

Chapitre 20

LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES D'AUTOFORMATION DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION INDIVIDUALISÉS

Claude Debon-Thesmar, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Résumé

S'inscrivant dans le cadre du programme européen Euroform, la recherche présentée analyse l'offre de formation individualisée proposée par les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) en direction de publics scolairement et professionnellement marginalisés. Elle vise à comprendre comment le dispositif des APP identifie les compétences requises pour les apprentissages et met en place les conditions de leur développement. Six APP ont fait l'objet d'une enquête approfondie par l'observation, l'analyse documentaire et des entretiens portant sur trois dimensions : la formulation de projets institutionnels, les caractéristiques formelles du dispositif et les discours des coordonnateurs et des formateurs. Il se dégage des données recueillies un modèle de base du fonctionnement des APP qui tente de gérer les contradictions en articulant les rôles de l'utilisateur, du collectif de formation et des moyens utilisés pour soutenir l'autoformation. Derrière ce modèle de base émergent trois autres modèles qui privilégient chacun une dimension de l'autonomie : la socialisation, le développement cognitif, les ressources technologiques.

Mots-clés

Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), autoformation, individualisation, rôle des formateurs

PLAN

- 1. LES QUESTIONS DE RECHERCHE**
- 2. UN EXAMEN DU FONCTIONNEMENT DES ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE**
- 3. LES MODÈLES DE FONCTIONNEMENT QUI SE DÉGAGENT**
- 4. CONCLUSION**
- 5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

La construction des compétences d'autoformation...

La recherche dont nous rendons compte dans ce chapitre s'inscrit dans le cadre de l'intérêt porté par le Centre de Recherche sur la Formation et la Chaire de Formation des Adultes du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) aux nouvelles formes de la formation et aux évolutions de la fonction des professionnels de la formation. L'offre de la formation multimédia, qui apparaît comme l'une de ces formes, se développe de façon importante à la fin des années 1990. Prise dans des discours d'innovation et de promotion, elle n'interroge que faiblement les pratiques réelles par rapport aux trois dimensions suivantes : les processus d'apprentissage mobilisés et mis en oeuvre par les apprenants; les fonctions et les tâches des acteurs associés au développement des projets; les actions et les produits de formation multimédia.

Les travaux développés par Debon-Thesmar et Rebondy (1992), par Orofianna (1993) et par le Centre de Recherche sur la Formation ont porté essentiellement sur le deuxième aspect, grâce au soutien de la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP). L'inscription du projet de recherche dans le programme Euroform (Debon-Thesmar, Orofianna et Wittorski, 1995) a influencé son évolution du point de vue des objectifs et celui des objets d'étude.

Du point de vue des objectifs, il s'agissait de travailler à l'adaptation de dispositifs de formation utilisant les nouvelles technologies en direction de publics faiblement scolarisés et concernés par l'adaptation à l'emploi et l'acquisition de nouvelles compétences. Du point de vue des objets d'étude, l'offre de formation à explorer n'était plus caractérisée en dominante par l'utilisation des nouvelles technologies mais par la proposition de parcours individualisés, les situations d'apprentissage étant médiatisées par des moyens technologiques ou non technologiques. Le concept de **formation médiatisée** a été adopté pour spécifier ce type de dispositif, plutôt que celui de formation multimédia ou de formation ouverte. Pour travailler à l'atteinte de ces deux objectifs, nous avons pris comme terrain d'enquête les dispositifs de formation individualisés mis en place dans six APP répartis sur cinq régions de France.

Créés à l'initiative du ministère du Travail et de la DFP en 1987, les APP, qui sont aujourd'hui presque 500, s'adressent à des publics d'origine sociale défavorisée, de faible niveau scolaire et en situation de chômage. Ils réunissent les différents critères représentatifs des formations médiatisées: ils proposent des parcours de formation individualisés où les entrées et les sorties sont permanentes et où sont pris en compte les projets, les disponibilités et les rythmes des personnes. Les situations d'apprentissage sont également individualisées, se réalisant en autoformation assistée, en dominante, avec l'accompagnement de formateurs et la mise à disposition ou non de supports informatisés.

Les dimensions de l'exploration se sont centrées, pour l'ensemble de l'équipe de recherche, sur les conditions d'apprentissage spécifiques à cette offre, les compétences qu'elle nécessite et développe, et les remaniements affectifs et cognitifs qui l'accompagnent. Le travail de recherche se fonde sur deux hypothèses interreliées : les formations médiatisées contribuent à transformer les façons habituelles d'apprendre

en contexte de formation; elles développent explicitement des compétences inédites liées à la gestion des mécanismes d'apprentissage.

Six APP ont fait l'objet d'une enquête approfondie selon trois approches complémentaires. La première approche se caractérise par l'analyse des dimensions institutionnelles et organisationnelles du dispositif; elle vise à comprendre comment sont identifiées les compétences requises pour les apprentissages et, pour les mises en œuvre des conditions de leur développement. L'investigation concerne trois dimensions : la formulation du projet institutionnel, à partir des charges des APP; les caractéristiques formelles du dispositif, telles que les lieux, les activités, les ressources et les rôles des formateurs; les discours des coordonnateurs et des formateurs. La deuxième approche est une de type ergonomique portant sur l'observation et la compréhension de quelques situations d'apprentissage se déroulant en autoformation assistée. Elle cherche à identifier quelles compétences sont produites et à préciser leur nature. La troisième approche, de type clinique, prend la forme d'entretiens approfondis auprès de certains apprenants. Elle a pour but d'aider à comprendre l'implication présente dans la formation, et les processus d'évolution personnelle qu'elle entraîne en lien avec la biographie des personnes. Dans ce chapitre, nous rendons compte essentiellement de la première approche.

Dans le cadre de ces dispositifs, les compétences visées correspondent à celles qui sont liées à la maîtrise des moyens de la formation: l'utilisateur doit choisir et décider d'un projet ou d'un itinéraire de formation, dans sa triple dimension de temps, de modules et de contenus de formation, de soutien pédagogique et de stratégies d'apprentissage. Il doit aussi développer les actions correspondant à ces choix en traitant l'information et en analysant leurs résultats.

1. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

La problématique qui sert de base à notre exploration s'alimente des analyses proposées par Pineau (1991), Carré (1992) et Moisan (1994) et qui développent les conditions de l'autoformation par les personnes comme l'affrontement direct à du non programmé, l'engagement global de la personne et la solitude autoréférentielle. **Plusieurs questions se posent à ce sujet.** Ces conditions sont-elles réunies dans les APP ou, autrement dit, les situations individualisées sont-elles susceptibles de produire de l'autoformation chez les apprenants ? Plus précisément le pouvoir donné aux apprenants dans le dispositif de formation est-il réellement un pouvoir instituant pour eux ? Quelles sont leurs marges de liberté dans les contraintes existantes ? Y a-t-il cohérence entre les différentes dimensions du dispositif, sur le projet institutionnel, les caractéristiques formelles des activités, les ressources, le rôle et les discours des formateurs, pour favoriser l'engagement dans la formation et la production des compétences d'autoformation ? Quelles représentations des apprenants véhiculent-ils ? Comment l'autonomie est-elle recherchée et médiatisée ? Quels problèmes ou dysfonctionnements accompagnent cette recherche ?

La construction des compétences d'autoformation...

L'hypothèse sous-jacente à ces questions est que l'association de parcours de formation individualisés et de situations d'apprentissage en autoformation, fussent-elles assistées, ne favorise pas forcément la production des compétences visées. L'autorisation à l'autoformation peut tuer l'autoformation, comme le suggère Moisan, et les situations d'autoformation peuvent gêner les apprentissages plutôt que les faciliter en étant contradictoires avec certaines exigences didactiques.

Les formateurs se retrouvent au coeur de la question des contradictions qui émergent et qui se traduisent souvent par la dépendance des apprenants. Pour produire l'autonomie recherchée, les formateurs sont amenés, soit à prendre un rôle de chef d'orchestre et d'animateur dans le dispositif, soit à développer les ressources technologiques qui permettent de supprimer leur médiation.

2. UN EXAMEN DU FONCTIONNEMENT DES ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE

Pour répondre à nos questions de recherche et ainsi vérifier s'il y a cohérence dans les orientations des APP, nous avons choisi d'examiner trois dimensions de leur fonctionnement : les caractéristiques des projets institutionnels, les caractéristiques formelles du dispositif de formation mis en place, et les discours des formateurs et des coordonnateurs. Les méthodes d'investigation utilisées sont l'observation, l'analyse documentaire et les entretiens. Nous nous limiterons ici à présenter les tendances et les conclusions qui se dégagent des données recueillies.

Les caractéristiques des projets institutionnels

En ce qui concerne les caractéristiques des projets institutionnels, trois logiques apparaissent en oeuvre. Ces logiques correspondent à celles qui ont été identifiées par Kuperhol et Mor (1993) dans leur observation des « systèmes flexibles » où se trouvent d'ailleurs représentés les APP.

La première est une **logique territoriale et de partenariat**. L'APP, qui n'a pas d'existence institutionnelle, se situe dans un réseau d'institutions et d'organismes régionaux et locaux sous l'égide de l'État. Cette mise en réseau garantit la réponse à des besoins de formation réels, d'ordre économique et social; de plus, elle permet de coordonner un public potentiel dont la demande ne peut pas être prise en compte par l'offre existante. Cette coordination fonctionne encore dans l'opérationnalisation des projets APP pour fournir des réponses complémentaires aux demandes. Elle se manifeste aussi dans la régulation et le contrôle de l'adéquation entre la demande et l'offre de la formation.

La deuxième logique est une **logique de démarginalisation scolaire et sociale**. Le public touché se caractérise par des statuts professionnels et sociaux précaires ou marginalisés : demandeurs d'emploi ou travailleurs à « petits boulots », femmes inactives, détenus, etc. Les niveaux scolaires considérés vont de niveau VI à IV.¹

¹ Au Canada, les niveaux correspondants sont les niveaux secondaire 1 à secondaire 3.

L'entrée en formation nécessite la formulation d'un projet personnel manifestant l'engagement à se former. L'utilisateur devient son propre prescripteur, il n'est pas rémunéré pour se former. Dans le cadre de l'APP, le projet peut prendre quatre formes, chacune contribuant à préparer soit un examen permettant la reprise d'un parcours de formation, soit un concours professionnel, soit une formation qualifiante, soit l'entrée directe dans un emploi.

La troisième logique est une **logique d'autoformation**. Elle associe parcours de formation individualisés et situations d'apprentissage en autoformation. Le dispositif de formation représenté par les APP doit répondre aux critères suivants : être géographiquement bien situé; bénéficier de locaux spécifiques; rester souple en proposant des durées courtes de formation et en s'adaptant à une diversité d'objectifs et de contenus de formation, précisés cependant comme contenus de formation générale ou de culture de base technologique. L'organisation des formations est définie en fonction des individus avec une flexibilité large concernant les entrées, les durées, les programmes et *planning* de formation; les modes d'apprentissage se veulent « personnalisés » à l'aide de moyens pédagogiques différenciés, de soutien pédagogique et méthodologique véhiculé par les formateurs.

Dans l'identification de ces logiques apparaît la proposition d'un modèle de fonctionnement cohérent et efficace pour les APP. Cependant, des contradictions et des problèmes potentiels peuvent être repérés. Ils concernent la dynamique des partenariats, l'économie de temps, les modes pédagogiques, les modalités d'apprentissage et le rôle des formateurs.

Premièrement, la dynamique, des partenariats régionaux et locaux, essentielle pour assurer les missions spécifiques des APP et leur qualité, n'est pas forcément garantie dans la diversité des contextes de création des APP. Deuxièmement, l'économie de temps recherchée peut paraître incompatible avec les facteurs suivants : les objectifs d'insertion dans des parcours institués de formation et de réinsertion; les problèmes de formation de base à résoudre pour un public marginalisé pour l'essentiel. Troisièmement, les prescriptions concernant les modes pédagogiques surdéterminent complètement les contenus à développer, ce qui risque d'handicaper une certaine réflexion sur ces contenus et l'application d'une pédagogie spécifique. Quatrièmement, les modalités d'apprentissage individualisées faisant appel à des ressources pédagogiques utilisables en formation à distance (FAD) ou en autoformation, assistée ou non, apparaissent privilégiées. Il est possible que cela gêne ou contredise la mise en oeuvre de certaines situations pédagogiques qui peuvent par ailleurs apparaître souhaitables. Enfin, le rôle des formateurs n'est pratiquement pas précisé, ni les critères utilisés pour leur entrée en APP. Cela paraît un indicateur de la volonté institutionnelle de limiter leur rôle, de le mettre au service des apprenants et d'une nouvelle démarche pédagogique où ils ne sont pas dominants. Cependant, ce rôle peut apparaître essentiel pour deux raisons : promouvoir la nouvelle organisation fonctionnant en contre modèle, inciter à l'utilisation, débusquer les résistances; être des médiateurs dans la prise d'autonomie des utilisateurs et la gestion de leurs apprentissages. Cette « présence-absence » sans référent clair, peut entraîner des conduites contradictoires et anarchiques.

La construction des compétences d'auto formation...

Les caractéristiques formelles du dispositif de formation

Un deuxième type de résultats concerne les caractéristiques formelles du dispositif de formation, soit les lieux, les activités, les ressources et le rôle des formateurs. L'analyse de ces caractéristiques fait apparaître une situation beaucoup plus complexe et contrastée que le modèle qui émerge de l'analyse des textes officiels.

Dans le fonctionnement concret des APP ressort une diversité d'activités et de rôles joués par les formateurs. Ces activités cherchent à combiner des logiques qui, à certains égards, peuvent être contradictoires et porteuses de tensions. Cette diversité n'apparaît qu'en développant une observation et une analyse précises du fonctionnement réel des dispositifs. À un premier niveau, c'est l'adéquation au cahier des charges qui est manifestée, masquant les différences et promouvant un modèle homogène. Ici encore, plusieurs logiques paraissent en œuvre : logique disciplinaire, transversale, individuelle, collective, technologique et relationnelle.

Le découpage des savoirs, des temps et des lieux de formation et du rôle des formateurs apparaît révélateur de la **logique disciplinaire** comme l'indiquent les observations suivantes : 1. les ateliers d'AF sont inscrits sur le *planning* des utilisateurs, comme de l'APP, et sur celui des formateurs, comme des ateliers-matière; 2. il y a des tests de positionnement à l'entrée sur ces matières; 3. les formateurs sont identifiés comme des formateurs-matière par les utilisateurs et par les APP; 4. le poids des matières générales est dominant, même si des activités transversales sont présentes; 5. l'investissement en moyens pédagogiques est essentiellement développé dans les matières; 6. les acquisitions sont évaluées par matière.

En même temps, il y a une recherche claire de recombinaison des différents aspects du dispositif dans un projet cohérent de formation correspondant à celui des utilisateurs. Cet objectif est atteint par les moyens suivants qui se basent sur une **logique transversale**. Premièrement, le mode pédagogique veut mettre la personne au centre de son apprentissage, en faisant en sorte notamment que son projet détermine le choix de ses activités. Deuxièmement, la présence de matières transversales complémentaires permet, dans la plupart des APP, de restituer les projets et les personnes dans une approche globale de formation. Troisièmement, le profil des formateurs est explicitement relié à leur pédagogie et il y a un formateur référent, un coordonnateur. Enfin, il y a des régulations collectives entre formateurs.

La troisième **logique** d'organisation est celle de **l'individualisation** qui, formellement, caractérise l'aménagement de la formation et les modalités d'apprentissage. D'abord, mentionnons que l'entrée dans les APP se fait par le projet de [utilisateur-prescripteur de la formation et que ses acquis sont pris en compte pour déterminer son programme et les étapes à suivre. De plus, c'est le participant qui gère, à l'aide de documents adaptés à son évolution et à son parcours; en d'autres termes, il produit lui-même ses apprentissages et il les évalue. Enfin, l'assistance des formateurs est individualisée.

En même temps qu'il y a individualisation, l'APP reste un **lieu de vie collective**, structuré par un projet d'ensemble, valable pour chacun. La notion de collectif

s'exprime par les moyens d'action suivants : 1. le projet individuel doit rentrer dans l'identification des projets recevables à l'APP; 2. les temps de formation sont limités, peu importe la disponibilité des personnes et leurs résultats; 3. l'utilisateur rentre dans un lieu et un espace temps où il s'insère dans un collectif de formation; 4. le formateur est disponible à chacun mais aussi pour tous; 5. les formes pédagogiques peuvent aussi se développer sur un mode collectif; 6. le formateur peut redevenir enseignant ou animateur face à un collectif.

Enfin, l'APP se base à la fois sur une **logique technologique** et sur une **logique relationnelle**. Ce sont les soutiens d'AF et les outils de gestion qui apparaissent garants de l'individualisation des parcours et de la personnalisation des apprentissages. Ce sont eux aussi qui permettent de rompre avec la logique d'enseignement. L'apport de la technologie se manifeste de diverses façons : 1. par l'utilisation du concept d'utilisateur de la formation et non de stagiaire; 2. par l'inscription, dans les fonctions des formateurs, de l'activité de création et de renouvellement du matériel didactique; 3. par la possibilité pour chaque APP de mettre sur pied un centre de ressources; 4. par l'utilisation d'un centre de ressources situé à proximité; 5. par la mise en place, dans certains APP, d'une activité d'autoformation sans formateur grâce aux ressources existantes. Ces caractéristiques confortent le courant d'autoformation identifié par Galvani (1991) comme étant le courant « technico-pédagogique ».

En même temps, il y a vraiment une rupture entre l'activité d'enseignement et l'apprentissage. Les formateurs deviennent des « professionnels de l'apprentissage », comme peut le souhaiter Meirieu (1987), et ils ont pour rôle de faciliter l'accès aux savoirs, tel que pouvaient avoir à le faire les pédagogues du courant des « méthodes actives ». Quoique les moyens pédagogiques soient importants, la « relation pédagogique nouvelle » qu'ils permettent d'instaurer l'est encore plus. Il est d'autant plus vrai que les moyens pédagogiques ne sont pas le centre principal d'attention, qu'ils restent artisanaux et toujours imparfaits; la relation pédagogique constitue un complément essentiel pour faciliter les acquisitions et répondre aux difficultés rencontrées. Avec la relation, le pouvoir du formateur apparaît présent et il rend problématique sa définition d'homme-ressources au service du « pouvoir » de l'apprenant. En effet, il aide à choisir les activités et il arrive qu'il les impose; il aide à analyser les difficultés et il apporte les compléments nécessaires; il garantit les évaluations ou il les réalise; enfin, il rédige en partie les documents de suivi de la formation.

Les discours des formateurs et des coordonnateurs

Le troisième type de résultats concerne le discours des formateurs et des coordonnateurs. Ils font ressortir un conflit entre deux modèles de formation qui correspondent à ceux que Fabre (1994) a identifiés comme les modèles fondamentaux depuis Aristote : le modèle biologique ou « modèle de la génération », qui est celui de l'auto-développement, de l'action de soi sur soi dans l'autoformation; le modèle technique ou « modèle de la fabrication », dans lequel le formateur donne la forme et « modèle » l'apprenant. Selon Kaes (1973), ces modèles s'alimentent, au fantasmatique

La construction des compétences d'autoformation...

et dans leur pôle extrême, du « complexe de Phœnix », qui consiste à se suffire à soi-même, à naître et à renaître de soi-même, et du « complexe de Pygmalion », qui propose de modeler et de faire naître l'autre.

Ce conflit répété manifeste les écarts ressentis entre les actions à développer pour faire face aux difficultés rencontrées, qui engagent le formateur dans une polyvalence de rôles, le modèle d'autoformation promu dans les textes officiels, et le dispositif qui n'autorise pas un rôle dominant du formateur. Le phénomène rejoint celui qui a été observé par Galvani (1991). Il fait apparaître le décalage entre des valeurs des formateurs, dont les références correspondent au courant « bio-épistémologique » qui met l'accent sur se former et se créer, et leurs pratiques réelles qui se rapportent plutôt au courant « technico-pédagogique » qui consiste à donner des moyens.

La résolution des tensions existantes passe, chez les formateurs, par une définition de l'autonomie dont doivent bénéficier les utilisateurs et par le repérage des moyens à privilégier pour l'atteindre. Ces derniers varient selon les formateurs. Pour les uns, l'autonomie a surtout un contenu social et son développement donne une place centrale aux activités transversales et au lieu collectif de formation. Pour d'autres, c'est une capacité cognitive; le travail individualisé sur des ressources traditionnelles, avec un formateur pour faciliter les analyses, permet sa maîtrise. Pour d'autres encore, c'est une capacité psychologique à être bien dans sa peau; l'utilisation de ressources technologiques supprimant les dépendances au formateur et du formateur, la facilite.

3. LES MODÈLES DE FONCTIONNEMENT QUI SE DÉGAGENT

Les résultats observés nous amènent à dégager une synthèse. Celle-ci vise à apporter une meilleure compréhension de la réalité, en la reconstruisant. À cette fin, nous présenterons, dans un premier temps, un modèle de base de fonctionnement des APP qui tente de gérer les contradictions en articulant les rôles de l'utilisateur, du collectif de formation et des moyens utilisés pour soutenir l'autoformation. Cependant, derrière ce modèle de base émergent trois autres modèles qui privilégient chacun une dimension de l'autonomie : la socialisation, le développement cognitif, les ressources technologiques. Dans un deuxième temps, nous apporterons des précisions sur ces trois modèles.

Un modèle de base du fonctionnement des APP

À travers les textes officiels, les dimensions du dispositif et le discours des formateurs, se dégage un modèle de base du fonctionnement des APP qui a une cohérence. Il est lisible dans les activités, les modes pédagogiques, les moyens d'enseignement, la position des formateurs. Ce modèle met en place des conditions de fonctionnement où le développement des capacités d'autonomie représente l'objectif structurant. Cette autonomie se situe sur trois plans : social, cognitif et psychologique. Les moyens de sa mise en œuvre reposent sur la place occupée par les acteurs, que sont les utilisateurs eux-mêmes, le collectif de formation et les formateurs, et par les moyens pédagogiques mis en œuvre. Le tableau 1 apporte des précisions sur les objets représentant un enjeu au plan de l'autonomie en relation avec chacun de ces acteurs et avec les moyens pédagogiques.

Tableau 1
Les moyens et les objets présentant un enjeu au plan de l'autonomie

Utilisateur	Collectif de formation	Formateurs	Moyens pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> • Formulation d'un projet de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Espace-temps collectif de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Cogestion de la formation avec l'utilisateur 	<ul style="list-style-type: none"> • Mode pédagogique individualisé à développer en dominante
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation personnalisée d'activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Activités pouvant être communes 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement des formateurs vis-à-vis de leur travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Part prise dans le temps de travail des formateurs
<ul style="list-style-type: none"> • Production individuelle des travaux d'apprentissage et leur évolution 	<ul style="list-style-type: none"> • Formateur « partager » • Régulation entre formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintien de la motivation • Prise de conscience de la difficulté d'apprentissage des utilisateurs et recherche de solutions 	<ul style="list-style-type: none"> • Limite qu'ils instaurent dans la relation pédagogique avec le formateur
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion de cette production et de sa progression 			

L'utilisateur est bien au centre des dispositifs. Cependant, l'exercice de son autonomie en formation est conditionné par le rôle que jouent les autres acteurs et par les moyens pédagogiques mis en œuvre. Doivent aussi être prises en compte les interactions entre ces composantes du dispositif. À la place d'un modèle aussi simple que celui du discours officiel, on observe donc, dans les faits, des tensions : entre le collectif et l'individuel; entre le relationnel et le technique; entre l'individualisation des parcours et l'individualisation des situations d'apprentissage.

Les trois modèles d'APP

En utilisant les points de clivage, les différences d'orientations et des contradictions qui sont apparues à travers l'analyse, nous avons poursuivi notre effort de synthèse en dégagant trois modèles d'APP. Quoiqu'ils n'existent pas comme tels dans la réalité, ils reconstruisent ce que nous avons observé, en caractérisant les principales positions.

Le modèle centré sur la socialisation

Le modèle centré sur la socialisation se base sur une conception de l'autonomie qui privilégie plus les aspects sociaux et psychologiques que les aspects cognitifs. L'APP est considéré ici comme un lieu de vie où l'insertion de chacun est recherchée. Les occasions où les apprenants sont présents dans les mêmes lieux et aux mêmes moments sont d'ailleurs exploitées à des fins de socialisation et de formation en groupe.

La construction des compétences d'autoformation...

De plus, on propose des activités transversales qui facilitent l'appropriation et l'élargissement des matières fondamentales, en mettant en œuvre d'autres modes pédagogiques que le mode individualisé. Pour l'essentiel, les moyens de formation demeurent traditionnels, mais les outils informatiques sont choisis avec soin pour permettre des approches complémentaires aux autres moyens utilisés. Quant au formateur, il n'est pas seulement un guide facilitant l'apprentissage individuel dans une matière; il peut gérer un groupe, faire des sous-groupes et animer d'autres activités. La coordination et les relations entre formateurs sont essentielles.

À la suite de cette énumération, on comprend que la formation basée sur ce modèle s'appuie sur la **logique collective et transversale**, plutôt que sur la logique disciplinaire et individuelle. Le formateur n'est pas asservi à une relation individualisée.

Le modèle centré sur le développement cognitif

Le deuxième modèle se base sur une conception de l'autonomie qui privilégie les apprentissages d'ordre cognitif, ceux-ci traçant la voie par laquelle passe le développement de l'individu. Selon ce modèle, les difficultés des utilisateurs se situent essentiellement au niveau cognitif. En apprenant à apprendre, l'utilisateur pourra développer son projet et les acquisitions recherchées, en APP et ailleurs. Le travail individualisé est le seul qui soit développé à l'intérieur des matières fondamentales; il n'y a pas d'activité transversale. Les ressources traditionnelles sont privilégiées, parce qu'on estime qu'elles seules rendent possibles l'expression des problèmes d'apprentissage et leur traitement. En mécanisant l'apprentissage et en éliminant l'action du formateur, les ressources technologiques ne permettent pas d'apprendre à apprendre et, si elles sont utilisées, elles doivent être complétées par un travail sur les difficultés rencontrées. Quant au formateur, il a pour rôle essentiel de traiter les problèmes cognitifs individuels, en mettant en place une observation attentive pour repérer ces problèmes, les faire exprimer et les faire analyser.

Ce qui est formateur dans ce modèle, c'est d'ailleurs cette concentration du formateur sur la dimension cognitive de l'apprentissage. La **logique relationnelle** est à l'œuvre de façon privilégiée, assortie des logiques **disciplinaire et individuelle**. L'incapacité de l'utilisateur à s'auto-analyser est acceptée et c'est le pouvoir pris par le formateur sur ces aspects de la formation qui va permettre de développer l'autonomie individuelle.

Le modèle centré sur les ressources technologiques

Enfin, dans le modèle centré sur les ressources technologiques, ce sont les aspects cognitifs et psychologiques de l'autonomie qui sont pris en compte. Les moyens mis en œuvre sont même à l'opposé de ceux qui sont utilisés dans le modèle centré sur la socialisation. Ici, l'APP peut disparaître comme lieu de vie et de formation. Il devient centre de ressources mis à la disposition des utilisateurs ou centre de regroupement *ad hoc* si c'est un dispositif de formation à distance qui s'est développé. Dans le même sens, ajoutons qu'il n'y a plus d'existence formelle du collectif de formation; il n'y a que des individus qui interagissent avec des produits de formation quoiqu'il puisse y avoir

un groupe « virtuel » lorsque les nouvelles technologies de la communication sont utilisées. En conséquence, les activités deviennent exclusivement une articulation d'individus et de ressources, celles-ci donnant accès à des contenus de formation diversifiés et à une personnalisation des façons de faire qui permettent d'intégrer les différents modes pédagogiques. Ainsi, les problèmes cognitifs rencontrés peuvent être dépassés. Quant aux formateurs, ils ont un rôle peu important dans l'activité des apprenants, la part de l'autoformation assistée diminuant au profit des temps d'autoformation. Cependant, ils peuvent jouer un rôle important dans la production des ressources multimédia.

Ce qui est formateur dans ce modèle, ce sont les ressources et l'individualisation complète des durées, des rythmes et des activités d'apprentissage. L'hypothèse selon laquelle les apprenants ont le pouvoir de définir, choisir, s'organiser, se motiver, produire efficacement, y est sous-jacente. La dépendance par rapport au modèle de l'école et au pouvoir et au savoir du formateur y est matériellement éliminée, mais la dépendance symbolique n'y est pas traitée. Il n'y a pas de dispositif de régulation et les pairs et le formateur sont pratiquement éliminés. On retrouve dans les composantes de ce modèle l'approche technico-pédagogique de l'autoformation identifiée par Galvani (1991). Une analyse critique de ce courant présent dans d'autres formes de formation que les APP, telles que l'enseignement à distance et le centre de ressources, peut s'alimenter efficacement de réflexions proposées par Jacquinet (1995) qui mettent en cause le rôle des technologies pour l'appropriation de savoirs et la gestion des apprentissages.

4. CONCLUSION

Les données que nous avons recueillies font ressortir les phénomènes suivants. À la base, les situations d'apprentissage en autoformation sont sources de difficultés spécifiques. En conséquence, la réussite des apprentissages dépend de la maîtrise des compétences requises pour analyser les difficultés rencontrées et y remédier. Un accord apparaît sur le rôle de certains moyens dans le développement de ces compétences : ceux du formateur et des ressources traditionnelles dans les moyens pédagogiques proposés. Le risque d'éclatement apparaît pourtant, comme le montrent les logiques différentes sur lesquelles se fondent les modèles qui émergent plus ou moins explicitement des pratiques observées.

Les résultats de la recherche conduisent donc à se poser plusieurs questions sur les dispositifs. En liaison avec les propos tenus dans le paragraphe précédent, on peut s'interroger sur la conception de l'autonomie dans les APP. On peut penser que celle-ci varie, notamment, en fonction des trois types de modèles présentés : modèles de socialisation, de développement cognitif, d'utilisation de ressources techniques. Qu'en est-il alors de la possibilité de prendre en compte cette articulation étroite entre les dimensions cognitives, affectives, relationnelles et biographiques ?

Par ailleurs, nous avons constaté, lors de notre investigation empirique, que les apprenants en autoformation constituaient bien souvent un collectif ayant des fonctions

La construction des compétences d'autoformation...

de soutien affectif, d'entraide dans l'apprentissage et de socialisation. Le collectif joue alors un rôle d'agent de socialisation qui permet la production de pratiques d'apprentissage de groupe qui aident chaque apprenant à organiser son parcours. Or, le plus souvent, ces pratiques collectives se développent en dehors des moyens prévus par les dispositifs; autrement dit, elles ne font pas l'objet d'un projet explicite de la part de ces dispositifs. On peut donc se demander s'il ne conviendrait pas de mener une réflexion particulière sur cette dimension dans le cadre des APP et, de façon plus générale, dans les actions dites de formation médiatisées.

Cette recherche a aussi conduit à constater que les pratiques observées laissent assez largement dans l'ombre la question de la gestion des apprentissages et de leur évaluation. Il s'agit là d'une autre source d'interrogation. On peut en effet se demander si l'originalité et la diversité des moyens mobilisés à l'occasion de ces dispositifs n'engagent pas une réflexion particulière sur les conditions et les modalités d'évaluation des apprentissages ? Peut-on mobiliser des schémas d'évaluation propres à des dispositifs de formation habituels ? Comment évaluer le développement de l'autonomie ? En référence à quels critères ? Cette difficulté observée dans les pratiques d'évaluation est probablement liée à l'absence de définition opératoire précise ou unanime de l'autonomie chez les acteurs de terrain.

On peut aussi s'interroger sur la relation qui s'instaure entre la gestion des apprentissages, l'autonomie qui y est associée et les acquisitions réalisées. En quoi les compétences d'autoformation produisent-elles les savoirs recherchés ? Les résultats de la formation continuent-ils à être pris en compte par le dispositif et les formateurs préoccupés de l'accès à l'autonomie ? En d'autres termes, compétences de processus et compétences de produits coïncident-elles ?

Enfin, se pose la question de la capacité à se passer du formateur dans les APP. On relève dans les différentes pratiques observées une diversité au plan des rôles attribués au formateur : tantôt technicien, tantôt accompagnateur... De façon plus transversale, il semble bien que le formateur ait un rôle de chef d'orchestre dans l'architecture et la mise en oeuvre des moyens du dispositif, ce qui nous conduit à penser qu'il est l'agent de développement de l'autonomie. Autrement dit, l'autonomie des apprenants ne se construirait pas en toute autonomie, ce qui semble paradoxal.

Répondre à ces questions nécessite de nouvelles recherches portant sur les volets suivants d'investigation : la productivité des dispositifs mis en oeuvre dans les APP et les critères de leur évaluation; les formateurs et la production de leurs compétences; les apprenants et l'usage qu'ils font des dispositifs en lien avec leur trajectoire socio-professionnelle et leur projet. Un travail pluridisciplinaire et pluri-institutionnel est nécessaire pour répondre à ces questions.

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DEBON-THESMAR, C. et M. J. REBONDY. *Multimédia et nouvelles professionnalités en formation*. Étude exploratoire. Paris, CNAM, 1992.
- DEBON-THESMAR, C., R. OROFIAMMA et R. WITTORSKI. *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité - le cas des APP*. Paris, CNAM/MEDIAS, 1995.
- CARRÉ, P. et M. PEARN. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris, Éditions Entente, 1990.
- FABRE, M. *Penser la formation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon, Chronique sociale, 1991.
- JACQUINOT, G. « Supprimer l'absence ». *Revue Éducation*, 1, 1995.
- KAES, R. *Fantasme et formation*. Paris, Dunod, 1973.
- MEIRIEU, P. *Apprendre oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987.
- KUPERHOL, C.J. et A. MOR. *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*. Paris, Éditions Liaisons, 1993.
- MOISAN, A., *Autoformation et situation de travail, Éducation permanente*, N°112, p. 107-113, 1994.
- OROFIAMMA, R. *Les dispositifs de formation multimédia et l'évolution de l'acte d'apprendre*. Paris, CNAM/MEDIAS, 1993.
- PINEAU, G. « La formation expérientielle en auto, éco et coformation ». *Éducation permanente*, N° 100-101, p. 26-29, 1991.
- TROCME-FABRE, H. *J'apprends donc je suis*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1987.