

# Les relacions entre el prescriptor i l'operador. La formació professional del professorat a França

Jacques Ginestie\*

## Resum

L'article fa un detallat recorregut per la formació inicial i permanent del professorat de primer i segon grau de França, és a dir, de la formació de mestres d'escola, d'escoles rurals i de centres d'educació secundària. Detalla el sistema d'orientació i d'organització de la formació permanent, el paper central que tenen els IUFM i dels altres operadors proveïdors de formació. Descriu el procés de detecció de necessitats, de planificació i avaluació de la formació que segueixen, tot fent especial menció a la centralitat de l'oferta formativa, elaborada en base a les prescripcions nacionals i regionals, així com dels resultats de les avaluacions que realitzen els inspectors del sistema educatiu i del professorat. S'explicita la tensió existent entre prescriptors i operadors de la formació i el repte que suposa la integració dels IUFM dins les universitats, és a dir, la transformació del model de formació del professorat a França. També s'analitza la relació entre recerca, desenvolupament professional i formació, tot incidint en la sinergia que s'aconsegueix en els instituts de formació, els quals aglutinen les tres funcions.

## Paraules clau

desenvolupament professional docent, formació inicial, formació permanent, avaluació de la formació, model de formació francès

Recepció de l'original: 23 de setembre de 2009

Acceptació de l'article: 10 de juliol de 2010

## El sistema educatiu francès<sup>1</sup>

A França, l'escola és obligatòria per a tots els nens i nenes dels cinc als setze anys. L'entrada al sistema educatiu es produeix a l'escola maternal, a l'edat de tres anys. L'escola maternal no és obligatòria per als nens i nenes d'entre tres i cinc anys, però l'escola té l'obligació d'acollir els infants d'aquesta edat que així ho sol·licitin. Els nois i les noies de menys de divuit anys no poden abandonar el sistema educatiu sense una solució personal, com ara la inscripció a una formació professional o un contracte d'aprenentatge amb una empresa. Hi ha una obligació d'escolarització de fet per a tots els nens i nenes d'entre tres i divuit anys d'edat<sup>2</sup>. Així doncs, un infant a França dedica almenys quinze anys de la seva vida a la seva educació i formació. En teoria, el 100% dels nens i nenes que entren a l'escola a l'edat de cinc anys, a l'edat de quinze ja hauran acabat el *collège*; el sistema francès en principi ja no permet les repeticions de curs sense l'acord explícit dels pares (la realitat, tot s'ha de dir, és diferent). El sistema educatiu s'organitza en dos graus. El primer grau, o ensenyament primari, al seu torn es divideix en dues escoles: l'escola maternal i l'escola elemental. El segon grau, o ensenyament secundari, es divideix al seu torn en el *collège* i el *lycée*.

(\*) Catedràtic i doctor en ciències de l'educació. Director de l'IUFM d'Aix-Marseille (Institut Universitari de Formació dels Mestres de la regió Provença-Alps-Costa Blava), que s'encarrega de la formació inicial i permanent del professorat de primer i segon grau. Responsable de l'equip d'investigació GESTEPRO, que forma part del grup ADEF (Aprenentatge, Didàctica, Avaluació, Formació). Aquest equip desenvolupa investigacions sobre l'educació científica, l'educació tecnològica i la formació professional docent. Adreça electrònica: j.ginestie@aix-mrs.iufm.fr

(1) Article traduït del text original en llengua francesa per Marc Jiménez.

(2) Aquestes disposicions van ser introduïdes per la Llei d'orientació de l'educació, de 1989.

L'escola primària s'estructura en tres cicles i comprèn dues escoles: l'escola maternal i l'escola elemental. Els tres cicles es reparteixen entre les dues: el primer cicle correspon als dos primers anys de l'escola maternal (els nens i nenes tenen entre tres i cinc anys); el segon cicle comença a l'últim any de l'escola maternal i acaba després dels dos primers anys de l'escola elemental; els alumnes tenen entre cinc i vuit anys; el tercer cicle correspon als tres darrers anys de l'escola elemental (els alumnes tenen entre vuit i onze anys). L'escola primària s'organitza a partir d'un programa nacional establert pel Ministeri d'Educació Nacional. No existeix cap diploma que certifiqui la fi d'aquest període; els alumnes són avaluats durant tot l'ensenyament primari. El primer grau depèn econòmicament dels ajuntaments, que subministren els locals i el material necessari per al funcionament de l'escola. Qui paga els mestres és el Ministeri d'Educació Nacional. Els ajuntaments gestionen i paguen el personal administratiu.

El grau secundari comença en el centre anomenat *collège* i acaba en un altre centre anomenat *lycée*. Al *collège*, l'escolaritat dura quatre anys; els alumnes tenen entre onze i quinze anys. Al *lycée*, l'escolaritat dura tres anys, i els alumnes tenen entre quinze i divuit anys, i en alguns casos dinou. El *collège* té un programa nacional per a cada disciplina. Està estructurat en tres cicles: el cicle d'adaptació, el cicle central i el cicle d'orientació. Cada cicle dura, respectivament, un any, dos anys i un any. Els alumnes són avaluats segons un sistema de control continu dels coneixements i un examen final amb vista a l'obtenció d'un diploma anomenat *Brevet des collèges*. El pressupost dels *collèges* depèn del Ministeri d'Educació Nacional pel que fa al funcionament i a les remuneracions de plantilla, i dels departaments<sup>3</sup> quant a les inversions i als equipaments. Una reforma de descentralització, actualment en curs, trasllada al departament la competència sobre el personal administratiu i tècnic. A la fi de l'escolaritat al *collège*, els alumnes tenen dues opcions: poden seguir els seus estudis o bé al *lycée* general i tecnològic, o bé al *lycée* professional. Totes les vies ofereixen als joves tota una gamma de diplomes, com ara el certificat d'aptitud professional (CAP), el certificat d'estudis professionals (*Brevet d'études professionnelles*, BEP) o el d'un batxillerat (*baccalauréat*) general o professional<sup>4</sup> (Bac o BP, respectivament). El *lycée* professional prepara per al CAP, el BEP i alguns BP. No està estructurat en cicles, sinó en una multitud de vies professionals (perruqueria, mecànica de cotxes, etc.). Aquesta opció respon, d'una banda, a la necessitat que alguns joves tenen de treballar i d'integrar-se ràpidament a la vida professional i, de l'altra, al nivell escolar d'uns alumnes que en general és menys elevat que el dels qui trien orientar-se cap a la via general. El *lycée* general i tecnològic s'estructura en dos cicles: el cicle de determinació i el cicle terminal. El cicle de determinació ha de permetre l'alumne orientar la seva formació cap a una de les opcions de batxillerat: literari, científic o tecnològic (industrial, terciari o biotecnològic), una elecció que hauran de fer al final del cicle de determinació, que dura un any. El cicle terminal dura dos anys, i clou amb el diploma del batxillerat. Aquest diploma és qualificat de general, tecnològic o professional segons la via seguida<sup>5</sup>, i certifica els estudis realitzats al *lycée*. Cada via aplica el seu propi programa nacional. El pressupost dels *lycées* depèn del Ministeri d'Educació Nacional pel que fa al

(3) França està dividida en 96 departaments administratius.

(4) El batxillerat general es prepara al liceu general; el batxillerat professional, al liceu professional, i es pot allargar en un curs d'especialització.

(5) El 2001, la proporció d'alumnes de batxillerat en una generació és del 32,6% per al batxillerat general, del 18,2% per al batxillerat tecnològic, del 11,2 % per al batxillerat professional, la qual cosa fa un total del 62%. L'objectiu era arribar al 70% el 2010.

funcionament i a les remuneracions del personal, i de les regions<sup>6</sup> pel que fa a les inversions i als equipaments.

A França s'ha passat en menys de vint anys d'un sistema escolar que escolaritzava menys d'un jove de cada tres al *lycée*, a un índex d'escolarització del 83,6%. Aquesta evolució es correspon amb una massificació de l'escolarització, però també amb un procés de democratització: el *lycée*, i com a conseqüència la universitat, esdevenen accessibles per a tots els joves, sense distinció de condició social, econòmica o cultural. Com és lògic, aquest fenomen s'ha traduït en importants reclutaments de professors i en la construcció de nombrosos centres escolars, sobretot de *collèges* i *lycées*. Com a complement d'aquests processos, la formació inicial i permanent del professorat hi juga un paper important.

A França el cos professoral està format per 742.000 mestres a l'ensenyament públic. Aquest conjunt el constitueixen 318.000 docents de primer grau i 424.000 docents de segon grau. Els docents funcionaris de l'administració pública representen al voltant del 80% dels docents a França. Entorn del 18% dels docents estan contractats per l'ensenyament privat. L'estat contribueix al funcionament d'aquest tipus de centres encarregant-se de les remuneracions dels docents. Com a contrapartida, aquests han de satisfer les mateixes exigències que els docents del sistema públic, i els *collèges* o els *lycées* han d'aplicar els currículums nacionals. L'administració central de l'educació nacional es divideix en trenta-un districtes acadèmics, dirigits per un rector de districte acadèmic amb autoritat en matèria de gestió local del personal (destinació, gestió de les carreres, formació permanent, etc.).

## La formació inicial

La contractació del professorat depèn d'una política nacional. El nombre de places de professors de primer i segon grau és definit en la llei de finances anual, la llei que determina el pressupost de l'estat francès. Aquesta llei indica de manera global el nombre de places per cobrir, ja es tracti de noves places que reforcin el cos docent com de reemplaçar els professors que es jubilen. Aquest conjunt global de places es reparteix en places de mestres d'ensenyament primari, en les diferents assignatures de l'ensenyament secundari i en cada una de les acadèmies. Les reparticions entre els districtes acadèmics donen lloc a un moviment nacional dels professors que són assignats a les places vacants. Les creacions de places noves originen la convocatòria d'unes oposicions. Per presentar-se a aquestes oposicions cal ser llicenciat.

Els *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) organitzen cursos de preparació per a les oposicions. Després d'aprovar les oposicions, els estudiants esdevenen professors de pràctiques i reben una remuneració; a més, són destinats a un IUFM per cursar el segon any de formació. Durant aquest segon any, els professors de pràctiques realitzen una part de la seva formació en un centre escolar, on duen a terme una tasca docent (d'això se'n diu *principi d'alternança*). La formació de tots els docents que exerceixen a França està sotmesa a les mateixes exigències mínimes

(6) França està dividida en 22 regions a les quals cal afegir 4 regions d'ultramar. Cada regió està dividida en departaments. El nostre IUFM, per exemple, es troba a la regió PACA, que inclou els departaments Alps de l'Alta Provença, Alts Alps, Alps Marítims, Var, Valclusa i Boques del Roine.

fixades pel Ministeri d'Educació, desglossades segons els graus i segons les assignatures escolars.

D'aquesta formació s'encarreguen els IUFM instaurats el 1991 en virtut de l'aplicació de la Llei d'orientació sobre l'educació<sup>7</sup>. A França hi ha trenta-un IUFM, un per districte acadèmic. Aquests centres van substituir les escoles professionals: les escoles normals per als professors de primer grau, i els centres pedagògics regionals per als professors de segon grau. Els IUFM són centres universitaris autònoms que acullen entorn de 25.000 professors de pràctiques en el segon any i al voltant del doble d'estudiants en el seu primer any, que preparen unes oposicions. Els IUFM s'encarreguen d'articular els estudis universitaris dels joves llicenciats amb el seu futur ofici de professors. En aquesta articulació, els IUFM tenen el deure de formar el futur professor en els diferents components del seu ofici, és a dir, formar alhora un especialista de l'ensenyament, un treballador del servei públic d'educació i un especialista de l'educació en el medi escolar.

Aquesta formació inicial dels professors, que dura dos anys, condueix a la *titularitat*, és a dir, a la contractació per part de l'estat d'un funcionari públic. La formació la defineix un projecte quadriennal de centre, habilitat pel Ministeri d'Ensenyament Superior. Aquesta confusió entre la contractació de funcionaris i la formació professional fa difícil la integració professional dels joves professors; integració encara més difícil en tant que el sistema de destinació dels professors privilegia l'antiguitat en l'ofici i la situació familiar. De fet, els joves professors nous són destinats als centres més difícils, els quals requereixen les competències professionals més grans. Aquests darrers anys s'han implantat una sèrie de disposicions a fi de pal·liar aquest problema, però, en lloc d'atacar el fons de l'estructura del sistema educatiu, aquestes mesures han tingut un abast limitat. Una de les mesures encaminades a preparar més bé els joves professors és l'ampliació de la seva formació permanent. Amb tot, és evident que, per tal de fer front al repte de la massificació dels estudis secundaris, França ha de revisar en profunditat el seu sistema educatiu i refer de dalt a baix el sistema de formació inicial dels seus professors. Això passa per una formació professional durant cinc anys en el marc d'un màster d'ensenyament. La formació ha de basar-se en una triple exigència de competències i de coneixements de la o les assignatures a ensenyar, del seu ensenyament i del sistema escolar en el qual treballaran.

L'evolució que es perfila actualment és la de la integració dels IUFM en una universitat, la qual cosa els converteix de fet en facultats d'educació. Aquesta integració facilita l'evolució cap a itineraris orientats en funció dels oficis de l'ensenyament en el marc dels cursos *licence/master*. L'itinerari a aconseguir és una etapa essencial, ja que implica diverses evolucions majors. Es tracta, en primer lloc, de distingir la formació professional dels professors respecte dels dispositius de contractació dels funcionaris de l'educació nacional. Això suposa repensar la relació entre els coneixements de les assignatures i els coneixements necessaris per ensenyar aquestes assignatures. En efecte, actualment, per moltes persones, el domini d'una assignatura escolar és suficient per ensenyar-la.

(7) La Llei d'orientació del 1989 ha comportat la supressió de les escoles normals, que formaven el professorat de l'escola primària, i dels centres pedagògics regionals, que formaven el professorat de secundària.

## El primer curs de formació a l'IUFM

El primer curs de la formació té com a objectiu oferir la millor preparació possible de cara a aprovar les oposicions que són exàmens molt selectius, amb uns índexs d'aprovat que oscil·len entre el 10% i el 30%. Les proves fan èmfasi en els coneixements i les competències teòriques d'un nivell universitari elevat, i molt menys en els coneixements i les competències necessàries per a l'ofici de professor. Les oposicions consten de dues parts. La primera part, escrita, permet fer una primera tria dels candidats. Els que superen aquesta primera part poden presentar-se a les proves orals, que determinen l'admissió. Els jurats de les oposicions són constituïts pel Ministeri d'Educació Nacional; els professors que intervenen en la formació a l'IUFM són exclosos d'aquests jurats. De fet, la formació durant el primer curs es marca com a objectiu fonamental l'adquisició de coneixements de les assignatures i de coneixements teòrics sobre l'ofici de professor que són estrictament necessaris per superar les oposicions. Aquesta formació s'articula al voltant dels ensenyaments següents:

- Els ensenyaments de les assignatures agrupen el conjunt de les preparacions en funció de les diferents proves sobre les assignatures; aquests ensenyaments corresponen a aproximadament el 80% de la formació. Aquesta preparació és diferent per als professors de primer grau que han d'ampliar el seu camp de coneixements sobre les assignatures ensenyades a l'escola primària (francès, matemàtica, ciències i tecnologia, història i geografia, arts visuals, música, educació física i esportiva, llengua estrangera).
- Els Grups de Formació Professional (GFP) coordinen el conjunt de la formació; mitjançant la simulació d'exàmens els estudiants s'entrenen de cara a les proves escrites i orals del CAPET (Certificat d'Aptitud per a l'Ensenyament Tecnològic). Els futurs professors de primer grau aprenen a articular els diferents components de les assignatures en el model de polivalència disciplinària que se'ls exigeix. Els GFP corresponen a una mica menys del 10% de la formació.
- La formació general i comuna aborda, d'una banda, els aspectes institucionals, socials i culturals relatius a l'ofici, tenint en compte l'organització del sistema educatiu i les seves diferents missions; d'altra banda, tracta els camps de referència de l'ensenyament (sociologia de l'educació, teories de l'aprenentatge, etc.). En aquest marc, els estudiants són convidats a fer una estada en un centre educatiu per tal de descobrir la realitat i el dia a dia de la pràctica i fer-se una primera idea del nivell dels alumnes i de les condicions de l'ensenyament. Aquest element correspon així mateix al 10% de la formació.

Aquests elements permeten que l'estudiant contextualitzi els coneixements sobre l'ensenyament en general i el de la seva assignatura en particular. Aquest nivell de coneixement, que segueix sent molt teòric, és avaluat en els exàmens de les oposicions, en particular en la prova oral. De fet, el nivell d'exigència sobre aquests coneixements varia molt d'unes oposicions a les altres. Si bé aquests coneixements són molt importants per a les oposicions de primer grau, ho són molt menys —quan no són ignorats del tot— en algunes oposicions de segon grau. La participació dels estudiants en els diversos elements de formació depèn d'una manera essencial d'allò que se'ls exigirà a les oposicions.

## El segon curs de formació a l'IUFM

El segon curs de formació a l'IUFM és veritablement el curs de la professionalització. Aquest curs es marca tres objectius: en primer lloc, proporcionar als especialistes d'una o més assignatures els mitjans per apropiar-se dels coneixements i les competències necessàries per al seu ensenyament; en segon lloc, permetre que aquests especialistes prenguin distància i siguin capaços d'analitzar i regular les seves pràctiques; per últim, fer que s'apropiïn d'un repertori de recursos útils per a l'ensenyament de la tecnologia.

Es tracta d'una formació en alternança que articula períodes de formació sobre el terreny i períodes de formació universitària. Aquest principi distribueix el temps de formació en diversos llocs de formació (institut, centres escolars, però en alguns casos també es realitzen pràctiques en empreses). La formació es reparteix en tres terços: un terç del temps en la formació a l'institut, un terç de pràctiques en escoles, i l'últim terç es dedica als treballs personals (constituït de recursos personals, realització d'una memòria professional, etc.). Cada un d'aquests tres elements és objecte d'una avaluació. La formació s'organitza segons els elements següents:

### 1. Les pràctiques en centres escolars i en empreses:

- La pràctica de classe: des del començament del curs escolar, els estudiants són destinats a un centre escolar, on es fan responsables d'una o més classes durant el curs escolar. Els estudiants han de realitzar el conjunt de tasques inherents a aquesta activitat (planificació, preparació i avaluació del seu projecte d'ensenyament, tria de les organitzacions i dels materials, preparació de les seqüències, participació a les reunions de classe i d'escola, etc.). Durant tot aquest període, els estudiants són supervisats per un equip que es compon d'un conseller pedagògic, d'un tutor i del conjunt dels formadors de l'institut.
- Les pràctiques en altres institucions completen el coneixement del sistema educatiu, per tal com permeten descobrir altres nivells d'ensenyament i altres tipus de centres (escola primària, *collège*, *lycée*, *lycée* professional).
- El període de relació amb l'empresa es proposa a tots els estudiants que es preparen per ensenyar matèries tecnològiques i professionals. Aquestes pràctiques els permeten descobrir el tipus de relacions que existeixen entre aquests ensenyaments i les empreses.

### 2. Els ensenyaments:

- Els GFP ajuden els futurs professors a acomplir les diferents tasques i els diferents papers que els incumbeixen. El treball es basa essencialment en anàlisis de seqüències d'ensenyaments, de reflexions temàtiques (avaluació, ciutadania, seguretat, sortida escolar, etc.).
- Els ensenyaments didàctics i de les assignatures articulen les qüestions de la interrelació entre la institució, el professor i l'alumne, d'una banda, i les qüestions de l'organització del medi i de la condició de l'estudi, de l'altra.
- La formació general i comuna permet tractar les dimensions de l'educació que van més enllà dels estrictes ensenyaments de les assignatures.
- La integració de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació en les pràctiques docents és un component integrat al conjunt de la formació que intenta normalitzar-ne l'ús, bé sigui a través dels instruments de comunicació o de les aplicacions més específiques a un ensenyament en concret.
- L'avaluació dels ensenyaments es realitza mitjançant una seqüència d'ensenyament presentada a classe per l'estudiant. El que s'avalua és la seva capacitat d'enllaçar els ensenyaments teòrics amb la seva pràctica professional.

La memòria professional constitueix el tercer eix de la formació. La memòria obliga els estudiants a analitzar la seva pràctica a partir d'alguns dels seus elements problemàtics. Es tracta d'aplicar la metodologia de recerca per respondre a una qüestió sobre l'ensenyament.

Els imperatius dels processos de *titularitat* i destinació dels professors de pràctiques limiten de manera dràstica la durada de la formació durant el segon curs a unes 25 setmanes. De fet, aquesta formació inicial és molt insuficient i requereix una sèrie de complements que s'articularen en els dispositius de formació permanent del professorat.

## La formació permanent

### Organització general

Des d'un punt de vista general, la formació permanent del professorat roman sota la responsabilitat de qui contracta el treballador, és a dir, del Ministeri d'Educació Nacional, que delega als rectors de districte acadèmic els mitjans necessaris per formar el seu personal. Dit d'una altra manera, cada districte acadèmic organitza un dispositiu propi de formació permanent del seu personal, tant si es tracta de docents de primer com de segon grau i sigui quina sigui l'assignatura que imparteixin, bé siguin docents principiants o experimentats, i el nivell de la classe en la qual ensenyin.

A fi d'organitzar el seu pla acadèmic de formació, cada rectorat ha constituït una delegació per a la formació permanent, un servei encarregat de fer una previsió de les necessitats de formació, de fer-se càrrec de la demanda i d'organitzar la resposta en forma d'accions proposades. Aquesta previsió de formació pren la forma d'un quadern de deures que indica els eixos de formació, els destinataris i els objectius d'aquesta així com la durada prevista. Aquest quadern de deures es lliura a diferents operadors de formació, i aquests programen les formacions.

Dins d'aquest dispositiu, els IUFM són un operador privilegiat; un IUFM com ara el d'Aix-Marseille organitza al voltant del 70% de les accions de formació permanent per al segon grau. Ara bé, els IUFM no són l'únic operador; els altres operadors són les empreses privades (bàsicament pel que fa a la formació de professors per a les matèries tecnològiques o professionals), les associacions especialitzades en la formació o els grups de professionals.

Cada operador proposa una organització d'accions de formació en resposta al quadern de deures provisional editat pel rectorat. Cada proposta és avaluada per l'organisme que contracta els docents, el qual decideix organitzar o no aquesta formació. El conjunt de les respostes rebudes constitueix el pla acadèmic d'accions de formació que els caps de cada centre proposen als professors. Es pot parlar de tres tipus d'accions de formació. La *primera* categoria, anomenada formació amb destinataris designats, s'adreça a un tipus determinat de docents. La definició dels destinataris de la formació pot ser genèrica (per exemple, tots els professors de ciències que hi ha als *collèges*) o bé pot dibuixar un tipus de destinatari més particular (per exemple, tots els docents joves que tinguin menys de deu anys d'experiència). El destinatari definit per aquestes propostes segueix de manera sistemàtica la formació proposada. La *segona* categoria concerneix els docents que fan l'opció voluntària de seguir una

formació proposada en el pla acadèmic. Aquesta opció generalment respon a una demanda de qualificació o d'ampliació de coneixements. La *tercera* categoria és una barreja de les dues precedents, en el sentit que s'adreça a uns destinataris determinats però s'organitza a partir de la inscripció voluntària dels docents (per exemple, la implantació d'una formació amb diploma destinada als mestres d'escola primària que volen ser mestres d'educació especial). Cada docent elabora el seu pla personal de formació en funció de les tres categories d'accions que se li proposen. Les seves demandes són tingudes en compte pel director del centre on treballa, el qual, després de recollir el conjunt d'aquestes demandes, decideix el seu pla de centre de formació permanent. El conjunt dels plans de centre, determinat pel conjunt de les demandes de formació dels docents del districte acadèmic, es tradueix en el pla acadèmic anual de formació. Aquesta organització permet tenir en compte la demanda de formació que emana del centre escolar en el seu conjunt, i en darrer terme aspira també a satisfer les necessitats del docent. És obvi que un tal dispositiu reforça el predomini de les organitzacions jeràrquiques, en el sentit que no hi ha una «demanda lliure i espontània» per part dels docents. La jerarquia de les demandes, centralitzada entorn de les prioritats nacionals proposades pel Ministeri, beneficia en primer lloc les prioritats acadèmiques, i després, en ordre de major a menor importància, les del centre educatiu i les dels docents.

### **Els operadors de formació permanent**

#### *Els IUFM*

Els IUFM són les institucions públiques d'ensenyament superior responsables de la formació dels docents, tant de la formació inicial com de la permanent. En tant que instituts universitaris, els IUFM són centres autònoms que defineixen la seva política en matèria de formació i de recerca. Aquesta política s'expressa en un projecte quadriennal que agrupa el conjunt dels elements relatius als plans de formació, els plans de recerca, la gestió del personal del centre, la gestió del patrimoni i les polítiques en matèria de recursos, de documentació, de relacions internacionals, de cultura, etc. Aquest projecte de centre és lliurat al Ministeri de l'Ensenyament Superior i de la Recerca, el qual, amb el vistiplau d'una comissió d'experts, estableix un contracte quadriennal que garanteix el finançament de les accions del centre. La política proposada del centre la determina un consell d'administració presidit pel rector del districte acadèmic en què es troba l'IUFM. El director de l'institut, amb el seu equip de direcció, és l'encarregat de proposar aquesta política i, un cop aquesta ha estat determinada i adoptada, de la seva aplicació.

L'institut rep del Ministeri els mitjans necessaris per al seu funcionament, dependent de quines siguin les formacions que hagi d'oferir i els aspectes contractuals relatius a la política de centre. Aquest sistema de finançament concerneix, d'una banda, a les formacions inicials i, de l'altra, a les formacions contínues dels mestres de l'escola primària (maternal i elemental), dels mestres que desitgen adquirir la qualificació de mestres d'educació especial i dels mestres que, després d'haver estat interins, reben la titularitat. Aquest finançament cobreix entorn del 70% del pressupost de formació d'un IUFM. La formació permanent dels professors de segon grau es formalitza amb un contracte d'objectiu amb el rectorat del districte acadèmic en qüestió i l'IUFM rep directament de l'autoritat acadèmica subvencions per tal de garantir el conjunt de les formacions que li han estat confiades.



Un IUFM com el d'Aix-Marseille forma cada any uns 4.000 estudiants i professors de pràctiques en formació inicial (cosa que equival a unes 70.000 hores de formació) i garanteix entorn de 30.000 hores de formació permanent a uns 10.000 docents de primer i segon grau. Un docent del districte acadèmic d'Aix-Marseille rep de mitjana 8 hores de formació per any i l'IUFM en garanteix al voltant d'un 70%. La situació és molt diferent en cadascun dels districtes acadèmics, i molts IUFM tenen una participació molt reduïda en la formació permanent. Aquest fet té a veure amb les polítiques acadèmiques i amb la importància donada als altres operadors.

#### *Els altres operadors institucionals*

Per la intermediació de les direccions de la formació permanent i sota la responsabilitat dels cossos d'inspecció (primer i segon grau), els rectorats dels districtes acadèmics garanteixen per ells mateixos un volum important de formació permanent. En els districtes acadèmics on els IUFM no s'encarreguen de la formació permanent, aquests són els dispositius que garanteixen la gran majoria d'aquesta formació. En el districte acadèmic d'Aix-Marseille, aquesta participació correspon a aproximadament el 25% del conjunt. En cap d'aquests casos no existeixen centres de formació; els organitzadors utilitzen les infraestructures existents dels centres escolars. La formació permanent s'inscriu dins d'una forta organització jeràrquica en la qual l'autoritat encarregada de l'avaluació dels docents (els cossos d'inspecció) és la mateixa que identifica les necessitats de formació, concep, organitza i avalua els dispositius aplicats. Tot plegat fa que hi hagi una confusió considerable, que és perjudicial per a l'eficiència general del sistema de formació.

Hi ha alguns centres especialitzats que s'encarreguen de la formació dels docents que aspiren a l'adquisició de certes qualificacions. Es tracta, en concret, de centres de formació professional dels consellers pedagògics per al primer grau, de la formació dels directores de centres educatius o dels cossos d'inspecció; aquest personal és reclutat entre els docents.

Alguns percentatges de formació els garanteixen altres estaments universitaris, bé es tracti de formacions amb diploma (dels docents que volen adquirir un diploma universitari indispensable per progressar en la seva carrera) o de formacions relatives a la cultura científica (a fi de permetre als professors d'informar-se dels avenços de la recerca en un o altre àmbit). Les accions són finançades pel rectorat del districte acadèmic, que paga les hores de pràctiques.

#### *Els altres operadors*

Per tal d'organitzar les accions de formació de les quals no poden encarregar-se els operadors institucionals, un rectorat de districte acadèmic recorre a altres operadors. Es tracta, principalment, de dos tipus d'operadors:

- Els primers són les empreses industrials o comercials que acullen els professors de les àrees tecnològiques o professionals a fi de permetre'ls adquirir o actualitzar les seves competències i els seus coneixements sobre algunes tecnologies recents o concretes. Aquestes accions concerneixen a un nombre de professors molt reduït, però acostumen a ser particularment costoses.
- Les segones solen ser estructures associatives que intervenen en àrees molt diverses de l'educació, com per exemple l'educació per a la salut, la protecció de la

infància, la detecció de maltractaments, la protecció jurídica, la lluita contra la delinqüència infantil o juvenil, etc. Aquests operadors intervenen des de les seves competències específiques, en uns sectors que no pertanyen als àmbits de qualificació habituals dels docents. Les formacions que ofereixen aquests operadors solen consistir en informacions sobre les conductes que els docents han de tenir davant de poblacions de risc. En alguns casos (prevenció de riscos professionals, educació per a la salut, etc.), aquestes formacions atorguen qualificacions reconegudes.

## Els agents de la formació permanent

### La direcció de la formació permanent d'un rectorat

La prescripció de formació permanent, com hem vist, depèn de l'organisme contractador, és a dir, del rectorat de districte acadèmic. De fet, aquesta direcció s'encarrega d'elaborar el quadern de deures que es lliurarà als operadors; després, a partir de les propostes d'aquests i de les respostes dels centres, el rectorat de districte acadèmic proposa el pla acadèmic de formació, en garanteix la logística des del punt de vista de les persones que reben la formació (convocatòria, mecanismes de substitució en els centres, descomptes individuals, etc.) i avalua els resultats de la formació. Per això, la direcció recau sota la responsabilitat d'un encarregat de missió (*chargé de mission*) que generalment és un inspector. Aquest darrer s'envolta d'un equip de docents als quals s'assigna la gestió administrativa i pedagògica de la formació.

### Els formadors

Els equips de formadors (composició, estatus i funcions) depenen dels operadors.

#### *Els formadors en els IUFM*

Com ja hem vist, els IUFM són institucions d'ensenyament superior. Com a tals, aquests centres tenen professors en plantilla. Un IUFM com el d'Aix-Marseille compta aproximadament amb 170 professors, dividits en una cinquantena de professors de recerca, un centenar de professors de segon grau i una vintena de primer grau que són destinats al grau superior.

Els professors de recerca són o bé *maîtres de conférences* (una quarantena), que han estat contractats mentre realitzen un doctorat, o bé professors d'universitat (una dotzena) contractats per dirigir les recerques. Aquests professors de recerca, com ho indica el seu estatus, divideixen la seva activitat entre l'ensenyament i la recerca, i duen a terme treballs de recerca sobre educació amb uns equips en els quals col·laboren els instituts i les universitats. Un cop s'ha fet pública la vacant, els professors de recerca són contractats per una comissió d'especialistes formada a parts iguals per professors de recerca del centre i externs. Les places disponibles són o bé les que han quedat vacants després d'un moviment de personal (jubilació, trasllat, ascens, etc.) o bé aquelles que l'institut crea junt amb el Ministeri d'Ensenyament Superior. El perfil dels llocs de treball i l'àrea disciplinària els defineix la institució.

Els docents de segon grau són professors de *collège* o de *lycée*; els docents de primer grau són mestres d'escoles primàries. A banda de les competències de les assignatures del docent (que generalment testimonia la seva qualificació per ensenyar en

una àrea disciplinària concreta), són valorades algunes competències particulars, per exemple un doctorat o una qualificació específica (especialització en la integració escolar de nens discapacitats, gestió de classes multiètniques, lluita contra el fracàs escolar, etc.).

Aquest volum de plantilla a l'IUFM no cobreix, ni de bon tros, totes les hores de formació que cal garantir; en permet cobrir només al voltant del 46%. Aquest dèficit de personal es compensa de tres maneres diferents:

- La primera consisteix a recórrer a formadors associats. Es tracta de docents de primària (de cinc a sis equivalents a jornada completa) o de secundària (entorn de vuitanta equivalents a jornada completa) que són destinats a realitzar una part del seu servei a l'IUFM. Aquests docents conserven els seus llocs de treball a l'escola, *collège* o *lycée* i realitzen una tercera part o la meitat del seu servei en la formació inicial o permanent de docents. Per a l'IUFM d'Aix-Marseille, aquests formadors són aproximadament dues-centes persones que són contractades, prèvia convocatòria acadèmica, per la mateixa comissió que contracta els docents titulars. Aquesta forma de contractació és, alhora, un mitjà que té l'institut de treballar amb les persones abans de contractar-les a jornada completa en les places de titulars.
- La segona consisteix a recórrer a substituïts que vénen a fer algunes hores a l'IUFM sobre un tipus concret de continguts, sovint molt determinat. La contractació la realitza directament el departament que té la responsabilitat de la formació, un cop han estat identificades les necessitats específiques. Els substituïts (al voltant de mil a l'IUFM d'Aix-Marseille) poden ser professors (en la seva gran majoria) o professors de recerca, o fins i tot persones externes a l'educació contractades per dur a terme accions de formació molt precises (jutge dels nens, especialista en educació per a la salut, policia, etc.).
- La tercera consisteix a donar als professors hores complementàries.

Tots els formadors de l'IUFM, sigui quin sigui el seu estatus o les seves qualitats, estan qualificats per realitzar tant formació inicial com permanent. Els departaments s'encarreguen del conjunt de les formacions de les assignatures, alhora que contribueixen als serveis comuns, els quals s'encarreguen de les formacions que no es limiten de forma estricta a les assignatures (interdisciplinària, transversal, intercycles, etc.).

#### *Els altres operadors institucionals*

Les universitats que intervenen en les accions de formació permanent, ho fan de forma complementària a l'IUFM i poden recórrer al seu personal, és a dir als professors de recerca. La seva forma de contractació és idèntica a la de l'IUFM, tret d'algunes petites diferències locals.

Les direccions de formació permanent incorporades als rectorats de districte acadèmic s'organitzen al voltant de grups de formació guiats per un inspector que s'encarrega d'un sector de formació disciplinària o generalista. Els formadors que intervenen en aquests grups són docents de primer o segon grau que reparteixen el seu servei entre les seves classes i les accions de formació permanent. Aquests docents entren a formar part d'un grup de formació permanent quan l'inspector respon-

sable del grup de formació (no hi ha comissions de contractació) els proposa en virtut de les competències que hagi descobert en els docents que ha d'avaluar.

#### *Els altres operadors*

El fet de poder recórrer a associacions o organismes per a les intervencions de formació permanent permet comptar amb formadors especialistes d'un àmbit d'intervenció concret. En general, l'activitat principal d'aquests formadors no és la formació, sinó una activitat relacionada amb la professió que realitzen en l'associació o l'organisme sol·licitat.

#### *Els destinataris de la formació*

La formació concerneix els docents en totes les seves categories, ja siguin aquestes definides a partir de la pertinença disciplinària, el nivell d'ensenyament (escola maternal, escola elemental, *collège*, *lycée*), l'estatus (funcionari públic, interí, auxiliar, etc.), el grau (professor de primària, professor de secundària, professor agregat, professor de *lycée* professional, etc.), el lloc d'exercici (classes situades en una zona d'educació prioritària, classes per a grups amb necessitats especials, classes bilingües, escoles en zona rural, centres educatius internacionals...), etc.

Ara bé, cada acció de formació està pensada per a uns destinataris concrets. Per exemple, es tracta de formar el conjunt dels docents de primer grau que intervenen en una classe única d'una escola rural que aplega diversos nivells d'alumnes, o de formar els professors dels *lycées* professionals que imparteixen la secció de conductors de camió o autobús. La definició dels destinataris de les accions de formació és una operació complexa, ja que ha de preservar la diversitat de les accions enfront de les diferències quantitatives entre els diversos tipus de formacions (per exemple, formar el conjunt dels professors de lletres per adaptar-los a una evolució didàctica pot concernir algunes centenes de docents en un districte acadèmic, mentre que hi ha menys de deu docents per les formacions de conductors de camions i autobusos).

L'articulació de les accions segons tres tipus de destinataris permet adequar-se a aquesta diversitat, la qual cosa suposa un coneixement en profunditat del conjunt dels centres escolars en la seva diversitat:

- Les formacions per a uns destinataris determinats en funció d'una categoria concreta de docents, als quals s'exhorta que segueixin una acció de formació concreta.
- Les formacions per a uns destinataris determinats en funció d'una categoria concreta de docents, però sense que per a un docent que pertanyi a aquesta categoria sigui obligatori seguir aquesta formació.
- Les formacions que es proposen als docents a fi de respondre a les seves demandes personals.

## **Organització de les accions de formació**

L'organització de les formacions contínues per al conjunt del personal docent d'un districte acadèmic és fruit d'un conjunt de processos complexos que s'inicien molt abans que comenci el curs universitari en què està programada l'execució de les accions. Aquesta organització implica tres etapes, que examinarem tot seguit: la concepció de les accions, l'aplicació i l'avaluació.

## Concepció de les accions

Un pla de formació es concep abans que res per permetre que un grup de docents millorin la seva docència. Aquestes millores poden efectuar-se en els nivells de coneixements de les assignatures, en les capacitats d'ensenyar un contingut concret o, també, en el rol d'agent del sistema educatiu. Les formacions poden estar motivades per una evolució dels currículums, pel desenvolupament de nous enfocaments didàctics, pedagògics o educatius, o de resultes de la identificació de dificultats experimentades per aquests docents o els alumnes. A l'origen d'aquest procés de concepció de les accions de formació, hi ha abans que res un conjunt complex d'avaluació del funcionament del sistema educatiu francès. Aquesta avaluació afecta tant el funcionament general com el funcionament molt concret que hi pot haver en un grup d'alumnes, d'una classe o d'un centre escolar.

### *Les prioritats nacionals i acadèmiques*

Per avaluar el funcionament general del sistema educatiu, els dissenyadors de la formació compten amb les avaluacions dutes a terme per la Direcció d'Avaluació i Prospectiva (DEP, segons les sigles en francès) que, actuant a escala ministerial i nacional, segueix de manera quantitativa i qualitativa els grups d'alumnes a tots els nivells d'escolaritat. Aquestes dades són analitzades amb la finalitat de treure conclusions quant als principis d'evolució que presidiran l'elaboració de les prioritats de formació dels docents, tant a escala nacional com acadèmica. La definició d'aquestes prioritats la du a terme el cos dels inspectors generals de l'educació nacional. Les evolucions dels currículums, per tal com impliquen modificacions dels textos oficials, les proposa un grup tècnic del consell nacional dels programes i les lliura al consell superior de l'educació perquè aquest les aprovi. Quan s'ha introduït un canvi curricular important, la seva aplicació passa a ser responsabilitat d'inspectors generals, els quals s'encarreguen de coordinar l'acció dels inspectors pedagògics regionals (per al segon grau) o dels inspectors de l'educació nacional (per al primer grau) en cada una de les acadèmies. El mateix és vàlid per a les reformes introduïdes per un ministre de l'educació nacional, reformes que instaura un text oficial (lleï, ordre o decret). De fet, a escala local (de districte acadèmic) els inspectors introdueixen, en la seva concepció del pla de formació, la formació dels docents que es troben sota la seva responsabilitat i als quals concerneix aquesta evolució. Òbviament, les tries de les evolucions, pel que fa tant a la seva extensió com al seu contingut, denoten una orientació política en matèria d'educació, i aquesta voluntat política és essencialment una voluntat política nacional. Cal no oblidar que el procés de regionalització del sistema educatiu francès és molt feble. El sistema francès segueix sent un sistema molt centralitzat i fonamentat entorn de la idea d'una mateixa escola per a tots els nens i les nenes.

Al costat d'aquest model centralitzat, tanmateix, s'ha implantat de forma progressiva un model més regional que té en compte les especificitats regionals i locals. Aquest fet es tradueix, per exemple, en l'ensenyament de les llengües regionals des dels primers anys de l'escola primària o en les opcions de formació professional ofertes en els *lycées* professionals en funció del mercat laboral a cada regió. D'altra banda, es considera que els districtes acadèmics, les poblacions, els centres educatius i els alumnes no són entitats homogènies i susceptibles de rebre un únic i idèntic procés d'ensenyament i d'educació. Les diversitats professionals, culturals, ètniques, socials, etc., són realitats que exigeixen respostes adequades i molt diferents d'una regió a

l'altra, d'una població a l'altra, d'un centre a l'altre. Els estudis de tall general realitzats per la DEP es conjuminen amb tot un seguit d'altres estudis dirigits per equips de recerca en educació, des d'àrees com ara la sociologia de l'educació, la psicologia de l'educació, la història de l'educació, l'economia de l'educació o les ciències de l'educació. Aquestes anàlisis científiques es complementen amb apreciacions més subjectives procedents de les avaluacions dirigides pels inspectors, els directors escolars o els diferents responsables que intervenen en el sistema educatiu. Aquest conjunt de dades permetrà completar les prioritats nacionals amb, d'una banda, les prioritats acadèmiques i, de l'altra, les prioritats pròpies d'un centre o d'un grup de centres.

Les prioritats nacionals són completades amb les prioritats de cada districte acadèmic. Per a cada una d'aquestes prioritats, es designa un responsable acadèmic que dirigirà aquest aspecte particular del pla de formació i que serà el director institucional encarregat de definir la prescripció de la formació. Aquests grans àmbits prioritaris es completen per mitjà de les demandes col·lectives que presenten de forma anticipada les escoles (pla de formació del centre) o les unitats de formació que apleguen diversos centres en diferents ordres d'ensenyament (primària i secundària) d'una mateixa zona geogràfica (per exemple, Marsella, centre ciutat). L'elaboració anticipada confereix a aquestes demandes l'estatus d'accions prioritàries.

Per la seva banda, el rectorat d'un districte acadèmic defineix un conjunt d'accions que permeten acompanyar el desenvolupament de la docència, dels equips, dels centres, dels sectors, de les assignatures. Aquestes accions s'organitzen en quatre àmbits d'intervenció: les formacions relacionades a les continuïtats primer-segon grau; les formacions transversals i/o intercategoriales relacionades amb els projectes d'equips; les accions relacionades amb els dispositius institucionals de seguiment específic, i les formacions relacionades amb les assignatures —aspectes disciplinaris i interdisciplinaris.

Per exemple, les orientacions que es donen per triar les accions relatives a aquest darrer punt estipulen que l'oferta de formació ha de respondre a diverses preocupacions dels equips pedagògics. Al *collège* i al *lycée* d'ensenyament general i tecnològic, les prioritats poden ser:

- Garantir l'èxit dels alumnes per mitjà de la coherència dels aprenentatges al llarg del curs escolar i d'una reflexió profunda sobre el repte de la continuïtat intercycles.
- Millorar el domini de la llengua, tant oral com escrit, per:
  - afavorir les adquisicions fonamentals a la fi de l'escolaritat obligatòria;
  - permetre l'accés dels alumnes a la cultura i la creació artística;
  - garantir als alumnes un ensenyament actualitzat i competitiu mitjançant la renovació dels programes, els itineraris i els exàmens;
  - desenvolupar la cultura d'avaluació, disciplinària i interdisciplinària, per garantir l'adquisició i el desenvolupament de les competències per part de l'alumne;
  - acollir i agrupar els alumnes de tal manera que es potenciï la seva autonomia i la seva responsabilitat en la classe i en el centre.

Al *lycée* professional, es tracta de proposar als equips pluridisciplinaris:

- Aconseguir que els alumnes tinguin una idea més exacta dels oficis als quals estan destinats com a pas previ per desenvolupar un projecte professional.

- Avaluar d'una manera més adequada les competències adquirides per l'alumne al *collège* en tots els àmbits, compresa la utilització de les tecnologies.
- Tenir en compte l'evolució dels referencials de competències i la seva adaptació als oficis.
- Millorar el domini de la llengua per permetre l'accés de l'alumne a la cultura general i professional.
- Sensibilitzar els alumnes envers l'entorn internacional a través de l'aprenentatge de llengües i d'immersions a l'estranger en forma de viatges o de pràctiques d'empresa.

#### *Del quadre conceptual a les accions*

Aquest conjunt de prioritats, orientacions o preocupacions organitzarà l'essencial del pla de formació permanent d'un districte acadèmic. El mes de novembre precedent al curs escolar de formació, el conjunt de prioritats pren la forma d'un quadern de deures que és lliurat als diferents operadors. Cada operador proposa fer-se càrrec de les accions relacionades amb un o altre objectiu i indica l'organització proposada: durada de la formació, els continguts i la metodologia, els formadors contractats, la planificació possible per al curs escolar, el cost de les accions en concepte d'intervencions, de despeses per desplaçaments i pedagògiques, etc. Totes aquestes respostes es reuneixen en un projecte global de formació. Òbviament, el conjunt d'aquestes propostes formatives supera sempre les possibilitats de finançament d'un districte acadèmic. Aleshores la direcció de la formació permanent s'encarrega d'elaborar els elements d'una estratègia de tria entre les diferents prioritats. La direcció estableix una jerarquia de prioritització d'accions i estableix una proposta d'accions que constitueix l'arquitectura del pla de formació. Les accions són majoritàriament accions de curta durada (generalment, de dues a cinc jornades de sis hores).

Des de l'elaboració del quadern de deures fins a la definició del pla de formació transcorren de set a vuit mesos que fan possible la gestió de totes les fases de l'elaboració del pla acadèmic de formació. En l'essencial, aquest pla s'organitza al detall el mes de juny.

Des de l'inici del curs escolar, el mes de setembre, les accions de formació destinades a un grup determinat de docents ja poden començar. Els docents afectats reben una comissió de servei que estipula el contingut de la formació, el lloc i les dates de la formació. Quant a les altres accions, els primers mesos del curs escolar es dediquen a la identificació dels docents que s'han de formar i a l'organització de les accions definitives, tot precisant la composició de cada grup.

El conjunt de les accions proposades constitueix un tot que permet respondre a les demandes de la institució, a les dels centres i a les dels docents. Ara bé, com és obvi, un docent només pot accedir a un nombre limitat d'accions de formació durant un curs escolar (dues de mitjana).

#### **Les diferents ofertes de formació**

Es proposen als docents tres tipus d'ofertes d'accions de formació. L'oferta segons les prioritats permet proposar les accions que corresponen al conjunt de les prioritats establertes per un districte acadèmic i integrar les prioritats nacionals. L'oferta segons

els tipus d'accions permet respondre a determinades necessitats de formació. L'oferta segons els destinataris permet respondre específicament a les categories dels docents identificats. El conjunt de les ofertes de formació de cada un dels tres tipus es pot consultar a una pàgina web. Una altra pàgina permet que els candidats s'inscriguin en línia.

*L'oferta segons les prioritats*

L'oferta segons les prioritats s'estableix entorn d'eixos com ara el domini de la llengua francesa i la prevenció de l'analfabetisme; el seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials; el desenvolupament de l'ensenyament de les llengües vives; el domini de les TIC i l'educació sobre els mitjans d'informació; el desenvolupament de la cultura científica i tècnica; l'obertura al món professional; l'obertura al context internacional; l'obertura a la cultura; l'educació per a la ciutadania; els dispositius institucionals de seguiment específic; la gestió de les plantilles; l'aplicació de la LOLF (*Lois organiques relatives aux lois de finances*), i el domini dels sistemes d'informació i de comunicació.

Per al primer eix i per a un districte acadèmic com el d'Aix-Marseille, l'oferta de formació disposa aproximadament de cent vint accions. Aquestes accions són indexades mitjançant un codi, un títol i un tipus de candidatura, com ho mostren els següents exemples:

06A0020388-1ML	Acompanyar els equips en els PPRE	Col·lectiva
06A0020389-1ML	Dificultats en l'aprenentatge del llenguatge	Sense
06A0020413-1NP	Enquadrar i avaluar les TPE	Individual

Tres opcions de candidatures són possibles:

- L'opció de candidatura «Col·lectiva» correspon a les accions definides per a un tipus determinat de docents, bé es tracti d'un equip de docents que intervenen en un àmbit disciplinari concret o en un mateix centre.
- L'opció «Sense» candidatura correspon a les accions dissenyades per a uns docents determinats. Els docents exhortats a seguir aquesta formació són designats per les seves autoritats jeràrquiques.
- L'opció de candidatura «Individual» correspon a les accions que s'apliquen a fi de respondre a les demandes personals de formació dels docents.

Per a cada una de les accions proposades, hi ha una descripció detallada, com la que es pot veure en la Figura 1.



**Figura 1. Descripció detallada d'una acció de formació (exemple)**

<b>Detall del mòdul</b>		
<i>Identificador del dispositiu:</i> 06A0020388		
<i>Candidatura:</i> col·lectiva		
<i>Titulat:</i> 1ML-Projetes personals d'èxit educatiu		
<i>Objectius:</i> Acompanyar els equips en l'elaboració i l'aplicació dels Projectes personals d'èxit educatiu		
<i>Organisme de formació:</i> IUFM		
<i>Interlocutor:</i> Michel LARINI (Director formació permanent IUFM)		
<i>Nombre de mòdul(s):</i> 1		
<i>Mòdul:</i> 10825 1ML-Acompanyar els equips en els Projectes personals d'èxit educatiu		
<i>Titulat:</i> Acompanyar els equips en l'aplicació dels Projectes personals d'èxit educatiu		
<i>Destinatari:</i> docent d'un collège		
<i>Mòdul:</i> Obligatori - 14 hores - 10 grup(s) de 15 places		
<i>Prioritat acadèmica:</i> domini de la llengua. Prevenció de l'analfabetisme		
<i>Objectius:</i> Identificar les mancances concretes que retarden l'adquisició de coneixements i competències fonamentals, definir les modalitats d'aplicació i les modalitats d'avaluació.	<i>Contingut:</i> Ajuda per a l'elaboració del pla, aportacions i construcció d'instruments.	<i>Modalitat:</i> Estada. Presencial. Novembre.
<i>Responsable pedagògica:</i> Josiane BALLY (Evolució de les pràctiques educatives)		
<i>Per saber-ne més...</i>		

### *L'oferta segons els tipus d'accions*

Les accions proposades dins d'aquesta categoria d'ofertes poden ser relatives a preparacions per a les oposicions internes; dispositius institucionals de seguiment específic (*Dispositifs institutionnels d'accompagnement spécifique*; DIAS); continuïtat intergraus, interclasses; temes transversals, i formacions d'equips contractualitzables.

Les preparacions per a les oposicions internes per als docents es desglossen en una sèrie d'accions que permeten als docents en plantilla que puguin justificar una certa antiguitat preparar unes oposicions (oposicions a una càtedra, certificat d'aptitud per a l'ensenyament secundari, certificat d'aptitud per a l'ensenyament tecnològic, etc.), bé per millorar el seu nivell de qualificació (i millorar per tant la seva remuneració), bé per obtenir una plaça de professor titular de la funció pública en el cas dels professors interins. Aquestes formacions són més llargues que la majoria de les accions (un mínim de 30 hores fins a més d'una centena).

Les accions que s'inscriuen en els dispositius institucionals de seguiment específic concerneixen els docents que, en canviar de situació professional, es troben en un medi escolar que no coneixen o que no dominen. Aquesta categoria inclou els docents nous, bé siguin professors titulars nous que acaben de sortir de la formació inicial a l'IUFM o substituïts contractats pel rectorat perquè ocupin les places vacants (baixes per malaltia, places no cobertes, etc.).

### *L'oferta segons els destinataris*

L'oferta segons els destinataris permet completar l'oferta tot proposant accions adequades a categories de docents concretes: primer grau; intergraus; segon grau; personal directiu; personal administratiu, tècnic, operari i de servei; consellers d'orientació psicològica, i caps d'estudis.

Les formacions destinades als docents de primer grau, per exemple, es desglossen en diferents accions aplegades en les categories següents: adaptació i integració escolar (AIS); alemany; educació física i esportiva; seguretat, higiene i condicions de treball; generalització de l'ús pedagògic de les tecnologies.

Les formacions destinades als docents de segon grau són agrupades per assignatures escolars. Per a una mateixa assignatura, l'oferta està diversificada i cobreix un panorama ampli, com ara formació sobre els nous programes de matemàtica; integració de les TIC al *lycée*; aprofundir els propis coneixements, etc.

### **Avaluació de la formació**

#### *Un enfocament quantitatiu*

L'avaluació de la formació és essencial. Des d'un punt de vista individual, l'avaluació ha de permetre que cada professor de pràctiques faci el balanç dels seus coneixements abans i després de la formació, a fi de poder inscriure cada acció en la seva evolució personal de formació. Per a l'operador, l'avaluació de les accions ha de permetre apreciar-ne la pertinència respecte a les expectatives del prescriptor, calcular-ne l'eficàcia mitjançant la comparació dels resultats de l'acció i dels mitjans dedicats, així com valorar la seva coherència amb la política general de formació de l'operador. Quant al prescriptor, l'avaluació li ha de permetre verificar que s'hagin atès els objectius assignats a la formació; igualment, ha de mesurar la pertinència dels elements del seu quadern de deures respecte de la política de formació del districte acadèmic i dels canvis previsibles en les pràctiques dels docents. Aquests tres nivells de formació (i que no s'han de confondre) requereixen dispositius d'avaluació específics.

La necessitat d'avaluar qualsevol dispositiu de formació és una asseveració de totes les acadèmies. Això implica que, per a cada dispositiu, el prescriptor ha de:

- definir els objectius de formació a atènyer;
- establir juntament amb l'operador els criteris i objectius de cada formació, així com els indicadors de la consecució dels objectius fixats;
- mesurar les transformacions induïdes per la formació.

Per fer-ho, el rectorat formula un balanç a través d'una sèrie d'indicadors. La raó de ser de l'explicitació d'aquests indicadors és, abans que res, un afany de comunicació, ja que el prescriptor ha de comunicar els balanços sobre la formació permanent al conjunt dels òrgans competents, entre ells la Comissió Tècnica Paritària Acadèmica i el Consell de Seguiment i d'Avaluació de la Formació Permanent. Per al prescriptor, la fiabilitat d'aquests balanços està basada en gran mesura en el tractament de les dades necessàries per a l'elaboració i l'aplicació de les accions de formació. Així, es posa l'accent en la qualitat dels registres informàtics de les dades pedagògiques i de gestió efectuats en el marc de l'aplicació específica de la direcció i control

de la formació permanent per part de la Delegació Acadèmica a la Formació i a la Innovació Pedagògica, la Divisió de la Formació de les Plantilles de Personal i la Inspecció Acadèmica. D'altra banda, el principi d'un seguiment longitudinal garanteix la realització de comparacions dels resultats d'almenys tres anys consecutius.

Per exemple, els indicadors reservats per a les accions destinades a docents de segon grau per a les formacions presencials són els següents: nombre de candidatures publicades; nombre de persones candidates; nombre de pràctiques realitzades; índex de validació per part dels superiors jeràrquics; nombre de persones convocades/nombre de persones formades; nombre de jornades de pràctiques realitzades/nombre de jornades de pràctiques convocades; evolució segons el tipus de formació (compreses les oposicions internes; en jornades per professor de pràctiques); evolució segons el tipus de plantilla (en jornades per professor de pràctiques); evolució segons el tipus d'operador: rectorat-IUFM (en jornades per professor de pràctiques); plantilles de segon grau formades segons el tipus de destinatari/destinatari potencial (en jornades per professor de pràctiques); nombre de docents formats segons el tipus de centre/destinatari potencial; nombre de plantilles directives formades/destinatari potencial; nombre de plantilles formades en intercategoria; percentatge de plantilles formades en funció de les prioritats acadèmiques; pes de les prioritats acadèmiques en jornades-professor de pràctiques respecte del pla global. Per a les formacions a distància, els indicadors són el nombre d'usuaris regulars dels productes posats a disposició en funció del lloc, i el nombre de jornades del professor de pràctiques corresponents al seguiment de la formació.

En allò que concerneix els aspectes departamentals de les accions de formació dels docents de primer grau, els indicadors reservats per a cada àmbit són els següents: nombre de mòduls realitzats; nombre de professors de pràctiques presents; nombre de jornades dels professors de pràctiques realitzades; nombre de jornades dels professors de pràctiques previstes; costos efectius en euros.

#### *Un enfocament més qualitatiu*

Per aconseguir una avaluació qualitativa cal variar els indicadors. Per exemple, les transformacions provocades per les accions de formació no apareixen com a indicadors dels resultats de la política de formació, però és evident que l'apreciació d'aquest fet és indispensable si es vol, per exemple, qualificar la minsa ressonància trobada per les accions d'iniciativa col·lectiva o les accions amb destinataris designats. Quant a aquestes darreres, els indicadors triats no són pertinents, ja que els participants són cominats per la seva jerarquia a participar a la formació. Pocs docents s'enfrontaran obertament amb els seus superiors i de fet aquí es produeix una tensió entre la prescripció i la resposta.

La Comissió Tècnica Paritària Acadèmica i, més específicament, el Consell de Seguiment i d'Avaluació de la Formació Permanent juguen un paper important en la qualificació de les necessitats en formació dels docents i en l'apreciació qualitativa de les respostes subministrades pel pla acadèmic de formació. Amb tot, l'abast d'aquesta qualificació i aquesta apreciació és limitat per dues raons essencials: d'una banda, el procés de gestió de les relacions entre el contractador i les plantilles s'inscriu en un conjunt més ampli de relacions socials en el qual la formació professional no és més que un dels aspectes de la gestió dels recursos humans. Per altra banda, aquesta qualificació i aquesta apreciació recolzen sobre punts de vista interns, cadascun dels quals

privilegia la seva lògica pròpia; així, la lògica d'una determinada organització sindical presentarà per força importants matisos diferencials respecte de la lògica de l'administració rectoral o de la de l'autoritat pedagògica, i fins i tot respecte de la lògica d'una altra organització sindical. El recurs als indicadors quantitius és un mitjà d'objectivar el balanç de la formació (hi pot haver un acord sobre les xifres anunciades, les quals se suposa que qualsevol les pot verificar), per bé que després cadascú pugui fer una interpretació pròpia de les dades. Les comissions i els consells juguen un paper fonamental en tant que llocs de negociació dedicats a l'atansament dels distints punts de vista. Si bé es revelen com a instruments útils i indispensables per a la millora del diàleg social, la seva base de treball no deriva d'una apreciació qualitativa del pla de formació. Amb tot, aquest tipus d'avaluació és indispensable per poder apreciar els efectes de la formació permanent.

D'aquesta manera, la medició de les transformacions induïdes per la formació roman sota la responsabilitat del prescriptor. És lògic que el contractador es preocupi dels efectes produïts per la formació que prescriu al seu personal. Aquesta lògica es troba en contradicció flagrant amb la confusió dels rols de prescriptor i operador. És clar que, atès que el prescriptor té la responsabilitat de l'organització de la formació, de la tria dels continguts, dels formadors que la realitzaran, del dispositiu d'avaluació i de l'apreciació de l'impacte d'aquesta formació sobre els docents que l'han rebuda, les tensions seran inevitables, ja que l'objectivitat és impossible. No hi haurà negociacions reals ni sobre els objectius, ni sobre els continguts, ni sobre els formadors, ni sobre l'apreciació dels efectes. L'entrada en escena d'un operador extern és un dels mitjans efectius per obrir un espai de negociacions possibles entre la institució que fixa els objectius a assolir i els mitjans concedits i la institució encarregada de concebre els dispositius en resposta a aquesta prescripció. Aquest operador extern permet també obrir un altre espai de negociacions entre els destinataris de la formació i l'operador; el fet de no inscriure la lògica de formació directament en la lògica de les relacions socials entre contractadors i empleats permet obrir un espai de formació possible. Tanmateix, molts rectorats de districte acadèmic realitzen ells mateixos, per mitjà de serveis interns, la formació professional del seu personal. La Llei d'orientació de 1989, en confiar el rol d'operador als IUFM, tendeix a desplaçar les inevitables tensions del diàleg social en un altre terreny que el de la formació. Ara bé, aquest desplaçament no és en si mateix suficient si es considera que els IUFM recorren en gran mesura a docents en actiu en els centres escolars perquè realitzin les seves formacions. Atès que l'operador de la formació és el prescriptor, l'eficàcia de la formació pot ser qüestionada pels destinataris, que percebran la formació com un instrument del contractador per imposar la seva lògica. El distanciament efectuat a través dels IUFM tendeix a privilegiar la lògica dels contractadors (que componen majoritàriament els equips de formació), i per això l'eficàcia de la formació pot ser qüestionada pel prescriptor, que percebrà la formació com un instrument que se li escapa. Aquest debat és plantejat obertament en el districte acadèmic d'Aix-Marseille; això permet imaginar respostes originals per organitzar els espais possibles de formació tot equilibrant les tensions sense tanmateix negar-les o fer-les desaparèixer. Això també permet afirmar la necessitat de poder recórrer a institucions d'avaluació externes que no estiguin relacionades directament ni amb el prescriptor, ni l'operador, ni els destinataris de la formació.

Només a aquest preu es pot assolir una apreciació objectiva dels canvis produïts per la formació. Qualificar-los suposa explicitar-ne la naturalesa, l'amplada i l'abast.

Això requereix igualment saber quin n'és l'objecte, d'aquesta transformació. De forma espontània es tendria a pensar que la primera concerneix al docent, ja que aquest és l'objecte de la formació. Aquesta lògica postula que l'evolució del sistema educatiu està relacionada amb el canvi dels seus agents (en la qual cosa tothom podrà conve-nir-hi) i que això passa per la formació que se'ls dispensi (això ja és més controvertit). La valoració social que es derivi de la formació és un important vector a l'hora de triar els dispositius de formació als quals adherir-se. L'èxit de les preparacions per a les oposicions internes palesa la importància d'aquest efecte de valoració. En aquest cas, la transformació produïda és un canvi de grau i/o d'estatus de la persona. Hi ha una explicitació del nexa entre la qualitat de la formació (una bona preparació per a unes oposicions permet tenir-hi èxit al nombre més gran de professors de pràctiques) i els canvis produïts (la millora, generalment econòmica, de la situació personal del profes-sor de pràctiques).

Tanmateix, és evident que la importància atribuïda pel prescriptor a les formacions amb destinataris designats o a les d'iniciativa col·lectiva demostra clarament que les finalitats del contractador no són, en primer lloc, les de la millora de la situació profes-sional personal dels seus empleats. L'evolució del sistema educatiu es basa en un canvi de les pràctiques dels docents, canvi al qual la formació pot contribuir, tot i que no de forma exclusiva. Per exemple, nombrosos treballs demostren la importància de la relació professor-alumne en la prevenció de la violència escolar. L'organització de formacions específiques sobre la pràctica d'aquests diàlegs particulars poden ajudar els docents a assumir el seu rol, a desenvolupar conductes de classe eficaces des d'aquest punt de vista així com a restaurar l'autoritat del professor a classe i a l'escola. La contribució de la formació des d'aquesta perspectiva és evident. És possible qualifi-car-ne els efectes en termes de transformació? La formació, farà que el docent modifi-qui les seves pràctiques? Qui i com apreciarà l'eficàcia d'aquest canvi? Com qualificar la finalitat que aquí es persegueix?

Ja es veu que les respostes a aquestes qüestions no són ni simples ni evidents, ni han estat realment explicitades. Però això també vol dir que les pràctiques docents no són fàcils d'incloure en descripcions simplificades. Aquest treball de qualificació de les pràctiques docents i de l'efecte que tenen sobre l'organització i el funcionament del sistema educatiu constitueix un important eix de desenvolupament dels treballs de recerca en educació i formació. La recerca permet desenvolupar un altre punt de vista, distint i distant respecte als del prescriptor, de l'operador o dels destinataris de la formació. Aquest punt de vista constitueix una dimensió essencial dins el dispositiu global dels IUFM a França. El caràcter universitari de la formació que es dona a aquests instituts és garantit únicament per la seva capacitat de produir una recerca en educa-ció que respongui als criteris institucionals de la recerca en general.

## Recerca sobre la formació

Les administracions rectorals, sota la tutela del Ministeri d'Educació Nacional, no tenen missions de recerca; tan sols la tenen els centres universitaris o els organismes de recerca, sota la tutela del Ministeri d'Ensenyament Superior i de la Recerca. De fet, el paisatge de la recerca en educació i formació va organitzar-se a les universitats, sobre-tot amb la creació dels departaments de ciències de l'educació fa una vintena d'anys, molt abans de la creació dels IUFM. La distància entre la formació del professorat, que en aquella època es duia a terme a les escoles professionals, i la recerca universitària és

equivalent a la que distingíem entre una formació professional organitzada pel contractador i una formació professional universitària. Aquesta distància cobreix realitats diverses que es desglossen en recerca fonamental, recerca aplicada, recerca-acció, desenvolupament... des d'equips de recerca universitària identificables segons els criteris ordinaris de la recerca científica fins a la recerca-acció que qualifica el treball d'un grup de docents que condueix una experimentació pedagògica. Òbviament, els objectius i l'abast respectius són radicalment diferents, però existeix una gran confusió en la identificació i les finalitats dels diferents dispositius. Per tractar aquesta qüestió de manera concreta, ens interessarem per la recerca i desenvolupament (R+D) duta a terme a l'IUFM d'Aix-Marseille. Aquest centre cobreix un espectre més aviat ampli, a diferents nivells de reconeixement institucional; la seva organització permet identificar les possibilitats i els obstacles en matèria de recerca en educació i formació.

L'R+D a l'IUFM d'Aix-Marseille s'articula entorn d'alguns principis base que són el fruit de la història i el resultat de consensos importants. En els diversos textos fundadors, aquesta idea es resumeix en la fórmula «d'una recerca fonamental en educació orientada socialment en funció de les necessitats de desenvolupament de les formacions». De fet, no es tracta d'aplicar una política de recerques efectuades per altres, en altres contextos. Aquesta finalitat limitada no fa sinó restringir el paper dels IUFM a la funció de direcció de recerques-accions o, dit altrament, minimitzar la formació universitària en la formació dels docents. La posició que aquí es defensa planteja els termes d'un debat important a França, una de les qüestions fonamentals del qual és el paper de la recerca en educació per ajudar a pensar el sistema educatiu francès i la seva evolució.

Aquesta postura pretén assignar un lloc a la recerca en educació, tot associant la recerca i el desenvolupament de la formació. Aquests dos elements no són discontinus, sinó que han estat i han de ser pensats de forma simultània. Recerca i desenvolupament interactuen d'una manera asincrònica i diacrònica. Asincrònica perquè el temps de la recerca no és el temps de la formació i perquè per desenvolupar les formacions no es pot esperar fins que la recerca produeixi respostes. Diacrònica perquè la recerca no es pot posar totalment al servei de la producció de respostes útils a les necessitats del desenvolupament de les formacions. Sovint és necessari treballar objectes de recerca molt allunyats dels de formació, per tal de respondre més bé a les necessitats de formació. De forma progressiva s'han anat implantant les estructures que permeten gestionar, desenvolupar i pensar aquestes interaccions. En un primer moment, es tractava d'afavorir els espais de treball, d'intercanvi i de difusió per als grups de recerca que existien o que podien emergir a l'institut. Aquesta orientació es va palesar en la primera convocatòria pública encaminada a afavorir l'emergència d'equips de recerca, en l'organització d'un seminari codisciplinari i de seminaris sectorials així com en la publicació de la revista *Skholê*. En aquesta mateixa època, va implantar-se un important sistema d'ajuts per tal de fomentar la constitució de grups de desenvolupament, amb la finalitat d'associar íntimament les diferents categories de plantilles que exercien a l'IUFM: docents-investigadors i docents de primer o segon grau. En la mateixa perspectiva, s'assignaven comissions de servei als docents de primer o segon grau del centre que empenien una formació doctoral. En una segona època, va fer-se evident que la multiplicació de les accions, la diversitat de les organit-

zacions i la gestió de les activitats exigien l'estructuració d'una direcció de la R+D<sup>8</sup> dotada d'instruments d'acció i de coordinació. Això és el que es va fer amb la implantació d'una direcció de la R+D. Els primers temps van ser més aviat titubejants, la qual cosa mostrava la dificultat d'instituir una recerca en educació i formació en un IUFM. La direcció d'R+D va formalitzar i estructurar les activitats sense deixar de fomentar l'aparició de nous eixos. És en aquest context que es va desenvolupar el principi d'una recerca fonamental orientada socialment en funció de les necessitats de desenvolupament de les formacions.

La tercera època és la del reconeixement de les organitzacions de recerca en les normes universitàries nacionals i internacionals. L'IUFM d'Aix-Marseille va associar-se a les accions desenvolupades per l'Institut Nacional de Recerca Pedagògica (INRP) i va multiplicar, tot especificant-les, les relacions amb els laboratoris universitaris francesos o estrangers; en molts casos, d'organisme associat, vam esdevenir coordinadors o organitzadors. La constitució d'una Unitat Mixta de Recerca (UMR) que associava l'IUFM a una universitat i a l'INRP va coronar aquest treball d'estructuració, i alhora obria noves perspectives que permeten pensar d'una altra manera el lloc de la recerca en la formació del professorat. Per una banda, es tracta d'organitzar la continuïtat entre la recerca universitària organitzada en els equips i els llaços amb les organitzacions de formació. Per altra banda, el desenvolupament esdevé el lloc d'activació de les pràctiques de formació (existents o en procés d'esdevenir) i de les seves evolucions. La difusió dels resultats de la recerca i el desenvolupament té el seu canal natural en les publicacions científiques, però alhora ha de permetre organitzar la reinversió d'aquests resultats i la seva utilització en les formacions.

### La política de recerca

La política de recerca de l'IUFM d'Aix-Marseille aspira a organitzar les activitats d'un col·lectiu pluridisciplinari d'investigadors que pertanyen a àmbits de coneixement diferents (sociologia, psicologia, ergonomia escolar, didàctiques de la matemàtica, de les ciències, de la tecnologia, de les ciències econòmiques, socials i de gestió, etc.). Els programes coordinats de recerca s'inscriuen, en la seva gran majoria, en un enfocament d'antropologia dels coneixements i s'articulen en quatre àmbits: didàctica de les assignatures, ergonomia escolar, història de l'educació i de l'ensenyament i construccions cognitives a l'escola. La UMR d'Aprenentatge, Didàctica, Avaluació, Formació organitza el treball dels investigadors en els dos primers àmbits. Quant als altres dos, els investigadors de l'IUFM formen part d'altres equips de recerca: el laboratori TELEME per als historiadors, i la UMR *Psychlé* per als psicòlegs.

### La política de desenvolupament

La política de desenvolupament té l'objectiu de recolzar les activitats de grups que apleguen docents i investigadors. Aquests grups s'inscriuen dins un projecte que ha de respondre a tres tipus de necessitats distintes:

- El desenvolupament d'instruments de formació en resposta a una necessitat en un context particular, disciplinari o no (per exemple, el desenvolupament de la

(8) Per la manca d'una identificació clara d'un pressupost i d'una consideració institucional real, aquesta convocatòria va ser un fracàs; nombroses proposicions formulades van quedar sense resposta.

iniciació científica i tecnològica a l'escola primària). És essencial distingir aquí la producció dels instruments que el formador (o el grup de formadors) desenvolupa per dur a terme la seva pròpia activitat de formació, de la producció d'instruments que aspiren a una difusió més àmplia. De fet, el primer tipus de desenvolupament correspon a l'activitat clàssica de preparació de formació i, per tant, no pot considerar-se com un grup de desenvolupament.

- El desenvolupament d'instruments d'organització de les formacions que permeten reunir grups de formadors entorn de qüestions obertes en el nostre IUFM (la validació dels estudiants, la pràctica de l'alternança en les formacions dels docents, la memòria professional, la utilització de recursos, etc.).
- El desenvolupament d'instruments en resposta a les demandes institucionals a fi de tenir en compte en les formacions (inicials i contínues) les prioritats anunciades pel Ministeri o el rectorat. Aquesta presa en consideració generalment exigeix desenvolupar, sovint de forma urgent, instruments de formació i d'organització d'aquestes formacions que depassen llargament el marc disciplinari<sup>9</sup> (introducció d'una educació ciutadana jurídica i social en els currículums d'ensenyament, introducció dels projectes pedagògics de caràcter professional, el desenvolupament d'una educació per a la salut, etc.).

### La política de difusió

La difusió dels resultats de la recerca i el desenvolupament exigeix organitzacions particulars que s'emmarquen, d'una banda, en els dispositius de difusió dins el context local i, de l'altra, en el suport que es pugui concedir als equips i les persones per ajudar-les a publicar. El primer punt es basa en un conjunt que es compon de:

- Seminaris concebuts com a llocs de confrontació i de discussió entre formadors, bé siguin docents de primària o de secundària, docents-investigadors, docents en plantilla o formadors associats (aquests seminaris permeten establir un nexa entre els treballs desenvolupats en la recerca —interna o externa a l'IUFM— i l'organització de les formacions).
- Conferències de cultura científica sobre cada àrea de l'IUFM, que tenen l'objectiu de «divulgar» els treballs de recerca i que estan obertes al conjunt de la comunitat educativa.

L'ajuda a la difusió es basa en una ajuda a la publicació:

- En els mitjans científics (l'ajuda es realitza sobretot a través de l'organització de tallers d'escriptura i el suport per a les despeses de traduccions en les revistes internacionals).
- En els mitjans adreçats als professionals: docents i/o formadors (l'ajuda s'efectua a través del desenvolupament i el reforçament de relacions amb els editors).
- A través dels nostres propis mitjans de l'institut (actualment, disposem de dos canals: la revista *Skholé* i el lloc web de l'IUFM).
- A través de la participació a col·loquis (les ajudes econòmiques permeten cobrir les comunicacions dels treballadors de l'IUFM, investigadors o no).
- A través de l'organització de col·loquis científics nacionals o internacionals.

(9) Les prioritats disciplinàries institucionals (evolució de programa, canvis de continguts, etc.) són delegades en grups del tipus A.



## Conclusions

Els IUFM han estat de gran ajuda a l'hora d'estructurar el paisatge de la formació inicial i permanent del professorat. Aquesta estructuració recolza, d'una banda, sobre el distanciament de la institució de formació respecte de la institució jeràrquica i, de l'altra, sobre la terciarització a la universitat de la formació professional dels docents. Aquest procés va acompanyat d'una definició cada cop més precisa dels continguts, dels objectius i dels dispositius d'avaluació de les formacions i els seus efectes sobre les pràctiques docents. D'aquesta manera és possible pensar la formació del professorat emmarcada dins un procés continu que abraça des del primer curs de formació inicial fins a les accions de formació permanent. En aquest sentit, la reunió en un mateix centre d'aquest conjunt de formació és exemplar des del punt de vista de les sinergies i de les confrontacions d'idees i plantejaments. L'articulació estreta entre la recerca, el desenvolupament i la formació és una dimensió essencial que fecunda les confrontacions de punts de vista i organitza la producció de les respostes (ja siguin aquestes en termes de produccions científiques, de produccions de recursos o de produccions d'organitzacions de formació) segons metodologies explícites, avaluable i regulables.

Òbviament, la realitat no és tan idíl·lica. En primer lloc, l'articulació entre recerca, desenvolupament i formació no existeix arreu en tots els àmbits de formació coberts per un IUFM. Després, ja ho hem dit, l'aplicació dels dispositius de formació professional, inicial o permanent, forma part de la política de recursos humans aplicada pel contractador, fet que genera tensions entre aquest i l'organització de la formació. La qüestió de l'avaluació de l'efecte dels dispositius i de la política de formació no és una qüestió consensual, ja que confronta lògiques diferents, bé si es tracta de lògiques de les institucions –les preocupacions d'un contractador no són les mateixes que les d'un formador i viceversa– o de lògiques dels formadors, pel fet que els formadors són majoritàriament docents empleats pel prescriptor de la formació i, per tant, sotmesos a la seva pròpia organització jeràrquica. Aquest conjunt de tensions, així com les fortes pressions ideològiques que a França es projecten sobre el sistema educatiu es tradueixen en un qüestionament permanent del posicionament dels IUFM dins el paisatge francès. ¿Cal tornar a la forma precedent de les escoles professionals (i suprimir la U d'universitari) o, per contra, cal accelerar el procés de distanciament integrant els IUFM dins la universitat?

Aquesta darrera solució ja va estar presa en la llei d'orientació de l'educació, publicada l'abril del 2005. Aquesta llei preveia que cada IUFM seria integrat, dins el termini de tres anys a comptar des de la publicació de la llei, dins una universitat del districte acadèmic. Òbviament, el desplegament d'aquest procés planteja qüestions inèdites. Entre aquestes, la qüestió de les relacions entre prescriptor i operador no n'és pas una de les menors. Des d'un punt de vista general, aquest procés aportarà de segur una major clarificació de les relacions i dels rols de l'un i de l'altre. En matèria de formació permanent, hi ha un risc de pèrdua d'autoritat del prescriptor sobre l'operador (o almenys un temor de risc); és possible que la percepció d'aquest risc condueixi el prescriptor a reprendre pel seu compte el rol d'operador.

## *Las relaciones entre el prescriptor y el operador. La formación profesional del profesorado en Francia*

**Resumen:** El artículo hace un detallado recorrido por la formación inicial y permanente del profesorado de primer y segundo grado de Francia, es decir, de la formación de maestros de escuela, de escuelas rurales y de centros de educación secundaria. Detalla el sistema de orientación y de organización de la formación permanente, el papel central que tienen los IUFM y de los demás operadores proveedores de formación. Describe el proceso de detección de necesidades, de planificación y evaluación de la formación que siguen, haciendo especial mención a la centralidad de la oferta formativa, elaborada en base a las prescripciones nacionales y regionales, así como los resultados de las evaluaciones que realizan los inspectores del sistema educativo y del profesorado. Se explicita la tensión existente entre prescriptores y operadores de la formación y el reto que supone la integración de los IUFM dentro de las universidades, es decir, la transformación del modelo de formación del profesorado en Francia. También se analiza la relación entre investigación, desarrollo profesional y formación, incidiendo en la sinergia que se consigue en los institutos de formación, que aglutinan las tres funciones.

**Palabras clave:** desarrollo profesional docente, formación inicial, formación permanente, evaluación de la formación, modelo de formación francés.

## *La relation entre les prescripteurs et l'opérateur. La formation professionnelle du professorat en France*

**Résumé :** L'article effectue un parcours détaillé de la formation initiale et permanente du professorat des premier et second degrés de France, c'est-à-dire de la formation des professeur(e)s des écoles, des écoles rurales et des centres d'éducation secondaire. Il détaille le système d'orientation et d'organisation de la formation permanente, le rôle central qu'ont les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ainsi que les autres opérateurs prestataires de formation. Il décrit les processus de détection des nécessités, de planification et d'évaluation de la formation qui suivent, tout en faisant une mention spéciale quant à la centralité de l'offre de formation, élaborée sur la base des prescriptions nationales et régionales, ainsi que des résultats des évaluations réalisées par les inspecteurs et inspectrices du système éducatif et les professeurs. Enfin, il explicite la tension qui existe entre les prescripteurs et les opérateurs de la formation et le défi que suppose l'intégration des IUFM au sein des universités, c'est-à-dire la transformation du modèle de formation du professorat en France. L'article analyse aussi la relation entre recherche, développement professionnel et formation, tout en ayant une incidence sur la synergie que l'on obtient dans les instituts de formation qui regroupent les trois fonctions.

**Mots-clés :** développement professionnel de l'enseignement, formation initiale, formation permanente, évaluation de la formation, modèle de formation français

## *Relations between the training prescriber and the provider. Professional training for teachers in France*

**Abstract:** The article contains a detailed discussion of initial and continuing teacher training at primary and secondary level in France, i.e. training for primary, rural and secondary schools. It describes the approach to and organisation of continuing training, and the key role played by IUFMs (university teacher training institutes) and other training service providers. It outlines the process of identifying needs and then planning and assessing the training provided, paying particular attention to the centralised nature of the range of training, based on national and regional prescriptions, as well as the results of the assessments conducted by inspectors of the educational system and of teachers. The tension which exists between training prescribers and providers is pointed out, as is the challenge posed by the inclusion of the IUFMs within universities, i.e. the change in the teacher training model in France. Also considered is the relationship between research, professional development and training, discussing the synergy achieved in the training institutes, which combine all three functions.

**Keywords:** professional teacher development, initial training, continuing training, assessment of training, French training model