

# Note sur l'individualisation de la formation

**Yves CHEVALLARD**  
IUFM d'Aix-Marseille  
32, rue Eugène Cas  
13248 Marseille, France

## Résumé

*Cet article, qui se réfère pour l'essentiel à la formation initiale des professeurs, s'attaque à l'un des principes les mieux acceptés de la pédagogie contemporaine : l'adaptation de la formation aux différences individuelles. L'argument central est que le changement personnel ne peut se réaliser que dans le cadre d'un processus « tribal », par lequel les membres de la « tribu » – du groupe de pairs – s'aident mutuellement à accepter le changement induit par la formation comme une évolution positive. Par opposition avec le concept, facile et quelque peu usé, d'individualisation de la formation, on défend ici la nécessité de penser en termes d'« espèces » plutôt que d'« individus » – changement qui ouvre sur une large gamme de problèmes théoriques et empiriques encore non résolus en recherche en éducation.*

**Mots clés** : individu, institution, personne, tribalité, formation spécifiée.

## Abstract

*This paper, which refers mainly to preservice teacher training, tackles one chief tenet of present-day pedagogy : that of adapting training to individual differences. The main argument centres on the empirical observation that personal change cannot be but a “tribal” process, in which the members of the “tribe” – the group of peers – help each other to accept the change induced by training as a positive move. In contradistinction to the overused, easy concept of individualised training, we advocate the necessity of thinking in terms of “species” rather than “individuals”, a change which opens up, both empirically and theoretically, a whole gamut of problems as yet unsolved in the field of education.*

**Key words** : individual, institution, person, tribality, specified formation.

## Resumen

*Este artículo, que se refiere por lo esencial a la formación inicial de profesoras, aborda uno de los más aceptados principios de la pedagogía contemporánea : la adaptación de la formación a las diferencias individuales. El argumento central es que el cambio personal no puede realizarse sino en el cuadro de un proceso “tribal”, en el cual los miembros de la “tribu” – del grupo de pares – se ayudan mutuamente para aceptar el cambio inducido por la formación como una evolución positiva. Por oposición con el concepto, fácil y un poco gastado, de individualización de la formación, defendemos aquí la necesidad de pensar en términos de “especies” más que de “individuos”, cambio que abre sobre una larga gama de problemas teóricos y empíricos aun no resueltos en la investigación educativa.*

**Palabras claves** : individuo, institución, persona, tribalidad, formación especificada.

## 1. LA FORMATION, LA RECHERCHE ET LE SYSTÈME

1.1. Dans ce qui suit, on se réfère pour l'essentiel (quoique de manière non exclusive, comme on le verra) à la *formation initiale des enseignants*<sup>1</sup>, et cela pour mettre en question ce qui semble être devenu aujourd'hui, dans ce domaine, une évidence idéologique quasi indiscutable : l'objectif de parvenir à une *individualisation de la formation*<sup>2</sup>. Mais avant

---

<sup>1</sup> Rappelons que, en France, la formation initiale des enseignants est désormais confiée aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ouverts à la rentrée 1991 à raison d'un par académie.

<sup>2</sup> Cette *Note* est issue d'une communication orale faite le 2 septembre 1994 dans le cadre des *Journées de formation des formateurs* organisées par l'IUFM d'Aix-Marseille sur le thème *Individualisation de la formation et différenciation de la formation dans les groupes de formation professionnelle* (Digne, 2 & 3 septembre 1994).

d'entamer le débat sur ce point, il convient de mieux situer et, en pratique, de relativiser, le rôle de la formation des enseignants dans le développement des systèmes d'enseignement. Il est en effet nécessaire, au double plan épistémologique et politique, de rappeler que le thème de la formation ne saurait être considéré indépendamment de deux autres grands thèmes : celui de la *recherche* (en éducation et en formation), et celui du *système* (d'éducation et de formation). Pour mettre en évidence la *dépendance* entre ces trois dimensions du problème général de l'éducation, j'utiliserai un petit apologue qui ne concerne pas l'éducation, mais la *santé*.

1.2. Soit, vers 1900, deux médecins, l'un bien formé, l'autre moins bien formé, au chevet d'un patient souffrant d'appendicite. Pour l'essentiel ces deux médecins *ne se distinguent pas l'un de l'autre*. Nous sommes en 1900, et, sauf exception, le malade va mourir. La formation de ces médecins, bonne ou mauvaise, ne peut rien contre le fait que *la médecine* – et non la *formation* à l'exercice de la médecine – est, à l'époque, impuissante devant une appendicite. Voilà qui permet d'isoler un premier facteur, au-delà de la formation : la *recherche médicale*, les progrès de la connaissance en matière de santé. Soit, ensuite, deux médecins d'aujourd'hui, le premier « bien formé », et le second moins bien formé, au chevet d'un patient atteint d'appendicite. À nouveau, *ils ne se distinguent pas*. Leur formation médicale les conduit en principe, minimalement, à diagnostiquer une appendicite, et tous deux prennent la même décision envoyer le patient à l'hôpital, où il sera soigné et guéri (sauf exception). Voilà donc un second facteur : le *système de santé* lui-même.

1.3. L'histoire peut continuer. Une heure plus tard, voici nos deux médecins face à un malade du sida. Aujourd'hui, pour l'essentiel, ils ne se distingueront pas davantage. Et nous attendons tous le moment – dans cinq ans, vingt ans, cent ans ? – où ils continueront de ne pas se distinguer, *mais autrement*. À nouveau, la question de la recherche surgit. La leçon est claire : *la formation des enseignants n'est qu'un élément du problème politique de la formation*. Les deux autres éléments – la recherche en éducation et en formation, d'une part, le système d'éducation et de formation, d'autre part – *sont au moins aussi importants*. Il y a là une évidence que, pourtant, l'archaïsme épistémologique et culturel du secteur de l'enseignement – à le comparer au secteur de la santé – tend à nous masquer. On verra plus loin en quoi ces deux éléments sont au cœur de la question plus particulière de « l'individualisation de la formation ».

## 2. LA VIE DU SYSTÈME : LES MOTS D'ORDRE PÉDAGOGIQUES

2.1. La vie des systèmes d'éducation, et les politiques d'éducation elles-mêmes, se déclinent en *mots d'ordre*. Telle est l'une des facettes de *l'archaïsme* mentionné plus haut. La noosphère – la sphère où l'on « pense » ce que pourrait être ou ce que devrait être l'enseignement de demain – en est toute bruisante : il y eut, ou il y a, l'école active, l'école centrée sur l'enfant, l'informatique pour tous, le travail autonome, la pédagogie par objectifs, la pédagogie différenciée, l'évaluation sommative et formative, l'enseignement stratégique – j'en passe. Cette litanie appelle une unique remarque. Les « novations » que ces mots d'ordre prétendent susciter, en général *n'en sont pas*. Il y a un temps cyclique de ces doctrines pédagogiques réduites à une formule plus ou moins bien frappée. Les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, ainsi, avaient apporté d'Allemagne des consignes qui, mises en français, nous sembleraient à tort typiquement modernes (sur ce thème, voir Cauvin, 1970) : *Lernen des Lernens* (W. von Humboldt, 1767-1835), c'est notre « apprendre à apprendre » ; *Oeffentlichkeit des Lebens* (Herbart, 1776-1841), notre « ouverture de l'école sur la vie ». Quant au *Zorn der freien Rede* (Arndt, 1769-1860), que l'on peut rendre par « la fureur de

s'exprimer », voilà encore qui sonne étrangement familier, bien qu'un peu désuet aujourd'hui, je crois ; car les mots d'ordre pédagogiques, somme toute, ont la vie courte <sup>3</sup>.

2.2. Ce caractère pérenne qui marque la vie des systèmes d'enseignement – la production et le « recyclage » de mots d'ordre pédagogiques – présente une spécificité qui mérite d'être soulignée. Dans les sciences et les techniques, l'usage est que, lorsqu'une entité émerge entre les mains du chercheur – qu'il s'agisse d'une théorie, d'une méthode, d'un procédé, etc. –, on étiquette cette entité. À partir d'une certaine étape dans le processus d'émergence de l'entité considérée, le besoin de nomination devient pressant : on a fait quelque chose, un produit s'est élaboré, il convient de nommer ce produit, ne serait-ce que pour s'y référer. (Bien souvent, on manque d'imagination : on donne alors à l'entité nouvelle le nom de son « inventeur »). Or les mots d'ordre pédagogiques semblent fonctionner en sens inverse : autre trait d'archaïsme. Une étiquette – le mot d'ordre – est fabriquée et mise en circulation. Mais le produit reste à construire. Fréquemment il demeure introuvable. D'où le jeu de devinettes auquel sont contraints de se livrer enseignants et formateurs : qu'est-ce que l'individualisation de la formation ? Quels visages concrets une formation individualisée peut-elle, pourrait-elle prendre ? Et que signifie au juste l'expression elle-même ? Reviendrait-il au même de parler de *personnalisation* de la formation ? Ou de *formation modulée* – ce qu'il ne faut de toute façon pas confondre avec une formation « modulaire » ?

2.3. Ces jeux de langage ont, au demeurant, une rhétorique établie : « La pédagogie différenciée. Pour qui ? Avec qui ? Comment ? Pourquoi ? Pour quoi ? » Au mot d'ordre du pédagogue impavide – « il faut individualiser la formation » – répond alors, en écho modulé, l'interrogation apeurée du praticien : « comment individualiser mon enseignement ? » Car la pratique se dérobe, et l'élaboration conceptuelle paraît incertaine. Je note ici une autre conséquence mécanique de cet état de fait : la difficulté à débattre d'un mot d'ordre pédagogique. Car pour leurs proposants, le travail autonome, ou la pédagogie différenciée, ou l'évaluation formative, ou la pédagogie de maîtrise, ou l'individualisation de la formation, *ce n'est jamais ce que vous dites*. Vous ne connaissez pas la bonne doctrine, vous n'en avez rencontré que des doubles pervers. Ce que vous exposez est peut-être fort juste, mais *ne s'applique pas*. L'incoïncable orthodoxie se définit comme une ligne de fuite, qui renvoie toute analyse non intégriste à l'enfer de l'hétérodoxie.

### 3. SIGNIFICATION ET BON USAGE DES MOTS D'ORDRE

3.1. Je dirai maintenant pourquoi il convient tout de même que les didacticiens des disciplines se mêlent de ce genre de choses, qui les regarde au plus haut point. Le mécanisme de production d'un mot d'ordre pédagogique se ramène généralement à un schéma fort simple, toujours le même. L'alchimie de l'enseignement met en jeu un grand nombre de facteurs, qui agissent en synergie. Ainsi, il est vrai que, dans une classe réelle, concrète, il y a, *nécessairement*, de l'évaluation, et qui comporte, *nécessairement*, des éléments sommatifs et des éléments formatifs ; il s'y fait en outre, *nécessairement*, du travail autonome ; la pédagogie y prend, *nécessairement*, des aspects différenciés, etc. <sup>4</sup> Cela étant, pour produire

---

<sup>3</sup> Dans cet éternel retour le changement principal concerne la géopolitique de l'invention pédagogique, laquelle, aujourd'hui, se décline en anglais (et non plus en allemand ou en français), depuis les déjà anciennes *taxonomies of objectives* de Bloom (1956), jusqu'au plus récent *strategic teaching* de Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987), en passant par la *summative evaluation* de M. Scriven (1967) ou le *mastery learning*, la « pédagogie de maîtrise », de Bloom encore.

<sup>4</sup> Je note en passant que cela permet à quelques enseignants, opportunistes ou naïfs, de prétendre après coup qu'ils ont toujours fait de la pédagogie différenciée, ou du travail autonome, etc. Ceux-là fourniront, sinon les

une doctrine pédagogique « nouvelle », on sélectionne alors l'un de ces facteurs, et l'on déclare *qu'il est tout*. Lancer une mode pédagogique, c'est en gros prétendre, et faire accroire, qu'un système complexe peut être piloté, pour l'essentiel, à partir d'une *unique variable de commande* – la différenciation, l'autonomie, l'évaluation, etc.

3.2. La chose, bien entendu, est peu crédible. Mais elle a son intérêt pour le didacticien même, qui, comme tout scientifique, a tendance à oublier (le mot exact est : *négliger*) des pans entiers des organisations qu'il étudie. Je confesse ainsi que, en didactique des mathématiques, nous avons d'abord collectivement « oublié » que, dans une classe, il y a de l'évaluation – fait empiriquement évident, mais que nous regardions alors comme un épiphénomène, inessentiel dans le fonctionnement didactique. Les modes pédagogiques peuvent ainsi jouer un rôle auxiliaire non négligeable dans les progrès de la recherche en didactique et en éducation (voir Chevallard, 1986).

3.3. Il est un autre motif, plus large, à l'intérêt raisonné pour l'analyse des doctrines pédagogiques. Un mot d'ordre pédagogique se présente comme une prescription, comme l'étiquette d'un remède – ou plutôt, trop souvent, d'une panacée, apte à guérir tous les maux. Pour l'observateur, ce remède, pourtant, est d'abord un *symptôme*. Or il n'est justifié, ni scientifiquement, ni politiquement, de négliger un symptôme, dès lors qu'une certaine insistance s'y exprime. Le symptôme n'est certes pas le remède ; il est une concrétisation, plus ou moins spontanée, plus ou moins élaborée, de la réponse globale du système de formation à une certaine agression. Le système réagit face à des modifications affectant son milieu externe ou son milieu interne (et en général les deux). Ce qui se donne pour une solution *est d'abord le signe qu'il y a problème*. De quelle nature est ce problème ? Quelle est l'étiologie du mal dont le symptôme nous parle ? Autant de questions qu'il ne serait pas acceptable, tant au plan scientifique qu'au plan éthique, de ne pas poser. Pourquoi, ainsi, entend-on proclamer qu'il convient d'individualiser la formation ? Qu'est-ce qui cherche à s'exprimer dans ce mouvement qui affecte d'abord les noosphères des systèmes de formation ? Ce sont là, assurément, des questions difficiles. On ne saurait pourtant se prévaloir de la difficulté de la chose pour ne pas tenter, si peu que ce soit, d'y aller voir.

#### **4. INDIVIDUALISME(S) ET CULTURE DE SOI**

4.1. Lorsqu'on aborde la question de l'individualisation de la formation<sup>5</sup>, on ne peut ignorer le socle *idéologique* sur lequel reposent nos sociétés : le socle de *l'individualisme* – ou plutôt des individualismes – en lequel Louis Dumont a pu voir le noyau de ce qu'il nomme, au singulier, « *l'idéologie moderne* » (Dumont, 1983). Dans ce que Norbert Elias a baptisé la « société des individus » (*die Gesellschaft der Individuen*), qu'un long mouvement historique a fait émerger (Elias, 1991), l'individu devient la chose importante sinon la valeur ultime – du moins au plan idéologique, car le fonctionnement social, le vécu anthropologique ne répondent pas entièrement à cette exaltation de l'individu. La question est éminemment complexe, et chargée de beaucoup d'ambiguïtés. Mais il paraît hors de doute que les diverses sortes d'individualisme constituent l'humus sur lequel s'élèvent aujourd'hui les analyses et les propositions touchant à l'individualisation de la formation. Et il y aurait lieu à cet égard de procéder à ce que Bachelard eût appelé une « *psychanalyse* » de la notion d'individu, entreprise dans laquelle nous ne pourrions guère nous lancer *hic et nunc*.

---

militants, du moins les compagnons de route.

<sup>5</sup> Sur le cadre historique dans lequel prend place la question discutée ici, on pourra par exemple se reporter à Legrand (1995).

4.2. Je rappelle cependant un petit nombre de données. *Individuus* traduit en latin le grec *atomos*, « insécable » ; le mot apparaît longuement comme adjectif, et se substantivise d'abord dans la logique médiévale, où l'on distingue les genres, les espèces, enfin les individus – les « atomes ». Comme le note Elias (1991, p. 214), « *l'hirondelle qui bâtit son nid sous le toit de ma maison est unique, c'est un individuum. Aucune autre hirondelle ne le fait aujourd'hui en ce lieu. Au sommet des montagnes chaque arbre battu par le vent a sa forme particulière. La mouche qui se promène à l'instant sur la vitre de la fenêtre est un individuum ; aucune autre ne le fait en ce moment. Le mont Blanc est unique ; aucun autre pic n'a la même forme. Tous les êtres pris isolément ont leur propre histoire et leurs particularités individuelles* ». On voit ainsi qu'il y a loin de la notion scolastique d'*individuum* à notre notion moderne d'individu ! Le cheminement passe d'abord par la biologie, où l'individu trouve place encore dans la série genre-espèce-individu ; puis le relais est pris par l'économie et la philosophie politique, qui réduisent encore l'extension du concept en même temps qu'ils en compliquent la compréhension : l'individu, désormais, est un être humain, dont l'unicité et l'originalité, ainsi que les droits en tant qu'individu, vont être progressivement affirmés. L'émergence et la diffusion de la notion moderne d'individu, et de quelques autres que nous lui associons – individualité, individualisme –, occupent tout le XIX<sup>e</sup> siècle européen.

4.3. J'ai dit plus haut combien nous sommes redevables, lorsqu'il s'agit de penser et de régler la formation, aux pédagogues allemands du XIX<sup>e</sup> siècle. S'agissant d'individu et d'individualisme, plus spécialement, on ne peut manquer de se référer à la notion allemande de *Bildung*, c'est-à-dire de culture ou d'éducation de soi – de *self-cultivation* comme disent certains auteurs de langue anglaise. La notion a été essentielle à l'idéologie allemande durant plus d'un siècle. Qu'on en soit conscient ou qu'on l'ignore, elle continue d'alimenter, dans des formes plus ou moins altérées et diluées, les individualismes pédagogiques d'aujourd'hui ; et son étude, pour laquelle je renvoie à nouveau aux analyses de Louis Dumont (1991), serait à l'évidence un élément important de notre « psychanalyse » de la notion d'individu. La notion de *Bildung*, dans ses variantes diverses (celle de Humboldt n'est pas celle de Goethe, par exemple), pose l'individu face au monde : l'individu de la *Bildung* se nourrit du monde, selon une « diététique » qu'il doit chercher constamment à améliorer (la *Bildung* peut occuper toute une vie). Entre l'individu et le monde, il y a une *tension active*, même si son choix diététique – qui vise à développer ses potentialités et à exprimer son originalité (*Eigentümlichkeit*) – peut conduire l'individu à ignorer entièrement certaines des richesses du monde dès lors qu'elles apparaissent *sans affinité* avec ce qu'il y a de *positif* dans sa propre singularité. En conséquence, si l'individu de la *Bildung* est sans doute un aristocrate qui n'a pas besoin de travailler pour vivre, au contraire du bourgeois (sans parler des prolétaires, qui semblent ici ne pas exister du tout), il n'est pas pour cela – j'utilise le vocabulaire de Louis Dumont – un « *renonçant* », un « *individu-hors-du-monde* », mais bien un « *individu-dans-le-monde* », qui va de soi à soi en passant par le monde.

4.4. La culture en laquelle la *Bildung* peut fleurir suppose ainsi autre chose qu'un repliement sur soi, dans l'ignorance, trop vite repue, ou apeurée, du monde. L'individu est ici un microcosme, qui se rend homologue à la société, même s'il tend en fin de compte à rapporter le monde à soi, en se posant comme la mesure du macrocosme. Ainsi Arndt donne-t-il au verbe *bilden*, « éduquer, former », une acception particulière (Cauvin, 1970, p. 40) : « *faire en sorte que l'homme devienne l'image (Bild), le reflet du monde, et rassemble en lui tous ses aspects.* » Il y a là une idéologie d'origine aristocratique qui paraît bien éloignée, par ses fins et ses critères comme par ses moyens, de l'individualisme petit-bourgeois, ou de l'évitement populaire du monde, qui constituent l'essentiel de ce que, dans la formation des enseignants,

nous avons à connaître. Je souligne dès maintenant ce point, que je développerai plus loin, et qui a une portée générale : les idéologies individualistes sont en général en décalage par rapport aux besoins véritables des individus.

## 5. LA SOCIÉTÉ DES INDIVIDUS ET LES INDIVIDUS DE LA SOCIÉTÉ

5.1. À ces vues fort résumées, j'opposerai maintenant une autre vision de l'individu, ou, pour le dire en inversant la formule de Norbert Elias, une autre vision « des individus de la société », des individus concrètement déterminés. Dans un glossaire appendu à ses *Essais sur l'individualisme*, déjà mentionnés, Louis Dumont note, à l'entrée *INDIVIDU* :

*En fait d'individu ou d'homme individuel il faut distinguer :*

1) *le sujet empirique, échantillon indivisible de l'espèce humaine, tel qu'on le rencontre dans toutes les sociétés ;*

2) *l'être moral, indépendant, autonome, et ainsi (essentiellement) non social, tel qu'on le rencontre avant tout dans notre idéologie moderne de l'homme et de la société.*

Je prendrai ici le mot d'individu dans l'acception 1. Au-delà, nous entrons dans un grand problème, auquel l'idéologie moderne apporte une solution à mes yeux erronée, que condense l'acception 2 enregistrée par Dumont. À partir de la notion d'individu ainsi délestée de ses accrétiens individualistes, je définis les notions de *sujet* puis de *personne*, de la manière suivante<sup>6</sup>. Le point de départ est la notion d'*institution*, soit, pour emprunter à Marcel Mauss (cité in Dumont, 1991, p. 112), « un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'impose plus ou moins à eux ». (Ainsi la langue, ou plutôt *cette* langue, la famille, ou plutôt *cette* famille, l'école, etc., sont-elles des institutions.) En entrant dans les institutions, les individus en deviennent les *sujets* : ils leur deviennent assujettis. La *personne* émerge du complexe d'assujettissements auquel est soumis l'individu. L'individu est l'invariant, le substrat ; la personne est ce qui peut changer, et qui change en même temps que changent les assujettissements de l'individu. La personne est à chaque instant une singularité de l'espace social, dont elle ne saurait être dissociée.

5.2. Le langage ainsi introduit est sans doute un peu rude. Il l'est volontairement, mais il l'est en fait beaucoup moins qu'on ne pourrait le croire *a priori* : il ne faut pas, en effet, se laisser prendre au piège des connotations négatives que prend, dans nos cultures individualistes, le mot d'assujettissement. « Assujettir » signifie *maintenir en place*. Nos assujettissements sont ce qui nous maintient en place, ce qui nous maintient debout, ce qui fait de nous des personnes en nous donnant notre puissance d'action et de pensée. L'effondrement des assujettissements signifie la mort de la personne et, à la limite, de l'individu. Voilà, anthropologiquement, un fait de base. J'en ajoute un autre : nous ne sommes pas l'ensemble de nos assujettissements, mais un *émergent* de cet ensemble. C'est ici que notre sentiment – et la réalité à laquelle il fait écho – trouve sa condition de possibilité que, en tant que nous sommes des personnes, nous sommes (relativement) *libres* et, en quelque sorte, (relativement) *autonomes*. Constamment, pour éprouver notre liberté de personnes, *nous jouons un assujettissement contre d'autres*, dont ainsi nous secouons le joug (non sans contrepartie : en nous privant momentanément de la puissance qu'ils nous donnaient, et que nous recouvrerons en les retrouvant). À la limite, pour se libérer, on crée un nouvel assujettissement, volontairement : ce que fait le patient qui s'engage dans une relation psychanalytique, ou le scientifique qui crée une théorie pour, *en s'y assujettissant, se déconditionner de manières de penser et de faire qui l'entravent*.

---

<sup>6</sup> Sur les notions utilisées ici, on pourra se reporter à Chevallard (1992).

5.3. La formation d'une personne est ainsi l'histoire d'une succession d'assujettissements, depuis le stade d'*infans* – car l'*infans* est, bien entendu, une personne, au sens où j'emploie ce mot. Il y a des assujettissements que nous ne choisissons pas, parce que nous n'avons pas la puissance de ne pas nous y soumettre. Ainsi l'*infans* est-il normalement assujetti à sa mère, à l'odeur de sa mère par exemple – ce qui constitue un assujettissement radical (sur ce point, voir par exemple Dolto, 1987). Mais la personne – fût-elle une « petite personne » – peut aussi choisir ses assujettissements futurs (en s'appuyant pour ce faire sur ses assujettissements existants), et cela en particulier parce qu'elle désire « se former » : le désir de formation, qui est au cœur de l'idéologie et de la pratique de la *Bildung*, est sans doute ce qu'il y a de plus problématique dans l'entreprise visant à individualiser la formation. En sens inverse, pourtant, à un moment ou à un autre, la personne cesse d'être capable d'assumer de nouveaux assujettissements (ou du moins certains types d'assujettissements nouveaux). J'ai appelé *adultisme* cet état limite, qu'on atteint plus ou moins tôt – certains y arrivent très jeunes –, et à partir duquel la personne, ne changeant plus, *se naturalise en individu*. J'observe à ce propos – désir de formation ou incapacité à assumer de nouveaux changements – que, dans les analyses et propositions relatives à l'individualisation de la formation, c'est du côté de *l'institution de formation et du formateur* que l'on se place, comme si la réussite de l'entreprise ne dépendait que d'eux, sans que le désir personnel de *Bildung* des « sujets » de l'institution soit apparemment mis en cause ; sans que la culture dans laquelle baignent ces personnes que sont les sujets de l'institution, culture qui soutient leur désir ou au contraire l'entrave, soit en aucune façon concernée. Le désir, comme l'intendance, suivra, semble-t-on souvent nous dire. Il y a là, à mes yeux, un symptôme de ce que ces tentatives-là *ratent la personne*, et, malgré qu'on en ait, ne reconnaissent guère que *l'individu*.

5.4. Mais supposons un instant que le désir de *Bildung* existe. Le choix d'assujettissements peut alors être un mauvais choix : nous touchons là, évidemment, à la dimension *normative* de la formation. Dans *Les années d'apprentissage de Wilhem Meister* (1829), l'ouvrage que Goethe a consacré expressément à la *Bildung* – et qui est le prototype de ce qu'on appellera plus tard dans le siècle le *Bildungsroman* (Dilthey, 1870), le roman d'apprentissage – le héros, Wilhem, croit d'abord à sa vocation théâtrale. De mystérieux personnages, qui surgissent de loin en loin sur sa route, l'amèneront finalement à comprendre qu'il se fourvoie. La formation n'est plus seulement, ici, un processus duel, qui met aux prises, sans médiation, un individu-sujet (Wilhem) avec des institutions assujettissantes (la pratique théâtrale, par exemple). *Une tierce instance apparaît*, l'institution de formation – qui, dans le cas évoqué, se contente d'un interventionnisme tempéré. Mais la leçon est claire : la formation ne peut être laissée au hasard du désir et du non-désir, au jeu des malentendus entre soi et soi. La personne ne peut trouver seule la nourriture la plus adéquate à l'expression de son originalité. C'est en ce point évidemment que nous pénétrons au cœur de notre sujet : en quoi peut-on aider les individus à se former, c'est-à-dire à devenir des personnes de telle ou telle « espèce » ?

## 6. OFFRE DE FORMATION, OFFRE DE DISCIPLINE

6.1. Je m'arrêterai sur certaines difficultés génériques que rencontre toute intention de formation, et donc toute institution de formation, et encore toute personne qui veut se former. J'ai utilisé jusqu'ici le mot d'assujettissement. Je dirai maintenant ceci : devenir sujet d'une institution, c'est se soumettre à une *discipline* institutionnelle. La personne se constitue en se disciplinant. (Elle est, je le rappelle, toujours « multidisciplinée ».) Par là, elle se dépouille de sa sauvagerie native pour se civiliser. Norbert Elias a étudié le « processus de civilisation » (*Über den Prozess der Zivilisation*, 1939) qui, historiquement, a fabriqué la société des

individus<sup>7</sup>. Mais toute formation est aussi, *au plan de l'individu lui-même*, un processus de civilisation. Le terme a ici, bien entendu, un sens tout relatif : il s'agit de la civilisation telle que la définit une institution ou un complexe donné d'institutions – nous sommes toujours le sauvage de quelque institution.

6.2. Je pose en ce point un postulat anthropologique : l'individu humain, pour survivre, pour exister en tant que personne du moins, doit satisfaire un besoin de discipline, qu'il cherchera d'une manière ou d'une autre à satisfaire. Il le fera en se soumettant à la discipline d'une troupe de théâtre, ou d'une bande (la délinquance est aussi un mode de disciplinarisation), à celle d'une secte, d'une église, d'un parti politique, etc. Ou, bien sûr, à celle d'un savoir : ce n'est pas pour rien que l'on parle de *discipline* mathématique, historique, littéraire, etc. Se pose alors un triple problème : tout d'abord, il convient de reconnaître et d'assumer ce besoin de discipline, consubstantiel à la constitution des personnes ; ensuite, il convient d'adapter *l'offre de discipline* – c'est-à-dire *l'offre de formation* – à la fois aux possibilités des personnes et aux « espèces » de personnes que l'on veut, à partir de là, former. Je souligne en ce point un fait qui me paraît empiriquement évident : la formation scolaire française procède aujourd'hui en proposant à ses sujets pour l'essentiel des disciplines de l'intellect, au détriment des disciplines du *corps* et de ce qu'on peut appeler les disciplines *de la vie quotidienne*. En cela, elle fait la part belle à ceux – toujours les mêmes – pour qui ces besoins disciplinaires de base *sont déjà satisfaits hors de l'école*. On sait d'ailleurs que, dans ces milieux sociaux où nombre de disciplines se sont écroulées, l'école propose une offre de formation qui ne rencontre que très partiellement le désir des jeunes, *lesquels ont pourtant de vifs désirs de discipline*, c'est-à-dire de puissance et de liberté : rap, rock, basket de rue, etc. L'école apparaît ainsi comme une institution dont beaucoup de ces jeunes sont très largement incapables de devenir les sujets. Le rendement de l'école, en termes de formation, tend alors vers zéro ; et le besoin de discipline – de formation – est pris en charge par d'autres institutions et d'autres « formateurs » – police, armée, sécurité routière, ministère de la Culture, etc. Ainsi émerge une spécialisation sociale dans l'offre de discipline qui paraît n'avoir pas été réellement pensée, ni voulue – et que nombre d'enseignants paraissent totalement ignorer.

## 7. LA FORMATION, UN PROCESSUS TRIBAL

7.1. L'assujettissement à une institution, l'entrée dans une discipline institutionnelle vont rarement de soi, parce qu'ils perturbent le système des assujettissements qui *font* la personne. Dans l'ordre des apprentissages, par exemple, on doit presque toujours apprendre *contre* des assujettissements auxquels peut-être, à son insu même, *on tient plus qu'à tout*. Un enseignement s'accompagne d'une multiplicité d'*agressions cognitives*, auxquelles le sujet va réagir. Dans certains cas, sans doute, il ne sera que trop heureux de jouer cet assujettissement nouveau contre d'autres, dont il voudra se libérer : il sera alors un bon, un trop bon sujet de l'institution – laquelle tendra à oublier qu'il n'est pas que son sujet, mais qu'il est une personne, et qui la « trompe » nécessairement avec d'autres institutions. Dans d'autres cas, au contraire, il résistera, afin de préserver certains assujettissements anciens, vécus par lui comme *vitaux*, préférant délibérément passer, dans l'institution où il entre, pour un « mauvais sujet ».

7.2. Je recourrai à un exemple emprunté à l'enseignement des langues. Personne ne doute de la capacité et du grand savoir-faire des professeurs d'anglais de nos collèges et lycées.

---

<sup>7</sup> Une traduction française (incomplète) de l'ouvrage de 1939 a été publiée en deux volumes différents : voir Elias (1973) et Elias (1975).



Pourtant à eux tous ils sont bien incapables de faire que ces jeunes qui sont leurs élèves, mais qui sont aussi des personnes faites de bien d'autres assujettissements, ne prononcent *didji* le sigle DJ (pour *disc jockey*), par lequel ils désignent un animateur de discothèque. Pourtant ces élèves ont appris, je le suppose aussi, que, en anglais, la lettre *j* se prononce [dzei] tandis que c'est la lettre *g* qui se prononce [dzi :] (comme dans *G.I.*). Au demeurant, le sigle DJ s'écrit aussi en anglais *deejay* (et non *deejee*). Que se passera-t-il, pourtant, si l'un d'eux, hors de la classe d'anglais, parmi ses copains avec qui il « va en boîte », se met soudain à prononcer *deejay*, c'est-à-dire à prononcer « correctement » ? Il subira d'abord les railleries de ses pairs, première étape d'un processus de stigmatisation qui pourrait conduire ultérieurement à une marginalisation, voire à une exclusion du groupe. Mais il est plus que probable qu'il préférera passer pour un mauvais sujet face au professeur d'anglais plutôt que face à ses copains et, à vrai dire, *face au reste de la société française*, où l'on prononce *didji*. D'une manière générale, cette institution qu'est l'enseignement de l'anglais, qu'on ne fait que traverser, se heurte à une institution autrement prégnante, celle du français courant tel que *l'élève le parle avec tous ceux qui comptent vraiment pour lui*. Toute formation comporte ainsi un risque consubstantiel à l'intention (et à la promesse) de formation : celui d'attenter à l'identité personnelle des sujets de la formation, en brisant certains des assujettissements jusque-là constitutifs de leur personne<sup>8</sup>. Il faut ainsi bien de l'audace à un jeune Français pour accepter de se mettre un jour à parler l'anglais avec ce que les enseignants spécialistes de cette langue appellent un accent « authentique ». Car ce changement n'est pas seulement difficile en soi (pour des raisons physiologiques, etc.) ; il est, comme le dit bien l'expression consacrée, difficile à vivre. Tout à coup, voilà que vous ne parlez plus anglais « comme tout le monde »<sup>9</sup>.

7.3. Face à cette menace fondamentale, une réaction anthropologique invariante s'observe, fondée sur un principe très simple : on peut supporter le changement *si l'on change ensemble*, chacun étant le témoin du changement des autres, et témoignant de son acceptation *non pas tant de son propre changement que du changement des autres*. Tel est le schéma par lequel on a répondu depuis toujours, de manière apparemment indépassable, à une difficulté elle-même incontournable. Seuls quelques-uns peut-être peuvent changer tout seuls, *solitairement*. Et encore ! Même Einstein travaillait, sinon en bande, du moins à deux : avec sa femme Milena, avec Michele Besso, qu'il appelait sa « *caisse de résonance* », avec Marcel Grossmann, avec et contre Heisenberg, etc. Les autres – l'immense majorité – changent *solidairement*, au sein d'un groupe, d'une bande, d'une tribu, d'une classe, d'un « collègue invisible ». Aussi

<sup>8</sup> J'ajoute ici deux autres exemples d'agression cognitive observés récemment. Le premier relève des mathématiques. Lors de la correction d'une épreuve de préparation au CAPES, les étudiants se refusent à accepter l'assertion suivante, qui va de soi pour tout mathématicien (et en particulier pour tous leurs formateurs) : *soit l'ensemble*  $P = \{ p \text{ entier} > 0 / \text{pour tout entier } r > 0, \text{ si } r < p \text{ alors } R(p, r) \}$ , où *R est une certaine relation ; alors 1 est élément de P*. Le second concerne des élèves professeurs de mathématiques et relève de la sociologie : il concerne l'assertion (vraie, et connue depuis les travaux d'Adolphe Quételet dans les années 1830) selon laquelle le taux de suicide croît avec l'âge. Cette assertion, présentée à ces élèves professeurs précisément comme exemple d'une agression cognitive commise régulièrement à l'encontre des étudiants en sociologie (voir par exemple Baudelot et Establet, 1990), ouvrit dans le groupe concerné un débat d'une rare violence qui dura plusieurs semaines... Chacun de ces conflits s'est réglé, de fait, par le recours à l'autorité professorale (collective dans les deux cas), sans que les étudiants se déclarent convaincus. Les exemples de telles situations fourmillent en physique, en biologie, etc.

<sup>9</sup> Dans la ligne des considérations précédentes, on rappellera le fait historique suivant : en pays d'oc, l'école de la République, qui a délibérément rompu l'un des assujettissements les plus vitaux sans doute, celui de la *langue maternelle*, a imposé la langue française à travers son lexique et sa syntaxe essentiellement ; elle a toutefois assez largement renoncé, et cela de manière quasi officielle, à modifier la phonétique – « l'accent » –, assujettissement vécu sans doute comme plus vital encore par les populations concernées, qui sont demeurées jusqu'à aujourd'hui, de manière majoritaire, « phonétiquement occitanophones ».

*l'apprentissage*, celui du jeune élève comme celui du savant<sup>10</sup>, *est un processus tribal*. Je vivrai bien mon accent anglais « authentique » si c'est comme cela que l'on parle anglais dans mon groupe d'appartenance. La protection qu'assure la tribu permet aux personnes d'évoluer et d'assumer le changement. Et c'est cela que l'on oublie lorsqu'on parle d'individualiser la formation. À strictement parler, l'individualisation est *impossible*. La « tribu » est la condition de possibilité du changement des personnes, et donc le lieu de la personnalisation. Nous sommes davantage liés dans le changement que dans la permanence.

## 8. NON PAS INDIVIDUALISER, MAIS SPÉCIFIER LA FORMATION

8.1. Le phénomène qui permet la formation – l'appartenance forte à une tribu en changement – peut aussi bloquer la formation : nos élèves sont des personnes arrimées à des institutions dont bien souvent nous ne soupçonnons même pas l'existence, et auxquelles ils tiennent beaucoup plus que nous pourrions le penser. C'est ainsi que, me semble-t-il, les élèves professeurs des IUFM, et même parfois les étudiants qui, en première année, préparent les concours de recrutement, sont déjà fortement touchés d'adultisme. En outre, l'institution de formation professionnelle, l'IUFM, a un terrible rival : la profession elle-même, qui s'empare des personnes dont elle fait ses sujets avec une violence extrême, et pour laquelle beaucoup d'entre eux éprouvent trop vite une trop grande « passion institutionnelle ». Ce qui frappe, à cet égard, ce n'est pas tant que quelques-uns de nos élèves professeurs aient du mal à devenir de bons sujets de cette institution qu'est le métier d'enseignant tel qu'il existe aujourd'hui ; c'est bien que la plupart d'entre eux s'assujettissent si facilement, si passionnément à une si stricte observance. J'ajoute à cela qu'une institution de formation professionnelle doit *retarder*, et non accélérer, la professionnalisation, et cela pour une raison fort simple : parce que le *désir d'enseignement* est presque toujours, aussi, un obstacle au *désir de formation à l'enseignement*.

8.2. Pour être différent de celui qui se pose dans le primaire ou le secondaire, le problème de changement que les IUFM doivent résoudre, dans le concret de leur fonctionnement quotidien, n'en est pas moins difficile. À un certain niveau d'analyse, surtout, *le principe de la solution est le même*. Toute institution de formation, quel que soit son style, *doit assumer sa fonction sociale de contre-institution*, et doit faire vivre des « contre-tribus », afin même d'assurer sa mission de formation. Ces contre-tribus doivent à la fois faire accepter et permettre le changement recherché, *tout en limitant les effets destructeurs sur les personnes*. Aussi doit-on les approprier, sinon aux personnes dans la singularité de *tous* leurs assujettissements, ce qui est le fantasme de « l'idéologie moderne » (dont l'impossible réalisation supposerait un labeur infini, toujours recommencé), mais aux *espèces* de personnes qui se ressemblent sous le rapport des assujettissements que la formation proposée sollicite ou met en cause. C'est pourquoi je parlerai, non d'individualisation de la formation, mais de *spécification* de la formation ; non de formation individualisée, mais de formation *spécifiée*.

8.3. La notion de formation spécifiée présente un avantage qui n'est peut-être pas du goût de tout le monde : elle fait apparaître les ruptures et les évolutions qui ont affecté et continuent d'affecter les modes de formation scolaires sur le fond d'une *vaste continuité historique*. C'est ainsi que l'organisation en classes successives, soit l'étalement de la formation dans la durée d'un cursus d'études – qui pour nous va de soi aujourd'hui mais qui a constitué un progrès historique net (voir Chevillard & Mercier, 1987) – peut être regardée comme un mode de spécification *diachronique*, où les « tribus » sont les différentes classes qui se succèdent. Ce mode de spécification-là apparaît aujourd'hui insatisfaisant, parce qu'insuffisant, même s'il

---

<sup>10</sup> Sur les tribus d'appartenance du « jeune Einstein », voir par exemple Feuer (1978).

demeure, par habitus culturel, le premier réflexe en matière de spécification de la formation <sup>11</sup>. En contrepoint à ce mode traditionnel de spécification, il convient donc d'imaginer et de faire vivre des modes de spécification *synchronique*.

8.4. C'est poser là un difficile problème, qui ouvre en fait tout un *domaine de recherches théoriques et empiriques* sur lequel je ne ferai ici qu'un petit nombre de remarques brèves. La notion de spécification de la formation repose sur la notion d'espèce. Les « espèces » ne sont pas intrinsèquement données avec les personnes qui deviennent sujets de l'institution de formation : elles naissent de *l'interaction* entre l'institution et ses sujets. Le processus de « spéciation » – de création de ces espèces – dépend ainsi pour une part essentielle de l'institution de formation et, plus précisément, des *disciplines de formation* auxquelles elle entend soumettre ses sujets. Face aux disciplines proposées par l'institution, en effet, certains des assujettissements constitutifs des personnes-sujets de l'institution vont apparaître comme *sensibles*, positivement ou négativement, c'est-à-dire vont fonctionner soit comme points d'appui, soit comme obstacles dans le processus d'assujettissement visé par l'institution. Une *espèce* (pertinente par rapport à l'institution) sera alors constituée de l'ensemble des sujets de l'institution qui, en tant que personnes, sont « faits » d'un même ensemble d'assujettissements sensibles. Ce début de formalisation du problème posé – je n'irai pas plus loin ici dans cette voie – suffit, me semble-t-il, pour mesurer l'immensité de la tâche qui attend à cet égard les chercheurs et les responsables de formation. Car que savons-nous aujourd'hui, par exemple, des espèces pertinentes vis-à-vis de ces institutions de formation que sont les IUFM ? Quelles listes d'assujettissements sensibles pourrions-nous produire en fonction des différentes « populations » que les IUFM doivent « discipliner » ? Et, le cas échéant, quelle formation spécifiée pourrait-on proposer à telle espèce supposée bien repérée ? Autant de questions *ouvertes*.

8.5. J'ajoute à cela, enfin, une ultime remarque. Certains des assujettissements sensibles sont *visibles* depuis l'institution – ils relèvent de l'espace public de l'institution – tandis que d'autres demeurent non visibles – ils relèvent de l'espace privé des personnes sujets de l'institution. Je souligne que la distinction privé/public n'a aucun caractère absolu, intrinsèque, intangible, même si elle n'est jamais arbitraire : elle dépend du *champ de visibilité* que, à un moment donné de son histoire, l'institution *a su se donner*. À cet égard, je note que, par leur tendance à fétichiser la « vie privée » – la *privacy* chère aux cultures de langue anglaise –, les divers individualismes apparaissent comme un obstacle à la visibilité institutionnelle, et donc au processus de spécification de la formation : l'individualisme entre ainsi en contradiction avec « l'individualisation » de la formation et, plus généralement, avec tout projet visant à satisfaire au plus près les besoins de formation des individus en tenant compte des assujettissements vitaux des personnes. Cela noté, nulle institution de formation ne saurait prendre en charge *tous* les assujettissements sensibles de ses élèves – promesse nécessairement non tenue du mot d'ordre d'individualisation. À cet égard, la notion de spécification permet de concevoir des progrès *limités* mais réels, et de maintenir le cap d'une ambition nécessaire contre les chimères de « l'idéologie moderne ». Elle rappelle en particulier que la clé du problème de la formation n'appartient pas à la seule institution de formation : solidairement avec le travail de l'institution sur elle-même, il faut compter avec et sur le travail personnel des formés eux-mêmes *sur leurs propres assujettissements* – travail dont le dynamisme et la pertinence sont le critère d'une culture de la *Bildung* véritablement partagée.

---

<sup>11</sup> C'est de ce réflexe que relèvent encore, par exemple, l'organisation des cycles à l'école élémentaire, ou l'idée de « différenciation des *parcours* de formation », même s'il s'agit bien par là de diminuer la rigidité de l'organisation temporelle traditionnelle de la formation scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1990). *Durkheim et le suicide*. Paris, PUF.
- BLOOM B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York, David McKay Company.
- CAUVIN M. (1970). *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*. Paris, Armand Colin
- CHEVALLARD Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 31-59.
- CHEVALLARD Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12, n° 1, pp. 73-111. Grenoble, la Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. & MERCIER A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille, Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.
- DOLTO F. (1987). L'apparition du *je* grammatical chez l'enfant. In *Sur l'individu*. Paris, Le Seuil, pp. 73-87.
- DUMONT L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris, Le Seuil.
- DUMONT L. (1991). *Homo Aequalis II. L'idéologie allemande. France-Allemagne et retour*. Paris, Gallimard.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris, Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1975). *La dynamique de l'occident*. Paris, Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris, Arthème Fayard.
- FEUER L.S. (1978). *Einstein et le conflit des générations*. Paris, Complexe.
- JONES B. F., PALINCSAR A. S., OGLE D. S. & CARR E. G. (Eds) (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. Elmhurst, North Central Regional Educational Laboratory.
- LEGRAND L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, PUF.
- SCRIVEN M. (1967). The Methodology of Evaluation. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, Rand McNally.