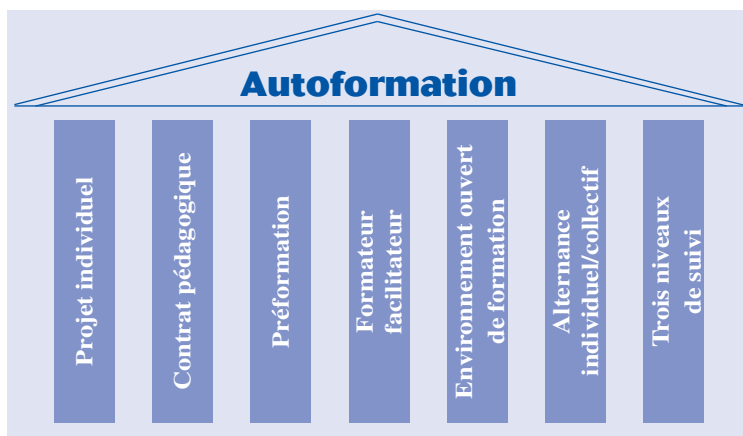


LES SEPT PILIERS DE L'AUTOFORMATION

Accompagner l'autoformation en APP

Par Philippe Carré

Voici 10 ans, Philippe Carré rédigeait ses premières contributions à la réflexion sur l'autoformation accompagnée dans le cadre des ateliers de pédagogie personnalisée (APP) et formalisait notamment un modèle qu'il intitulait "Les sept piliers de l'autoformation". Ce modèle, toujours d'actualité, est revisité par l'auteur pour en vérifier la pertinence à l'occasion d'un nouvel ouvrage collectif à paraître. Nous en proposons ici une première version.



Premier pilier : le projet individuel comme fondation majeure de l'entrée en autoformation ?

Point de départ incontournable des sept piliers, ce premier étau de l'autoformation en APP illustre l'importance stratégique des motivations à l'engagement en formation de l'adulte. [...]

La convergence objective entre le cadre pédagogique des APP et ce premier pilier de l'autoformation n'a échappé à aucun des observateurs qui se sont livrés à l'exercice comparatif. Les auteurs du cahier des charges des APP (1994) avaient assurément perçu ce quasi-impératif du projet individuel en écrivant dans les premières lignes de ce document :

(L'APP doit pouvoir) répondre de façon permanente, individualisée et contractuelle aux demandes

de formation émanant d'un public diversifié engagé dans la réalisation d'un projet professionnel et social et qui a la volonté d'effectuer un travail personnel de formation"¹.

L'existence de ce projet et la réalité de cette "volonté" d'apprendre par soi-même ne sont évidemment que pour partie infime sous la responsabilité des formateurs, on le sait bien. Toutefois, en plaçant ainsi au frontispice de ce document symbolique le caractère décisif des éléments "conatifs" de l'engagement en formation (motivation, projet, volonté), le rédacteur du cahier des charges indique assez clairement qu'il sera du droit (voire même du devoir) des responsables de l'APP de vérifier l'au-

thenticité de cette posture initiale du candidat à un parcours en APP. Le guide d'utilisation des données télématiques rappelle d'ailleurs cette nécessité de "vérification d'existence d'un projet", souvent reconnue sur le terrain comme clause intransgressible d'entrée en formation dans un APP.

Sur le terrain, justement, les attitudes des responsables (de l'accueil en particulier) semblent plus contrastées. Deux points de vue radicalement opposés sur la mission de l'APP et la conduite à tenir face au candidat semblent perceptibles. D'un côté, on respecte l'esprit et la lettre de la spécificité pédagogique de l'APP : "pas d'autoformation sans motivation" ! On est dès lors obligé de ré-affirmer l'existence d'un projet comme condition d'entrée en APP, et de refuser les candidatures trop peu appuyées sur un objectif clair, au prix d'une certaine forme d'exclusion des publics les plus en difficulté. D'un autre côté, le raisonnement semble être : "on ne peut pas laisser les gens à la rue", donc, même sans projet, on accueillera les demandeurs, quitte à égratigner quelque peu l'orientation affichée par les textes... Même si ces deux postures radicales sont relativisées, dans le quotidien des pratiques, par un ensemble de formes plus nuancées, de négociations et de contingences qui les rendent sans doute un peu moins caricaturales, il se pose néanmoins ici une question de

■ ■ ■ ■ ■
Philippe Carré est professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris X Nanterre. Il est membre de l'équipe du CREF (Centre de recherche éducation formation), secteur "savoirs et rapport au savoir". www.uparis10.fr/recherche/labo/labo_ea1589.htm et www.u-paris10.fr/rap_savoir/index.htm

■ ■ ■ ■ ■
1 C'est nous qui soulignons (NDLA).

fond, que de multiples interlocuteurs ont relevée lors de nos visites et enquêtes en APP (tout comme en centres de ressources d'entreprise, ou dans d'autres milieux semblables) : peut-on accueillir un candidat sans projet dans un dispositif d'autoformation accompagnée ?

Il ne m'appartient pas de livrer une réponse tranchée à un questionnement à la fois psychopédagogique, politique et éthique, qui interroge avant tout la compétence "in vivo" des chargés d'accueil et des coordinateurs d'APP. Toutefois, sur un plan strictement psychologique, nous pourrions affirmer que les développements récents de la recherche sur le rôle de la motivation en formation d'adultes, en France comme en Amérique², nous confortent dans la conviction qu'effectivement, **il ne saurait y avoir d'autoformation, même accompagnée, sans projet. L'auto-détermination**, caractéristique centrale du comportement motivé, représente sans doute l'une des deux facettes de l'autodirection des apprentissages³. A travers elle se manifestent le choix, la proactivité, le libre-arbitre, bref l'ensemble des éléments qui permettent au sujet de se sentir réellement "auteur" de son entreprise de formation.

Dix ans après, le premier pilier d'accompagnement de l'autoformation semble plus que jamais confirmé dans sa légitimité psychopédagogique. Le questionnement éthique reste néanmoins ouvert, et l'éventualité de poursuivre le débat en transformant la question est souhaitable. Sachant qu'il faut un projet pour se former par soi-même, comment encourager, faciliter, accompagner la construction de projet chez l'adulte *avant* son entrée en formation ? Ce dossier, d'une importance capitale, renvoie à de multiples réflexions sur l'accueil des publics en difficulté d'orientation, sur la portée et les limites des techniques d'aide à l'élaboration de projet. Dès lors, bien sûr, la question lancinante revient : s'agit-il là

de la mission des APP ? La réponse du cahier des charges est sur ce point ambiguë : "L'APP n'a pas vocation à assurer les fonctions d'accueil, d'orientation, de bilan et d'appui à la recherche d'emploi". Certes, mais que dire des fonctions d'orientation en formation ? La phase de contractualisa-

tion lors de l'entrée en APP comporte effectivement une référence à "l'évaluation des besoins..."

La nécessité du projet individuel, évidence psychopédagogique de l'autoformation, et donc de l'entrée en APP, soulève le voile posé pudiquement sur l'éthique de la formation...

Second pilier : le contrat pédagogique comme cœur de la négociation ?

En théorie de l'apprentissage autodirigé comme dans le cahier des charges, le contrat pédagogique est posé, comme d'évidence, au cœur de la négociation bilatérale, parfois trilatérale (apprenant - formateur - prescripteur) qui initie la relation pédagogique envisagée. En accord avec les auteurs des différentes analyses comparatives, on ne peut que constater, à nouveau, la convergence objective entre les deux modèles. Moment d'articulation fine des objectifs de formation et des finalités du projet personnel, moment de détermination des modalités de travail pédagogique et de l'usage des ressources, moment privilégié en somme dans la détermination des règles de vie commune, le contrat reste bel et bien co-fondateur d'un projet pédagogique autodirigé et accompagné. Le cahier des charges, en lui accordant une section entière du document, et en détaillant son contenu, en valorise la teneur et en rend obligatoire la signature.

Ici encore, la réalité des pratiques de terrain donne un autre éclairage. Si la quasi-totalité des APP non seulement utilise, par obligation de fonctionnement, le contrat pédagogique, mais surtout en reconnaît le bien-fondé comme pièce contractuelle garante de la clarté des accords passés entre l'APP et l'apprenant, en revanche, deux conceptions de son importance pédagogique semblent ici s'affronter. Pour les uns, le contrat est une "pièce administrative de

plus", certes nécessaire, comme beaucoup de documents de gestion, mais dont la portée pédagogique est limitée. C'est une version "faible" du contrat qui est alors mise en place ; le sort qui est fait au document est souvent, dans ce cas, d'être classé sans autre forme de procès. A l'inverse, pour d'autres, le contrat revêt une valeur "pédagogique" qui justifie son titre et son usage régulier dans la formation : on en soigne le libellé en termes d'objectifs, on s'y réfère, on l'amende, on le fait vivre dans le quotidien des échanges. C'est alors une version "forte" de l'usage des contrats en pédagogie qui est mise en avant, conformément à de nombreuses recommandations savantes ou empiriques, dont la plus éclairante reste celle de Malcolm Knowles. Ce connaisseur entre tous de l'apprentissage adulte, répondant à l'occasion de sa retraite à un jeune formateur à la question "quelle est l'idée majeure que vous retenez de votre carrière d'enseignant-chercheur en pédagogie des adultes", répondait sans hésiter : "le contrat pédagogique".

Ici encore, l'auteur de ces lignes à quelque mal à contester la présence de ce deuxième pilier dans le modèle initial proposé. L'expérience des APP, tout comme de nombreuses analyses menées en milieu universitaire ou dans le cadre de centres de ressources d'entreprises, donne à penser qu'un authentique travail pédagogique de



2

Philippe Carré (dir.) (1999)
Motivation et engagement en formation, Éducation permanente n° 136.

3

Philippe Carré (à paraître) *Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection*, in Philippe Carré & André Moisan (dir.) *La formation autodirigée, Deuxièmes rencontres mondiales sur l'autoformation*, Cnam, juin 2000, vol.2.

peut et doit se faire à l'occasion de l'élaboration du contrat, et - ce qui est peut-être plus dur encore - tout au long de sa durée, en lien avec les pratiques d'autoformation et leurs modalités d'accompagnement. Mon expérience directe de ce moyen pédagogique puissant, dans le cadre de nombreuses formations de formateurs en particulier, mais également dans le cadre de formations linguistiques de cadres industriels, m'a toujours persuadé de deux caractéristiques du contrat pédagogique. D'abord, son efficacité à réguler les apprentissages

autodirigés des adultes (s'il est correctement construit, négocié et "animé") et ensuite l'importance du temps et de la disponibilité qu'il requiert, chez les apprenants et les formateurs pour devenir autre chose qu'un formulaire administratif supplémentaire, ou, selon le terme d'usage en matière d'assurances, un "dol", c'est-à-dire une tromperie juridique...

Oui, le contrat pédagogique est essentiel à l'accompagnement des démarches d'autoformation. Mais il exige beaucoup d'attention pour se révéler réellement utile.

Troisième pilier : la préformation, propédeutique de l'autoformation ?

Nous entrons ici dans une zone floue de la pratique en APP et en centre d'autoformation. Si tous les interlocuteurs y acceptent sans état d'âme la nécessité d'un travail méthodologique spécifique sur les techniques pour apprendre, plus particulièrement lors de la transition initiale du système éducatif conventionnel vers ces nouveaux dispositifs plus autodirigés, rarissimes sont les expériences de terrain qui ont mis en pratique cette déclaration d'intention consensuelle, et ce encore plus quand il s'agit de mettre en place un "sas" de préformation à ces nouvelles approches.

Même s'il est amplement justifié par les travaux d'experts ou de chercheurs sur les conditions pour "apprendre à apprendre", ce besoin de préformation est rarement formulé sur le terrain. Il a été noté comme le point aveugle de la comparaison entre le modèle des sept piliers et le cahier des charges des APP par nos observateurs-praticiens. Notre expérience personnelle du montage de mécanismes de préformation en centre de ressources dans de grandes entreprises mène à un constat similaire. Tant pour des raisons de budget-temps que de flou de représentations, cette phase pré-

liminaire de travail est vécue comme souhaitable mais non indispensable, toujours trop lourde à organiser et longue à animer, finalement peu opérationnelle et donc rapidement considérée comme superflue⁴.

Le verdict du praticien-chercheur est ici qu'à travers ce positionnement de la préformation comme "pilier" en soi, on aura indûment privilégié ce moment initial d'une nécessité pédagogique qui le dépasse et l'englobe : la formation des néo-apprenants aux **méthodologies de l'apprentissage autodirigé**. Ce thème de travail, justifiable d'un traitement plus large que le recours à la seule "préformation" du nouvel arrivant, implique néanmoins sans doute un regard spécifique sur cette phase de travail particulière de l'arrivée en APP, en centre de ressources ou d'autoformation. En effet, c'est sans doute dans les premiers jours que se cristallisent un certain nombre de représentations (de soi comme auto-apprenant, des ressources disponibles, des méthodes de travail, des relations avec les formateurs) susceptibles de surdéterminer le déroulement des épisodes ultérieurs d'apprentissage. Toutefois, la formation méthodologique

d'ensemble de l'apprenant (et donc du formateur si nécessaire) englobe et dépasse cette seule problématique du moment initial.

Bien que la notion de préformation méthodologique soit absente du cahier des charges, celle d'**accompagnement méthodologique** y est bien présente. L'une des deux dimensions de la "pédagogie personnalisée" est :

"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 en centres ou à distance".

Certaines expériences d'APP semblent même indiquer qu'il existe dans le réseau, au-delà de l'accompagnement méthodologique proposé, de multiples démarches et projets de travail pédagogique autour de la thématique de la "méthodologie d'autoformation", des "méthodes d'apprentissage" ou encore du "méta-apprentissage". Sous ces termes, on regroupera différentes appellations plus ou moins techniques de pratiques qui vont des méthodes d'éducabilité cognitive à l'autorégulation, en passant par les stratégies d'auto-apprentissage, l'entraînement métacognitif et les ateliers pour apprendre à apprendre⁵...

Car c'est bien d'"apprendre à apprendre" qu'il s'agit, dans la phase initiale comme ensuite... Si les premières versions des "sept piliers" avaient sans doute à juste titre souligné l'importance de cette formation méthodologique initiale (à l'orientation, à l'autodocumentation, à l'autogestion des ressources et à l'autorégulation des apprentissages), il nous revient aujourd'hui de proposer un amendement à cette présentation peut-être exagérée de l'effort "initiatique" nécessaire à l'entrée, en en



4

Sur la base de l'enthousiasme initial de notre prescripteur, nous avons organisé dans une grande entreprise des sessions de préformation à l'apprentissage autodirigé systématiques, détournant ainsi 10 % du temps de formation, soit 1 à 2 jours. Au fil des années, ce temps s'est réduit à 0,5 jour, puis 2 heures, avant d'être purement et simplement annulé pour cause de restriction budgétaire... Pourtant, formateurs et apprenants se félicitaient de cette manière douce d'"entrer en autoformation"... Dont acte!

5

A titre d'exemple, un APP de Bourgogne a développé une action innovante intitulée "stratégies d'apprentissage et autoformation" qui a fait l'objet d'un document largement référencé d'une soixantaine de pages...

relativisant la place autour d'un "pilier" méthodologique reconstruit autour de la nécessaire formation à l'autoformation... Et si le passage par l'APP, ou le centre d'autoformation, devait remplir, **dans toute sa durée**, cette fonction de préparation permanente à l'"apprenance"⁶, comme "*habitus*" nécessaire au développement des sujets sociaux dans une société cognitive en construction ?⁷

Dès lors, l'apprenant deviendrait "propédeute" de sa formation permanente autodirigée. L'APP ou le centre de ressources, serait le lieu de découverte d'autres manières d'apprendre, d'autres moyens d'accéder à des ressources, ou, pour user de mots savants, d'un nouveau paradigme éducatif, qui transformerait sa vision du sens de la trans-action éducative pour la suite de sa

vie adulte. Vision généreuse, vision idéaliste sans doute, mais vision appuyée sur l'observation de pratiques actuelles, plus ou moins formalisées, plus ou moins sophistiquées, plus ou moins efficaces sans doute, mais qui pointent toutes vers la nécessité d'un investissement spécifique dans la dynamisation et l'accompagnement d'un recentrage sur les méthodologies de l'auto-apprentissage.

Dans cette optique, notre troisième pilier, élargi de la phase d'accueil à l'ensemble du processus, étend sa vocation propédeutique à l'ensemble du processus et propose de donner à la formation méthodologique des participants un statut plus ambitieux, qui devra sans doute encore longtemps se développer sur un mode de recherche-action.

Quatrième pilier : des formateurs-facilitateurs ?

Les rôles et compétences des formateurs recouvrent les thèmes majeurs de l'"originalité pédagogique" des APP et autres lieux institués d'autoformation. La littérature regorge d'expressions, parfois délicieusement anachroniques (le "formateur-jardinier") pour illustrer la variété des compétences de ces nouveaux types de formateurs, et le caractère distinctif de leur posture. Un consensus semble traverser l'ensemble des références à la question des "nouvelles compétences" des formateurs pour valider l'hypothèse posée ici : en APP, le formateur se doit d'être avant tout un "facilitateur" de l'apprentissage plus ou moins autodirigé des personnes dont il ou elle a la charge. Cette attitude d'ensemble peut se traduire dans différentes compétences qui, à côté et en plus de ses qualifications sur un contenu donné (math, français, anglais, culture générale, micro-informatique), permettront la déclinaison pédagogique des réponses

aux besoins conjoncturels des apprenants. Des savoirs sur le processus d'apprentissage et l'autoformation, des habiletés (ou savoir-faire) méthodologiques d'accompagnement, des comportements relationnels d'ouverture, d'accueil et de tolérance vont ainsi servir, dans le cadre d'une pédagogie nécessairement "contingente", les demandes multiples, généralement individuelles, des apprenants.

Ce profil global semble faire l'objet de références implicites dans le cahier des charges, dominé par l'objectif de personnalisation de la pédagogie en APP ; il est donc rarement pointé en tant que point de convergence des sept piliers et du cahier des charges dans les comparaisons terme à terme. Mais il est généralement jugé si présent dans les soubassements pédagogiques de chaque APP que son existence est peu remise en cause en théorie.

En pratique, en revanche, l'observation fine du comportement de

formateurs "en action" semble indiquer que l'interprétation de cette posture "facilitatrice" donne lieu à de grandes différences de style, sur la base d'un accord plus ou moins explicite avec le modèle du "facilitateur". Il y a loin, semble-t-il, dans les pratiques des formateurs, ici peut-être plus qu'ailleurs, "entre le dire et le faire"⁸. Si les références à un modèle de "l'autoformation accompagnée" semblent dominer les esprits, ces références peuvent se décliner dans des pratiques multiples, des plus directives aux plus attentistes, autour des différentes modalités de travail pédagogique prévues dans le cahier des charges : autoformation assistée, formation individualisée, ateliers en petits groupes. De la sorte, les conceptions de ce que représente le rôle du formateur peuvent varier à l'aune des différentes situations pédagogiques conçues, imposées ou choisies dans l'environnement pédagogique existant d'un APP donné.

Malgré le "silence" du cahier des charges sur ce point, il est aujourd'hui avéré par de multiples observations plus ou moins formalisées que le rôle du formateur change lors du passage en APP, y compris selon les dires de certains acteurs, pour la même personne. Un(e) même intervenant(e) sera ainsi amené(e), parfois dans la même journée, à adopter une posture d'enseignement conventionnel face à un groupe de formation "classique" le matin, puis de prendre une posture de "facilitation" en APP l'après-midi. Cette dernière attitude pédagogique, inhérente au message éducatif implicite qui traverse de part en part le projet APP, autorise néanmoins des variations qui sont autant d'interprétations dudit message par les praticiens. Une recherche systématique sur les pratiques "concrètes" des formateurs permettrait sans doute de mettre ainsi à jour quelques réponses-typiques à cette invitation à une



6

Voir par exemple Philippe Carré (2000) *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, in Nicole Mosconi, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et coll. *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.

7

Cette question est sous-jacente à la thèse de doctorat en cours d'Anne-Françoise Trollat sur *les effets de la mise en place d'un dispositif d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial* (Université de Paris X-Nanterre).

8

M. Thibault (2000) *Entre le dire et le faire*, mémoire de maîtrise "Ingénierie pédagogique en formation d'adultes", Université Paris X.

pédagogie “facilitante”, depuis la disponibilité aux demandes dans une posture d’attente, voire de retrait, jusqu’à l’intervention directive d’aide aux apprenants en difficulté, en passant par des postures plus maïeutiques ou d’aide documentaire...

Cinquième pilier : un environnement ouvert de formation ?

La cause est ici entendue : montée de la thématique de la société de l’information et diffusion des technologies de la communication aidant, les APP sont confrontés à l’enjeu d’une modification radicale des moyens et des circonstances de la formation, et s’inscrivent de plein droit dans le champ des “formations ouvertes”. Si, à l’époque des premières ébauches des “sept piliers”, cette recommandation d’“ouverture” de l’environnement de formation pouvait sembler timide ou, à l’inverse, prématurée, la vague de fond actuelle du “e-learning” et de toutes les modalités d’apprentissage à distance renforce le mouvement des APP dans ses multiples prises de position en faveur de l’ouverture du milieu de formation, grâce en tout premier lieu à l’usage des technologies de la communication. Le cahier des charges (1994) fait d’ailleurs état de façon vigoureuse de cette ouverture, lui consacrant l’ensemble de sa section III.4. Malgré certaines réserves quant aux investissements techniques nécessaires, le ton est résolument volontariste dans le domaine de l’ouverture des moyens pédagogiques.

“L’APP est un lieu de formations ouvertes. La démarche personnelle d’apprentissage développée en APP s’appuie sur la variété des situations pédagogiques proposées (...) Doivent être privilégiées les méthodes pédagogiques qui intègrent les supports interactifs et développent les pratiques de for-

Il ne fait donc pas de doute que la transformation du rôle des formateurs et formatrices vers des rôles de “facilitation” en APP est souhaitée, encouragée, pratiquée, même s’il reste difficile d’en apprécier avec précision la portée et les nuances.

formation ouverte et à distance (...) Il appartient à l’APP de diversifier les outils et supports pédagogiques utilisables par les stagiaires”

Les éléments d’ouverture préconisés s’inscrivent de façon évidemment différentielle dans la réalité du fonctionnement des APP.

Sixième pilier : l’alternance individuel-collectif comme rythme de la formation ?

Dès le milieu des années 80, les premiers acteurs, militants et chercheurs impliqués dans le débat naissant sur l’autoformation soulignaient le risque d’une dérive vers des modèles réducteurs de “soloformation” plus ou moins appuyés par les technologies. Nos observations actuelles confirment en effet que le risque existe et que les confusions se développent sur ce registre⁹. Le terme d’autoformation est fréquemment associé, non seulement dans les représentations sociales courantes, mais également dans le langage des spécialistes des technologies éducatives, ce qui est plus grave, à une situation solitaire d’autodidaxie assistée, reposant sur la variété des solutions techniques aujourd’hui disponibles, mais dans l’isolation des ressources humaines et matérielles du milieu social large. La question du lien social dans l’autoformation a pourtant fait l’objet de différents travaux de recherche et de débats qui viennent en souligner l’importance¹⁰. C’est sans doute pour se prémunir des risques de diffusion

Qu’il s’agisse du fonds documentaire, du centre de ressources, de l’équipement informatique, des animations pédagogiques ou des inscriptions à des programmes de formation à distance, voire encore de partenariats inter-APP ou entre les APP et d’autres structures de formation (AFPA, CNED, réseau des Chambres de commerce, etc.), les réalités de cette ouverture annoncée sont contrastées à travers le réseau, en quantité comme en qualité.

Mais ici comme pour ce qui concerne le rôle des formateurs, la tendance est affirmée, et la convergence entre les préconisations théoriques des sept piliers et les rubriques du cahier des charges, avérée et incontestable.

de cette “soloformation assistée par ordinateur” qu’aujourd’hui, autour des APP et autres lieux de formation ouverte (centres de ressources de l’enseignement agricole, centres “individualisés”, espaces d’autoformation d’entreprise), se propage l’idée de l’“autoformation accompagnée” comme modèle pédagogique de rattachement.

Affirmée dans la version initiale des sept piliers comme une nécessité “structurelle” de l’accompagnement de l’autoformation, l’alternance entre temps de travail individuel et temps de socialisation des connaissances en groupe est sous-jacente à la mise en forme pédagogique réalisée dans le cahier des charges (1994). En insistant sur la “variété des situations pédagogiques proposées” (autoformation assistée, travail en petits groupes, ateliers thématiques, échanges de savoirs), le cahier des charges propose une version, certes “euphémisée” et implicite, mais bien décelable, de cette recommandation. Ici encore, et compte



9

Philippe Carré (2001) *Un état de la recherche sur l’autoformation, communication présentée lors du 6^e colloque sur l’autoformation, Montpellier, 5 décembre 2001.*

10

Séraphin Alava (dir.) (2000) *Autoformation et lien social*, Toulouse : Éditions universitaires du sud ; Moisan, A. (1997) *Sociologie de l’autoformation*, in Philippe Carré, André Moisan & Daniel Poisson *L’autoformation*, Paris : PUF, pp.171-260.

tenu de la grande variété des réalités de terrain qui caractérise le réseau des APP, il ne semble pas y avoir contradiction ou dissonance entre les deux sources que nous analysons. Dans leur pratique, et sous réserve de la vérification empirique qu'il conviendrait de lancer pour vérifier cette hypothèse, il semble que la grande majorité des formateurs exploitent l'alternance entre les diverses situations sociales vécues par les apprenants, comme élément de "rythme" de l'apprentissage, et comme antidote aux tentations d'isolement qu'une lecture réductrice du thème de l'autoformation pourrait entraîner. La multiplicité des situations pédagogiques offertes amène tout naturellement le stagiaire à développer graduel-

lement des relations sociales formelles (lors du travail en APP) et informelles (à ses marges). La plupart des APP ont d'ailleurs intégré cette préoccupation d'alternance entre temps de solitude réflexive et temps de socialisation apprenante dans leurs organisations internes, parfois en dépit de marges d'action limitées...

Seul(e) avec documents et/ou ordinateur, en petit groupe autonome, en mini-ateliers ou en plus grand groupe avec formateur, l'apprenant en APP doit pouvoir jouer de la variété des situations sociales favorables à l'apprentissage. Compte tenu de la tendance actuelle à la réduction de l'autoformation à une "soloformation" assistée par ordinateur, ce pilier reste plus que jamais essentiel.

Septième pilier : trois niveaux de suivi ?

Individu, groupe, institution : c'est à ces trois niveaux d'organisation que nous proposons dans les versions initiales de notre modèle, d'installer des procédures de suivi et de régulation. Au niveau individuel, d'évidence, le suivi de l'apprenant fait partie des missions du formateur inhérentes au fonctionnement en APP. L'idée est d'ailleurs explicitement promue dans le cahier des charges (94), tant pour ce qui concerne les aspects pédagogiques (la "personnalisation" y est un modèle pédagogique affiché) qu'administratifs (du contrat individuel au suivi trois mois après le départ). L'individualisation/personnalisation de l'accueil et du suivi qui traverse la cahier des charges est particulièrement reliée à la notion de "formateur référent" :

"Chaque utilisateur de l'APP travaille avec un "réfèrent formateur" qui assure la continuité du parcours personnel de formation"

De même, le suivi institutionnel préconisé par les sept piliers se retrouve aisément à travers l'importance du partenariat réuni autour

du "comité de pilotage" de l'APP. Cette instance, qui fait l'objet d'une section entière du cahier des charges (IV.5) réunit une fois par semestre l'ensemble des acteurs opérationnels et politiques concernés par la vie de l'APP. On sait que la concertation entre ces différents partenaires est essentielle à la bonne marche de ce qui reste aujourd'hui une innovation pédagogique, et demande donc à être accompagné sur le plan strictement institutionnel. Le suivi statistique au plan national participe de cet effort de régulation permanente qui contribue à expliquer la survie et le développement des APP à travers les vents et marées qui ont affecté le contexte socio-économique et celui de la formation depuis une quinzaine d'années.

Si suivi individuel et institutionnel forment ensemble les deux versants d'une rigueur d'accompagnement rare, centrale à l'expérience des APP, en revanche aucune spécification du cahier des charges ne concerne même implicitement l'idée d'une régulation

ou d'un suivi collectif des "résidents" de l'APP. Il est sans doute dommageable au bon fonctionnement des APP que, de ce fait, les initiatives sur le registre de la régulation collective soient restées marginales. D'abord, l'expérience de travail en autoformation accompagnée, même semi-collective, peut se révéler frustrante pour certains, voire anxiogène, et à ce titre, le dialogue et l'expression en groupe peuvent être des aides, ont le sait, très efficaces dans la résolution de problématiques individuelles partagées. Ensuite, les apports collectifs des stagiaires lors de débats qui les concernent tous peuvent contribuer à améliorer la qualité de l'accueil et du travail en APP, conformément à une logique qui fait du "client" un co-producteur du service proposé, particulièrement en matière de formation¹¹. Enfin, il n'est pas interdit de rêver, dans le cas de structures rôdées, bénéficiant d'un travail d'équipe consciencieux et dynamique, autour de locaux adaptés (que de conditions, mais ne sont-elles pas malgré tout courantes ?) à des formes de cogestion entre les apprenants et l'équipe de formation, permettant à des formes nouvelles d'autodirection collective des processus de formation de se mettre en place ? Ce rêve est déjà devenu expérience dans quelques APP ; le développement de formes collectives de suivi et de régulation peut permettre, avec prudence et énergie, d'avancer dans cette voie.

Des trois niveaux de suivi proposés par le modèle des sept piliers, deux sont en plein accord avec le cahier des charges et la réalité du fonctionnement des APP. La question de la régulation collective du groupe d'apprenants reste ouverte...

Les sept piliers, dix ans après...

[...] Des sept "piliers" proposés comme leviers d'accompagnement de l'autoformation, cinq



11

On lira sans doute avec profit à ce sujet le n° 147 de la revue *Éducation permanente* (2001)

La qualité de la formation en débat, sous la direction d'André Voisin (particulièrement les pp. 63-109 dédiées à la place de l'apprenant dans les démarches-qualité).

semblent à la fois conformes au modèle pédagogique sous-jacent au cahier des charges, largement ancrés dans les pratiques réelles des APP (bien qu'encore objets de débats dans le réseau) et producteurs d'un changement pédagogique à la fois souhaité du point de vue des acteurs, et souhaitable du point de vue des experts. Projet individuel, contrat pédagogique, formateurs-facilitateurs, environnement ouvert de formation et alternance individuel-collectif semblent réunir la majorité des suffrages, tant au plan théorique qu'appliqué à la situation concrète des APP.

Le principal amendement au "modèle de 92", pour l'auteur de ces lignes, concerne la question de la **préformation et de la formation aux "méthodologies" de l'autoformation**. Ni le cahier des charges, ni les pratiques observées ne font état d'un effort systématique de formation à l'apprentissage en APP en début de cursus. En revanche, les expériences se multiplient, à partir d'initiatives locales de formateurs, qui font de la formation méthodologique (des formateurs et des apprenants) un dossier de toute première importance pour l'avenir des APP. Par formation méthodologique, nous entendons, dans l'esprit de ce qui se fait déjà,

- l'initiation à la recherche documentaire en APP, sur internet, auprès des lieux-ressource voisins (bibliothèque, CARIF, CIO, etc.);
- le développement des compétences de traitement de l'information (sélection, analyse, synthèse, mémorisation, etc.);
- le travail de l'apprenant sur son rapport au savoir et son "concept de soi" apprenant, afin de développer ses perceptions d'auto-efficacité personnelle;
- le développement de stratégies de "méta-apprentissage" (gestion du temps, de l'espace de travail, recherche de ressources humaines et matérielles, auto-évaluation, autodiagnostic, etc.);

• l'entraînement à l'autorégulation permanente du projet d'apprentissage (où en suis-je, que me reste-t-il à faire, qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui ne va pas, comment améliorer la situation, etc.).

Dans l'optique d'une diffusion plus large de l'idée de "formation méthodologique" auprès des formateurs et par démultiplication, des apprenants, la question de la préformation en devient une rubrique, initiale et stratégique certes, mais fondue dans l'ensemble des modalités pédagogiques déployées par les facilitateurs pour accompagner, sur un plan qui semble aujourd'hui avoir souvent été laissé dans l'ombre, les efforts autodirigés des apprenants. S'il est sans doute vrai que l'on ne peut former un projet à la place de l'autre, en revanche, on peut assurément aujourd'hui accompagner méthodologiquement sa réalisation, par des techniques appropriées. C'est dès lors l'une des deux dimensions de l'autodirection en formation qui se trouve renforcée¹²... La préformation, dans cette conception, devient une première manifestation immédiate de la dimension méthodologique du travail en APP, et la formation méthodologique aux différents aspects de ce "méta-apprentissage" un véritable "pilier" d'accompagnement.

Enfin, la **dimension collective du suivi et de la régulation**, par delà les aspects "personnalisés" ou institutionnels du travail en APP, nous semble digne d'être ici soulignée. Présente dans la version initiale des sept piliers, elle est absente du cahier des charges et demanderait sans doute à y être installée, pour compléter l'édifice de l'accompagnement pédagogique en offrant aux apprenants de nouvelles ouvertures vers l'autodirection, cette fois-ci, collective, des conditions de leurs apprentissages.

Philippe Carré



12

A ce sujet, voir Barry Zimmerman (2001) Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique, in Philippe Carré & André Moisan La formation autodirigée, deuxièmes rencontres mondiales de l'autoformation, Paris : Cnam, vol. 2 (à paraître).