

Entre planification et marketing, les logiques d'individualisation des parcours de formation

La prise en compte de la diversité des étudiants est présentée comme un des objectifs prioritaires des équipes des centres de formation de l'IUFM Nord – Pas de Calais. La question de l'individualisation de la formation, apparue dans un premier temps dans le domaine de la formation permanente, a fait irruption dans les Ecoles Normales à la rentrée de 1989, avec la mise en place de dispositifs visant à personnaliser les parcours des élèves-instituteurs au cours de leurs deux années de formation professionnelle. Elle suscite actuellement chez les professeurs des ex. Ecoles Normales, des réactions, qui vont le plus souvent du scepticisme à l'hostilité franche.

Cet article, partant de la présentation d'un dispositif expérimental mis en place à l'Ecole Normale d'Institutrices de Douai en 1989, veut poser la question des logiques qui animent – le plus souvent de manière implicite – les dispositifs de formation. Au-delà des polémiques, il veut plaider pour une approche résolument technique de la conception des systèmes de formation des enseignants.

1. LE DISPOSITIF EXPERIMENTAL DE DOUAI

Depuis 1985, avec la mise en place de la formule de recrutement des instituteurs au niveau du DEUG, le public en formation dans les Ecoles Normales est devenu largement hétérogène. Cette situation est liée à plusieurs facteurs : diversité des formations d'origine, hétérogénéité de l'expérience professionnelle et/ou pédagogique des élèves-instituteurs, mais aussi pluralité des démarches, des méthodes de travail, en un mot des profils de formation.

C'est dans ce contexte qu'un groupe de professeurs de Douai a été amené à proposer à la rentrée de 1989 une formule expérimentale d'individualisation.

Le dispositif mis en place pour une partie de la promotion 89/91, se présentait de manière très simple : au lieu de raisonner en termes de classe et d'adaptation de la formation aux élèves-instituteurs, la perspective était résolument inversée : les professeurs proposaient aux étudiants une gamme d'activités diversifiées, toutes également orientées vers une formation professionnelle d'instituteurs, mais selon des modalités différen-

tes. En choisissant parmi ces activités c'étaient les élèves-instituteurs eux-mêmes qui étaient amenés à choisir leur propre parcours de formation.

En Histoire, discipline dans laquelle le modèle a été complètement développé, les élèves-instituteurs pouvaient ainsi opter pour un cours d'Histoire, en amphithéâtre, une formation en didactique de l'Histoire, des Travaux Dirigés de recherche documentaire au CDI, Travaux Pratiques dans des classes des écoles d'application... pour se composer un parcours personnalisé. Le dispositif reposait sur un travail en équipe.

Cette démarche offrait l'avantage d'une très grande souplesse et permettait en même temps une forte implication des étudiants : à tout moment c'étaient eux qui, en dialogue avec leurs formateurs s'orientaient vers telle ou telle activité. Dans ce cadre, d'autre part, c'est la pratique professionnelle, au cours des différents stages en école élémentaire, qui apparaissait comme l'épreuve de la réalité à partir de laquelle la formation pouvait être évaluée. Enfin, dans ce type de dispositif de formation l'élève-instituteur était directement confronté aux problèmes de la pédagogie différenciée : critères de différenciation, motivations réelles ou avouées, pratiques, dispositifs, moments et formes d'évaluation... Il s'agissait, dans l'esprit des professeurs d'aborder toutes ces questions en grandeur réelle, dans le cadre de la formation même des futurs instituteurs, plutôt que d'essayer de convaincre par des discours que démentent le plus souvent les pratiques des formateurs eux-mêmes.

En agissant ainsi, les professeurs de Douai faisaient reposer leur dispositif sur une hypothèse qui reste à vérifier et qui est celle des effets de la structure de la formation sur la pratique professionnelle ultérieure. Y-a-t-il ou non isomorphisme entre ces domaines ? J.-J. Scheffknecht¹ estime que "ce qui est reproduit par les enseignants, c'est d'abord la structure de leur propre formation, le modèle implicite qu'elle constitue et non ce qui leur est conseillé de faire". Le dispositif de Douai aura-t-il des effets sur les instituteurs dans leur pratique professionnelle future ? Certains comportements constatés lors du stage terminal de juin 1991 le laissent espérer, mais rien ne permet de l'affirmer : l'architecture du dispositif de formation reposait sur un postulat que seule une recherche aurait pu confirmer ou remettre en cause.

2. LA LOGIQUE DES DISPOSITIFS DE FORMATION

Le dispositif que l'on vient de décrire n'est donc nullement l'application de présupposés théoriques rigoureux. Il apparaît comme une tentative empirique et pragmatique de réponse aux problèmes du moment et notamment à un certain nombre de critiques portées par les élèves-instituteurs envers un système qui prône beaucoup la pédagogie différenciée mais qui la met peu en pratique pour former ses propres enseignants.

De manière générale, la circulaire ministérielle de juillet 1989 demandant un aménagement de la formation dans le sens d'une diversification

¹ J.J. Scheffknecht, *Le métier de formateur*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979

des parcours², a donné naissance à des dispositifs très divers. Dans de nombreux cas la question de l'individualisation a été renvoyée à chaque PEN, laissé responsable d'individualiser la formation dans le cadre de sa discipline. Parfois, au contraire, les élèves-instituteurs ont été regroupés en fonction de leur formation universitaire d'origine (scientifiques, littéraires,...), des modules différents étant alors proposés pour parvenir à la polyvalence nécessaire à l'exercice du métier d'instituteur. Certains, ailleurs, ont fait simplement remarquer qu'une certaine forme d'individualisation existait déjà par le biais des options prévues dans le plan de formation.

Les réponses ont sans doute été aussi nombreuses que les Ecoles Normales elles-mêmes. Il semble cependant que l'on puisse classer les dispositifs de formation mis en place en 1989 en trois grandes catégories, à partir des logiques qui paraissent les avoir animées.

- 1/ Logique "administrative-artisanale"

Cette logique semble héritée des pratiques de l'enseignement du Second Degré. Activité traditionnelle du Censeur, devenu aujourd'hui Proviseur adjoint, la conception de l'emploi du temps hebdomadaire des élèves a été longtemps une activité essentiellement administrative, beaucoup plus technique que pédagogique. Dans un cadre horaire défini par l'administration chaque enseignant était totalement maître de sa pratique.

Dans de nombreuses Ecoles Normales cette culture est encore largement dominante : la Direction des Etudes se charge alors simplement d'aménager les 10 ou 20 % du temps de formation des élèves-instituteurs réclamés par la circulaire ministérielle.

- 2/ Logique "planificatrice"

Cette logique peut être rapprochée de la "pédagogie par objectifs". Les dispositifs qui s'en inspirent ont recours à une démarche tout à fait différente : ils utilisent tests (évaluation diagnostique), orientation vers un parcours de formation adapté, évaluation formative, ajustements, etc. La complexité d'une telle démarche est encore accentuée par le fait que bien peu d'Ecoles Normales fonctionnent réellement sur la base d'équipes de formateurs. Chacun est contraint d'appliquer l'ensemble des opérations dans le cadre de sa discipline et l'ensemble apparaît très lourd. Le plus souvent les dispositifs qui relèvent de cette logique se traduisent soit par des dispenses de certains cours, soit par des modules spécifiques plus ou moins imposés comme remédiation aux "carences" des élèves-instituteurs.

- 3/ Logique "d'offre"

La démarche semble ici inspirée par les pratiques universitaires : les étudiants choisissent librement des modules dans un ensemble qui leur est proposé. Le choix se fait de manière individuelle, parfois sur la base d'un projet, parfois au hasard d'un intérêt plus particulier pour un thème d'étude, pour un enseignant... ou pour un horaire jugé plus pratique. Cette

² Aménagements à apporter au plan de formation des élèves-instituteurs, Circulaire n° 89.253, Ministère de l'Education Nationale

logique d'offre peut parfois amener des comportements qui, dans le secteur commercial, relèveraient tout simplement du marketing : chasse aux étudiants qui désertent certaines options, dédoublement de certains cours plébiscités par on ne sait quel hasard... l'offre et la demande ne s'accordent pas toujours de manière spontanée.

Le plus souvent les dispositifs révèlent des traits se rapportant aux trois logiques, avec des dominantes. L'explication des particularités semble relever de la culture du centre où se déroule la formation. Certaines Ecoles Normales ont des traditions plus libérales, d'autres plus administratives, d'autres encore sont plus portées vers la recherche, etc. Ce qui semble par contre préoccupant, c'est que le plus souvent les logiques qui sous-tendent ces dispositifs sont totalement implicites. L'élaboration de l'architecture de la formation apparaît comme une démarche "naturelle". Alors que le monde de la formation permanente a vu se développer, ces dernières années, de nombreux travaux dans le domaine de l'ingénierie de la formation³, les Ecoles Normales semblent être restées complètement étrangères à cette approche. Cette constatation semble s'expliquer par la culture particulière des Ecoles Normales qui sont très largement restées à l'écart du monde de la formation permanente, la formation continue des instituteurs se faisant elle-même en vase clos. On remarquera cependant que la formation des chefs d'établissement du Second Degré qui, elle, s'est largement ouverte aux valeurs et aux démarches du monde la formation permanente (y compris de celle des entreprises : management, ressources humaines, etc.) ne porte que peu d'intérêt aux problèmes d'ingénierie. Le cadrage très strict des Horaires, Programmes et Instructions qui laisse très peu de marge de manoeuvre aux formateurs explique sans doute cela.

A l'heure où se mettent en place les IUFM, il semble important de prendre du recul par rapport aux pratiques. Une dénaturalisation des démarches et des méthodes d'élaboration des dispositifs de formation ne peut qu'apporter davantage de lucidité dans les choix que doivent effectuer aujourd'hui les PEN.

3. ÉLÉMENTS D'INGÉNIERIE

Une approche en termes d'ingénierie de formation suppose une clarification des termes utilisés pour décrire les dispositifs de formation. Individualisation, personnalisation, différenciation, la confusion règne et est bien souvent à l'origine de polémiques.

³ Le terme d'ingénierie de formation est apparu dans le domaine de la formation permanente (cf. F. Viallet, *L'ingénierie de la formation*, Editions d'Organisation, 1986). G. Le Boterf la définit comme "l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation" (*L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Ed. d'Organisation, 1990).

3.1. Individualisation, personnalisation, différenciation

Dans le cadre de l'enseignement à distance, un même contenu de formation peut être dispensé de manière non-présentielle, à des élèves dispersés sur le plan géographique. On ne peut parler d'individualisation. De même dans le cas de maîtres-auxiliaires qui se forment à partir des ressources du terrain, sans prise en charge par une institution, on parlera d'auto-formation.

L'individualisation peut être définie comme la prise en compte dans la formation des différences individuelles, des variables-sujet pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu⁴. Cela n'implique pas de nouvelles formes de préceptorat : une formation individualisée est bien une formation conçue pour être dispensée de manière collective. Elle s'adresse à des individus pouvant être regroupés dans des classes, même si ce regroupement n'est pas nécessairement physique.

"La différenciation, écrivent Morissette et Gingras⁵, devrait idéalement s'accorder à chaque élève. L'enseignement serait alors individualisé. Dans la réalité, *la différenciation se fait surtout au niveau des groupes, en tenant compte autant que possible des différences individuelles les plus marquées*. Nous disons alors que l'enseignement est personnalisé plutôt qu'individualisé".

Cette distinction entre individualisation et personnalisation est fondamentale. Elle permet de poser plus facilement la question des critères de différenciation susceptibles d'être pris en compte de manière réaliste dans le cadre d'une formation collective de caractère institutionnel.

3.2. Les éléments de différenciation

Trois éléments sont susceptibles de faire l'objet d'une adaptation aux variables-sujets : les contenus, le parcours et le projet.

- 1/ Différenciation des contenus

Il est évident que les connaissances d'un licencié en Histoire et celles du titulaire d'un BTS ou d'un diplôme d'infirmier ne sont pas les mêmes sur le plan de la discipline d'enseignement qu'est l'Histoire-Géographie. De même certains étudiants arrivent dans les Ecoles Normales avec une expérience parfois très riche de travail avec des enfants, dans le domaine du sport ou de l'animation culturelle notamment, alors que d'autres n'ont plus comme référence que le souvenir de leur propre scolarité. Le premier niveau de différenciation est donc, à l'évidence, celui des contenus.

- 2/ Personnalisation des parcours

La différenciation au sein d'une formation ne se limite cependant pas au choix de modules de contenus différents. La nature des activités intervient également. La formation des instituteurs allie à la fois théorie et pratique. L'expérience de ces dernières années a montré que les élèves-instituteurs se divisent grossièrement en deux groupes : le premier ras-

⁴ P. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1990

⁵ D. Morissette, M. Gingras, *Enseigner des attitudes*, De Boeck/université, 1989.

semblant les partisans d'une information d'ordre théorique avant toute activité pratique, le second réunissant les normaliens désireux de travailler le plus tôt possible dans des classes et préférant aborder la réflexion théorique après une première expérience sur le terrain. L'alternance entre les modules théoriques et les moments de terrain est un élément capital de différenciation. Que celle-ci soit inductive, déductive ou intégrée importe peu, le type d'alternance est bien à l'origine de la définition de parcours de formation qui peuvent être personnalisés.

En combinant différenciation des contenus et personnalisation des parcours on dispose d'un instrument permettant de décrire la plupart des dispositifs de formation. On s'aperçoit, en passant, que l'individualisation ainsi abordée n'est pas nécessairement liée à la forme des activités : un cours magistral en amphithéâtre devant deux cents personnes peut être plus individualisé qu'un travail par groupe de dix !

- 3/ Individualisation des projets

L'objectif final de la formation est une pratique professionnelle. Nombreux sont les PEN qui déplorent qu'une fois partis du centre de formation, les instituteurs oublient les belles résolutions pédagogiques et ne mettent pas en pratique les démarches préconisées par les formateurs. Ce constat néglige le fait que, de manière générale, une formation professionnelle met en présence trois projets, qui parfois se rejoignent, parfois s'opposent mais souvent s'ignorent : le projet du (des) formateur(s), celui de l'élève et celui du milieu professionnel.

Sans entrer ici dans l'analyse fine des rapports entre ces trois projets, et indépendamment des jugements de valeur sur les objectifs des formateurs ou sur la pratique professionnelle dominante, on peut penser qu'une bonne formation est le lieu de l'émergence d'un projet professionnel fort de la part de l'élève. Il semble cependant que certains dispositifs de formation, bien qu'en totale conformité avec les textes sur le plan administratif, aient des effets totalement négatifs sur ce point. Ici encore l'hypothèse reste à vérifier, mais on peut craindre que le manque de pouvoir sur les modalités de la formation, le manque d'action sur ses contenus et surtout sur l'articulation entre ses aspects théoriques et les moments de pratique, ne prédisposent ni à l'émergence de projets solides dans la pratique professionnelle ultérieure, ni à la maîtrise des relations entre la théorie et la pratique dans l'exercice du métier d'enseignant.

Si la différenciation peut se faire à partir des contenus et de l'organisation des parcours, permettant ainsi une formation personnalisée, *l'individualisation proprement dite passe par le projet de l'élève-instituteur* et ne semble pouvoir être atteinte que dans le cadre d'un échange organisé entre l'individu en formation et, à travers les formateurs, l'institution de formation. *L'émergence, l'adaptation progressive, le renforcement du projet de l'élève-instituteur sont les critères d'une réelle individualisation* et semblent être un passage obligé vers une formation de qualité. Beaucoup de dispositifs personnalisés en sont loin.

CONCLUSION

Le débat actuel sur l'individualisation est-il un effet de mode ou recouvre-t-il un enjeu réel ? Dans le monde des formateurs certains n'y voient qu'un gadget qui détourne la réflexion des vrais problèmes. D'autres dénoncent l'introduction, par le biais de cette problématique, d'une idéologie "managériale", à la recherche de rationalité et d'efficacité et, par là, signe de la perméabilité grandissante du secteur éducatif aux modes de pensée du monde de l'entreprise. Cet aspect de la question mérite effectivement d'être approfondi car l'enjeu est de taille. Cependant, nier les problèmes d'individualisation et rejeter en bloc l'approche des dispositifs de formation en termes d'ingénierie ne permettra pas d'apporter une réponse aux problèmes actuels soulevés par l'arrivée d'un nouveau type de public dans les Ecoles Normales. Cela risque également de laisser sans instruments d'analyse les formateurs qui, dans le cadre de l'IUFM, vont se trouver confrontés au rapprochement totalement nouveau, des trois cultures de la formation des enseignants que sont le monde de l'école élémentaire, celui des lycées et collèges et celui de l'Université.

Julien DECEUNINCK
Directeur du CDDP du Nord
(ex-PEN)

A N N E X E

Note sur le dispositif de formation de l'ENF de Douai

La formation est organisée par plages horaires de 3 heures

Deux PEN travaillent en parallèle et sont responsables de deux groupes d'élèves-instituteurs. Des instituteurs maîtres-formateurs sont associés à l'équipe sur la base du volontariat. Les élèves-instituteurs se répartissent en différents groupes selon leur choix.

La plage horaire de 3 heures est divisée en 2 x 1 h 30.

Pour chaque tranche d'1 h 30 trois types d'activités sont proposées :

- cours en amphithéâtre : Histoire, Didactique
- Travaux Pratiques dans des classes d'école élémentaire
- Travaux Documentaires au CDI

Au début du semestre et après présentation des objectifs de la formation et des modalités d'évaluation, l'élève-instituteur choisit son parcours personnel parmi les différentes formes d'activité proposées. A la fin du semestre, après un stage sur le terrain l'élève-instituteur et le formateur font le bilan et déterminent la forme et le contenu de la deuxième partie de l'année.

- exemple 1 : élève-instituteur désirant effectuer une remise à niveau en Histoire et faire le point sur l'enseignement de l'Histoire aujourd'hui (évolution des programmes depuis la mise en place des activités d'éveil jusqu'à la réforme de 1985, analyse par objectifs, etc) avant d'aborder son stage : Cours collectifs (2 x 1 h 30) au premier semestre, le second sera consacré à des T.P. dans les classes des écoles d'application.

- exemple 2 : élève-instituteur préférant le contact immédiat avec la classe mais désirant approfondir ses connaissances en Histoire par un travail personnel en CDI : T.P. pendant 1 h 30 puis T.D.

- exemple 3 : élève-instituteur voulant situer sa pratique dans une réflexion sur la didactique : T.P. en classe (1 h 30) puis Cours (1 h 30), etc.

Le parcours est donc constitué de modules dont le contenu est défini à l'avance par les formateurs mais dont les combinaisons sont choisies par les élèves-instituteurs. La définition du parcours du second semestre est l'occasion de faire le point. Le formateur peut conseiller une inflexion du parcours de formation dans un sens plus théorique ou plus pratique selon les résultats du stage, c'est l'élève-maître qui décide cependant de son parcours en sachant que l'évaluation finale de la formation se fera lors du stage terminal en fin de deuxième année de formation.

Le parcours peut être réalisé de manière individuelle ou par groupe. Des élèves-instituteurs peuvent décider de former une équipe et de suivre un parcours particulier dans le cadre d'un semestre. La négociation et l'évaluation n'en restent pas moins individuelles.