



HAL
open science

L'individualisation de la formation : quel potentiel de développement pour l'autodirection des apprentissages ?

Julien Vernet

► To cite this version:

Julien Vernet. L'individualisation de la formation : quel potentiel de développement pour l'autodirection des apprentissages ?. Travaux & documents, 2002, Les recherche en éducation et formation à l'Université de La Réunion, 18 (18), pp.73-95. hal-02180873

HAL Id: hal-02180873

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02180873>

Submitted on 19 Oct 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.

L'individualisation de la formation : quel potentiel de développement pour l'autodirection des apprentissages ?

JULIEN VERNET*

Les orientations européennes en matière d'Education et de formation de ces dernières années renvoient largement à la notion très en vogue d'autoformation. Ce renvoi concerne particulièrement les dimensions « technico-pédagogiques » et « psycho-pédagogiques » de l'autoformation : d'un côté, tout se passe comme si la nécessité de flexibilité qui s'impose à l'organisation du travail allait de pair avec une flexibilité accrue des systèmes de formation parce que l'organisation du travail est

« Dans l'impossibilité budgétaire de prendre en charge les besoins de formation permanente sous forme de stages ou de cours en présentiel » (Albero, 2000, p. 28) et que « les organismes de formation doivent tenir le pari qui consiste à mettre en place des formations plus efficaces, plus courtes et moins coûteuses » (*op. cit.*, p. 29).

D'un autre côté, cette politique affirme une volonté de réduction des inégalités, en donnant notamment aux individus l'envie et les capacités d'apprendre tout au long de la vie, ce qui correspond à une volonté de développement de l'autodirection des individus. Ce concept d'autodirection constitue en effet la dimension psycho-pédagogique de l'autoformation de par sa double nature conative et cognitive (autodétermination et autorégulation).

* Chargé de mission au CARIF-OREF, Doctorant en Sciences de l'Education.

Cette volonté politique amène alors à se demander comment des transformations dans les systèmes de formation répondant à des besoins essentiellement économiques peuvent permettre une réduction des inégalités face à la connaissance ?

Autrement dit, on en revient à s'interroger sur l'hypothèse réformiste de B. Schwartz, selon laquelle

« La formation peut avoir des objectifs compatibles avec la cohérence d'un système économique fondé sur le profit » (M.-J. Barbot, G. Camatarri, 1999, p. 150).

Et plus précisément à s'interroger sur les conditions d'une telle compatibilité, sur les conditions nécessaires pour qu'une pratique d'autoformation en contexte institutionnel puisse contribuer au développement de l'autonomie entendue en tant qu'autodirection des apprentissages.

DÉFINITIONS

Lesebaulm définit l'individualisation comme « acte du formateur (ou de l'enseignant) qui adapte sa pratique aux caractéristiques des individus » (1994, p. 521-522), c'est-à-dire avant tout comme une action du pédagogue envers les apprenants. C'est ce qui caractérise en premier lieu cette approche de l'autoformation qui ne concerne plus l'action de l'apprenant mais les conditions d'apprentissage de celui-ci. Cette première définition de l'individualisation a amené Galvani à dire qu'elle représente le courant « technico-pédagogique » de l'autoformation. Ainsi,

« L'autoformation, dans un dispositif individualisé, ce sont les moments où le sujet travaille seul (...). En clair ce n'est pas l'action du sujet qui définit ici l'autoformation mais la situation institutionnelle. C'est le fait que l'acquisition de connaissances se passe dans un dispositif individualisé qui lui donne le caractère d'autoformation » (Galvani, 1991, p. 56-57).

Par rapport à l'approche sociologique et psychopédagogique, l'individualisation représente donc la conception la plus restreinte de l'autoformation. Pour comprendre cette réduction de l'autoformation, il faut s'attarder sur le contexte de son développement. Dès 1991 Possoz écrivait que

« Le discours sur la formation, en ce début de décennie 90, dominant dans les champs de "la gestion des ressources humaines" (...) d'une part, et du traitement social de l'accessibilité – ou de l'exclusion ? – à l'emploi, d'autre part, est dominé par l'utilisation de l'expression "individualisation de la formation" » (1991, p. 16).

C'est donc, comme le fait remarquer Galvani, la finalité de cette autoformation qui est restreinte car ici « il s'agit surtout d'une adaptation aux évolutions de l'emploi et des technologies du travail » (1991, p. 54). Dans cette perspective « l'accent est surtout mis sur les contenus plus que sur les méthodes (...) » (*ibid.*). Pourtant, actuellement il semble difficile de restreindre l'individualisation de la formation à cette approche techniciste : en fonction des objectifs de l'individualisation de la formation des pratiques différentes prennent place. En effet, comme le souligne Prevost,

« Si le concept d'individualisation est complexe, les pratiques qui s'y réfèrent sont nombreuses et les finalités très différentes » (1994, p. 69).

Cependant, avant de nous intéresser aux objectifs de l'individualisation, nous insistons tout de suite avec Leselbaum sur le fait que

« Dans le domaine pédagogique, l'individualisation peut s'appliquer à trois niveaux. L'individualisation des objectifs permet l'adaptation à la diversité des besoins et demandes (...). L'individualisation des moyens permet de s'adapter aux contraintes des individus. L'individualisation des méthodes permet de s'adapter à la variété des stratégies d'apprentissage de chacun » (1994, p. 522).

En définitive, si, comme nous l'avons déjà dit, il existe des pratiques différentes d'individualisation en fonction des finalités poursuivies et que, d'un autre côté, l'individualisation peut s'appliquer à trois niveaux, il apparaît qu'en fonction du/des niveau(x) d'application de l'individualisation correspondent des finalités différentes.

LES OBJECTIFS DE L'INDIVIDUALISATION

On peut s'étonner de constater qu'en 1991, Galvani ne parle pas du développement de l'autonomie dans sa perspective technico-pédagogique alors même que certains auteurs auxquels il se réfère pour construire son analyse posent justement le développement des capacités d'autoformation comme l'un des objectifs de l'individualisation. En effet, dès 1988, Cavet

et Mor indiquaient qu'outre la rigueur et la souplesse dans les dispositifs de formation, la seconde donnée concernant l'individualisation était celle de l'autonomie de la personne :

« Par la définition d'un projet d'évolution, elle s'engage dans un itinéraire qui ne peut être qu'individuel au regard de ses intérêts, ses potentialités, sa stratégie » (1988, p. 7).

Ici l'autonomie se rapporte donc, à travers le projet individuel de formation, au contrôle psychologique et donc à l'autodirection des apprentissages. C'est ainsi que « par le développement de capacités d'autoformation, la personne a de plus en plus prise sur le processus de formation, sur son déroulement et ses contenus » (*ibid.*), l'autodirection dans les apprentissages augmente. En d'autres termes, dès 1988 chez ces deux auteurs, l'importance de l'autodirection était soulignée. C'est pourquoi nous avons l'impression que Galvani s'est lui même restreint à un aspect de l'individualisation, et ce alors même qu'il reconnaissait dans son ouvrage de 1991 que cette conception technico-pédagogique n'était pas fermée aux deux autres courants.

Dans cet ouvrage, il semble que cet auteur réduise l'individualisation à cette conception en raison des pratiques existantes qui pour lui ne faisaient pas du développement de l'autonomie l'un des objectifs de l'individualisation. En effet, pour Galvani c'est l'insuffisance de l'individualisation des pratiques pédagogiques qui est « le point le plus rarement rempli (...) » (1991, p. 56), alors que c'est à ce niveau que la conception technico-pédagogique pourrait s'élargir, rejoindre la conception socio-pédagogique, mais il faudrait pour cela « faire de l'autonomie un objet d'apprentissage plus qu'un motif de sélection à l'entrée ou de découragement en cours de formation » (Froissart-Abbalea, 1989, p. 62) (*ibid.*). C'est donc bien parce que l'auteur pense que le développement de l'autonomie n'est pas au centre des préoccupations du courant technico-pédagogique que s'opère une réduction.

En d'autres termes, nous pensons que si Galvani voit dans le courant technico-pédagogique la conception la plus restreinte de l'autoformation c'est parce qu'il s'est lui même restreint à une lecture de l'individualisation. Plus près de nous, dans une seconde recherche, ce même auteur reconnaît les limites de cette notion de courant :

« Il s'agit plutôt d'approches qui se centrent plus ou moins fortement sur les différentes dimensions du processus d'autoformation. Les différentes conceptions ne sont pas coupées les unes des autres. Par le préfixe "auto", elles visent toutes l'action du sujet sur sa formation » (Galvani, 1997, p. 7).

Ce qui replate l'objectif du développement de l'autonomie dans cette approche ! En effet, comme le fait remarquer Poisson,

« Dans les dispositifs de formations ouvertes l'autoformation éducative est très rarement réduite à la dimension techniciste au sens de P. Galvani » (1997, p. 110).

Et c'est pourquoi, pour ce même auteur,

« Les trois courants de P. Galvani constituent une typologie abstraite des conceptions de l'autoformation en fournissant des pôles de référence plus que des catégories d'analyse des pratiques dans les dispositifs d'autoformation éducative » (*ibid.*).

Nous voilà donc rassurés, la politique européenne en matière d'éducation et de formation qui, rappelons-le, peut partiellement se résumer par la volonté de développer l'autodirection des apprentissages par le biais de l'autoformation éducative, s'avère potentiellement réalisable. Cette volonté de développement de l'autonomie se fait de plus en plus présente chez les auteurs traitant de l'individualisation. Ainsi pour Prevost,

« Nous pouvons voir (...) dans les démarches d'individualisation une volonté institutionnelle de redonner à l'adulte un pouvoir et une responsabilité, plus ou moins importante, sur sa propre formation » (1994, p. 70).

Dans la même veine, Kuperholc, Mor et Piettre (1993), dans un ouvrage sur les systèmes flexibles de formation, insistent sur le fait que dans ces systèmes,

« La place accordée à l'autoformation est centrale : elle vise notamment à développer l'autonomie et la responsabilisation du formé dans le pilotage de son apprentissage (...) » (1993, p. 29).

LES TYPES D'INDIVIDUALISATION

Avec cette notion d'autoformation éducative, nous sommes passé d'une approche commerciale et mécaniste de la formation (courant technico-pédagogique) à une approche maïeutique et existentielle de la

formation (Jezegou, 1998). Ces deux approches correspondent à ce que Possoz (1991) nomme l'approche « managériale » et l'approche « psychopédagogique ». En effet, pour Possoz, il existerait une approche managériale qui

« Conduit à appréhender l'individualisation de la formation comme une technologie visant à assurer l'optimisation des coûts et l'amélioration de l'efficacité (1991, p. 16) et une approche psychopédagogique qui situe, l'individualisation de la formation comme attitude centrée sur le sujet, à qui il s'agit de donner les moyens de passer de l'état de consommateur d'offre construite *a priori* à l'autonomie dans la conduite de sa formation » (*ibid.*)

Bien entendu, nous situons la volonté politique européenne en matière d'éducation et de formation au niveau de l'approche psychopédagogique c'est-à-dire au niveau de l'individualisation « autonomisante » à laquelle correspond une ingénierie différente de l'approche managériale ou de l'individualisation « institutionnelle ».

L'individualisation « institutionnelle »

Prevost (1994), en reprenant les termes de Leclerc (1982), définit l'individualisation institutionnelle comme une situation où

« L'institution prend à sa charge l'ensemble de la situation de formation. Toutes les composantes pédagogiques (les lieux, les temps, les objectifs, les formats, les moyens et l'évaluation) sont déterminées pour le stagiaire » (1994, p. 43).

Nous comprenons bien ici que la finalité de l'individualisation n'est pas le développement de l'autodirection des individus car, « bien que centrés sur l'apprenant, les apprentissages sont entièrement hétérostructurés » par les représentants de l'institution (*ibid.*). En d'autres termes il s'agit d'un dispositif individualisé où le projet n'est pas maîtrisé par l'apprenant (cf. schéma n°12). La démarche d'ingénierie qui correspond à ce type d'individualisation

« Consiste à prescrire, à partir de caractéristiques individuelles prédéterminées la solution didactique appropriée » Jezegou, 1998, p. 68).

Nous verrons par la suite les risques d'aliénation que peut présenter l'individualisation institutionnelle, c'est-à-dire une individualisation qui rend l'individu objet de la formation et qui poursuit essentiellement des objectifs de rationalité et de rentabilité.

L'individualisation « autonomisante »

« La démarche d'individualisation autonomisante aide la personne à apprendre et lui donne la possibilité de s'approprier sa formation tout en répondant aux exigences institutionnelles » (Prevost, 1994, p. 44).

Très largement orientée vers le développement de l'autodirection, cette conception se rapproche le plus des finalités de la politique européenne en matière d'éducation et de formation. En effet,

« Dans ce schéma, à l'opposé de l'individualisation mécaniste, l'objectif est d'accompagner l'individu à devenir plus responsable, plus actif, plus autonome dans sa vie sociale et professionnelle » (*op. cit.*, p. 45).

Ici, il s'agit d'un dispositif individualisé qui laisse la maîtrise du projet à l'apprenant (cf. schéma n°12) et où l'individu n'est plus simple objet de formation mais acteur de sa formation. Cette conception de l'individualisation correspond à la définition qu'en donnent Leclerc, Nadeau et Sauve pour qui,

« Individualiser la formation dans un programme, ce sera (...) mettre en place un environnement éducatif adapté le plus possible à chaque individu » (1993, p. 15).

Cependant, ces deux types d'individualisation renvoient plus à des pôles théoriques qu'à une réalité des pratiques qui se situent toujours entre ces deux pôles. Comme le dit Jezegou,

« Dans cet "entre-deux", il existe des solutions intermédiaires qui varient selon les enjeux politiques, économiques et sociaux, liés à la conception de l'autoformation privilégiée par les concepteurs du dispositif » (1998, p. 69).

L'« ENTRE STRATÉGIQUE »

Avec ces deux types d'individualisation, nous nous rendons compte que c'est la place accordée à l'individu qui varie, l'institution (individualisation institutionnelle) ou l'individu (individualisation autonomisante) devenant l'acteur principal de la formation. En fait, il semblerait que dans la mise en pratique de l'individualisation, institution et individu entrent en interaction et que c'est précisément celle-ci qui détermine le rôle et la

place de chacun dans la formation. C'est sans doute pourquoi Prevost définit l'individualisation par une dualité entre une volonté interne, celle de l'individu et une volonté externe, celle de l'institution :

« C'est une action ou démarche duelle prenant en compte à la fois les singularités individuelles, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et une volonté externe qui influence le déroulement des actions individuelles » (1994, p. 43).

Cet auteur s'intéresse à la lecture des composantes éducatives de l'individualisation. Pour ce faire il utilise une Grille d'Évaluation du Niveau d'Individualisation des Programmes (GENIP) empruntée à Leclerc, Nadeau et Sauve (1993) et qui rend compte : du lieu, du temps, de l'accès, du cheminement, du rythme, de la séquence, des objectifs, des contenus, du format, des méthodes, des moyens d'apprentissage, des personnes ressources et de l'évaluation. Cette grille est à rapprocher des travaux d'Enriotti (1991) sur les critères d'analyse des modes de formation existants. En effet, nous pouvons retrouver dans cet article certaines des composantes de GENIP dont les descriptions permettent une classification en cinq modes de formation. (de la formation collective groupe à l'autoformation en passant par la formation différenciée, la formation programmée et l'autoformation assistée). Cependant, pour Prevost, cette grille s'avère insuffisante dans la mesure où « (...) les structures ne sont pas les seuls facteurs d'autonomisation dans les procédures de formation » Prevost (1994, p. 135). Cette grille ne représente que la dimension statique du programme alors que pour Prevost des paramètres subjectifs et dynamiques évoluent et interagissent entre eux (1994, p. 138). C'est pourquoi l'auteur préconise de tenir compte de la démarche pédagogique du bénéficiaire de formation et ce notamment à travers le projet personnel, le projet de formation, l'itinéraire de formation et le processus d'apprentissage. C'est ainsi qu'avec ce même auteur nous pouvons voir dans l'individualisation

« Une démarche partagée par les acteurs concernés pour trouver une réponse adaptée à la situation. (...) En redonnant à chacun sa place (...) les organisations facilitent l'épanouissement des individualités dans le groupe et permettent ainsi l'existence du complexe qu'ils constituent » (*op. cit.*, p. 150).

Ce partage, cet « entre-deux » est institué dans une relation pédagogique que l'auteur définit ainsi :

« l'entre-deux, espace de négociation et de confrontation, rapproche deux mondes dont les intérêts et les forces sont de nature différente. Cet espace déterminant représente la dimension dynamique de la fonction éducative et permet ainsi l'évolution de l'une et de l'autre des parties engagées dans ce processus » (*op. cit.*, p. 52).

On retrouve cette idée de confrontation de deux forces dans les spécificités que dégage Poisson pour l'ingénierie de l'autoformation éducative :

« On peut dire que c'est une ingénierie pédagogique des dispositifs de formation ouverte, visant l'autodirection des apprentissages. Le point clé est une interaction optimale entre le système de pilotage des apprentissages par l'apprenant et le système de pilotage du dispositif par les enseignants » (1997, p. 138).

C'est donc précisément dans cette interaction que résiderait le potentiel de développement de l'autodirection des individus dans les dispositifs individualisés. Jezegou (1998) approfondit et complète la réflexion menée par Prevost en 1994 en reprenant la notion d'entre-deux et en l'incorporant dans la notion d'« entre stratégique ». Avec le schéma n°12, nous avons vu que l'individualisation institutionnelle correspondait à un pôle hétéro-structuré et que l'individualisation autonomisante correspondait à un pôle auto-structuré. Pour cet auteur, l'entre-deux représente la logique commune à ces deux logiques pédagogiques, il correspond à une interface qui

« Peut être assimilée à un champ de tensions divergentes et/ou convergentes selon le niveau d'individualisation du dispositif. Elle est médiatisée par un ensemble de forces ou de composantes communes aux deux logiques précédentes » (Jezegou, 1998, p. 92).

En d'autres termes, et si l'on se réfère aux travaux de Carre (2001) relatifs à la double dimension de l'autodirection en formation, ce sont les dispositions conatives et cognitives de l'individu qui entrent en interaction avec l'institution éducative. En effet, comme le dit Carre,

« Le degré d'accompagnement prévu – ou – non par les dispositifs pédagogiques entrera nécessairement en interaction avec la double dimension de l'autodirection

considérée comme une variable psychologique ou "dispositionnelle" caractérisant, à un moment donné et eu égard à un projet de formation donné, l'apprenant concerné » (Carre, 2001, p. 23).

Si cette interaction peut confirmer en première analyse le potentiel de modification de l'autodirection des individus par une institution éducative, qu'en est-il du potentiel de développement de cette variable psychologique ? Ce même auteur nous indiquant que,

« La spécificité des situations d'autoformation (...) en regard des situations de formation dirigées, tient plus à la quantité qu'à la qualité de ces "postures" proactives et métacognitives » (*ibid.*)

Il semblerait que l'individualisation autonomisante, en invitant chaque individu à prendre plus souvent ces postures pourrait permettre, comme par entraînement et répétition une expression plus forte et plus pérenne de l'autodirection des individus. Il nous semble intéressant de remarquer que les niveaux d'individualisation proposés par cet auteur correspondent en partie aux critères d'analyse des formations existantes de Enriotti (1991). Ainsi au projet d'apprentissage correspond le critère de définition des objectifs, au parcours d'apprentissage celui des itinéraires de formation, et enfin au niveau de la situation d'apprentissage peuvent correspondre les critères des ressources formatives et de la logistique pédagogique. Pour ce qui est des objets d'individualisation, ils correspondent exactement aux composantes de l'environnement éducatif sujettes à l'individualisation de Leclerc, Nadeau, Sauve et Poulin (1993). Ainsi, Jezegou-Rioual (1996) faisant correspondre à chaque niveau d'individualisation des objets d'individualisation, ces derniers correspondent également à des critères permettant d'analyser les modes de formation individualisée. Ce qui tend à montrer que, d'un point de vue théorique du moins, les niveaux d'individualisation peuvent relever d'un mode de formation différent.

LIMITES ET DÉRIVES DE L'INDIVIDUALISATION

L'ambiguïté des finalités

Nous avons vu avec Galvani (1991) que le courant technico-pédagogique de l'autoformation pouvait s'élargir en donnant à l'autonomie la

place d'objectif principal de la formation. Poisson met quant à lui en garde contre les nouveaux risques d'exclusion que peut entraîner l'individualisation :

« L'autoformation éducative peut, surtout si elle écoute les sirènes de l'ultralibéralisme, renforcer l'apparition d'une société duale partagée entre ceux qui maîtrisent l'accès autonome au savoir et les autres » (1997, p. 165).

Ainsi, comme le *Livre Blanc sur l'éducation et la formation* le préconise, cet auteur souligne que,

« Sur le plan éthique nous devons faire attention à ne pas privilégier les privilégiés (...) mais permettre à tous un accès aux aides suffisants, l'autonomie étant un objectif et non un prérequis » (*ibid.*).

En y regardant de plus près, il apparaît que cet objectif d'autonomie est tout de même présent dans les dispositifs individualisés, tout au moins au niveau des intentions... Ainsi, Jezegou (1998), au terme d'une recherche auprès de volontaires engagés dans une action de formation individualisée à distance, a montré que souvent, ces systèmes de formation prétendent développer l'autonomie. Pour cette dernière,

« Cet état de fait dévoile la logique paradoxale que suivent les systèmes qui, tout en imposant un modèle prédéterminé, prétendent vouloir, à l'intérieur de ces limites, développer l'autonomie » (Jezegou, 1998, p. 128).

En d'autres termes, les objectifs ne seraient pas clairs et c'est précisément ce manque de clarté qui limiterait l'efficacité de l'individualisation au niveau de l'autonomisation des apprenants. Pour Josso (1992), c'est parce que la mise en oeuvre de ces systèmes de formation est fortement marquée par une préoccupation d'insertion professionnelle que ces systèmes sont de plus en plus en prise avec une dérive technocratique. Comme pour Jezegou il existe un paradoxe au niveau des objectifs qui amène l'auteur à limiter les apports de l'individualisation :

« Si l'individualisation reste prise en sandwich entre un projet culturel sur lequel les apprenants n'ont rien ou si peu à dire et un projet politique rétréci à la gestion des ressources dans une logique libérale, je prédis qu'elle ne restera qu'un taylorisme plus intelligemment managé » (Josso, 1992, p. 4).

En définitive nous pourrions illustrer le flou qui enveloppe les finalités que poursuivent les dispositifs de formation individualisés par la question que pose Lietard à propos de l'individualisation : « est-ce un nouveau mode de management social ou cela permet-il aux individus d'être autonomes ? » (1992, p. 15).

Comme nous allons le voir dès à présent, l'ambiguïté des finalités poursuivies par les dispositifs individualisés prend toute son ampleur avec la question des publics qu'ils accueillent.

Les limites liées au public

Il semble que le fait de ne pas mettre le développement de l'autonomie comme objectif de l'individualisation ou de s'en écarter rend peu pertinente l'individualisation pour les publics en difficulté. En effet, dès 1988, Cavet et Mor remarquaient qu'elle ne convenait pas forcément à tous :

« Il ne faut pas que l'effet mode du "tout individualisation" conduise à proposer de l'autoformation à des stagiaires qui tireraient un bien meilleur profit d'un autre mode de formation » (1988, p. 19) c'est-à-dire à une population de « (...) demandeurs qui n'ont pas les compétences leur permettant de travailler en autonomie et ont besoin d'une préparation » (*op. cit.*, p. 46).

C'est donc ce risque d'inadaptation qui constitue la seconde grande limite et dérive de l'individualisation. 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 apprentissages (...) Encore faut-il qu'il soit effectivement capable de formuler et conduire un projet » (1993, p. IX).

Ce qui est en accord avec ce que nous avons vu à propos de l'auto-direction des apprentissages c'est-à-dire l'importance de la maîtrise du projet dans les compétences à l'autoformation. Dans ce même ouvrage, Kuperhloc, Mor et Pietre situent le fait que « les stagiaires expriment des difficultés pour s'investir dans les modes de formation proposés » (1993, p. 136) parmi les principaux cas de dysfonctionnement des systèmes flexibles de formation. Selon ces auteurs,

« Il n'y a qu'une minorité de stagiaires qui dans les principes et dans les faits, est spontanément à l'aise dans les démarches d'individualisation de la formation et d'autoformation. Il s'agit d'ailleurs des personnes qui ont un potentiel culturel et social important » (*ibid.*).

On comprend mieux à présent le risque de création d'une société duale dénoncé par Poisson et qui est précisément ce que l'Europe cherche à combattre à travers sa politique d'éducation et de formation. Ainsi, si le moins que l'on puisse dire est qu'il n'est pas évident de faire entrer les faibles niveaux de qualification dans un processus d'individualisation, il apparaît chez la plupart de ces auteurs la nécessité de préparer ces populations

« de faible niveau de qualification et qui gardent souvent un souvenir négatif de la formation instituée. Si on ajoute, dans la majorité des cas, des problèmes d'insertion professionnelle, des périodes d'inactivité et de chômage, on peut percevoir l'ampleur des blocages à surmonter » (Jezegou, 1998, p. 154).

En définitive, comme nous le verrons par la suite, ce sont les limites posées à l'individualisation par les publics accueillis qui font progressivement passer de la notion d'individualisation à celles d'ingénierie pour l'autoformation éducative et d'autoformation « assistée » ou « accompagnée ».

Les limites organisationnelles

Bien entendu, la dérive technocratique que nous avons déjà mentionnée constitue l'une des limites organisationnelles. Cette dérive prend place lorsque les moyens mis en œuvre dans le dispositif individualisé transcendent les finalités. Comme le dit Postic,

« 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 » (1990, p. 18).

A ce phénomène il nous faut ajouter que,

« Se greffe la relative rigidité du fonctionnement des dispositifs et de l'organisation du travail des formateurs, doublée par la prédominance d'une conception technico-pédagogique de l'autoformation » (Jezegou, 1998, p. 100).

Cet auteur, largement inspirée des travaux de Galvani (1991) dénonce les effets néfastes de cette rigidité organisationnelle sur les individus en formation. En effet,

« Cette conception technico-pédagogique de l'autoformation (...) se détourne, partiellement de la finalité première de l'individualisation : le développement des compétences individuelles à l'autoformation » (*op. cit.*, p. 112).

Dans ces dispositifs,

« L'accompagnement méthodologique et psychologique est peu développé. L'essentiel pour les responsables et les formateurs, réside dans l'optimisation de la logistique pédagogique qui entoure l'individu placé en situation d'apprentissage autonome » (*op. cit.*, p. 113).

Cette situation de l'apprenant ne permet pas, selon l'auteur, de développer les compétences à l'autoformation tout en augmentant le besoin d'autogestion,

« Cette tension peut provoquer chez les individus, une résistance, un ressentiment et parfois une démission chez les adolescents et les adultes » (*op. cit.*, p. 110).

Dans ces conditions,

« Aucune alternative n'est offerte aux usagers (...) : ils doivent s'approprier la situation qui leur est imposée au risque d'échouer (...). L'autonomie leur est imposée, la responsabilité obligatoire, l'initiative inévitable » (*op. cit.*, p. 128).

Pour faire écho à Long, les individus se trouvent dans un dispositif qui propose un contrôle pédagogique constant et faible, qui comme nous l'avons vu ne peut pas correspondre aux populations en difficultés et de faible niveau de qualification. Ce renvoi de la responsabilité de la formation à des individus qui ne sont pas en mesure de la prendre peut aussi les culpabiliser et c'est pourquoi pour Caspar les dispositifs de formation individualisée doivent être suffisamment transparents et lisibles,

« Pour que la responsabilisation ne conduise pas à une intériorisation culpabilisante du jugement de soi » (1993, p. 19).

En définitive, afin d'illustrer cette dérive organisationnelle des démarches d'individualisation, nous pouvons retenir la mise en garde de Kokosowski à l'attention des responsables et des formateurs :

« Une mise en garde : si vous vous enfermez dans des murs pédagogiques, dans les forteresses pédagogiques, vous serez assiégés et les apprenants seront des prisonniers » (1992, p. 20).

Les limites des ressources humaines

Kuperholc, Mor et Piettre, en relevant les changements qui interviennent dans le rôle et la place des différents acteurs de formation soulignent les résistances que peuvent engendrer ces changements chez les formateurs :

« Ces changements, qui combinent spécialisation, diversification et polyvalence, sont facteurs d'incertitude chez les formateurs : les interrogations sur le métier, les compétences mises en oeuvre et finalement l'identité du formateur s'accroissent » (1993, p. 52).

Pour ces mêmes auteurs, cette résistance des formateurs aux évolutions, qui serait la plus importante « dans les réseaux les plus structurés de formation, où le métier d'enseignant et de formateur a des référents bien précis (...) » (*ibid.*), serait aggravée par un phénomène de mobilité de ces derniers en raison de la difficulté des responsables de formation à allier standardisation des outils de formation et individualisation des prestations,

« Les effets de cette insuffisante formalisation sont alors reportés sur les formateurs (...). Cela peut prendre l'allure d'un véritable dévouement, à la source d'une usure et donc d'une mobilité des formateurs » (*op. cit.*, p. 55).

La résistance des formateurs aux transformations de leurs fonctions et de leur métier constituent en définitive un des principaux cas de dysfonctionnement des systèmes flexibles de formation et ce essentiellement à trois niveaux :

- Au niveau du suivi et de la guidance des stagiaires :

« Le formateur, se vivant comme expert d'un domaine, ayant l'impression de se dévaloriser dans cette fonction sociale » (*op. cit.*, p. 137).

- Au niveau de la production des supports :

« Les formateurs (...) éprouvent des difficultés, renforcées par les réticences à cette standardisation, si éloignée du rapport pédagogique traditionnel, fondé sur l'affectif et le relationnel » (*ibid.*).

- Au niveau des efforts de commercialisation : « les formateurs concernés se refusant à considérer la formation comme un produit commercial » (*ibid.*).

Jezeqou quant à elle distingue deux attitudes chez les formateurs travaillant dans les dispositifs de formation individualisée à distance. Pour elle, il y a ceux qui « (...) acceptent difficilement que l'apprenant devienne véritablement le maître d'oeuvre de sa formation » (Jezeqou, 1998, p. 137) et ceux qui

« Tendent alors à raisonner en spécialistes. Ils abandonnent leur métier d'origine pour se consacrer à la conception des ressources autoformatives ou aux aspects techniques des dispositifs » (*ibid.*).

Ces deux attitudes extrêmes renvoient donc à un refus de laisser la responsabilité de la formation aux individus et la seconde à un renvoi total de cette responsabilité alors que, selon Long (1989, 1991) l'attitude à adopter dépendrait des caractéristiques individuelles des apprenants. Enfin, ces résistances et ce manque de préparation des formateurs font apparaître la nécessité de former les formateurs de manière spécifique à l'individualisation. En effet, comme le remarque Kokosowski, « on ne peut avoir de stratégie d'individualisation si on n'a pas des formateurs avec des rôles professionnels différenciés » (1992, p. 19).

L'AUTOFORMATION « ASSISTÉE » OU « ACCOMPAGNÉE »

Les limites de l'individualisation mettent en avant la nécessité d'accompagner l'autoformation des individus dans les dispositifs individualisés c'est-à-dire de favoriser la prise de contrôle des individus sur leur formation. Ainsi pour Poisson, avec la notion « d'aide à l'autoformation »,

« 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).

C'est cette conception de l'ingénierie qui semble correspondre le mieux à la volonté politique européenne. Ici, le rôle du formateur se transforme, nous sommes dans une conception qui se rapproche de l'individualisation autonomisante,

« Le formateur guide l'apprenant vers une utilisation de plus en plus autonome des ressources formatives » (Possoz, 1991, p. 20).

Une aide méthodologique

Pour accompagner l'autoformation, de nombreux auteurs insistent sur la nécessité de l'aide méthodologique. C'est notamment le cas de Prevost pour qui

« L'autoformation assistée prépare (...) le stagiaire à apprendre et à envisager les changements qui l'attendent au cours de sa carrière. A ce titre, l'individualisation favorise certains apprentissages transversaux, lorsqu'elle apporte le bagage intellectuel et méthodologique pour apprendre à se former seul » (1994, p. 127).

Dans la même veine, Cavet et Mor notaient en 1988 parmi les modalités particulières d'accès à l'autoformation pour les publics de faible niveau de formation, la nécessité d'organiser « des activités spécifiques centrées sur le développement de l'autonomie en situation d'apprentissage et sur l'acquisition de méthodes de travail » (1988, p. 43).

Mais il se trouve aussi d'autres auteurs pour qui l'accompagnement méthodologique et intellectuel sont insuffisants. Pour ce qui est de la méthodologie et si l'on en croit Noël, l'apprentissage de méthodes est insuffisant pour apprendre à apprendre. Pour cet auteur,

« Dans le domaine de l'aide méthodologique au travail personnel de l'apprenant, les travaux sur la métacognition ont permis de tracer de nouvelles pistes d'intervention. En effet, les aides centrées sur l'entraînement systématique à des stratégies cognitives (...) ont fait sentir leurs limites : coûts importants en temps, peu de transfert... » (Noël, 1995, p. 24).

De la même manière, pour ce qui est de l'accompagnement intellectuel, la transférabilité constitue également la principale limite de l'éducabilité cognitive. Ainsi,

« A la lumière des recherches (...) deux des postulats du P.E.I., qu'il partage d'ailleurs avec bon nombre de méthodes de remédiation cognitive, ne paraissent pas fondés. Le premier est celui qui préside au choix de faire porter l'entraînement sur des contenus "quelconques" pour faire apprendre des procédures cognitives générales dont on postule qu'elles pourront ainsi se transférer à tout contenu » (Loarer, Chartier, Huteau, Lautrey, 1995, p. 189).

En effet, rien ne se fera sans l'autodirection de l'apprenant,

« 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).

C'est précisément à partir de ce même constat que Carre proposa en 1992 parmi les « sept piliers de l'autoformation » deux piliers se rapportant plus particulièrement à l'autodirection et à son développement.

Le projet individuel

En faisant du projet individuel le premier pilier de l'autoformation chronologiquement et de par son importance, Carre montre la nécessité de travailler sur le projet pour s'assurer de l'engagement du sujet. Pour cet auteur,

« L'autoformation exige en effet plus que la simple participation volontaire de l'individu : elle repose sur sa mobilisation dans la réalisation d'un projet d'apprentissage ou de changement. Or cette mobilisation consciente ne pourra s'obtenir que par un travail du sujet sur lui-même, ses acquis, ses aspirations, ses contraintes, ses disponibilités » (Carre, 1992, p. 150) « (...) le projet individuel, son émergence et son expression chez le sujet représentent le point de départ indispensable de l'autoformation. Il est la condition, et donc la limite la plus sérieuse à l'accompagnement de dispositifs conçus pour favoriser l'autodirection des apprentissages » (*op. cit.*, p. 151).

Jezeqou présente également ce pilier comme primordial pour le développement de l'autodirection des individus entrant en formation c'est à dire comme moyen de gestion de ce qu'elle nomme « l'entre stratégique ». De plus, elle expose clairement les raisons de ce travail sur le projet lorsqu'elle affirme que pour les apprenants

« Le principal risque est qu'ils émettent un projet qui leur est extérieur » (Jezeqou, 1998, p. 151) et c'est pourquoi « (...) ce processus d'appropriation est fondamental, car il participe (...) à la construction du "lieu propre" à partir duquel l'apprenant peut s'autonomiser » (*ibid.*).

Par contre, même si le projet est fortement motivé, il se peut que l'individu doute de ses capacités d'apprentissage dans un dispositif individualisé, d'autoformation éducative. Ceci amène Jezeqou à proposer, ainsi

que l'avait fait Carre (1992), la mise en place d'un mécanisme de préformation qui représente une initiation au nouveau modèle pédagogique et dont la finalité est d'apprendre à apprendre.

Un mécanisme de préformation

Carre propose ce pilier en partant du constat suivant :

« Le fait d'être appelé à prendre le contrôle d'une partie plus ou moins importante de sa formation n'est pas un réflexe évident pour de nombreux participants habitués à des "stages" de formation professionnelle, voire même pour des personnes dont les seules références pédagogiques remontent à l'époque de leur scolarité » (1992, p. 157).

Comme nous l'avons vu en parlant des limites de l'individualisation liées au public, il est possible de penser que ce constat est d'autant plus vrai pour les publics en difficulté et de faible niveau de qualification. D'ailleurs, pour Jezegou, cette préformation

« Est particulièrement pertinente pour des populations de faibles niveaux de qualification et qui gardent souvent un souvenir négatif de la formation instituée » (1998, p. 154).

Cette préformation s'intéresse à la double nature de l'autodirection. La préparation méthodologique dont nous avons parlé précédemment qui

« Vise avant tout à augmenter le degré de contrôle pédagogique des apprenants sur leur formation, de façon relativement indépendante du contrôle psychologique » (Carre, 1992, p. 159).

Le second aspect de cette préformation concerne la préformation psychologique qui

« S'attachera à faire progresser les apprenants dans leur prise de conscience de la portée et des limites de l'apprentissage autodirigé » (*op. cit.*, p. 160).

porte plus particulièrement sur le développement du contrôle psychologique de l'apprenant sur sa formation. En définitive, ce qui apparaît ici c'est que

« La priorité majeure de l'autoformation éducative est de favoriser au maximum des interactions entre le sujet apprenant et l'institution par la mise en place d'un dispositif d'aide et de soutien au développement des compétences individuelles à l'autoformation » (Jezeqou, 1998, p. 165).

Car pour ceux qui font preuve de peu d'autodirection,

« Le risque est de mettre entre leurs mains une certaine liberté de choix, et donc un pouvoir sur leur formation, dont ils ne savent que faire » (*op. cit.*, p. 167).

Pour ces populations, il apparaît en effet que,

« Le travail sur le projet individuel de formation, l'existence d'un mécanisme de préformation centré sur des aspects psychologique et méthodologique de l'apprentissage autonome soient nécessaires » (*ibid.*).

CONCLUSION

Nous avons vu à travers cette présentation de l'individualisation, que celle-ci 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'autonomisation.

Ces deux tendances correspondent à ce que Prevost nomme individualisation « institutionnelle » et individualisation « 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 Jezeqou « 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. 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. 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. Elles s'exposent ainsi au risque de l'oubli des finalités poursuivies par le dispositif et de la rigidification dudit 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.

Les notions d'accompagnement de l'autoformation, d'autoformation assistée 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 ». 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. En effet, comme dans la politique européenne, cette conception de l'autoformation ne s'attache pas seulement au développement du contrôle pédagogique des individus, à travers le travail sur le projet et la mise en place d'un mécanisme de préformation, elle vise également le développement du contrôle psychologique de l'apprenant sur sa formation.

Ainsi donc, au moins théoriquement et à partir de notre paradoxe introductif sur la compatibilité entre profit et humanisme, cette forme d'individualisation permet de résoudre un second paradoxe relatif à la place de l'autonomie. Dans les termes d'Albero (2000),

« L'autoformation peut se définir comme une praxis, car au-delà du projet sous-jacent à la dimension ingénierique des dispositifs développés, la dimension pédagogique permet la mise en œuvre d'actions concrètes qui négocient avec le paradoxe » (2000, p. 89).

selon lequel l'autonomie apparaît à la fois comme un moyen et une finalité. Cependant, les limites identifiées laissent à penser que dans la pratique, ce potentiel de compatibilité entre une autoformation entendue à la fois comme moyen (individualisation) et comme finalité (autodirection) reste à vérifier. . .

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERO B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel : Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan.
- BARBOF M.-J., CAMATARRI G. (1999), *Autonomie et apprentissage : Innovation dans la formation*, P.U.F.
- CARRE P. (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La documentation Française, 1992.
- CARRE P., POISSON A., MOISAN D. (1997), *L'autoformation*, P.U.F.
- CAVET C., MOR A. (1988), *Formation individualisée : Fiches méthodologiques par mois clés à l'usage des concepteurs et des formateurs*, CAFOC de Lyon.
- CASPAR P. (1993), *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*. Paris, Editions LIAISONS.
- Commission Européenne (1994), *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle*, Livre blanc, commission européenne.
- GALVINI P. (1991), *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale.
- JEZEGOU A. (1998), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan, 1998.
- KUPERHOLC J., MOR A., PIETTRE F. (1993), *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris, Editions LIAISONS.
- LECLERC G., NADEAU J.-R., SAUVE L. (1993), *Individualisation de la formation : recherche et exemples*, publié sous la direction de Louise SAUVE et Gaston PINEAU, Groupe de recherche interuniversitaire sur l'individualisation des programmes (GRIIP), Québec. Centre Grand Ouest de Coopération Interuniversitaire franco-québécoise, Tours. Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, Tours.
- LESELBAUM N. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan.
- LOARER E., CHARTIER D., HUTEAU M., LAUTREY J. (1995), *Peut-on éduquer l'intelligence ? l'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Lang.
- LONG H.-B. (1989), *Self-Directed Learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma.
- LONG H.-B., (1989), *Self-Directed Learning. Consensus and Conflict*, Norman, University of Oklahoma.
- POSTIC M. (1990), *La relation éducative. Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, P.U.F.
- PREVOST H. (1994), *L'individualisation de la formation*, Chronique Sociale, Lyon, 1994.

Articles

- ENRIOTTI S. (1991), « Face à la crise, C.R.I.S.E., Centre Recherche et Investissement dans des Systèmes Evolutifs », *Rencontres inter-Organismes « individualisation »*, C.L.P., octobre 1991 (63-72).
- JEZEGOU-RIOUAL A. (1996), « Formation à distance et individualisation », *Deuxième colloque européen sur l'autoformation*, Lille, CUEEP (43-48).
- JOSSO C. (1992), « De l'audace, encore de l'audace... », *Rencontres inter-Organismes « individualisation »*, C.L.P., octobre 1991 (3-4).
- KOKOSOWSKI A. (1992), « L'individualisation et le renouveau des pratiques de formation des publics faiblement qualifiés », *Rencontres inter-Organismes « individualisation »*, C.L.P., octobre 1991 (17-21).
- NOEL B. (1995), « La métacognition », *Sciences Humaines*, n°56 (23-25).
- POSSOZ D. (1991), « Des expressions polysémiques : individualisation, personnalisation de la formation : essai de décryptage », *Actualité de la Formation Permanente*, n°114 (15-23).

Documents

- CARRE P. (2001), *La double dimension de l'apprentissage autodirigé : contribution à une théorie du sujet social apprenant*, Communication personnelle.
- VERNET J. (1999), *Autoformation et Atelier de Pédagogie Personnalisée : vers la société cognitive ?*, Mémoire de DEA de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université de Bordeaux II.