

**L'INTERACTION PEDAGOGIQUE PERSONNALISEE :  
APPROCHE SYSTEMIQUE :  
les Ateliers Pédagogiques Personnalisés**

**PLAN DE L'INTERVENTION**

**PRESENTATION**

- De l'intervenante
- De son contexte de travail

**SITUATION DU PROBLEME**

- Publics en difficulté et formateurs en difficulté
- Individualisation/Personnalisation : de quoi parle-t-on ?
- Postulat pour une formation personnalisée : la demande d'être

**MISE EN PLACE D'UN CONTEXTE DE PEDAGOGIE PERSONNALISEE**

Exemple d'une recherche-action en APP

- La démarche générale
- Les outils
- L'observation
- Poser le problème en termes systémiques.

**QUELQUES CONCEPTS POUR UNE INTERACTION PEDAGOGIQUE PERSONNALISEE**

- La nécessité de lier théorie/modèle/pratiques
- La centration sur l'apprenant : perspectives constructives
- Un exemple : le paradoxe de l'autonomie.

**CONCLUSION**

Perspective systémique et formation en alternance par la recherche-action.

Publication du CLP dans un dossier «spécial sur l'individualisation»  
à partir des documents de l'intervention d'Annie Mioche en 1991.

## **SITUATION DU PROBLEME**

Prenant acte des insuffisances d'une offre de formation en terme de stagification, le monde de la Formation Professionnelle est aujourd'hui le lieu d'expérimentation visant une individualisation de ses réponses. Il cherche, par-là, comment s'adapter aux besoins suscités par les mutations économiques et à ceux, multiples et différenciés, émanant des demandeurs de formation.

L'examen de la littérature traitant de l'individualisation renvoie à plusieurs niveaux d'interrogation.

### **1- Publics en difficultés et formateurs en difficultés ?**

Le problème que véhicule cette expression nous paraît constituer une première pierre d'achoppement, si l'on se réfère à l'analyse faite par Francis Ginsbourger et Vincent Merle quand ils analysent le processus social d'exclusion, aboutissant à *«une catégorie opératoire... consubstantielle à la pratique de formateur, dans un contexte économique, démographique, social, culturel et technologique»* particulier. Les acteurs soulignent *«le jeu combiné des filtres sociaux qui opèrent, tel un processus de distillation fractionnée, dans la génération sociale des BNQ, produit de réelles difficultés qui peuvent être aussi bien celles des formés à acquérir des connaissances ou des capacités nouvelles que celles des formateurs à les faire acquérir»*.

➔ Quoi qu'il en soit, un premier recadrage s'impose, sous forme de questionnement : les « BNQ » sont le lieu de l'échec, mais en sont-ils la SOURCE ?

### **2 - Individualisation, personnalisation : de quoi parle-t-on ?**

Plusieurs acceptions sont confondues quand on parle d'individualisation de la formation. Pour notre part, nous pensons qu'il est possible de distinguer trois catégories (formation modularisée, auto-formation et formation personnalisée) qui, bien qu'ayant en commun les trois principes suivants, demeurent différentes quant à l'objet sur lequel porte l'individualisation :

- Individualisation des parcours et accès, dans les deux premiers cas, (ce qui pose les problèmes à un niveau organisationnel),
- Individualisation de la stratégie du formateur face à une personne dans sa globalité, dans le 3<sup>ème</sup> cas (ce qui pose les problèmes à un niveau pédagogique).

Principes :

- Centration sur l'individu et non sur un groupe « homogène » (supposé tel) de stagiaires.
- Prise en compte des acquis antérieurs (formels, informels).
- Ajustement à ses procédures d'apprentissage.

En pratique : pour une analyse descriptive et critique de formations dites individualisées dans les entreprises (cf. « Formation de masse et individualisation de la Formation ». Fondation pour la Recherche Sociale (FORS) N°109 (janvier/mars 1988).)

## LES CATEGORIES

### a) Formation MODULARISEE

→ ce sont les **parcours** qui sont individualisés (mode d'accès, rythmes des parcours, en fonction des individus).

→ et ce, à partir de **contenus pré-découpés** (en modules, ou en unités capitalisables par exemple) et d'une entrée pédagogique par les objectifs (ce qui suppose d'avoir établi des référentiels).

### b) AUTO-FORMATION, éventuellement ASSISTEE PAR ORDINATEUR (EAO)

→ Grâce à des supports (fiches, logiciels) préparés, prédéfinis (programmes didactiques), l'individu peut régler son interactivité avec le contenu à apprendre,

→ Là encore, il s'agit donc d'une individualisation de l'accès au savoir, mais dans une logique totalement prédéterminée par les supports techniques.

### c) FORMATION PERSONNALISEE

→ C'est celle qui devrait être spécifique aux APP en particulier et dans laquelle l'individu est pris en compte de manière globale, et pas seulement partielle (comme c'est le cas dans les deux modalités précédentes).

→ La centration sur la personne globale suppose que ce soit le formateur qui ajuste non seulement du point de vue des parcours, rythmes, découpage des contenus, mais surtout sur ce qui constitue **la dimension Intégratrice de la personne** : ses procédures d'interaction avec le savoir/le formateur/les autres apprenants, ses processus cognitifs de traitement de l'objet d'apprentissage, ses erreurs, ses représentations, son individualité spécifique (compétences « méta », deutéro-apprentissage).

→ Paradoxalement, plus une formation est centrée sur la personne, moins elle doit oublier le groupe social : la formation est un processus dynamique d'interaction individu/groupe social, **individualisation /socialisation**. Pour cela, la place du formateur demeure fondamentale, en tant qu'il doit construire cette médiation culturelle de sorte qu'elle soit appropriée à chaque personne.

→ Dans cette conception, l'individualisation des parcours, la prise en compte des rythmes, le découpage des contenus, ne constituent que des moyens techniques, au service **d'une finalité d'ordre social, voire éthique** : le respect et le développement des personnes dans leur identité globale.

### 3 Postulat pour une formation personnalisée : une demande d'ETRE

La demande de formation (spontanée ou induite) prend, la plupart du temps, des formes traditionnelles, surdéterminées socialement et psychologiquement. La trame socio-économique dans laquelle prend place la demande est tissée de PARADOXES : élaborer un choix de métier, un projet professionnel (alors que ce moratoire à la vie active a précisément pour effet de bloquer toute dynamique d'anticipation), acquérir des compétences en vue de... (alors qu'on sait que les compétences se forgent dans des situations sociales à enjeux réels, et que, par ailleurs, elles ne pourront pas s'actualiser en performances faute d'emploi).

Au plan psychologique et social personnel, il faut dire qu'on n'apprend pas les choses pour ce qu'elles sont, mais pour la valeur d'usage (matérielle et symbolique) qu'elles peuvent avoir dans d'autres contextes. Dans le cadre formatif, cela renvoie à la restauration identitaire, la gratification symbolique d'un échange qui peut se suffire à lui-même, occasion du « désir d'être d'une façon qui ne soit pas insignifiante » ainsi que l'ont montré les travaux sur l'identité. **Cet éprouvé de la maintenance du lien social au travers d'une expérience inter-subjective**, même si elle n'aboutit pas à l'emploi espéré en fin de stage, a été évalué par toutes les missions d'observation du dispositif jeunes mandatées par la Délégation à la Formation Professionnelle comme son effet le plus notoire et le plus positif. Ce n'est pas tout, mais ce n'est pas rien que cette « passation de l'être », si l'on peut se permettre ici la formule, par homologie avec la filiation génétique proprement dite. Car, à l'instar de la typification sociale du sexe qui constitue la réalité de l'individu depuis la naissance, la dénomination «BNQ», en difficulté, ou tout autre stigmate de cet ordre, constitue un processus circulaire vicieux, qu'il s'agira bien de faire éclater si l'on veut prétendre à une formation personnalisée.

Avec cet intitulé donc, nous avons affaire à un de ces phénomènes régulateurs dysfonctionnels majeurs concernant la fonctionnalisation d'un individu par des processus en boucles, vis-à-vis desquels il s'agira de **transformer les «cercles vicieux» en «cercles vertueux»**. Cette fonctionnalisation appelle une régulation amélioratrice qui peut ainsi être formulée : «à l'intérieur d'une évolution régie par l'équilibre entre homéostasie et transformation, chaque individu doit passer graduellement de la condition de **contrainte d'être** (je ne peux être que par ordre d'autrui), à celle de la **permission d'être** (je peux être moi-même mais seulement dans le rôle qui m'est concédé), jusqu'à arriver à la possibilité d'être (je peux être librement et me soustraire aux conditionnements d'autrui). C'est le passage de la coexistence en tant que fonction au choix de coexistence en que personne»<sup>1.\*</sup>

Cette façon de poser le problème de la globalité de la personne à « former » conduit à ne jamais perdre de vue qu'elle fait partie d'un système socio institutionnel, lui-même global, et à toujours resituer l'interaction pédagogique formateur/formé dans son contexte. De ce point de vue, pallier l'échec ou éviter l'institutionnalisation, pour le formateur cela **devrait passer par une reconnaissance de la fonction sociale** que lui-même exerce par rapport à la société globale, et à la clarification de son propre cadre de référence. Mettre en place « de l'individualisation » requiert en effet un esprit critique et une grande vigilance quant à ces mesures «régulatives». Les processus régulateurs qui opèrent dans le contexte actuel à notre avis plus individualiste qu'individualisant reposent sur une nouvelle morale du formé, posé comme acteur, sur la notion de contrat individuel et de trajectoire personnelle visant l'élévation du potentiel de compétences. L'instauration récente du CFI par la DFP en est la traduction institutionnelle.

Peut-on cependant pour autant parler d'une régulation qui conduira à l'amélioration adaptative du système de la Formation Professionnelle ? L'examen attentif de ces nouveaux

---

<sup>1</sup> A. Ackermans et M. Andolfi : la création du système thérapeutique, Ed. ESF 1987 – P82

dispositifs (Crédit Formation Individualisé, mais aussi par exemple Ateliers Pédagogiques Personnalisés, qui correspondent à une différenciation des structures de formation) révèle en fait les dérapages toujours imminents propres à ces îlots d'innovation.

**Faire qu'un individu devienne ACTEUR c'est-à-dire passe du statut d'OBJET de la formation, à celui de SUJET, puis d'ACTEUR ne se décrète pas. Cela SE CONSTRUIT.**

Travailler à une réponse à **cette demande d'être** implicite exige, dans l'interaction pédagogique personnalisée, un ancrage sur plusieurs plans, intriqués de façon complexe :

- Les besoins (des plus physiologiques, comme le besoin de sécurité, aux plus globaux, comme le besoin de sens),
- La motivation (avec les dimensions psycho-sociologiques auxquelles elle renvoie),
- Les attitudes (en visant le passage de la soumission/passivité, à l'autonomie),
- Les valeurs (et notamment celle ayant trait à l'appartenance/différence, en référence aux modèles sociétaux avec la relativisation culturelle qui s'impose sur ces deux pôles.

**A ce titre, la formation PERSONNALISEE renvoie à un défi : celui de poser comme enjeu « l'être dans le savoir », c'est-à-dire d'articuler, concrètement, un principe D'ALTERITE et un principe D'INTERDEPENDANCE.**

Les APP nous semblent constituer un cadre qui permet la mise en place de ce type d'interaction en ce que :

- Ils sont un outil organisationnel original (entrées et sorties permanentes, stratégies pédagogiques différenciées),
- Ils s'appuient sur une volonté partenariale (de complémentarité),
- Ils tablent sur la dimension intersubjective (volontariat + contrat).

**Les APP constituent une aire d'INNOVATION potentielle pour travailler la «DEMANDE D'ETRE» RECIPROQUE : FORMATEUR/FORME.**

MISE EN PLACE D'UN CONTEXTE DE PEDAGOGIE PERSONNALISEE

---

**1 – Démarche générale, au travers de l'exemple de la recherche-action (R.A.) en APP conduite en Haute Normandie en 1987-1988 : « Appreneurs apprenant »**

Nous présenterons, sous forme de tableau (tableau 1) les articulations et les points forts de la recherche, dont la pierre angulaire est l'EVALUATION FORMATIVE, et dont la fonction de régulation pointe l'importance accordée à L'OBSERVATION DES PROCESSUS mis en œuvre par l'élève davantage qu'à ses résultats (tableau 2).

Nous présenterons ensuite, sous forme schématique, d'abord les outils d'évaluation et de remédiation mis en œuvre (tableau 3), et enfin le point d'application des stratégies d'observation adoptées, au regard des différentes modalités de gestion du «triangle pédagogique».

**TABLEAU 1**

| CONTEXTE DE CHANGEMENT RAPIDE   |   | CONTEXTE FRANÇAIS   | UNIVERSITE / CREDIJ  |
|---|---|---|--|
| - d'évolution<br>- d'incertitude<br>- de complexité<br>- différenciation<br>= « sismologie sociale, montée des hétérogénéités | - Défi<br>- crise<br>= « offre scolaire en décalage par rapport au public → individualisation | - les APP<br>- la formation de formateurs → DUFA<br>- l'articulation DUFA/RA<br>= changer les attitudes | - inertie des acteurs<br>- pédagogie personnalisée exige innovation<br>= accompagner le changement |

NOUVELLES PROBLEMATIQUES → STRATEGIES DE RESEAUX

**QUE L'INCERTITUDE NE TOURNE PAS A L'INSECURITE PARALYSANTE**

| LES MODELES DE « L'APPRENDRE »   | LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES   |
|--|---|
| <p>Spécificité de la personne « en difficulté »</p> <p><b>Théorie du traitement de l'information :</b><br/>→ repérage de la phrase ou processus s'enraye = analyse des blocages</p> <p><b>Théories ontogénétiques :</b><br/>→ Stratégies de remédiation (Piaget – Bruner – Vygotsky – Feuerstein)<br/>- rôle de l'action<br/>- rôle du médiateur<br/>- rôle de la communication<br/>- rôle du projet</p> | <p>→ Les « savoirs en usage »<br/>Le contexte de la <b>construction des savoirs</b> = L'action (logique d'acquisition, logique d'utilisation)<br/>= L'interaction (donne sens)</p> <p>→ Nécessité de construire <b>situations globales socialement significatives</b></p> <p>Problématique des <b>compétences</b> (de base, transversales, fondamentales, génériques)</p> <p>→ <b>Travail « Méta »</b> : contenus, processus, relations</p> |

L'ENGAGEMENT DANS L'ACTION = RECHERCHE-ACTION (R.A.)

LA R.A. EN APP = APPRENEURS / APPRENANTS

|   |   |
|---|---|
| <p><b>L'accompagnement</b> : stratégie de réseau dans chacun des 5 APP :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 pilote (universitaire)</li> <li>- 1 personne-ressource (étudiant DEA-Formateur)</li> <li>- 1 formateur</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;">             Binôme : observation formation           </div> <p>Des recadrages ; rôle du formateur dans un dispos. person :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mise en place de situations globales significatives</li> <li>- évaluation régulative (formative)</li> <li>- observation des situations de formation</li> </ul> | <p>Etude des blocages et remédiation sur 5 APP centration sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rouen : rôle médiateur PEI et contenus (Français Maths)</li> <li>- Yvetôt : tâche globale (plaquette) et didactique du Français</li> <li>- Vernon : projet d'apprendre/entreprendre/chercher et déblocages socio-affectifs</li> <li>- Lillebonne : compétences de communication accéder au statut de locuteur</li> <li>- Val de Reuil : rôle de l'action dans la construction des opérations cognitives</li> </ul> |
|---|---|

## **CONTENUS/PROCESSUS/RELATIONS**

TABLEAU 1 bis

### **LES RISQUES DE DERIVE TECHNOCRATIQUE DE LA CIRCULAIRE A L'OPTION PEDAGOGIQUE ET SOCIETALE**

| <b>RESUME</b>   | <b>EFFETS</b>   | <b>ENJEUX</b>  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Quadruple changement de perspective</li><li>- Implications :<ul style="list-style-type: none"><li>- en formation de formateurs</li><li>- l'identité des APP</li></ul></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Formateurs : producteurs de leurs pratiques</li><li>- Formés : revalorisation identitaire et redémarrage cognitif</li></ul> | <b>3 NIVEAUX :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Universitaire : pédagogique organisationnel</li><li>- Politique : institutionnel</li><li>- Culturel : éthique - valeurs</li></ul> |
| <b>RATIONALITE/CREATIVITE</b>   | <b>LA MESURE DE L'INNOVATION</b>  | <b>LES RISQUES DE L'INNOVATION</b>   |

**MODESTIE = PAS DE FICTION → OPTION PRAGMATIQUE**

**TABLEAU 2**

| <b>MOMENT</b>  | <b>AVANT</b>   | <b>PENDANT</b>   | <b>APRES</b>  |
|--|--|--|---|
| Evaluation   | Prédictive   | Formative  | Sommative   |
| Fonction   | Orientation  | Régulation   | Certification   |
| Décision à prendre :<br><br>1- Fixer les points de référence | Enumérer :<br><br>- Cheminements divers<br>- Didactiques possibles | Préciser :<br><br>- méthodes d'apprentissage<br>- points d'attaque du problème | Définir l'activité socialement désirable à apprendre                            |
| 2- Situer l'apprenant  | Caractéristiques personnelles pertinentes par rapport aux choix    | Erreurs de l'apprenant :<br><br>- représentations<br>- procédures              | Réactions au rôle envisagé  |
| 3- Décisions   | Choisir une voie   | Proposer des éléments d'évolution  | Octroyer un diplôme   |
| 4- Types d'informations à obtenir :                          | - Prédire l'effort<br>- Repérer les capacités                      | - Déterminer les appuis nécessaires<br>- Repérer les freins                    | - Contrôler l'intégration des acquis<br><br>- Repérer les comportements globaux |
| 5- Objectifs éducatifs                                       | Prévoir le transfert de capacités                                  | Améliorer les processus, les méthodes  | Mesurer les performances, les résultats   |

D'après Jean Cardinet. Evaluation scolaire et mesure. Pédagogies en développement  
Ed. de Boeck Université (Bruxelles) – 1985

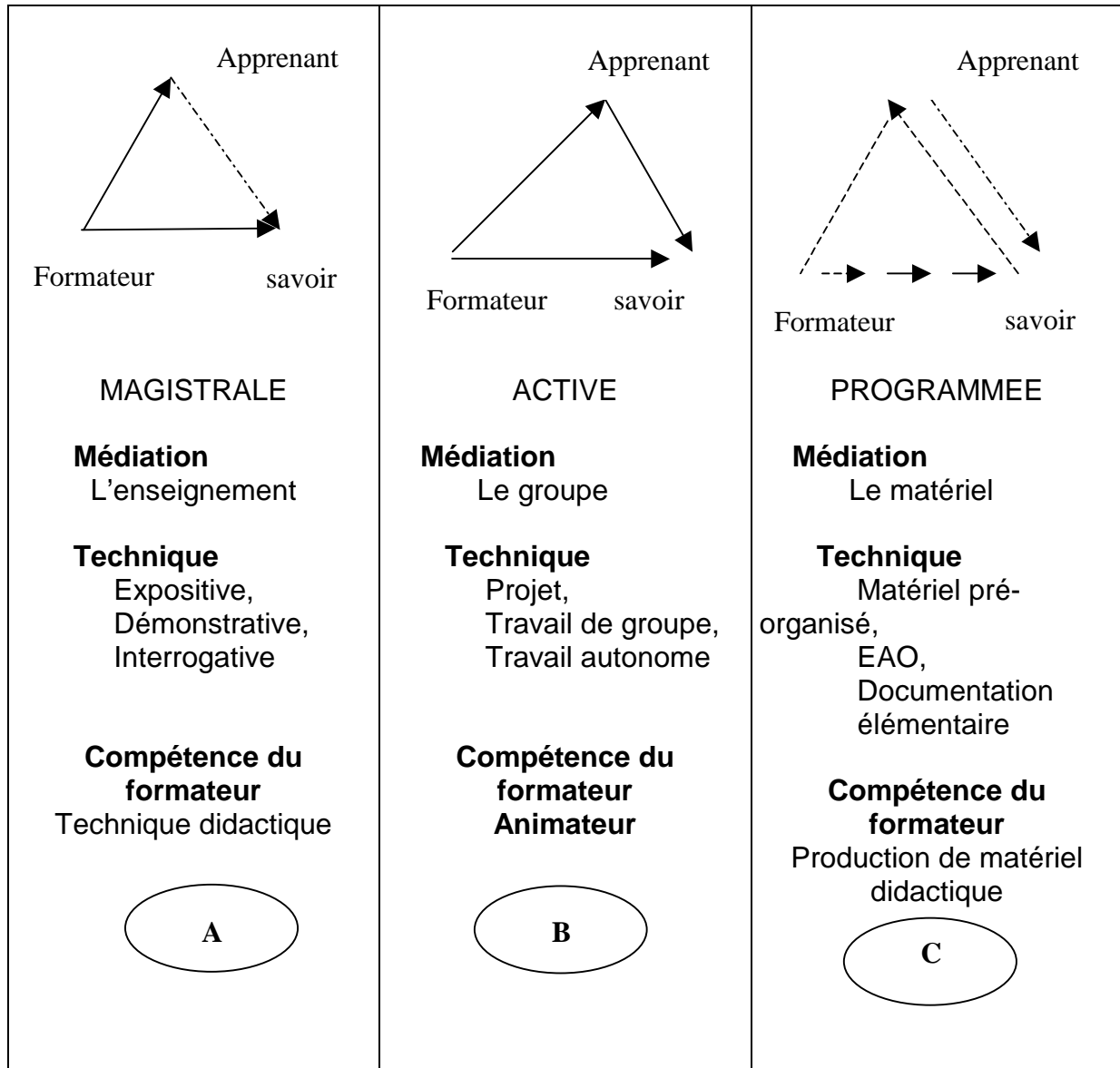
**TABLEAU 3**

| <b>PHASE DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE OU PEUT ETRE SITUE LE BLOCAGE</b>   | <b>OUTIL-TEST</b>  | <b>STRATEGIE DE REMEDIATION PLUS OU MOINS FORMALISEE OU FORMALISABLE</b>   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception sélective</li> <li>- Codification, entrée en mémoire</li> <li>- Réponse (performance)</li> </ul>                                    | <p>G.E.F.T. : La dépendance indépendance à l'égard du champ.</p>                                 | <p>Style cognitif, personnalité et stratégie d'apprentissage (Michel HUTEAU)</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Codification</li> <li>- Réponse (performance)</li> </ul>   | <p>E.C.D.L. : Echelle Collective de Développement Logique</p>                                    | <p>Stratégie de la médiation Programme d'enrichissement instrumental (Reuven FEUERSTEIN)</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perception sélective</li> <li>- Codification, entrée en mémoire</li> <li>- Emmagasinage en mémoire</li> <li>- Réponse (performance)</li> </ul> | <p>E.V.A. – Lecture : questionnaire d'évaluation des compétences et comportements en lecture</p> | <p>Traitement de l'écrit + représentations<br/>Fichier – lecture :<br/>(C.R.E.D.I.J. : Stéphane KARABETIAN, Philippe LANE, Annie MIOCHE)</p> |

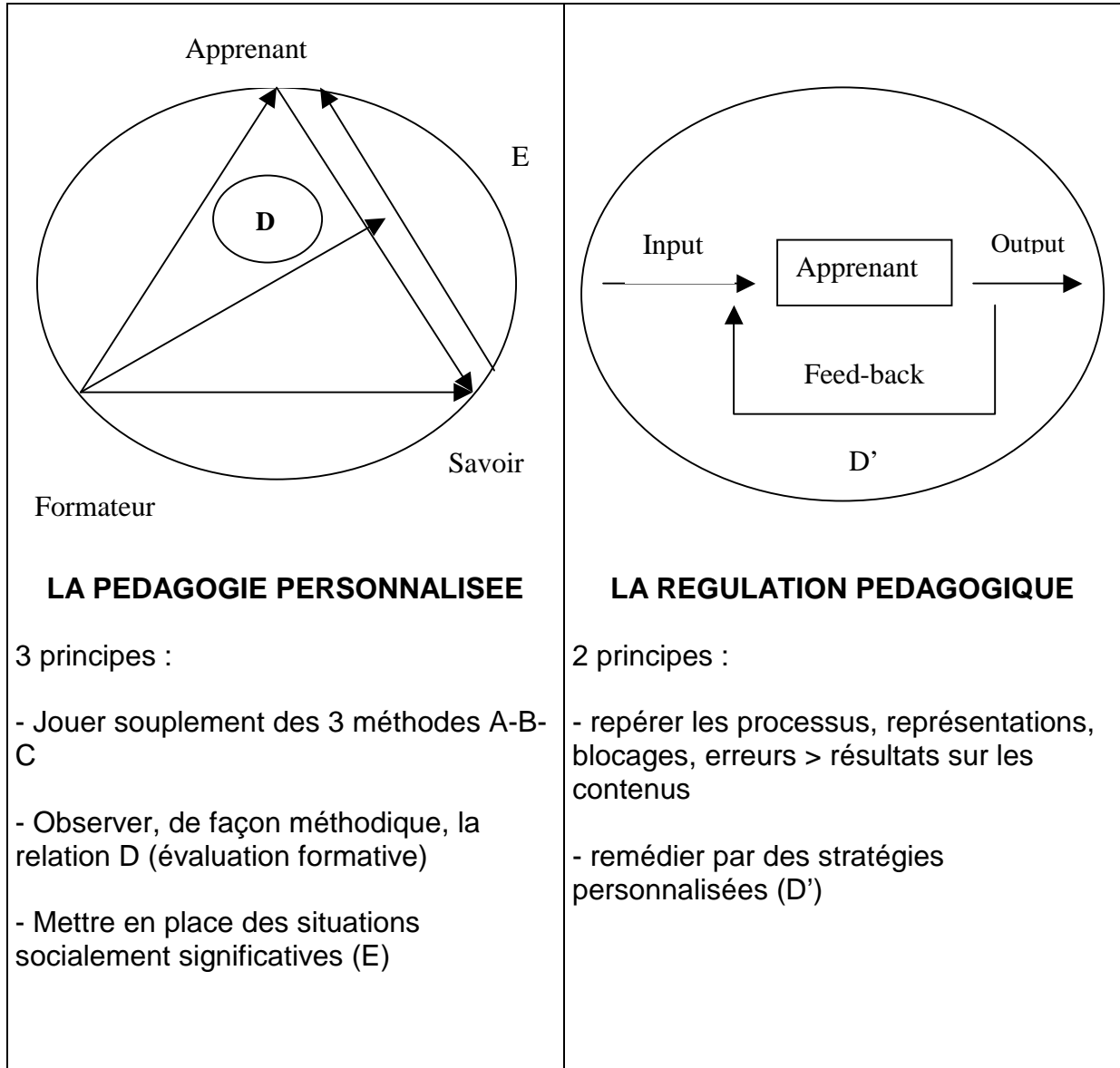
## 2 . L'observation

Nous situerons notre travail par rapport aux différents modèles pédagogiques de la manière suivante :

a) Une typologie des méthodes : 3 manières de gérer le triangle pédagogique



b) – Les stratégies pédagogiques et la recherche-action en APP



### 3 – Poser le problème en termes systémiques

On a assez dénoncé le caractère compétitif qui caractérise le système scolaire de formation initiale et contribue à engendrer des difficultés cumulatives chez les jeunes pour qu'il ne soit pas utile d'y revenir. Néanmoins, il faut s'interroger sur le changement d'orientation épistémologique qui est soulevé lorsqu'on souhaite passer d'une forme d'apprentissage de ce type (que nous pourrions dire : individualiste) à un apprentissage de niveau supérieur, que selon les perspectives on peut dénommer « sociétal », « anticipatif » et « participatif », ou encore « deutéro-apprentissage » (le « apprendre à apprendre » qui plonge ses racines dans les travaux de Grégory Bateson et l'Ecole de Palo Alto, propose une analyse systémique des communications humaines et recherche des applications possibles notamment dans le champ de l'apprentissage humain).

Passer d'un dispositif d'accès au savoir de type transmissif, où le formateur « met en scène » (ce dernier, s'interposant entre l'apprenant et le savoir), à un dispositif de formation de type appropriatif prenant compte, voire favorisant la diversité des procédures individuelles, c'est passer d'une vision linéaire de l'acte d'apprentissage à **une perspective circulaire, en boucles successives**.

Ce nouveau regard oblige à poser les problèmes de formation personnalisée sous un triple éclairage que le CREDIJ a essayé de situer comme cadre global à la problématique de la recherche-action :

A – **Eclairage stratégique** d'abord, et nous citerons Philippe MEIRIEU parlant de la différenciation qui fait du formateur celui qui « imagine et évalue, invente et régule perpétuellement sa pratique ». Nous avons essayé de traduire cette logique dans la recherche-action par l'articulation dynamique des opérations techniques d'évaluation-formation-observation.

B – **Eclairage contextuel** ensuite, au sens où il nous paraît fondamental de situer l'acte pédagogique personnalisé comme une stratégie qui ne se développe pas in abstracto : notre postulat est que « les individus n'apprennent qu'en participant à des interactions sociales » où s'interpénètrent les processus d'autonomie et d'intégration, cette interdépendance ne pouvant être posée dans le vide et l'absolu, mais seulement par rapport à une tâche précise, dans un contexte temporel, géographique et relationnel bien défini. Dans cette optique, c'est à mettre en place des situations problèmes que les équipes de la recherche-action se sont intéressées.

C'est-à-dire qu'il s'est agi d'inventivité didactique, de « participation créative » où la question n'est pas seulement de trouver des stratégies pédagogiques en terme de seule résolution de problèmes (ce qui, à notre avis, est une approche trop étroitement cognitiviste), mais de « développer une compréhension commune face à un problème en identifiant, comprenant et reformulant collectivement les questions. Prétendre mettre en place une formation personnalisée nous semble en effet ne pas pouvoir faire l'économie du développement de toutes les personnes, formateurs et stagiaires, dans un contexte social finalisé précis.

C – **Eclairage pragmatique** enfin en ce sens que nous avons été autant préoccupés de « ce qui marche » de « ce qui est efficace », des effets de l'action sur les conduites des acteurs (certes à partir d'hypothèses), que de rigueur expérimentale, au sens puriste et scientifique. De ce point de vue, il nous a paru capital de centrer notre approche sur le repérage du « déjà là » (connaissance des stagiaires en APP, pratiques de leurs formateurs) et l'appui sur ces ressources personnelles.

Nous avons traduit cette orientation par une tentative pour diagnostiquer les sources de blocage des apprentissages chez les stagiaires, en jouxtant cette appréhension avec la recherche de pratiques formatives de remédiation qui soient centrées sur les personnes dans leur globalité.

En résumé, nous avons essayé de mettre en place (encore une fois au niveau des stagiaires d'APP et aussi à celui de leurs formateurs, eux-mêmes étudiants DUFA) une recherche-action qui porte attention à la nature des situations professionnelles réelles (c'est-à-dire pour les formateurs ; leur travail quotidien), car nous adhérons tout à fait aux travaux définissant l'alternance comme une recherche d'intégration vivante entre situation de travail et situation de formation, la première « justifiant la nature des agencements » de la seconde. Pour nous, l'opération recherche-action est liée à la préparation du DUFA, considéré comme une formation en alternance pour les formateurs APP.

C'est sous cet éclairage là, qui prend en compte les interactions **entre le contexte** et l'apprenant en tant que **personne**, que la **pédagogie personnalisée** prend à nos yeux son relief spécifique : certes, elle se doit d'assurer la transmission de contenus et la construction progressive d'opérations intellectuelles ; bien sûr, il lui faut aussi prendre en compte les nécessaires particularités individuelles qui exigent la mise en place de parcours différenciés dans l'appropriation des contenus et l'élaboration des processus cognitifs ; mais la pédagogie personnalisée se doit d'intégrer ces dynamiques en les dépassant, en ce sens qu'elle n'a à se concentrer ni sur les seuls contenus, ni même sur les seuls cheminements individuels des apprenants, mais sur les interactions complexes qui se jouent, de manière toujours renouvelée, entre d'une part les ressources des personnes (apprenant ET apprenant) et de l'autre les contraintes et opportunités du contexte. La pédagogie personnalisée ne peut s'appuyer sur des objectifs de formation pré-établis qu'au prix de leur recadrage dans une logique du vivant.

## QUELQUES CONCEPTS-CLES POUR UNE INTERACTION PEDAGOGIQUE PERSONNALISEE

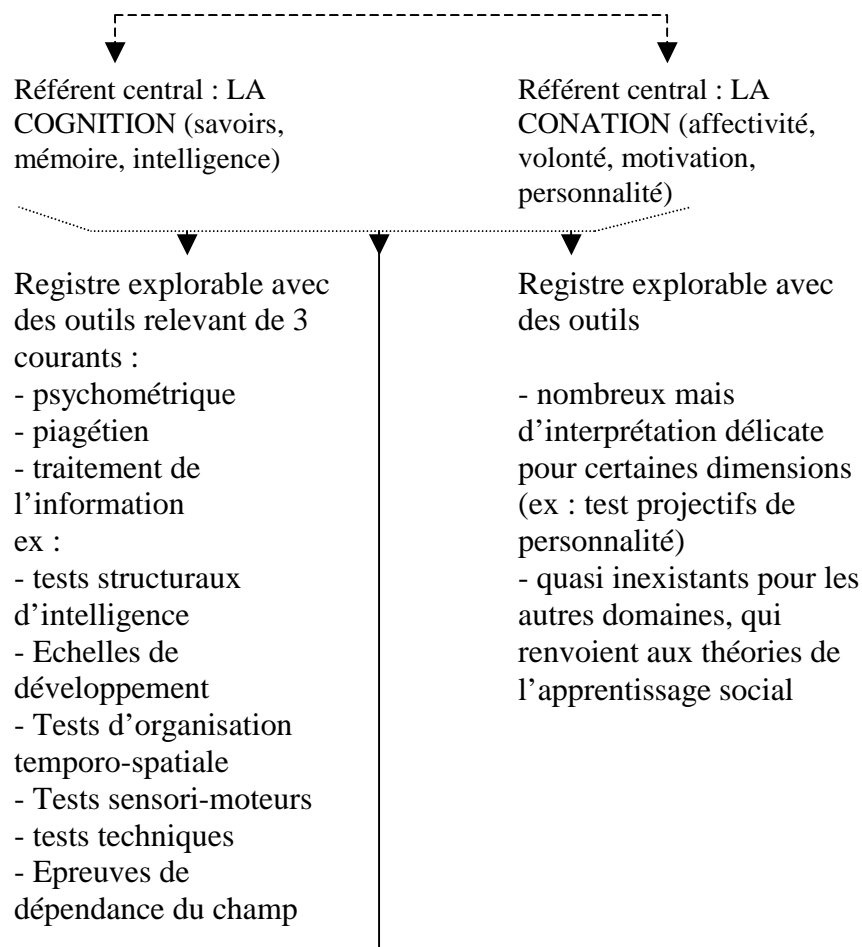
---

### 1 - La nécessité de lier théorie/modèle/pratique

#### A - Exemple : faire un bilan : Quel est le référent ?

Schématiquement, nous dirions que les caractéristiques d'un bilan interrogent trois séries de problèmes :

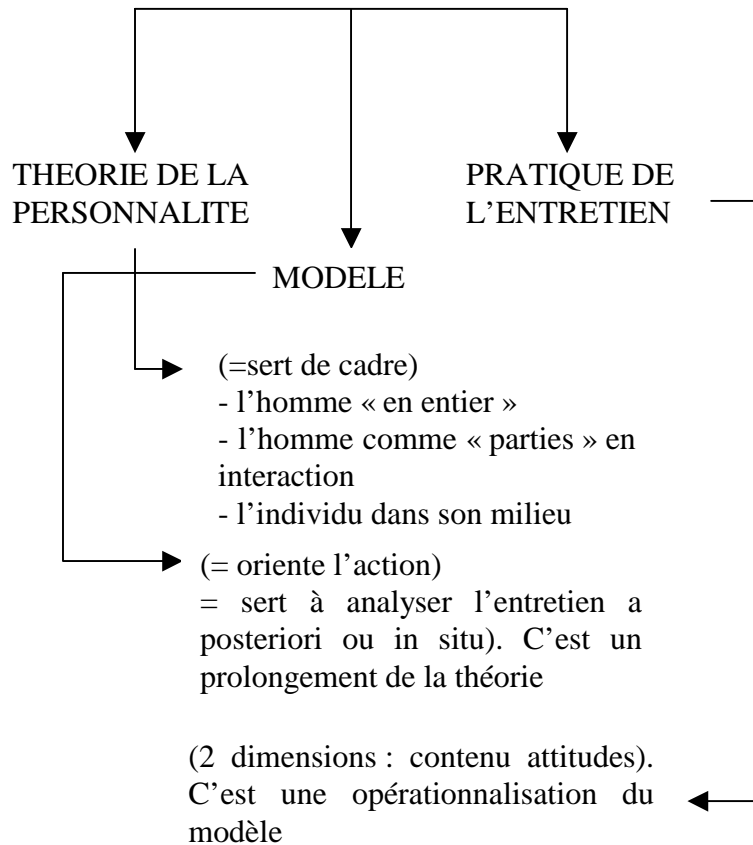
- analyse des caractéristiques d'une personne, inférées, à partir des « produits »,
- renvoie toujours à une **théorie** de la personne, en psychologie, deux **registres** :



B - Dans tous les cas, l'utilisation des méthodes de conduite d'entretien s'avère indispensable

La mise en œuvre d'un entretien requiert impérativement d'avoir également un **référent** (une théorie de la personne).

### TROIS ELEMENTS INDISSOCIABLES



## C – Quelles théories pour la pédagogie personnalisée ?

Conception phénoménologique :

**Une théorie de la personne**, renvoyant à une approche empathique centrée sur la tendance actualisante de la personne, dans le vécu concret de la relation, où le formateur pourra travailler à mettre en place une pédagogie visant la congruence du self.

Approche psycho socio-clinique :

**Une théorie de la pédagogie**,

- distinguant enseigner/apprendre (processus intriquant connaissances + récursivité),
- travaillant non seulement sur les «contenus» mais sur les processus, renvoyant à la méta-communication, c'est-à-dire aux «contenants».

Approche systémique paradoxale (en terme de complexité) :

**Une théorie de la communication** où l'interaction vise à passer du statut d'objet à celui de sujet et d'acteur. Les modèles d'appui peuvent être :

- l'école de Palo Alto,
- l'approche de Habermas (qui distingue la rationalité orientée vers des buts, de la rationalité orientée vers l'intersubjectivité).

## **2 – La centration sur l'apprenant – perspective constructiviste :**

La centration sur l'apprenant se caractérise par quatre dimensions :

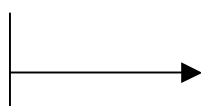
- La négociation préalable à l'acte d'apprentissage, dimension qui renvoie au contrat, et à «l'engagement ensemble» dans cette opération de formation personnalisée. Il s'agit donc d'une dynamique interpersonnelle.

- Le réaménagement individu/groupe/formateur, par rapport à la situation traditionnelle de formation, dimension qui renvoie à la gestion de l'oscillation entre les processus d'individualisation/socialisation. Il s'agit donc d'une organisation caractérisée par le mouvement.

- L'évaluation formative qui a pour objet des rapports (rapport à la tâche, rapport à l'erreur) et des relations (ce qui se passe entre formé et formateurs, repérable chez les deux partenaires dans les comportements d'une part et les représentations de l'autre). Il s'agit donc d'un **processus du couplage structurel**.

**Le passage d'un système fermé** (le savoir est une donnée à «s'approprier») à **un système ouvert** (le savoir est à construire).

Il s'agit donc d'un **travail maïeutique**, fondé sur les **qualités émergentes** des systèmes humains.

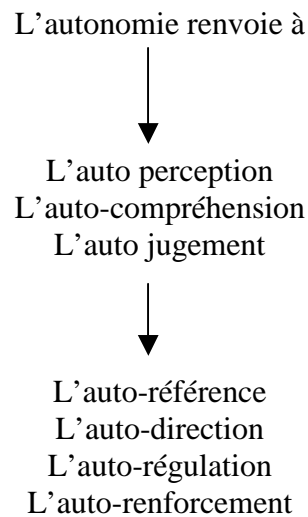


Centration sur l'apprenant  
=  
STRATEGIE du formateur  
+  
CREATIVITE formateur/formé

Sur 2 axes ;  
METACOGNITION  
METACOMMUNICATION

### 3 - Un exemple – le paradoxe de l'autonomie : travailler sur le contexte relationnel et non pas sur la personne en tant qu'individu

Capacité d'agir socialement de manière adéquate à partir de nos compétences, exemple, en appui sur la théorie de l'attribution (locus of control : interne/externe ; stable/instable) :



Ce concept peut s'opérationnaliser sous la forme :

- **de l'auto-contrôle des processus cognitifs** (= métacognition) par un travail sur les représentations, les stratégies, les erreurs, le but étant de passer d'un palier à un autre :

- interprétation (situation d'un savoir par rapport à des savoirs antérieurs),
- application (utilisation des savoirs par rapport à des savoirs antérieurs),
- consolidation (passage à l'automatisme, à la mémoire à long terme),

- **de la flexibilité des processus conatifs** (= métacommunication) par un «jeu» entre les positions relationnelles symétriques/complémentaires, le but étant de favoriser la souplesse des processus d'inter-action utiles : à certains moments, pour apprendre à changer, à d'autres moments, pour apprendre à maintenir la constance de certaines caractéristiques, le «jeu» ayant vocation à assurer l'oscillation entre processus de socialisation et processus d'individualisation.

## CONCLUSION : PERSPECTIVE SYSTEMIQUE ET FORMATION EN ALTERNANCE PAR LA RECHERCHE-ACTION

---

Notre dispositif de recherche-action et d'accompagnement s'est élaboré autour d'un principe simple : tenter de construire un réseau, un collectif humain, en réduisant les distances (psychologiques, conceptuelles, méthodologiques) entre les pilotes universitaires et les formateurs grâce à la mise à disposition de personnes-ressources choisies en vertu de leurs potentialités d'interface.

Il convient de dire que ce mode d'approche a exigé une organisation formalisée, visant à impulser des changements. Ces options ont eu pour effet d'induire de profonds remaniements des représentations de l'ensemble des partenaires. Aussi ont-elles généré de l'inquiétude, voire de fortes angoisses ; parfois même les formateurs ont payé de leur exclusion le fait d'être devenus des acteurs «épistémologiquement actifs !».

C'est bien du **risque d'être** qu'il s'agit quand on s'engage ainsi dans une recherche-action.

Cependant, le **risque** pris est à la mesure de l'**innovation** escomptée. C'est cela que notre démarche **épistémologique** cherche à approcher. Là-dessus, nous rejoignons certains auteurs énonçant que «*les individus ne peuvent prendre de grandes décisions que dans le cadre des institutions qu'ils construisent*», par la « personnalité morale » et non par le simple fait d'être légalement organisés par une institution. Comment se créent des valeurs, commandant leur engagement, constitue ce que nous avons tenté d'illustrer, en soulignant la dimension épistémologique aussi bien que pragmatique d'une démarche centrée sur la recherche-action, dans une perspective éco-systémique. Toutes les tactiques mises en œuvre ont visé à **restituer** aux personnes le **contrôle de leur participation** sociale parfois figée dans des schémas d'action stériles ; toutes ces «manœuvres», au sens positif du terme, ont cherché à flexibiliser le système d'action collective par l'ouverture de tous les acteurs à leurs potentialités d'innovation.

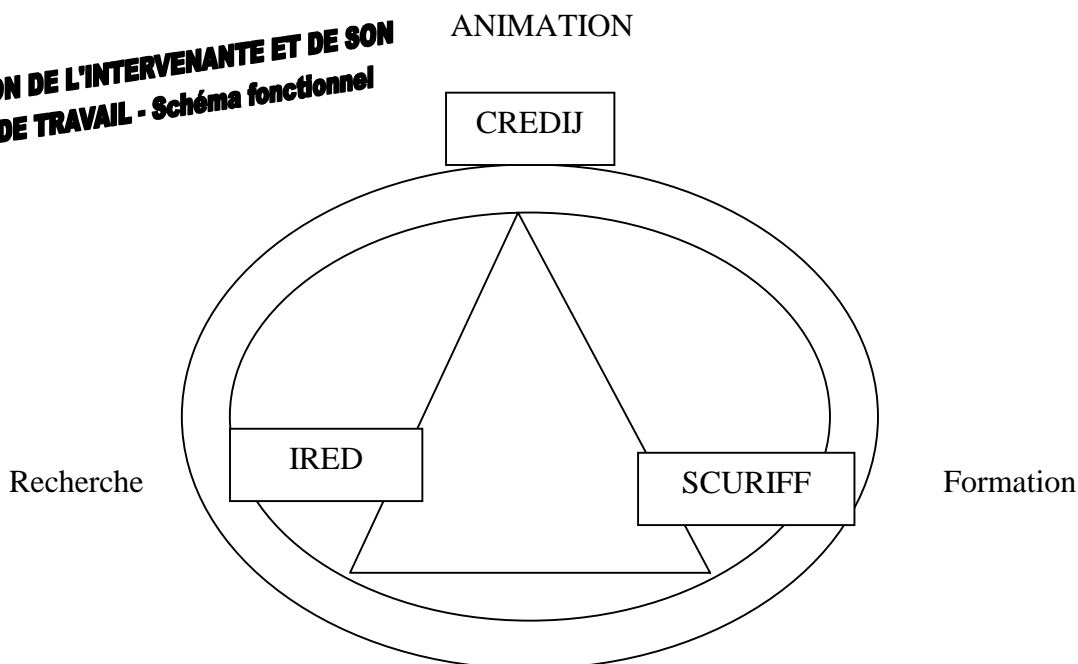
C'est à la **construction de ces contrôles réciproques**, de ces «errances ensemble» dans les chemins de la communication que nous avons cherché à contribuer, marquant par-là la distinction entre « **individualiser la formation** » et **personnaliser l'apprentissage** ». Cette double formulation m'évoque Albert Jacquard, qui distingue «**être vivant**» et «**être humain**». Le «jeu de l'humanité», il en rappelle l'objectif final en matière d'éducation : faire des êtres à éduquer des acteurs de ce «jeu magnifique». Dans ce «jeu», «la connaissance débute quand on parvient à se mettre d'accord par des contrôles mutuels et des vérifications et approximations successives ».

Ces publics «en difficulté», marginaux auxquels la Formation Professionnelle délègue des acteurs sociaux, témoignent d'une «vérité» sociale à laquelle il peut être répondu, nous semble-t-il, d'une manière sinon révolutionnaire, du moins innovante, «poïétique». Il nous semble nous situer là en filiation de la **Théorie de l'Agir Communicationnel d'Habermas**.

Le CRESAS, avec lequel Albert Jacquard travaille et dont nous évoquons la perspective humaniste, rappelle Platon («Au commencement était le verbe»), Wallon («Au commencement était l'action») pour prôner ce que nous avons nous aussi esquissé («Au commencement était l'interaction») comme point de ralliement dans le quotidien de la communication et de l'agir ensemble.

«L'action, l'étymologie en témoigne» est **commencement**, surgissement du nouveau. L'agir communicationnel, tel qu'Habermas le conçoit, nous semble être exactement en résonance avec nos propres perspective : prise en compte de toutes les fonctions du langage, pour un agir par la parole qui, à la fois, vise des buts («agir régulé par des normes») et s'inscrit sur une scène humaine, entre acteurs («agir dramaturgique») La «raison communicationnelle» ainsi pensée est une «raison en action», dans un «monde vécu», un engagement par «la parole et l'action», ces activités dans lesquelles, les hommes ont le courage de paraître devant leurs pairs et de se mesurer à eux. Courage de commencer, de mettre en mouvement ces processus ouverts à la surprise, à l'improbable, à la création infinie des histoires humaines.

**PRESENTATION DE L'INTERVENANTE ET DE SON  
CONTEXTE DE TRAVAIL - Schéma fonctionnel**



| IRED   |
|--|
| Institut de Recherche et de Document en Sciences Sociales  |
| IRED-GEFSI : Groupe Emploi-Formation, Système Industriel   |
| CENTRE INTER-REGIONAL ASSOCIE AU CEREQ   |
| FONCTIONS PRINCIPALES : RECHERCHE ET ETUDES  |
| ACTIVITES ACTUELLES :  |
| Le devenir des stagiaires jeunes et adultes  |
| Analyse des compétences professionnelles et des besoins en formation des personnels de Missions Locales et de P.A.I.O. |
| Etude exploratoire sur les contrats de qualification – modes de forma.   |
| Les baccalauréats professionnels : où vont-ils, que font-ils ?   |
| Conception des méthodes d'appréciation des objectifs et des effets de la formation                                     |

| SCURIFF  |
|--|
| Service Commun Universitaire de Recherches d'Interventions en Formation de Formateurs      |
| Cellule Formation de Formateurs  |
| Mi2F Mission d'information sur les Formations de Formateurs                                |
| FONCTIONS PRINCIPALES : INFORMATION – ORIENTATION FORMATION DE FORMATEURS                  |
| ACTIVITES ACTUELLES  |
| DUFA (Niveau BAC+3) , C4 Formation professionnelle et développement régional (niv. BAC +4) |
| Stages de perfectionnement   |
| Formation à la démarche bilan pour les structures d'accueil                                |
| Formation des correspondants   |
| Accompagnement de deux zones de formation (Dieppe et Evreux)                               |

| CREDIJ   |
|--|
| Centre Régional pour le développement local, la formation et l'insertion des jeunes                              |
| FONCTIONS PRINCIPALES : STRUCTURES D'APPUI AUX DISPOSITIFS DE FORMATION ET D'INSERTION DES JEUNES DE BAS NIVEAUX |
| ACTIVITES ACTUELLES :  |
| Animation du réseau régional des structure d'accueil   |
| Animation du réseau régional des APP   |
| Animation documentaire à destination des acteurs impliqués dans le CFI   |
| Animation pédagogique (recensement et acquisition d'outils de formation)   |
| Accueil sur rendez-vous  |

Situation en Mars 1990