



HAL
open science

Autoformation et Atelier de Pédagogie Personnalisée : vers la société cognitive

Julien Vernet

► **To cite this version:**

Julien Vernet. Autoformation et Atelier de Pédagogie Personnalisée : vers la société cognitive. Travaux & documents, 2001, La recherche en éducation et formation : quelques travaux, 14, pp.109–123. hal-02178604

HAL Id: hal-02178604

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178604>

Submitted on 2 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Autoformation et Atelier de Pédagogie Personnalisée : vers la société cognitive

JULIEN VERNET¹

Lorsque l'on s'intéresse aux orientations politiques européennes en matière d'éducation et de formation de ces dernières années, on s'aperçoit que la responsabilisation et l'autonomisation des individus en vue d'une participation à « la société cognitive » sont au cœur des préoccupations de cette politique.

Ainsi, les thèmes récurrents du livre blanc sur l'éducation et la formation (1995) « enseigner et apprendre : vers la société cognitive » et des textes qui l'ont suivi : lancement en 1996 de l'année européenne de la formation tout au long de la vie, rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation (1997) et communication « pour une Europe de la connaissance » en 1997, sont les suivants : flexibilité, « apprendre à apprendre », responsabilisation, individualisation, personnalisation, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, dispositifs ouverts. Le point commun de tous ces thèmes est qu'il est possible de les regrouper au sein du préconcept d'autoformation, (CARRE, 1997). Ainsi, il semblerait que l'autoformation constitue un moyen de réduire les inégalités d'accès à la connaissance : c'est précisément cette hypothèse qui guidera notre réflexion.

LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION

CARRE (1992, 1995, 1997), dans ses diverses synthèses sur l'autoformation, a largement fait apparaître l'éclatement de ce préconcept. C'est sans doute en raison de cet éclatement, et dans un souci de lisibilité, que ce même auteur a regroupé les différentes

1. Julien VERNET, doctorant membre du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction identitaire, Université de La Réunion.

conceptions qu'il a pu recenser au sein de ce qu'il nomme « la galaxie de l'autoformation » (CARRE, 1997, p.19) mais aussi par ce qu'elles sont en interrelation. Ainsi, pour l'auteur, « ces conceptions (...) suscitent l'idée d'une « galaxie » d'éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de l'apprendre par soi-même » qu'illustre la notion d'autoformation ». La carte de la galaxie de l'autoformation dressée par CARRE constitue pour nous un précieux document qui nous permettra de ne pas nous égarer dans cet espace de conceptions diverses et d'y découvrir celles qui se réfèrent plus particulièrement à la politique européenne. Au sein de cette galaxie gravitent cinq planètes : la planète de l'autoformation « intégrale », de l'autoformation « existentielle », de l'autoformation « éducative », de l'autoformation « sociale » et enfin celle de l'autoformation « cognitive ».

Il nous semble que la volonté politique européenne en matière d'éducation et de formation de ces dernières années renvoie pour ce qui est de sa finalité à la planète de l'autoformation « sociale » qui renvoie elle-même « (...) à toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses », (CARRE, 1997, p.12).

Pour ce qui est des moyens de cette politique, nous pouvons les relier à deux autres conceptions de l'autoformation :

D'une part à la planète de l'autoformation « éducative » parce qu'elle renvoie à la totalité des pratiques pédagogiques qui visent le développement des apprentissages autonomes au sein d'institutions spécifiquement éducatives et d'autre part par la prise en compte de la planète de l'autoformation « cognitive » qui réunit pour CARRE les « (...) différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome », (*Ibid.*).

En définitive, il semblerait que l'Europe voit dans l'autoformation « éducative » et dans la prise en compte de l'autoformation « cognitive » les moyens d'amener les individus à une autoformation « sociale ». La politique européenne semble donc se situer sur trois grands pôles : un pôle pédagogique, un pôle psychologique et un pôle social.

Ces moyens et cette finalité viennent comme en écho aux trois courants théoriques mis en évidence par GALVINI dans le cadre d'une recherche sur l'autoformation en 1991 et qui rendent compte des principales conceptions observées chez les auteurs français :

- le courant bio-épistémologique, essentiellement représenté par PINEAU, où « l'autoformation c'est la formation de soi par soi », (GALVINI, 1991, p. 64) et selon laquelle « la formation c'est la fonction de l'évolution humaine, c'est un processus géré par trois pôles : auto-soi/ hétéro-autres/ éco-choses », (*Ibid.*). Nous partageons l'avis de PREVOST pour qui, cette « (...) forme extrême de l'autoformation est plus un fantasme qu'une réalité (...) » (1994, p. 51) en précisant que nous ne rapprochons pas cette conception de la volonté politique européenne. En effet, elle se rapporterait plus à l'autodidaxie, aux planètes de l'autoformation « intégrale » et « existentielle ».
 - le courant socio-pédagogique, représenté par DUMAZEDIER, définit plutôt l'autoformation comme « (...) la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens » GALVINI (1991, p. 64) et la formation en tant qu'« action éducative » (...) exercée par les institutions éducatives et les individus » (*Ibid.*). A la différence de ce que CARRE nomme l'autoformation « sociale », ce courant se rapporte plutôt à la conception de l'autoformation « cognitive » chez CARRE. En effet, c'est ici « (...) le développement social de l'intelligence (...) » PREVOST (1994, p. 49) qui est recherché et ce, dans une perspective d'autonomisation et d'adaptation de la personne non plus considérée dans sa globalité mais en tant qu'apprenant. En définitive, « ce courant traite plus du comment apprendre que du pourquoi » (*op. cit.*, p. 50).
 - le courant technico-pédagogique dont le représentant principal est MOR, représente la conception la plus restreinte de l'autoformation et renvoie largement à ce que CARRE nomme l'autoformation « éducative ». Pour PREVOST, cette conception renvoie à « (...) une démarche d'« individualisation institutionnelle » (*op. cit.*, p. 49) c'est-à-dire à une démarche où « (...) les apprentissages sont entièrement « hétérostructurés » par les représentants de l'institution » (*op. cit.*, p. 43). Cette conception se caractérise aussi par son pragmatisme et par une recherche de massification. Enfin, pour ce qui est de la conception de l'Homme à laquelle elle fait référence nous dirons avec GALVINI que « de la personne dans son unité vitale à son éducation, nous arrivons à l'acquisition de savoirs (...) » (1991, p. 61) et donc à la prise en compte de la personne en tant qu'étudiant.
- Pour PREVOST, ce sont « les démarches combinées, « technico-pédagogique » et « socio-pédagogique » (...) » (1994, p. 51) qui sont

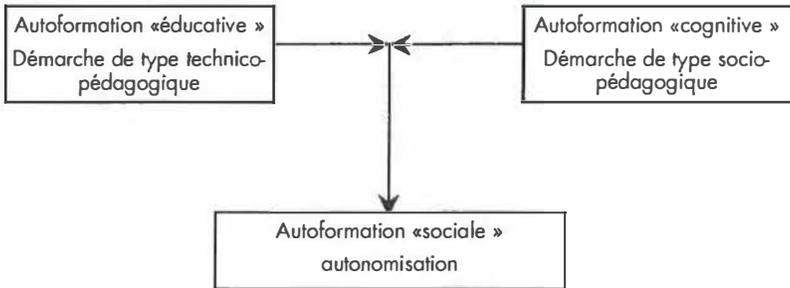
« (...) nécessaires dans une perspective d'individualisation autonomisante » (*Ibid.*). Nous avons pour notre part situé la volonté politique européenne dans l'articulation de l'autoformation « éducative » et « cognitive » dans une perspective d'autoformation « sociale ». De plus, et même si, comme nous l'avons montré, le courant technico-pédagogique renvoie chez CARRE à celui de l'autoformation « éducative », pouvons-nous pour autant rapprocher la pensée de PREVOST de celle des concepteurs de la politique éducative de l'Europe ?

Certainement car cet auteur précise la démarche permettant l'autonomisation des apprenants : pour PREVOST, les démarches de type socio-pédagogique recouvrent essentiellement les méthodes d'éducabilité cognitive ce qui, en dépit des termes nous rapproche plus de l'autoformation « cognitive » que de l'autoformation « sociale ». Ceci nous amène donc à préciser la volonté politique européenne : c'est l'ouverture de l'autoformation « éducative » sur l'autoformation « cognitive » qui permettrait le déclenchement d'une autoformation « sociale ».

Nous pouvons donc représenter cette combinaison de la façon suivante :

SCHÉMA N° 1

« EUROPE ET TRIPOLARITÉ DE L'AUTOFORMATION »



Voici donc notre plan d'expérience établi au sein de la « galaxie de l'autoformation » : notre voyage peut commencer ! Nous commencerons par explorer la conception qui se rapporte à la finalité de la politique européenne c'est-à-dire la planète de l'autoformation « sociale », avant d'explorer les moyens susceptibles d'y parvenir c'est-à-dire les planètes de l'autoformation « cognitive » et de l'autoformation « éducative ».

L'AUTOFORMATION « SOCIALE »

Depuis la fin des années soixante, DUMAZEDIER a publié des articles considérant l'autoformation comme un fait social. A la lecture de son article de 1978 intitulé « la société éducative et ses incertitudes » nous constatons que le passage de la notion de société éducative à celle de société cognitive correspond au passage de la notion d'éducation permanente à celle d'éducation et de formation tout au long de la vie. En effet, pour DUMAZEDIER

« la notion de société éducative s'est répandue dans la pensée pédagogique d'Amérique et d'Europe à partir des années 60-70. Elle est née dans les mêmes milieux que la notion d'éducation permanente » (1978, p. 5)

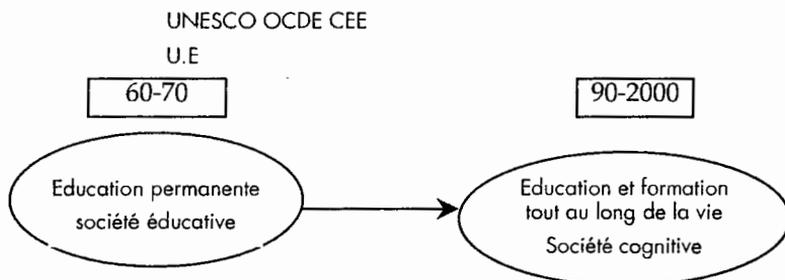
et, même si « cette dernière apparemment l'a précédée de quelques années » (*Ibid.*), ces deux notions apparaissent comme indissociables. Ces liens sont tellement forts que DUMAZEDIER est amené à se demander si elles ne constituent pas « (...) des expressions différentes pour désigner la même réalité ? » (*Ibid.*).

Nous avons vu dans la première partie de cet article que les termes de société cognitive et d'éducation et de formation tout au long de la vie étaient eux aussi liés dans leurs milieux d'apparition et dans le temps.

On pourrait schématiquement représenter ce passage de la façon suivante :

SCHÉMA N°2

EVOLUTION CONCEPTUELLE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION



La tentation est grande de rapprocher les termes de société éducative et de société cognitive mais nous ne situons la société cognitive qu'au niveau du troisième et dernier type de société éducative décrit par DUMAZEDIER en 1978 c'est-à-dire qu'à celui de la

« (...) déscolarisation et de la désinstitutionnalisation de la formation des adultes. Elle devient une source de production de conditions favorables à la prise en charge, par l'individu lui-même, de sa propre formation permanente, à tous les âges de la vie, avec ou sans l'aide pédagogique d'une institution », (*Ibid.*).

Ce qui apparaît très nettement ici c'est que cette conception ne rejette pas le rôle des institutions éducatives qui peuvent servir de support et de déclencheur de l'autoformation volontaire. Dans cette conception, le rôle des institutions est alors de faire découvrir à chaque personne une méthodologie de recherche de savoirs, de fournir les pré-requis pour se former, « (...) pour sa formation permanente et encore davantage pour son autoformation, c'est-à-dire pour prendre lui-même sa formation en mains », (*Ibid.*).

Une différence apparaît cependant car pour DUMAZEDIER les pratiques individuelles d'autoformation seraient le fait de déterminismes sociaux alors qu'avec la notion de société cognitive, nous assistons à une prise en compte politique de ces déterminismes, d'un fait social qui n'est plus à l'heure actuelle nouveau.

Cependant, en abordant sous l'aspect socio-pédagogique l'autoformation, DUMAZEDIER « (...) montre en particulier la primauté du désir et de la nécessité pour l'apprenant de posséder des capacités à s'autoformer », (LE MEUR, 1998, p. 128).

Ce sont en effet les notions de désir et de capacités à l'autoformation qui constituent pour cet auteur les objectifs s'imposant à l'éducation et à la formation si l'on veut aller vers la société éducative. C'est ainsi qu'

« on peut penser que l'apprentissage du désir et de la volonté d'autoformation à tous les âges de la vie devrait devenir l'axe majeur d'une révolution de l'éducation scolaire (...) » (DUMAZEDIER, 1980, p. 7).

Cependant, pour ce même auteur, au delà de ce désir et de la volonté de s'autoformer il convient d'accroître ce que l'auteur nomme la capacité à « l'autoformation permanente ».

Finalement, avec le changement de contexte, nous sommes passés d'un point de vue sociologique d'une conception « réactionnaire » de l'autoformation à une conception d'« accompagnement » de l'autoformation. Cette conception sociologique de l'autoformation nous a montré que les institutions éducatives peuvent effectivement développer des capacités à l'autoformation. C'est la responsabilisation et l'autonomisation des apprenants qui permettront à ces derniers de participer pleinement à la société cognitive. Cependant,

pour ce faire, la volonté et l'envie d'apprendre des individus est nécessaire. Ainsi, la sociologie de l'autoformation fait apparaître l'importance de la dimension psychologique de l'autoformation.

L'AUTOFORMATION « COGNITIVE »

Cette planète est essentiellement représentée par le concept nord-américain d'autodirection de la formation qui est lui-même empreint du concept de contrôle de la formation.

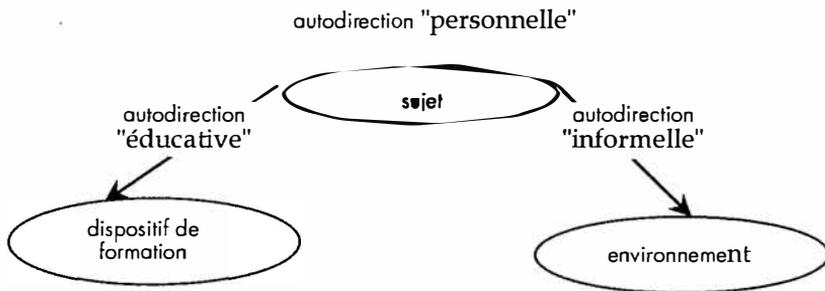
Selon cette conception, l'autodirection de la formation représente l'action de diriger, de conduire, de piloter soi-même ses apprentissages, et peut s'appréhender à travers le degré de contrôle qu'a le sujet sur un triple continuum :

- le projet d'apprentissage (autodirection « personnelle ») ;
- les ressources du dispositif de formation (autodirection « éducative ») ;
- les ressources de l'environnement social ou naturel (autodirection « informelle »), (1995, p. 231).

L'auteur propose ainsi un schéma de l'autodirection de la formation suivant :

SCHÉMA N°3

L'AUTODIRECTION DE LA FORMATION



- L'autodirection « personnelle » représente « (...) la capacité de mobilisation de l'activité d'apprentissage dans le sens décidé par le sujet » (*op. cit.*, p. 227). D'un point de vue psychologique ce pôle recouvre la personnalité, les attitudes, les capacités cognitives, la motivation (LONG, 1991). Cet auteur est celui qui, dans la recherche nord-américaine, a mis le premier l'accent sur l'importance de la dimension psychologique de l'autodirection et en particulier sur sa prédominance par rapport aux

deux autres dimensions, sociale et surtout pédagogique. Sur un plan méthodologique, l'autodirection personnelle renvoie à la notion de projet dans le sens où il est la manifestation de la motivation à la formation. Cet aspect de l'autoformation a été largement mis en évidence par TOUGH dans ses premiers travaux sur l'autoformation. Pour lui, « un projet de formation est simplement un effort majeur hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon) » (1973, p. 1). L'autodirection personnelle s'étudie donc sur plusieurs plans car, comme le précise CARRE, elle « renvoie à l'étude de la motivation à la formation, ainsi qu'à la recherche sur les stratégies et tactiques employées par les sujets apprenants, dans la formation de leurs projets d'apprentissages autonomes » (*Ibid.*). Finalement cette approche est celle du « pourquoi » de l'apprentissage autonome, et c'est la raison pour laquelle le projet de formation occupe ici une place prépondérante.

- L'autodirection « éducative » se manifeste quant à elle « (...) par le degré de contrôle de l'apprenant sur les ressources pédagogiques mises à sa disposition dans un dispositif pédagogique donné » (CARRE, 1995, p. 229). Elle correspond donc à une indépendance de l'apprenant par rapport au formateur, à une autonomie dans sa façon de planifier ses apprentissages, à la capacité de s'orienter dans la ressource pédagogique et à des techniques d'apprentissage souples et diverses (*Ibid.*). Il découle logiquement de cette définition que l'autodirection « éducative » va dépendre de la manière et de la qualité du soutien pédagogique ainsi que de l'organisation de la ressource pédagogique et de la formation en général. Cette optique est donc celle du questionnement sur le « comment » de l'autonomie pédagogique.
- L'autodirection « informelle » couvre les situations d'apprentissage qui ne font à aucun moment appel à des médiations éducatives. Elle se manifeste donc par « (...) le degré de contrôle des sujets sur les ressources d'apprentissage non spécifiquement éducatives (...) » (CARRE, 1995, p. 230). L'auteur précise finalement que l'autodirection dans le milieu de vie « naturel » dépend de son milieu socioprofessionnel et, que dans le milieu professionnel il dépend de l'organisation du temps de travail et de l'importance accordée par l'entreprise à l'apprentissage. Finalement, CARRE reconnaît les liens existants

entre le modèle ternaire de la formation et l'autodirectionnalité. En effet, « les manifestations de l'autodirectionnalité (pôle psychopédagogique) se traduisent sous forme d'autodirection « éducative » en fonction du soutien pédagogique (pôle technopédagogique) ou sous forme d'autodirection informelle en fonction de l'environnement social et naturel d'existence (pôle sociopédagogique) », (*op. cit.*, p. 231).

Il apparaît cependant que la dimension la plus importante de l'autodirection est celle de l'autodirection personnelle, (LONG, 1989). Par conséquent, encourager l'autoformation, l'accompagner c'est tenter de développer cette dimension psychologique de l'autodirection des apprentissages. De plus, les trois dimensions de l'autodirectionnalité des apprentissages étant en interrelation, nous comprenons mieux en quoi le développement de la volonté d'apprendre et des capacités d'autoformation sont susceptibles de contribuer à l'émergence d'une société cognitive puisque la dimension autodirection « personnelle » est directement en relation avec l'autodirection « informelle ».

Cet apport théorique nous permet donc d'affiner la volonté politique européenne : l'Europe cherche à encourager l'acquisition de connaissances nouvelles par la voie de l'autoformation. En particulier, à travers sa politique de formation, elle cherche à développer l'autodirection « personnelle » des individus à l'aide des ressources pédagogiques et de l'organisation technico-pédagogique des dispositifs de formation (qu'elle finance souvent) en attendant des bénéfiques en terme d'autodirection « éducative » et « informelle ».

En définitive nous nous apercevons que cette politique est basée sur l'hypothèse qu'une organisation technico-pédagogique est en mesure de développer l'autodirection « personnelle » des individus. Nous proposons dès à présent de discuter de cette hypothèse à partir de la dernière planète de l'autoformation qu'il nous reste à découvrir.

L'AUTOFORMATION « ÉDUCATIVE »

L'autoformation « éducative » représente la conception la plus restreinte de l'autoformation. En fonction des finalités qu'elle poursuit, elle connaît en effet des mises en pratiques différentes. Ainsi, l'individualisation peut s'attacher à la gestion des individus dans une organisation rigide ou au contraire chercher à adapter son

organisation à chaque individu dans une perspective d'auto-
nomisation. Ces deux tendances correspondent à ce que PREVOST
(1994) nomme individualisation « institutionnelle » et indivi-
dualisation « autonomisante » mais elles ne correspondent qu'à des
pôles théoriques vers lesquels tendent les pratiques. En particulier,
les différentes pratiques d'individualisation se distinguent en
fonction de la place accordée à l'individu, à son statut d'objet ou
d'acteur. Il apparaît que cette place et ce statut sont le fruit de la mise
en tension de l'institution et de l'individu. Cette interface ou champ
de tensions constitue pour JEZEGOU (1998) « l'entre stratégique » de
l'individualisation c'est-à-dire l'espace commun entre la dimension
statique du programme et la dimension dynamique de l'individu.

Pourtant, c'est précisément ce manque de clarté dans les
finalités qui peut, sous couvert d'une volonté d'autonomisation des
apprenants cacher des formes d'hétérostructuration (CARRE, 1992,
p.192). De la même manière, la non prise en compte de la réalité des
populations accueillies et en particulier des difficultés qu'elles
peuvent éprouver à entrer dans les dispositifs individualisés en
limite fortement l'efficacité. En effet, comme le dit CASPAR « certes
l'individu a en théorie tout à gagner au contact d'une institution de
formation initiale ou continue qui le met au centre des appren-
tissages (...). Encore faut-il qu'il soit effectivement capable de
formuler et conduire un projet », (1993, p. IX). Cette négligence de la
réalité des individus se retrouve dans la dérive organisationnelle des
institutions qui peuvent se laisser dépasser par les problèmes
d'organisation pédagogique si bien que « parfois même les finalités
ne se reconnaissent plus dans les modalités pratiques d'organisation
pédagogique, ou bien, pour des raisons d'efficacité, on se préoccupe
davantage des objectifs opérationnels que des finalités », (POSTIC,
1990, p. 18). Elles s'exposent ainsi au risque de l'oubli des finalités
poursuivies par le dispositif et à la rigidification du dit dispositif.
Enfin, ces limites sont aggravées par les résistances des formateurs
aux nouveaux rôles que nécessite l'individualisation. Ces résistances
se manifestent soit par un abandon des stagiaires, soit par une
hétéroformation de type scolaire (JEZEGOU, 1998).

Avec les notions d'accompagnement de l'autoformation,
d'autoformation assistée, « il s'agit de concevoir et mettre en place
l'ensemble des moyens et techniques pédagogiques dans le but de
transférer responsabilité et contrôle pédagogique des mains des
enseignants et des didacticiens à celles des apprenants eux-mêmes »,
(1997, p. 111). Elles constituent en définitive une bonne réponse à ces

limites et à ces dérives. Cette forme d'individualisation intermédiaire mais qui tend vers le pôle individualisation « autonomisante » représente une tentative de gestion de « l'entre stratégique », « le formateur guide l'apprenant vers une utilisation de plus en plus autonome des ressources formatives », (POSSOZ, 1991, p. 20).

C'est parce qu'elle constitue une tentative d'organisation pédagogique au service du développement de l'autodirection des individus que nous considérons cette pratique comme celle qui correspond le mieux à la perspective européenne en matière d'éducation et de formation. De plus, comme dans la politique européenne, cette conception de l'autoformation ne s'attache pas seulement au développement de l'autodirection éducative des individus, à travers le travail sur le projet et la mise en place d'un mécanisme de préformation CARRE (1992), elle vise également le développement de l'autodirection personnelle car, comme le dit CARRE

« quel que soit le degré d'ouverture, de flexibilité, d'individualisation, de perfectionnement technologique du dispositif pédagogique proposé, celui-ci ne révélera son potentiel pour l'apprentissage qu'à partir du moment où l'apprenant y développera buts, projets et plans d'actions sur la base de son autodirection personnelle » (1997, p. 118).

LES ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE

Nous avons choisi d'étudier dans quelle mesure les Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont susceptibles de s'inscrire dans les impulsions européennes en matière d'éducation et de formation de ces dernières années. En effet, nous retenons ce dispositif dans la mesure où, comme le faisait remarquer GALVINI en 1991, « (...) ce sont les seules actions de formation conventionnées par l'Etat qui se définissent explicitement comme des actions de soutien à l'autoformation » (1991, p. 68) mais aussi parce que les A.P.P. semblent bien correspondre au concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils sont accessibles à tous, à n'importe quel moment et partout en France. En effet, « ils ont pour objectif de développer un service de formation à la carte, (...) accessible à tout moment, en tout lieu, par tout individu, quels que soient son âge et son niveau d'étude », (TETART, 1997, p. 91). Les A.P.P. se caractérisent aussi par une très grande flexibilité qui peut se résumer par les trois caractéristiques suivantes :

- « l'amplitude des horaires d'ouverture qui peut être adaptée à la demande (début de soirée, samedi matin...) ;
- la prise en compte de la disponibilité des personnes pour l'organisation de leur formation ;
- l'ouverture tout au long de l'année selon un système d'entrées et de sorties permanentes », (TETART, 1996, p. 117).

Comme l'Europe, les A.P.P. axent leurs objectifs aussi bien sur la maîtrise de savoirs nouveaux que sur le développement de capacités à apprendre, sur le développement de l'autonomie. En effet, pour HAEUW,

« l'objectif des APP est (...) à la fois de proposer des remises à niveau en formation générale à tous publics demandeurs et porteurs d'un projet de formation, mais aussi d'aider ces publics à développer des apprentissages autonomes et acquérir des compétences pérennes à l'autoformation », (1998, p. 78).

C'est en particulier ce second aspect de l'objectif de l'A.P.P. qui rapproche le dispositif de la volonté politique européenne. En effet, pour le législateur, l'A.P.P doit pouvoir fournir

« (...) un appui méthodologique, qui pourra être individuel ou collectif, sur la manière d'organiser un travail personnel, de structurer ses connaissances, d'évaluer ses acquis et ses compétences, et de savoir tirer parti des ressources existantes en matière de conseil, de documentation, de formation, de formation en centre ou à distance », CAHIER DES CHARGES (1994, p. 1).

Cette disposition, qui met nettement l'accent sur le développement de l'autodirection éducative des utilisateurs et qui n'apparaissait pas dans le premier cahier des charges de l'A.P.P., constitue une importante ouverture du dispositif sur le courant socio-pédagogique de l'autoformation. C'est d'ailleurs parce que l'ancienne circulaire ne prévoyait à aucun moment le soutien méthodologique du formateur que GALVINI (1991) situait les A.P.P. dans le courant technico-pédagogique de l'autoformation. En définitive, avec l'introduction de cette disposition, c'est la notion d'accompagnement de l'autoformation qui apparaît, notion qui, comme nous l'avons vu, met l'accent sur le développement de l'autonomie, de l'autodirection des apprenants et qui ouvre les A.P.P. aux conceptions plus larges de l'autoformation.

Paradoxalement, les A.P.P ne semblent pas s'engouffrer dans cette ouverture comme le laissent présager les statistiques nationales qui indiquent que seulement 3,85% des heures effectuées en A.P.P.

sont consacrées à l'accompagnement méthodologique. De la même manière, peu d'activités d'éducabilité cognitive (2% des heures) sont recensées².

Finalement, avec le double objectif d'acquisition de connaissances et de développement de l'autonomie, les A.P.P. accueillent, au niveau national, des populations de faible niveau et en situation précaire. Ces utilisateurs se retrouvent essentiellement en situation d'autoformation dite « accompagnée » tout en ne bénéficiant que d'un faible accompagnement méthodologique et d'éducabilité cognitive. Ce terme d'autoformation « accompagnée » utilisé par les promoteurs du dispositif ne semble d'ailleurs pas correspondre aux travaux sur l'accompagnement de l'autoformation. En effet, si le cahier des charges de l'A.P.P. reprend la plupart des « piliers de l'autoformation » présentés par CARRE (1992), ceux relevant plus particulièrement du psycho-pédagogique ne sont pas mentionnés.

CONCLUSION

Cette étude au sein de la « galaxie de l'autoformation, nous a conduit à la planète de l'autoformation « sociale ». Cette première étape nous a permis de voir le passage d'une conception « réactionnaire » de l'autoformation au début des années soixante dix à une conception d'accompagnement de l'autoformation par les institutions éducatives dans les années quatre vingt dix. Notre seconde étape à la planète de l'autoformation « cognitive » a mis en évidence l'importance de la composante psychologique de l'autodirection dans l'accompagnement de l'autoformation, l'importance de l'autodirection « personnelle ». Enfin, la dernière étape que nous avons faite à la planète de l'autoformation « éducative » nous a montré les conditions d'organisation technico-pédagogique nécessaires à l'accompagnement de l'autodirection « personnelle ». Cette dernière passerait notamment par une phase de travail sur le projet des individus et par la mise en place d'un mécanisme de préformation. Enfin, nous avons vu que, bien qu'étant les seules actions de formation conventionnées par l'Etat dont l'organisation est basée sur l'autoformation et en dépit d'une ouverture vers l'accompagnement de l'autoformation au niveau des objectifs depuis 1994, les conditions organisationnelles mises en

2. Extrait de : « Bilan statistique des Ateliers de Pédagogie Personnalisée. Année 1997 », IOTA+ Hors série : spécial statistiques - juillet 1998.

évidence lors de notre passage sur la planète de l'autoformation « éducative » ne se retrouvaient pas dans les Ateliers de Pédagogie Personnalisée.

En définitive, l'orientation européenne vers l'accompagnement de l'autoformation dans une perspective d'autonomisation correspond à l'état de la recherche de ces dernières années sur l'autoformation. En effet, sur le plan national, nous pouvons voir dans l'étude commandée par la Délégation à la Formation Professionnelle menée par CARRE en 1992 et avec l'introduction de dispositions relatives à l'accompagnement de l'autoformation dans le cahier des charges des A.P.P en 1994 une orientation très nette dans ce sens. Relancée par la commission européenne en 1995, nous pouvons nous demander si, sur le terrain, cette tendance est suivie ou si, l'ouverture des A.P.P vers l'accompagnement de l'autoformation, les déclarations d'intention de l'Europe et les résultats de la recherche se répercutent dans les pratiques.

En particulier, en rappelant que GALVINI (1991) situait l'organisation des A.P.P dans le courant technico-pédagogique de l'autoformation, essentiellement axée sur l'acquisition de connaissances et où le rôle du formateur était surtout d'organiser l'espace et la ressource pédagogique pour s'y substituer, nous nous demandons si, contrairement à ce que laissent présager les statistiques nationales, les A.P.P se sont, presque dix ans après ce constat, ouverts aux conceptions socio-pédagogiques et bio-épistémologiques de l'autoformation c'est-à-dire, si les Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont susceptibles, à travers l'autoformation qu'ils mettent en œuvre, d'amener les populations qu'ils accueillent à participer pleinement à la société cognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUE O., CARRE, P. (1999). « Faut-il avoir peur de l'autoformation ? ». *Cahiers pédagogiques*, n°370, janvier 1999. (8-55).
- CARRE, P. (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La documentation Française.
- CARRE, P. (1995). « L'autodirection en formation : contribution à une analyse ternaire de l'autoformation ». *Education Permanente*, N°122. (221-232).
- CARRE, P., MOISAN, A., POISSON, D. (1997), *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, P.U.F.
- CASPAR, P. (1993), *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris, Editions, LIAISONS.
- COMMISSION EUROPEENNE (1995), *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Livre blanc commission européenne.

- DUMAZEDIER, J. (1978). « La société éducative et ses incertitudes », *Education permanente*, Paris, n°44. (5-13).
- DUMAZEDIER, J. (1980). « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation ». *Les amis de Sèvres*, n°1, janvier, (5-24).
- GALVINI, P. (1991), *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon. Chronique sociale.
- GROUPE DE REFLEXION SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION (1997). *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Document téléchargé.
- HAEUW, F. (1998). « Enseignement ouvert : une nouvelle approche des fonctions formation ». *Actualité de la formation permanente*, n° 156. (78-81).
- JEZEGOU, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. L'Harmattan.
- LE MEUR, G. (1998), *Les nouveaux autodidactes*, Chronique Sociale, Lyon.
- LONG, H-B. (1989), *Self-Directed Learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma.
- LONG, H-B. (1991). *Self-directed Learning. Consensus and Conflict*. Norman, University of Oklahoma.
- PINEAU, G. (1987). *Temps et contretemps*, Montréal. Editions Saint Martin.
- POSSOZ, D. (1991). « Des expressions polysémiques : individualisation, personnalisation » de la formation : essai de décryptage ». *Actualité de la Formation Permanente*, n°114. (15-23).
- POSTIC, M. (1990). *La relation éducative*, Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, P.U.F.
- PREVOST, H. (1994). *L'individualisation de la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 1994.
- TETART, M. (1996). « Les A.P.P et la formation tout au long de la vie ». *Actualité de la Formation Permanente*, n°141. (117-119).
- TETART, M. (1997). « Multimédia, quelle incidence sur le projet éducatif ? ». *Se former tout au long de la vie*, Le monde Editions. (86-96).
- TOUGH, A. (1973), *The adult's Learning Projects, a fresh approach to theory and practice in adult learning*, Research in Education Series n°1, The Ontario Institute for Studies in Education (OISE).