendrait-il d'intégrer dans le coût global de la formation et donc de la répartition des moyens, le financement de procédures d'évaluation, a posteriori, des effets de la formation, qui porteraient tantôt sur le public, tantôt sur un thème, et constitueraient ainsi un mode supplémentaire et pertinent d'analyse des besoins comme cela se fait pour les universités d'été. »

À cette occasion, Le chef de la MAFPEN de Lille pose les problèmes de l'évaluation externe et de l'évaluation interne qui demandent des théories et des pratiques, des personnels qualifiés et des moyens. Claude Thelot à travers l'Évaluation du système

éducatif en 1993 (14), Jean Vogler dans *l'Évaluation* en 1996 (15) et André de Peretti dans son *Encyclopédie de l'évaluation en formation* en 1998 (16) qu'il a publiée avec Jean Boniface et Jean-André Legrand en 1998, en ont donné de beaux exemples. Ils démontrent à l'évidence que la tâche dépassait la mesure d'une MAF-PEN qui ne pouvait pratiquer guère plus que l'évaluation « à chaud » à la fin de chaque stage.

## La recherche en éducation, maillon indispensable à la formation des enseignants

Il y a enfin parmi les objectifs proposés par le Ministre et les problèmes évoqués lors des entretiens avec les différents interviewés : la recherche. Jacques Decobert l'aborde aussi dans son bilan de 1987 : *« J'hésite à parler ici de la recherche, tant elle véhicule encore d'images caricaturales ou de questions soupçonneuses. Et pourtant le problème du formateur ne peut être totalement dissocié de celui de la recherche, et une politique de formation ne peut ignorer cette dernière.*

*Quel que soit le contenu que l'on donne à la recherche (recherche en éducation, recherche action, recherche innovation) le formateur n'est pas seulement celui qui assure par référence à un savoir constitué, une prestation de démultiplication, reproduction d'un modèle validé. Le formateur... est acteur de la transformation, celui qui la conçoit, la constitue, l'expérimente, la prolonge la valide, assure sa dynamique et son renouvellement. Il arrive toujours le moment où les connaissances montrent leurs lacunes et deviennent révocables, où les pratiques hésitent, se pervertissent et s'égarrent. L'écueil de la formation, c'est quand elle fige en dogme les modèles ou les stéréotypes qu'elle a elle-même constitués. Mais, le propre de la formation est aussi de conduire, par la logique même des dynamiques qu'elle met en œuvre, au point précis où elle exige pour assurer sa pertinence et sa validité, d'éprouver, sur d'autres méthodes, d'autres hypothèses, celles-là mêmes qui font la légitimité de la recherche. »*

C'est dans cette perspective que des MAF-PEN ont développé des appareils liés à la recherche et à l'innovation en éducation. À Lille, puisque c'est le chef de Mission qui s'exprime, existe une « Cellule innovation recherche pédagogique, la CIRP, rattachée à la MAF-PEN et animée par un président d'université. La CIRP s'est trouvée dans un premier temps l'héritière naturelle de l'ancienne Commission académique qui gérait la recherche dite "spontanée" pour la différencier de celles conduites, sur leurs orientations de programme et sur leurs moyens propres, par les différentes directions du ministère, par l'INRP ou par les universités. Les moyens dont dispose la CIRP sont... peu importants... 68 heures années destinées à aider le travail des équipes... Malgré le caractère modeste de ses moyens, la CIRP s'est efforcée de finaliser la recherche qu'elle avait en charge, de dégager des critères de priorités par référence

*aux modifications du système éducatif et aux dynamiques de formation, et s'est attachée à assurer le suivi effectif des travaux conduits. »*

## **Un chef de MAFPEN témoigne cinq après...**

Les documents rassemblés et les publications existantes sont là pour témoigner de la richesse des productions des MAFPEN et bien des aspects pourraient être présentés encore comme la notion de formation sur établissement liée à la notion de projet que l'on retrouve constamment dans les écrits et dans les actes. Ce fut une évolution importante de la formation des enseignants que de mettre en harmonie un projet d'établissement et des formations nécessaires à sa réalisation. Jacques Decobert l'évoque dans son intervention du 29 juin 1987. Et c'est avec lui que nous allons parachever l'analyse des documents qui campent les MAFPEN: « *Voilà cinq années (1982-1987) révolues que les MAFPEN existent... je voudrais vous inviter à jeter le regard sur le parcours que nous avons fait pour l'essentiel ensemble – car les têtes n'ont guère changé autour de cette table – afin de mesurer ce que nous pourrions ensemble être amenés à envisager... pour orienter et guider notre action... La politique académique de formation s'est constitué progressivement sur un certain nombre d'équilibres fondamentaux. Nous ne les avons pas toujours initiés mais nous avons contribué à coup sûr... à leur donner leur physionomie particulière... j'essaierai donc de répertorier ceux que je crois distinguer... Tout d'abord les "priorités"... La politique de formation se fonde pour moi sur deux principes essentiels de cohérence, deux axes majeurs d'orientation et deux seulement. Il y a un axe qui passe par la nécessaire adaptation du système éducatif au devenir économique, technologique, et professionnel de la société moderne... Il y a d'autre part un axe transversal, celui qui est défini par la notion d'intégration des enfants en difficulté scolaire, quelles que soient l'origine et la nature de leur handicap... Deux priorités, deux principes de cohérence. Le premier se cerne mieux, se gère plus facilement. Le second serait plutôt une "priorité floue" »...*

*... Depuis cinq ans nous avons vu les trois ministères successifs (allusion aux trois ministres de l'Éducation nationale qui se sont succédé entre 1982 et 1987: Alain Savary, Jean-Pierre Chevènement et René Monory) par leur ampleur, leur "cadrage" tant au niveau du public visé que des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens et même de la programmation. Ce fut la rénovation des collèges, puis la rénovation des professeurs d'EMT (Enseignement manuel et technique des collèges), le Plan informatique pour tous, le Plan du technique, le Plan vidéo-collèges, la préparation d'un DEUG par les PEGC et... la préparation à la licence et aux concours internes de recrutement (CAPES et agrégations).*

*Ceci entraîne un certain nombre d'effets, d'incidences que nous avons à objectiver. Tout d'abord la latitude que nous avons au plan local se restreint... L'objectif des groupes de travail mis en place il y a quatre ans dans le cadre de la préparation du*

PAF... était de préciser les objectifs et de définir les priorités... On peut dire aujourd'hui que le plan de formation est fait aux quatre-cinquièmes avant même que l'on commence à réfléchir aux modalités de sa mise en œuvre. Le PAF que nous avons préparé la première année avant le lancement de la rénovation des collèges ne serait plus qu'aujourd'hui un sous-ensemble de la politique de formation... Mais notre liberté et notre responsabilité à la fois résident dans notre capacité à atteindre et à maintenir... les équilibres fondamentaux et les objectifs que je relevais tout à l'heure. Deuxième effet... dès lors qu'un objectif national ou académique s'impose... il n'est plus simplement proposition offerte à la liberté du stagiaire, il devient engagement de responsabilité pour le système éducatif... on doit bien constater cinq ans après qu'à côté des actions de volontariat, il y a désormais toutes les actions à public désigné ou à public ciblé qui visent des compétences ou des responsabilités particulières...

Et au travers de tout cela, ce qui m'apparaît, ce qui devient réalité de fait, c'est que la formation n'est plus ce droit individuel... mais qu'elle devient un élément constitutif d'une autre définition du contrat professionnel... parce que les compétences acquises initialement sont révocables... et que l'exercice du métier passe par l'adaptation permanente à la profession.

Tout ceci... pose à notre réflexion un problème délicat, celui de la place qu'il conviendrait de ménager à côté des formations nécessaires et obligées aux formations "libres" de développement personnel...

... Le troisième constat porte sur un troisième équilibre fondamental.

Nous avons collectivement assisté et collaboré à un processus irréversible qui sacrifiait dans le PAF, l'éducation permanente dans ce qu'elle peut avoir de gratuit et de désintéressé, au profit de la formation professionnelle continue... Nous nous attachons à ce qu'elle contribue à la rénovation du système éducatif; sa finalité avouée... est l'élève, et j'adhère à cette définition. Depuis deux ans... est apparu un autre massif, celui des formations conduisant à un diplôme ou à un concours, c'est-à-dire cette fois, non plus exactement de la formation professionnelle continue mais de la formation professionnelle qualifiante... Des chiffres! l'an prochain il y aura dans notre académie 487 stagiaires DEUG, 333 enseignants qui auront une décharge pour préparer une licence,... 788 intentions de préparer le CAPES et 166 pour le CAPET internes. Ajoutez les effectifs encore inconnus pour le PLP2, quelques agrégatifs de surcroît. Ce sont 2000 enseignants qui vont pratiquement être retirés des circuits de la formation professionnelle... puisque la demande est là, il faut la traiter. J'observe cependant une modification forte des équilibres fondamentaux et des finalités de la formation continue suffisante... pour que dans les prochains CTPA qui auront à décider l'utilisation pondérée des moyens, nous soyons vigilants à bien définir les priorités...

Autre équilibre encore dont je vois combien il est fragile,... avec la complicité parfois des responsables de stages eux-mêmes par la tentation d'une gestion industrielle, statistiquement rentable de la formation. Il est plus facile de multiplier les

stages en les reproduisant que d'accompagner, au plus près du terrain, les processus de transformation du système éducatif. Le stage peut devenir, si on n'y prend pas garde, un produit... de consommation... Mais, partir d'une analyse des besoins pour négocier une démarche de formation dont on sait qu'elle sera appelée à évoluer au fur et à mesure que les pratiques professionnelles évolueront, c'est une autre approche, de relation d'aide, un suivi accompagnement. L'une n'est pas meilleure que l'autre et je n'introduis aucune échelle de valeur. Chacune est pertinente selon l'objectif que l'on se propose. Il y a un temps, des lieux, où il est légitime d'offrir des formations qui se réfèrent à des savoirs déjà constitués. Il y a un temps, des lieux, où la formation doit construire son objet par une négociation évolutive entre formateurs et formés. Les adaptations du Plan du technique relèvent plutôt de la première logique. La Rénovation de collèges, les quatrièmes-troisièmes technologiques des lycées professionnels relèvent... pour l'essentiel de la seconde. Là encore, c'est nous qui sommes garants dans l'économie globale de la politique de formation, de la sauvegarde de cet équilibre fondamental. »

## Conclusion

Ainsi, les propos du Ministre dans sa déclaration du 19 mars 1982 et les différents entretiens avec les principaux partenaires de la mise en œuvre de la formation des personnels de l'Éducation nationale, André de Peretti, auteur du rapport qui la concernait, Jean Boutet et les formateurs de la MAFPEN de Grenoble, Alain Bouvier, Jean-Marc Braemer et Jacques Decobert, chefs de MAFPEN de différentes académies, ont permis de remettre en perspective le développement des Missions académiques des personnels de l'Éducation nationale jusqu'à la publication du livre blanc, *les MAFPEN, huit ans déjà*, mais il est important de se demander si les principaux objectifs annoncés par le ministre Alain Savary, ont été atteints à cette date. Un premier résultat est évident. Depuis la mise en place des MAFPEN, les PAF ont été publiés dans toutes les académies chaque année depuis leurs créations et chaque année des personnels de tout niveau appartenant au premier degré, au second degré ou aux personnels ATOSS ont pu déposer une candidature sur des stages académiques ou nationaux appartenant aux différents plans de formation académique, national ou à des universités d'été. Le flux des personnes qui ont bénéficié des stages a été important, la publication des *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation* de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale dans son édition de 1989 (17), indique p. 214 qu'en « 1987, sur les actions menées par le MEN, plus de 463 100 agents ont bénéficié de plus de 487 700 semaines de formation continue. Le pourcentage des effectifs en formation a été de 50,2 % par rapport à l'effectif global ; ces effectifs ont bénéficié d'une durée de stage de 1,05 semaine. Entre toutes les actions, celles de perfectionnement restent prépondérantes... Maintenant pour les non enseignants, on

constate depuis 1981, une tendance à une hausse de la fréquentation, néanmoins entrecoupée de légères baisses ». Ces données mériteraient des analyses plus fines mais les diagrammes présentés p. 215 du document sont éloquentes. Les Missions ont parfaitement rempli à moyen terme, leur rôle, surtout en regard de la formation continue des personnels enseignants et parmi eux les enseignants du second degré. Jacques Decobert dans son analyse à démontrer également que sur le plan qualitatif, cette formation avait permis aux enseignants de recevoir une formation adaptée à leurs besoins et à ceux de la société, qu'il s'agisse entre autres, des connaissances ou de leurs développements, des méthodes de transmission du savoir, de l'organisation des établissements ou de l'élaboration des programmes et que la formation continue avait tenté de faire appel à la recherche et, notamment à la recherche en éducation. Mais, s'il y a eu développement de la recherche en éducation, elle s'est surtout faite dans les universités et la relation avec le terrain n'a pas été aussi effective qu'on aurait pu le souhaiter.

À côté de cette réussite incontestable de l'implantation de la formation continue et en liaison avec la dernière observation qui vient d'être faite sur le développement de la recherche en éducation, il est un objectif qui n'a pu être réalisé, c'est celui de donner progressivement aux universités un rôle accru dans la formation de tous les enseignants, et de mettre en place des relations avec les centres de formation existants. Ce que Jacques Decobert a remarqué dans son bilan de 1987 concernant la nature et la qualité des formateurs qui intervenaient dans la formation continue le confirme. L'université et les centres de formation existants ont des spécialités, et quand ils ont à intervenir, ils le font dans le droit fil de leurs spécificités. C'est ainsi qu'ils ont contribué à la réussite de la qualification de personnels qui n'avaient pas pu suivre des formations initiales appropriées à leur responsabilité et qu'ils ont permis la promotion professionnelle d'enseignants dans le cadre des concours internes améliorant par-là la qualité du système éducatif.

Si la formation continue a connu une grande expansion, il n'en a pas été de même avec la formation initiale. Elle n'a connu un regain de développement qu'à la promulgation de la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989. La création des IUFM reprit l'idée de rapprochement des universités et des centres de formation existants et un certain nombre de chefs de MAFPEN ont été requis avec d'autres universitaires pour élaborer des projets de création de ce nouveau type d'établissement. Ces instituts ont presque dix ans maintenant, ils ont fait face avec les universités à la préparation aux concours et à la formation professionnelle des professeurs stagiaires recrutés, il faut qu'ils envisagent maintenant de conduire formation initiale et continue des enseignants. Le travail est en cours (18).

## Notes

1 - Arrêté du 11 juin 1982 portant création d'une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale et nomination des chefs de mission académique (cf. annexe 1).

2 - Arrêté du 23 juillet 1998 abrogeant l'arrêté en date du 25 juillet 1985 relatif aux missions académiques de la formation des personnels de l'Éducation nationale.

3 - Lettre du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs du 15 Avril 1982 (cf. annexe 2) et Note de service du 24 mai 1982 aux recteurs et aux inspecteurs d'académies, directeurs des services départementaux ; elle a pour objet de préciser les actions de formation continue des personnels de l'Éducation nationale pendant l'année 1982-1983 (cf. annexe 3).

4 - *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale* présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982, 340 p.

5 - Interview du 12 avril 1994 ; entretien téléphonique du 9 septembre 1996 et interview du 19 octobre 1996, exploités avec l'autorisation de l'auteur, Christiane Valentin.

6 - Entretien collectif du 23 mars 1996 de Jean Boutet, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Grenoble ; Christiane Boucharlat, formatrice CAFOC, enseignante, collaboratrice MAFPEN ; Marie-Claude Carrel, enseignante, syndicaliste, collaboratrice MAFPEN ; Odile Sargentini, enseignante, responsable AROEVEN, collaboratrice MAFPEN, exploités avec l'autorisation de l'auteur Christiane Valentin.

7 - Interview d'Alain Bouvier, Deuxième chef de la MAFPEN de l'académie de Lyon le 4 novembre 1996 ; entretien collectif du 10 juin 1997 de Jean-Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de Lyon et d'Alain Bouvier, son successeur ; entretien téléphonique avec Jean-Marc Braemer, Premier chef de la MAFPEN de Lyon du 24 avril 1998 ; exploités avec l'autorisation de l'auteur Christiane Valentin.

8 - *La politique générale de formation des personnels, constats, tendances, perspectives, principes d'orientation*. Intervention de Jacques Decobert, chef de la MAFPEN de l'académie de Lille, au Comité technique paritaire académique du 29 juin 1987, ronéotypé, 13 p.

9 - Interview de Jacques Decobert, Premier chef de la MAFPEN de l'académie de Lille le 4 mai 1999 exploité avec l'autorisation de l'auteur Claire Pouchain-Avril.

10 - Déclaration de Monsieur Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, à l'occasion d'une conférence de presse sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, le 19 mars 1982, ronéotypée, 6 p.

11 - Les modules de l'INRP dits « Modules de Peretti » : *Recueil méthodologique pour la conduite des actions de formation dans le cadre des modules*, ronéotypé, 204 p., avertissement d'André de Peretti.

Module n° 1 : *La mise en œuvre de formes souples d'emploi du temps*, ronéotypé, 278 p. sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Aniko Husi.

Module n° 2 : *Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation*, ronéotypé, 217 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Patrick Ranjard.

Module n° 3 : *Utilisation des ressources documentaires, conseils méthodologiques*, ronéotypé, 518 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Brigitte Chevalier.

Module n° 4 : *Méthodologie du travail autonome*, ronéotypé, 409 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Nelly Leselbaum.

Module n° 5 : *Méthodes d'analyse des besoins*, ronéotypé, 244 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Raymond Bourdoncle.

Module n° 6 : *Pédagogie différenciée*, ronéotypé, 723 p., sous la direction d'André de Peretti, responsables du module : Christine Barré de Miniac et Françoise Cros.

Module n° 7 : *Formes nouvelles d'évaluation*, ronéotypé, 222 p., sous la direction d'André de Peretti, responsable du module : Monique Delclaux.

12 - Article 17 de la Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

13 - Legrand Louis, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1983, 376 p.

14 - Thelot Claude, *L'Évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan, 1994.

15 - Vogler Jeon (coord.), *L'Évaluation*, Paris, Hachette Livre, 1996.

16 - De Peretti André, Boniface Jean, Legrand Jean-André, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Paris, ESF éditeur, 1998.

17 - Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Direction de l'évaluation et de la prospective, édition 1989.

18 - Cf. : « Rénovation du dispositif de formation des enseignants » : <http://www.education.gouv.fr/dossier/rebiufm>

## ANNEXE 1

### Arrêté du 11 juin 1982

(Éducation nationale : mission des technologies nouvelles, de l'innovation pédagogique et de la formation)

123

### Création d'une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale

*Art. 1<sup>er</sup>* – Il est créé dans chaque académie, une mission à la formation des personnels de l'Éducation nationale.

*Art. 2* – La mission à la formation des personnels sera dirigée par un chef de mission et aura pour tâche l'élaboration du programme académique de formation de l'ensemble des personnels relevant de l'Éducation nationale.

*Art. 3* – Les directeurs et chefs de mission du ministère de l'Éducation nationale et les recteurs d'académie sont chargés, chacun en ce qui les concerne, de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Bulletin officiel* hebdomadaire du ministère de l'Éducation nationale.

Le ministre de l'Éducation nationale,  
A. SAVARY

## ANNEXE 2

### Lettre du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs, le 15 avril 1982

Le ministre de l'Éducation nationale à Mesdames et Messieurs les Recteurs,

Lors de la réunion du 29 mars, j'ai eu l'occasion de vous faire connaître l'importance que j'attache à la formation des personnels de l'Éducation nationale qui vient de faire l'objet d'un rapport d'ensemble. À la suite des propositions formulées par la Commission présidée par A. de Peretti, j'ai retenu un certain nombre d'orientations générales dont vous trouverez le détail dans la déclaration ci-jointe. Elles constituent le cadre dans lequel doit s'inscrire la politique de formation des prochaines années. Un des aspects importants de cette nouvelle politique est la constitution au niveau régional d'un réseau qui rassemble les compétences des universités en matière de formation et celles des différents centres de formation existants. Dans cette perspective, j'envisage la création immédiate d'une mission académique à la formation des personnels qui aura pour tâche de créer progressivement ce réseau fonctionnel, d'élaborer conformément aux orientations nationales le plan académique de formation (après avoir procédé au recensement global des ressources et des besoins), de suivre le programme d'action arrêté par vos soins (après avis des organes réglementaires) et de définir les instances organisatrices des formations (y compris les établissements scolaires). Cette mission aura également pour tâche de veiller à intégrer dans les programmes de formation les apports de la recherche pédagogique.

Le chef de cette mission sera nommé par mes soins sur vos propositions et après que vous aurez consulté le ou les Présidents d'université de votre académie. Je vous demande de me proposer quelques noms en ce sens au début du mois de Mai. Il s'agira d'un professeur ou d'un maître assistant des universités ou, à titre exceptionnel, d'un fonctionnaire titulaire d'un doctorat d'État. Ils devront tous témoigner d'une expérience significative en matière de formation. J'attire votre attention sur l'importance de cette fonction et donc sur la nécessité de procéder au choix de son titulaire avec le plus grand soin. Sa tâche sera difficile en raison de la très grande diversité de ses interlocuteurs dont il importe qu'il sache comprendre les besoins et les potentialités spécifiques. La mission elle-même sera composée essentiellement de membres du corps enseignant des universités, de l'inspection pédagogique et des responsables des divers centres de formation. Sa toute première tâche sera de donner à cet ensemble une réalité fonctionnelle et d'élaborer une politique cohérente de formation au niveau académique, conformément aux orientations nationales.

Je vous demande en second lieu de procéder dès maintenant à un inventaire des personnels qui pourraient suivre avec profit des séminaires de formation prévus à la fin de cette année scolaire au niveau national. Ils concerneront tant les chefs d'établissement que les formateurs et les enseignants et porteront notamment sur l'emploi du temps scolaire, l'utilisation des ressources documentaires, les méthodes d'analyse des besoins, les méthodes nouvelles d'évaluation et l'élaboration des programmes de formation. Ces séminaires représentent à mon sens une condition préalable au lancement de la nouvelle politique de formation. Je vous serai gré de faire parvenir vos propositions avant le 15 mai à la Mission des Techniques nouvelles, de l'Innovation pédagogique et de la formation selon les indications données en annexe.

Je vous rappelle aussi qu'un de mes objectifs est de favoriser le rapprochement des différentes catégories de personnel comme je souhaite rapprocher les différents centres de formation. Il importe donc de veiller à ce que les cloisonnements traditionnels en matière de formation fassent l'objet d'un réexamen et que l'on puisse réunir dans certains stages des personnes d'origine différente dont la confrontation des expériences et des besoins est indispensable à la création de véritables équipes éducatives dans les établissements scolaires.

L'insiste enfin sur la priorité qu'il importe de donner aux formations complémentaires que vous devrez proposer à ceux qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale suffisante et aux auxiliaires nouvellement intégrés afin d'associer le plan d'intégration à une politique de formation.

Des réunions auront lieu à mon Cabinet au début du mois de Mai pour débattre avec vous des modalités de mise en œuvre du nouveau système de formation. Avant cette date, une circulaire générale, portant sur l'ensemble des directions de mon département, vous donnera les orientations complémentaires qu'il appartiendra de traduire au niveau académique pour l'année scolaire 1982-1983.

Alain SAVARY

### ANNEXE 3

#### **Note de service du 24 mai 1982 sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale**

du ministre de l'Éducation nationale à Mesdames et Messieurs les Recteurs, Chanceliers des universités, Mesdames et Messieurs les Inspecteurs d'académie, Directeurs des Services départementaux de l'Éducation nationale.

La présente note a pour objet de préciser les actions que je vous demande de mettre en œuvre au cours de l'année 1982-1983, suivant les principes généraux indiqués dans ma lettre du 15 avril.

Je n'ignore pas que, pour cette première étape, l'essentiel des programmes de formation des personnels de l'Éducation nationale est en cours d'élaboration, soit au niveau départemental, soit au niveau académique.

Il me paraît cependant nécessaire que les actions prévues soient insérées, dès cette année de transition, dans les perspectives suivantes :

- mise en place de la mission académique à la formation qui doit élaborer le programme des formations ;
- prise en compte des objectifs nationaux de formation ;
- mobilisation de l'ensemble des ressources et compétences existant dans votre académie pour réaliser, progressivement, un réseau cohérent des organismes de formation ;
- réalisation des stages de formation dans des locaux aussi proches que possible des lieux d'exercices des personnels.

125

#### **I. LA MISSION ACADEMIQUE**

La mission devrait être composée, suivant les académies, de huit à seize personnes, dont un tiers d'universitaires dans toute la mesure du possible.

En plein accord avec le chef de la mission, vous désignerez ceux-ci sur la base des propositions des universités et vous choisirez les autres membres parmi les responsables des centres de formation relevant de l'Éducation nationale, ou parmi les fonctionnaires ayant une expérience et une participation dans les actuelles actions de formation, selon des modalités que je vous laisse le soin d'adapter à la situation de votre académie. Il conviendra de faire en sorte que les formateurs et les responsables des actions s'adressant aux personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service soient prévus dans cette mission, ainsi que les formateurs des enseignements techniques ou professionnels. D'une manière générale, il sera utile de prévoir que chaque type de centre ou de formation soit représenté par un formateur ou par un responsable.

Dès sa constitution, cette mission devra entreprendre les différentes tâches qui constitueront son rôle permanent :

- recensement et analyse des besoins de formation par une consultation approfondie de tous les personnels ;
- recensement et analyse des ressources et possibilités de l'académie ;
- élaboration d'un plan académique cohérent intégrant les programmes préparés actuellement et les orientations sur lesquelles insistent les présentes instructions ;
- élaboration progressive des méthodes d'évaluation des actions entreprises.

Pour atteindre cet objectif, la mission académique doit pouvoir bénéficier :

- de l'apport logistique de toutes les structures existantes, tant dans les services administratifs que dans les centres de formation ;
- du concours des formateurs qui auront suivi, au cours des mois de juin et octobre, les séminaires nationaux organisés sur les thèmes définis par ma lettre du 15 avril 1982 destinés à la démultiplication des modules méthodologiques élaborés par l'Institut national de la recherche pédagogique.

Structure opérationnelle de liaison, la mission devra assurer les concertations nécessaires avec les organisations syndicales, les associations de spécialistes, les mouvements pédagogiques, les organisations professionnelles, pour élaborer un programme de formation qui réponde à l'attente des personnels.

Il conviendra, bien entendu, que ce programme soit soumis aux Comités techniques paritaires existant dans les départements et les académies, conformément à ce qui est prévu par les textes qui les régissent.

Pour les personnels qui ne disposent pas encore de cet organe, il convient de saisir les groupes de travail paritaires qui ont été mis en place pour la préparation de la rentrée 1982, conformément aux instructions des circulaires organisant cette rentrée.

Enfin, la mission devra être particulièrement attentive à l'utilisation complète des crédits délégués par chaque direction et mis à la disposition des académies au titre de la formation continue. En effet, une sous-consommation des crédits a été observée au cours des années précédentes alors que les besoins actuellement mis en évidence exigent impérativement que l'on parvienne à leur plein emploi.

## II. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Les actions de formation doivent répondre à la fois aux objectifs généraux de formation liés à la rénovation du système éducatif définis ci-après ainsi qu'à la demande d'éducation permanente de tous les personnels que je tiens vivement à encourager.

### A. Perfectionnement des formations antérieures

Comme je l'ai annoncé le 19 mars et comme je vous l'ai indiqué dans ma lettre du 15 avril, il convient d'élaborer dès maintenant un plan spécifique de formation complémentaire pour les enseignants actuellement en poste qui n'ont pas pu bénéficier d'une formation initiale complète. Ce plan doit être assorti de mesures particulières liées au plan de titularisation des maîtres auxiliaires. En outre, la règle d'exclusion du bénéfice de la formation continue durant leurs cinq premières années d'exercice ne sera plus appliquée aux instituteurs qui n'ont pas bénéficié ou ne bénéficieront pas de la formation normalement prévue par les textes. Cette formation laissera intact le crédit d'un an de formation continue auquel ont droit les instituteurs pour l'ensemble de leur carrière.

Ces actions seront orientées vers :

- un approfondissement des connaissances fondamentales,
- une meilleure connaissance des acquis de la recherche sur la didactique, qui doit faire l'objet d'un effort significatif dans les prochaines années,
- une amélioration des compétences pédagogiques et de l'utilisation des techniques modernes de communication (audiovisuelles et informatiques),
- une information sur la vie de la communauté éducative.

Si ces différents points sont distingués pour la clarté de l'exposé, il convient néanmoins de les intégrer dans les actions de formation.

## **B. Adaptation de tous les personnels à l'évolution des objectifs, des structures et des contenus pédagogiques**

Certaines actions peuvent concerner plus particulièrement les personnels exerçant dans un secteur. Mais je souhaite, qu'en règle générale, les stages organisés associent autant que possible des personnes ayant des activités diverses dans le système éducatif.

Pour tous les niveaux de la scolarité, vous accorderez une attention particulière aux points suivants :

- la formation à la didactique de la langue française ;
- la formation aux enseignements technologiques et professionnels dont l'objectif permanent et essentiel est de permettre aux enseignants d'intégrer les évolutions actuelles des techniques et des matériels ;
- la formation aux activités physiques et sportives, aux disciplines artistiques et aux pratiques culturelles, qui doivent prendre une place cohérente dans l'ensemble de la formation des élèves ;
- indépendamment de ces priorités disciplinaires, vous veillerez à développer les formations aux méthodes d'évaluation que chacun doit pouvoir être à même d'appliquer à l'exercice quotidien de son métier.

Pour l'enseignement élémentaire, les priorités seront les formations concernant l'apprentissage de la lecture et les activités d'éveil. Sur ce dernier point, il s'agit d'enrichir les compétences des personnels dans les disciplines concernées, de favoriser la mise en œuvre de la pédagogie d'éveil qui doit animer les différentes pratiques pédagogiques et d'encourager les relations interdisciplinaires.

Les collèges font actuellement l'objet des travaux de la commission présidée par le professeur Legrand. Ses conclusions me seront remises à la fin de l'année. Je serais alors en mesure de vous indiquer plus précisément la politique que j'ai l'intention de suivre dans ce secteur. Mais dès maintenant, je vous demande d'engager des actions pour permettre de favoriser la coordination entre les différentes disciplines (prioritairement en classe de 6<sup>e</sup>), d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes, de promouvoir les enseignements artistiques et de développer les enseignements technologiques.

Dans les lycées, l'accent sera porté sur l'organisation et les contenus des enseignements du second cycle, en fonction de la mise en place des classes de première et de terminale, rénovés et de la consolidation des classes de seconde de détermination, ainsi que sur l'organisation et les contenus des classes de quatrième et troisième préparatoires des lycées d'enseignement professionnel<sup>1</sup>.

1 - Les priorités pour les écoles, les collèges et les lycées sont par ailleurs développées dans les annexes de cette circulaire. Des textes complémentaires sont aussi prévus pour les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service ainsi que pour l'éducation physique et sportive. Ils représentent généralement des orientations de travail plus que des instructions formelles, compte tenu de la place importante qui doit être laissée aux initiatives et à la concertation académiques.

En ce qui concerne les personnels administratifs, ouvriers, techniques et de service dont je souligne qu'ils font partie intégrante de l'équipe éducative, il conviendra de privilégier la formation à l'usage des techniques modernes (informatique, bureautique, maintenance des matériels audiovisuels) et de faire un effort particulier d'organisation pour les formations au premier emploi.

Pour les personnels administratifs et les différents responsables, la préparation à nouer un nouveau dialogue avec les représentants des collectivités territoriales et à assumer la charge de nouvelles mesures de déconcentration actuellement à l'étude, ne devra pas être oubliée.

Il conviendra que les chefs de mission prévoient, avec les universités, dans toute la mesure du possible, l'organisation de la formation des personnels universitaires qui seront appelés à collaborer à ces actions de formation.

### **C. Développement de méthodes permettant aux personnels de s'adapter à la diversité des publics scolaires, de favoriser l'orientation des élèves et leur insertion sociale et professionnelle**

À ce sujet, il convient de favoriser les stages portant sur la pédagogie et les méthodes d'aide et de rattrapage. J'attire aussi votre attention, sur les enfants étrangers, les élèves handicapés et les très jeunes enfants. Une meilleure liaison entre les différents cycles d'enseignement sera constamment recherchée.

Les relations des établissements scolaires avec l'environnement social, économique et culturel doivent aussi être sensiblement améliorées, notamment avec les entreprises, les institutions et associations locales liées au système éducatif. Il est nécessaire d'encourager la formation aux actions éducatives menées avec des professionnels extérieurs au système éducatif. Des efforts particuliers devront être faits sur ce point dans les zones d'éducation prioritaires.

Je vous invite enfin à mettre en œuvre des actions de formation à destination du personnel appelé à intervenir devant des publics ayant cessé de fréquenter les établissements scolaires. En particulier, dès la rentrée, vous devrez entreprendre des actions à l'intention des personnels engagés dans le plan de formation des jeunes de 16 à 18 ans.

128

Dans tous ces domaines, je ne saurais trop vous recommander d'utiliser les compétences des formateurs responsables de la formation continue des adultes qui doivent être pleinement associés à l'action globale que je vous demande d'entreprendre.

### **D. Amélioration de la vie scolaire et de la fonction éducative et culturelle des établissements**

À titre d'exemple, j'envisage des actions dans les domaines suivants: formation au travail concerté et à la pédagogie de projet, formation aux pratiques pédagogiques susceptibles de développer des conduites autonomes chez les élèves, formation à la mise en œuvre d'une vie de l'établissement comprenant, notamment, un décloisonnement des fonctions, un assouplissement de l'emploi du temps, une plus grande cohérence dans le suivi de la scolarité de chaque élève, une ouverture sur le monde extérieur.

Ces actions doivent être organisées pour l'ensemble des personnels, dans des travaux d'équipes et dans la perspective d'une meilleure cohésion des équipes éducatives, les personnels de service sociaux et de santé devront également être associés aux actions susceptibles de les concerner.

### **E. Éducation permanente**

Une des ambitions principales du ministère est de donner enfin son plein essor à la formation permanente des adultes. Il va de soi que cette ambition générale s'adresse aux personnels de l'Éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les compétences professionnelles mais

de permettre à tous d'améliorer leur accès à la culture, à la recherche et d'accroître les possibilités d'ouverture sur l'environnement économique, social et culturel.

Ces actions de formation relevaient jusqu'à présent d'initiatives trop souvent isolées. Elles doivent désormais être intégrées dans la cohérence globale du programme académique et bénéficier des moyens affectés à la formation au même titre que les priorités ci-dessus énoncées, dans la mesure des possibilités progressivement dégagées.

\*  
\* \*

La mise en œuvre des objectifs généraux des formations qui viennent d'être définis ne saura être couronnée de succès que si la nouvelle structure prend en charge les demandes précises et diverses formulées par les personnels eux-mêmes. La connaissance des désirs exprimés par l'ensemble des bénéficiaires potentiels doit permettre de compléter et d'approfondir l'identification des besoins à l'échelon national. Il est essentiel que les actions de formation ne soient pas octroyées aux personnels mais élaborées avec eux.

### III. MOYENS

L'objectif du dispositif nouveau de formation continue ne saurait être atteint sans la mobilisation générale, au service de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, de tous les moyens à notre disposition concourant :

- à la prise en compte de la nécessité de cette formation,
- à la prise en charge par l'ensemble des potentiels et compétences existant au niveau de chaque académie.

#### A. Procédures visant à dégager, pour chaque intéressé, le temps nécessaire à la formation

Il s'agit d'abord et prioritairement, d'utiliser la totalité des moyens de remplacement disponibles pour la formation des personnels de l'Éducation nationale. Ces moyens devront être affectés, tout particulièrement, au remplacement des enseignants dont les temps de service sont les plus lourds. En outre, il vous est possible au cours du premier trimestre, d'utiliser les autres postes de remplacement qui ne seraient pas encore utilisés pour les suppléances des congés de maladie et de maternité. Cette possibilité ne saurait néanmoins aboutir à un détournement de ces moyens de remplacement au profit de la formation continue.

Par ailleurs, les moyens budgétaires mis à votre disposition devront être intégralement consommés : vous en recevrez, très prochainement, la notification.

Une formule complémentaire consistera à assurer, au sein des établissements, une plus grande souplesse de l'organisation de l'emploi du temps scolaire : l'assouplissement des horaires, l'appel aux contributions de l'ensemble de l'équipe éducative et au travail de l'élève en centre de documentation et d'information (CDI) et dans les projets d'actions éducatives (PAE), les éventuels apports extérieurs dans le cadre de projets éducatifs d'établissement, seront notamment à même de concourir à dégager des temps de formation.

Enfin, il vous appartiendra de prévoir pour les personnels volontaires, des formations se déroulant durant les jours de congés ou en dehors du temps de service y compris sous forme de séminaires d'été. Ces actions devront être intégrées dans le programme académique des stages et devront faire l'objet du remboursement des frais de déplacements et de stages dans les mêmes conditions que les autres.

## B. Mobilisation de l'ensemble des compétences

Pour être en mesure de répondre largement à la variété des actions nécessaires, il vous appartient de tirer partie de toutes les compétences et de coordonner toutes les initiatives en matière de formation. Vous devez associer :

- les universités, dont je souligne que c'est l'une des missions essentielles. Elles représentent, pour la réussite du nouveau dispositif, un élément primordial, et ceci pour tous les domaines couverts par les formations envisagées ;
- les institutions de l'Éducation nationale existant au niveau académique et départemental, ces dernières facilitant le rapprochement des formations et des lieux de travail et pouvant accueillir des sessions polyvalentes et décloisonnées, sans oublier le réseau national du centre national d'enseignement par correspondance ;
- les organismes relevant d'autres ministères ;
- les associations de spécialistes et mouvements pédagogiques dont les actions doivent être intégrées au programme académique chaque fois qu'elles répondent aux besoins reconnus. Il appartient à la mission d'apprécier l'intérêt des concours qui peuvent ainsi être apportés.

\*  
\* \*

Afin d'assurer l'harmonisation nationale des formations académiques, un certain nombre de formations demeureront pilotées par l'administration centrale ou feront l'objet de regroupements au plan national :

- des stages de formateurs des formateurs ;
- les opérations à caractère international ;
- certains stages concernant un public restreint ;
- certaines actions expérimentales ;
- certains stages de formation aux technologies actuelles de communication (dont ceux qui concernent la presse à l'école).

Enfin, j'insiste sur le fait que le bon fonctionnement du dispositif, et notamment ses possibilités d'être constamment amélioré, sont liés à la mise en œuvre de démarches d'évaluation. Les missions académiques élaboreront, chaque année, un rapport d'activités sur l'ensemble de leurs travaux. Ces rapports seront adressés à la mission des technologies nouvelles, de l'innovation pédagogique et de la formation et diffusés auprès des instances paritaires lors de l'élaboration des programmes ultérieurs.

Alain SAVARY