

LES CAHIERS  
D'ETUDES  
DU C.U.E.E.P.

# **Demarches d'individualisation**

**Vers un modele convergent  
Formation Continue / Formation Initiale**

Par Bruno VANHILLE

novembre  
1997

U.S.T.L.  
C.U.E.E.P.

N<sup>o</sup> 34

## **LES CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP**

### **Membres fondateurs**

J. Losfeld  
P. Demunter

### **Comité de Direction**

les Membres fondateurs  
le Directeur du CUEEP-USTL  
le Directeur du Laboratoire TRIGONE  
le Secrétaire de Rédaction

### **Comité de Lecture**

É. Charlon  
J. Clenet  
P. Carré  
R. Coulon  
C. D'Halluin  
D. Delache

A. Derycke  
P. Demunter  
D. Forestier  
J. Hédoux  
G. Leclercq  
V. Leclercq

M. Mébarki  
D. Poisson  
B. Richardot  
A. Tarby  
M.R. Verspieren

### **Secrétaire de Rédaction**

V. Leclercq

### **Gestion et Diffusion**

V. Leclercq  
N. Mielcarek  
B. Richardot

### ***Les Cahiers d'études du CUEEP***

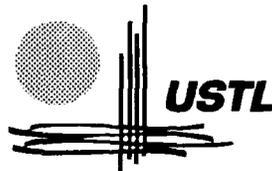
9, rue Auguste Angellier

59046 LILLE CEDEX

☎ 03.20.58.11.53    fax 03.20.58.11.10

💻 [nadine.mielcarek@univ-lille1.fr](mailto:nadine.mielcarek@univ-lille1.fr)

ISSN en cours





# ***DEMARCHES D'INDIVIDUALISATION***

## ***VERS UN MODELE CONVERGENT FORMATION CONTINUE/FORMATION INITIALE***

***par Bruno Vanhille***





Ce cahier d'études a été rédigé par Bruno Vanhille, anciennement enseignant en Lycée Professionnel, actuellement formateur et permanent au Département mathématiques du C.U.E.E.P.. Au sein de cet institut, il a impulsé et coordonné le travail sur les formations individualisées, et plus spécifiquement, sur la Formation Matière Individualisée (F.M.I.). En tant que membre du laboratoire TRIGONE, il a accompagné et assuré la responsabilité de recherches – innovations en formation initiale sur ce champ de l'individualisation. Au titre du laboratoire, il collabore, depuis plus d'un an, dans le cadre de la Cellule de Recherche – Innovation Pédagogiques (C.R.I.P.), à la coordination au niveau académique des actions expérimentales ou innovantes concernant ce domaine en formation initiale.



Si l'écriture de ce cahier fut un exercice solitaire, elle n'a pu se faire que grâce aux travaux de nombreux collectifs. Mes plus vifs remerciements :

- Aux collègues du C.U.E.E.P. qui ont collaboré à formaliser la F.M .I. et plus particulièrement à Maïe Deback avec l'aide de laquelle ce travail a pu être initié et coordonné.
- A l'ensemble des collègues de formation initiale qui ont participé aux recherches – innovations « Individualiser au Lycée d'Enseignement Général » et « Individualiser au Lycée Professionnel », et plus particulièrement à Luc Biencourt, Muriel Deleforge, Bruno Defer, Philippe Dzewowski, Alain Leurs, Françoise Rotteleur, Chantal Rousselle, pour leur collaboration à la formalisation des démarches, leurs écrits dont certains extraits sont reproduits dans ce cahier, et leur participation aux cogitations du mercredi soir.
- A Pierre Tison, Alain Gillio et Gaby Beauguitte pour le soutien qu'ils ont apporté à ces recherches – innovations, au sein de la C.R.I.P.-P.N.I..
- A Chantal D'Halluin et André Prudhomme pour leur écoute, leurs questions et leurs conseils tout au long des travaux d'écriture.
- A Annie Domon, Véronique Leclercq et Dominique Vanhille, mon épouse, pour leur lecture attentive et leurs questions.
- A Nathalie Masclef pour l'aide apportée à la réalisation technique de ce cahier.



## **Préface**

---

Ce travail de capitalisation et de modélisation de démarches d'individualisation s'inscrit dans une double synergie :

- d'une part entre formation initiale et formation d'adultes dans un contexte d'éducation permanente ou de formation tout au long de la vie ;
- d'autre part entre les pratiques de terrains et les recherches en éducation, au service de l'innovation pédagogique.

Il s'inscrit dans une longue tradition de partenariat formel ou informel entre le C.U.E.E.P. et la formation initiale connectant pratique de terrains, recherche et formation initiale ou continue des maîtres et des formateurs d'adultes.

Il conforte le concept de mode de formation et concourt à l'émergence d'une taxonomie des nouveaux modes de formation.

En particulier, ce travail dégage des modèles, non pas au sens d'exemples parfaits à copier, mais bien de cadres conceptuels permettant de guider des analyses et d'évaluer les divergences/convergences entre diverses pratiques, d'où l'importance du choix de l'auteur de faire converger les expériences de formation initiale et de formation d'adultes autour de cette modélisation.

De plus, l'apport méthodologique concernant l'accompagnement de cette recherche-innovation dépasse largement le seul cadre de l'individualisation et il apporte donc une contribution importante aux travaux de recherche du Laboratoire Trigone sur l'ingénierie des formations ouvertes.

Daniel POISSON,  
Professeur en Sciences de l'Education,  
Directeur du C.U.E.E.P.



**PREMIERE PARTIE : Naissance d'un mode de formation en formation continue : la F.M.I. au C.U.E.E.P.**

- La phase d'adaptation empirique d'une nouvelle structure d'individualisation
- Un travail coopératif pour la modélisation d'un nouveau mode de formation

**DEUXIEME PARTIE : Un processus d'individualisation en formation initiale : transfert de la formation continue vers la formation initiale des pratiques et des outils d'individualisation**

- Un contexte spécifique : une démarche de projet collectif
- Les résultats

**TROISIEME PARTIE : Vers des modèles et des pratiques convergents**

- Des approches inconciliables ?
- Vers des pratiques convergentes

**QUATRIEME PARTIE : Analyse des processus de transformation**

- L'individualisation d'une démarche de praticien
- Un même processus quel que soit le contexte
- Du transfert à l'ingénierie de transformation de pratiques
- De l'expérimentation à la pérennisation : limite de la démarche de praticien



# Introduction

---

Depuis quelques années deux démarches d'individualisation originales se développent quasiment en parallèle dans la région Nord-Pas de Calais :

- au C.U.E.E.P. depuis 1989 la création de la Formation Matière Individualisée, nouveau mode de formation individualisée dans le cadre des filières de formation générale ;
- dans certains Lycées et Lycées Professionnels de l'académie de Lille, depuis 1995, une recherche-innovation sur l'individualisation de la formation dans les disciplines d'enseignement général, dont les prémises apparaissent dès 1991.

Deux contextes donc très différents, l'un en formation initiale, l'autre en formation continue d'adultes, qui ont vu les acteurs, principalement les formateurs et les enseignants, transformer leurs pratiques et inventer des structures pour prendre en compte les besoins individuels dans des cycles prédéfinis de formation générale de mêmes niveaux (IV et V).

Il s'agit bien d'individualiser, c'est-à-dire de fixer en fonction de l'individu, les paramètres, déterminant la formation et sur lesquels les acteurs ont une quelconque influence. Mais ces démarches d'individualisation sont originales car pour le premier, en formation continue, après la modularisation pour individualiser le parcours de formation, après le montage de dispositifs de formation individualisée type centre de ressources, l'objectif est d'inventer un mode de formation individualisée fondé sur l'existence d'un groupe réuni autour d'un formateur unique, et pour les seconds, en formation initiale après la différenciation pédagogique au sein du groupe classe, l'objectif est de permettre à chaque élève de réaliser un véritable parcours individuel de formation sans remettre en cause ni la progression collective, ni la structure de la formation, toutes deux institutionnelles. La problématique intègre donc pour tous la dialectique entre les dimensions individuelles et collectives de l'apprentissage, autant en termes de socialisation que d'interactions sociales pour apprendre.

Deux contextes différents, des problématiques proches, des niveaux identiques, les mêmes matières concernées, un objectif général commun, sont les éléments qui permettent d'envisager l'étude comparative des démarches et de leurs résultats.

Après avoir décrit le contexte spécifique de chacune de ces démarches et avoir livré l'analyse contextualisée de leurs résultats en termes d'ingénierie et de pratiques effectives, nous tenterons de montrer que si ces démarches relèvent d'approches opposées, les pratiques mises en œuvre relèvent du même modèle d'individualisation. Nous pourrons alors comparer les démarches pour dégager les obstacles et les éléments facilitateurs rencontrés lors des différentes étapes du processus de transformation de pratiques que nous avons pu identifier. Le point de vue choisi pour cette étude de l'individualisation d'une formation est résolument celui des praticiens en situation : enseignants ou formateurs qui désirent transfor-

mer leurs pratiques et leur environnement, ici et maintenant, pour centrer la formation à laquelle ils participent sur l'individu apprenant. Ce point de vue n'est pas exclusif mais se veut un complément nécessaire à d'autres : celui se centrant sur l'apprenant dans sa formation afin de déterminer les conditions pour qu'une formation soit individualisée et celui portant sur les systèmes de formations individualisées dans le but d'identifier les éléments organisationnels de ces types de formations.

Pour donner plus de réalité à ce point de vue, des textes de praticiens décrivant et analysant leur démarche sont proposés en encadrés. Ils sont extraits de synthèses et de comptes rendus dont nous donnons les références exactes en fin d'ouvrage.

***Première partie :***

---

***NAISSANCE d'un MODE de FORMATION  
en FORMATION CONTINUE :***

***La FORMATION MATIERE  
INDIVIDUALISEE  
au C.U.E.E.P.***



## **LA PHASE D'ADAPTATION EMPIRIQUE D'UNE NOUVELLE STRUCTURE D'INDIVIDUALISATION**

---

Il ne s'agit pas pour nous de retracer ici toute l'histoire de l'individualisation au C.U.E.E.P., mais de décrire une démarche singulière mais générale par le nombre d'acteurs concernés : la formalisation et la généralisation de la Formation Matière Individualisée depuis quatre années et son inscription en tant que mode de formation à part entière dans l'offre de formation ouverte des filières modulaires d'enseignement général. Cependant, pour recadrer cette activité, un petit retour en arrière est nécessaire.

### **L'EVOLUTION DE L'INDIVIDUALISATION AU C.U.E.E.P.**

---

Quelques points de repères dans le temps :

- Le C.U.E.E.P. participe au mouvement d'individualisation de la formation continue tout d'abord par la conception et la réalisation de la modularisation de ces formations dès 1972.
- A partir de 1987, une mobilisation forte de l'ensemble des acteurs du C.U.E.E.P. est organisée pour relancer l'individualisation de la formation :
  1. Création des Centres Universitaires de Ressources Educatives. Ils trouvent leur place dans les Centres de Formation du C.U.E.E.P. (Tourcoing, Villeneuve-d'Ascq, Dunkerque, Calais, Boulogne, Sallaumines puis Lille). Cette création se double d'une capitalisation autour du concept et de l'activité des Centres de Ressources en formation continue comme en formation initiale (exemple : le BODELAIR : centre de ressources du Lycée Baudelaire de Tourcoing). De nombreux produits supports d'autoformation voient le jour dans ce cadre.
  2. « Mise à distance » des formations modulaires d'enseignement général, avec l'intensification et la systématisation de la réalisation de produits d'autoformation beaucoup plus normés que les précédents.
  3. Participation au partenariat des Ateliers de Pédagogie Personnalisée du versant Nord-Est de la métropole dont le C.U.E.E.P. deviendra l'organisme support.
- En 1989, nombreux sont les groupes d'un nouveau type qui apparaissent ou sont apparus au sein du département mathématiques (Groupe Matière Individualisé, Atelier Matière Individualisé,...) dont un groupe de Formation Matière Individualisée, conçu sous une première forme qui voit le jour au centre de Tourcoing.

Quelques chiffres pour décrire la situation aujourd'hui :

- Exemple d'un centre :  
Environ 50 % de l'offre de formation du centre de Villeneuve-d'Ascq (Enseignement A Distance compris) relèvent des nouveaux modes de formation mis en place depuis 1987. (calcul en heures.stagiaires), dont 10 % en autoformation tutorée.
- Exemple d'un dispositif :  
Environ 50 % de la formation du dispositif du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires au C.U.E.E.P. se font dans les formations individualisées de tous types.
- Exemple d'un département :  
Environ 50 % des formations impliquant un formateur de mathématiques sont des formations individualisées au sens large.

Parmi ces formations individualisées, 34 groupes de Formation Matière Individualisée de quatre départements pédagogiques : mathématiques, sciences, expression écrite et orale et anglais.

➤ ***Mais qu'est-ce qu'une Formation Matière Individualisée ?***

Sa définition, la stabilisation de son fonctionnement et sa participation au fonctionnement global de filières modulaires d'enseignement général, ont été le but des quatre années de travail de différentes équipes.

## LA FORMATION MATIERE INDIVIDUALISEE EN 1993 : UNE NECESSITE MAIS DES DYSFONCTIONNEMENTS ET DES DISPARITES

---

### *La nécessité d'une F.M.I.*

---

Plusieurs groupes de F.M.I. existent maintenant au C.U.E.E.P. et les Départements de Mathématiques, d'Expression Ecrite et Orale les ont mis en place ont dans différents centres :

1. Villeneuve-d'Ascq : 2 F.M.I. de mathématiques
2. Tourcoing : 3 F.M.I. de mathématiques  
1 F.M.I. d'E.E.O.
3. Lille : 1 F.M.I. de mathématiques.

La dynamique créée d'abord au sein du Département Mathématiques s'est amplifiée car la F.M.I. est une réponse adaptée à bien des situations :

- « *Les acquis à l'entrée en formation sont de plus en plus atypiques : formation parcellaire, voire incohérente, ce qui rend difficile et même quelquefois impossible l'intégration dans des niveaux homogènes* » de la formation en groupes modulaires. La F.M.I. est alors le sas idéal qui permet aux apprenants de combler les manques pour une entrée dans de meilleures conditions à un niveau donné... « *Les stagiaires gagnent ainsi un, voire deux modules.* » [compte rendu de réunions du Département mathématiques]
- Certaines personnes sont exclues de la formation modulaire à horaires fixes obligatoires à cause de contraintes professionnelles ou familiales : horaires de travail flexibles, mais pas choisis, travail posté, obligations familiales aux horaires prévus pour le module quand le choix des horaires est trop restreint. Parmi ces personnes, certaines s'inscrivent en Enseignement A Distance, d'autres refusent cette solution : la F.M.I. permet de suivre une formation présentielle dans un groupe pour des personnes qui n'ont pas d'horaires stables ou qui ne peuvent consacrer quatre heures par matière dans un centre de formation.
- Pour d'autres, le découpage du contenu occasionné par la modularisation ne correspond pas à leurs objectifs de formation. Il s'agit, par exemple de personnes désireuses de se mettre à niveau d'entrée dans un cursus d'études supérieures sans valider un D.A.E.U. (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires). S'offrent alors à elles le choix entre une formation pléthorique, constituée de l'ensemble des modules où les contenus nécessaires à la mise à niveau sont abordés, et, une formation parcellaire, visant les modules où les thèmes essentiels sont traités pour éviter de suivre une formation trop longue et en partie inutile à la réalisation du projet d'orientation. Pour ces personnes la F.M.I. offre une formation au contenu taillé sur mesure dans l'ensemble des contenus de la filière mo-

dulaire.

- De plus en plus de personnes frappent à la porte de la formation en cours de session et doivent intégrer immédiatement la formation soit pour faire valoir des droits sociaux, soit pour réaliser leur formation dans le temps qui leur est exactement imparti à dater du jour de la demande. La F.M.I. permet alors de ne pas laisser ces demandes sans réponses en les intégrant par ce biais dans la formation désirée.
- Enfin, certains stagiaires sont en échec répété dans la formation de groupe modulaire présentiel : cet échec cache soit un problème de rythme de la formation, soit des difficultés méthodologiques, soit des lacunes au niveau des pré-requis. Dans ce dernier cas, les personnes trouvent dans la F.M.I. une organisation permettant un diagnostic individuel plus poussé et une structure de la deuxième chance pour remédier à leurs difficultés avant de réintégrer la filière modulaire « classique ».

A travers ce descriptif du public généralement admis dans tous les groupes de F.M.I., nous voyons se dessiner la détermination minimale commune que nous pouvons repérer dans le tableau des paramètres de modes de formation ci-après [1].

PARAMETRES		DIFFERENTES POSSIBILITES
personnes ressources	Conseiller référent	Présent en début, en fin, par périodes, en continu
	Formateur référent	<b>Présent tout le temps</b> , présent par intermittence, non présent
	Autres	Désigné ou non désigné, ayant une fonction dédiée ou non
espace temps	Lieu	<b>Un lieu unique</b> , plusieurs lieux, pas de lieu imposé
	Horaires	Fixes et obligatoires, <b>fixes non obligatoires</b> , libre, pas d'horaires
	Volume horaire	Défini, contractualisé, <b>pas de volume horaire</b>
	Entrée/Sortie	Fixes, Entrée fixe/Sortie variable, <b>Entrée variable/Sortie fixe</b> , Entrée variable/Sortie variable
	Socialisation	Groupe imposé, collectif, <b>individuel</b>
contrat	Contenu	<b>Référencé</b> , contractualisé par groupe, <b>contractualisé par individu</b> , non contractualisé
	Niveau	Un seul niveau (avec prérequis), <b>plusieurs niveaux identifiés avec prérequis</b> , sans niveaux ni prérequis
	Validation	<b>Institutionnelle interne</b> ou externe, <b>non institutionnelle Interne/Externe</b> , aucune validation
ressources	Nature	<b>Papier, didacticiels</b> , cassettes son, cassettes vidéo, CD ROM, Internet
	Utilisation en cours de formation	<b>Création spécifique</b> , Adaptation, <b>ressources existantes</b>

Si cette définition minimale est possible, d'une part elle cache bien des disparités entre Départements et entre Centres et d'autre part elle est source de bien des dysfonctionnements.

---

### *Des disparités de fonctionnement*

Des conseillers en formation de tel centre intègrent la F.M.I. dans le montage des parcours individuels de formation. Ailleurs, tel centre considère cette structure comme un lieu de traitement pédagogique laissé à l'entière responsabilité des pédagogues pour remédier aux carences du système en place.

Ici tel type de public est admis, mais refusé ailleurs en référence au fonctionnement spécifique du Centre.

Ici, les F.M.I. sont ouverts sur l'ensemble de la période d'ouverture du Centre, ailleurs ils ne bénéficient que de 45, 60 ou 90 heures d'ouverture annuelle ou doivent suspendre leurs activités à certaines périodes (intersession, vacances scolaires...).

Pour telle équipe pédagogique en charge d'une F.M.I., la validation de module est possible dans ce cadre, pour d'autres non.

Pour certains responsables matières, toute personne intégrant un groupe de F.M.I. doit avoir contractualisé un objectif en terme de niveau (Math 9, Français 10...), pour d'autres non. Ici, le co-contractualisant de cet objectif est le conseiller en formation, ailleurs le correspondant matière du Centre, ou encore le responsable de la F.M.I. du Département, ou enfin le formateur animant le groupe de F.M.I. d'accueil de la personne.

Ici, chaque groupe de F.M.I. fonctionne deux fois deux heures par semaine à créneau horaire fixe avec une quasi obligation de présence, ailleurs le créneau est de trois heures par semaine, sans aucune obligation de présence pour les individus inscrits.

Cette disparité dans la phase de recherche de définition d'un nouveau mode de formation est loin d'être négative mais elle est plutôt la preuve d'un dynamisme dans l'acquisition de nouvelles pratiques et d'une ouverture en termes de pistes de développement. Par contre, au stade atteint, elle est une gêne pour le fonctionnement de la structure car l'ensemble crée un flou rendant illisibles les modalités pour l'ensemble des acteurs. Les stagiaires ne comprennent plus, alors que l'offre F.M.I. se généralise, c'est-à-dire que la F.M.I. n'est plus expérimentale, pourquoi ils peuvent s'inscrire dans telle F.M.I. et pas dans telle autre, pourquoi ils peuvent valider leur formation en F.M.I. dans telle matière mais pas dans telle autre. De même, les formateurs devaient systématiquement réapprendre l'environnement et les liens avec les acteurs de cet environnement dès qu'ils changeaient de centre. Cette disparité était devenue non seulement source de

malentendus, d'incompréhensions voire de reproches et de revendications légitimes, mais elle empêchait aussi tout développement en termes de formation de formateurs et de production pédagogique et elle bloquait toute avancée sur la gestion de ce mode par l'impossibilité pour les acteurs de coopérer sur des bases stables.

---

### ***Les dysfonctionnements***

- Un mode idéal pour une formation sans fin : utilisant le fait qu'aucune détermination du volume de formation, de dates d'échéance de réalisation de l'objectif, ou de présence minimale, n'était incluse dans le contrat pédagogique entre l'apprenant et le conseiller ou le formateur, certains stagiaires débutaient une formation mais ne la terminaient jamais. Ceci, soit parce qu'ils étaient présents tout le temps mais se contentaient d'un rythme exceptionnellement lent (pour le plaisir d'être là ou parce que la formation est l'objet de droits sociaux mais non une fin en elle-même...), soit parce qu'ils n'étaient quasiment jamais présents mais se prévalaient de l'absence de tout contrat concernant la présence pour refuser le passage en « formation à distance » ou ils auraient pu bénéficier d'une « présence à distance » du formateur que la F.M.I. ne peut offrir.
- La formation attente : en l'absence de contractualisation des conditions de sortie et à cause du manque d'intégration du mode F.M.I. dans l'offre générale, nombre de stagiaires ayant réalisé leurs objectifs de formation utilisaient la F.M.I. comme solution d'attente de démarrage d'un module, surtout quand la réalisation d'un module complet en F.M.I. était impossible. De fait, les F.M.I. étaient une structure à entrée permanente mais à sortie fixe à la fin de chaque semestre.
- Le risque d'inégalité devant les conditions de validation de diplôme : sans régulation du temps de formation, des apprenants en F.M.I. auraient pu être favorisés par rapport aux autres, au regard des conditions de validation dans le cadre du D.A.E.U. Cette potentielle inégalité rendait impossible la formation dans le cadre de la F.M.I. pour les niveaux concernés et donc la structure ne remplissait plus son rôle minimal pour les personnes dans les cas repérés plus haut.
- L'impossibilité de construire un parcours de formation : l'absence de procédure stable et définie entre les acteurs et le flou autour du contrat de formation en F.M.I. rendait impossible le montage du plan de formation et sa facturation.

D'autres difficultés de gestion de la formation ou des personnes en formation se sont accumulées. Tous ces dysfonctionnements ne sont pas des problèmes tant que nous nous situons en phase expérimentale, car ils peuvent être résolus cas par cas avec une forte mobilisation des acteurs, mobilisation généralement présente dans cette phase. Par contre, il devient impossible de réinventer des solutions particulières traitées à l'amiable quand le nombre des acteurs s'accroît con-

sidérablement avec la répétition des dysfonctionnements, en fait, quand la phase de généralisation est atteinte, et l'expérimentation dépassée.

---

### ***Pourquoi harmoniser une F.M.I. ?***

Le public se formant en F.M.I., les disparités constatées en terme de terrain et de matière, les dysfonctionnements créés, sont les révélateurs de la méthode qui a prévalu à la conception et à la construction des F.M.I. : une démarche d'ouverture par l'adaptation empirique à l'opposé du montage d'une ingénierie préconçue pour un public cible. Il fallait pouvoir accueillir constamment, nous l'avons fait. Il ne fallait pas exclure les publics en grande difficulté dans les groupes modulaires, nous leur avons donné une seconde chance. Il fallait pouvoir offrir par matière un contenu sur mesure, nous l'avons offert. Il fallait pouvoir intégrer en formation présenteielle des publics sans horaires stables, nous l'avons rendu possible.

La F.M.I. est alors un sas, une structure d'accueil, une formation de deuxième chance, une structure de formation sur mesure au niveau des contenus. Elle se définit simplement comme une formation présenteielle de groupe à la charge et sous la responsabilité d'un formateur intégrant l'ensemble de ces dimensions. Elle est alors nécessairement multiniveaux, à entrée permanente.

Sa généralisation est à la fois la preuve de son adéquation en terme de réponse à des publics ou à des demandes de formation, mais également la cause de la transformation de ses dysfonctionnements et disparités en problèmes à résoudre.

Il faut donc :

- rendre lisible par tous les modalités d'organisation et de fonctionnement ;
- articuler la formation en F.M.I. avec les autres modes de formation ;
- déterminer les procédures entre les acteurs.

Ceci se traduit nécessairement en termes de choix d'ingénierie et de fonctionnement pour des fins spécifiques qui définissent de fait un mode de formation. Ceci se traduit également par l'arrêt de la phase d'adaptation empirique pour passer à la phase d'ingénierie, perçue par certains d'entre nous comme l'arrêt de l'ouverture pour définir le degré de « fermeture ». Il est vrai que déterminer les modalités, c'est également déterminer ce qui n'est pas possible et donc exclure. Cependant l'absence d'ingénierie et de règles de fonctionnement lisibles et connues par les acteurs ne permettaient pas de fait l'autonomie et le choix, ce qui est là aussi contraire aux principes de l'ouverture des formations.



# UN TRAVAIL COOPERATIF POUR LA MODELISATION D'UN NOUVEAU MODE DE FORMATION

---

## LA METHODE

---

Etant donné l'objet, la définition d'un mode de formation dans une organisation, il ne peut s'agir que d'un travail coopératif de l'ensemble des composantes intéressées par les transformations et les adaptations que la généralisation et le fonctionnement du mode provoquent. Pour qu'il soit mené à bien, il fallait donc prévoir d'emblée la participation de tous les acteurs ou de leurs représentants. Cependant nous pouvons distinguer deux temps et deux niveaux dans la réalisation de cette coopération : une coopération au sein du Département de mathématiques et avec les centres, là où la généralisation a eu lieu avant les autres départements, puis une coopération beaucoup plus transversale entre l'ensemble des départements de formation générale et les personnes en charge des dispositifs de formation. Ces deux démarches participent d'une même méthode et ont cohabité dans le temps pendant six mois, mais elles sont bien deux temps d'une démarche globale.

### *La démarche du Département mathématiques*

---

Deux structures de coopération :

1. L'équipe des formateurs engagés dans l'animation de la F.M.I. se réunit régulièrement dans le cadre de la formation de formateurs et des groupes de production travaillent de manière continue entre ces réunions pour réaliser les produits et les outils conçus en commun :

- **Premier objectif :**

l'analyse des besoins des formateurs pour faciliter le suivi individuel et collectif en terme d'outils à concevoir et à produire.

Les réalisations :

- une banque d'objectifs pour l'écriture des contenus individuels de formation ;
- une banque de tests pour permettre de réaliser des évaluations sur mesure en fonction de la progression de chacun ;
- des outils de co-gestion (formateur-apprenant) de la progression :
  - . la fiche de suivi individuel qui permet à chaque apprenant d'indiquer ce qu'il a réalisé (date, thème, support) et l'auto-évaluation de l'activité,
  - . la fiche de suivi de l'évaluation mise à jour par le formateur au fur et à mesure des réalisations de l'apprenant,
  - . la fiche de contrat pédagogique dont la mise à jour est l'occasion de la négociation et qui permet à l'apprenant de mesurer sa

progression ;

- Une base de données rassemblant l'ensemble des ressources pédagogiques disponibles pour aider à la préparation des séances et des activités (en cours de réalisation aujourd'hui).

- **Deuxième objectif :**

Le repérage des situations d'apprentissage afin de concevoir les ressources pédagogiques adaptées .

La réalisation :

Des « plans de travail » spécifiques qui permettent de supporter des travaux en groupes restreints tout en n'étant pas autosuffisants ; c'est-à-dire que l'intervention du formateur est nécessaire et prévue dans la forme même du support à la différence des dossiers d'autoformation déjà disponibles.

Comme la pérennité des groupes de F.M.I. semble acquise, il apparaît urgent de simplifier la tâche des formateurs qui s'épuisent à animer sans beaucoup de moyens ces formations (sans outils, préparer 10 tests individuels peut prendre 4 h, ...). Cependant ce problème cache des difficultés d'animation de groupe multiniveaux et de gestion des situations d'apprentissage qui n'apparaîtront qu'après la réalisation et l'emploi par chacun des outils simplifiant la tâche. En fait les difficultés liées à la connaissance de la masse des ressources pédagogiques, au manque d'outils pour le suivi de progression individuelle et la conception de tests et autres, pré-occupent, dans le sens premier du terme, les formateurs et les distraient du problème de l'animation et de la gestion des situations d'apprentissage qui ne se révéleront qu'après leur résolution même partielle.

2. Les formateurs du Département et les Conseillers en Formation Continue en charge des différents dispositifs coopèrent à la démarche. Lorsque les uns et les autres repèrent des améliorations concernant la régulation de la structure ou du flux du public, des réunions de travail avec les conseillers sont organisées :

- **Premier objectif :**

Améliorer le suivi des apprenants en Formation Matière Individualisée.

Les réalisations :

- la formalisation des procédures de suivi entre les acteurs ;
- la réalisation de fiche de liaison ;
- la formalisation du contrat (délai maximum, objectif, ...) ;
- la création de jurys intermédiaires pour une validation et un suivi continu (tous les deux mois) ;
- l'aménagement de gestion administrative informatisée pour faciliter et optimiser le travail des acteurs.

- **Deuxième objectif :**

- Améliorer l'articulation entre les modes de formation

Les réalisations :

- la fiche de positionnement à l'entrée et la sortie de F.M.I. afin d'assurer la transmission des informations pédagogiques concernant l'apprenant et lui éviter d'être constamment évalué en cas de changement de modes ou d'interruption provisoire de sa formation ;
- la formalisation des procédures en cas de changement de modes de formation ;
- la définition du public ayant accès à la F.M.I., il est pris acte du principe du choix de mode de formation y compris Formation Matière Individualisée.

- **Troisième objectif :**

- Optimiser par l'environnement.

La réalisation :

- une salle spécifique pour la Formation Matière Individualisée

L'ensemble a permis de dégager un modèle de Formation Matière Individualisée de mathématiques avec des modalités de fonctionnement communes pour l'ensemble des centres. Il s'ensuit que le second temps sera celui de l'harmonisation inter-département des modalités de la Formation Matière Individualisée mais également du transfert des acquis du département de mathématiques quand il y a accord sur la direction prise et les choix effectués par celui-ci.

***La démarche transversale à tous les collectifs et composantes concernés  
par la Formation Matière Individualisée***

---

Cette démarche concerne les différents départements pédagogiques qui ont développé ou désirent développer une Formation Matière Individualisée (Mathématiques, Expression Ecrite et Orale, E..E.O., Anglais), les différents centres où il existe ou existera des groupes de F.M.I. (tous les centres sont concernés : Lille, Villeneuve-d'Ascq, Tourcoing et Sallaumines) et l'administration centrale.

Un groupe de travail est officiellement créé et composé de représentants de toutes les composantes citées plus haut. Il s'attache d'abord à faire l'état des lieux (quantitativement et qualitativement : disparités et dysfonctionnements que nous avons déjà décrits), puis détermine les objectifs suivants pour les proposer aux instances politiques qui les valident en mai 1996.

### **1. L'explicitation**

La nécessité d'expliciter la structure de formation F.M.I. afin de la rendre lisible pour l'ensemble des acteurs. Cette explicitation devrait être adaptée

au public auquel elle est destinée : les formateurs, les apprenants et les personnes qui accueillent et gèrent le public (C.F.C., secrétaire,...)

## **2. Le transfert de l'expérience acquise**

Il s'agit du transfert de l'expérience acquise par certains départements pour la mise en place d'une Formation Matière Individualisée dans les départements qui désirent s'en doter. La demande existe actuellement au Département d'anglais.

## **3. La formation des personnels**

La multiplication des groupes de F.M.I. et la place qu'ils prennent dans l'offre de formation du C.U.E.E.P. rendent nécessaire une telle formation, autant en direction des formateurs que vers les autres personnels associés à l'accueil, au suivi et à la gestion des stagiaires.

Le groupe est alors reconduit pour mener à bien ces trois objectifs dans les délais les plus brefs. Son activité sera essentiellement une activité de formalisation par l'écriture collective après repérage, analyse et critique des pratiques en cours pour modéliser la Formation Matière Individualisée, opérer des choix pour son harmonisation, ou permettre le transfert des compétences acquises ou des fonctionnements efficaces.

La modélisation sera le résultat de l'écriture collective du groupe. Les choix seront validés au final par la structure centrale. Le transfert sera le résultat de l'accompagnement du Département d'anglais par le collectif, et de la formation de formateurs et des personnels d'accueil conçue comme une formation-action ou une formation par la production.

Une dernière étape vient parfaire cette démarche : la modélisation des modes de formation au C.U.E.E.P. par la réalisation d'une taxonomie permettant leur caractérisation. Cette modélisation est le fait d'un groupe de travail sur les modes de formation et les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui s'était donné pour premier objet le repérage des nouveaux modes de formation apparus dans l'institution depuis dix ans et leur caractérisation en termes qualitatifs et quantitatifs.

Aux pages suivantes sont portées quelques actions qui datent les avancées de ces deux démarches et montrent l'ordre dans lequel ces événements se sont organisés.

### Historique de la démarche transversale

Date	Acteurs	Actions
sept-94	Centre de Villeneuve-d'Ascq	Conception et réalisation d'une salle spécifique F.M.I.
juin-95	Bruno Vanhille et Maïe Deback	Première définition inter-départements : Plaquette « qu'est-ce qu'une F.M.I. ? »
22/11/95	Département mathématiques, centre de Villeneuve-d'Ascq et service d'Enseignement A Distance	Première réunion sur le suivi et la gestion administratives des formations individualisées
févr-96	Département mathématiques et centre de Tourcoing	Fonctionnement et gestion de la F.M.I. à Tourcoing : alignement sur le fonctionnement de Villeneuve-d'Ascq
25/03/96	Représentants de toutes les composantes	Tarifification uniforme des formations individualisées
avr-96	Bruno Vanhille et Pierre Blanchard	Statistiques sur le public et la formation en F.M.I. à Tourcoing
22/04/96	C.U.E.E.P.	Début de la réflexion transversale sur la F.M.I.. Objectifs : faire des propositions concernant l'explicitation et l'harmonisation du mode, et la formation de formateurs et des personnels administratifs
20/05/96	Groupe transversal	Harmonisation des F.M.I. : plan d'action
07/07/96	Groupe transversal	Sortie des versions définitives des trois documents qui formalisent la F.M.I. dans toutes les matières et tous les lieux
09/12/96	C.U.E.E.P.	Naissance officielle d'un nouveau mode Début du travail transversal sur « Modes de Formations et Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication »
mars-97	Anne Biolluz, Bruno Vanhille, Centre de Production Audio-Visuel	Sortie du film : « Vous voulez savoir ce qu'est une F.M.I. ? entrez ! »
12/03/97	Formateurs des F.M.I.	Début des formations de Formateurs transversales
mai-97	Personnels d'accueil	Formations de personnels d'accueil sur le mode F.M.I. et sa gestion

## Historique de la démarche du département mathématiques

Date	Acteurs	Actions
oct-89	Jean Noël Gers	Définition et conception d'une F.M.I. en maths, ouverture d'un groupe de F.M.I. en maths
06/12/91	Jean Noël Gers	Précision sur le fonctionnement de la F.M.I. expérimentale
17/01/92	Département mathématiques	Repérage des différences de fonctionnement entre les F.M.I. : refus de réduction à un modèle unique
27/05/92	Département mathématiques	Définition F.M.I. = cycle relais
23/03/93	Permanents du département mathématiques	questionnement : faut-il proposer la F.M.I. comme mode de formation ?
23/02/93	Formateurs du département mathématiques	quelques constatations : nécessité de produits pédagogiques spécifiques pour la F.M.I., manque de travail en collectif, constat de la disparité de fonctionnement
13/04/94	Formateurs de mathématiques Conseillers en Formation Continue des centres de Villeneuve-d'Ascq et de Tourcoing	Première réunion concernant la prise en compte de la formation F.M.I. dans la gestion de parcours : délai de 9 mois, jury et bilan tous les 2 mois nécessité d'une plaquette « qu'est-ce qu'une F.M.I. » ?
sept-94	Centre de Villeneuve-d'Ascq	Conception et réalisation d'une salle spécifique F.M.I.
avr-95	Formateurs de mathématiques	Fiche technique concernant l'animation d'un groupe F.M.I.
juin-95	Bruno Vanhille et Maïe Deback	Première définition interdépartements : Plaquette « qu'est-ce qu'une F.M.I. ? »
oct-95	Bruno Vanhille	Enquête sur les charges des formateurs de F.M.I. et du responsable matière
oct-95	Département mathématiques	Catalogue des produits pédagogiques pour le formateur
nov-95	Formateurs de mathématiques	Début de la réflexion sur la banque de tests, la banque d'objectifs et la base de données des produits pédagogiques
08/11/95	Formateurs de mathématiques	Conception de la fiche de positionnement et formalisation de la procédure
22/11/95	Département mathématiques centre de Villeneuve-d'Ascq Service d'Enseignement A Distance	Première réunion sur le suivi et la gestion administrative des formations individualisées
févr-96	Département mathématiques centre de Tourcoing	Fonctionnement et gestion de la F.M.I. à Tourcoing : alignement sur le fonctionnement de Villeneuve-d'Ascq
avr-96	Bruno Vanhille et Pierre Blanchard	Statistiques sur le public et la formation en F.M.I. à tourcoing
janv-97	Bruno Vanhille	Statistiques sur la réussite en F.M.I. et en groupes modulaires suivant les publics

---

## LE RESULTAT : LA DEFINITION DE LA FORMATION MATIERE INDIVIDUALISEE

---

La présentation des résultats ci-après est en fait la synthèse de l'ensemble des travaux et de textes réalisés par le collectif transversal. Elle concerne donc la définition collective de la F.M.I., diffusée en interne sous la forme de trois textes dont le fond varie peu mais dont la forme est adaptée aux fonctions des destinataires : apprenants formateurs, C.F.C. et personnels d'accueil. Il faut donc considérer cette définition comme le point de départ, et la base du travail d'harmonisation de la F.M.I. par ses acteurs au C.U.E.E.P.. Mais aussi comme le résultat de l'activité d'un collectif plus restreint mais représentatif concernant la réponse à la question : qu'est-ce qu'une Formation Matière Individualisée ?

---

### *Ses finalités*

Trois finalités distinctes sont affirmées :

- adapter la formation à la disponibilité de chaque apprenant ;
- adapter la formation aux objectifs de chaque apprenant ;
- adapter la formation aux stratégies d'apprentissage de chaque apprenant.

Toutes sont d'ordre différent : la première concerne une adaptabilité en termes d'organisation de la formation, la seconde une adaptation du contenu de la formation, la troisième une adaptabilité en termes pédagogiques.

---

### *Ses modalités générales*

La F.M.I. est une structure de formation individualisée organisée **par matière**, en **groupes** de formation, qui permet de gérer des entrées et des sorties permanentes d'apprenants.

Un groupe de F.M.I. est composé de 15 à 18 apprenants qui poursuivent des objectifs **différents** sous la responsabilité pédagogique d'un formateur.

La formation a lieu dans une salle spécifique. Il s'agit d'une salle multimédia (quelques stations informatiques et des stations multimédia, des stations audio, des stations vidéo) offrant des espaces de travail collectif et des postes de travail individuel où est à disposition des apprenants et du formateur l'ensemble des supports pédagogiques (cassettes audio, cassettes vidéo, logiciels, papiers, tableau... ). Cet espace commun doit permettre par son aménagement spatial et matériel :

- de varier les séquences d'apprentissage en proposant des activités collectives ou des activités individuelles,
- d'adapter le contenu et les supports d'apprentissage à chaque stagiaire,
- de répondre en temps réel à chaque demande, dans le cadre des objectifs de formation contractualisés.

La formation en F.M.I fait l'objet d'un **contrat** entre apprenant, Conseiller en Formation Continue et formateur. Chaque stagiaire contractualise avec le formateur

son activité. Une partie de cette formation se fait en présentiel, dans le créneau horaire prévu pour la F.M.I.. Une partie de la formation peut se faire en dehors de ce cadre. Le stagiaire travaille de manière autonome, en dehors de la présence du formateur.

Pour permettre les activités en présentiel, une plage horaire fixe est offerte. Elle est de 3 heures/semaine.

Comme toute formation ouverte, la F.M.I. permet de gérer efficacement les problèmes de postes, d'absences répétées causées par des déplacements professionnels, etc., mais aussi d'adapter la formation en modulant par individu non seulement la part d'activité présentielle et la part d'activité « à distance » mais aussi la part d'activité collective et la part d'activité individuelle.

---

### ***Le public de la F.M.I.***

Peut suivre une formation matière individualisée toute personne désirant suivre une formation modulaire ou une formation spécifique (préparation au Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques en Bureautique et Communication Electronique d'Entreprise, mise à niveau d'entrée en université... ) assurée dans le cadre de la F.M.I. Toute demande de formation ne figurant pas dans une liste doit être étudiée spécifiquement par le département concerné, afin de vérifier la possibilité de répondre à la demande en terme de support essentiellement.

La procédure d'entrée est la suivante :

- *Cas des publics entrant en formation :*  
A la suite du positionnement d'entrée, un mode de formation est conseillé à l'apprenant. Le Conseiller en Formation Continue au fait des contraintes de l'apprenant décide avec lui du mode dans lequel il réalisera sa formation.
- *Cas des publics en formation :*  
Le Conseiller en Formation Continue décide du mode de formation en fonction des contraintes du stagiaire et de l'avis du formateur qui a suivi le stagiaire jusqu'alors.

La discrimination du public ne se fait donc plus en fonction des caractères propres de ce public mais en fonction de la disponibilité des ressources pédagogiques nécessaires à la réalisation de son itinéraire de formation. Les capacités et les connaissances repérées durant le positionnement ou la formation déjà réalisée, les contraintes socio-économiques et familiales de chaque apprenant, sont des facteurs qui influent sur la décision d'opter pour une formation en F.M.I., mais **en dernier ressort le choix est laissé à l'apprenant.**

Tuteur matière durant la phase présentielle, la personne ressource de cette structure est avant tout un formateur. Il est co-responsable de la formation, il a en charge la contractualisation de la formation (définir les objectifs et le "taux de présence") avec chaque stagiaire, le suivi individuel et collectif de la formation, le suivi des activités liées à la validation dont il est responsable. Grâce à une connaissance approfondie des ressources éducatives disponibles et du parcours de chacun, il prépare des propositions d'activités non seulement pour chaque séance et pour chaque apprenant, mais aussi pour le travail personnel de chacun hors présence du formateur. Ceci en modulant différents paramètres en fonction de différents critères :

- Les différents paramètres :
  - le contenu de formation
  - le rythme
  - les situations d'apprentissage
  - les supports pédagogiques
  - etc.
- Les critères en fonction :
  - du projet individuel (professionnel, d'orientation ou personnel)
  - des compétences individuelles
  - des capacités méthodologiques
  - des capacités disciplinaires

Son objectif est d'offrir à chaque apprenant le parcours individuel le plus adapté à l'intérieur de la structure collective et grâce au soutien de celle-ci.

Il assure une guidance pédagogique, mais également une guidance méthodologique, car il convient que l'apprenant devienne progressivement apte à gérer sa formation. En ce sens, il est amené à responsabiliser le stagiaire dans le processus de formation.

Toute formation, y compris une formation individualisée, implique une part de relationnel et un recours à des situations interpersonnelles. C'est pourquoi, dans le cadre des formations individualisées, le formateur veille à développer le sentiment d'appartenance à un collectif et à gérer la diversité des séquences de formation collectives et individuelles au cours d'une même séance ou d'une séance à une autre. Car suivre une formation individualisée ne signifie pas se former individuellement, en effet nombre de capacités se développent mieux en interaction avec d'autres.

---

***Le contrat pédagogique individuel en F.M.I.***

Avec le Conseiller en Formation Continue, l'apprenant fixe l'objectif. Le conseiller lui précise la date d'entrée en formation et le délai qui lui est alloué (de trois mois minimum à neuf mois maximum).

A partir de la fiche de liaison (formalisation des résultats du positionnement d'entrée en formation ou de sortie du module précédent), le formateur établit individuellement avec chaque apprenant un contrat pédagogique qui précise :

### **1. L'objectif final de la formation**

Chaque stagiaire a été inscrit dans un groupe F.M.I. pour valider un niveau à la fin de la formation (FR9, Ma 11 par exemple), ou bien, le cas échéant, pour atteindre un objectif spécifique ( mise à niveau entrée DEUST... ). Bien entendu, les ressources pédagogiques appartenant à des niveaux différents peuvent être utilisées. Il est fréquent, par exemple, qu'un stagiaire de niveau 9 ait besoin de revoir des points du niveau 4 pour atteindre les objectifs visés.

### **2. Le taux de présence**

Il est important, dès le début de la formation, de contractualiser le rythme de présence aux séances et le nombre d'heures par séance (3h/semaine, 2h/semaine, 3h/quinzaine, ... ). La formation individualisée a une organisation souple à l'intérieur de créneaux horaires déterminés.

Les contractants négocient le rythme et la durée en fonction des disponibilités de l'apprenant, mais le formateur juge si ces conditions permettront d'atteindre les objectifs fixés.

### **3. Le contenu de formation**

Le formateur indique les aspects prioritaires qui composent la formation en fonction de l'objectif du stagiaire et de ses acquis, afin de lui donner des repères pour prendre en charge son parcours. Ils sont établis en fonction du niveau que doit atteindre le stagiaire et du positionnement.

### **4. Le délai de réalisation de la formation**

Dans les limites du délai de formation contractualisé entre l'apprenant et le Conseiller en Formation Continue, en se basant sur des critères pédagogiques, le formateur et l'apprenant déterminent la durée optimum de réalisation du contrat, qui sera dans la plupart des cas inférieure au délai administratif..

Le contrat ne peut être modifié unilatéralement, condition pour que chacun se responsabilise. Toute évolution du contrat pédagogique individuel fait l'objet d'une renégociation entre les acteurs à l'initiative de l'un d'entre eux. Tant que ses termes ne sont pas renégociés, le contrat doit être honoré. La rupture du contrat remet en cause la formation en cours.

La flexibilité est donc très large, mais les règles déterminées individuellement et contractualisées sont incontournables.

## **Le temps de formation**

Le délai est calculé en fonction du contenu de formation à aborder. Il ne dépend donc que du contenu et il est indépendant du taux de présence. Il s'exprime en fraction de module comme suit :

<b>FRACTION DE MODULE</b>	<b>DELAÏ</b>	<b>OUVERTURE DE LA F.M.I.*</b>	<b>TEMPS DE PRÉSENCE EN CENTRE **</b>	<b>TEMPS DE TRAVAIL MOYEN ***</b>
1	9 mois	108 h	30 h	120 h
2/3	6 mois	72 h	20 h	80 h
1/2	4,5 mois	54 h	15 h	60 h
1/3	3 mois	36 h	10 h	40 h

- présence maximum possible
- \*\* présence minimum exigible
- \*\*\* y compris le travail personnel « à la maison ».

Autant du point de vue de l'apprenant qui développe son activité de formation dans le temps et dans différents endroits à un rythme individuel, qui suit donc une formation et non des heures de cours, autant du point de vue de la structure qui offre en plus de la présence d'un formateur à certains horaires, un véritable dispositif qui soutient l'activité de l'apprenant même hors du « face à face », l'heure de présence du stagiaire n'est plus une unité de compte satisfaisante, ni pour mesurer l'activité, ni pour contrôler l'assiduité à la formation.

L'unité de compte de la Formation Matière Individualisée ne peut être que le plan de formation comme le définit la circulaire de la Délégation à la Formation Professionnelle n° 95-8 du 19 avril 1995 et le décret n° 94-495 du 20 juin 1994 modifiant le code du travail. Ce plan précise : « *le type de formation (ouverte ou à distance), la nature, le contenu des travaux demandés au stagiaire, le calendrier et le rythme de déroulement de la formation ( temps partiel, temps plein), l'évaluation et le mode de vérification de l'exécution des travaux et les règles d'assiduité* » (circulaire D.F.P.). A ce sujet, la feuille de présence ne contrôlant plus qu'une partie de l'activité d'apprentissage, l'assiduité peut se mesurer comme le prévoit la circulaire « *en comparant la durée estimée de l'exécution des travaux effectivement réalisés par le stagiaire et vérifiés par l'établissement et la durée estimée nécessaire pour effectuer tous les travaux prévus chaque mois définie dans le plan de formation* » (circulaire D.F.P.).

Ceci donne la nécessaire souplesse adéquate au mode de formation proposé, tout en améliorant le contrôle et la mesure de la formation effectivement suivie.

## **Le suivi de la formation**

Le suivi d'un groupe de F.M.I. nécessite un traitement individuel parallèlement au suivi du groupe. Une collaboration étroite entre le conseiller et le formateur permet

de réagir au mieux et au plus vite pour chaque apprenant.

Le Conseiller en Formation Continue assure le suivi des entrées et des sorties permanentes afin de maintenir le nombre d'inscrits dans le groupe (15 à 18 apprenants) :

- **Les sorties** : il s'assure de la sortie effective des apprenants arrivant en fin de contrat de formation, en fonction de la validation décidée en jury\*, et, le cas échéant, de la réinscription.
- **Les entrées** : aucune personne ne pouvant être acceptée en F.M.I., sans inscription et contrat de formation, il est nécessaire d'informer le formateur des entrées (dates d'entrée et noms des apprenants) et des termes des contrats individuels (objectif et délai de formation pour chaque apprenant) avant la date effective d'entrée en F.M.I..
- **Les bilans réguliers** : tous les deux mois au minimum, le Conseiller en Formation Continue fait le point avec le formateur, afin de réguler ou de modifier les contrats de formation.
- **Les modifications du parcours de formation** : le conseiller peut prendre la décision de changer l'horaire, le mode de formation, ou de suspendre le contrat de formation d'un apprenant. Quelle que soit la personne à l'origine de la demande il s'assure de l'accord des intéressés (apprenant et formateur).

\* *Le jury tient sa dénomination de la structure de validation D.A.E.U. (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires). Il est en fait une structure de coopération entre les formateurs et entre les conseillers et les formateurs pour la régulation de l'évaluation et le suivi de la formation. D'où l'intérêt de sa généralisation pour la validation interne des niveaux infra-D.A.E.U..*

---

### ***La production pédagogique***

Une telle adaptabilité centrée sur l'apprenant ne peut se concevoir sans un matériel pédagogique efficace et une mise à disposition pour le formateur et l'apprenant de ressources éducatives médiatisées et variées :

- une base de données de ressources pédagogiques à partir de laquelle le formateur constitue les progressions,
- une banque d'outils utilisables par les apprenants ou prêts à être assemblés par le formateur (banque d'objectifs, banque de tests, ... )
- une variété de produits pédagogiques pour un même contenu adaptée à la diversité des situations d'apprentissage potentielles (travail personnel à domicile ou en centre de ressources, activité individuelle en séance, activité collective... )
- une diversité des supports pour traiter d'un même objectif (support audio, audio-visuel, informatique, papier,... )
- une diversité d'approches didactiques dans les ressources pour aborder

une même notion ou thème.

De plus cet ensemble d'outils et de ressources est évolutif et adaptable : d'une part, répondre à certaines demandes nécessite la possibilité d'adapter en temps quasi-réel des documents qui peuvent être pérennisés ensuite, d'autre part chaque formateur participe au sein d'un collectif (groupe de compétences ou groupe de qualité) à la conception de nouveaux produits ou à l'adaptation d'outils existants afin de faire correspondre au mieux le potentiel de l'offre et la demande de formation. C'est un système dynamique de ressources éducatives qui est mis à disposition des apprenants soit en séance, soit en centre de ressources, soit à domicile.

*La F.M.I. : un mode d'individualisation*

---

Cette offre ouverte pose le principe de choix du mode de formation pour la réalisation des modules de formation générale du niveau VI au niveau IV. La F.M.I. est une des options possibles parmi les autres. Nous proposons ici la taxonomie et l'explicitation des critères réalisés par Chantal D'Halluin, Frédéric Haeuw et Bruno Vanhille afin de situer la F.M.I. dans son cadre général et de faire ressortir ce qui la différencie des autres modes et donc motive le choix de l'apprenant.

Dans le tableau ci-contre, on distingue deux types de formation : les formations présentielles pour lesquelles la présence simultanée des acteurs est requise, et les formations à distance où il existe une distance spatiale ou temporelle entre les acteurs. A l'intérieur de cette première typologie, la classification des modes de formation au C.U.E.E.P se fonde sur trois critères applicables aux deux types de formation et un critère spécifique aux formations présentielles

- **La guidance** : Il faut entendre ici la guidance par un formateur. Elle comprend le cas échéant l'évaluation de positionnement, la mise en place du parcours de formation, le suivi, la détermination du rythme, les conditions d'accès à des contenus médiatisés ou non, les modifications des différents termes de la formation, la réalisation et les conditions de l'évaluation et de la validation. Cependant le critère de discrimination des modes n'est pas la composition de cette guidance mais sa **continuité** : de gauche à droite du tableau, des modes de formation avec guidance continue jusqu'aux modes de formation sans guidance.
- **Le référentiel de formation** : ce critère différencie les formations par rapport à leur **contenu**. On distingue les formations dont les contenus sont référencés avant l'entrée effective en formation, des formations pour lesquelles il n'y a pas de référentiel ou pour lesquelles le contenu est déterminé à l'entrée ou au cours de la formation : de gauche à droite du tableau, des modes de formation à référentiel préexistant aux modes de formation sans référentiel.
- **Le parcours de formation** : on entend par parcours la progression effective du ou des apprenants en termes de capacités, de compétences ou d'objectifs mais aussi la succession des activités réelles et des situations d'apprentissage rencontrées tout au long de la formation. Les modes sont donc classés selon le **degré d'individualisation** du parcours d'apprentissage : des modes de formation à parcours collectif aux modes de formation à parcours individuel.

### Taxonomie des modes de la formation modulaire de formation générale au C.U.E.E.P.

guidance continue	guidance discontinue	pas de guidance
référentiel		pas de référentiel
parcours collectif	parcours individuel	

<b>formation modulaire</b>	<b>formation individualisée</b>	<b>autoformation tutorée</b>	<b>autoformation libre</b>
----------------------------	---------------------------------	------------------------------	----------------------------

<b>Formations Présentielles</b>	horaires fixes obligatoires		horaires fixes contractualisés		horaires libres contractualisés	horaires libres non-contractualisés
	Groupes modulaires 60h (2x2h par semaine)		Groupe de Formation Matière Individualisée Créneau de 3h par semaine sur l'année	Autoformation en Centre de Ressources avec tutorat méthodologique et formateur expert	Atelier Pédagogique Personnalisé	Centre de Ressources
<b>Formations à distance</b>	durée fixe horaire fixe	durée contractualisée			durée libre	
	Formation modulaire collective à distance Durée 6 mois ± 2 h par semaine	Formation modulaire à distance Durée de 2 à 6 mois	Formation individualisée à distance Durée contractualisée entre 2 et 9 mois			Centre de Ressources virtuel

- **Les horaires** : la formation peut avoir lieu à horaires fixes ou à horaires libres, mais la présence peut être également obligatoire ou contractualisée, ou encore le mode n'intègre aucune obligation de présence à jours et heures prédéfinis. Ce dernier critère, qui n'a de sens que pour les formations de type présentiel, qualifie essentiellement le **mode de gestion du temps de formation** selon son caractère d'ouverture aux contraintes socio-professionnelles des apprenants : de gauche à droite du tableau, des modes de formation les plus fermés aux modes de formation les plus flexibles en terme de gestion du temps.

De fait la classification des modes présentée ci-dessus correspond à une répartition selon le degré d'auto-direction de l'apprentissage : de gauche à droite du tableau, des modes à degré d'hétéro-direction le plus élevé aux modes de formation autorisant la plus forte auto-direction.

*Précisons les différences entre ces catégories de modes :*

- **Mode « formation modulaire »**  
Le référentiel de chaque matière de la formation est découpé en modules. Il est donc possible de différencier les parcours de chaque stagiaire en termes de choix et d'ordre de réalisation des différentes matières.
- **Mode « formation individualisée »**  
Le contenu de la formation est déterminé par individu parmi une offre de formation référencée. Le parcours de chaque apprenant est contractualisé en termes de contenu, de durée, de présence, d'entrée et de sortie.
- **Mode « autoformation tutorée »**  
Le contenu de la formation est déterminé par le formateur à partir des objectifs de l'individu sans nécessité que l'offre de formation soit référencée. Le parcours de chaque apprenant est contractualisé en termes de contenu, de durée, de présence, d'entrée et de sortie.
- **Mode « autoformation libre »**  
Le contenu de la formation est déterminé par l'individu en fonction des ressources disponibles. Il n'y pas de contractualisation en terme de présence ou de durée, mais les contraintes matérielles ou financières du fonctionnement de ce mode peuvent amener à définir des conditions d'accès.

*Quels sont les intérêts de ces modes :*

- **La formation modulaire** permet à chaque individu de se positionner dans un collectif à un niveau adapté et de moduler son parcours global de formation en fonction de son projet et de ses disponibilités.
- **La formation individualisée** permet d'adapter des formations référencées (dont les formations académiques et/ou diplômantes) aux contraintes socio-économiques ou personnelles des individus et de tenir compte du profil et du projet de chacun.
- **L'autoformation tutorée** permet de mettre en place une formation pour

- chacun à partir de son projet individuel et de ses possibilités matérielles.
- **L'autoformation libre** offre des ressources humaines et matérielles à tout individu qui veut mener à bien de lui-même un projet de formation.

---

### ***Spécificité de la F.M.I.***

Nous pouvons qualifier la Formation Matière Individualisée à l'aide des critères précédents :

- **La guidance**

Elle est très importante en F.M.I. et correspond à la place essentielle du formateur dans ce mode. Le mode dépend du formateur qui organise l'espace, propose les supports, les média, les activités, gère le temps, évalue, « monte » le parcours, propose la validation, expertise, diagnostique, propose le rythme et anime le collectif. Il fait le groupe et construit la formation réellement suivie par l'apprenant qui en est le co-gestionnaire.

- **Le référentiel de formation**

Il existe deux référentiels de formation : celui de la F.M.I. et celui de l'apprenant. Celui de la F.M.I. est composé de l'ensemble structuré et hiérarchisé des objectifs de la filière modulaire dans la matière. Celui de l'apprenant est un sous-ensemble cohérent du précédent. Sous-ensemble réalisé par le formateur en fonction de l'objectif global, du projet et du positionnement.

- **Le parcours de formation**

Le parcours est nécessairement individuel, mais il utilise le collectif pour être réalisé. Les situations d'apprentissage sont très variées. En fait le formateur « re-monte » des parcours collectifs limités dans leur contenu et dans le temps avec des sous-collectifs à géométrie variable qui partagent les mêmes objectifs. Dès que cela est possible et utile à l'apprenant, le formateur propose des progressions collectives au service du parcours individuel.

---

### ***La réalité en chiffres***

#### **Le temps de formation : 60 h ?**

Les résultats d'une étude sur les F.M.I. de mathématiques du centre de Tourcoing donnent des éléments de réponse concernant le temps réel de présence en F.M.I. pour réaliser une formation équivalente à un module.

De septembre 1995 à mars 1996, 52 personnes se sont inscrites à 56 modules de formation en F.M.I. mathématiques dans le centre. 30 validations ont été enregistrées, les autres inscriptions correspondent donc à des formations en cours à la date de mars 96, ou à des abandons (6 personnes), ou à des changements de mode de formation (4 personnes). Sur ces 30 validations, le temps moyen est de

24 semaines entre l'entrée et la date de réalisation de l'objectif, avec une présence moyenne de 60H. Cette moyenne cache bien des différences, puisque la durée varie entre 2 mois et 9 mois. Les durées les plus représentées sont de 4 et 6 mois, et la moitié des personnes réalisent leurs objectifs après 4 ½ mois de formation. De plus, quasiment personne n'a un total de présence de 60 H.

**Le mode proposé est donc réellement une individualisation du rythme, de la durée de formation et du taux de présence en séances.**

### **La validation en F.M.I.**

Une étude des résultats des personnes inscrites à la F.M.I. de mathématiques du centre de Villeneuve-d'Ascq de septembre 1996 à janvier 1997 montre que le taux de validation après formation est supérieur à celui de la formation en groupe modulaire présentiel. Il ne s'agit pas ici de mesurer la valeur pédagogique de modes qui ne sont pas comparables puisque le public est différent et l'étude effectuée sur une population trop restreinte par rapport à l'ensemble de la formation des filières modulaires. Ces résultats permettent simplement d'affirmer que **la F.M.I. réalise ses objectifs en terme de validation.**

Un autre chiffre est à remarquer : le taux d'abandon est sur cette période deux fois moindre en F.M.I. qu'en formation de groupe modulaire présentiel. Ceci s'explique très largement par la flexibilité de la F.M.I. : une personne qui est absente à quelques séances de formation modulaire perd très vite pied et abandonne très souvent au bout de quelques séances. En F.M.I. cette cause disparaît et la souplesse de la renégociation du contrat pédagogique individuel permet de gérer des absences de plusieurs semaines (appelées « suspensions de formation »).

***La F.M.I. ouvre donc bien la filière modulaire à des publics dont l'emploi du temps est très aléatoire.***

Un dernier chiffre montre une autre réalité : 15% des personnes qui ont validé une formation en F.M.I. choisissent un autre mode de formation pour faire le module suivant, alors que 70% optent pour poursuivre en F.M.I. (nous n'avons pas d'information pour les 15% manquants). Ces chiffres sont à rapprocher des suivants pour être interprétés.

### **Les raisons de choisir la F.M.I.**

Depuis déjà 3 ans, la règle des 3 tiers s'applique :

- 1/3 des apprenants choisissent la F.M.I. motivés par des contraintes professionnelles ou familiales.
- 1/3 des apprenants choisissent la F.M.I. motivés par la possibilité d'individualiser le contenu de la formation.
- 1/3 des apprenants choisissent la F.M.I. car le mode leur convient.

*Ces chiffres ont été obtenus par sondage dans 2 F.M.I. par an en mathématiques (seul département qui alors permettait au dernier tiers de choisir la F.M.I.)*

Si l'on rapproche ces chiffres du nombre de personnes qui optent pour la F.M.I. après validation d'un module, il est possible d'affirmer que **certaines apprenants identifient la F.M.I. comme un mode d'apprentissage pouvant convenir à leur propre stratégie.**

Ces chiffres sont des repères pour tenter de décrire une réalité, ils nous ont été utilisés pour modéliser la F.M.I., mais ils ne sont pas des résultats statistiques. Une étude de ce type reste à mener sur l'ensemble des modes de formation au C.U.E.E.P. pour mesurer exactement leur l'impact sur l'apprentissage et leur adéquation avec celui-ci.



***Deuxième partie :***

---

***Un PROCESSUS d'INDIVIDUALISATION  
en FORMATION INITIALE***

***TRANSFERT  
de la FORMATION CONTINUE vers la FORMATION INITIALE  
des PRATIQUES et des OUTILS d'INDIVIDUALISATION***



## UN CONTEXTE SPECIFIQUE : UNE DEMARCHE DE PROJET COLLECTIF

---

Depuis septembre 1995, cinq Lycées Professionnels et un Lycée d'Enseignement Général de l'Académie de Lille, se sont associés pour transférer les pratiques et les supports de l'individualisation de la formation continue d'adultes vers la formation initiale. Il s'agissait plus, d'ailleurs, d'étude de la transférabilité, et le cas échéant d'appropriation et d'adaptation. Dans cet objectif, le C.U.E.E.P., qui pratique l'individualisation depuis 10 ans, participe à ces recherches-innovations de plusieurs manières :

- mise à disposition des supports qu'il a conçus pour ces modes de formation : Système Interactif Multimédia de Formation Individualisée composé de dossiers d'autoformation, de fichiers supports d'activités, cassettes audio, cassettes vidéo et logiciels, pour les niveaux IV et V,
- coordination et responsabilité de l'action par le biais du laboratoire Trigone, laboratoire de l'université de Lille I (Education, Technologies Nouvelles et Développements - L'équipe O.P.E.N. de ce laboratoire spécialisé en ingénierie des formations ouvertes s'est chargée de cette activité,
- mise en place et réalisation d'une formation d'enseignants et organisation d'échanges entre formateurs de formation continue et enseignants de formation initiale concernant les pratiques d'individualisation,
- suivi et accompagnement d'autres équipes travaillant sur le même thème par la participation d'un membre de l'équipe O.P.E.N. à la C.R.I.P.-P.N.I. (Cellule Recherche - Innovation Pédagogiques - Politique Nationale d'Innovation de l'Académie de Lille). Cet organisme se charge non seulement de l'accompagnement, mais aussi de l'aide à la formalisation et de la diffusion des dites recherches-innovations de terrain de toute l'académie.

Une convention a d'ailleurs été signée entre le Rectorat de Lille représentant le C.R.I.P.-P.N.I. et le C.U.E.E.P.-U.S.T.L. pour formaliser et cadrer sur cinq années la coopération autour de ce transfert.

Les recherches-innovations « individualiser en Lycée Professionnel » (L.P.) et « individualiser en Lycée d'Enseignement Général » (L.E.G.) se trouvent donc à la croisée de trois voies : d'abord, une volonté institutionnelle énoncée dans la Politique Nationale d'Innovation relayée au niveau académique par le rectorat et la C.R.I.P.-P.N.I. ; ensuite, un mouvement d'association entre terrains et recherches en sciences de l'éducation, dont cette convention n'est qu'un exemple concernant l'individualisation ; enfin, une demande des enseignants.

Pour l'institution, il s'agit de promouvoir et de faciliter « *le transfert des pratiques d'individualisation et de positionnement de la formation continue d'adultes vers la formation initiale d'élèves* ». Cet intitulé est celui donné en 1996 au thème de la Politique National d'Innovation (P.N.I.) initiée en 1995 et menée depuis par la Direction des Lycées et Collèges du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

En 1995 une présentation de la P.N.I. décrivait plus précisément le contenu possible de ce transfert :

*Apprendre à Apprendre*

*Pour favoriser la réussite du plus grand nombre, l'école a pour mission de transmettre non seulement des savoirs mais aussi les clés indispensables pour les acquérir, comme le rappelle « le nouveau contrat pour l'école ». Elle permet à chaque jeune de développer son potentiel, en lui offrant des parcours individualisés de formation, en mettant l'accent sur les méthodes de travail et en l'aidant à élaborer des stratégies efficaces.*

Suivi pédagogique des élèves

Innovation : *suivi pédagogique des élèves pour les disciplines générales en classe de baccalauréat professionnel.*

1. *Aide individualisée*

Innovation : *études dirigées*

2. *Adaptation et transfert en formation initiale de pratiques de la formation continue d'adultes*

Innovation : *pratiques d'individualisation et de positionnement en formation d'adultes*

*La pédagogie de l'individualisation dans les G.R.E.T.A., depuis plus d'une dizaine d'années, a permis de bien maîtriser les trois aspects de la démarche, aspects complémentaires et susceptibles d'avoir des prolongements utiles en formation initiale :*

- a. *la gestion des parcours de formation avec ses deux volets :*
  - *Gestion centralisée des parcours individuels (expérimentation de l'application informatique « STAGE »).*
  - *Gestion pédagogique de son parcours par chaque formé, aidé par l'équipe éducative remplissant une fonction « d'accompagnement ».*
  
- b. *L'individualisation des situations d'apprentissage, par l'utilisation notamment de méthodes et de démarches adaptées aux difficul-*

*tés individuelles rencontrées par les formés (pédagogie de la médiation, remédiation, ...).*

- c. La mise en place de dispositifs organisés d'individualisation de la formation (Système de Réponse Individualisée de Formation, S.R.I.F., Centres Permanents, Ateliers Pédagogiques Personnalisés) tout à fait adaptables, après études préalables et approfondies, aux projets d'établissements ou à des regroupements de plusieurs établissements sur un bassin de formation ou un bassin d'emploi. Les conditions d'accueil de ces dispositifs rendent la formation accessible à des publics de statuts différents (scolaires, apprentis, stagiaires de la formation continue).*
- d. Les différents outils de « positionnement » (dossier d'évaluation formative ou sommative, situations d'évaluation, ...) ; en formation continue des adultes, ils interviennent plus particulièrement dans deux types de situation avec des fonctions distinctes :*
  - dans le cadre de la formation, pour permettre une adaptation des programmes et des objectifs aux acquis reconnus chez l'adulte en cours de formation ;*
  - dans le cadre du positionnement lié aux modalités de délivrance de diplômes (par exemple, pour la pratique de construction de situations d'évaluations globales et critériées).*

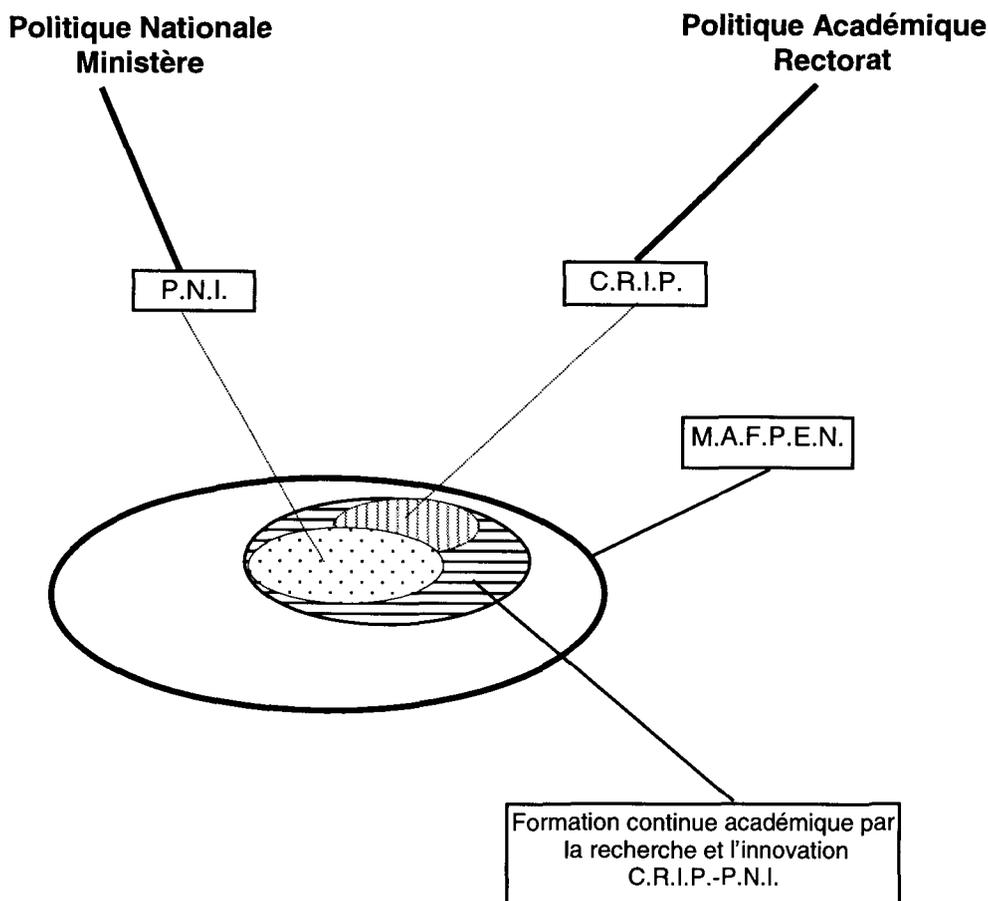
*Les actions d'innovation étudieront l'éventail des outils proposés et la possibilité d'en transférer certains, en les adaptant, si nécessaire, aux publics scolarisés en collèges, lycées ou lycées professionnels.*

Cette volonté ministérielle a été relayée dans le cadre académique au travers d'un appel d'offres auprès des enseignants des lycées, collèges et lycées professionnels de la région. Il est à noter que la méthode de l'appel d'offres n'est pas appliquée dans toutes les académies. De fait, chaque académie sélectionne des thèmes nationaux de la P.N.I. en fonction de sa politique académique et organise librement la mobilisation des équipes d'enseignants pour mettre en œuvre ces innovations. Cette mobilisation des équipes, leur suivi, les remontées des résultats sont à la charge d'un coordinateur académique nommé par le ministère.

Dans l'académie du Nord, cette incitation ministérielle a pu rencontrer une réelle demande d'enseignants dans le cadre d'une association entre recherche et terrain grâce à un organisme, la Cellule de Recherche-Innovation Pédagogiques (C.R.I.P.), et à sa place particulière dans la formation continue des enseignants.

**LE CADRE INSTITUTIONNEL EN QUATRE SIGLES : C.R.I.P./P.N.I./M.A.F.P.E.N./C.U.E.E.P.**

Seul ce cadre institutionnel a permis de conjuguer l'action de terrain, la formation des enseignants et la recherche en sciences de l'éducation, il est donc important de s'y attarder car c'est un des éléments facilitateurs du processus d'individualisation. Ce cadre institutionnel peut se schématiser ainsi :



Depuis février 1985, date de sa création, la Cellule de Recherche et d'Innovation Pédagogiques (C.R.I.P.) a pour mission, au sein de la M.A.F.P.E.N. (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale), de susciter et d'accompagner les recherches ou l'innovation « *du terrain, par le terrain et pour le terrain* » pour reprendre les termes de Pierre Tison, son formateur. La composition de la C.R.I.P. est caractéristique à plus d'un titre de cette volonté : dirigée par un universitaire, elle est composée d'enseignants, d'enseignants-chercheurs des universités de la région et de l'I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des

Maîtres), de formateurs de la formation initiale ou continue des maîtres (de l'IUFM et de la MAFPEN), d'inspecteurs de l'éducation nationale. Sa mission initiale ne s'est pas démentie au cours des années même si elle s'est précisée après les apparitions successives du F.A.I. (Fonds d'Actions d'Innovation) transformé en F.A.P. (Fonds d'Actions Pédagogiques), des I.U.F.M. et dernièrement de la P.N.I.. Ces créations de structures nouvelles et l'évolution des missions de la C.R.I.P. tiennent compte également des avancées théoriques et pratiques de la formation des maîtres par la recherche, pour l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants [2].

Nombre d'I.U.F.M. ont associé recherche et formation initiale des maîtres. Dans leurs pratiques, à travers des recherches-actions ou des formations-recherches, ils tendent à diminuer le fossé grandissant entre recherche universitaire en sciences de l'éducation et pratiques des enseignants. La recherche-action, comme méthodologie de recherche, associe les acteurs de terrain à tous les niveaux de la recherche et agit ainsi sur leurs pratiques [3]. La formation-recherche, comme pratique de formation par la recherche, tend donc à devenir un moyen et un but de la formation initiale des maîtres : un moyen, c'est-à-dire la formation par la recherche qui vise à enrichir et à améliorer les pratiques ; un but, c'est-à-dire faire acquérir au maître des capacités méthodologiques au travers des activités de recherche qui lui permettront ensuite d'analyser les situations, de s'ouvrir aux apports externes, et de faire évoluer sa pratique [2].

Pourtant si la formation continue des enseignants peut être considérée comme précurseur de la formation par la recherche, celle-ci n'y a pas pris d'ampleur. Dès 1985, deux organismes sont localement créés dans deux académies pour en favoriser l'émergence. Mais dix ans plus tard, seules ces deux académies, dont le Nord, ont mis en place un tel dispositif pour la formation continue par la recherche. Parmi ces deux organismes, la C.R.I.P., dans le Nord, a développé et précisé ses missions. La première concerne l'organisation de l'appel d'offres académique, la répartition et la gestion des moyens. En fonction des priorités académiques, la C.R.I.P. propose des thèmes de recherche-innovation dans un appel d'offres ouvert à toute équipe d'enseignants ou de personnels éducatifs des écoles, collèges, lycées ou lycées professionnels de l'académie. Elle offre une aide à la réponse à toute équipe intéressée, les enseignants étant d'une part peu accoutumés à la technique de réponse à un appel d'offres, et, d'autre part plus habitués à la description d'actions pédagogiques qu'à la mise en place d'une recherche-innovation. Les réponses sont ensuite sélectionnées et les moyens académiques réservés à ce type d'actions de formation attribués. Une seconde mission de la C.R.I.P., quantitativement et qualitativement la plus importante, est l'accompagnement des recherches-innovations. L'accompagnateur de recherche est un tuteur ou plus exactement, si l'on nous permet cet anglicisme, un facilitateur pour l'équipe et le projet : ni contrôleur administratif ou scientifique, ni membre de l'équipe, il est le représentant de la communauté éducative et scientifique à laquelle sont destinés les résultats des travaux. La plupart du temps, sa seule présence et le questionnement dont il se fait l'écho face à l'équipe fait de lui un catalyseur. Le cas échéant il sera une personne-ressources mais jamais un formateur. C'est cette écoute active qui incite, oriente et accompagne la mise en place d'une méthodo-

logie nécessaire à toute recherche [4]. Une seconde mission est très fortement liée à la précédente. Il s'agit de la formation de formateurs à l'accompagnement (pour les non-initiés il est bon de rappeler ici que la formation de formateurs de formation initiale ne correspond pas à la formation de formateurs de la formation continue d'adultes: en F.I., la formation de formateurs désigne la formation des formateurs M.A.F.P.E.N. qui forment les enseignants, elle correspond donc à la formation de formateurs de formateurs en formation continue d'adultes). Enfin la C.R.I.P. se charge également de la formation méthodologique à la recherche et de l'accompagnement à la rédaction de comptes rendus ou de résultats transférables. L'aide méthodologique peut concerner la formulation du problème et des objectifs ou des hypothèses de la recherche, la différenciation de ces éléments, la bibliographie ou la formulation d'un protocole d'expérimentation et des éléments d'évaluation. Une production liée à la recherche est, elle, imposée mais une aide peut être fournie : la recherche doit donner lieu à une production de documents exploitables par d'autres collègues.

Acquisition d'une méthode d'analyse, de recherche, obligation de production de savoir pour soi et pour les pairs sont donc les éléments de cette formation-recherche mise en place dans l'académie par la C.R.I.P.

Cette cellule s'est enrichie de la Politique Nationale d'Innovation, dès sa création, et ceci jusque dans son nom, C.R.I.P.-P.N.I., non seulement en intégrant le coordinateur académique parmi les inspecteurs, enseignants, universitaires, formateurs M.A.F.P.E.N. ou I.U.F.M. la composant, mais également en relayant l'appel d'offres ministériel au niveau académique et en offrant aux équipes relevant de la PNI le même soutien qu'elle a toujours offert aux équipes en recherche : aide et formation à la rédaction du projet, suivi et accompagnement de l'action, aide à la formalisation et à la rédaction des résultats.

Pour compléter ce cadre, au sein de cette cellule s'est composé un « pôle individualisation » pour la coopération entre formation continue, formation initiale et université (M.A.F.P.E.N., D.A.F.C.O., G.R.E.T.A., C.U.E.E.P.-U.S.T.L.) permettant de coordonner toutes les recherches sur ce thème, mais également d'offrir les formations, les ressources ou d'organiser les échanges pour faciliter le travail des équipes. A la cohérence institutionnelle interne à l'éducation nationale, s'ajoute donc, dans la région, une implication des divers acteurs concernés par le transfert. Dès 1995, le C.U.E.E.P. et la D.A.F.C.O. (Délégation Académique à la Formation Continue) ont été invités à coopérer de manière bipartite avec la C.R.I.P.. Quelques mois ont suffi pour démontrer la nécessité d'organiser une coopération multipartite pour éviter que les approches n'entrent en conflit et pour qu'au contraire elles se complètent. Une année a été nécessaire pour mettre en place la structure et les objectifs de cette coopération maintenant totalement opérationnelle. Elle intègre dorénavant la participation effective d'un membre du C.U.E.E.P. et d'un membre de la D.A.F.C.O. aux activités de la C.R.I.P. sur le champ de l'individualisation : étude des réponses à l'appel d'offres, accompagnement, ... Ceci a certainement été un élément facilitateur durant la deuxième année du projet qui nous concerne, et permettra certainement une économie de moyens et une plus grande efficacité dans la mise en place des conditions de transfert à l'avenir.

Souci important car d'autres actions de recherche-innovation concernant le transfert de la formation continue d'adultes vers la formation initiale s'engagent cette année (1997/98).

Les recherches-innovations qui nous concernent « individualiser en Lycée Professionnel » et « individualiser en Lycée d'Enseignement Général » ont profité dans ce cadre institutionnel de deux opportunités coordonnées : l'accompagnement de la C.R.I.P. et le suivi scientifique du laboratoire TRIGONE du C.U.E.E.P. Le laboratoire TRIGONE est un laboratoire de recherches en éducation, technologies nouvelles et développement, rattaché au C.U.E.E.P. qui, nous l'avons déjà vu, développe depuis plus de dix ans des formations individualisées dans le cadre de la mise en place d'une offre de formations ouvertes. Son public se répartit dans de nombreuses actions de formation (1,1 millions heures stagiaires ou 100 000 heures d'enseignement) de l'alphabétisation jusqu'au niveau bac + 5. L'équipe O.P.E.N. du laboratoire développe son activité de recherche sur l'ingénierie des formations ouvertes en très forte interaction avec les terrains, internes ou externes, car plusieurs de ses recherches concernent des terrains extérieurs (entreprises, lycées, établissements dépendant du ministère de l'agriculture...). Les membres de cette équipe ont pour problématique la formalisation de la conception, la construction, la conduite et l'évaluation des systèmes de formation finalisés par leur ouverture et leur capacité d'adaptation aux individus et aux organisations. C'est à ce titre que s'est instaurée la collaboration avec la Cellule de Recherche-Innovation Pédagogique de l'académie de Lille concernant le transfert de la formation continue d'adultes vers la formation initiale des pratiques et des outils de formation individualisée.

C'est donc un cadre institutionnel, organisationnel et fonctionnel, sans équivalent dans d'autres académies qui s'offre aux équipes intéressées. Cadre facilitateur qui a pu permettre la rencontre entre une demande et une incitation nationale évitant que la prescription vienne fausser les objectifs des acteurs.

Ce dernier point est essentiel : l'analyse exacte de la nature de cette demande permet de comprendre la diversité des engagements dans le projet. On remarquera que si cette demande existe, elle est plurielle.

Elle émane d'abord d'une équipe d'une dizaine d'enseignants du LP Beaupré d'Haubourdin (Nord) qui désirent poursuivre une action de transformation concertée de pratiques, engagée quatre ans auparavant (de septembre 1991 à juin 1994), les ayant menés à un questionnement sur l'individualisation de la formation initiale.

Il s'agit pour ceux-là d'obtenir du temps et une aide pour passer un cap, pour ne pas renoncer aux acquis de transformations antérieures. Les quatre années précédentes avaient été fertiles : mise en place d'un centre de ressources, d'une phase d'accueil et d'un positionnement individuel par matière d'enseignement général doublés d'une période d'activité individualisée de remédiation, et d'une aide à la construction de projet personnel. L'ensemble était une réponse à la démobilisation, à la « désorientation » des élèves à l'entrée du Lycée Professionnel. Les outils et les stratégies développés ont permis à de nombreux élèves de reconstituer leurs repères, de se remettre en activité et de tracer un chemin vers une certaine réussite. Tout ceci a été réalisé dans le cadre d'une recherche-innovation C.R.I.P., « réussir en Lycée Professionnel ». Certains de ces résultats sont formalisés dans la revue « Transfert » [5] [6] [7]

Cependant, une contradiction est apparue : si la démarche est probante, les élèves, qui ont fait le bilan de leurs acquis, qui ont construit leur projection vers l'avenir et se sont mobilisés pour atteindre l'objectif, veulent que l'on prenne en considération ces éléments pour la suite de leur formation. A la fin de ce premier projet de recherche les enseignants estimaient qu'il fallait donc soit aller plus loin, soit faire demi-tour. Faire demi-tour, c'est-à-dire ne pas créer une attente qu'on ne peut gérer. Aller plus loin, c'est-à-dire tenir compte du positionnement au delà de la remédiation à l'entrée en formation, et faire que ce positionnement et le projet personnel influent sur l'ensemble de la progression de chaque élève. Ils engagèrent alors une réflexion sur l'individualisation de la formation qui se traduisait par la mise en œuvre de parcours individualisés. Mais les premières expériences ont échoué faute de supports adaptés et d'équipes disciplinaires conséquentes en nombre pour les concevoir et les réaliser. Seuls trois enseignants collaborant sur deux cycles sont parvenus à réaliser l'objectif sur les progressions de français et de mathématiques. Cette réalisation s'explique par le fait que l'enseignante de français a travaillé en étroite collaboration avec l'enseignant de mathématiques qui avait, lui, une expérience de montage et d'animation de formations individualisées en formation continue, et qu'il avait obtenu du C.U.E.E.P. le droit de se servir des supports pédagogiques utilisés dans ce cadre. En 1995, après analyse des échecs et réussites, l'ensemble des enseignants de ce projet formule au C.U.E.E.P. une demande de transfert de l'ensemble des produits pédagogiques dont il disposait pour les formations individualisées et une aide pour développer des pratiques pédagogiques adaptées.

La demande a également été relayée par des enseignants, répartis dans trois lycées professionnels et un lycée d'enseignement général, qui ont pratiqué l'individualisation en formation continue. Il s'agit pour ceux-ci de transcender une dichotomie de pratique en se posant la question de la transférabilité. Pourquoi ce qui est efficient en formation continue d'adultes ne le serait-il pas en formation initiale ? D'autant plus que certains se font l'écho de besoins évidents ressentis au quotidien dans leur pratique d'enseignant ; besoins pour lesquels une individualisation adaptée serait une réponse possible, tout ou moins à étudier. Certains d'entre eux ont d'ailleurs participé à la conception, à la validation des outils ou à l'expérimentation des pratiques du projet « *réussir au L.P.* ». Manquant du support d'une équipe plus fournie dans leur établissement respectif, ils n'ont pu cependant que développer certains aspects de ce précédent projet. Par exemple :

- Un enseignant de mathématiques du L.P. la Peupleraie à Sallaumines, un autre du L.P. industriel, Edmond Labbé, de Douai ont participé à la conception des évaluations formatives d'entrée en mathématiques et les ont utilisées sans pouvoir instaurer une véritable phase de positionnement qui nécessite la collaboration d'une équipe transdisciplinaire.
- Un enseignant de mathématiques s'est associé à deux collègues de français et de mathématiques au L.P. de Douai pour monter un centre de ressources et l'intégrer dans leur pratique. Ces enseignants ne s'adressant pas au même public, l'action a concerné de nombreux élèves. Ceci explique d'ailleurs sa réussite et l'extension qui s'en est suivie, mais a eu aussi pour conséquence que le centre de ressources n'est pas un outil participant d'une démarche globale d'individualisation, puisque souvent un seul membre de l'équipe pédagogique concernant chaque élève l'a intégré dans sa pratique.
- Deux enseignants de mathématiques, l'un au L.P. Lebleu d'Armentières l'autre au L.E.G. Montebello de Lille, n'ont pas participé à ce projet préliminaire. Par contre, ils sont fortement associés au développement des pratiques d'individualisation dans deux organismes de formation continue.

Après ces premières expériences, tous ces enseignants participent de la demande collective du L.P. Beaupré concernant une poursuite dans la voie de l'individualisation. Mais leur engagement était conditionné par la mobilisation d'une équipe conséquente dans chacun de leurs établissements respectifs.

Forts de l'incitation ministérielle au travers de la P.N.I., du soutien offert dans le cadre de la C.R.I.P. pour l'académie et enfin de l'offre de mise à disposition d'outils faite par le C.U.E.E.P., ces enseignants ont proposé le projet à leurs collègues ; alors des équipes matières et des équipes transversales se sont constituées dans l'ensemble des lycées : L.P. Beaupré (10 enseignants des disciplines générales et 1 C.P.E.), L.P. Lebleu à Armentières (3 enseignants de mathématiques), L.P. industriel Edmond Labbé à Douai (7 enseignants des disciplines générales), L.P. La Peupleraie à Sallaumines (4 enseignants du domaine général),

L.E.G. Montebello de Lille (17 enseignants de mathématiques, de sciences physiques, d'anglais, d'allemand, de sciences économiques, de français).

L'adhésion était réalisée autour de deux objectifs :

- *concevoir, mettre en place et évaluer dans chaque établissement des modalités d'individualisation correspondant au contexte proposé, en termes de public, de ressources et de structure.*
- *analyser les besoins en outils et produits pédagogiques et évaluer la transférabilité, l'adaptabilité, des supports mis à disposition par le C.U.E.E.P.*

Les enseignants et le laboratoire se sont également entendus sur les grandes lignes d'une méthodologie générale. Son fondement scientifique repose sur la méthode de recherche-action : c'est-à-dire d'une recherche par le terrain, pour le terrain, fondée sur le cycle observation, problématique, hypothèse, expérimentation, observation..., avec, à tous niveaux, la participation des enseignants pour l'analyse et la formalisation. Il est intéressant de noter que ce choix méthodologique était en totale synergie avec le principe d'accompagnement de recherche-innovation institué par la C.R.I.P.-P.N.I. dans notre académie : tout projet est en fait accompagné par un membre de la C.R.I.P.. Il s'agit, comme nous l'avons décrit précédemment, pour cet accompagnateur de faciliter le travail de formalisation des équipes, mais il n'est à aucun moment membre de l'équipe et ne se substituera pas à elle pour la réalisation. Cette forme d'accompagnement s'articule avec la démarche scientifique de recherche-action et même l'enrichit au sens où elle donne encore plus d'importance aux acteurs de terrains.

Venant d'un cinquième lycée professionnel, situé à Vieux Condé, 3 enseignants de mathématiques et 3 enseignants de français, intéressés par les objectifs et adhérant à la méthode, ont proposé leur participation au projet. Cette équipe était arrivée à la problématique de l'individualisation par un autre chemin : c'est à partir d'une analyse des activités des élèves par rapport à divers supports (MAC 6, LUCIL, logiciels de soutien) qu'ils concluaient à la nécessité d'un certain éclatement du groupe classe pour tenir compte de la diversité des besoins de chaque élève et pour permettre une forte différenciation voire une individualisation des parcours. [8]

Finalement, en septembre 95, cinq Lycées Professionnels et un Lycée d'Enseignement Général, regroupant 47 enseignants, s'étaient entendus pour lancer une recherche-innovation, composée de deux projets distincts, pour des raisons administratives : « individualiser en Lycée Professionnel » et « individualiser en Lycée d'Enseignement Général ».

---

*Quelques principes*

Concernant la direction du projet, dans le cadre général d'une recherche-innovation, quelques principes nous ont guidés : le respect du point d'entrée des différentes équipes, l'accompagnement des équipes dans leur processus, la réponse en temps réel aux demandes de formation ou d'accès aux ressources humaines ou autres.

- Respecter le point d'entrée par petit collectif, équipe pédagogique ou équipe d'établissement, sous-entend non seulement intégrer les objectifs individuels dans un projet local puis global, mais surtout valoriser les motivations de chaque individu et accepter la problématique qui l'intéresse si elle peut être un biais pour entrer dans le processus, mais aussi intégrer la formulation qu'il énonce comme base de formalisation. Que l'équipe se constitue grâce à la convergence des problématiques et des motivations individuelles, ou que la constitution de l'équipe nécessite une reformulation à partir des démarches individuelles pour forger les objectifs du collectif, en tout état de cause le collectif restreint est le lieu nécessaire pour formaliser et valoriser tout processus de transformation.
- Par l'accompagnement des équipes nous entendons : l'aide à l'analyse, à la formalisation, à l'évaluation de la demande, à l'énoncé de l'hypothèse, à la mise en place d'une stratégie d'action. L'accompagnateur ne dirige ni ne conseille, il est, d'une part, l'élément extérieur reconnu compétent sur la méthode qui, par sa présence et son écoute attentive, catalyse les efforts de formalisation et de méthode, et d'autre part le relais qui entend les demandes et permet l'accès aux ressources, et enfin celui qui informe et rend possible la coordination entre équipes.
- Pour répondre à la demande des acteurs, il a fallu dans ce projet mettre en place une formation, un cycle d'observation et d'échanges. La formation était individualisée autour de trois axes : les acteurs et leurs actions sur les trois niveaux d'ingénierie (ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et ingénierie didactique), l'autonomisation des apprenants, le projet individuel dans la formation. Cette formation s'est prolongée par un cycle d'observation dans les Centres de Ressources, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, et d'autres formations individualisées, mises en place dans la région par différents organismes partenaires dans le pôle individualisation (p. 58) décrit plus haut. Ce cycle entièrement individualisé (temps, lieux et thèmes choisis) a permis non seulement d'observer les pratiques mais également d'amorcer des échanges entre praticiens.

D'emblée, le projet intègre trois objectifs :

- le transfert des produits (Système Interactif Multimédia de Formation Individualisée du C.U.E.E.P.),
- l'acquisition par les enseignants des pratiques et des compétences professionnelles nécessaires aux formations individualisées (positionnement individuel, suivi individualisé, animation de séances d'activités différenciées,...),
- le repérage des invariants et des éléments contextuels des situations nouvelles.

Ces trois objectifs se déclinent sur trois niveaux d'analyse :

- Des équipes didactiques par matière (lettres, mathématiques, sciences, anglais, principalement) et multi-établissements sont composées pour évaluer les possibilités et les conditions de transfert des produits.  
*Cette analyse didactique déconnectée des pratiques pédagogiques de l'individualisation s'avère stérile. Elle amène des commentaires sur l'adéquation avec les programmes, les textes officiels, les méthodes prescrites en formation initiale par rapport à la formation continue. Si ces remarques sont à prendre en compte dans tout transfert, elles accentuent la centration, déjà très présente en formation initiale, sur le contenu et l'apprenant virtuel, ce qui détourne la réflexion sur l'individualisation centrée elle sur les apprenants ici et maintenant.  
L'entrée par le transfert de produits didactiques est rejetée au bout de quelques mois, car elle repousse continuellement la mise en place de l'individualisation à un jour improbable où tous les moyens et des produits parfaits seront disponibles.*
- Des équipes pédagogiques par établissement ou par formation dispensée (dans le cas où plusieurs équipes travaillent en parallèle dans un établissement) sont constituées pour mettre en œuvre des modalités et des structures de formation individualisée compatibles avec le contexte de formation (établissement, formation, public, compétences des enseignants, ...).  
*La mise en place des modalités (organisation spatio-temporelle, réquisition de moyens, structuration de l'action pédagogique, ...) pour individualiser passe donc très vite au premier plan. La mobilisation des équipes a permis dans bien des cas de surmonter les obstacles pour permettre une réelle transformation de l'action pédagogique. Cependant, tous les enseignants concernés demandent après quelques semaines des apports théoriques et pratiques, pour continuer le travail.*
- Une équipe inter-établissements se charge de l'analyse comparative des situations de formation mises en place pour individualiser afin de répondre

à la question « qu'est-ce qu'une formation individualisée en formation initiale ? ». Lieu de débat, de formalisation et d'étude taxonomique, cette équipe n'est constituée que de participants au projet et donc de personnes intégrées à une ou plusieurs équipes dans leurs établissements respectifs. Ce sont les conclusions de ce groupe de travail que nous développerons maintenant.

*La description de l'état s'enrichit très rapidement d'une description du processus : un discours sur la méthode de transformation de pratiques et une détermination de ses éléments facilitateurs. Il s'agit autant pour l'équipe de formaliser une formation initiale individualisée possible, que de tracer un processus d'individualisation de la formation initiale.*

N.B. : Pour permettre la réalisation du premier objectif, dès les premières semaines de la réalisation, le C.U.E.E.P. a mis à disposition des enseignants l'ensemble des produits pédagogiques conçus spécifiquement pour les formations ouvertes, afin qu'ils les étudient, les expérimentent voire les adaptent avant ou après les premières expérimentations, puis valident ou invalident leur utilisation en formation initiale en fonction des pratiques effectives ou recherchées ou des contenus des programmes.



### QUELS PRODUITS PEDAGOGIQUES POUR INDIVIDUALISER EN LYCEE ?

---

Les résultats de l'évaluation des produits mis à notre disposition par le C.U.E.E.P. se différencient par disciplinés. En anglais les enseignants ont rejeté les supports proposés. Au niveau didactique, les choix stratégiques ne correspondaient pas aux pratiques et aux prescriptions de la formation initiale. En français, après une première analyse les enseignants se sont mis d'accord pour adapter les produits avant utilisation. L'adaptation testée en situation a été validée, mais le nombre de supports adaptés ne représente qu'une partie des produits mis à disposition. Une autre remarque concernant cette matière : les supports ne correspondent qu'à une partie du programme, le domaine couvert par ceux-ci correspond à l'expression écrite et orale et aucun support d'activité n'existe concernant l'enseignement des lettres. L'utilisation s'est donc cantonnée à la remédiation des techniques de l'expression. En sciences physiques et en mathématiques, les supports ont été largement utilisés et expérimentés dans leur version originale. L'ensemble des enseignants souligne l'intérêt de la forme des supports proposés. Les enseignants de mathématiques de lycée professionnel remarquent cependant des difficultés concernant le niveau de langue et l'accessibilité de manière générale. Il s'avère en fait qu'il existe un décalage d'un cycle entre le contenu et l'accessibilité. Ainsi les supports concernant le contenu du B.E.P. sont d'accès aisé dans le cadre de la remédiation en Bac Pro, mais les mêmes supports doivent être adaptés au niveau B.E.P. pour l'apprentissage du même contenu. Cette difficulté d'accès n'a pas été repérée en lycée d'enseignement général où les enseignants de mathématiques soulignent cependant la nécessité de recadrer le contenu pour qu'il corresponde plus exactement aux prescriptions du programme. En sciences physiques, les supports n'ont été expérimentés qu'en lycée d'enseignement général et validés dans ce cadre. La volonté de compléter l'offre par des supports identiques, dans leur forme, sur des contenus non couverts par les produits proposés, en mathématiques et en sciences physiques confirme la transférabilité des produits dans ces domaines scientifiques.

Plusieurs produits ont été repérés sur le marché. Acquis et expérimentés, ils se révèlent adaptés et conçus pour la remédiation individuelle voire l'autoformation, et surtout faits pour supporter l'activité d'un apprenant isolé. Leur conception peut même de fait, isoler l'individu au sein même de la classe.

Or tous les enseignants s'accordent pour refuser de transformer la formation individualisée en formation individuelle. Le collectif est un élément essentiel de l'éducation. Apprendre avec et par les autres est une richesse qu'il ne faut pas perdre, et que l'individualisation enrichit si on utilise des supports adaptés. Tous les enseignants ont remarqué l'augmentation des échanges constructifs entre les élèves durant les séances individualisées. Certains pratiquent l'individualisation en éclatant le groupe classe, en organisant des contextes d'apprentissage différents en parallèle : certains élèves ont des activités individuelles, d'autres travaillent en

binôme sur un support commun pour inciter à un travail commun, d'autres en « paire » sur deux supports identiques, pour développer deux activités autonomes mais permettre l'aide mutuelle, d'autres en petit groupe sur une situation ouverte, pour initier une collaboration... Dans ce cadre, les échanges se multiplient et apparaissent de natures très variées. Pour ne pas scléroser ces échanges et dénaturer les contextes d'apprentissage recherchés, les supports doivent pouvoir intégrer les ressources humaines disponibles, enseignants, tuteurs ou pairs, car cette disponibilité de ressources humaines et la nature de ces ressources (tuteur, enseignant, pairs) est un des éléments qui caractérisent la situation d'apprentissage vécue par l'élève.

A travers différents modes d'individualisation, ces situations sont très nombreuses du point de vue de la relation aux autres : apprentissage individuel autonome, apprentissage individuel tutoré, situation de co-apprentissage, apprentissage coopératif,... un autre élément de la situation est le médium. Son choix dépend de l'enseignant et des besoins des élèves concernés par l'activité. Il faut que le produit intègre cette possibilité de choix.

Après différentes recherches, collectes et essais, il s'avère qu'aucun produit repéré sur le marché ne correspond à une telle gamme de situations d'apprentissage. Il serait certainement possible de trouver et d'acquérir un nombre suffisant de produits divers pour couvrir l'ensemble de cette diversité. Mais cette solution est rejetée par nombre des enseignants. Travailler sur des supports de conceptions variées peut être un choix à certains moments pour développer des compétences transversales et des facultés d'adaptation, mais en continu cette pratique est considérée comme un frein à l'apprentissage : apprendre à apprendre à chaque nouvel apprentissage c'est ajouter une difficulté inutile. Il semble difficile de demander à chaque élève de s'adapter à une nouvelle conception d'outils à chaque séance, de changer de cadre pour chaque nouvelle activité. Il est nécessaire d'offrir des supports ayant une certaine unité où chaque élève trouve ses repères pour faciliter l'apprentissage.

Notre analyse des besoins montre donc la nécessité d'un produit unifié dans sa forme pour faciliter l'apprentissage en offrant des repères constants aux élèves, mais flexible pour s'adapter aux différents contextes d'apprentissage, et multimédia c'est-à-dire offrant des activités sur des média variés pour un même contenu. Les évaluations ont souvent fait remonter des besoins d'adaptation, des rejets liés au contenu, des nécessités de retoucher certains éléments de forme. Pourtant ceux-là mêmes qui formulent ces critiques souvent justifiées, utilisent les produits malgré tout pour continuer d'avancer dans l'individualisation au niveau des pratiques et de l'environnement. En clair, les produits transférés « *ne sont pas adaptés mais sont les plus adaptés* ».

Pour tous, il est nécessaire et urgent de disposer d'un ensemble cohérent de supports pour individualiser en formation initiale. Pour utiliser le produit transféré, il faudrait ajuster le contenu du programme, le compléter pour qu'il couvre tout le programme, ajuster le niveau de langue, améliorer l'accessibilité, rendre l'interface

***Exemple n° 1 : Situations d'apprentissage repérées durant les séances individualisées  
au Lycée Professionnel d'Haubourdin***

*Extrait de la monographie :*

**« Un exemple de stratégie pédagogique d'individualisation en Lycée Professionnel » [9]**

Nous appelons séances de travail individualisé ou séance individualisée des plages horaires où les élèves ont des activités différentes, avec des objectifs individuels, des matières parfois différentes mais où l'activité n'est pas nécessairement individuelle et autonome. Durant ces phases peuvent coexister des situations très diverses (dans le temps pour un même élève, dans l'espace pour les différents élèves).

- **Activité individuelle**

Travail seul, en autonomie, les pairs et les enseignants sont des personnes-ressources potentielles. Les élèves peuvent se rassembler par deux ou trois, voire quatre, pour faciliter l'entraide mais il n'y a pas d'activité collective. Des élèves peuvent se rapprocher s'ils ont des travaux similaires dans le but de faciliter l'aide mutuelle.

- **Activité en binôme**

Travail à réaliser à deux à l'écart des autres avec un enseignant en personne-ressources. Il est possible d'aller chercher l'aide des autres.

- **Activité collective**

Un groupe d'élèves s'active pour la réalisation du même travail commun : répondre à une question ouverte, réaliser quelque chose (poster, fiche...).

Un enseignant est la personne-ressources mais d'autres pairs peuvent être appelés en renfort.

- **Atelier dirigé**

Il s'agit d'activités classiques d'enseignement à l'adresse d'un nombre plus ou moins restreint d'élèves dans le cadre de ces activités individualisées (effectifs : 5 à 20 élèves).

des logiciels plus attractive pour un adolescent, ajouter des supports d'auto-évaluation, dissocier et décomposer pour adapter à des séances d'une heure (les séances en formation continue sont souvent de deux voire trois heures), ... Mais la forme du produit est tout à fait adaptée aux besoins de l'individualisation :

- plusieurs média différents pour un même contenu, avec la possibilité de les utiliser de manière intégrée ou séparée;
- possibilité d'utiliser les supports dans différents contextes (un même didacticiel pour l'autoformation avec un plan de travail ou en imagiciel pour une séance collective);
- des supports papier « déstructurables » pour n'utiliser que la fiche de situation ouverte en collectif, ajouter des aides, ou les réponses, ou le plan de travail, pour permettre certains échanges, offrir un dossier complet pour l'autoformation.

Ce produit n'existe pas, il faut le créer. Nombre d'entre ces enseignants ont déjà adapté certains supports et plusieurs sont volontaires pour mener l'adaptation sur une plus grande échelle si on leur en donne la possibilité.

***Exemple n° 2 : Transférabilité des dossiers d'autoformation en mathématiques  
au Lycée Professionnel Lebleu d'Armentières***

***Extrait de la monographie :  
« de l'évaluation d'outils à la transformation de pratiques » [10]***

Ils ont été utilisés dans le cadre des heures de module. Les élèves étaient alors libres de choisir le dossier sur lequel ils désiraient travailler, le professeur était présent à titre de ressource et ajustait le niveau du dossier à utiliser.

Là encore nous avons ressenti un accueil positif du fait de la liberté accordée et ils ont de ce fait accepté de "jouer le jeu" et de choisir des dossiers qui leur posaient de réels problèmes et sur lesquels il fallait travailler.

A l'usage, nous nous sommes aperçus qu'il y avait peu de dossiers utilisables par nos élèves. En effet, on remarque :

- un problème de déchiffrement des consignes soit à cause d'une lecture déficiente, soit par l'emploi d'un vocabulaire et d'une syntaxe trop élaborés.
- une gradation des difficultés trop irrégulière (d'un dossier simple dans son contenu on passe souvent à un dossier ardu en accessibilité)
- à raison d'une heure par semaine, les dossiers étaient trop longs à traiter. A la fin de l'heure il n'y avait pas de conclusion. Les élèves avaient beaucoup de mal à reprendre un travail non terminé la semaine précédente.
- certaines techniques utilisées par le C.U.E.E.P. (exemple : les chaînes d'opérateurs) sont totalement inconnues des élèves et ne sont pas familières aux professeurs.
- ces dossiers demandent une grande autonomie et une volonté de recherche dans des livres ou d'autres dossiers. Malheureusement la plupart de nos élèves étaient bien loin de ce niveau d'autonomie.

Si la structure de ces dossiers (thème, plan de travail, aide, solution) est intéressante, dans le cadre d'une individualisation au L.P., il faudrait les modifier pour qu'ils soient :

- plus courts ( ils doivent être traités en une heure)
- d'accessibilité plus facile.

C'est ce principe de choix des modalités de l'individualisation par les acteurs qui a prévalu dans l'action décrite ici. Chaque lycée, parfois chacune des différentes équipes d'un même lycée a pu déterminer ses modalités d'individualisation, sa façon d'individualiser. De fait sur l'ensemble des six établissements, une gamme très large de pratiques a été expérimentée. Les modalités ont été fixées pour les besoins du public, en fonction des possibilités organisationnelles, des hypothèses des participants au projet, du degré d'investissement des membres des équipes dans ce projet (les moyens horaires étaient en effet répartis en fonction de l'investissement prévu par chacun : nous nous appliquons l'individualisation à nous-mêmes). Pendant la deuxième année, un groupe de travail s'est réuni régulièrement pour analyser les pratiques réelles. Nous tentons ici de rendre compte de ces conclusions.

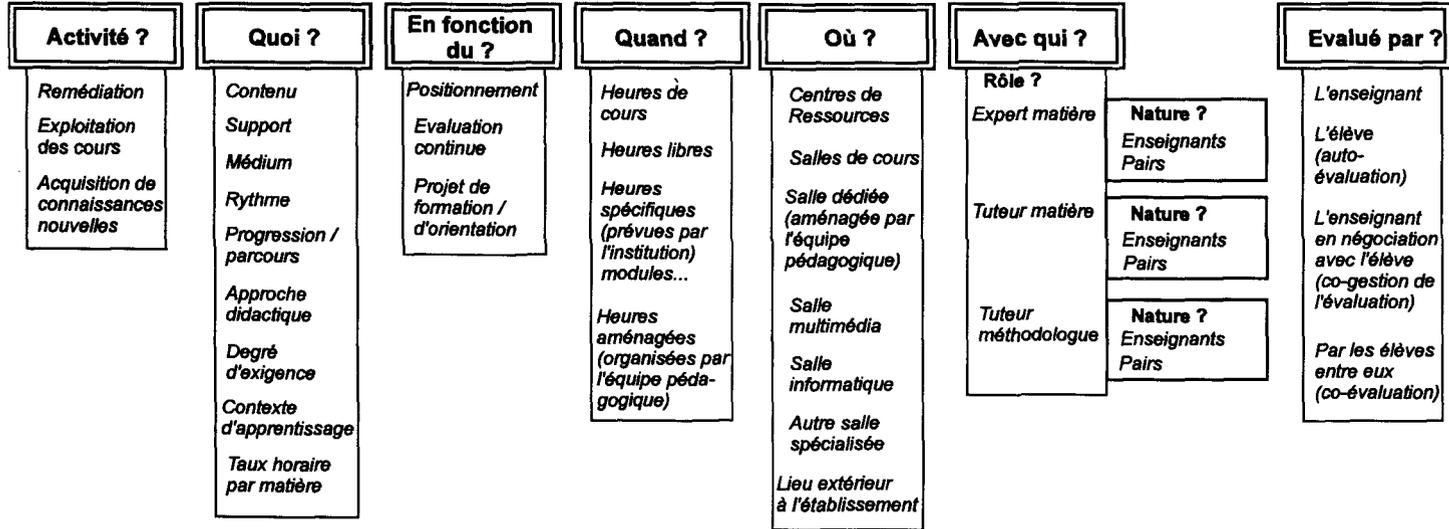
Il ressort que certaines équipes ont fait porter l'individualisation sur la remédiation ou l'exploitation du cours ou des nouveaux apprentissages (tous les « ou » de cette liste et des suivantes sont inclusifs), en individualisant le parcours ou les supports d'activités ou les médias ou le rythme ou le contenu ou les taux horaires par matière ou les situations d'apprentissage ou le degré d'exigence, en fonction du positionnement d'entrée ou de l'évaluation de la progression ou du projet personnel, en utilisant les heures de modules de seconde ou les heures de liberté des élèves, en centre de ressources ou en salle banalisée ou en salle informatique ou en salle multimédia, où la personne-ressource est un enseignant expert matière ou un enseignant tuteur méthodologue ou un pair « tuteur » ou « expert ». Le schéma ci-contre permet une vision plus synthétique des possibles. Quelques termes utilisés dans cette typographie sont employés dans une acception particulière : les activités sont repérées en trois grandes catégories correspondant à des phases différentes de l'apprentissage :

- la remédiation : ensemble d'activités qui ont pour objectif de pallier les difficultés rencontrées dans des apprentissages précédents ;
- l'exploitation des cursus : activités ayant pour objectif le réinvestissement de notions ou de techniques souvent vues durant un cours ;
- l'acquisition de connaissances nouvelles : activités qui permettent aux élèves d'aborder de nouvelles notions, d'acquérir de nouvelles techniques...

Il s'est avéré nécessaire de différencier ces catégories car les difficultés, mais surtout les réticences des enseignants sont différentes en ce qui concerne l'individualisation. Il est quasi normal d'individualiser la remédiation, car il faut traiter la spécificité de chaque difficulté. Il est envisageable de moduler le champ d'application et le degré de maîtrise de nouveaux outils en fonction des projets individuels. Mais pourquoi individualiser l'acquisition de nouvelles connaissances, puisque par définition personne ne les connaît ? Pour individualiser cette dernière catégorie, il est nécessaire de redéfinir ce qu'est un individu apprenant.

Un des paramètres s'emploie dans ce tableau de manière très restrictive : le contexte d'apprentissage. Il est largement déterminé par le support, le médium qui

## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION



s'est déjà identifié comme valeur spécifique, dans cette liste. Le contexte d'apprentissage se restreint donc à la qualification des interactions interpersonnelles de la situation d'apprentissage.

Attention : Individualiser le support, le médium ne doit pas se comprendre comme l'utilisation dans les situations proposées de médias ou de supports variés fixés par rapport au contenu (il vaut mieux aborder tel point à l'aide de tel didacticiel bien fait ou l'écrit permet de mieux développer telle capacité que l'oral). Il y a individualisation quand ces éléments sont déterminés en fonction des compétences et des besoins des individus. C'est dans ce sens que la colonne « quoi » a été informée dans les tableaux proposés dans ce cahier.

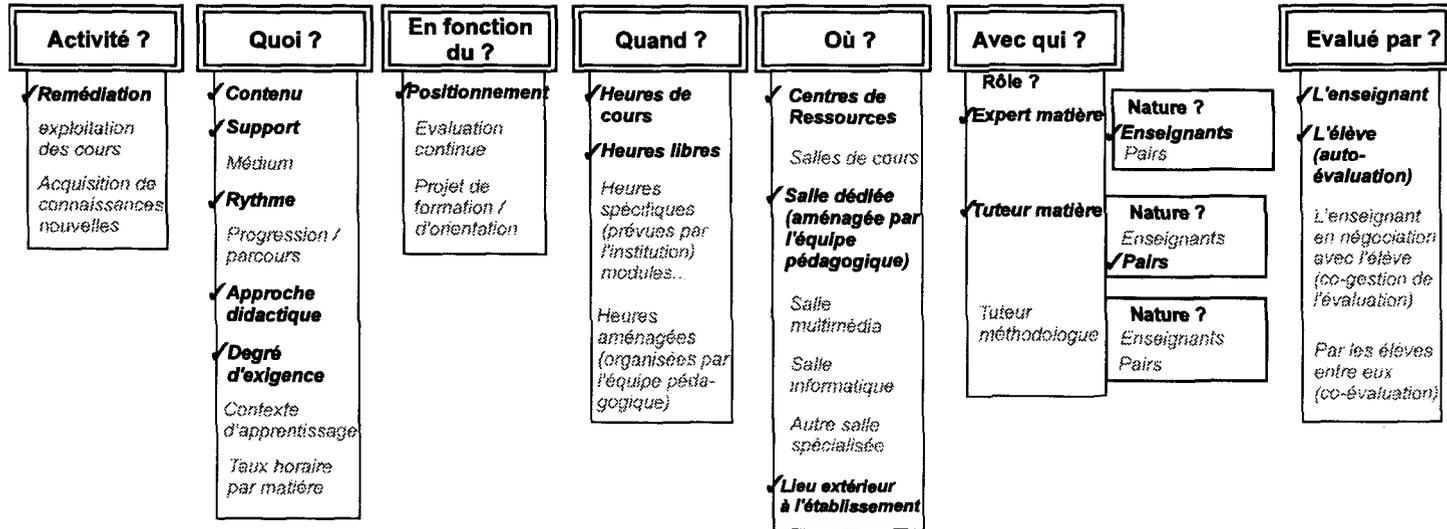
En fonction des choix et des modalités de nombreux modes d'individualisation ont été expérimentés. Chaque mode peut être décrit à partir de cette topographie synthétique. Deux exemples : l'individualisation en première professionnelle section plasturgie au Lycée Professionnel d'Haubourdin et l'individualisation en C.I.P.P.A. (Cycle d'Insertion Professionnelle Par l'Alternance) au Lycée Professionnel Edmond Labbé à Douai.

Au cours de la première période de l'année de première professionnelle, au Lycée Professionnel Beaupré à Haubourdin (59), les élèves de la section plasturgie réalisent une auto-évaluation à partir de brochures d'évaluation formative d'entrée. Ce travail est réalisé à domicile et en Centre de Ressources pendant les « heures d'autonomie » (heures prévues à l'emploi du temps pour la réalisation de tâches spécifiques en toute autonomie). A l'aide de la partie auto-correction et des grilles d'objectifs, chaque élève évalue ses acquis et ses difficultés, puis communique à l'enseignant de la matière les résultats de cette auto-évaluation. Ce dernier propose alors des activités de remédiation individualisées durant certaines heures de cours dans une salle spécialement aménagée pour permettre des activités différentes sur des supports variés. Il peut également monter de véritables parcours d'autoformation individuelle en Centre de Ressources.

Chaque élève se voit donc proposer un contenu spécifique de remédiation (objectifs), à un rythme adapté, avec des exigences de réussite tenant compte de ce rythme et de son niveau de départ. A chaque séance individualisée dédiée à cette remédiation, un atelier thématique conduit par l'enseignant est offert à un groupe d'élèves alors que les autres poursuivent le travail autonome.

Il s'agit de reprendre un thème, des notions et des techniques, à partir d'une approche différente de celle vécue dans le passé didactique des intéressés. Tout au long de cette remédiation, l'enseignant dirige les ateliers, prescrit les parcours de formation en fonction des difficultés formalisées par les élèves, dialogue avec chacun pour diagnostiquer les raisons des échecs, enfin il organise et corrige une évaluation sommative finale : il a donc un rôle d'expert matière comprenant l'évaluation des résultats. Les élèves ont en charge l'évaluation de départ et de la progression, mais ce n'est pas leur seul rôle. Très vite l'enseignant aide au repérage des compétences de chacun sur tel ou tel domaine, veille à promouvoir

## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION EN PREMIERE PROFESSIONNELLE AU LP D'HAUBOURDIN



l'utilisation de pairs ressources qui aident et conseillent pour la réalisation des parcours dans les thèmes et matière qu'ils maîtrisent. On peut parler ici de tuteur matière (même si ce tuteur est différent selon les thèmes abordés). La formation de pair tuteur méthodologique de Centre de Ressources, si elle a intéressé de nombreux élèves la première année, s'avère trop coûteuse en investissement pour une utilisation restreinte ; elle a été abandonnée.

La section C.I.P.P.A. du Lycée Professionnel Edmond Labbé de Douai , s'adresse à un public en grande difficulté et d'une très grande instabilité sociale. Entrées et sorties permanentes, individualisation du nombre d'heures de présence en classe ne sont pas le fait d'un choix pédagogique mais une réalité qu'il est nécessaire de prendre en compte pour parvenir à faire progresser les élèves. Certains enseignants ont donc totalement individualisé la formation générale en s'appuyant sur un Gestionnaire d'Espace de Formation : G.E.F.-expert (logiciel système expert de soutien au parcours individualisé de formation conçu par la D.A.F.C.O. et les G.R.E.T.A. de l'Académie).

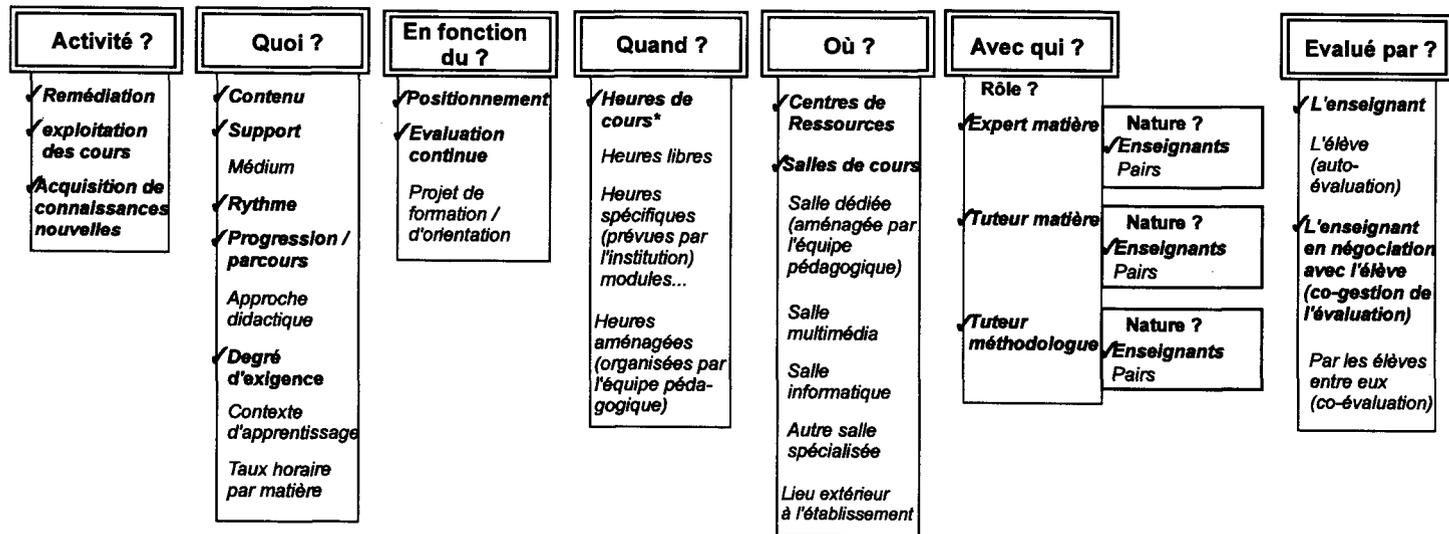
Un parcours individuel est donc construit avec chaque élève pour chaque période d'alternance. Il fixe individuellement le contenu en termes d'objectifs de formation, les supports, le rythme, le degré de maîtrise ou le degré d'exigence (selon que l'on se place du point de vue de l'élève ou de l'enseignant) et les évaluations. Toutes ces données sont gérées et proposées aux élèves par G.E.F.-expert.

Les enseignants pensaient développer dès le départ le rôle de tuteur méthodologique, étant donné les difficultés rencontrées par les élèves. De fait, l'ingénierie de formation les a contraints à des fonctions de diagnostic-correction qui les cantonnaient quasiment exclusivement dans un rôle d'expertise au sens le plus restreint et le moins enrichissant. Ils ont donc ensuite doublé ces parcours, gérés par le système expert, de parcours individuels gérés par eux-mêmes. Ils organisent des activités en collectifs restreints et variables qui sont les étapes des progressions individuelles au travers de formations collectives. Dans ce cas tous les rôles repérés des enseignants ont été activés.

Chaque valeur donnée aux différents paramètres s'est révélée nécessaire à la qualification et à la clarification d'une ou plusieurs pratiques développées dans le cadre de ce projet. Si le nombre d'établissements et d'enseignants concernés ne nous permet pas de rendre compte de la topographie de chacune, il permet d'espérer que la plupart des paramètres et de leurs valeurs ont pu être repérés au cours de cette action, hypothèse confirmée par la caractérisation avec cet outil d'autres expériences menées dans l'académie ou sur les projets hors académie, relatés au sein du « pôle individualisation ».

La conception et l'utilisation de ce « menu » de l'individualisation en Formation Initiale, pour faire référence à la forme utilisée pour sa représentation, a surtout permis aux équipes de différencier leurs pratiques ou de repérer des étapes dans leurs évolutions en termes d'ingénierie tout en créant un langage commun entre des personnes ayant des représentations et des pratiques divergentes. La construction de cet outil a transformé le « dialogue de sourds » entre les équipes, l'incompréhension des buts et des moyens, en échanges fertiles. Il a alors été

## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION EN CIPPA A DOUAI

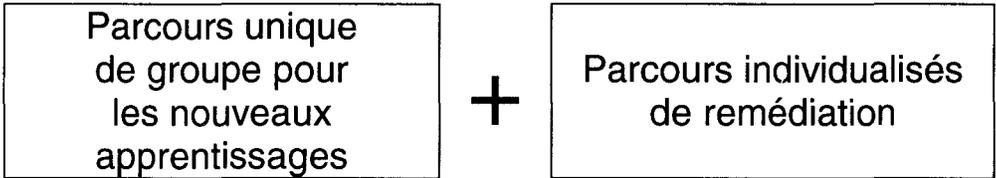


\* Etant donné le petit nombre d'élèves, aucun aménagement horaire n'a été nécessaire.

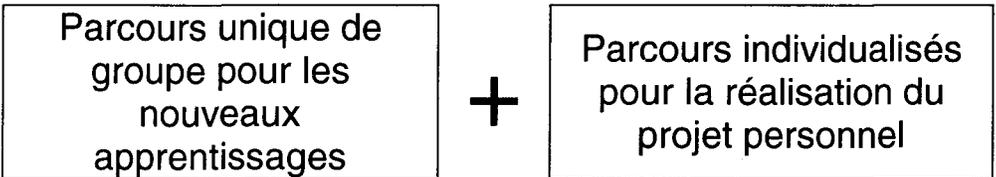
possible d'analyser objectivement des pratiques et des organisations pour rapprocher des systèmes conçus à partir d'approches antinomiques, liées à des représentations opposées qui auraient pu rendre illisible l'action des uns par les autres. Finalement, les formations individualisées ont pu être qualifiées, rapprochées et classées en trois types.

Une classification des pratiques et des ingénieries est possible. Trois grandes familles apparaissent :

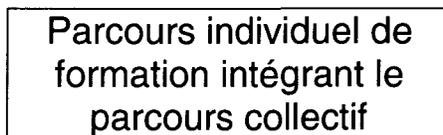
### **Type 1 : individualisation péri-enseignement**



### **Type 2 : individualisation de la progression à l'intérieur d'un parcours collectif**



### **Type 3 : système de formation individualisée**



- TYPE 1 :

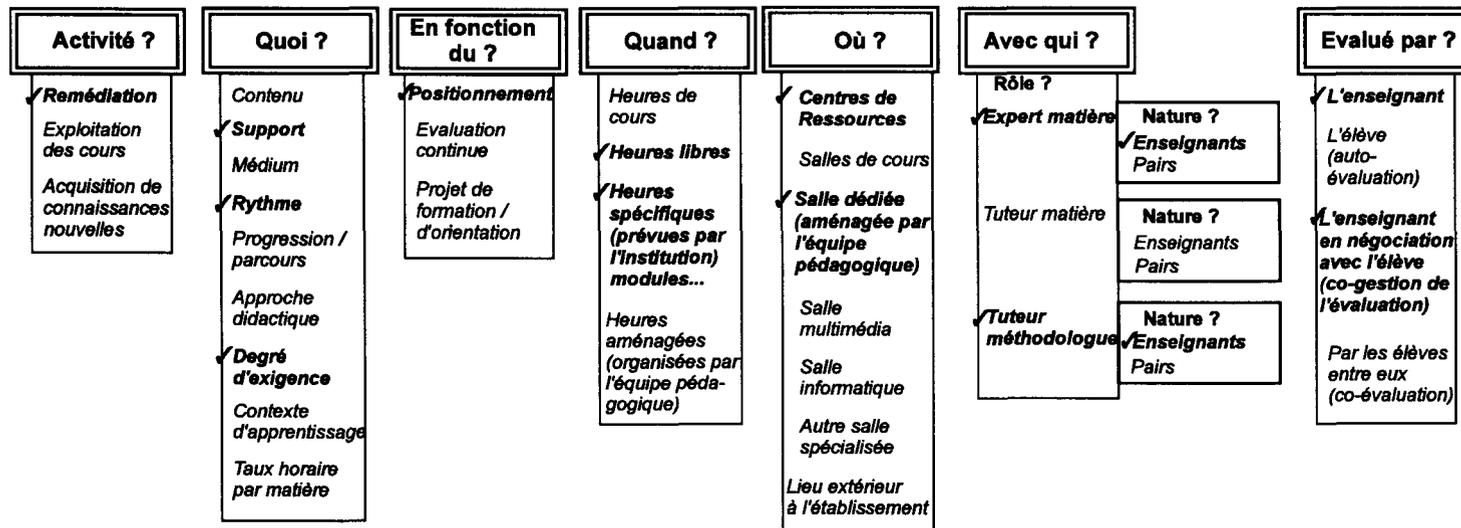
**L'individualisation péri-enseignement** : elle utilise, comme le note le rapport de la Direction des Lycées et Collèges (bureau chargé des innovations et de la valorisation des réussites D.L.C.-E.2. [11]), des espaces privilégiés (heures de modules, heures d'autonomie BacPro, centre de ressources [12]) pour individualiser les activités de positionnement, de remédiation, en fonction des résultats aux évaluations. Souvent dans ce cas la situation d'apprentissage est celle de l'apprentissage individuel tutoré ou de l'autoformation. Il y a alors individualisation du degré d'exigence, du rythme et des supports d'activités. La progression, le contenu, les situations d'apprentissage, les médias, le parcours, sont déterminés dans la plupart des cas pour le collectif. L'adhésion de l'élève à ce mode dépend de son appropriation des critères et des moyens d'évaluation des acquis.

- TYPE 2 :

**L'individualisation de la progression à l'intérieur d'un parcours collectif** (également citée dans le rapport national.) : ce mode permet « *d'infléchir le parcours collectif en fonction du projet individuel* ». [11] Il repose sur des situations d'apprentissage individuelles d'autoformation ou des activités en sous-groupes dans le groupe classe souvent sans aménagement spécifique. Dans de nombreux cas, il y a cependant utilisation du centre de ressources pour l'autoformation durant les heures de liberté des élèves sur la base du volontariat. Ce mode individualise principalement le degré d'exigence en proposant des supports différenciés. L'adhésion de l'élève repose sur l'innovation et la construction d'un projet personnel. Mais à ce degré de différenciation, peut-on réellement parler d'individualisation de la formation ?

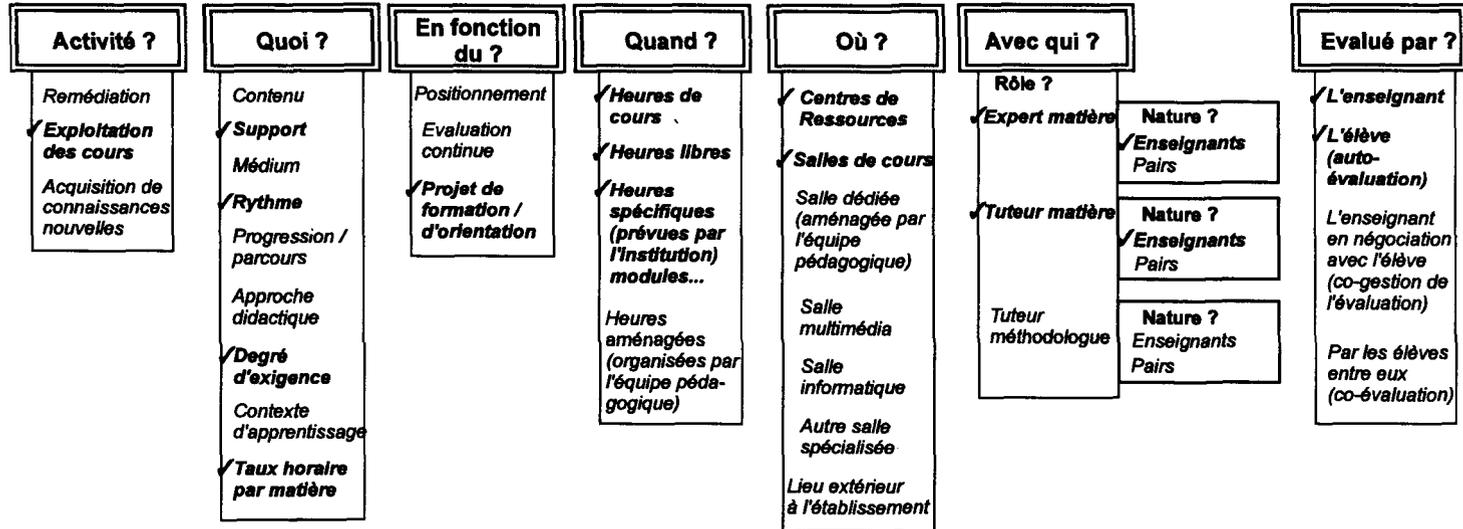
## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION DE TYPE 1

Sont repérées ici les valeurs des paramètres vers lesquelles tendent ce type d'individualisation.



## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION DE TYPE 2

Sont repérées ici les valeurs des paramètres vers lesquelles tendent ce type d'individualisation.



- TYPE 3 :

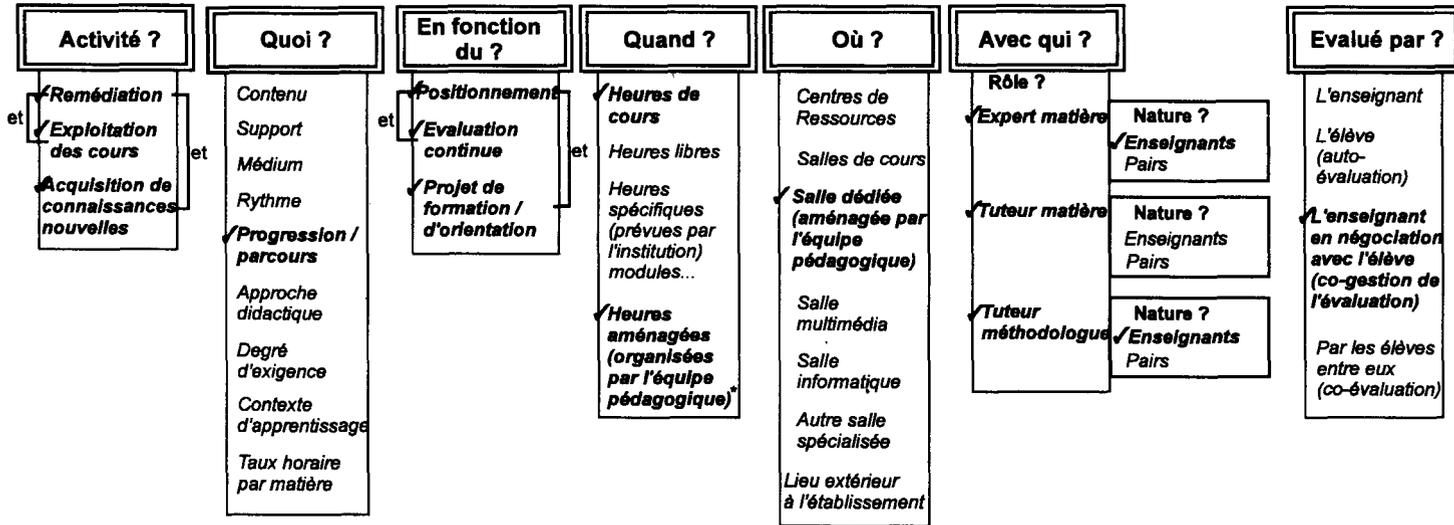
**La formation individualisée** : elle se caractérise par l'individualisation des nouveaux apprentissages et du parcours de formation mais également du rythme, du contenu. Elle nécessite la mise en place d'une ingénierie pédagogique et didactique adaptée : centre de ressources, horaires aménagés, salle multimédia pouvant accueillir et supporter des activités diverses, individuelles et de groupes, simultanément. Les situations d'apprentissage sont variées : autoformation, libre ou tutorée, atelier en sous-groupes, travaux collectifs, travaux en binômes, cours... Le parcours collectif et les activités collectives émanent de la concordance des parcours et des progressions individuelles. Attention, il ne s'agit pas de formation individuelle où la progression et les activités sont solitaires mais le collectif se construit ici à partir de l'individuel. L'adhésion à ce mode dépend de la forme de contractualisation de l'apprentissage. Une topographie valable pour tous les systèmes est impossible puisque chaque système se caractérise et se différencie des autres par sa topographie, comme le montre la comparaison de la topographie de la formation individualisée en C.I.P.P.A à Douai (voir p. 69) à celles d'autres systèmes proposées ci-après. Pourtant, nous pouvons lister les valeurs des paramètres ou l'association des valeurs qui différencient ce type d'individualisation des autres cités plus haut, comme le montre la topographie proposée ci-contre. Plus les paramètres prennent des valeurs différentes dans un même système, plus le système est complexe, ce qui n'augure pas de sa qualité, c'est-à-dire de son adéquation avec le public et la formation concernés.

Des systèmes de formation individualisée (type 3) ont été expérimentés par quatre équipes. Nous avons déjà décrit plus haut trois expériences (B.E.P. M.S.M.A. (Maintenance des Systèmes Mécaniques Automatisés) à Haubourdin, la formation C.I.P.P.A. à Douai, et B.E.P. électronique et électrotechnique à Vieux Condé). Une quatrième expérience concerne un cycle de troisième et de quatrième technologiques industrielles au Lycée Professionnel Beaupré à Haubourdin. Les modalités étaient très proches de celles conçues pour les B.E.P. M.S.M.A., car l'équipe était la même. Elles avaient pourtant été aménagées pour correspondre au degré d'autonomie des élèves.

A titre d'exemple, quelques topographies concernant ces exemples sont données ci-après.

# TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION DE TYPE 3

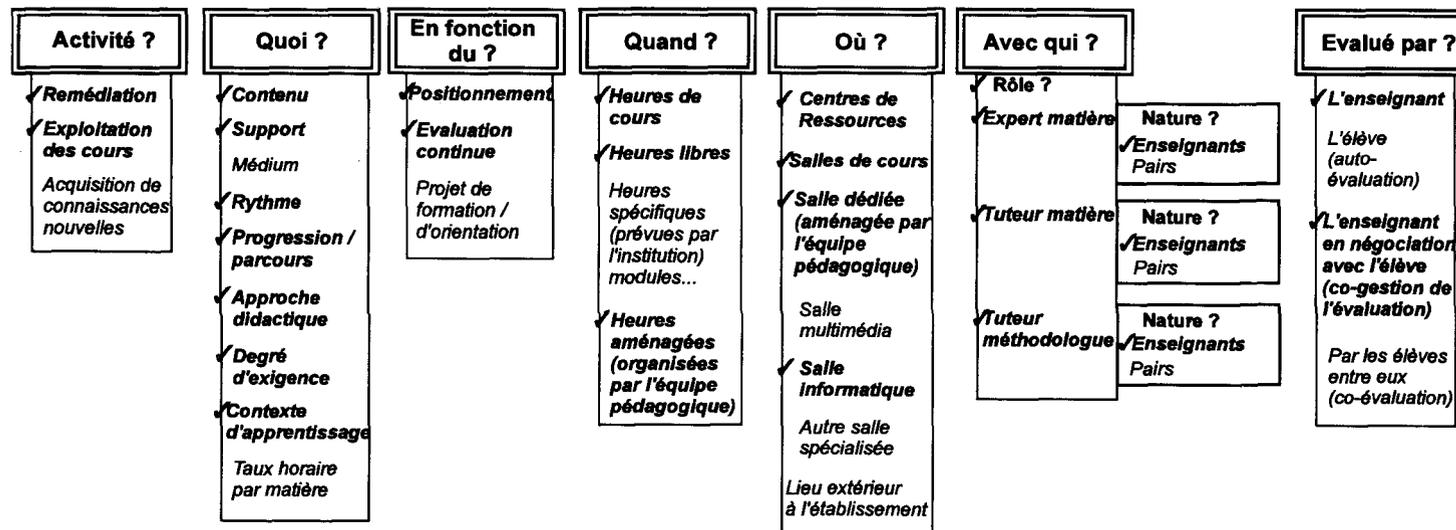
Cette topographie met en évidence les critères nécessaires à sa définition en termes de valeurs nécessaires de paramètres ou de choix d'association de valeurs.



\* Sauf cas particulier.  
Exemple : nombre restreint d'élèves.

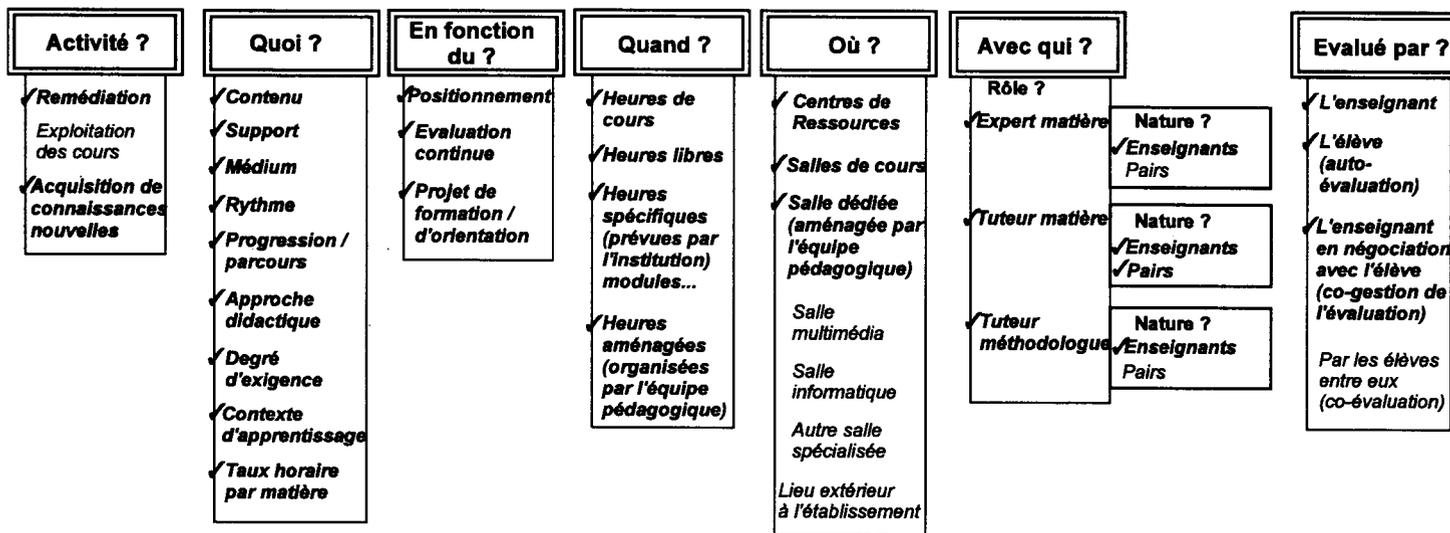
## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION DE TYPE 3

### Sections BEP, Electronique, Electrotechnique au L.P. de Vieux Condé (59)



## TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION DE TYPE 3

### Section BEP MSMA (Maintenance de Systèmes Mécaniques Automatisés) au L.P. d'Haubourdin



L'individualisation de la progression à l'intérieur d'un parcours collectif (type 2) d'après nos expériences, a peu d'avenir. Cette pratique a été peu courante en L.P., mais plus courue dans le Lycée d'Enseignement Général associé à l'action. Pourtant elle a quasiment disparu au bout de la deuxième année. Elle a été vécue comme insatisfaisante : soit la construction du projet personnel n'est pas effective pour une partie importante des élèves, rendant le principe même de cette individualisation inapplicable, soit cette construction est réalisée pour la majorité d'entre eux et la demande d'individualisation créée dépasse l'offre. Il est arrivé aussi que nombre d'élèves adhèrent aux formes d'activités que crée nécessairement la moindre individualisation, dans ce cas la demande dépasse également l'offre. De ce fait les enseignants ont fait « demi-tour » pour revenir à la formation collective ou cherchent à mettre en place une individualisation d'un autre type.

L'individualisation péri-enseignement (type 1) a été la plus répandue sous toutes ses formes. Ceci est compréhensible, car elle est vécue comme une transformation douce, et ne requiert pas d'aménagements importants de la structure, ni ne nécessite la mobilisation d'une équipe importante d'enseignants d'une même section ou d'un même lycée. De plus elle a souvent amené des satisfactions immédiates pour les acteurs. Elle est vécue comme apportant un peu d'air frais et de liberté dans la formation, même si elle nécessite un investissement individuel conséquent. Pourtant, soit elle s'essouffle s'il n'y a pas de construction de projet d'orientation, de prise en compte de ce projet dans la progression et les activités proposées ; soit cette forme d'individualisation crée une demande de plus d'individualisation : plus elle se développe, plus l'on discerne les individus, plus on différencie l'acte pédagogique...

Plusieurs enseignants engagés dans ce type d'individualisation désirent maintenant passer à une formation individualisée (type 3). Ce qui nous laisse penser que si on rencontre bien trois types d'individualisation, deux d'entre eux ne sont que des étapes d'un processus d'individualisation de la formation menant à une formation individualisée. Pourtant certaines formes intermédiaires ont été stables durant ces deux années. Les modalités d'individualisation apparaissent comme le résultat d'un équilibre instable entre besoins du public, moyens (supports, outils, ressources) et volonté des enseignants et de l'administration. Ce ne sont là que des hypothèses, un recul de deux ans est insuffisant pour avoir des certitudes.

Cependant nous avons pu constater que les démarches individuelles des enseignants du projet par rapport à ce processus d'individualisation pouvaient être repérées dans le tableau de la page suivante.

**Méthodologie générale du processus d'individualisation  
des pratiques pédagogiques**

	actions de l'équipe
<b>entrée dans le processus : mise en place et réalisation de la phase d'accueil</b>	
contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des contenus des formations antérieures</li> </ul>
environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser la journée d'accueil</li> <li>• Mobiliser l'environnement individuel immédiat pour réaliser la phase de positionnement et de remédiation</li> </ul>
pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorat d'activités d'autoformation</li> <li>• Travail en équipe pédagogique et éducative complète</li> </ul>
<b>1<sup>ère</sup> étape : redéfinition et appropriation de la formation par l'équipe éducative</b>	
contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• énoncé des minima et des maxima de formation à l'entrée et à la sortie du cycle</li> </ul>
environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bilan en commun des moyens disponibles : ressources, supports, organisation horaire</li> </ul>
pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• redéfinition de la progression au vu des résultats globaux du positionnement</li> <li>• redéfinition du suivi éducatif</li> </ul>
<b>2<sup>ème</sup> étape : passage à l'individualisation</b>	
contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modulation des contenus en fonction du positionnement</li> </ul>
environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• action directe sur le milieu</li> <li>• constitution d'équipes, mobilisation et optimisation des moyens</li> </ul>
pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expérimentation de nouvelles pratiques, repérage de produits adaptés, questionnement autour des capacités méthodologiques</li> <li>• ouverture vers l'extérieur pour l'aide à la construction du projet personnel</li> </ul>
<b>3<sup>ème</sup> étape : processus d'individualisation</b>	
contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contractualisation individuelle et collective de la progression</li> <li>• conception d'outils de suivi , construction de banque de ressources adaptées</li> </ul>
environnement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enrichissement des ressources</li> <li>• aménagement spatial et horaire</li> <li>• éclatement de la structure classe</li> </ul>
pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• définition par équipe des modalités de fonctionnement</li> <li>• diversification des pratiques et des séquences pédagogiques</li> <li>• actions concertées pour le développement de l'autonomie et la responsabilisation des élèves</li> <li>• actions concertées d'aide à la construction de projet personnel</li> <li>• mise en place d'un réseau d'acteurs pour l'accompagnement éducatif et pédagogique</li> </ul>

<b>Point de vue de l'équipe éducative</b>		
<b>acteurs</b>	<b>objectifs pédagogiques</b>	<b>démarche méthodologique</b>
Equipe pédagogique Equipe éducative Responsable administratif	faire un profil de l'élève et de la classe harmoniser le public faire émerger des demandes de formation	introduction d'un élément déstabilisant non destructurant
Equipe pédagogique	positionner chaque élève par rapport au groupe réguler le travail de l'équipe pédagogique	
	lister les possibilités pour environner la démarche	questionner les pratiques
	aménagement de la progression	
Equipe pédagogique	rendre possible un parcours individuel dans un parcours collectif	faire émerger de nouvelles pratiques
Equipe pédagogique	rendre flexible le contenu de formation	
Autres établissements	adapter l'environnement à la multiplicité des parcours et des modes de fonctionnement	Définir un mode pédagogique
Equipe éducative Entreprises du bassin	Permettre à chaque élève de réaliser un parcours individuel intégrant le parcours collectif	



***Troisième partie :***

---

***VERS des MODELES et des PRATIQUES  
CONVERGENTS***



## DES APPROCHES INCONCILIABLES ?

---

Pour des raisons de clarté, nous avons jusqu'à maintenant proposé des exposés disjoints des deux démarches et de leurs résultats. Cette dichotomie n'est pas uniquement celle de l'exposé, puisqu'elle est une réalité qui a prévalu dans la réalisation des actions : chaque groupe a inventé ses modèles, ses propres grilles d'analyses, ses définitions, seul un acteur était commun, avec un statut différent dans chaque sphère mais un même rôle : coordonner les actions et les réalisations des uns et des autres. Mais jamais aucune rencontre n'a eu lieu entre les acteurs des deux champs en dehors des cycles d'observation inclus dans les formations de formateurs mises en place au dernier trimestre de l'année scolaire 96/97. Il n'y a pas, derrière cette différence de termes, qu'une simple bataille de clochers ou une volonté stérile de s'affirmer les uns par rapport aux autres, mais il y aurait bien l'expression d'une « impossible rencontre entre deux univers ». Car si les démarches se fondent « sur une culture pédagogique commune :

- *une même éthique : centrer l'acte de formation sur le développement personnel (intellectuel et social) de l'apprenant ;*
- *des références scientifiques communes : la psychologie génétique de Piaget et plus récemment la psychologie cognitive et constructiviste qui fondent l'éducabilité cognitive ;*
- *des méthodes pédagogiques semblables : un attachement à la pédagogie active fondée sur l'implication de l'apprenant, sa mise en situation de faire des expériences concrètes ;*
- *une nouvelle approche de la fonction de l'enseignant ou du formateur : non plus un transmetteur de savoirs constitués mais un facilitateur de la construction de ses apprentissages par le sujet apprenant. » [13]*

elles divergeraient ensuite en se fondant sur deux modélisations différentes : celle proposée par Ph. Meirieu et L. Legrand (entre autres) pour la pédagogie différenciée de la formation initiale et celle proposée par Ch.Cavet et A. Mor [14] (selon la classification de P. Galvani) [15] pour l'individualisation du parcours de formation en formation continue. D'autant que la pédagogie différenciée se construit en tant que contre-modèle de l'individualisation : soit comme rejet de la situation individualisée d'apprentissage qui mène à l'éclatement du groupe classe, soit comme rejet des filières spécialisées, qui sont, jusque maintenant, en formation initiale, la traduction de l'individualisation du parcours.

Pour les tenants de cette pédagogie, il s'agit de différencier toutes les composantes de l'acte d'apprendre en situations interactives dans un parcours collectif. Chaque terme est ici lourd de sens et d'exclusive.

- **Le parcours collectif**

Il s'agit de réaffirmer la nécessité d'une éducation démocratique qui entend d'une part, former le citoyen et d'autre part, offrir la même formation générale au plus grand nombre. Ceci sous-tend la socialisation par et pour le collectif classe et le refus des filières spécialisées en fonction d'un profil de public. Ainsi, l'individualisation du parcours est réservé à la marge, c'est-à-dire au public hors norme ou à l'enseignement spécialisé. Ainsi, l'école a atteint son but si elle mène le plus grand nombre vers une norme sociale et collective et non si elle est le lieu de l'individuation c'est-à-dire de l'affirmation et de la réalisation des individualités. La pédagogie différenciée est la pédagogie adaptée pour la massification et l'uniformisation de la formation générale : elle entend relever le défi du Collège pour tous, du Lycée pour tous, et des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, en affirmant la nécessaire hétérogénéité de la population d'une même classe d'âge.

- **Les situations interactives**

Ph. Meirieu différencie trois situations d'apprentissage : la situation impositive collective, « *transmission de savoirs que chaque apprenant doit s'approprier par une activité intellectuelle purement individuelle* », la situation individualisée, qui « *impose de mettre en place un dialogue entre chaque apprenant et un programme de travail qui l'interroge, le guide et l'amène, à son rythme, vers l'objectif que l'on veut lui faire atteindre* », et enfin la situation interactive qui repose sur « *la mise en groupe, non à des fins de répartition du travail entre élèves se retrouvant alors dans des situations individualisées, comme cela est fréquemment le cas, mais à des fins de mise en place des conditions d'un conflit socio-cognitif qui favorise la confrontation des représentations et la production d'une connaissance nouvelle plus juste* » [16].

L'ordre de l'exposé de ces situations est hiérarchique, la situation mise en avant est la situation interactive qui associe guidance de l'enseignant et activité de l'apprenant. Cet ordre montre également le sens du mot individualisation dans la culture de formation initiale : individualisation vaut solitude et isolement face à son activité, bien que la guidance de l'enseignant ait un rôle important et reconnu. D'après le modèle, la situation interactive est donc le « cœur » de la formation, alors que les autres situations sont utilisées à sa « marge » pour reprendre les termes d'un rapport commandé par le Ministère [13].

Différencier l'acte d'apprendre revient donc à proposer à chacun des situations adaptées à ses compétences et à ses acquis (transversaux ou disciplinaires), et des méthodes adaptées aux stratégies cognitives, à l'intérieur de groupes de be-

soins. Le groupe classe n'est pas en effet l'opérateur institutionnel suffisant pour permettre cette différenciation, il faut donc instituer des groupes de besoins, opérateurs temporaires, [17] qui permettent d'apprendre en interaction dans un collectif homogène selon les critères efficaces dans cette situation précise, lieu du conflit socio-cognitif nécessaire à l'apprentissage. Ces groupes de besoins permettent donc d'adapter temporairement l'acte pédagogique à un public spécifique sans remettre en cause le parcours collectif, c'est-à-dire de différencier sans individualiser.

Ce modèle est malheureusement bien virtuel en formation initiale où la situation la plus rencontrée reste la situation impositive collective même dans les groupes de besoins dont le but a été détourné et qui ne servent alors qu'à ajuster le discours de l'enseignant à son public enfin plus homogène. Les situations individualisées sont également plus couramment utilisées pour les activités de remédiation que les situations interactives. Celles-ci sont de fait les moins courantes et leur différenciation en fonction des stratégies du public auquel elles sont proposées l'est encore moins. Il s'agit donc bien d'un modèle général qui a le défaut d'être prescrit, et peu appliqué.

Il s'agit en fait de la perception de la formation continue par les acteurs de la formation initiale, qui correspond cependant au modèle d'apprentissage individualisé du courant technico-pédagogique décrit par P. Galvani [15]. Force est de constater, au travers des remarques des enseignants ou des responsables de la formation initiale, que, pour eux, l'individualisation se confond avec l'image d'un dispositif virtuel que pourrait produire l'application extrême et exclusive des principes du courant technico-pédagogique : absence du formateur, « sur-médiatisation », sur-équipement, solitude de l'apprenant face aux ressources... De fait, cette représentation n'est pas fidèle à la réalité, car si l'influence de ce courant est forte, les ingénieurs de formation, qui construisent les dispositifs, type centre de ressources, s'inspirent également, de l'un ou des deux autres courants de l'autoformation, le courant bio-épistémologique ou le courant socio-pédagogique. Les pratiques ne sont donc jamais « unidimensionnelles ».

Cependant, si aucune réalité ne peut être réduite à un modèle, il permet de la comprendre. Nous pouvons donc reprendre les traits de force de ce modèle décrit par P. Galvani pour déterminer ce en quoi il s'oppose à celui de la différenciation pédagogique, le développement « d'une technologie de plus en plus complexe de l'assouplissement des groupements d'élèves » [18] : l'individualisation de la formation est l'adaptation de l'offre de formation pour répondre aux évolutions technologiques, économiques et sociales, par l'ingénierie de dispositifs pédagogiques permettant l'accès autonome de l'apprenant aux ressources pédagogiques pré-organisées par le formateur qui guide le stagiaire dans ses apprentissages et dans son parcours individuel.

Précisons, là aussi, les termes :

- **Le parcours individuel de formation**

Il correspond au positionnement, au montage sur mesure du contenu de formation, à l'évaluation et à la validation des acquis. Il correspond à un affinement de la rationalisation de la formation au niveau de l'individu pour adapter la formation au profil cognitif et au projet de chacun. Il s'agit à la deuxième étape d'un processus commencé par la modularisation de certaines formations durant les années 70.

On est donc bien à l'opposé du parcours collectif de la formation initiale !

- **L'autoformation**

C'est par ce terme, ici, comme bien souvent, mal appliqué, que nombre d'acteurs de la formation initiale résumant l'accès autonome à des ressources pédagogiques avec guidance du formateur pour la réalisation de l'apprentissage. Il met en exergue le retrait du formateur dans la situation d'apprentissage que Ph. Meirieu nomme « situation individualisée », qui est quand même de loin la plus courante dans ces dispositifs d'autoformation: activité isolée d'un apprenant face au matériel mis à sa disposition. De plus ressources pédagogiques sous-entend pré-conception, réalisation collective par les formateurs, industrialisation de la production pédagogi-

que. Nous sommes bien loin de l'univers artisanal (chacun pour soi et pour sa classe) de la conception pédagogique ou de l'élitisme (les meilleurs pour tous au travers des maisons d'édition) de la production pédagogique de formation initiale.

Rejetée par les acteurs impliqués dans l'individualisation de la formation continue, cette vision de l'activité en centre de ressources ou autre dispositif de formation individualisée s'avère encore trop souvent exacte, malheureusement. Le fait que de nombreux acteurs se préoccupent de l'alternance de l'individuel et du collectif, ou de l'introduction de situations d'apprentissage coopératives en réaction à certaines pratiques, le démontre, comme il démontre que la formation individualisée en formation continue n'exclut pas la problématique des situations d'apprentissage.

L'expérience de la formation continue des adultes sur l'individualisation des parcours repose désormais sur au moins 15 années de pratique. Elle est née avant tout d'un besoin de répondre aux demandes hétérogènes des clients (entreprises, individus, ...), de gérer des entrées et des sorties décalées en formation, d'intégrer dans la formation des nouveaux publics : c'était et cela reste, avant tout, la problématique à laquelle l'individualisation apporte une réponse.

S'appuyant au départ sur les objectifs en pédagogie et le contrôle continu (démarche commune avec une marge de la formation initiale car suivie parallèlement par les Lycées Professionnels) mais aussi sur la délivrance des diplômes par unités capitalisables (avec les Certificats d'Aptitudes Professionnelles par Unités Capitalisables, C.A.P.U.C., et les Brevets d'Etudes Professionnelles par Unités Capitalisables, B.E.P.U.C., l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université, E.S.É.U., et leurs référentiels de formation), la démarche d'individualisation s'est traduite essentiellement dans les centres permanents de l'éducation nationale, les Centres Universitaires de Ressources Educatives au C.U.E.E.P. et autres centres de ressources de formation continue, par le découpage des référentiels et la construction de supports d'autoformation assistée suivant une logique linéaire d'apprentissage.

Les formations développées ensuite dans les ateliers de pédagogie personnalisée, et dans les dispositifs d'insertion professionnelle, s'adressant à un public beaucoup plus large en termes de projets de formation et parfois moins autonome, nous ont amenés à construire des référentiels et à élaborer des plans de formation de plus en plus fins, mais également à formaliser la guidance et l'accompagnement ainsi que les rôles des personnes ressources de ces dispositifs.

Il en va des organismes de formation continue comme des formateurs des Formations Matières Individualisées : une fois les préoccupations d'ingénierie dépassées (une fois les problèmes en grande partie résolus), ils peuvent interroger leurs pratiques. C'est en effet un grand bouleversement qui a occupé tous les organismes de formation continue depuis ces quinze dernières années : il fallait s'adapter à un nouveau public, produire des nouveaux supports pédagogiques, inventer de nouveaux rôles, concevoir de nouveaux lieux et de nouvelles modalités de formation. L'honneur de la formation continue a été de s'approprier les contraintes pour innover et créer une plus-value qualitative qui fait que, maintenant, des publics qui peuvent suivre des formations conventionnelles se tournent vers ces nouveaux modes parce qu'ils leur apportent quelque chose de plus que le contenu de la formation : l'autonomie, une nouvelle méthode, des nouveaux supports pédagogiques plus interactifs, des modalités adaptées aux stratégies d'apprentissage.

La richesse créée est énorme :

- les formateurs ont acquis de nouvelles compétences professionnelles
- l'ingénierie de formation s'est enrichie de moult variables
- les ressources pédagogiques se sont multipliées en nombre, en supports, en media et elles ont gagné en interactivité.

Avec tous ces acquis, nous pouvons maintenant questionner les pratiques avec des problématiques qui ne nous ont jamais été étrangères mais pour lesquelles, peut-être, nous n'avons pas eu toute l'attention requise. Car dès 1987 pour le C.U.E.E.P., c'est-à-dire dès le début de la deuxième étape d'individualisation de la formation, les références aux interactions interpersonnelles pour l'apprentissage et pour la socialisation sont présentes dans les réunions et les orientations. Mais, plus encore, c'est cette richesse multipliant les possibles qui nous amène à poser la question différemment. De même, l'introduction de l'alternance, la mise à distance des formations, l'apparition de nouveaux moyens permettant le travail collaboratif à distance (collecticiel), enrichissent la problématique et nous amènent à la question **quelles situations d'apprentissage créer pour quel apprentissage ?** La question se pose non seulement en termes d'interactions interpersonnelles qui sont un des éléments du contexte d'apprentissage mais également en termes de supports, de lieu, de processus de médiation...

La problématique de la formation continue, beaucoup plus axée au départ sur l'ingénierie que sur les situations d'apprentissage au sens de Meirieu, tend ainsi à faire sienne la problématique de l'individualisation des situations d'apprentissage de la formation initiale, sans renoncer aux acquis de l'individualisation, et en l'englobant dans une problématique plus vaste car des contextes de plus en plus variés environnent l'acte d'apprendre.

Dans le même temps, dans le domaine de la formation initiale, le problème ne semble plus se poser uniquement en terme de parcours collectif à tout prix comme seul gage de la valeur démocratique et égalitaire de l'école. La mise en place de « parcours diversifiés » en Collège, la volonté de permettre une multiplicité d'itinéraires de formation afin de laisser s'affirmer « la diversité des talents », nous montre qu'il y a une recherche d'une voie moyenne entre la création de filières spécifiques discriminantes et le dogme de la formation unique et égalitariste. De même la reconnaissance de la mise en place de Centres de Ressources comme critère de réalisation de la différenciation pédagogique dans un établissement, les recherches menées sur la transformation des Centres de Documentation et d'Information des établissements en véritable lieu d'autoformation assistée, la multiplication d'opérateurs institutionnels temporaires comme les groupes de niveaux, les groupes d'intérêt, les groupes de méthode s'ajoutant aux groupes de besoins dans les pratiques comme dans les modèles théoriques développés par les défenseurs de la différenciation pédagogique, « *le développement d'une technologie de plus en plus complexe de l'assouplissement des groupements d'élèves* » [18], montrent qu'à tous niveaux l'individualisation des situations d'apprentissage doit s'enrichir peu ou prou d'une individualisation du parcours de formation pour répondre au nouveau défi posé par une population en rupture avec l'école qui ne se restreint plus au public hors norme. Il ne s'agit plus d'intégrer toute une classe d'âge dans la formation dispensée à l'école, mais d'offrir une formation initiale adaptée à chacun dans l'institution. Il s'agit d'offrir plus à ceux qui souffrent d'un environnement défailant ou pauvre pour une formation générale commune mais aussi d'offrir autre chose pour l'expression complète d'une individualité.



## VERS DES PRATIQUES CONVERGENTES

---

La convergence des modèles et surtout la levée de certains tabous concernant l'individualisation du parcours de formation ont permis de poser la question du transfert des pratiques et des outils d'individualisation de la formation continue vers la formation initiale, alors qu'au même moment se structure au C.U.E.E.P. un groupe de formation individualisée, la F.M.I.. Qu'en est-il alors de la convergence des modèles sur le terrain, c'est-à-dire de la convergence des pratiques ?

### LE TRANSFERT DE PRATIQUES

---

Après ces deux années d'études et d'actions, qui font partie pour de nombreux enseignants de plus de cinq années de mobilisation sur le champ de l'individualisation, l'ensemble des composantes des systèmes de formation individualisée de la formation continue se retrouve en formation initiale :

- l'accueil personnalisé
- le positionnement comportant l'évaluation des acquis, la spécification et l'énoncé des besoins et des objectifs de formation.
- le parcours individualisé de formation
- la contractualisation des objectifs et des modalités de formation
- le suivi individuel de la formation

Il ne s'agit pas de phases chronologiques, identifiables dans un dispositif séquencé, mais plus exactement de fonctions assurées par les acteurs de tous les dispositifs individualisés.

Il est caractéristique qu'il apparaisse nécessaire de développer ces mêmes fonctions dans les processus d'individualisation quel que soit le contexte. Ainsi pour les équipes des projets que nous décrivons, la phase d'accueil a été le point de départ d'un processus d'individualisation où toutes les fonctions sont apparues nécessaires au fur et à mesure du développement de l'individualisation. Il n'a jamais été proposé de développer d'emblée les cinq fonctions et d'étudier ensuite leur réalisation. Mais au contraire, l'individualisation de la formation a fait apparaître successivement le besoin de formaliser et de développer chacune de ces fonctions dans le cadre de la formation initiale. Soit après le positionnement, il s'est avéré nécessaire de développer l'accueil personnalisé, puis le suivi individuel, puis la contractualisation, soit la spécification des besoins de formation pour la réalisation d'un projet d'orientation a amené les acteurs à développer successivement toutes les fonctions des systèmes de formation individualisée. D'autres exemples confirment la nécessité de ces fonctions.

Dans l'académie, plusieurs établissements directement en lien avec une expérimentation nationale, ont développé avec succès la fonction accompagnement pour répondre au problème posé par un public désorienté ou en échec. Le développement du tutorat, du monitorat, etc, a abouti à la mise en place d'un suivi individuel et d'un contrat éducatif, de structure d'accueil pour la remédiation indivi-

duelle ou la formation en lien avec le projet personnel. Les équipes engagées dans cet autre processus d'individualisation de la formation, pour aller au bout de la logique, veulent intégrer les acquis de ces transformations dans une réelle pratique de parcours individualisés associés pour la réalisation de contrat pédagogique en terme d'objectifs de formation différenciés. D'autres mettent en place des parcours diversifiés pour lutter contre la violence, et se posent le problème du bilan, du contrat, du suivi, .... La formation individualisée met donc bien en place un système, où selon le principe hologrammatique, cher à E. Morin, les fonctions sont plus que des composantes intégrées, mais où non seulement chaque partie participe du tout, mais où le tout est dans chaque partie [19].

Nous pouvons ainsi comparer les systèmes mis en place dans les deux contextes qui nous intéressent ici en comparant les moyens de réalisation des fonctions citées plus haut.

---

### ***Les fonctions en Lycée***

Au travers de la description de trois pratiques ou démarches répandues dans les Lycées associés à l'expérience, nous pouvons vérifier la prise en charge de ces fonctions. Les pratiques sont la mise en place d'une phase d'accueil, la flexibilisation par des aménagements structurels, l'utilisation d'un contrat pédagogique individuel.

#### **La phase d'accueil**

Une phase d'accueil, conçue lors d'un précédent projet « Réussir au L.P. », que nous avons déjà cité, a été mise en place et organisée en totalité ou en partie dans les cinq Lycées Professionnels. Elle est composée de deux parties distinctes :

- **L'accueil éducatif**

Pendant les deux premiers jours passés dans l'établissement, chaque élève est écouté individuellement au cours d'un entretien, puis recherche à travers des activités les personnes, les lieux, les structures, les règles et règlements qui constitueront son environnement de formation pendant au moins deux années.

L'organisation de cette phase est la première pierre de la construction de l'équipe éducative (enseignants, conseiller pédagogique, conseiller d'orientation, infirmière, ... ) dont les membres participent à toutes les étapes : entretien, visites, ...

- **L'accueil pédagogique**

Ensuite et jusqu'aux vacances de Toussaint, grâce à une brochure d'évaluation formative d'entrée dans différentes matières d'enseignement général, il fait le bilan de ses acquis et de ses difficultés. Des remédiations individuelles ou en groupe restreint (ateliers thématiques) permettent à chacun soit de retrouver ses acquis antérieurs soit de progresser.

**Exemple n° 3 : Traitement de la fonction accueil  
au Lycée Professionnel du Vieux Condé**

**Extrait de la monographie :  
« des pratiques différenciées et coordonnées de l'individualisation » [20]**

En dehors d'un accueil classique (emploi du temps, carnets,...) nous avons instauré au lycée un accueil d'un autre type.

- **Un accueil plus chaleureux**

Là, nous n'avons fait que nous greffer à un projet existant. L'ensemble des enseignants de seconde professionnelle BEP accueille les élèves « entrants » sur trois bases nautiques. Chaque groupe va se voir proposer des activités telles que le mini-golf, le pédalo, la voile, l'escalade, le tir à l'arc.

L'objectif de cette phase d'accueil est de fédérer ce groupe d'entrants, de créer des liens sociaux et leur proposer de « rencontrer » leurs futurs professeurs ou même tout enseignant professant à ce niveau pour développer le sentiment d'appartenance à un groupe plus large que la classe et identifier les responsables de ce groupe en dehors des rapports hiérarchiques. Ce type d'accueil est efficace, nous avons pu le vérifier en écoutant les dires des élèves.

(...)

- **Un plus : un accueil pédagogique personnalisé**

Dans la semaine qui a suivi la rentrée, un entretien individualisé a été organisé. Chaque élève s'est vu remettre une fiche de renseignements lors d'une séance de module.

Un binôme d'enseignants (français-maths) a accueilli chaque élève au sein de l'espace atelier (nous voulions matérialiser leur « engagement » technique et pour nous, faire un signe à nos collègues d'enseignement professionnel).

Chaque élève remplit, avant l'entretien, le recto de la fiche (partie informative) et se rend à l'atelier où va l'accueillir le binôme d'enseignants.

Après la lecture de la fiche, remplie partiellement par l'élève, les enseignants engagent une conversation.

Pour un bon déroulement de l'entretien, les six enseignants se sont mis d'accord au préalable sur 3 points :

- pas de prise de notes pendant l'entretien. La fiche est remplie en fin d'entretien quand l'élève est sorti.
- un questionnaire sous forme de formulation hypothétique (pas de questionnaire inquisiteur).
- notre formulation doit être la plus fidèle (pas d'interprétation, reprise de l'expression de l'élève même si nous la trouvons maladroite).

Cette année, nous avons pu résoudre le problème de deux élèves qui ne voulaient pas être dans une section d'électricité. Après négociation ces deux élèves ont rejoint une section mécanique.

Aujourd'hui, nous pensons qu'il nous faudrait revenir au moins une fois au cours de l'année scolaire sur cet entretien pour voir où l'élève en est de son projet. Cependant, il nous semble que cette année certains élèves se sont mieux pris en charge. Nous avons été mis au courant de certains « mal être » et les élèves ont négocié seuls leur changement de cap (entretien avec l'assistante sociale) et il nous semble qu'ils se sont plus clairement mis en marche pour changer de cap (réorientation). Il nous faudrait contacter la conseillère d'orientation pour dénombrer les contacts effectués auprès d'elle et voir si nos élèves ont été plus nombreux à la joindre; cela en comparant leurs fréquentations à celles des autres BEP entrants qui n'ont pas travaillé la situation d'individualisation. Nous pourrions également travailler avec cette dernière la qualité de ces interventions.

Le principe de cette évaluation est la co-gestion des activités, contractualisée tout au long de cette phase entre chaque élève et le professeur concerné.

La phase d'accueil permet aux élèves d'appréhender les outils et les ressources, tout en faisant le point activement sur leurs connaissances et leurs savoir-faire afin de se repérer et de se situer dans l'établissement et les référentiels, pour que chacun s'approprie son environnement de formation et se responsabilise. Ce processus, s'il est couronné de succès, place les élèves et les membres des équipes pédagogiques en position de demandeurs.

*C'est donc d'abord une phase d'acquisition :*

- de compétences disciplinaires : chaque élève réactualise ses connaissances dans chacune des matières de l'évaluation d'entrée.
- de compétences méthodologiques : au cours de son parcours individuel chaque élève acquiert des compétences face aux ressources de l'établissement.

Remarque : Ce qui caractérise ces acquis, c'est qu'ils sont immédiatement opérationnels dans l'environnement pédagogique où ils ont été développés, mais sont différents pour chaque individu.

C'est ensuite une phase d'approche des contextes d'apprentissage et des situations de formation :

- apprendre à apprendre seul (autoformation),
- apprendre à travailler au C.D.I. ou en Centre de Ressources (autoformation tutorée),
- apprendre à apprendre au sein d'un petit groupe de travail (formation assistée par les pairs).

Remarque : La forme de l'évaluation provoque la mise en place de ces contextes et situations dont les enseignants comme les élèves font l'apprentissage en produisant des comportements adaptés. Mais cette nouvelle donne fait imploser le modèle classe.

*C'est enfin une phase d'observation et de collecte d'informations pouvant mener à la production :*

- d'un relevé précis des compétences disciplinaires,
- d'un relevé des compétences méthodologiques.

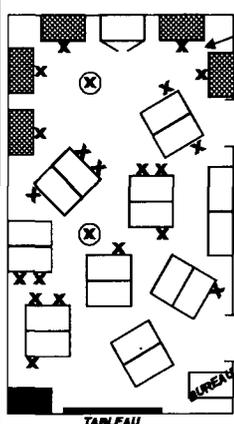
Remarque : Ces relevés peuvent permettre de produire un profil de chaque classe en tant qu'entité collective, mais sont surtout des profils individuels peu compatibles entre eux.

**Exemple n° 4 : Organisation de séances individualisées  
au Lycée Professionnel Beaupré, d'Haubourdin**

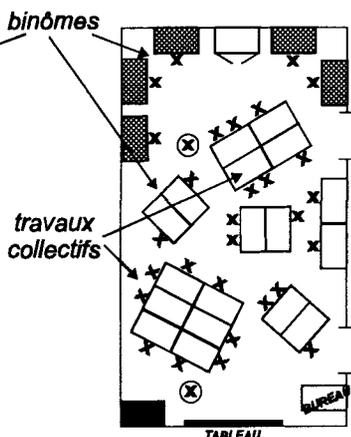
*Extrait de la monographie :*

« Un exemple de stratégie pédagogique d'individualisation en Lycée Professionnel » [9]

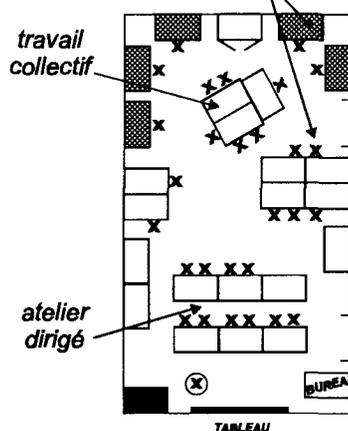
**Disposition pour 1 heure de travail individuel**



**Disposition pour des séances individualisées\***



**activités individuelles**



-  Postes Info
-  Table de 2
-  Classeur
-  Armoire bibliothèque
-  Elève
-  Enseignant

\* Nous appelons séances de travail individualisé ou séance individualisée des plages horaires où les élèves ont des activités différentes, avec des objectifs individuels, des matières parfois différentes mais où l'activité n'est pas nécessairement individuelle et autonome. Durant ces phases peuvent coexister des situations très diverses (dans le temps pour un même élève, dans l'espace pour les différents élèves).

Cette phase assure donc les fonctions **d'accueil personnalisé** et une partie de la fonction **positionnement**.

### La flexibilisation des structures

En plus le Centre de Ressources, des structures horaires et spatiales ont été mises en place dans deux établissements pour permettre une plus grande souplesse et ainsi faciliter la réalisation des parcours individualisés en diversifiant les activités proposées et en individualisant les contenus de formation (la plus particulière est la séance de travail individualisée dans une salle dédiée décrite dans l'encadré ci-avant). Cette multiplication des possibles a rendu nécessaire l'énoncé pour chaque élève des modalités et des objectifs de formation.

La fonction « **parcours individualisés** » est assurée grâce à cette flexibilité, et grâce au travail en équipe disciplinaire ou inter-disciplinaire pour la conception des ressources et l'encadrement des diverses activités d'apprentissage. La réalisation de ces parcours individuels a rendu nécessaire la formalisation des fonctions « **contrat individuel** » et « **suivi individuel** ». Des outils de suivi ont été élaborés ou sont pour certains en projet ou en cours de réalisation (brochure d'auto-évaluation de la progression, fiches de suivi, nouvelle organisation des conseils de classe, nouveaux bulletins...).. Des moyens de mettre en oeuvre des contrats pédagogiques individuels et le suivi de leur réalisation ont déjà été testés dans un Lycée. Cet exemple permet de prendre la mesure de la mobilisation des acteurs et de la transformation des pratiques nécessaires pour assurer ces fonctions.

### Le contrat pédagogique individuel : un exemple en B.E.P.

Tout au long des différents entretiens individuels, le professeur principal et l'élève déterminent et font évoluer le contrat pédagogique.

#### **1. les objectifs :**

- L'objectif général : poursuite d'études ou obtention du B.E.P. et sortie vers la vie active.
- Les objectifs globaux : déterminer les matières à travailler et les matières où le niveau est à maintenir.
- Les objectifs opérationnels concernant les contenus des matières.
- Les deux dernières classes d'objectifs sont déterminées par l'objectif général, mais l'équipe tempère les choix individuels pour laisser continuellement la possibilité de changer les termes du contrat.

#### **2. Les modalités du travail**

Pour chaque matière :

- différencier ce qui relève du travail individuel, du travail individualisé en séance et du travail collectif en séance,
- différencier ce qui est de l'ordre de la remédiation de ce qui relève de l'ac-

quisition.

### **3. les modalités de l'évaluation et du suivi de la progression (devoirs à rendre, tests prévus, dates de réalisation).**

Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un carcan, ce contrat est renégociable car il est continuellement cogéré. Par contre il s'agit de canaliser les efforts de tous dans une direction admise par chacun.

Les équipes des différents établissements ayant atteint des degrés différents du processus d'individualisation de la formation, il est impossible d'affirmer que l'ensemble des fonctions est assuré dans l'ensemble des établissements. Cependant, étant donné qu'aucune des fonctions n'est indépendante des autres, et plus encore qu'elle rend nécessaire pour sa réalisation les autres fonctions, la quasi totalité des acteurs ont identifié ces fonctions et tenteront de développer à l'avenir les moyens de les assurer.

#### ***Les fonctions dans le cadre de la Formation Matière Individualisée***

---

La F.M.I. participant de l'offre du C.U.E.E.P. pour les filières modulaires d'enseignement général, les fonctions **accueil** et **positionnement** sont assurées en aval de l'entrée en formation. L'acteur principal est le Conseiller en Formation Continue qui reçoit les personnes désireuses d'entrer en formation. Il mobilise les départements pédagogiques pour la réalisation du positionnement à partir duquel il monte avec chaque stagiaire le plan de formation qui peut intégrer une ou plusieurs étapes de formation en F.M.I.. A partir du positionnement et du plan de formation contractualisé avec le C.F.C., le formateur accueillant la personne en F.M.I. contractualise alors l'étape de formation qui le concerne. Ici se pose un problème de niveau d'analyse, car il nous faut naviguer entre le niveau du dispositif de formation intégrant la F.M.I et le niveau de la structure de formation individualisée qu'est la F.M.I.. L'individualisation a un sens à chacun des niveaux :

- **Individualiser au niveau du dispositif** se traduit en choix des modalités de formation, montage de parcours individualisés en termes de choix de disciplines, de modules, de nombre de modules par semestre (individualisation du rythme), en fonction du projet et des contraintes personnelles. Cela correspond à l'individualisation du parcours de formation selon le modèle de la formation continue ;
- **Individualiser au niveau de la structure F.M.I.** correspond aussi au montage d'un parcours de formation en termes de contenus disciplinaires, d'activités d'apprentissage, de temps de présence en F.M.I., ... .

Pour plus de clarté nous appellerons, à partir de maintenant, itinéraire de formation le parcours formalisé avec le C.F.C. et parcours de formation celui réalisé

avec le formateur de F.M.I. ou dans tout autre mode de formation : c'est d'ailleurs bien le sens donné à ce terme dans la taxonomie des modes de formations décrits dans la première partie de ce cahier.

Ainsi les fonctions assurées dans le cadre de la F.M.I. se déclinent sur les deux niveaux et en coordination entre les acteurs de la structure et les acteurs du dispositif global de formation.

La fonction **parcours individuel** est assurée par le formateur et l'apprenant dans le cadre de la formation en F.M.I. (progression individuelle dans le contenu au travers des activités d'apprentissage, ... ), mais les modalités générales (horaire, délais, ... ) sont acquises dès l'entrée dans la structure et donc choisies en aval.

La fonction **contrat** est en partie assurée par le C.F.C. pour l'itinéraire de formation et en partie par le formateur (conditions d'évaluation, précision des contenus et objectifs, situations d'apprentissage, rythme... ).

La fonction **suivi individuel** est, elle, à la charge du formateur en co-gestion avec l'apprenant, mais de la réalisation effective du parcours dépend la réalisation de l'itinéraire de formation : il y a donc nécessairement collaboration étroite pour ce suivi avec le C.F.C..

Si par ce tour d'horizon sur la manière d'assurer les fonctions de formations individualisées dans les deux contextes, on peut déduire qu'il y a bien eu transfert des pratiques formalisées et développées en formation continue vers la formation initiale, il faut modérer ce propos par deux remarques :

1. aucun outil, de suivi ou autre, développé en formation continue n'a jamais été proposé aux acteurs de formation initiale. Aucune procédure de montage de parcours ou d'itinéraire ou autres, formalisée en formation continue n'a été exposée aux acteurs de formation initiale. Il ne s'est agi que de présenter la formalisation et des exemples de réalisations lorsque ces acteurs en faisaient la demande, très simplement en réponse à la question « mais, vous, en formation continue, vous avez très certainement rencontré ce même problème. Comment l'avez-vous analysé ? Comment l'avez-vous résolu ? » S'agit-il alors de transfert de pratiques ? Plus simplement l'individualisation de la formation pose-t-elle quel que soit le contexte, les mêmes questions aux acteurs et amène-t-elle les mêmes transformations ? De fait seuls les produits pédagogiques ont été transférés. Ils ont été proposés aux enseignants qui les ont utilisés, mais ils ne se les sont pas appropriés sauf pour certains d'entre eux (en mathématiques et en sciences) souvent au prix de leur adaptation.
2. D'après la modélisation de l'individualisation de la formation et de la différenciation pédagogique, il apparaissait clairement que l'individualisation par la diversification des situations d'apprentissage appartenait à la formation initiale sans d'ailleurs y avoir été opérationnalisée. Or, cette problématique semble apparaître dans l'acte pédagogique de la Formation Matière Individualisée au C.U.E.E.P.. Y a-t-il eu ici transfert de la formation initiale vers la formation continue ? Ou le processus d'individualisation, ici aussi quel que soit le contexte, mène à un moment ou à un autre ses acteurs vers la formulation de cette problématique ?

C'est-à-dire, alors qu'il y a convergence des modèles d'individualisation des deux univers, alors qu'il y a identité des fonctions assurées par les systèmes de formation individualisée développés, y a-t-il convergence des pratiques... ? Individualise-t-on la même chose en Formation Matière Individualisée et dans les Lycées concernés par la recherche-innovation ?

Plutôt que d'inventer une grille d'analyse hors de tout contexte pour lire comparativement les pratiques développées dans ces deux contextes, nous nous proposons de lire chacune des pratiques avec la grille de l'autre :

- qu'en est-il de la guidance, du référentiel de formation, du parcours de formation, de la durée et de l'horaire dans les systèmes de formation individualisée en Lycée ?
- quelle est la topographie de l'individualisation de la Formation Matière Individualisée au C.U.E.E.P. ?

---

### ***Qualification des formations individualisées en Lycée***

---

Pour l'instant, trois démarches peuvent être repérées en Lycée concernant l'individualisation (cf. la typologie de l'individualisation en formation initiale proposée dans la deuxième partie de ce cahier) :

- **Type 1** : individualisation péri-enseignement = parcours unique du groupe classe pour les nouveaux apprentissages + parcours individualisés de remédiation.
- **Type 2** : individualisation de la progression à l'intérieur d'un parcours collectif = parcours unique de groupe classe pour les nouveaux apprentissages + parcours individualisés pour la réalisation du projet.
- **Type 3** : système de formation individualisée = parcours individualisés intégrant le parcours collectif.

Essayons de qualifier ces pratiques à l'aide des critères de la taxonomie des modes de formation au C.U.E.E.P. :

- **La guidance** : Dans les trois démarches, elle est continue et l'acteur unique de cette guidance est l'enseignant relayé parfois par le collectif pédagogique ou plus largement éducatif. Comme pour la F.M.I., l'enseignant organise la formation, gère le temps, monte le parcours, gère l'évaluation, propose la validation (à travers les appréciations des dossiers d'examen ou d'orientation et à travers le conseil de classe), propose les supports, les média, expertise, diagnostique, propose le rythme et anime les collectifs.
- **Le référentiel de formation** : Il existe nécessairement, c'est celui de la commission des programmes. Qu'il s'exprime en termes de référentiels de compétences, de capacités ou d'objectifs, ou en terme de programme de formation, il rend la tâche de l'individualisation plus ou moins complexe, mais n'influence pas la démarche elle-même.
- **Le parcours de formation** : Les deux premiers types d'individualisation se différencient ici du troisième. Dans les deux premiers cas il ne s'agit que de créer un parcours individuel à côté du parcours collectif qui repré-

sente le coeur de la formation : nous avons bien alors un parcours de formation collectif, même s'il est aménagé à sa marge pour répondre à des besoins individuels de formation pour la réalisation du projet ou la remédiation. Dans le troisième cas, si le programme de formation est identique pour tous, il est entièrement réinterrogé en fonction du positionnement et du projet de l'individu, et ensuite un parcours individuel est construit.

Dans ces systèmes de formation individualisée, le parcours se décrit dans les mêmes termes que pour la F.M.I. : les situations d'apprentissage sont très variées, le collectif est utilisé pour réaliser le parcours individuel, en fait l'enseignant « re-monte » le parcours collectif à partir des parcours individuels. Il propose donc ce qui sera étudié dans le cadre du collectif classe, ce qui sera vu dans des collectifs temporaires (groupe d'intérêt, de niveau, de besoins,...) et ce qui sera l'objet d'une activité individuelle.

Cette analyse nous permet donc de rejeter les types 1 et 2 comme n'appartenant pas au champ des formations individualisées, mais relevant plutôt d'une différenciation pédagogique bien que n'utilisant que très peu l'individualisation des situations d'apprentissage. Bien souvent, la pratique de ces types de démarches se réduit à des situations positives collectives pour la réalisation du parcours collectif de formation à l'intérieur du groupe classe, auxquelles s'ajoutent, en centre de ressources, des situations individualisées, selon le sens donné à cette expression par Ph. Meirieu, pour la réalisation des parcours individuels de remédiation ou d'approfondissement.

- **La durée et l'horaire** : Ce critère peut paraître hors de propos dans un système de formation initiale où la durée et l'horaire sont fixés par décrets au Journal Officiel. Cependant, l'institution a créé les modules en seconde et les heures d'autonomie en Baccalauréat Professionnel qui permettent de moduler le temps de formation. De plus l'annualisation du temps réservé à chaque discipline permet une nouvelle flexibilité dans les sections où elle est possible. Enfin nombre d'enseignants ont aligné les horaires de plusieurs classes pour faire correspondre les activités d'une même matière ou pour mettre en correspondance sur plusieurs classes des matières différentes afin de moduler le temps réservé à ces matières par individu. Ainsi par des aménagements horaires, il est possible de fait de moduler la durée de formation de français, de mathématiques, ou d'autres matières, en fonction des besoins des élèves. Il s'agit donc de moduler la quotité horaire par matière dans le cadre d'une durée et d'un temps global fixe. Cette modulation n'est possible que par une action concertée des enseignants, c'est-à-dire dans les démarches de type 3. Cette modulation peut être suffisamment forte pour remettre en cause l'itinéraire collectif de formation : elle redéfinit le contenu de la formation commune, et donc le temps minimum pour chaque matière, par rapport aux minima de chaque matière (c'est-à-dire les minima de l'examen terminal). La formation commune chère à la formation initiale, si cette logique était poussée jusqu'au bout, ne correspondrait plus à un itinéraire commun de formation (contenu

+ temps de formation), mais à un référentiel minimal commun pour un niveau donné (contenu sans référence au temps).

Il ressort de cette analyse que les démarches de type 3 correspondent aux pratiques développées dans le cadre de la Formation Matière Individualisée, alors que les démarches de type 2 correspondent à la création d'une autoformation tutorée avec formateur expert (cf taxonomie des modes des filières de formation générale au C.U.E.E.P.) qui s'ajoute à un mode classe. Ce dernier mode n'est pas présent dans cette taxonomie car si le groupe modulaire se définit bien souvent les mêmes valeurs (référentiel existant, guidance continue, parcours collectif) il se situe dans le cadre d'un itinéraire individualisé de formation (modularisation) ce qui n'est pas le cas en formation initiale.

Les types d'individualisation ne correspondent pas à des modes de formation tels que les définit la taxonomie de modes de formation au C.U.E.E.P. En fait, chaque type de pratiques associe, pour être réalisable, quelques-unes ou l'ensemble des modalités suivantes : les séances en groupe classe, les groupes temporaires, les séances individualisées, l'accès libre ou dirigé en Centre de Ressources. Les élèves réalisent donc telle partie de la formation selon telle ou telle modalité, ensemble qui forme une séquence d'apprentissage. Au C.U.E.E.P., le choix des modes se fait au moment du montage de l'itinéraire de formation en même temps que le choix des modules en fonction du projet ; le choix des situations d'apprentissage se fait lui, s'il a lieu, dans le cadre de chaque mode de formation pour la réalisation du parcours individuel de formation. Nous parlerons alors d'une macro-flexibilité posant le choix des modes dans le cadre du dispositif, et le choix des situations dans les modes. En Lycée, l'itinéraire de formation est fixe ou tout au plus modulé (ce qui n'a rien à voir avec la modularisation de la formation continue), il n'y a donc pas de réel choix à ce niveau. Le choix des modalités de formation s'offre dans le cadre de la réalisation du parcours de formation en même temps que le choix des situations d'apprentissage. Nous parlerons de micro-flexibilité quand pour chaque séquence se pose le problème de déterminer les modalités qui rendent possibles les activités des parcours individuels, d'organiser les situations d'apprentissage choisies, et de mettre en adéquation les unes avec les autres. A l'intérieur de chaque séquence, l'apprenant suit également ce que nous appellerons une progression. Celle-ci peut être individuelle ou collective. Parmi ces séquences, il est possible de discerner celles pour lesquelles la guidance est discontinue de celles qui offrent une guidance continue, toutes également n'ont pas le même rapport au contenu. Ainsi est-il possible de proposer une taxonomie des séquences de formation repérées en formation initiale (cf. tableau ci-après).

Une telle taxonomie n'a donc de sens qu'au niveau où s'offre le choix des modalités, au C.U.E.E.P. au niveau des modes de formation, en Lycée au niveau des séquences de formation.

Vérifions maintenant la cohérence de la typologie de l'individualisation avec ces taxonomies (modes et séquences). Dans les pratiques d'individualisation de type 1 et de type 2, les parcours des élèves se composent essentiellement de séquen-

### *Taxonomie des séquences de formation en formation initiale*

guidance continue	guidance discontinue	pas de guidance
référentiel		pas de référentiel
progression collective	parcours individuel	

<b>séquence de formation par classe</b>	<b>séquence de formation individualisée</b>	<b>séquence d'autoformation tutorée</b>	<b>séquence d'autoformation libre</b>
---	---	---	---------------------------------------

Emploi du temps	fixe obligatoire	modulé obligatoire		libre contractualisé	libre non-contractualisé
Organisation de la formation	<i>Activités en classe entière</i>	<i>Activités en groupes temporaires</i>	<i>Activités en séances individualisées</i>	<i>Accès dirigé en Centre de Ressources</i>	<i>Accès libre en Centre de Ressources</i>

Emploi du temps = répartition des disciplines dans une grille horaire

Somme toute, peu de transformations sont nécessaires pour rendre ce support compatible avec la pratique en F.M.I., ce qui montre la proximité des pratiques. Un autre élément va dans ce sens, la facilité d'accès de cette topographie, conçue par et pour le dialogue entre des enseignants de formation initiale, pour des formateurs de formation continue. Ce qui démontre qu'on n'est plus dans la situation de « l'impossible rencontre » [13] entre deux mondes aux valeurs et aux approches opposées.

Il semble que la F.M.I. soit la forme la plus complexe et la plus complète de l'individualisation selon les critères choisis. Deux faits nous le confirment : la caractérisation de la F.M.I. couvre l'ensemble des valeurs des paramètres, nombre d'enseignants ayant observé l'animation de groupes de F.M.I. dans le dernier trimestre du projet, ont affirmé que ce mode pouvait leur servir de modèle dans le sens de « ce vers quoi il faut tendre ». Il ne s'agit pas d'affirmer que, quel que soit le contexte et quel que soit le public, la F.M.I. est le « must » de l'individualisation, car l'individualisation la plus complexe et la plus complète n'est pas nécessairement la meilleure. Dans ce domaine, la qualité correspond à l'adéquation de la réponse en termes d'individualisation avec ses finalités, son contexte et son public. De plus cette complexité et cet aspect complet dépendent des critères de qualification qui dépendent eux-mêmes du processus d'individualisation.

### **Le rôle de formateur**

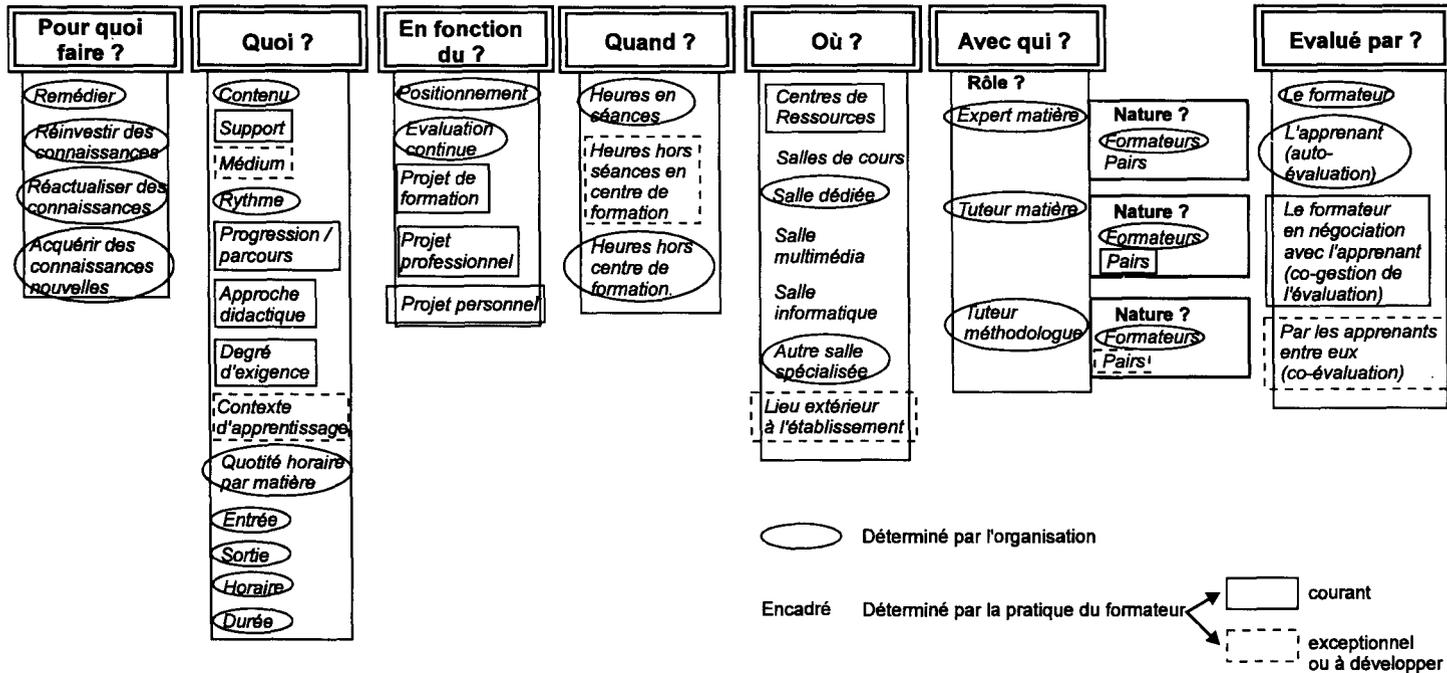
Il s'est par contre avéré nécessaire d'informer ce support différemment : différencier ce qui relève de la structure même de la F.M.I. et ce qui relève de la pratique du formateur, mais aussi différencier ce qui est courant dans la pratique de ce qui l'est moins.

Il apparaît clairement que la F.M.I. par ses modalités organisationnelles impose de fait l'individualisation selon le modèle de la formation continue (individualisation de l'entrée, de la sortie, du temps et du rythme en fonction du positionnement dans une salle spécialisée), tandis que l'individualisation des situations d'apprentissage est à la charge du formateur (individualisation du contexte interpersonnel d'apprentissage, choix du média en fonction de l'individu, individualisation du parcours en fonction du projet). Ainsi sans formation de formateurs pour accompagner la prise en charge de ce mode de formation, le mode pourrait ne pas atteindre son but. Il ne proposerait qu'une individualisation de l'itinéraire fondée sur une forte linéarité de la progression pré-établie où la seule individualisation serait celle des dates d'entrée et de sortie.

Le contexte d'apprentissage qui s'entend ici comme contexte interpersonnel : il qualifie le degré d'interactivité au sens des situations interactives d'apprentissage. L'étude et l'analyse des interactions étaient au centre de cette formation de formateurs afin de repérer les situations interactives, de les qualifier, d'une part pour concevoir l'individualisation des situations d'apprentissage et d'autre part pour promouvoir la socialisation dans et par le groupe de F.M.I. Nous offrons ci-

# TOPOGRAPHIE DE L'INDIVIDUALISATION

## Formation Matière Individualisée



ces de formation par classe auxquelles s'ajoutent pour le traitement de la remédiation ou du projet des séquences d'autoformation tutorée ou libre. Les pratiques de type 3 se fondent, elles, sur des séquences de formation individualisée (groupes de besoins ou séances de formation individualisée) auxquelles s'ajoutent des séquences en classe complète ou en auto-formation. Cette forme d'individualisation se rapproche donc le plus du mode formation individualisée au C.U.E.E.P., et pour certains enseignants qui utilisent principalement les séances individualisées, il devient difficile de faire la différence entre leur pratique et celle de formateurs de F.M.I..

Cependant, il est à noter, que la mise en place de différentes modalités n'augure en rien des situations d'apprentissage vécues par l'apprenant dans chaque séquence. Ainsi rencontre-t-on des situations impositives et des activités individuelles dans les séquences de formation par classe, alors que le centre de ressources peut être le lieu de situations interactives.

### **Topographie de la Formation Matière Individualisée du C.U.E.E.P.**

Cette topographie a été réalisée par les formateurs de différents départements (E.E.O., mathématiques, sciences, anglais) ayant en charge l'animation d'un groupe de F.M.I.. Une topographie vierge issue de la recherche-innovation a été proposée à chacun afin de comparer aux autres ces pratiques et de répondre plus globalement à la question « qu'individualise-t-on en F.M.I. ? ». Le résultat de cette activité est la topographie de la F.M.I. page ci-contre.

Aucun paramètre n'a été ajouté, par contre quelques valeurs ont été ajoutées à certains paramètres :

- La réactualisation des connaissances semble être une activité importante dans les F.M.I.. Il est vrai que nombreux sont les apprenants qui choisissent ce mode de formation pour « redémarrer », c'est-à-dire réactualiser le plus rapidement et efficacement possible les acquis de leur formation initiale.
- Dans la rubrique « individualiser quoi ? » manquaient les valeurs qui ont prévalu à la création des F.M.I. : l'entrée, la sortie, l'horaire, la durée. Une dernière valeur n'avait pas de sens pour les formateurs, il s'agit du taux horaire par matière, car le temps de formation ne se conçoit pas comme un découpage d'une semaine, mais comme une somme de temps de formation dédiée à chaque matière.
- La dernière transformation concerne le projet, dont le sens peut être modulé plus qu'il ne l'est en formation initiale.

**Exemple n° 5 : L'interaction pour apprendre**  
**au C.U.E.E.P.**

**Extrait du Bilan de la formation de formateurs sur la F.M.I. de mars à juin 1997**

Rapporteur : Brigitte Niquet

**1. Pourquoi l'apprentissage interactif ?**

Il ressort de notre réflexion commune que, parmi toutes les situations d'apprentissage, il nous faut favoriser, en F.M.I., l'interaction et l'apprentissage coopératif pour plusieurs raisons :

- parce que c'est la meilleure façon d'obtenir que la formation soit individualisée mais non individuelle;
- parce que, ainsi, toute la pression n'est pas sur le formateur;
- parce que cela améliore la qualité de l'accompagnement ;
- parce que, pour les apprenants, c'est formateur de former les autres.

Il faut remarquer que certaines interactions se font spontanément (beaucoup plus en F.M.I. qu'en groupe modulaire présentiel) et qu'il faut apprendre à les intégrer dans l'acte pédagogique. Cependant, on peut se heurter à certaines difficultés :

- le local et son organisation matérielle ne permettent pas toujours les échanges
- il y a danger que des mini-groupes se constituent et se figent (tendance des stagiaires à s'asseoir toujours à la même place, et donc à se retrouver toujours avec les mêmes).

Enfin, s'il convient de faciliter au maximum cette interaction, il ne faut pas l'imposer. En effet, certains ne peuvent y participer pour des raisons d'ordre "médical" (divers handicaps) et certains ne la souhaitent pas pour des raisons d'efficacité (ils désirent, par exemple, obtenir le plus vite possible une unité du D.A.E.U. et ne veulent pas "perdre leur temps" à aider les autres).

**2. Quelles sont les formes que peut prendre cet apprentissage ?**

Signalons d'abord qu'il existe entre les matières une différence irréductible. L'interaction est plus facile en maths qu'en français, par exemple. En groupe modulaire présentiel, l'enseignement du français pose moins de problèmes, puisqu'il s'agit d'un grand groupe "dirigé" par un formateur, qui reste toujours la personne-ressource. En F.M.I., un petit groupe avec un formé "tuteur" est plus difficile à gérer, car on imagine mal un stagiaire de D.A.E.U. capable d'analyser les erreurs commises par d'autres, tant sur le plan linguistique que sur le plan du raisonnement. Les formateurs de maths indiquent que cette difficulté existe aussi un peu en maths, où l'interaction consiste plus en échange de "recettes" qu'en acquisition de notions importantes. Par ailleurs, l'interaction est plus facile à l'oral qu'à l'écrit..

Cela dit, on souligne l'importance des supports. Certains facilitent l'interaction :

- les documents informatiques (exercices ouverts)
- les documents-papier "modulables" en fonction de la situation que l'on veut obtenir
- les documents vidéo

Le formateur peut favoriser l'interaction de trois manières :

- en ménageant des plages horaires réservées à l'échange collectif (débat, discussion à partir d'une vidéo, etc.)
- en invitant les stagiaires, à la fin de chaque séance, à reformaliser, à l'intention de tous, ce qu'ils ont appris pendant la séance

en faisant travailler les gens sur leur vécu, par exemple professionnel (c'est possible en français, en anglais, mais aussi en maths et en sciences). Cela permet, d'une part, de valoriser la personne, d'autre part de créer des exercices personnalisés adaptés à divers contextes professionnels.

contre à votre analyse les textes de synthèse produits par les formateurs en formation, qui montrent que dans ce domaine le travail est encore conséquent pour parvenir à nos fins. Ce qui est un exemple de ce que Ph. Meirieu constate concernant le courant technico-pédagogique et le courant socio-pédagogique : « *C'est ce courant qui est, à mon sens, le plus fidèle à l'idée même d'individualisation puisqu'il récuse la notion de transmission et affirme l'impérieuse nécessité que chacun construise ses connaissances. Mais pour autant, ce courant ne promeut guère des pratiques strictement individuelles - s'appuyant, au contraire sur les vertus de l'interaction sociale; enfin ce courant n'ouvre guère de perspectives sur les questions d'organisation matérielle des groupes de formation et de répartition des apprenants... Nous touchons là un paradoxe assez central dans la réflexion pédagogique contemporaine : les méthodes pédagogiques ancrées dans des théories de référence particulièrement satisfaisantes au plan intellectuel sont aussi les moins opérationnalisables et renvoient le pédagogue vers des théories de référence qu'il peut condamner sur le plan intellectuel - comme le behaviorisme- mais qui restent infiniment plus opérationnalisables quand il s'agit de passer à la pratique... Il me semble que c'est la grande leçon de l'exploration rapide du champ sémantique de la notion d'individualisation.* » (colloque « individualiser les parcours de formation » organisée par l'A.E.C.S.E. : Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education, à Lyon en 1991).

Des éléments de réponse concernant cette opérationnalisation sont apparus lors de cette formation :

1. En F.M.I. la socialisation par et pour le groupe, et plus encore l'existence du groupe en tant qu'ensemble social identifié par les individus qui le composent, dépend du formateur et de l'animation qu'il met en place. Dans ces modes de formation, où l'insertion est individuelle, l'animation sociale est à la charge du formateur : le groupe ne se crée pas, il est le résultat d'une volonté du formateur qui doit inciter par sa gestion de l'espace, du temps et des relations interpersonnelles existantes, les activités socialisantes et créatrices du groupe.
2. Les interactions sociales pour l'apprentissage apparaissent d'emblée plus nombreuses dans ces groupes que dans les autres modes de formation : l'autonomie dans un groupe restreint semble générer des interactions interpersonnelles nombreuses et surtout variées que nous avons tenté de repérer :
  - le co-apprentissage, : apprendre quelque chose ensemble (travailler ensemble sur un même support) ;
  - l'enseignement mutuel, s'apprendre mutuellement quelque chose (travailler en parallèle sur un même support) ;
  - l'enseignement par les pairs, apprendre quelque chose à un pair (intervention d'un pair repéré d'un niveau supérieur dans une activité d'apprentissage d'un niveau inférieur)
  - le tutorat par les pairs, aider un pair à s'expliquer quelque chose apprentissage coopératif, s'expliquer quelque chose ensemble, le tout est supérieur à la somme des parties (la résolution de certains types de

**Exemple n° 6 : Interaction pour la socialisation  
au C.U.E.E.P.**

**Extrait du Bilan de la formation de formateurs sur la F.M.I. de mars à juin 1997**

Rapporteurs : Marie-France Comyn, Hélène Paradis, Annie Vanneste

Etant donné la spécificité du mode de formation individualisée, les stagiaires qui y sont accueillis, constituent un public disparate. Issus des évaluations, des groupes présentiels ou de l'enseignement à distance, ils sont donc d'origines différentes. Par ailleurs, ils ont des niveaux différents et des objectifs multiples. Enfin, leurs parcours sont différents. Face à une telle hétérogénéité, le risque est que la F.M.I. soit ressentie par chacun des apprenants comme étant une formation « individualiste » ou « individuelle » et non comme une formation en groupe dont ils sont partie prenante. Dès lors, tout ce qui peut conduire à la socialisation au sein d'une F.M.I., pour pallier ce risque, doit être une des préoccupations majeures du formateur. L'expérience montre que c'est une des garanties du succès des stagiaires.

Un des premiers objectifs de l'enseignant qui prend en main une F.M.I., sera de dynamiser son groupe en essayant de donner à chacun des stagiaires le sentiment d'appartenance à ce groupe. Il devra en particulier veiller à ce qu'aucun d'eux ne soit isolé mais trouve sa place au sein du groupe quel que soit son niveau. Pour ce faire, il fera en sorte de favoriser les interactions sociales entre les stagiaires.

Concrètement, voici quelques pistes issues des pratiques des formateurs de F.M.I. La liste est loin d'être exhaustive ; celui qui désire s'impliquer dans la formation individualisée, devra faire preuve d'imagination et avoir le goût de l'initiative.

D'abord, l'accueil des stagiaires dans une F.M.I. doit être un moment privilégié de la formation, tout comme dans n'importe quel mode de formation d'ailleurs, mais ici plus qu'ailleurs.

Après la présentation du formateur, la présentation générale du mode de formation F.M.I. est indispensable. Le stagiaire doit connaître la manière dont celui-ci fonctionne : sa gestion administrative et pédagogique, la gestion du travail également. Cette connaissance de la spécificité d'une F.M.I. facilitera l'appropriation de la formation par le stagiaire.

La présentation de chacun des stagiaires est également souhaitable. Ils doivent pouvoir se situer les uns par rapport aux autres au sein du groupe mais aussi à l'extérieur. Lorsqu'un stagiaire intègre la F.M.I. dans le courant du semestre, il peut être accueilli par un autre membre du groupe, mais le formateur devra également passer du temps avec lui pour l'accueillir.

L'organisation de l'espace et la mise en place du déroulement d'une séance F.M.I. peuvent aussi favoriser la socialisation dans le groupe. Dans la salle de F.M.I., les tables sont disposées suivant les objectifs par groupe de niveau.

Un « paperboard » peut s'avérer nécessaire pour une explication ponctuelle à un groupe, et un tableau « Velleda » très utile pour un éclaircissement rapide à deux ou trois stagiaires. Ce ne sont que quelques exemples parmi d'autres ; les pratiques sont diverses et variées mais tournent autour d'un souci commun : faire en sorte que les stagiaires aient un sentiment d'appartenance à un groupe.

problèmes ouverts peut être l'occasion de ce type d'interaction).

Cette liste est exhaustive de ce qui a été repéré, mais elle ne fait pas le tour des possibles dans l'absolu.

Le défi est maintenant de se munir de nouvelles compétences professionnelles permettant d'inciter certaines interactions pour individualiser les situations d'apprentissage, c'est-à-dire de les organiser en fonction des individus et de leurs objectifs. Pour certaines nous savons le faire, pour les autres nous ne les maîtrisons pas encore. Il nous faut repérer les contextes, les supports, les sujets, qui les favorisent et à partir de là concevoir des situations et des supports adaptés.

L'analyse de l'évolution des modèles de l'individualisation en formation continue et de la différenciation pédagogique en formation initiale semble montrer que nous allons vers un modèle convergent caractérisé par l'individualisation de l'itinéraire et du parcours de formation avec une problématique d'individualisation des situations d'apprentissage commune. Les modalités divergentes rencontrées dans les différents systèmes pré-déterminent très certainement ce que la formation proposée individualise en terme d'obligation matérielle d'individualiser ceci ou l'impossibilité d'individualiser cela, mais le mode dépend finalement de la pratique réelle en situation du ou des formateurs ou enseignants. En particulier l'individualisation des situations d'apprentissage, qui se pose en des termes beaucoup plus riches que la seule définition des interactions interpersonnelles pour l'émergence du conflit socio-cognitif, dépend entièrement des compétences professionnelles et de la volonté des formateurs ou enseignants. Individualiser une formation n'apparaît plus comme un choix entre deux modèles qui proposeraient l'un, l'individualisation de l'entrée et de la sortie d'un processus linéaire de formation pré-conçue, et l'autre, la construction individuelle de la connaissance exclusivement grâce à des situations interactives au travers des activités de groupes à géométrie variable. Il s'agit en fait de définir les modalités qui répondent aux besoins et aux contraintes du ou des publics cibles et qui permettent de réaliser ou facilitent le type de formation souhaitée. Mais il s'agit surtout d'associer les acteurs à sa conception ou d'assurer les transformations de pratiques et de représentations nécessaires à la prise en charge du mode pour la réalisation de ses finalités. Car sans adhésion à la stratégie et aux finalités, sans acquisition de pratiques pédagogiques adéquates, se créerait une réalité ubuesque : des modalités organisationnelles sur mesure pour une formation identique pour tous, un système de formation individualisée sans individualisation de la formation.

***Quatrième partie :***

---

***ANALYSE des PROCESSUS de  
TRANSFORMATION***



## L'INDIVIDUALISATION : UNE DEMARCHE DE PRATICIEN

---

Les équipes des Lycées notent une différence fondamentale entre l'individualisation qu'ils ont vécue, ou plus exactement qu'ils vivent en formation initiale, et celle mise en place en formation continue d'adultes. Pour eux, en formation continue, des ingénieurs en formation, des didacticiens, des pédagogues conçoivent dans les différents organismes une ingénierie pédagogique et une ingénierie didactique. Les ingénieurs fixent donc les modalités, mobilisent les moyens, les ressources, voire créent les supports adaptés. Il s'agit en fait du montage d'une nouvelle formation dédiée à l'individualisation. Puis l'organisme offre à un formateur d'animer cette formation dans un cadre défini a priori. Le formateur agit donc dans un environnement qui au moins facilite voire le plus souvent incite à une pratique d'individualisation : environnement didactique multi-ressources, public multi-niveaux, entrées/sorties permanentes, supports d'auto-évaluation, de suivi, de positionnement individuel, salle aménagée. Il s'agit alors pour l'organisme, grâce à des actions de formation de formateurs, de développer les pratiques pédagogiques et didactiques en phase avec l'environnement, les modalités et la finalité de la formation. L'analyse des collègues de formation initiale semble tout à fait correspondre à la réalité dans le cas de montage de formation individualisée en réponse à une demande de formation d'une entreprise ou d'un organisme, ou le montage d'une structure de formation individualisée dans un nouveau site. Cette remarque est à tempérer : en réalité, nombre d'organismes de formation continue font participer les formateurs aux différents niveaux de la mise en place de la formation individualisée : certains conçoivent et produisent les supports, d'autres participent aux réflexions sur l'ingénierie, l'ensemble des formateurs participe au moins à la formalisation du cahier des charges pour définir les modalités au plus proche des besoins du terrain. Il n'en reste pas moins vrai que l'acte de formation n'est pas nécessairement concomitant à l'adaptation de l'environnement pédagogique et didactique, qui est pratiqué en aval de l'action pédagogique du formateur.

Dans l'état actuel, du point de vue du praticien, le problème est tout autre en formation initiale. La transformation individuelle ou collective des pratiques pédagogiques et l'organisation de l'environnement de formation participent du même mouvement. Nous incluons dans cet environnement l'ingénierie pédagogique (organisation spatio-temporelle, mobilisation de moyens et de supports, modalités de formation... ) et l'ingénierie didactique (conception et réalisation de produits pédagogiques, conception de situations d'apprentissage, ... ). Cependant, dans le cas de formation continue qui nous intéresse, la mise en place de la Formation Matière Individualisée dans les filières de formation générale du C.U.E.E.P., nous pouvons distinguer deux étapes où les environnements des pratiques des formateurs furent différents : durant la phase d'adaptation empirique, les formateurs-concepteurs étaient dans une situation similaire à celle des enseignants de formation initiale désirant individualiser ; durant la phase de généralisation et de formalisation de la F.M.I., les nombreux formateurs qui prirent en charge un des groupes de F.M.I., étaient dans la situation repérée par les enseignants. C'est d'ailleurs, durant cette seconde phase, à l'occasion des cycles d'observation des pratiques

d'animation de formation individualisée, que les enseignants ont fait cette remarque.

Du point de vue du praticien, deux démarches sont donc clairement identifiables quel que soit le contexte : soit le processus de transformation concerne l'individualisation d'une formation existante et dans ce cas le praticien participe aux transformations d'ingénieries en même temps qu'il met en oeuvre, acquiert voire invente, les compétences pédagogiques associées; soit le praticien prend en responsabilité la formation individualisée à l'intérieur d'une structure adéquate pré-existante, et dans ce cas il doit acquérir des compétences et mettre en oeuvre des pratiques afin que son action pédagogique corresponde aux finalités du mode qu'il intègre.

Même si l'individualisation d'une formation peut être facilitée par une ingénierie de formation et une ingénierie pédagogique adaptées, elle dépend finalement de la pratique du pédagogue : seul le formateur peut individualiser les situations pédagogiques qu'il propose à l'apprenant. L'individualisation est donc nécessairement une démarche de praticien, même si elle n'est pas en soi suffisante pour créer et pérenniser une formation individualisée.

Pendant les deux années de la recherche-innovation, certains collègues de formation initiale se sont essouffés et certains ont abandonné à cause des obstacles rencontrés. D'autres, la plupart, les ont franchis ou contournés pour poursuivre l'objectif. Mais tous ont innové et ont dit avoir aperçu ou appris une autre façon de faire leur métier. Une des activités du groupe inter-établissement a été d'identifier ces obstacles et de repérer les étapes communes aux démarches des enseignants pour faire apparaître un processus de transformation qu'il serait nécessaire de connaître pour aider toute autre équipe s'engageant dans l'individualisation. Il pourra être intéressant d'analyser la pertinence, pour la première phase de la F.M.I. et plus généralement l'individualisation en formation continue, des éléments dégagés. Mais nous pourrons surtout, en complément de l'étude menée avec les enseignants, analyser les démarches mises en oeuvre dans les formations de formateurs concernant la F.M.I. cette dernière année (97) afin de dégager des pistes pour une ingénierie de transformation de pratiques nécessaire à une réelle individualisation de la formation.

**Exemple n° 7 : L'individualisation : nécessairement une démarche de praticien  
au Lycée Professionnel d'Haubourdin**

**Extrait de la monographie :**  
**« le Centre de Ressources : outil privilégié de la responsabilisation et de l'autonomie des élèves » [12]**

Les élèves de Bac professionnel ont plusieurs heures d'autonomie inscrites à leur emploi du temps. Jusqu'alors le chef d'établissement n'avait jamais pris en compte l'organisation de ces heures d'autonomie. (...) En pratique, ceux-ci rentraient chez eux.

Avec la création du Centre de Ressources, un bon nombre d'élèves incités par leurs enseignants se sont mis volontairement à le fréquenter investissant de ce fait leurs heures d'autonomie. Au fur et à mesure que l'année s'écoulait le nombre d'élèves de Bac Pro impliqués a considérablement augmenté. La quasi totalité de ces élèves travaillaient à divers degrés pendant les heures d'autonomie.

L'année suivante l'équipe de direction de l'établissement a tout naturellement considéré qu'elle pouvait désormais inscrire ces heures d'autonomie Bac professionnel dans la réalité dès la rentrée des vacances de Toussaint. Pour ces nouveaux élèves de Bac Pro pour lesquels l'incitation des enseignants à fréquenter le Centre de Ressources pendant les toutes premières semaines de l'année scolaire n'avait pas encore pu porter ses fruits il y avait l'avant et l'après Centre de ressources. (...) Désormais ils se trouvaient contraints d'être présents et on leur enjoignait, sous l'œil vigilant d'un surveillant, d'utiliser ces heures à devenir autonome! Inutile d'insister sur le paradoxe d'une telle démarche. Non seulement les élèves n'apprenaient rien (ils "papillonnaient" dans le meilleur des cas d'un outil à l'autre rapidement pour passer le temps) mais il a fallu leur trouver très vite une salle "d'autonomie" au lieu et place du Centre de Ressources où les dégradations diverses se multipliaient. Les heures d'autonomie se sont de ce fait transformées en heures de permanence avec les problèmes de discipline que cela suppose (...).

Cependant leur nombre (les élèves qui posent problème en autonomie NDLR) est très restreint, si le centre de ressources est l'objet d'une véritable stratégie pédagogique que l'on voit se dessiner au travers de cette expérience en deux temps, succès du volontariat et échec de l'injonction paradoxale "sois autonome", mais aussi au travers du repérage des différents types d'accès. Chaque enseignant ou équipe d'enseignants a défini sa propre stratégie (sans laquelle le centre de ressources n'existe pas pour les élèves). Cependant des constantes apparaissent :

- intégration des outils disponibles du centre de ressources dans les cours (activités ou devoirs),
- incitation à l'utilisation du centre de ressources,
- utilisation du centre de ressources en *accès collectif dans le cadre de l'emploi du temps* pour apprendre à utiliser les outils et surtout pour faire apparaître leur utilité pour l'apprentissage de la matière,
- possibilité d'un *accès individuel libre tutoré* pour apprendre à apprendre en autonomie en centre de ressources,
- acceptation des suggestions des élèves concernant le centre de ressources, leurs activités dans le centre de ressources pour permettre l'appropriation.

Si l'enseignant intègre dans sa démarche pédagogique le centre de ressources, de plus en plus d'élèves le fréquentent, se responsabilisent, deviennent autonomes, et s'approprient le centre de ressources.



**Exemple n° 8 : Concomitance du montage ingénierique et de l'innovation en matière de pratiques - Le montage des Centres de Ressources dans le Lycée et les Lycées Professionnels**

*Extrait de la monographie :*

*« Centre de Ressources : outil privilégié de la responsabilisation et de l'autonomie des élèves »*  
*[12]*

A chaque établissement scolaire son Centre de Ressources.

Le Centre de Ressources ne saurait se concevoir comme une structure figée. Il suffit pour s'en convaincre de comparer l'organisation et le fonctionnement des centres de Ressources existant actuellement. Si la philosophie générale qui sous-tend leur existence est la même, les enseignants porteurs du projet ont dans chaque cas adapté leur outil Centre de Ressources à la configuration humaine, pédagogique et matérielle spécifique de leur établissement. Parmi les cinq Centres de Ressources de l'académie de Lille, comparons à titre d'exemple les Centres de Ressources du L.P. de Douai et de celui d'Haubourdin.

Au Centre de Ressources du L.P. de Douai, l'outil informatique tient une place prépondérante depuis sa création. Outre des logiciels génériques fonctionnant sous windows tel que les traitements de textes, les élèves avaient accès à des logiciels de mathématiques et de sciences tout simplement parce que les enseignants à l'origine de la mise en place du Centre de Ressources étaient les professeurs de Maths-sciences. En plus des ordinateurs, les élèves disposaient de fiches d'activités et d'ouvrages de références. Le succès aidant, d'autres enseignants, en particulier des enseignants du lycée appartenant à la même cité scolaire que le L.P. se sont impliqués dans le projet augmentant de ce fait considérablement son impact. Les élèves de toute la cité scolaire étaient désormais concernés et non plus seulement ceux du L.P. La nature des documents écrits disponibles s'est diversifiée et de nouveaux logiciels ont été implantés et immédiatement utilisés par les élèves et les professeurs. Ces nouveaux apports concernaient l'économie et l'allemand. L'évolution s'est donc faite ici en terme d'accroissement important du public concerné et de diversification des matières impliquées. Il n'y a pas eu cependant transformation ou ajout d'outil. (...) Il y a deux modes d'accès au Centre de Ressources : en accès libre (...) avec la présence d'un professeur recours (...) dans le cadre des modules. Il n'y a jamais d'accès totalement libre c'est-à-dire sans présence d'un enseignant(...). De plus les élèves n'étaient pas vraiment demandeurs.

Au L.P. d'Haubourdin, l'outil informatique est certes un élément très important. On y trouve cependant également du matériel audiovisuel et comme au L.P. de Douai des documents écrits. Les élèves viennent également souvent au Centre de Ressources pour travailler seul ou à plusieurs leurs brochures d'évaluation formative avec une utilisation moins systématique des outils disponibles. A la création du Centre de Ressources on y trouvait des logiciels et des ouvrages se rapportant aux mathématiques et au français, évidemment parce que les professeurs à l'origine de sa mise en place enseignaient ces matières. De plus les élèves concernés étaient des élèves de Bac Professionnel. Par la suite d'autres enseignants de mathématiques et de français se sont joints au projet augmentant le nombre d'élèves impliqués ainsi que le type de classe ( BEP, 4T, 3T) . L'arrivée des professeurs d'anglais a permis une diversification des outils existants (grammaires, dictionnaires, logiciels d'anglais...) et l'introduction du matériel audiovisuel. Le L.P. d'Haubourdin est également enclavé dans une cité scolaire mais contrairement au L.P. de Douai, l'évolution s'est traduite par une implication d'un plus grand nombre d'enseignants du L.P. et non pas par une ouverture sur le Lycée. En ce qui concerne les modes d'accès et leurs fonctions, ils sont plus diversifiés et ils incluent notamment l'accès libre sans professeur.

On pourrait à loisir multiplier les exemples de différences, que ces différences portent sur le type de matériel utilisé ( prépondérance de tel ou tel outil ), sur les conditions d'accès au Centre de Ressources, les diverses utilisations même du Centre de Ressources etc.

pratiques d'individualisation. Ces obstacles sont-ils des éléments pertinents pour décrire le processus en formation continue ?

---

### ***La méconnaissance des pratiques***

En formation initiale, la méconnaissance des pratiques renforce encore la difficulté. Elle est un élément essentiel pour évaluer l'effort qui est demandé à un enseignant actuellement pour individualiser son enseignement. Dès les premiers mois du projet, une majorité d'enseignants ont réclamé une formation aux pratiques et surtout voulaient « aller voir ». Cette demande est d'autant plus forte s'il existe dans l'établissement un enseignant qui a pratiqué l'individualisation en formation continue. Les pratiques qu'il propose semblent si éloignées de la réalité quotidienne qu'elles sont soit entachées d'irréalité soit indiscernables, d'où le besoin de « voir » pour repérer in situ les pratiques de l'individualisation mais aussi celui de les situer dans leur cadre théorique pour mettre en perspective l'action de transformation. L'observation, les échanges entre praticiens, la formation théorique n'ont été réalisés que dans les deux derniers trimestres de l'année 1996-97 par manque de moyens en formation d'enseignants.

Que de temps perdu, car bien souvent l'apport théorique et les échanges avec les praticiens de formation continue soulagent les enseignants de la peur du saut vers l'inconnu. Même quand ils ont déterminé eux-mêmes les routes à suivre, cette formation, mais surtout ces échanges, libèrent l'action de la forte appréhension que génère toute transformation pratique... celle-ci est de taille à en décourager plus d'un.

Ce saut vers l'inconnu, des formateurs pionniers l'avaient fait lors de la phase d'adaptation empirique de la construction de la Formation Matière Individualisée. Et dès le premier mois d'expérimentation (en mathématiques et en français) deux des obstacles signalés en formation initiale sont formalisés dans les comptes rendus d'expérimentation : la nouveauté en matière de pratiques pédagogiques, et la nécessité de produits pédagogiques adaptés pour supporter les activités des apprenants et d'outils de suivi, au sens large, pour faciliter la tâche du formateur.

Alors que ces formateurs maîtrisaient le cadre théorique dans lequel s'inscrivaient leurs actions expérimentales, dans un compte-rendu de réunion du 29 octobre 90, on trouve une phrase qui donne l'ampleur de la difficulté qu'ils rencontrent : « *Le passage d'une pédagogie à une autre ne s'improvise pas. Le département n'a pas encore eu l'occasion de se pencher sur cette nouvelle pédagogie, et ne peut actuellement pas apporter de réponse immédiate* ». Pour introduire la description de sa gestion pédagogique du groupe, le même formateur parle de pédagogie « *choisie en fonction du nombre de formés et des possibilités techniques disponibles* », qui lui coûte, en temps de préparation, le double d'une préparation classique sans compter « *la création de fiches individualisées et le suivi écrit individuel de la progression des formés* ». Toute cette énergie pour finalement douter de l'efficacité de la pédagogie empiriquement mise en oeuvre et pour avoir l'impression de perdre de vue la progression des apprenants (« *on se trouve le plus sou-*

vent confronté à ce type de questions : *Quelles fiches ai-je données ? Comment ai-je évoqué cela ? Quand avons-nous vu cela ? a-t-il assimilé ceci ? ... »* ), mais également pour discerner une nouvelle pratique : *« le formateur ne peut avoir constamment recours à des fiches autocorrectives. Il sera forcément confronté à la complexité de la pensée propre à chaque formé. C'est là que l'individualisation doit prendre toute sa dimension. Mais quelle dimension ? »*

### ***Le manque d'outils et de produits adaptés***

---

Le manque de supports pédagogiques adaptés a ralenti les transformations de pratiques en formation continue ou en formation initiale. Parfois il a provoqué un découragement allant jusqu'au renoncement. Pourtant en formation initiale, pour ce projet, une masse importante de supports était déjà disponible : l'ensemble des supports didactiques en mathématiques, sciences, expression écrite et orale, anglais, du C.U.E.E.P. ; les produits réalisés au cours de précédents projets dans l'académie (les évaluations formatives d'entrée en mathématiques en seconde générale, en seconde professionnelle, en première Bac Pro, en 4<sup>ème</sup> technologique, en français pour les trois dernières classes et en anglais pour la première Bac Pro, ... ). L'évaluation en situation des supports du C.U.E.E.P. et le réinvestissement de travaux précédents ont certes permis de lever certaines préoccupations et donc de faciliter des avancées. Mais les expériences qui ont pu ainsi être menées ont aussi fait apparaître qu'il était nécessaire de les adapter et de les compléter, car des besoins non couverts par cette gamme de produits se sont fait sentir.

Ces besoins correspondent principalement à des outils de suivi individuel et des outils d'évaluation pour l'enseignant comme pour l'élève : grilles d'objectifs, supports de repérage de la progression, supports d'auto-évaluation, banques de tests.... Les équipes se sont retrouvées devant un choix cornélien : *produire les outils pour agir plus tard ou agir sans les outils*. Dans notre démarche, il était exclu de séparer les acteurs entre concepteurs et utilisateurs. De plus, concevoir, produire et utiliser demandait un investissement trop important. Il s'en est suivi une conception en terme de manque (Il faudrait avoir...) et une pratique effective (il faut faire sans) qui, du coup, a demandé beaucoup d'énergie et de temps : faire des évaluations différenciées sans banque de tests, proposer des activités diversifiées sans supports préconçus (cela a existé en français où les supports du C.U.E.E.P. ont été rejetés comme inadaptés ou dans les matières où ils n'existaient pas comme en économie ou en histoire-géographie), suivre trente parcours différents sans outils adaptés.

Tout ceci a été fait pour nous permettre d'étudier les possibilités d'individualisation, de formaliser les pratiques, d'établir les besoins, mais poursuivre sans outils serait très difficile voire impossible.

Avant les enseignants, tous les formateurs pionniers de la F.M.I. ont ressenti le besoin de concevoir des documents adaptés aux besoins individuels rencontrés car les ressources disponibles, si elles sont utiles et mobilisées pour répondre aux demandes, ne correspondent pas au contexte ou à la spécificité des besoins. A ce

sujet, un fait est remarquable : tous ces formateurs notaient l'importance des didacticiels interactifs qui assurent un « *feed-back pédagogique de base* » pour que le formateur puisse être « *disponible le temps qu'il faut avec une seule personne en cas de blocage chronique* » (compte-rendu d'expérimentation 06/12/91). Si l'Enseignement Assisté par Ordinateur est conçu comme un palliatif, il joue un rôle important dans la pérennisation de l'expérience car, devant le manque de didacticiels disponibles dans un département, le formateur conseille la diminution de l'effectif, la stabilisation de l'expérience à ce niveau, le temps de concevoir et de réaliser des produits adaptés. Ici, dans un premier temps, l'informatique a joué le rôle des produits pédagogiques du C.U.E.E.P. en formation initiale, elle a permis la phase expérimentale en soulageant le formateur de l'une de ses préoccupations. Cette même remarque concernant l'informatique a été faite par une des équipes d'enseignants : « *nous n'aurions pas pu individualiser sans le soutien du support informatique* ». Pour la F.M.I. comme en formation initiale, dans un deuxième temps, des plans de travail intégreront l'informatique de manière beaucoup plus constructive du point de vue du formateur, c'est-à-dire comme support choisi pour ses vertus pédagogiques spécifiques et non plus comme « *outil de délestage* ».

Les ressources pédagogiques ne sont pas les seules à manquer : les formateurs pionniers notent tous l'importance de trouver des moyens de suivre individuellement les progressions, de contractualiser le temps de présence, le rythme et le contenu. Ensuite, lorsque les ressources pédagogiques se multiplient (réalisation de ressources spécifiques à la F.M.I., mais également pour l'Enseignement A Distance, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés ou les Centre de Ressources) les formateurs constituent des bases de données et des banques (de tests, d'objectifs,...) pour faciliter et rendre plus efficaces leurs tâches. Pour ce second type d'outils il s'agit de gagner du temps de préparation en centre ou chez soi, du temps de disponibilité en séance, pour ne plus être obnubilé par le fait de ne pouvoir répondre juste à temps à une demande particulière. Pour le premier type d'outils, il s'agit de donner au formateur et à chaque apprenant les supports d'une information et d'un dialogue sur la formation.

Deux des obstacles, repérés en formation initiale, ont donc bien été rencontrés en formation continue, contrairement à ce que les enseignants en ont pensé. Pourtant de 1989 à 1993, les expériences se multiplient, se développent, un mode se dessine suffisamment pour être amené à se généraliser et à être le centre d'un effort de formalisation à partir de 1994. Un des éléments d'explication pourrait être la souplesse de l'environnement de ces expériences.

---

### ***La rigidité de la structure***

En effet, les groupes expérimentaux s'ouvrent initialement deux fois deux heures par semaine pour une quinzaine de stagiaires, mais à la demande des formateurs, après parfois quelques semaines d'expérience, certains groupes seront animés par deux personnes, d'autres verront leur créneaux horaires s'élargir (2x2h1/2) d'autres se raccourcir (1x3h). Des groupes de formateurs sous l'impulsion des départements se créeront pour concevoir et produire les supports nécessaires. Dans les différents centres de formation, les Conseillers en Formation Continue en lien avec les formateurs décident en fonction de l'expérience et de ces résultats

de proposer la F.M.I. à tel public mais pas à tel autre, en fonction des avancées au niveau des pratiques pédagogiques comme au niveau des supports. En fait, tous les acteurs agissant de concert mobilisaient les moyens, dégageaient des espaces de liberté, organisaient la souplesse, pour permettre et réussir les expériences décidées en commun comme le montrent les premières réunions de 1987. Cette souplesse a donc été l'un des éléments qui ont permis la réalisation des F.M.I.. Un des éléments, car notre objectif ici n'est pas l'analyse de l'ensemble des éléments facilitateurs de l'individualisation en formation continue, mais il se restreint à examiner la pertinence des éléments repérés en formation initiale. Cette souplesse est aussi l'élément qui explique l'extrême diversité des F.M.I. en 1994 et la nécessité d'harmonisation et de formalisation qui en résulte.

Il en est allé tout autrement en formation initiale où les enseignants ont souffert de la rigidité de la structure. Le manque de souplesse oblige les enseignants concernés à se mobiliser, à se concerter, à faire front, pour mener à bien toute transformation, même anodine : la moindre transformation d'horaire, de salle, de ressources, de moyens nécessite de convaincre un nombre important de collègues et les autorités de l'établissement. Il faut vérifier les textes qui régissent tout pour argumenter de leur bien-fondé, et s'assurer de la permission des autorités pédagogiques (corps d'inspection). Puis, le cas échéant, il faut trouver les moyens nécessaires, ce qui n'est pas la moindre des difficultés car les budgets sont segmentés par le ministère et la moindre transformation budgétaire doit faire l'objet d'un vote au conseil d'administration qui ne se réunit pas toutes les semaines. Il ne s'agit pas de sous-entendre que la structure s'oppose volontairement à toute transformation, au contraire, dans bien des cas, le soutien a été remarquable. Mais nous pouvons affirmer que le principe structurel n'étant pas l'autonomie des acteurs dans l'Education Nationale, dans chaque établissement il a coûté beaucoup de temps et d'énergie aux différentes équipes pour influencer sur l'organisation spatio-temporelle et sur l'aménagement des ressources et moyens nécessaires à leur action pédagogique, malgré l'appui du proviseur ou du proviseur adjoint, malgré la reconnaissance officielle de l'accompagnateur, malgré le poids symbolique d'une recherche-innovation menée en coordination avec l'Université, malgré l'implication académique, ....

Il est caractéristique que de nombreux collègues de ces six établissements ont, du fait de ces deux derniers obstacles, développé un type de pratiques relevant de l'individualisation de la remédiation et d'une individualisation périphérique à l'enseignement. Nombre d'enseignants ont contourné ces obstacles en créant des modes d'individualisation adaptés à la situation vécue. C'est-à-dire en individualisant dans des espaces privilégiés où il n'est pas nécessaire de mettre en place une production d'outils et de révolutionner l'environnement avant de former. En effet, d'une part la remédiation est le domaine où il existe le plus d'outils de travaux individuels : livrets d'exercices, logiciels de soutien scolaire, fichiers de remédiations, ... ; et d'autre part, les modules en seconde générale ou professionnelle, les heures d'autonomie Bac Pro, le centre de ressources, sont autant de flexibilité offerte par la structure que l'on peut facilement aménager pour réaliser de nouvelles pratiques. Cette analyse semble confirmée par le fait que les formes d'individualisation les plus répandues en formation initiale, d'après le rapport na-

tional intermédiaire [4], soient celles présentées en nombre dans les projets qui nous intéressent [11]. Nous proposons que ceci s'explique largement par le poids de la structure et le manque de supports adaptés hors des activités de remédiation. Nos deux années, et si l'on jette un regard sur les projets précédents, sept années de recherche-innovation dans l'académie dans le domaine de l'individualisation nous le démontrent.

Les mêmes raisons cantonnent d'ailleurs dans certains départements la Formation Matière Individualisée dans le rôle de sas de formation. De 1990 à 1993, l'activité de certains groupes de F.M.I. est restreinte à la remédiation, à la mise à niveau d'entrée dans un module, à l'évaluation formative d'entrée dans la formation modulaire. C'est-à-dire à l'ensemble des activités d'apprentissage qui ne souffrent pas d'être réalisées majoritairement au travers d'activités individuelles et autonomes, ce qui est possible à la suite du développement de produits adaptés à l'auto-formation en Centre de Ressources ou en Enseignement A distance. La prise en considération des demandes de réalisation de modules complets ou de formations spécifiques, dès 1992 au centre de Villeneuve-d'Ascq en maths, puis dans tous les centres et pour les quatre départements ensuite, rendra plus pressante la question des interactions inter-personnelles et le développement de supports spécifiques aux différentes situations.

Ces deux exemples montrent combien le modèle d'individualisation utilisant des parcours linéaires et des situations individuelles d'auto-formation tutorée est de beaucoup le plus simple à opérationnaliser, mais également le moins satisfaisant, pour reprendre les termes de Ph. Meirieu.

Cette rapide comparaison avec la mise en place des F.M.I. renforce donc la pertinence de l'analyse des obstacles. Négliger leur existence augurerait mal de toute tentative de transfert des expériences menées, car ces obstacles créent un contexte difficile rendant nécessaire des efforts conséquents pour individualiser. Dans le cadre du projet, les transformations n'en ont été, la plupart du temps, que ralenties, grâce à la mobilisation des enseignants. Mais ce qui est exigible ou voulu dans le cadre d'un projet de recherche-innovation peut-il être imposé dans le cadre d'une activité professionnelle quotidienne ? Pour que l'individualisation en formation initiale se généralise, il faudrait, tout au moins, rendre la structure plus souple, permettre l'autonomie des acteurs des établissements et institutionnaliser des zones de liberté beaucoup plus importantes que celles qui existent à la périphérie de l'enseignement conventionnel. Cependant il ne faudrait pas non plus surestimer les obstacles rencontrés pour refuser d'avance tout effort de transformation.

Aucun de ces trois obstacles n'est absolu, aucun n'est insurmontable. Trois expériences semblent nous le démontrer :

- *Au Lycée Professionnel Beaupré à Haubourdin, une équipe d'enseignants et le Conseiller Principal d'Education ont coopéré à l'individualisation d'un cycle de B.E.P.. Maintenance. Un membre de l'équipe avait une connaissance approfondie des pratiques d'individualisation en formation continue pour avoir participé à des montages de formations individualisées au C.U.E.E.P.. De ce fait, il connaissait les produits pédagogiques utilisables. De plus cette équipe avait réalisé l'année précédente certains supports de suivi et d'évaluation. Donc, il ne s'agissait pour l'équipe « que » d'adapter des pratiques et de concevoir et de produire l'environnement rendant possible la démarche. Elle s'est mobilisée pour créer des espaces adaptés : un centre de ressources et une salle spacieuse avec quelques postes informatiques, des zones de travail collectif, des zones de travail individuel pour des activités différenciées. Elle a proposé des aménagements horaires : des heures de groupe alignées (français/maths ; maths/atelier, français/atelier). Elle a recherché et acquis des ressources pédagogiques (logiciels, fichiers, valises documentaires, pour le Centre de Ressources, pour le C.D.I., pour une médiathèque de supports pédagogiques dans la salle aménagée). Elle a enfin conçu des activités pédagogiques complémentaires à la démarche d'individualisation (activités transversales pour l'acquisition de compétences méthodologiques, activités d'aide à la construction du projet personnel de l'élève). Dans ce cas, une véritable formation individualisée a été mise en place et menée à bien sur l'ensemble du cycle proposant à chaque élève un parcours individuel à l'intérieur du parcours collectif de la classe en fonction des résultats du positionnement, de la progression individuelle et du projet d'orientation [9]*
  
- *Au L.P. de Vieux Condé, la collaboration étroite de l'équipe et des respon-*

sables de l'établissement a permis un aménagement des structures horaires et spatiales, et une organisation adaptée des ressources matérielles de l'établissement. Participant d'une réflexion locale commune entre formation continue et formation initiale, l'équipe a pu bénéficier dès le début du projet de cycles d'observations en formation continue et d'échanges avec les formateurs qui pratiquent l'individualisation. Le résultat est là, les élèves de B.E.P. électronique et électrotechnique de ce lycée ont bénéficié deux années durant d'une formation individualisée en fonction des besoins de chacun sur les différents thèmes abordés en mathématiques et en français [20]. L'éclatement du groupe classe, rendu possible par l'aménagement structurel, a permis à chaque élève d'évoluer individuellement à travers des activités de groupes à géométrie variable.

- *Au L.P. Edmond Labbé de Douai*, un enseignant de français et deux collègues de mathématiques individualisent totalement la formation C.I.P.P.A.. Cette formation, basée sur l'alternance, est d'un genre très particulier : son objectif est l'insertion sociale et professionnelle, et les conditions institutionnelles d'organisation et les programmes sont beaucoup moins stricts si on les compare à ceux des formations diplômantes. L'obstacle de la rigidité structurelle n'est donc pas présent. De plus, deux des acteurs de cette équipe participent à la conception des supports et à la mise en place du Gestionnaire d'Espace de Formation (G.E.F.-expert) pour les B.E.P. par unités capitalisables en formation individualisée au G.R.E.T.A. de Douai : les pratiques sont donc maîtrisées. Ils ont mis en place un système très flexible de formation individualisée performant : entrée/sortie quasi permanente, régulation du taux de présence, parcours individualisé, évaluation sur mesure...

Dans les trois cas, deux obstacles sur trois étaient totalement ou partiellement levés. Dans le premier cas, peu de difficultés liées aux supports qui avaient été étudiés ou conçus l'année précédente, et, à disposition sur place, une personne ressource sur les pratiques; l'équipe s'est alors préoccupée de l'environnement pour mettre en place la démarche. Pour le second, une prise de connaissance précoce des pratiques et un environnement institué ont permis un passage à l'individualisation, car l'effort pouvait porter sur l'adaptation des pratiques repérées et sur l'adaptation ou la réalisation des supports. Pour le dernier, la connaissance des pratiques et le peu de contraintes institutionnelles ont permis d'adapter l'environnement et la stratégie pédagogique à un public pourtant difficile. Par contre, les autres équipes ont rencontré sur le chemin de l'individualisation deux, voire trois, des obstacles. Elles n'ont pas monté de système de formation individualisée, mais ont développé des formes intermédiaires.

- Dans le cas de la F.M.I., pour les deux départements précurseurs, l'obstacle de la rigidité structurelle n'existait pas ; par contre les formateurs rencontrèrent les deux autres difficultés : la nécessité d'inventer une nouvelle pédagogie et le manque d'outils et de supports adaptés. Un des départements a mobilisé les permanents pour produire des outils, mener des formations de formateurs pour repérer les pratiques, produire des formes

**Exemple n° 9 : Aménagements structurels  
au Lycée Professionnel Beaupré d'Haubourdin**

**Extrait de la monographie :  
« Un exemple de stratégie pédagogique d'individualisation en Lycée Professionnel » [9]**

**L'aménagement horaire**

Dans chaque section une demi-journée a été aménagée comme suit :

	<b>GROUPE 1</b>	<b>GROUPE 2</b>
<b>heure 1</b>	Lettres - Hist-Géo	Math - Sciences
<b>heure 2</b>	Math - Sciences	Atelier
<b>heure 3</b>	Atelier	Lettres - Hist-Géo
<b>heure 4</b>	Atelier	Atelier

Cet aménagement est possible en mettant en parallèle les heures prévues institutionnellement en demi-section pour les matières concernées.

La présentation en sous-groupe correspond à une répartition institutionnelle de l'emploi du temps des professeurs. Elle se traduit de la manière suivante pour les élèves :

<b>DEMI-JOURNEES D'ACTIVITES INDIVIDUALISEES</b>		
<b>Heure 1</b>	Professeurs Ressources = X ; Y	Salle 107 + C.D.I. + centre de ressources
<b>Heure 2</b>	Professeurs Ressources = X ; Z	Salle 107 + C.D.I. + centre de ressources
<b>Heure 3</b>	Professeurs Ressources = Y ; Z	Salle 107 + C.D.I. + centre de ressources
<b>Heure 4</b>	Professeurs Ressources = Z ; W	Salle 107 + C.D.I. + centre de ressources

A d'autres moments de la semaine, les heures en demi-section de math-sciences et de français - hist-géo sont systématiquement mises en parallèle. Cet aménagement permet une grande flexibilité pour les activités de positionnement en phase d'accueil, les activités transversales, ou l'individualisation de la formation en modulant les matières travaillées en fonction des besoins de chaque élève. Les enseignants ont durant cette demi-journée des rôles divers : expert matière, tuteur matière, tuteur méthodologue, suivant les activités proposées à chaque élève.

- **La salle aménagée, des locaux spécifiques**

Au cours des années 90-91 et 91-92, lentement, en repérant les moyens existants, en les mobilisant ou en incitant à quelques acquisitions, l'équipe a monté une salle spécifiquement aménagée. Au final, il s'agit d'une salle spacieuse à géométrie variable disposant de cinq postes de travail informatiques, d'une bibliothèque d'ouvrages scolaires, d'un tiro-classe de documents (supports pédagogiques et outils de suivi individuel), d'une vingtaine de tables et des chaises en nombre correspondant. Les possibilités sont donc variées et variables presque à souhait.

- **Le Centre de Ressources**

Dès septembre 1992 nous disposons d'un centre de ressources de 13 places proposant trois postes informatiques (quatre puis cinq ensuite), des postes de travail individuel, un espace collectif avec tableau, puis, plus tard, un poste audio et un poste de travail sur vidéo, une bibliothèque (ouvrages pédagogiques, fichiers et dossiers d'autoformation).

- adaptées de supports pédagogiques, ... La F.M.I. s'est structurée, s'est ouverte à de nouveaux publics. Dans l'autre département, le potentiel de mobilisation était moindre, la priorité n'était pas au développement de la F.M.I.... Il n'y a pas eu de développement aussi net malgré une forte demande des apprenants.

La comparaison des différents cas de réalisation du processus d'individualisation tend à démontrer que c'est la conjugaison des trois obstacles qui rend les transformations trop coûteuses en temps et en efforts, mais que, par contre, certains éléments, qui peuvent être pris en charge par la structure, facilitent ce processus.

## **UN MEME PROCESSUS QUEL QUE SOIT LE CONTEXTE**

---

### **LES CONSTANTES**

---

Quel que soit le contexte, il est possible de repérer les constantes d'un processus d'individualisation d'une formation. Individualiser une formation c'est amener les acteurs, en situation professionnelle à transformer leurs pratiques pédagogiques et l'ingénierie de la formation d'un même mouvement. Seule cette transformation par les praticiens permet de créer un système de formation individualisée adapté au contexte de formation (public, compétences des acteurs, environnement ).

Ce système, mis en place au fur et à mesure des transformations, doit assurer les fonctions de toute formation individualisée :

- accueil,
- positionnement,
- parcours individualisé de formation (y compris individualisation des situations d'apprentissage),
- suivi,
- validation ou valorisation des acquis.

Ces transformations peuvent se heurter à trois obstacles majeurs :

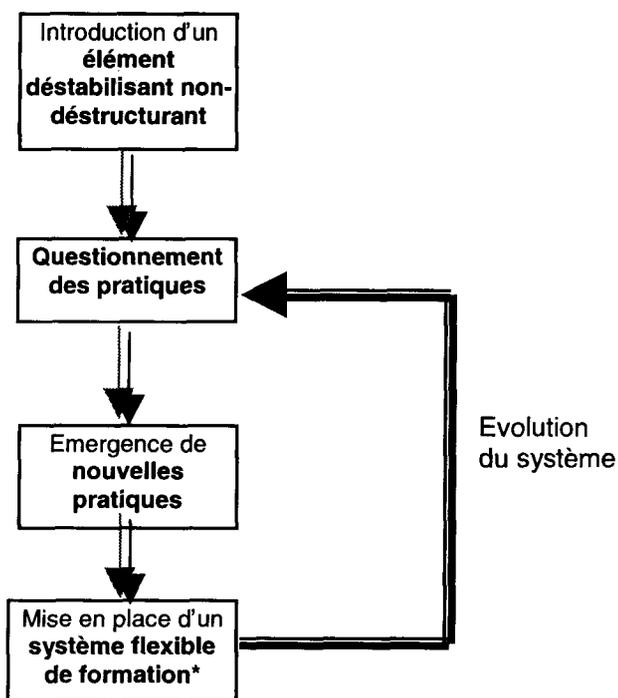
- la rigidité de l'organisation de l'institution ou de l'organisme de formation
- la méconnaissance des pratiques à développer par les acteurs
- l'absence de médiatisation adaptée des contenus de formation et le manque d'outils spécifiques à la disposition des acteurs.

Il est cependant possible d'environner les démarches pour faciliter le processus, c'est-à-dire :

- mobiliser l'ensemble des acteurs concernés directement ou indirectement pour faciliter les transformations
- initier une coopération entre les formateurs concernés et d'autres membres de l'organisme pour produire les ressources et les outils nécessaires à la réalisation des fonctions.

L'étude comparative de l'individualisation de la formation dans les Lycées de la recherche-innovation menée en formation initiale et de la mise en place de la Formation Matière Individualisée au C.U.E.E.P. fait apparaître les mêmes étapes dans le processus.

## ETAPE DU PROCESSUS



\* système adapté

- aux publics
- aux ressources disponibles
- aux compétences professionnelles

Pour un acteur ou un groupe d'acteurs, l'élément déstabilisant, mais non destructurant peut être un outil, un produit ou une activité (dans d'autres cas une demande de formation, etc. qui se fonde sur des modèles pédagogiques différents du leur, qui participe de pratiques pédagogiques différentes de celles qui leur sont coutumières, mais qui est compréhensible avec leurs représentations actuelles et qui est intégrable dans leurs pratiques courantes. C'est-à-dire : il répond à un besoin, il est compréhensible avec le schéma de pensée du ou des acteurs, il est compatible avec la pratique, son intégration demande des aménagements mais aucune révolution. Cependant, elle provoque, de par sa conception, l'apparition de nouveaux questionnements, de nouvelles demandes, pour lesquelles un changement de pratiques et de concepts est nécessaire.

Les Brochures d'Evaluation Formative d'Entrée ont la plupart du temps joué ce rôle dans le projet. A la fois pratiques et produits, ce sont des banques d'exercices avec réponses ou corrigés, repérés en termes d'objectifs, qui permettent à chaque élève, dans chaque matière, de faire le point de ses acquis mais aussi de mettre à jour des manques que des remédiations « légères » peuvent combler. Cette activité s'intègre parfaitement dans une pratique « conventionnelle » à la place des révisions. Elle correspond a priori à une réponse aux problèmes d'hétérogénéité, mais en termes d'homogénéisation pour ceux qui se fondent sur des représentations classiques de la formation initiale : « *les brochures permettent d'individualiser les révisions pour remettre le plus rapidement possible et le mieux possible les élèves au même niveau au début d'un cycle* » (disaient certains enseignants). Or, de fait, pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de changer les pratiques, de s'ouvrir à des nouveaux produits, pour pouvoir répondre aux demandes individuelles de remédiation, pour pouvoir gérer l'autonomie et l'autogestion que requiert la forme de cette activité, pour pouvoir suivre et conseiller chaque élève, car si certaines activités peuvent être parfois collectives la progression est nécessairement individuelle. Tout ceci pour constater en final, qu'étant donnés les acquis et les méthodes de travail de chaque élève, cette activité fait apparaître beaucoup plus de différences entre les élèves que de similitudes, et fait émerger des demandes individuelles auxquelles une pratique conventionnelle ne permet pas de répondre.

Pour les formateurs de F.M.I., l'élément déstabilisant est la situation créée par la conception initiale de la Formation Matière Individualisée : groupe multiniveaux à entrée et à sortie permanentes, lui-même créé pour répondre à une transformation de la demande de formation. Le formateur, entrant dans cette situation, se sent apte à l'assurer parce qu'il « a déjà animé des groupes modulaires de tous les niveaux » et « connaît parfaitement les ressources concernant chaque thème, chaque niveau, de formation » (disent les formateurs eux-mêmes). Il ne s'agit alors que d'animer plusieurs groupes en parallèle ou d'être capable de répondre en temps réel à toute demande de formation, en apportant le bon document. Or, très vite, les compétences à mobiliser sont celles qui permettent de faire le bon diagnostic. Très vite, il apparaît moins important de répondre en temps réel à une demande que de prendre du temps pour savoir l'analyser et la retraiter avec l'ap-

prenant. Très vite, le formateur s'aperçoit que la difficulté réside dans un suivi individuel qu'il n'a jamais pratiqué.

L'élément est donc bien déstabilisant dans le sens où il montre l'inefficience des pratiques et des concepts mobilisés, mais non déstructurant car l'élément puis la problématique sont compréhensibles avec le schème des représentations actives, conditions pour que les acteurs s'ouvrent à d'autres pratiques et d'autres modèles. Attention, il ne s'agit pas d'un « Cheval de Troie » ou d'une sorte d'appartement témoin dont on cache les défauts : chacun avait été prévenu qu'intégrer cette activité engendrerait certainement une remise en cause fondamentale, l'avertissement est inclus dans le « mode d'emploi » disponible pour l'enseignant. Mais cet élément permet de donner du sens à tout moment aux transformations nécessaires et aux problèmes qu'elles veulent résoudre.

Les enseignants ou formateurs s'engageant dans le processus, adhèrent à l'objectif formel qui est l'individualisation de la formation. Mais les représentations de cette individualisation sont multiples et différentes pour chaque individu. Chaque individu donne un sens (une direction) différent à la même notion. Mais, les moyens et les stratégies liés à cet objectif ne sont pas nécessairement opérationnalisables car pensés hors situation. La déstabilisation que provoque l'entrée dans le processus d'individualisation correspond d'une part à la prise de conscience individuelle de la signification de la réalisation de l'objectif formel en termes de moyens et de successions d'actions, et d'autre part à la nécessité de formaliser ses objectifs dans un collectif pour définir ensemble un projet commun qui ait des sens individuels convergents en un sens commun.

Le cycle est alors enclenché : questionnement sur les pratiques actuelles, transformations par l'émergence de nouvelles pratiques inventées ou importées, mise en cohérence de ces différentes pratiques en système institué par la réquisition et la stabilisation des moyens et de l'organisation, nouvelles questions, ... (cf. les tableaux récapitulatifs : processus d'individualisation du point de vue des enseignants pp. 80-81 deuxième partie et quelques repères historiques de la mise en place de la F.M.I. pp. 87-88 de la première partie).

***Exemple n° 10 : Les demandes des élèves à la suite de la phase d'accueil au Lycée Professionnel. d'Haubourdin***

***Extrait de la monographie :***

***« un exemple de stratégie pédagogique d'individualisation en Lycée Professionnel » [9]***

- **Les demandes d'accès aux outils**

Dès la présentation des évaluations formatives d'entrée, le contrat est clair : d'une part tout ou partie (en fonction du niveau concerné) du travail sur les brochures et certaines des activités de remédiation sont à réaliser en dehors des cours, d'autre part, les évaluations sont construites pour que chaque élève soit amené à mobiliser son environnement personnel et l'espace de formation qu'est l'établissement. Ceci crée nécessairement une demande forte d'accès aux ressources de l'établissement en autonomie et en dehors de l'emploi du temps. Cette demande est d'autant plus forte que l'environnement individuel est pauvre, ce qui va de pair avec des difficultés à réaliser le travail contractualisé.

- **Les demandes de compléments de formation**

Au cours de l'évaluation formative d'entrée, nombre d'élèves prennent conscience de leurs lacunes et les identifient clairement en termes d'objectifs opérationnels. Il est bien sûr impossible de les combler complètement durant la phase d'accueil. Mais grâce aux grilles des brochures, les prérequis de la formation à venir sont connus des élèves qui souvent renvoient à l'équipe éducative une demande pressante de formation sur les thèmes identifiés. Or ces demandes individuelles ne peuvent être traitées par la structure dans une progression classique.

- **Les demandes de prise en compte des acquis et des difficultés individuelles**

On ne peut demander à quelqu'un de faire un retour sur lui-même pour se situer par rapport à un collectif, de faire l'effort d'ajuster sa position à celle requise, dans le simple but d'homogénéiser un groupe pour le traiter de manière indifférenciée annihilant ainsi dans une seconde phase l'individu sur lequel on a compté dans la première.

L'année précédente, à la fin de l'activité d'évaluation formative nombre d'élèves ont ressenti négativement le démarrage d'une activité et d'une progression collective qui ne tenait aucun compte des activités précédentes et surtout de ce qu'elles avaient permis de repérer. Il est normal qu'après avoir répondu à l'exigence de se situer, tous réclament alors une certaine différenciation individuelle.

- **Les demandes d'adaptation de la méthode de travail à la nouvelle donne**

Deux des objectifs majeurs de la phase d'accueil sont de développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves : autonomie face aux ressources, autonomie et responsabilisation dans la gestion et l'organisation de leurs activités, responsabilisation face à l'évaluation de ce qui est fait et à faire. Tout est donc fait pour que les élèves apprennent à travailler autrement. Il est alors logique que des voix se fassent entendre pour demander que le mode de travail proposé par la suite corresponde aux nouvelles capacités méthodologiques et n'assujettisse pas les élèves à leur formation.

Les élèves ne sont pas les seuls à exprimer des desiderata ou des insatisfactions : les enseignants de l'équipe impliquée dans l'action expriment, à la fin des activités sur les évaluations formatives d'entrée, une impression de gâchis si l'on ne peut ensuite que retourner à une gestion classique de la classe et de la progression. Cette impression est d'autant plus insupportable si ces personnes se sont investies dans la conception des outils ou dans la gestion des activités de la phase d'accueil.

**Exemple n°11 : La démarche des enseignants  
au Lycée Professionnel d'Armentières**

**Extrait de la monographie :  
« De l'évaluation d'outils à la transformation de pratiques » [10]**

**IV - Evolution des enseignants**

Au début de cette année scolaire 96-97, nous avions (l'équipe des trois enseignants de mathématiques) un sentiment relativement négatif de notre action. En décembre nous avons décidé de quitter le projet car nous ne désirions plus nous soumettre à l'objectif d'utilisation en vue d'évaluation des produits C.U.E.E.P.. Objectif qui pourtant avait motivé notre adhésion à l'action. Nous étions d'accord pour recentrer notre démarche sur la mise en place d'une stratégie pédagogique d'individualisation en utilisant des supports que nous maîtrisions mieux, voire certains produits C.U.E.E.P. s'ils répondaient à un besoin.

Il s'agissait bien d'une inversion du sens de notre démarche de la pratique pédagogique vers les outils et non plus la modification de pratiques nécessaire à l'appropriation d'outils. Inversion que nous pensions contraire aux termes du contrat du projet.

*« Nous ne pouvons plus continuer, nous ne voulons plus être obligés d'utiliser et d'évaluer les produits que vous avez mis à notre disposition. C'est peut-être un échec pour toi, mais pour nous ce projet est certainement une réussite sur le plan de notre pratique. On ne peut plus et on ne veut plus faire comme avant. Nous voulons chercher comment individualiser et pour cela utiliser les outils que l'on veut, y compris les produits C.U.E.E.P. si on en dispose encore ».*

C'est en ces termes que nous avons exposé notre décision au coordinateur du projet, membre du laboratoire Trigone du C.U.E.E.P.. Notre interpellation l'étonna autant que sa réaction nous a surpris : *« au contraire, vous êtes maintenant totalement dans le projet ».*

En effet échaudés par notre précédente expérience dans le projet « réussir au LP », nous avons demandé au début de notre action de restreindre notre activité à la seule évaluation des supports, ceux du C.U.E.E.P. ou ceux mis au point par les autres équipes. Lors du précédent projet, les mutations de collègues, l'absence de coutume de travail en équipe avaient petit à petit sclérosé notre participation. Celle-ci s'était réduite au seul travail autour des brochures d'évaluation formative d'entrée, après l'abandon des problématiques des activités transversales, faute d'équipe de ce type, et du projet personnel de l'élève pour la même raison.

En juin 1995, nous étions trois enseignants de mathématiques motivés pour cette recherche, mais nous ne voulions pas nous engager trop loin.

Au cours d'une réunion où nous avons, avec le coordinateur, repris les écrits concernant les précédentes réunions et les termes du projet, nous avons redéfini notre objectif : *« mettre en place une organisation et des pratiques pour individualiser ».* Objectif irréalisable d'ici la fin du projet, mais que nous poursuivrons, d'autant plus que d'autres collègues, à notre grande surprise, désirent collaborer à sa réalisation.

.../...

***Suite de l'exemple n°12 : La démarche des enseignants  
au Lycée Professionnel d'Armentières***

***Extrait de la monographie :  
« De l'évaluation d'outils à la transformation de pratiques »***

Le travail fourni dans le cadre de ces deux projets nous a fait passer du statut d'utilisateurs d'outils à celui d'observateurs critiques, puis d'initiateurs de pratiques pour d'autres collègues. Dans la mesure de nos possibilités nous avons analysé les outils mis à disposition par d'autres - brochures d'évaluation formative d'entrée et dossiers C.U.E.E.P. - (le manque de moyens techniques de toutes sortes ne nous permet pas d'y associer les produits utilisant d'autres supports que le papier) pour en dégager les points positifs ou les invalider. Mais la nécessité de les évaluer en situation réelle, nous a ouverts à des pratiques nouvelles qu'il nous faut maintenant améliorer. Développer ces pratiques pédagogiques nécessite cependant d'adapter ces outils et d'en élaborer de nouveaux dans un but d'individualisation. Nous sommes ainsi entrés dans une démarche dialectique d'adaptation d'outils à notre pratique et inversement. Dialectique beaucoup plus enrichissante que la simple utilisation de produits « extérieurs » qui s'avère de toute manière vouée à l'échec.

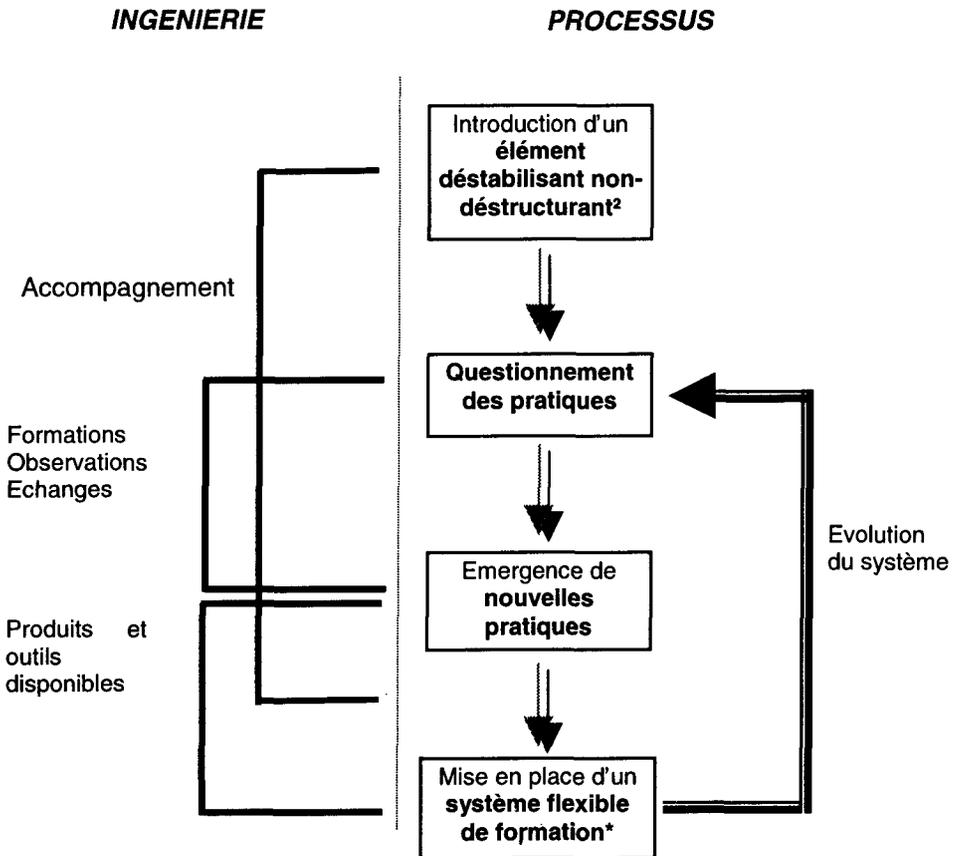
Nous avons réussi à créer, cette année, un début de travail et de réflexion en équipe pédagogique d'abord avec les professeurs de mathématiques, autour de l'utilisation de la brochure et le choix en commun d'autres supports d'activités nécessaires à notre nouvelle pratique, ensuite avec d'autres professeurs d'enseignement général qui commencent à être intéressés par notre démarche dans le cadre des activités modulaires.

Le projet est donc une réussite du point de vue des pratiques d'enseignants : naissance d'un travail d'équipe et ouverture vers de nouvelles pratiques et stratégies pédagogiques. Profondes transformations qui semble-t-il, perdureront et même s'amplifieront après la fin du projet.



# DU TRANSFERT A L'INGENIERIE DE TRANSFORMATION DE PRATIQUES

Cependant dans le cas d'un transfert de pratiques, c'est-à-dire de l'acquisition de compétences permettant l'appropriation de pratiques pédagogiques existantes ailleurs, l'expérience menée en formation initiale et les formations de formateurs autour de la F.M.I. nous montrent que ce cycle n'est pas autosuffisant : il s'interrompt, voire s'inverse, s'il n'est pas soutenu par une ingénierie efficace. L'ingénierie mise en place pour soutenir le processus d'individualisation en formation initiale est schématisé ci-dessous :



L'accompagnement de la Recherche-Innovation en formation initiale est la pièce majeure de cette ingénierie. C'est cet accompagnement qui a géré la mise en participation des autres éléments de cette ingénierie, il faut donc s'attarder à sa définition dans la situation présente.

Cette fonction est tout d'abord très liée à la pratique de la Cellule de Recherche-Innovation Pédagogiques dont les membres « accompagnent » les équipes depuis sa création. Jean-François Berthon a depuis formalisé cette fonction [4] : Il s'agit d'une « *fonction de médiation (...) symboliquement habitée pour laquelle il est impossible de définir un cahier des charges puisqu'elle dépend largement du projet qu'elle soutient.* » Il est pourtant possible de repérer quelques caractéristiques du rôle : ce médiateur est nécessairement le « *représentant symbolique d'une communauté* » (dans le cas de la CRIP, « *la communauté éducative* »), il vient à ce titre à la rencontre des équipes dans une position d'« *écoute active* », car « *questionnante* » et « *armée* », car sachant replacer la démarche des acteurs dans un cadre théorique global. Il est alors le catalyseur qui va, par sa prise de distance, sa position symbolique, par questions, « *faciliter l'émergence et la formalisation de nouveaux savoirs et savoir-faire* ». Il peut enfin faciliter l'accès à des ressources ou des personnes ressources dans l'académie.

Dans le cadre de cette recherche-innovation, cette fonction a été élargie de par la position même de l'accompagnant :

- ancien collègue ayant participé à la première recherche-innovation « *Réussir au Lycée Professionnel* » ;
- formateurs de formation individualisée au C.U.E.E.P. ayant participé à la mise en place et à la formalisation des Formations Matières Individualisées ;
- membre de la C.R.I.P.-P.N.I. ,
- membre de l'équipe O.P.E.N. du laboratoire TRIGONE travaillant sur l'ingénierie des formations ouvertes.

De fait, chacun des enseignants et le Conseiller Principal d'Education participant à la recherche-innovation attendait plus de l'accompagnateur que ce qu'exprime habituellement la fonction. Mais, cette position reconnue permettait également à l'accompagnateur d'attendre plus de chacun que la simple participation à cette recherche-innovation surtout en terme de formalisation, voire de participation à une modélisation, et de rédaction. Cependant, il s'agissait bien dans la plupart des cas d'un rôle d'accompagnateur caractérisé par une position de questionneur distancié des démarches des acteurs. La plupart des cas seulement ? car il faut ici distinguer les fonctions selon la médiation. Les acteurs distinguaient et réclamaient trois médiations :

- Formation initiale/formation continue ;
- Equipes/ institution (C.R.I.P.-P.N.I., Rectorat) ;
- Domaine de la pratique/domaine de la recherche.

Chaque médiation a de fait créé des fonctions différentes dans les trois niveaux

de la recherche-innovation ; le niveau des équipes disciplinaires chargées de l'étude de la transférabilité des produits pédagogiques de l'individualisation de la formation continue vers la formation initiale (niveau 1), le niveau des équipes d'établissement chargées de la mise en place des formations individualisées en formation initiale (niveau 2), le niveau de l'équipe inter-établissement dont les travaux ont permis la réalisation de ce cahier d'étude pour sa partie formation initiale (niveau 3). Pour exemple, il est possible de décrire les fonctions de l'accompagnement au niveau 2 concernant les trois médiations :

- **Médiation formation initiale/formation continue :**
  - . faciliter et organiser échanges entre enseignants et praticiens de formation continue engagés dans l'animation de formations individualisées ;
  - . faciliter et organiser les cycles d'observation de pratiques de formation continue concernant l'individualisation de la formation ;
  - . ...
- **Médiation équipes/institution :**
  - . inciter à la formalisation des demandes d'ingénierie et des pratiques ;
  - . inciter à l'écriture, relire, critiquer le compte rendu ;
  - . faciliter les transformations en informant les supérieurs hiérarchiques des enseignants et en s'assurant de leur aval ;
  - . ...
- **Médiation pratique/recherche :**
  - . apporter une aide méthodologique pour l'énonciation, la problématisation, la formalisation, l'évaluation ;
  - . apporter une aide méthodologique à une démarche de recherche-action (plus spécifiquement recherche-innovation pour reprendre l'appellation de la C.R.I.P.-P.N.I.) ;
  - . faciliter l'accès à des éclairages théoriques : ouvrage, experts; mettre en place une formation si le besoin est exprimé ;
  - . ...

Les rôles cités couvrent donc bien la fonction d'accompagnement définie par la CRIP pour la dépasser et se rapprocher de celle définie par J. Clenet et D. Poisson pour qui l'accompagnateur « *essaie non seulement de laisser le maximum d'autodirectionnalité (...), tout en gardant un droit d'ingérence et un devoir de contractualisation, mais aussi de favoriser la mise en réseau autour du projet en jouant un rôle de serveur de ressources humaines et matérielles* » (troisième colloque européen sur l'autoformation, Bordeaux, novembre 1996), l'accompagnateur dans ce sens est l'interface entre la prescription institutionnelle et l'autonomie de l'acteur. Ce qui correspond mieux à la spécificité de l'action fortement prescrite au niveau de sa forme (recherche-action), de son sujet (commande ministérielle autour de la transférabilité des pratiques et des outils de l'individualisation de la formation continue d'adultes en formation initiale) mais rencontrant comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce cahier une réelle demande plurielle des enseignants.

Le plus caractéristique de cette ingénierie est la position première de l'accompagnement avant toute autre démarche externe sur les enseignants. Conventionnellement, une démarche de transfert d'outils et de pratiques d'un champ d'application à un autre débute par l'exposé des dits outils et pratiques dans une situation impositive collective, si l'on reprend les termes que nous avons côtoyés tout au long de cet exposé. Ensuite viennent les échanges et les observations, et l'accompagnement. Accompagnement qui se conçoit comme soutien de la transposition in vivo de connaissances acquises in vitro. Ici le schéma s'inverse. Le point de départ est la problématique des acteurs, leurs représentations, les premières actions en auto-suffisance avant un quelconque apport extérieur. Puis sont venus les outils, trop tôt car ils ont distrahit les acteurs de leur démarches, mais il fallait obéir à la prescription. L'accompagnement a joué un rôle majeur à ce moment précis, en utilisant son droit d'ingérence, en convoquant chaque collectif l'un après l'autre pour recadrer l'action et la sortir de l'ornière de l'étude stérile des outils. Les acteurs sont allés alors jusqu'au bout de leurs démarches collectives pour en dessiner les limites et énoncer alors les apports attendus. Ensuite, il s'est agi de mobiliser les moyens pour répondre. Mobilisation qui a tardé car il s'agissait d'une première méthodologique dans ce cadre institutionnel. Mais cette méthode a porté ces fruits malgré la demande d'outils devancée et des réponses parfois tardives aux besoins de formation. Pour reprendre un jeu de mot cher à Alain Gillot, coordinateur académique de la P.N.I., nous sommes passés d'une méthode de transfert à une méthodologie pour faciliter le « trans-faire »

Chacun des éléments de cette ingénierie a été apprécié et validé par les membres des différentes équipes de ce projet avec un plébiscite certain pour l'accompagnement et le cycle d'échanges et d'observations. Cette méthodologie et cette ingénierie sont maintenant une hypothèse de travail qu'une équipe composée des membres du « pôle individualisation » de l'académie, des formateurs MAFPEN et des personnes ressources venant des différentes équipes de ce projet, reprend à son compte pour évaluer les possibilités, les conditions et la réalité des transferts de pratiques. Durant cette année scolaire, nous tenterons de valider ou d'invalider les différents éléments de cette hypothèse tout en évaluant la qualité du transfert ou de l'appropriation. Un système ne change que si ses acteurs changent ou changent leurs pratiques, et il faut que ce qui est inventé ici soit utile là. L'étude du transfert et de l'appropriation d'éléments externes est donc essentiel, c'est un défi qu'il nous faut relever. Le champ de l'individualisation est propice à cette étude car les pratiques, les outils et produits existent, la formalisation et la capitalisation sont largement avancées, et une réelle demande se fait jour en formation initiale.

Il en va de même en formation continue, et plus particulièrement au C.U.E.E.P., avec la généralisation des nouveaux modes de formation dont la Formation Matière Individualisée. Après la phase d'expérimentation, puis celle de formalisation, vient en effet celle de la généralisation, pour laquelle la mobilisation de l'ensemble des formateurs sera nécessaire. Se posent alors pour eux le problème de l'apport des connaissances et des pratiques acquises par d'autres dans les phases précédentes, c'est-à-dire le transfert de pratiques innovantes à d'autres départements, à d'autres formateurs, dans d'autres lieux. Deux formations de formateurs ont été montées ces derniers mois pour mettre en oeuvre ces transferts : l'une concernait les pratiques d'animation en lien avec les interactions inter-personnelles dans les formations individualisées et s'adressait à des formateurs en charge de l'animation de ce type de formation, l'autre concernait la prise en main d'un groupe de F.M.I. et s'adressait aux formateurs intéressés ou pressentis pour l'animation d'une F.M.I.. Leur caractéristique première à toutes deux résultait du repérage de l'enrichissement mutuel provoqué par le travail coopératif sur la formalisation des F.M.I. : elles étaient inter-disciplinaires pour que s'articulent les réflexions didactiques spécifiques à chaque département et les réflexions adisciplinaires concernant le mode de formation lui-même. L'évaluation de ces formations par les formateurs montre que les éléments de l'ingénierie mise en place en formation initiale pour faciliter le transfert sont pertinents dans le cadre de la généralisation des nouveaux modes de formation en formation continue. Les formateurs font ressortir :

- la richesse du travail inter-disciplinaire pour le repérage des pratiques pédagogiques liées à un ou des modes de formation particuliers, mais aussi pour dégager les spécificités justifiées et injustifiées concernant les différentes disciplines ;
- l'importance des échanges entre praticiens pour dégager de nouvelles pistes pour chacun, pour se rassurer et pour situer sa pratique par rapport à la pratique des autres ;
- l'importance des observations en situation pour repérer des pratiques et donner du sens aux paroles ;
- la nécessité de produire en commun pour se former, mais également pour adapter continuellement les ressources aux pratiques.

Enfin, les « nouveaux » soulignent la nécessité de bénéficier d'un accompagnement lors de la prise en charge effective de l'animation et de la poursuite de la formation durant cette phase sous une forme ou une autre, ce que l'on peut traduire par la nécessité d'échanger sur une pratique naissante en collectif et d'avoir des apports au moment où ils sont nécessaires.

Tous les éléments sont présents dans ces demandes : accompagnement, échanges, observations, productions, travail en équipes transversales. Même s'ils n'ont pas le même sens dans tous les contextes, même si l'ordre de leur apparition diverge selon les objectifs et l'environnement des transformations qu'ils facilitent, ces cinq éléments définissent une base solide sur laquelle repenser la formation de formateurs. Une base pour inventer une ingénierie de transformation de prati-

ques dans le cadre de l'autonomisation des formateurs et de la coopération entre formateurs.

## **DE L'EXPERIMENTATION A LA PERENNISATION : LIMITE DE LA DEMARCHE DE PRATICIEN**

---

Nous avons déjà noté que le processus d'individualisation fondé sur une démarche des praticiens, dans un contexte donné, suit un processus qui doit être soutenu par une ingénierie pour de multiples raisons dont une est la nécessaire formalisation du système. Celle-ci est une étape indispensable pour en assurer la pérennisation. Elle permet l'explicitation des rôles, des fonctions, des objectifs, entre les membres de l'équipe pour assurer le fonctionnement normal et une reproduction les années suivantes avec mise en place des évolutions voulues. Mais elle est nécessaire pour réaliser un transfert vers un nouveau membre de cette équipe ou vers une autre équipe. Cependant, là également, le cycle de transformation de pratiques n'est pas suffisant : il manque la phase d'institutionnalisation nécessaire à toute pérennisation effective.

Ainsi, par exemple, l'institutionnalisation de la Formation Matière Individualisée a été réalisée dans le cadre du C.U.E.E.P. pour la participation à l'offre de formation modulaire d'enseignement général. Elle a été possible grâce à un travail coopératif bien plus large en ce qui concerne le statut des acteurs au C.U.E.E.P. que la phase d'expérimentation. Dès le départ, certains Conseillers en Formation participent à des réunions concernant la mise en place de la F.M.I., pour s'informer des difficultés des pédagogues à gérer le système, pour enregistrer les aspects positifs repérés, faire remonter des demandes du public ou poser des questions sur la démarche à venir. Il s'agit de faciliter et de proposer. Ensuite, la phase d'institutionnalisation de la F.M.I. n'a pu être réalisée que par une participation effective et totale de l'ensemble des acteurs du contexte de cette formation à sa définition. Toutes formes d'activités confondues, travaux de rédaction et de formalisation, formation de formateurs, etc., nous pouvons discerner trois niveaux de coopération (ces niveaux participent tous de la démarche transversale signalée dans la première partie de ce cahier; les objectifs et les réalisations ainsi que le tableau des faits essentiels nous permettent si nécessaire d'illustrer nos propos) :

- Une coopération inter-départements pédagogiques.  
Il s'agit de définir ensemble les pratiques pédagogiques effectives, voulues et à développer dans la formation matière individualisée, mais également, de partager et de coordonner les avancées en termes de produits pédagogiques et d'outils de suivi. Elle a même permis dans un but d'optimisation de mettre en commun une partie du potentiel de formation de formateurs pour des réalisations communes dans ce domaine.
- Une coopération entre départements pédagogiques, Conseillers en Formation Continue et secrétaires chargées de l'accueil, du suivi et de la gestion.  
L'objectif de cette coopération était la définition des fonctions assurées par chacun des acteurs dans la formation de chaque apprenant, des procédures à suivre entre les acteurs pour assurer un meilleur fonctionnement et

la réalisation d'outils facilitant la communication des informations. Elle a permis également la reconnaissance par tous du rôle de chacun et la création de lieux et de temps de coopération pour le suivi des apprenants ou pour le pilotage de la structure elle-même (régulation, évolution).

- Une coopération au niveau politique entre les acteurs déjà cités et les responsables de la F.M.I. de chaque département pédagogique, des responsables de centres de formation, et des responsables du C.U.E.E.P. (gestion financière, gestion administrative,...) .

Cet étage est capital. La validation politique des activités et travaux des coopérations précédentes, la définition et la prise en charge de besoins pour le fonctionnement efficace de la structure, la définition du fonctionnement financier et administratif de la structure, n'ont pu se faire et ne pouvaient se faire qu'à ce niveau. Etant donné la taille de l'organisme, les acteurs de ce niveau politique ne sont pas éloignés des acteurs de terrain (ce sont parfois les mêmes que ceux des autres niveaux de coopération), mais ils jouent un rôle nécessaire à l'institutionnalisation de la structure.

Dans ce cadre, l'institutionnalisation n'est pas un enfermement ou un carcan, elle est une nouvelle base permettant aux acteurs de travailler à des objectifs communs : elle n'harmonise pas les différentes pratiques et fonctionnements, elle permet aux acteurs d'y travailler; elle ne fige pas trop la structure, pour lui permettre d'évoluer; enfin, par l'identification et la reconnaissance aux yeux de tous, elle rend possible la réquisition de moyens et de personnes pour son développement ou son évolution. Dans ce sens, l'institutionnalisation est l'outil de la pérennisation.

En formation initiale, la forme même de projet de recherche-innovation mené par les acteurs de terrain contient en elle-même les limites de sa propre démarche : l'institutionnalisation est hors de portée immédiate et ne peut être l'outil de la pérennisation. Qu'en est-il alors ?

Reprenons les exemples cités dans la première partie pour dégager des éléments de réponses.

- Premier exemple : le L.P. Beaupré à Haubourdin.  
De 1991 à 1995, une équipe d'enseignants monte les systèmes de formation individualisée dans des sections de classes technologiques et dans une section de B.E.P., comme nous l'avons déjà décrit. Actuellement, aucune de ces organisations n'existe de manière intégrée pour une section complète dans le Lycée. Les classes technologiques ont été transférées en Collège, en référence à des résultats nationaux, alors que les résultats locaux contrariaient les « vérités » nationales. Quant aux différents acteurs, ils ont été répartis dans les différentes sections pour essayer leurs pratiques innovantes (résultat d'un accord entre direction de l'établissement et enseignants). De fait si aucun système de formation individualisée ne fonctionne actuellement en tant que tel, la totalité des élèves de toutes les sections bénéficie peu ou prou d'une des deux autres formes d'individualisation de la formation repérées en formation initiale. De plus, les ré-

sultats des expérimentations ont servi de base aux deux nouveaux projets des six établissements. Il n'y a donc pas pérennisation, mais essaimage.

- Deuxième exemple : le L.P. Edmond Labbé à Douai.  
Certains enseignants de ce L.P. participent activement au premier projet dès 1992. Ils adhèrent donc à une démarche ambitieuse concernant l'ensemble des B.E.P. pour les projets de 1995/97. Les deux tiers d'entre eux obtiennent une mutation en septembre 1995 (deux mois après le dépôt de dossier, quinze jours après l'acceptation du projet et la dotation). Les néo-titulaires nommés acceptent de reprendre le projet, mais finalement seule la classe de C.I.P.P.A. bénéficie d'une formation individualisée.
- Troisième exemple : Le L.P. de Vieux-Condé.  
Nous avons vu que dès le dépôt de dossier de projet, le proviseur aménage l'emploi du temps et répartit les moyens horaires pour donner aux enseignants une souplesse structurelle facilitante pour la mise en place de 1995 à 1997 d'un véritable système de formation individualisée sur deux sections de B.E.P.. Depuis, le proviseur a obtenu une mutation, un des piliers du projet est à trois quarts temps formateur d'enseignants à la M.A.F.P.E.N.. Nous ne connaissons pas pour chacun le rôle joué par le projet dans ces nominations, mais nous sommes sûrs pour l'un d'entre eux que ces démarches de projet ont été un des éléments de celle-ci. Cependant, le système se généralise, mais avec une position plus en retrait du nouveau proviseur, position compréhensible pour un nouvel arrivant. Y aura-t-il pérennisation ou essaimage ?

Partout donc, les acteurs ont acquis des pratiques et des compétences nouvelles qu'ils réemploient et enrichissent de nouvelles expériences. Mais les systèmes de formation mis en place souffrent de leur non-institutionnalisation et les acteurs ne peuvent assurer eux-mêmes la pérennisation, soumise au caprice des mutations, des congés maladie ou de maternité. Sans institutionnalisation, le moindre changement dans l'équipe remet en cause tout le processus. Nous pouvons dire que ces systèmes de formations conçus, réalisés et formalisés par les acteurs et qui donnent satisfaction sont continuellement en sursis.

Mais que pourrait être cette institutionnalisation, outil de la pérennisation en formation initiale ?

Pour que l'institutionnalisation ne soit pas un enfermement et ne devienne pas un carcan institutionnel dont nous avons pu voir qu'il est un obstacle majeur à l'innovation et à l'évolution, il faut que cette institutionnalisation soit le résultat d'une coopération entre et au plus près des acteurs à qui elle s'appliquera. Cela peut se faire au niveau d'une partie d'un établissement pour les très grandes structures, au niveau d'établissement, mais certainement pas au niveau académique ni au niveau national. Pourtant, si la décision d'une équipe de direction ne s'assoit pas sur une légitimité interne, participation et accord des acteurs du Lycée, et externe, droit à l'autonomie reconnue, alors un simple changement de direction remet en cause l'innovation. Il n'y a donc pas institutionnalisation. Dans l'organisation ac-

tuelle, seule l'institutionnalisation nationale vaut droit pour l'ensemble des acteurs, mais elle est trop éloignée des terrains pour mettre en oeuvre une individualisation spécifique à chaque contexte. La prescription d'une structure identique pour tous serait une aberration philosophique. Elle ne peut être donc qu'une délégation, à un niveau le plus proche possible des terrains, du pouvoir d'institutionnaliser. Mais il s'agit là d'une révolution. L'idée fait pourtant petit à petit son chemin. D'ici là, seules la mobilisation et la stabilité des équipes font vivre les systèmes de formation individualisée en formation initiale, alors que l'individualisation progresse en tant que pratique d'enseignant.

## Conclusion

---

Tous les enseignants n'individualisent pas le parcours de formation des élèves, loin de là, y compris dans le groupe restreint des quelques Lycées expérimentaux. De même peu de formateurs ou d'organismes de formation continue ont intégré, dans leurs pratiques d'individualisation, la différenciation des situations d'apprentissage. Mais cette étude semble nous montrer que, dans les nouvelles démarches d'individualisation, la problématique s'enrichit dans les deux contextes : dans le premier la différenciation pédagogique s'accompagne maintenant d'une action sur les modes d'apprentissage et sur l'organisation de la formation, dans le second, l'individualisation du parcours de formation se décline sur trois niveaux, l'itinéraire de formation, le mode pédagogique, les situations d'apprentissage. Cette complexification laisse à penser qu'un modèle commun s'esquisse et que celui-ci devra intégrer toutes les dimensions de l'acte de formation.

Ce modèle ne peut trouver son expression, dans quelque contexte que ce soit, sans participation des praticiens, formateurs et enseignants, car l'individualisation des situations d'apprentissage est un défi qu'eux seuls peuvent relever, même si une ingénierie facilite et oriente leur pratique. Pour réaliser les transformations nécessaires, la formation d'un formateur doit s'articuler autour d'un accompagnement individuel et s'enrichir de sa participation à un groupe de production de ressources et de formalisation des pratiques, lieu d'échanges entre praticiens avertis et néophytes de l'individualisation. Accompagnement et échanges peuvent seuls permettre la formalisation, l'appropriation et la capitalisation des pratiques innovantes, c'est-à-dire le transfert de compétences et l'apparition de compétences nouvelles.

De fait, mener à bien un processus d'individualisation nécessite un questionnement global associant l'ensemble des acteurs pour proposer des correspondances spécifiques entre l'individu et les accès aux savoirs, l'individu et les contextes d'apprentissage, l'individu et les modalités de sa formation. La spécialisation nécessaire au développement de compétences segmente trop souvent l'action et propose alors des réponses parcellaires aux problèmes posés. Or si les différents acteurs coopèrent à la prise en charge de l'ensemble des dimensions de l'acte de formation, ils peuvent espérer apporter une réponse plus adaptée à chaque individu et en même temps enrichir leurs propres pratiques.

Mais apporter une réponse globale sous-entend également s'intéresser à tous les éléments pertinents. Alors, pourquoi continuer à opposer interactions sociales pour l'apprentissage et individualisation du parcours alors qu'ils ne relèvent pas du même niveau d'analyse et peuvent s'intégrer dans une même pratique ? Pourquoi refuser une ouverture réclamée par les apprenants sous prétexte qu'elle n'est pas « intellectuellement satisfaisante » ? Pourquoi refuser l'autonomie des formateurs et des enseignants dans un processus qui passe nécessairement par eux ? Si ces questions se posent c'est que trop souvent encore l'approche de la formation, le modèle pédagogique, de l'ingénieur de formation ou du formateur, priment sur la

prise en compte de l'individu. L'individualisation n'exigerait-elle pas plutôt que les acteurs enrichissent leurs pratiques de tous ces apports pour mieux répondre aux demandes de chacun des apprenants ?

## Références

---

### • Références bibliographiques

- [1] Ch. D'Halluin, D. Poisson, « Formations Ouvertes Multiresources », Cahier d'études du C.U.E.E.P. N°28, C.U.E.E.P.-U.S.T.L., Lille, février 1995.
- [2] M. Fabre, « Penser la formation », P.U.F., Paris, 1994.
- [3] J. Hédoux et al, « Recherche – Action, méthodes et stratégies », Cahier d'Etudes du C.U.E.E.P. N°9, C.U.E.E.P.-U.S.T.L., décembre 1987.
- [4] J.-F. Berthon, « L'accompagnement : une autre façon d'être formateur », Cahier de la M.A.F.P.E.N. N°2, pp. 2-8, M.A.F.P.E.N. de Lille, novembre 1997.
- [14] C. Cavet, A. Mor, « Formation individualisée », C.A.F.O.C., Lyon, 1988.
- [15] P. Galvani, « Autoformation et formation de formateur », Chronique Sociale, Lyon, 1991
- [16] Ph. Meirieu, «Ecole, mode d'emploi », E.S.F., Paris , 1993, pp. 109-110.
- [17] Ph. Meirieu, «Enseigner, scénario pour un nouveau métier », E.S.F., Paris, 1989, pp. 128-129.
- [18] Ph. Meirieu, « La pédagogie entre le dire et le faire, E.S.F., Paris, 1995, p. 220.
- [19] E. Morin, « La nature de la nature », Le Seuil, coll. Points, Paris, 1981.

### • Rapports cités

- [9] B. Vanhille et al, « Un exemple de stratégie pédagogique d'individualisation en Lycée Professionnel », monographie du projet C.R.I.P. « Réussir en LP (1991/1994) », P.N.I. Innovation N°6, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Lycées et Collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des enseignants du second degré, 1997.
- [10] A. Leurs et al, « De l'évaluation d'outils à la transformation de pratiques », monographie du projet C.R.I.P.-P.N.I. « Individualiser en Lycée Professionnel (1995/1997) », PNI Innovation N°6, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Lycées et Collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des ensei-

gnants du second degré, 1997.

- [11] Direction des Lycées et Collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des enseignants du second degré, « Innovation N°6 : Bilan d'étape (année 1995-1996) », Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, juin 1996.
- [13] P. Lechaux et al, Quatenaire, « le développement au sein du système éducatif de la démarche d'individualisation de la formation initiée en formation continue », rapport pour le compte du Ministère de l'Education Nationale, Paris , 1996.
- [20] P. Dzewowski, F. Rotteleur et al, « Des pratiques différenciées et coordonnées de l'individualisation », monographie du projet C.R.I.P.-P.N.I. « Individualiser en Lycée Professionnel (1995/1997) », PNI Innovation N°6, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Lycées et Collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des enseignants du second degré, 1997.
- [12] B. Defer, « Le centre de ressources : un outil privilégié de la responsabilisation et de l'autonomie », monographie du projet C.R.I.P.-P.N.I. « individualiser au Lycée Professionnel (1995/1997) », P.N.I. Innovation N°6, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Lycées et Collèges, sous-direction des innovations et de la formation continue des enseignants du second degré, 1997.

- **Publications citées**

- [5] L. Biencourt, M. Deleforge, Ch. Rousselle, B. Vanhille et al, « Réussir au Lycée Professionnel en 4<sup>ème</sup> technologique », TRANSFERT N°5, C.R.I.P., M.A.F.P.E.N. de Lille, 1995.
- [6] M. Deleforge, Ch. Rousselle, B. Vanhille et al, « Réussir au Lycée Professionnel en B.E.P. », TRANSFERT N°8, C.R.I.P., M.A.F.P.E.N. de Lille, 1997.
- [7] L. Biencourt, B. Vanhille et al, « Réussir au Lycée Professionnel en Baccalauréat Professionnel », TRANSFERT à paraître, C.R.I.P., M.A.F.P.E.N. de Lille.

# Table des matières

---

<b>PREFACE</b> .....	p.	7
<b>SOMMAIRE</b> .....	p.	9
<b>INTRODUCTION</b> .....	p.	11
<b>PREMIERE PARTIE : Naissance d'un mode de formation en formation continue : la F.M.I. au C.U.E.E.P.</b> .....	p.	13
➤ La phase d'adaptation empirique d'une nouvelle structure d'individualisation .....	p.	15
• L'évolution de l'individualisation au C.U.E.E.P. ....	p.	15
• La Formation Matière Individualisée en 1993 .....	p.	17
- La nécessité d'une F.M.I. ....	p.	17
- Des disparités de fonctionnement .....	p.	19
- Les dysfonctionnements .....	p.	20
- Pourquoi harmoniser une F.M.I. ? .....	p.	21
➤ Un travail coopératif pour la modélisation d'un nouveau mode de formation .....	p.	23
• La méthode .....	p.	23
- La démarche du Département mathématiques .....	p.	23
- La démarche transversale à tous les collectifs et composants concernés par la F.M.I. ....	p.	25
• Le résultat : la définition de la F.M.I. ....	p.	29
- Ses finalités .....	p.	29
- Ses modalités générales .....	p.	29
- Le public de la F.M.I. ....	p.	30
- Le rôle du formateur .....	p.	31
- Le contrat pédagogique individuel en F.M.I. ....	p.	31
- Le temps de formation .....	p.	33
- Le suivi de la formation .....	p.	33
- La production pédagogique .....	p.	34
• La participation de la F.M.I. à l'offre ouverte des filières de formations générales .....	p.	36
- La F.M.I. : un mode d'individualisation .....	p.	36
- Spécificité de la F.M.I. ....	p.	39
- La réalité en chiffres .....	p.	39
. Le temps de formation : 60 h ? .....	p.	39
. La validation en F.M.I. ....	p.	40
. Les raisons de choisir la F.M.I. ....	p.	40

**DEUXIEME PARTIE : Un processus d'individualisation en formation initiale : transfert de la formation continue vers la formation initiale des pratiques et des outils d'individualisation**..... p. 43

- Un contexte spécifique : une démarche de projet collectif ..... p. 45
  - La volonté institutionnelle..... p. 46
  - Le cadre institutionnel en quatre sigles : C.R.I.P./P.N.I./M.A.F.P.E.N./C.U.E.E.P. .... p. 48
  - La demande des enseignants ..... p. 52
  - La méthode ..... p. 55
    - Quelques principes ..... p. 55
    - Les objectifs..... p. 56
- Les résultats..... p. 59
  - Quels produits pédagogiques pour individualiser en Lycée ?..... p. 59
  - Individualiser oui, mais quoi ?..... p. 64
  - Quelles formations individualisées en Lycée ? ..... p. 71

**TROISIEME PARTIE : Vers des modèles et des pratiques convergents**..... p. 83

- Des approches inconciliables ?..... p. 85
  - Le modèle de la formation initiale : la pédagogie différenciée..... p. 86
  - Le modèle de la formation individualisée en formation continue..... p. 88
  - Vers un modèle convergent de l'individualisation ..... p. 90
- Vers des pratiques convergentes ..... p. 93
  - Le transfert de pratiques ..... p. 93
    - Les fonctions en lycée..... p. 94
    - Les fonctions dans le cadre de la F.M.I. .... p. 99
  - Transfert ou convergence ..... p. 101
  - Des pratiques convergentes ..... p. 102
    - Qualification des formations individualisées en Lycée..... p. 102
    - Topographie de la F.M.I. du C.U.E.E.P..... p. 106
      - . Le rôle de formateur..... p. 108

**QUATRIEME PARTIE : Analyse des processus de transformation** ..... p. 113

- L'individualisation d'une démarche de praticien..... p. 115
  - Les obstacles de la démarche d'individualisation d'une formation ..... p. 118
    - La méconnaissance des pratiques..... p. 120
    - Le manque d'outils et de produits adaptés..... p. 121
    - La rigidité de la structure ..... p. 122

• Surmonter les obstacles.....	p. 125
➤ Un même processus quel que soit le contexte.....	p. 129
• Les constantes.....	p. 129
• L'élément déstabilisant.....	p. 131
➤ Du transfert à l'ingénierie de transformation de pratiques.....	p. 137
• L'accompagnement.....	p. 138
• Formation de formateurs et accompagnement.....	p. 141
➤ De l'expérimentation à la pérennisation : limite de la démarche de praticien .....	p. 143
<b>CONCLUSION</b> .....	p. 147
<b>REFERENCES</b> .....	p. 149



**Philippe CARRÉ**

*Vient de paraître*

**André MOISAN**

ISBN 2-1304-8743-9

**Daniel POISSON**

## **L'autoformation** **Psychopédagogie, ingénierie, sociologie**

Presses Universitaires de France, 1997, 306 p.  
collection « Pédagogie aujourd'hui », 138 FF.

---

La notion d'autoformation fait l'objet, depuis quelques années, d'un foisonnement de publications, colloques et manifestations. Les formateurs et enseignants s'en réclament pour redonner toute sa place au « sujet apprenant » dans l'ingénierie pédagogique, tandis que les gestionnaires et responsables de formation s'y réfèrent dans le souci d'optimiser les réponses éducatives. Les promoteurs des technologies de l'information et de la communication y ont recours pour caractériser les usages des nouveaux auxiliaires pédagogiques. Les observateurs attentifs des mutations économiques, sociales et professionnelles qui construisent nos sociétés éducatives modernes notent le besoin de personnalisation de la demande sociale d'éducation et de formation. Enfin, les « apprenants » eux-mêmes témoignent de pratiquent illustrant, tant au plan cognitif qu'existential ou social, la pertinence de la notion d'autoformation.

Cette notion a besoin d'être consolidée sur le plan théorique dans sa triple dimension de psychopédagogie, d'ingénierie éducative et de sociologie. Les auteurs de ce livre (par ailleurs acteurs praticiens de l'autoformation) font le point sur ces trois « entrées » dans le monde de l'autoformation, favorisant ainsi une lecture « plurielle », évitant les écueils psychologues, sociologues, techniciens qui marquent encore trop souvent le débat sur ce thème. Cet ouvrage cherche à donner les clés de cette triple entrée, permettant ainsi une meilleure compréhension du vaste chantier théorique et pratique de l'autoformation qui s'ouvre devant nous.

**Philippe Carré est professeur associé à l'Université des Sciences et Technologies de Lille et Directeur d'Interface-Recherche**

**André Moisan est maître de conférences au Conservatoire National des Arts et Métiers**

**Daniel Poisson est professeur à l'Université des Sciences et Technologies de Lille**

---

Diffusion en librairie

# VINGT ANS D'EDUCATION DES ADULTES

- LA FUNOC -

## L'OUVRAGE

En cette fin de siècle, trois questions essentielles se posent à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des adultes en difficulté : quelle stratégie mettre en œuvre pour contribuer efficacement à la satisfaction de leurs besoins de formation ? Comment éviter que l'éducation permanente ou la formation professionnelle continue ne deviennent les instruments privilégiés de la mise en valeur du capital et de la régulation des politiques de l'emploi et du chômage ? Comment, par l'éducation, aider à l'éradication de ces fléaux que sont, aujourd'hui, le chômage et l'exclusion ?

L'auteur apporte des éléments de réponse à ces trois questions en étudiant l'évolution, pendant 20 ans, d'un organisme de formation – la FUNOC – dont l'objectif prioritaire est précisément de rencontrer les besoins objectifs de formation des classes populaires.

Par une approche socio-historique minutieuse, il met en lumière les enjeux pédagogiques des choix politiques et les diverses formes de luttes que ceux-ci imposent. D'une histoire singulière, celle de la FUNOC, le lecteur entre progressivement dans l'histoire immédiate de l'éducation permanente, se trouve confronté aux conflits qui l'agitent et est interpellé quant à ses options personnelles.

## L'AUTEUR

Paul Demunter est à l'origine du projet d'Université ouverte de Charleroi qui donna naissance à la FUNOC en 1977. Avec Christiane Verniers, Germain Capelleman et Aimé Lacroix, il participe à la création de cet organisme et en devient le premier directeur.

Professeur en Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Technologies de Lille, il effectue plusieurs missions d'évaluation pour le Fonds social européen, dirige l'Action collective de Formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens, crée le Département des Sciences de l'Education et le Laboratoire de recherche Trigone, dont il assume, aujourd'hui, la direction.

**CONTRADICTIONS**

**L'HARMATTAN**

ISBN 2-87090-026-0

D-1997-2184-4

1200 FB - 200 FF

## Les livraisons disponibles

1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation
2. Un programme de développement local intégré dans le Pas de Calais
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes
5. Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Éducation
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques
8. Espaces de paroles, espaces de choix ? De la communication au collège
9. Recherche-action : méthodes et stratégies
10. Droit : discours et pratiques des formateurs
12. A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987
14. Les maux pour le dire, les mots pour l'écrire.  
Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme
16. Objectifs et modes d'évaluation.  
Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?
18. L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile  
et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation
19. 20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation  
de Sallaumines Noyelles-sous-Lens
20. Entreprises et représentations de l'illettrisme.  
Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement
21. Canal 6. Rapport d'évaluation. Expérimentation d'un réseau câblé interactif  
pour la formation des publics de faible niveau sur la zone de Roubaix-Tourcoing
22. Une pratique d'enseignement ouvert :  
la préparation de l'ESEU en Enseignement À Distance en 1991-92
23. Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail
24. Ça y est, je sais lire ! ... ou la mise en place d'une certitude :  
tout le monde peut apprendre à lire, même après des années d'échec
- 25 et 26. Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation (2 tomes)
27. Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience
28. Actes de l'Université d'été : « Formations ouvertes multiresources ».   
Lille 6-12 juillet 1994
29. Formations ouvertes multiresources. Éléments bibliographiques
30. Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État.  
Une étude de cas
31. Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais
- 32-33. Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen  
sur l'autoformation (numéro double)



**Commandez une ou plusieurs livraisons des**

***Cahiers d'études du CUEEP***

Remplissez ce bulletin, découpez-le (ou recopiez-le) et envoyez-le à :

Les Cahiers d'études du **CUEEP**  
9, rue Auguste Angellier  
59046 LILLE CEDEX

 03 20.58.11.53

**fax** 03 20.58.11.10

 [nadine.mielcarek@univ-lille1.fr](mailto:nadine.mielcarek@univ-lille1.fr)

---

*Catalogue général sur simple demande*

---

---

Je commande le n° \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ exemplaires  
soit 75 F x \_\_\_\_ = \_\_\_\_ F

le n° \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ exemplaires  
soit 75 F x \_\_\_\_ = \_\_\_\_ F

TTC et franco de port pour la France métropolitaine ; frais de port (en règlement séparé) pour les DOM-TOM  
(15F. pour un numéro) et pour l'étranger (CEE 16F. et hors CEE 28F. pour un numéro)

---

Voici mon nom .....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier les livraisons

.....  
.....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier la facture

.....  
.....

Date / /

Signature

---

Je joins mon règlement (libellé à l'ordre du **CUEEP**) par :

mandat

chèque bancaire ou postal

Achévé d'imprimer  
sur les Presses de l'université  
Charles-de-Gaulle - Lille 3  
4<sup>e</sup> trimestre 1997

Le **CUEEP**, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses **Cahiers d'études** à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

---

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux du laboratoire TRIGONE et de ses trois équipes.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les *Cahiers d'études du CUEEP* ont principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens du CUEEP relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, les *cahiers d'études du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'études* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'éducation, mais aussi des produits de l'« écriture pratique ».

---

*Port en sus pour l'étranger*

**Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)**

*et les DOM-TOM*

numéro double : 150 F. (TVA incluse)

Individualiser une filière modulaire de formation générale pour adultes peut se traduire par le montage d'une structure de formation individualisée type centre de ressources. Depuis quelques années, le **CUEEP** explore une autre voie : la création de groupes de formation individualisée réunissant des apprenants autour d'un même formateur.

Individualiser la formation générale en lycée, c'est bien souvent mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Cependant, certaines équipes d'enseignants de Lycées et de Lycées Professionnels, associées au **CUEEP**, expérimentent d'autres formes d'individualisation en intégrant des pratiques développées en formation continue d'adultes.

Au travers de l'analyse comparative de ces deux expériences, transparaissent des démarches similaires convergeant vers un modèle qui intègre le dialogue entre la dimension collective et la dimension individuelle de l'apprentissage. Démarches qui se fondent nécessairement sur l'engagement de praticiens, formateurs ou enseignants, dans la transformation de leurs pratiques, condition sine qua non de la réalisation de cette forme d'individualisation...

Démarches d'individualisation : Vers un modèle convergent  
Formation Continue/Formation Initiale / Bruno Vanhille. - Lille :  
CUEEP USTL, 1997. - 153 p. ; 24 cm. - (Les cahiers d'études du  
CUEEP; 34)  
ISSN en cours - 75 F. (TTC)

CENTRE RESSOURCE PÉDAGOGIQUE ; ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ ;  
FORMATION ENSEIGNANT ; FORMATION FORMATEUR ; FORMATION INITIALE ;  
FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ; INGÉNIERIE FORMATION ;  
MÉTHODE PÉDAGOGIQUE ; MOYEN PÉDAGOGIQUE ; PROCESSUS COGNITIF

**C.U.E.E.P.** Centre Université. Économie d'Éducation Permanente

**Laboratoire TRIGONE** (formation, technologies nouvelles et développement)

**U.S.T.L.** Université des Sciences et Technologies de Lille