

L'INSCRIPTION DES PRATIQUES DANS LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : FACTEUR D'INTÉGRATION DES FORMATEURS DANS UN DISPOSITIF FOAD ?

En modifiant la posture du formateur/enseignant, les TIC placent l'apprenant au cœur du dispositif éducatif. En outre, tout le discours actuel autour du « life long learning », la formation tout au long de la vie, vise à individualiser les offres de formation au maximum, à centrer les pratiques éducatives sur l'apprenant et à faire des formateurs des accompagnateurs de parcours individualisés de formation. La dynamique professionnelle tendrait ainsi de plus en plus à faire des formateurs des médiateurs entre des individus prenant en charge leur propre formation et des « savoirs » ou « ressources » très divers. Ainsi, pour les formateurs, qui inscrivent leurs pratiques professionnelles dans le courant de la pédagogie différenciée, on peut penser qu'il est plus aisé d'intégrer des dispositifs FOAD.

Il n'appartient pas ici de reconstituer les cheminements des représentations et des pratiques de la pédagogie différenciée. Nous nous en tiendrons uniquement à « caricaturer » quelques points caractéristiques. La pédagogie différenciée apparaît comme un compromis des différents courants pédagogiques qui « prétendaient souvent détenir la seule vérité acceptable en matière éducative et proposaient leurs outils comme les seuls remèdes acceptables contre l'échec scolaire » (Meirieu Ph., 1985, p179). En outre, pour gérer l'hétérogénéité du public (Meirieu Ph., 1985), il s'agissait donc de proposer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Elle se définit comme « une philosophie de « l'élève comme sujet », une pédagogie de l'autonomie comme capacité de piloter soi-même progressivement ses propres apprentissages » (Meirieu Ph., 1985, p178). Ce courant pédagogique préconise de varier les démarches didactiques, les formes de travail, les supports... tout en respectant la singularité de chacun ; le tout instrumentalisé sous la forme d'une individualisation des parcours des formés. Dès 1970, l'Education Nationale met en place la possibilité de préparer des diplômes par unités capitalisables. Les GRETA² s'engouffrent ainsi sur la voie de l'individualisation de la formation, fondée sur la réussite de l'atteinte des objectifs de formation négociés au rythme de chacun.

Définie en ces termes, la pédagogie différenciée semble être une approche pertinente pour aborder la FOAD. Est-ce que le seul fait d'inscrire leurs pratiques dans la pédagogie différenciée suffit à favoriser l'insertion des formateurs dans un dispositif FOAD ?

Nous verrons que le rapport au savoir des formateurs apporte des éléments de réponse quant à l'intégration ou non de ces formateurs dans un dispositif FOAD. Charlot B., Bautier E. et Rochex J-Y. (1992) définissent cette notion de rapport au savoir du sujet apprenant comme « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (p29). Pour les auteurs, le rapport au savoir présente deux dimensions, identitaire d'une part, épistémique d'autre part. C'est le premier registre qui nous intéresse ; il

¹ Docteur en Sciences de l'Education, laboratoire AEP (EA3313), ATER, Université de Reims Champagne Ardenne

² Un GRETA est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui s'intègre dans le réseau d'offre de formation continue de l'Education Nationale.

correspond à la manière dont le savoir prend sens chez le formateur tout au long de ses périodes de socialisation en tant qu'apprenant puis en tant que futur formateur (dans les formations de formateur), et en tant que formateur. Néanmoins, il est vrai que pour les auteurs parler de rapport au savoir, renvoie à l'idée de rapports très diversifiés à la « réalité », et pas uniquement d'une représentation du savoir. A l'instar de ces auteurs, nous retiendrons une acception plus large du rapport au savoir qui englobe également la manière dont le sujet peut se représenter le savoir. Nous sommes bien là au niveau de la représentation que détient le formateur de sa discipline, du savoir, du rôle qu'il s'attribue etc.

Le travail porte sur les résultats d'une enquête synchronique³ auprès de 41 formateurs permanents de 3 GRETA⁴ différents appartenant à trois académies distinctes. La méthode de recueil de données retenue est celle des entretiens semi-directifs. Le guide d'entretien interroge notamment sur la représentation du GRETA, de leur fonction (métier) de formateur et sur leurs pratiques.

De la pédagogie différenciée

L'étude des entretiens permet de spécifier que les formateurs permanents de GRETA inscrivent leurs pratiques dans la pédagogie différenciée. L'ensemble du discours sur les dispositifs de formation et sur leurs pratiques est centré autour de la notion d'individu, acteur de sa formation. Tous les formateurs expliquent avec plus ou moins de précision leur dispositif et, développent un argumentaire illustratif de la pédagogie qui s'en dégage.

Il est patent que leur discours révèle une acculturation spécifique au monde des GRETA. Nous sommes bien en présence d'un discours légitimant leurs pratiques, relevant d'une fonction idéologique de caution. Tout se passe, comme si nous étions en présence d'« une pensée unique » : pour devenir un formateur permanent au sein des GRETA, il est nécessaire d'intégrer, d'adhérer à, s'être approprié la pédagogie différenciée. Nous sommes dans un univers de pensée bien spécifique, « un univers de discours » propre aux formateurs permanents du GRETA. Néanmoins, derrière un discours dominant autour de la pédagogie différenciée se cache des pratiques différentes, une interprétation plurielle de cette approche pédagogique.

Une première dichotomie, deux figures de formateur

L'analyse du discours produit par les formateurs permanents, permet de proposer une première dichotomie. D'un côté, la centration est réalisée sur le savoir pour 12% (soit 5 sur les 41) et d'un autre, par opposition, la centration s'effectue sur l'apprenant pour 88% d'entre eux (soit 36 formateurs sur les 41).

Dans le premier cas, le discours est relativement trivial, et les formateurs ne s'embarrassent pas de « fioritures verbales » pour décrire leurs pratiques qui se résument à une transmission de connaissances. De l'autre côté, le discours est plus élaboré. Les formateurs sont plus prolixes et parlent de : « médiation », « s'adapter », « différencier », « modulariser » ; indices d'une acculturation, d'une socialisation à l'éducation nouvelle à laquelle ils ont adhéré comme à un système de valeurs.

³ Cette étude est issue des entretiens effectués pour notre thèse, intitulée « Professionnalisation des formateurs et dispositifs de formation ouverte et à distance », réalisée sous la direction de Gilles BAILLAT, Professeur des Universités en Sciences de l'Education, soutenue en décembre 2005

⁴ GRETA des Ardennes, GRETA de Vendée, GRETA du Pays-Basque

L'argumentaire, produit par les formateurs interrogés, montre bien que la différenciation en jeu porte sur le rapport au savoir des formateurs et que deux rôles de formateurs distincts coexistent. Dans le premier, le formateur apparaît au centre de la relation pédagogique. Il est détenteur du savoir. Représentant cette discipline, il en est son porte parole. C'est la figure de l'enseignant. Le savoir légitimise sa présence auprès de ceux qui ne savent pas. On est plus ici dans une sorte de combinaison personnelle entre une pédagogie « frontale » dans laquelle le formateur fait face à ses formés et dispense son savoir en cours magistral et une pédagogie active où le cours magistral fait place parfois à un travail en groupe ou individualisé avec des outils. On assiste dans ce groupe à une sorte de va et vient entre les deux comme si le formateur ne pouvait choisir de s'engager dans la voie de la pédagogie différenciée parce que cela trouble la représentation de son rôle principal de transmetteur de savoir.

Dans la seconde approche, le formateur est décrit comme « un accompagnateur », « une ressource », « un médiateur »... Au cœur de ces discours, apparaît ici clairement la notion de « médiation », avec les différentes pédagogies qui y sont rattachées. Dans cette seconde approche, le formateur est au cœur du processus d'apprentissage. En effet, dans la pédagogie de la médiation, l'accès au savoir est réalisé par l'action d'un tiers, qui favorise la mise en relation du formé avec le savoir ; et, ce tiers, c'est le formateur.

Nous avons tout d'abord le formateur, figure de l'enseignant, le « professeur pour adultes », dont les pratiques pédagogiques sont celles de la pédagogie de la transmission. Et, se distingue également, ce que nous appellerons, le formateur-animateur, figure de « l'animateur », qui se réfère à l'éducation populaire, au développement de l'individu, du citoyen et qui inscrit ses pratiques dans la pédagogie de la médiation. La démarche du formateur-enseignant est radicalement différente du formateur-animateur. Le second instaure une relation pédagogique différente : moins frontale plus en « médiation », basée sur une centration sur le sujet apprenant. En outre, le savoir n'est, alors, plus considéré comme un tout indivisible, dont le sens est un donné. Le savoir, en lui-même n'a pas de sens, il ne prend sens que dans le sujet apprenant. Le savoir est considéré comme un « construit » dont l'élaboration est réalisée par le formé avec l'aide, avec la médiation du formateur. La façon d'apprendre devient alors plus importante que le savoir lui-même.

Une seconde dichotomie : deux nouvelles figures de formateur

Nous allons tenter maintenant de mieux circonscrire un des deux groupes de formateurs précédemment décrits, celui qualifié de formateur-animateur. Il semble que l'on peut nuancer notre propos et proposer une image plus fine de ce groupe en opérant une nouvelle dichotomie. D'un côté, la médiation favorise uniquement la connexion avec le savoir. De l'autre, la médiation favorise, dans un premier temps, la connexion du sujet avec lui-même afin qu'il acquière ses propres stratégies d'apprentissages, pour mieux étayer ensuite la connexion avec le savoir.

Sur ces 36 formateurs, appartenant à ce groupe, 30 forment un premier sous-groupe et centrent leur attention sur le savoir. Un savoir qui dans ce cas est parcellisé, modularisé, organisé d'une certaine manière pour faciliter sa compréhension et son apprentissage. Comme nous l'avons fait précédemment, nous pourrions le rapprocher d'un des quatre types de formateurs d'adultes développés par Jobert G. (2002), celui du praticien-militant dont les pratiques professionnelles s'articulent autour d'une réflexion globale sur les changements sociétaux et de l'importance accordée à la connaissance, aux diplômes, à la qualification, aux

savoirs. Là encore, on retrouve un rapport au savoir exacerbé et une représentation du savoir au centre des préoccupations des formateurs.

Dans le deuxième sous-groupe (6 formateurs), l'attention est portée sur le formé et ses processus d'apprentissage. Ce ne sont pas les résultats de l'apprentissage qui sont valorisés, mais les raisonnements, les cheminements utilisés pour arriver aux résultats. Il s'agit là « d'apprendre à apprendre ». Le postulat de base est le suivant : il est possible de développer, grâce à des méthodes particulières, des stratégies mentales qui favorisent l'apprentissage. Le stagiaire n'acquiert pas de connaissances, mais la maîtrise des opérations intellectuelles qui lui permettront ensuite d'accéder aux savoirs. Nous pourrions rapprocher ce type de formateur d'un des quatre types de formateurs d'adultes développés par Jobert G. (2002), celui du praticien-intervenant dont les pratiques pédagogiques s'inspirent largement des approches psycho-cognitives de l'éducation.

Autant chez le formateur-enseignant, on assiste à un phénomène de projection identitaire dans le rapport au savoir ; autant, chez le praticien-militant, la centration sur le savoir apparaît être plus un élément de « ré-assurance » dans un mouvement de transition identitaire. Comme s'il fallait se raccrocher à quelque chose alors qu'on est en train d'« effectuer une mue ». D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si ce groupe est le plus élevé en nombre (30 formateurs) par rapport aux deux autres. En outre, pour le praticien-intervenant si le savoir n'est pas évincé, il n'est plus au cœur de son identité professionnelle. Il se représente plus comme un « artisan de l'apprentissage », comme un individu permettant à d'autres (les formés) de trouver leur propres stratégies d'apprentissages. Dans sa conception, le formé est une personne active dans son apprentissage : le formé n'est plus passif, il est acteur de sa formation. Et, il semble que le praticien-intervenant se projette complètement dans cette « transformation », « évolution », « conversion » du formé.

Trois figures de formateurs et la FOAD

Le groupe des formateurs permanents de GRETA peut donc être organisé en trois figures de formateur distinctes, avec une identité professionnelle spécifique :

- le formateur-enseignant,
- le praticien-militant,
- et le praticien-intervenant.

Rapportons maintenant ce travail de segmentation à l'intégration des formateurs dans un dispositif FOAD. En effet, l'ensemble des praticiens-intervenants —valorisant la métacognition— (6 sur les 36) participe aux dispositifs FOAD ; alors que ceux qui valorisent le savoir, ne sont qu'à peine la moitié à participer aux dispositifs FOAD de leur GRETA — d'un côté, 2 sur les 5 formateurs-enseignants, de l'autre 14 sur les 30 praticiens-militants— (cf Tableau n°1).

Discussion

D'une manière générale, on peut penser qu'avoir plus de la moitié des formateurs inscrits dans un dispositif FOAD est relativement correct. Néanmoins, le dénombrement est faible et, notamment si on considère, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, que le fait d'inscrire leurs pratiques dans la pédagogie différenciée favorise l'insertion des formateurs dans un dispositif FOAD. Nous aurions pu attendre un nombre plus élevé. On pourrait alors évoquer, que dans un GRETA, tous les formateurs ne sont pas forcément touchés (en termes

de disciplines) par les dispositifs mis en place. En outre, on peut rajouter, un élément structurel important : au GRETA du Pays-Basque notamment, l'inscription dans un dispositif FOAD est « automatique » dans le sens où un formateur référent d'une discipline l'est systématiquement dans les dispositifs FOAD mis en place. Aussi, le nombre de formateurs inscrits dans un dispositif FOAD est relativement faible au regard de ces précisions.

Le seul fait d'inscrire ses pratiques dans la pédagogie différenciée ne suffirait donc pas à favoriser l'insertion des formateurs dans un dispositif FOAD. Toutefois, notons, que les formateurs de type praticien-intervenant participent en totalité à un dispositif FOAD.

Le travail de réflexion du formé sur son processus d'apprentissage, sur sa propre manière d'appréhender le savoir, sur son propre style cognitif... est une des problématiques des dispositifs FOAD. « La thématique de l'ouverture de la formation recouvre [...] à la fois la critique radicale de la forme canonique du stage et la recombinaison des modalités de la formation autour d'un triple axe : flexibilité des mondes d'organisation, recours intensifs aux technologies de la communication, autonomisation des apprenants. » (Carré P., 2001, p292). La FOAD valorise l'interaction, la médiation avec le formateur mais aussi avec le sujet lui-même. Et l'on voit bien comment les 6 formateurs valorisant la métacognition dans leurs discours, dans leurs pratiques intègrent plus facilement les dispositifs FOAD.

Mais qu'est-ce qui différencie les praticiens-intervenants des deux autres figures de formateur ? Les trois figures de formateurs développent chacun une identité distincte. Nonobstant, l'identité des formateurs de type praticien-intervenant ne se construit pas autour du Savoir, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres figures de formateur, dont le rapport au Savoir —qui reste centré sur les seuls objets de la formation sans véritable prise en compte des sujets— constitue pour l'un le pilier central de son identité (à l'instar de l'enseignant), pour l'autre un élément auquel se rattacher pour mieux se rassurer. N'y aurait-il pas dans ce rapport au savoir, un élément de réponse pouvant expliquer la « résistance » de certains formateurs vis à vis de la FOAD.

Pour Baillat G. (2002), considérant la question enseignante : « le développement des « nouvelles technologies » dans les situations de travail enseignantes (comme dans de nombreuses autres activités) interpelle certains aspects de l'identité professionnelle, celle des individus comme celle des groupes [...] et modifie] l'image globale du métier et suscite parfois des appels au recentrage de l'activité » (p68). Comme nous venons de le voir, seuls les formateurs qui ont « recentrés leur activité » autour de l'apprentissage, autour de la découverte par les formés de leur propre stratégies d'apprentissage interviennent tous dans un dispositif FOAD.

« [Les formateurs] peuvent avoir le sentiment d'un affaiblissement relatif de leur professionnalité en lien avec l'affaiblissement de l'espace de la formation comme espace protégé et autonome, de nouveaux espaces d'action éducative se sont en réalité constitués, et que contrairement à ce qu'ils prétendent quelquefois, ceux-ci ne se substituent pas aux formes antérieures mais complètent l'éventail des moyens disponibles ; comme on l'a vu dans le cas des nouvelles technologies éducatives. L'histoire reconfigure plus souvent qu'elle n'élimine ; reste aux différents groupes professionnels à se repositionner dans ces nouvelles configurations. » (Barbier J-M., 2001, p24). La « résistance » de certains formateurs à l'égard de la FOAD tiendrait plus de leur rapport au savoir auquel il semble être attaché, dans lequel il se projette. L'intégration des TIC dans la sphère éducative assigne aux formateurs une nouvelle identité. Mais, comme le propose Barbier J-M, il ne s'agit pas de faire fi de leur

acculturation, de leur expérience ; une nouvelle identité ne se décide pas, c'est le fruit d'un long processus (Dubar C., 2002).

Trois sous-groupes apparaissent clairement dont deux restent minoritaires en nombre. La grande majorité des formateurs se situe plus dans une position intermédiaire qui pourrait être la marque d'une évolution lente, d'une « reconfiguration continue » de l'identité de formateur. Il semble que la segmentation que nous proposons se rapproche nettement de l'image d'un continuum en termes d'identité.

En effet, certains restent attachés à une identité plus traditionnelle, celle de l'enseignant, d'où un rapport au savoir⁵ « exacerbé ». D'autres ont recentré leur identité autour du cœur même de leur fonction, celui du processus d'apprentissage : le formateur est un accompagnateur, celui qui guide le formé dans la découverte de ses stratégies d'apprentissages pour mieux l'accompagner vers le savoir. Et entre ces deux identités, une autre, médiane, qui serait la combinaison, l'articulation des deux, dont les acteurs ne sauraient s'il faut lâcher le savoir pour les processus d'apprentissages pour le dire d'une manière caricaturale. Cette identité se trouve à mi-chemin entre les deux autres. On peut la considérer comme un état transitoire de l'un vers l'autre. Nous préférons, avec Barbier J-M (2001), la penser en termes de lieu de « reconfiguration », d'un état transitoire vers un autre, vers une « nouvelle » identité. En effet, c'est plus dans ce groupe de formateur de type praticien-militant que l'on peut trouver de nouvelles configurations du métier de formateur, de nouveaux contours d'identité.

Bibliographie :

- Baillat G. (2002), « Quelques enjeux de la professionnalisation des emplois jeunes, le cas des aides éducateurs », in Vasconcellos M. (dir), Les emplois-jeunes : nouveaux métiers, nouvelles professionnalités, Collection UL 3, Université Charles de Gaulle, Lille, 2002, 265p
- Barbier J-M. (2001), « La formation des adultes : crise et recomposition », in CRF/CNAM, Action et identité : enjeux de la recherche en formation, pp11-25
- Carré P., (2001), "Formateur ou Facilitateur", p283-303, in Fablet Dominique, La formation des formateurs d'adulte, L'Harmattan, Paris, 320p
- Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y., (1992), Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Editions Armand Colin, Paris, 1992, 253p
- Dubar C., (2002), La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles, Editions Armand Colin (U), Paris, 255p, 3^{ème} édition
- Jobert G., (2002), « Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes » in La formation permanente entre travail et citoyenneté, in Education Permanente, n°149, 2002
- Meirieu Ph., (1985), « L'école, Mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée », ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 187p

⁵ Un rapport au savoir qui, comme nous l'avons précisé, reste focalisé sur les objets de la formation sans véritable prise en compte des sujets