

## **Individualisation et nouvelles modalités de formation : quelles articulations, quel avenir ?**

*Frédéric HAEUW*

*article paru dans Actualité de la Formation Permanente n° 196 mai/juin 2005 (page 51-57)*

---

**Résumé :** Avec l'instauration du Droit Individuel à la Formation (DIF), l'individualisation fait un retour en force dans le champ de la formation continue, au point qu'elle peut devenir le paradigme dominant dans lequel devront se situer les autres modalités de formation. Il ne s'agit pas toutefois d'un phénomène propre à l'éducation, mais plutôt d'une montée en puissance générale de l'individualisation, tant dans la sphère professionnelle que privée. Selon la manière dont elle est conçue et pratiquée, l'individualisation de la formation peut accentuer les distensions sociales et augmenter les inégalités, soit au contraire contribuer à recréer du lien et lutter contre les exclusions. Cet article vise à situer ces enjeux, en passant tout d'abord par un retour historique, dans le champ de la formation initiale et le champ de la formation continue. Il propose ensuite une approche pragmatique de mise en oeuvre de « l'individualisation des parcours de formation ouverte et à distance », articulant trois dynamiques : organisationnelle, intentionnelle et sociale.

---

L'individualisation des apprentissages et de la formation est un concept à la vie dure : on le croit en perte de vitesse, voué à terme aux livres d'histoire de la pédagogie, supplanté par des concepts plus modernes tel que le e-learning ou la formation ouverte et à distance, pour ne citer que ces deux-là, mais il revient sur le devant de la scène. Il sait pour ce faire se parer des habits du moment. Si à la fin des années 80, la mode était au crédit-formation individualisée, l'heure en 2005 est au droit individuel à la formation. Lexicalement parlant, passer d'un crédit à un droit ressemble à une réelle avancée sociale, ce qu'il faudra apprécier à l'usage qui en sera fait.

C'est donc un concept récurrent mais qui présente une autre particularité, celle de manquer singulièrement de mémoire : chaque fois qu'il renaît, sans traces des acquis des périodes précédentes, encore moins des échecs, il génère avec une ardeur bien juvénile les mêmes questions existentielles : individualiser quoi, comment, pour qui ... ?

Une question se pose : ce retour n'est-il que le dernier avatar d'un concept obstiné ou son avènement définitif ? Avant de répondre à cette question, un peu d'histoire s'impose.

### **Un retour aux origines**

L'histoire de l'individualisation de l'enseignement n'est pas récente. Certains en voient les prémises dans l'école des sophistes de la Grèce du V<sup>ème</sup> siècle avant J.C. et dans la maïeutique socratique, dont le principe est que la connaissance ne se donne ni de l'extérieur, ni par la contrainte, mais que « *chaque homme doit découvrir le Vrai pour son propre compte, par une ascension toute intérieure vers les idées, guidé en cela par le Maître qui facilite cette ascension spirituelle par l'art du*

*questionnaire ou maïeutique*"<sup>1</sup>. Les principes d'une individualisation, que nous appellerons provisoirement « autonomisante » sont déjà présents en filigrane : la centration sur l'apprenant comme acteur principal de son apprentissage, le respect du rythme personnel et de la liberté d'apprendre sans contrainte, le rôle de facilitateur de l'enseignant.

Plus près de nous, Jean-Jacques Rousseau défend également l'individualisation, qu'il traduit par l'intérêt accordé à chaque élève, susceptible de trouver sa voie, à condition que l'on soit à l'écoute de ses désirs et de ses besoins, que l'on respecte son rythme et ses caractéristiques propres, que l'on privilégie la voie individuelle d'accès à la connaissance à l'emploi d'une méthode universelle. Pas de préceptorat, donc, mais un cheminement au côté de l'apprenant.

Au vingtième siècle, l'individualisation se développe dans l'éducation maternelle et élémentaire, avec des praticiens-chercheurs comme Montessori, Decroly, et Freinet. Pour Montessori, l'éducation de l'enfant s'appuie sur quatre principes fondamentaux : l'observation de chaque enfant en particulier (et non des enfants en général), ce qui revient à considérer chaque enfant comme un *individu* à part entière, la liberté totale de l'enfant vis-à-vis de l'enseignement, l'usage d'un matériel éducatif spécifique à chaque élève, et enfin, la "leçon-expérience". La création d'un milieu propice aux découvertes, qui stimule l'intérêt et l'activité spontanée de l'enfant est l'élément majeur du modèle éducatif qu'elle préconise : "*ce qui est donc nécessaire ... c'est de ne pas enseigner, guider, donner des ordres, forger, modeler l'âme de l'enfant, mais de lui créer un milieu convenable à son besoin d'expérimenter, d'agir, de travailler, d'assimiler spontanément et de nourrir son esprit*"<sup>2</sup>. Pour Decroly, outre l'idée du globalisme, consistant à aborder un apprentissage de façon globale plutôt que segmenté en sous unités de sens, on retiendra surtout l'idée de "centre d'intérêt", qui s'apparente beaucoup à la notion de "projet" autour duquel doit être articulé tout apprentissage. Enfin, reconnaissons à Freinet une place prépondérante dans le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie dite nouvelle ; là encore, l'enfant est positionné au cœur du dispositif, et est prise en compte "*la nécessité d'individualiser l'enseignement, d'offrir des possibilités diverses qui respectent les désirs et les rythmes de chacun, d'où l'éclatement du "la même chose pour tous au même moment*"<sup>3</sup>

Autre centre de développement de l'individualisation, aux USA, le plan Dalton (1911) animé par Miss Parkhurst, puis la méthode de Winnetka dans le cadre de l'enseignement primaire aux Etats-Unis. Le plan Dalton se fonde sur le principe qu'aucun enfant, comme d'ailleurs aucun adulte, n'ayant un rythme de travail, des aptitudes ou facultés, ou encore des centres d'intérêts similaires au même moment, il est absurde de leur appliquer un programme scolaire identique et uniforme. L'organisation de l'école reflète donc cette idée . Chaque salle est dédiée à une matière et organisée en laboratoire, regroupant des appareils ou des livres. Les enfants circulent librement d'une salle à l'autre, au gré de leurs envies. Par ailleurs, les groupes se réunissent non pas en fonction de l'âge mais en fonction des niveaux dans chaque domaine. Pour finir, les maîtres ne sont pas chargés d'une classe mais d'une matière en enseignant, et leur rôle consiste à énoncer des directives et des conseils, et à animer des discussions autour des travaux produits par les élèves.

---

<sup>1</sup> Jean Palméro, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, S.U.D.E.L., Paris, 1958

<sup>2</sup> Maria Montessori, cité par Ferrière A., *L'autonomie des écoliers*, Neufchatel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921

<sup>3</sup> Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Francfort, New york, Paris, Peter Lang, 1988, 267 p., p.121

La méthode de Winnetka perfectionne le système en créant une batterie d'exercices auto-éducatifs et de tests de contrôle permettant aux élèves de s'assurer eux-mêmes qu'ils ont atteint les objectifs, voire de corriger leurs erreurs. Elle fera des émules, notamment en Suisse où un pédagogue nommé Dottrens améliore, en 1927, le système de Winnetka en personnalisant davantage les fiches : celles-ci ne doivent pas être éditées, mais être réalisées par l'enseignant en fonction de ses élèves.

Force est toutefois de constater, au terme de ce rapide panorama, que l'on est resté dans le domaine des expériences, jamais généralisées à une grande échelle. Le groupe demeure la valeur dominante de l'éducation et les travaux individuels ou personnalisés sont à la marge. Le débat récent sur le maintien ou non des travaux personnels encadrés dans les lycées illustre cette marginalisation. Cette absence de généralisation mériterait une étude approfondie. Le poids des appareils et les résistances aux changements, la vision politique conservatrice dominante, la stabilisation du modèle économique actuel, sont sans doute quelques-unes de causes possibles.

### **Et la formation continue ?**

En formation continue, l'histoire est contemporaine. Le concept a émergé en plusieurs vagues successives. La première suit de près les mouvements de modernisation de la formation initiale, mais s'éteint assez rapidement, juste après la deuxième guerre mondiale, pour disparaître presque complètement à la fin des années cinquante. François Aballéa et Catherine Froissart avancent quatre raisons à cette disparition<sup>4</sup> : le manque de moyens et de supports pédagogiques et technologiques adaptés, la rigidité et la mécanisation de la formation qu'elle aurait paradoxalement induite, alors que le but était au contraire une plus grande souplesse, le retour en force des théories sur l'influence déterminante du groupe comme élément de formation et de socialisation (la dynamique des groupes restreints est alors très à la mode) et enfin la montée en force de la demande de formation qui pousse à la massification.

Une deuxième vague surgit au début des années 80, corrélativement à plusieurs phénomènes concomitants. Dans le milieu industriel, la fin de la taylorisation massive et le développement des technologies modifient la demande des entreprises. Les besoins de qualification et compétences évoluent et les entreprises attendent de la formation qu'elle accompagne les mutations des organisations du travail. Si l'offre de stage classique, en groupe, telle qu'elle se constitue suite à la loi de 1971 sur la formation professionnelle, correspond à une organisation taylorienne de la production et son découpage des procès en tâches bien identifiées et circonscrites, l'individualisation concorde avec la transformation de la logique de production en système flexible et ouvert, qui nécessite une réponse de formation sur-mesure mieux adaptée aux besoins, et développant des capacités transversales, telles que l'organisation, la communication, l'initiative ou l'autonomie. Par ailleurs, les années 80 sont également marquées par la prise de conscience du chômage croissant des jeunes. L'accueil individuel des jeunes, la notion de projet individuel rendent nécessaire la diversification de l'offre de formation, permettant une réponse adaptée aux individus. C'est aussi l'époque des CAPUC (CAP par Unité Capitalisable) . L'influence québécoise est très nette à cette époque ; la DFP finance des échanges avec le Québec, d'où naîtront notamment les premiers lieux ressources dans la région Lyonnaise, qui deviendront par la suite les Ateliers de Pédagogie

---

<sup>4</sup> François Abdelléa et Catherine Froissart, "*l'individualisation de la formation*", in "Le journal de la formation continue et de l'EAO N° 240, novembre 1989, p. 4/6

Personnalisée (APP)<sup>5</sup>. Enfin, sur un plan pédagogique, la limite de l'approche issue du modèle scolaire pour des jeunes sortis de l'école sans qualification apparaît alors très évidente, d'où de nombreuses tentatives d'en sortir, dans la perspective travail-formation : chantiers écoles, entreprises intermédiaires, alternance.

Les années 80 consacrent donc l'émergence de l'individualisation, tant sur le marché des formations en entreprises que sur celui des formations destinées aux jeunes et aux demandeurs d'emploi. C'est dans ce cadre que naît le credit-formation individualisé (CFI), mis en place par Michel Rocard en 1989 et que certains n'hésitent pas à comparer aux lois de Jules Ferry, puisqu'il est une sorte de seconde chance destinée à ceux qui n'ont pu profiter de la première. Le CFI ne tiendra pourtant pas ses promesses. En dépit d'avancées significatives, comme la prise en compte de l'individu dans toutes ses composantes, déjà initiée par les missions locales, le CFI s'éteindra progressivement, remplacé notamment par les stages PAQUE. Seuls les APP, fondés, comme leur nom l'indique, sur une pédagogie personnalisée, perdureront. Ils sont aujourd'hui actifs et présents sur l'ensemble du territoire national. Excepté quelques centres de ressources des GRETA ou de l'enseignement agricole, où elle est mise en œuvre sans trop de battage médiatique, l'individualisation connaît une période creuse, tandis qu'à la fin des années 90 émergent, à grand renfort d'arguments marketing, le e-learning et la formation ouverte et à distance.

Une troisième vague déferle aujourd'hui. L'individualisation effectue un come-back grâce à la nouvelle loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie, dont la mesure phare, le droit individuel à la formation (DIF), instaure un droit pour tous les salariés de 20 heures de formation par an, cumulables sur six ans. Dans les organismes de formation en quête d'innovation, après l'individualisation des années 80, après la formation ouverte et à distance des années 90, arrive maintenant « l'individualisation des parcours de formation ouverte et à distance ».

Cette résurgence est-elle le reflet d'enjeux de société et si oui lesquels ? C'est ce que nous allons maintenant évoquer.

### **Quelle vision politique ?**

L'individualisation de la formation présente toujours une double face, qui correspond à deux visions parfois opposées de la société. D'un côté, au regard de l'histoire, l'individualisation a presque toujours été soutenue par une vision humaniste de la formation. Puisque les individus sont tous différents dans leurs manières d'apprendre et dans leurs centres d'intérêt, il est inutile, voire contre-productif de leur assener les mêmes programmes, les mêmes contenus, les mêmes modalités d'apprentissage. Les pédagogues humanistes voient dans l'individualisation une démarche visant à la fois à renforcer l'efficacité de l'enseignement, à permettre une ré-appropriation par les formés de leur formation, à développer leur autonomie dans les apprentissages et à rendre les apprenants acteurs de leur vie. C'est ce que l'on pourrait appeler « l'individualisation autonomisante ». D'un autre côté, et de manière beaucoup plus récente, l'individualisation est prônée par les tenants de la rationalisation de la

---

<sup>5</sup> Philippe Carré et Michel Tétart, *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation en actes*, Paris, l'Harmattan, 2003

formation, qui voient dans l'individualisation une manière de réduire les coûts de la formation en prescrivant la solution didactique la mieux adaptée aux caractéristiques individuelles, donc plus courte et plus rapide. A l'extrême, ceux-là peuvent aussi y voir un système de sélection plus fiable permettant aux plus rapides et aux mieux adaptés d'aller le plus loin en matière d'apprentissage. C'est ce que l'on pourrait appeler l'individualisation rationalisante. Cette opposition dans les finalités conduit parfois à des conflits d'intérêt et à des blocages, certains pédagogues rejetant en bloc l'individualisation sous couvert de cet argument économique. Il faut toutefois raison garder : en cette matière comme en tant d'autres, les positions manichéennes conduisent à l'impasse et il faut au contraire dialectiser, c'est à dire introduire, y compris dans une perspective humaniste, une forme de rationalisation, c'est à dire bien souvent faire au mieux avec les moyens dont on dispose.

Quoiqu'il en soit, l'individualisation n'est pas un phénomène propre à la formation. L'individualisation de la formation s'inscrit au contraire dans une montée en puissance générale de l'individualisation dans la sphère sociale et professionnelle. Les sociologues s'accordent pour dire qu'elle est en quelque sorte le produit de la modernité et de la complexité des sociétés. Nombre d'éléments conduisent à une diminution croissante des possibilités d'identification à un groupe et renvoient les individus à eux-même. Cette évolution a débuté avec le passage de l'artisanat à l'industrie, qui a abouti à une disparition progressive de l'identification à un métier ou à une corporation. Elle s'est poursuivie avec la crise économique et la quasi-impossibilité d'effectuer une carrière continue. Il y a peu de temps encore, le niveau de qualification renvoyait à un positionnement stable dans le temps dans des catégories assez restreintes du monde du travail (employés, ouvriers, cadres), ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Les personnes ne peuvent plus se référer à une culture de classe, qui minimisait les impacts personnels en cas de situation de crise. Isolés, les individus vivent désormais les périodes de rupture, telle que le chômage, comme une situation qui les touchent personnellement et dont ils portent la responsabilité. Comme l'écrit Daniel Ettighoffer « *les personnes touchées par le chômage doivent aujourd'hui supporter seules des situations pour lesquelles on disposait autrefois de contre-modèle, de stratégie de défense et de soutien, dans un contexte où on était armé contre la pauvreté parce que marqué par la culture de classe* »<sup>6</sup>.

L'urbanisation galopante déshumanise par ailleurs les rapports sociaux. Les déménagements successifs pour aller là où le travail se trouve, affaiblissent les capacités d'identification territoriale; les grandes institutions sociales au travers desquels la personne se forgeait son identité, telle que la religion, les corporations, la vie de village avec ses rites et traditions, le service militaire ... s'estompent ; les liens familiaux, le foyer n'ont plus la même force ni la même stabilité qu'autrefois. Ces évolutions conduisent à une crise des identités<sup>7</sup> qui obligent les individus à devoir eux-mêmes définir leur identité, à faire un effort constant pour reconstruire en permanence une unité à partir de morceaux d'existence morcelée et malmenée par des ruptures de plus en plus nombreuses, tant familiales que professionnelles. L'autoformation devient existentielle, c'est-à-dire qu'il s'agit de se ré-approprier son histoire et de lui donner du sens et de la cohérence. Même si ce phénomène n'est pas récent, il touche aujourd'hui des classes qui s'en croyaient protégées par leur capital culturel.

---

<sup>6</sup> Daniel Ettighoffer, *Changement des comportements et nouvelle conception du travail*, dans les actes des conférences, l'entreprise et le défi des télécoms, FOREM, Juin 1999, cité par Patricia Vendramin, *le travail au singulier, le lien social à l'épreuve de l'individualisation*, L'Harmattan/Académia Brylant, Louvain la neuve, 2004

<sup>7</sup> Claude Dubar, *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF, Le lien social, 2000

L'individualisation n'est pas choisie mais subie : c'est un phénomène de masse, terriblement paradoxal. D'un côté, elle libère l'individu du joug des contraintes sociales pesantes, lui donne les pleins pouvoirs sur son devenir et favorise ainsi l'épanouissement de sa personnalité. Cette conception rejoint ainsi les courants humanistes du développement de soi des précurseurs de l'individualisation, tant en formation initiale que continue. D'un autre côté, la responsabilisation à outrance de l'individu dans la réalisation de son destin occulte le poids des déterminismes sociaux et dédouane les institutions de leur responsabilité. Le terme, très à la mode, d'employabilité est évocateur de ce phénomène. Pour rester employable, dans un contexte où l'entreprise ne peut plus garantir l'emploi à vie, c'est au salarié de faire évoluer en permanence ses compétences pour s'adapter à un monde en évolution permanente. C'est en quelque sorte un transfert de responsabilité, de l'entreprise vers le salarié. L'échec, donc l'inemployabilité, est de sa responsabilité, puisqu'il est maître de son destin.

En résumé, dans un contexte historique marqué par l'avènement de l'individualisation et la transformation des modes de construction des identités, l'individualisation de la formation est aussi un phénomène inéluctable. Contrairement aux expériences passées, le contexte social est mûr pour que l'individualisation devienne à brève échéance le paradigme dominant de la formation, d'autant que les nouvelles technologies de l'information et de la communication la rendent désormais possible à grande échelle. Toutefois, selon la manière dont on la mettra en oeuvre, l'individualisation de la formation pourra soit renforcer les inégalités en excluant les personnes les moins à même d'en profiter, soit ralentir la tendance en créant du lien social, de nouvelles formes de reconnaissance et de valorisation de la personne, de nouveaux repères. Le droit individuel à la formation, est caractéristique de cette ambivalence. Il permet au salarié de bénéficier d'actions de formation professionnelle lui permettant de faire évoluer sa carrière, de développer ses compétences professionnelles, d'acquérir ou développer de nouvelles connaissances ou de se former à de nouveaux domaines. C'est une mesure qui ouvre des perspectives d'avenir : elle reconnaît le droit d'initiative des salariés, rémunère les apprentissages hors temps de travail et le co-investissement employeur/employé rétablit l'équilibre des responsabilités. Le maintien de l'employabilité peut devenir une fonction partagée. En même temps, elle est limitée dans ses applications (durée limitée à 20 heures par an), et s'il n'y a pas de mesure d'accompagnement, d'information et d'aide à la décision, elle peut très vite devenir un gadget ou, pire encore, un outil à l'usage exclusif de l'employeur, au service du développement des compétences nécessaires au fonctionnement de son entreprise, sans prise en compte de la capitalisation et du transfert possible des compétences acquises par le salarié. L'étude de son usage dans les années à venir sera particulièrement riche d'enseignement.

### **Individualisation et nouvelles modalités de formation**

Si on accepte cet augure d'une montée en puissance de l'individualisation dans toutes les strates de la vie, on en déduit aisément que la question ne sera plus de savoir comment la formation individualisée se définira par rapport aux autres modalités de formation, mais bien comment ces modalités de formation seront plus ou moins individualisées. L'individualisation deviendra le paradigme dominant dans lequel, et non à côté duquel se positionneront les autres modalités de formation ; à l'extrême, certains se poseront la question de savoir « comment individualiser en

groupe » tandis que d'autres s'interrogeront sur « comment individualiser les parcours de formation ouvert et à distance ».

C'est cette deuxième occurrence qui nous paraît la plus prometteuse. La formation ouverte et à distance, en tant que « dispositif finalisé, organisé, reconnu comme tels par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources »<sup>8</sup> est la plus à même de répondre aux nouveaux besoins de formation générés par l'irruption massive des technologies dans les organisations du travail. Tout en convenant qu'il est impossible d'évaluer précisément leur impact sur la croissance de la productivité, on estime que l'intégration des TIC amène des transformations massives et durables, qui conduisent la plupart des professions à évoluer. Plus que les technologies en elles-mêmes, ce sont davantage les changements de contextes concurrentiels congruents aux mutations technologiques qui imposent des transformations aux entreprises, dont la plus visible est l'organisation en réseaux modulaires, décentralisés, où l'innovation devient centrale. En matière d'organisation du travail, la nouvelle référence devient l'entreprise en réseau, c'est-à-dire une multitude d'unités autonomes coordonnées par des centres stratégiques, tandis que l'autonomie, comprise comme la capacité à s'insérer dans un collectif et à agir dans un environnement instable, devient progressivement la principale compétence à développer pour et dans l'entreprise<sup>9</sup>.

Ces changements dans les organisations du travail ont des effets indéniables sur les liens sociaux. Selon Patricia Vendramin, « trois concepts clés dominent en effet les transformations du lien social au travail dans des contextes où règne une individualisation croissante : les concepts de réseau, de projet et de sujet. La métaphore du réseau rend compte de la structuration actuelle des collectifs ; le projet est l'élément central autour duquel peut s'organiser une mobilisation ; le sujet désigne l'individu-acteur, celui qui a la volonté de modifier son environnement plutôt que d'être déterminé par lui ».

Nul doute alors que « l'individualisation des parcours de formation ouverte et à distance », fondée tout à la fois sur l'usage des technologies de l'information et de communication, et donc sur une logique d'organisation en réseau (électronique et humain), sur la notion de projet (individuel et collectif) et sur la priorité donnée au sujet apprenant comme acteur de ses apprentissages, soit la solution la mieux adaptée à la finalité sociale de la formation, qui est de rendre les personnes capables de choisir les données pertinentes dans un flot d'informations, de communiquer avec d'autres personnes ou entités distantes, de formuler et de mener à bien des projets, de s'approprier leur pouvoir d'apprendre.

Pour réaliser ce dessein, elle doit toutefois résolument s'ancrer dans le paradigme que nous avons nommé « individualisation autonomisante ». L'autre occurrence, celle qui repose sur une logique économique de réduction des coûts poussée à l'extrême, conduit en effet plus sûrement à l'exclusion de ceux qui auraient le plus besoin de formation, mais dont l'autonomie, le niveau d'équipement informatique ou la culture technologique ne sont pas suffisants pour en bénéficier pleinement. En général, dans cette logique économique, l'accompagnement, nécessairement plus important pour ces personnes, est souvent le poste que l'on souhaite restreindre en ayant recours à des ressources

---

<sup>8</sup> Collectif de Chasseneuil, *accompagner des formations ouvertes et à distance*, L'Harmattan, 2001

<sup>9</sup> Voir à ce propos : Michel Gollac, *Les métiers face aux technologies de l'information* - Commissariat général au plan, commission qualifications et prospective - Avril 2003  
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000182/0000.pdf>

multimédia, ce qui revient à renforcer les chances de ceux qui sont à même d'en profiter, c'est-à-dire ceux qui bénéficient déjà le plus de la formation, notamment les cadres. Philippe Carré nous alerte ainsi sur le risque d'une formation à deux vitesses « *la notion d'autoformation peut servir de caution au développement de lieux-ressources privés de moyens, destinés à des publics en situation précaire. Elle peut servir de cache-misère en autorisant l'amateurisme de pratiques, la déqualification des formateurs ; voire l'abandon éducatif sous couvert d'autonomisation des apprenants* »<sup>10</sup>

L'individualisation des parcours de FOAD, dans une perspective autonomisante doit de notre point de vue associer trois dynamiques complémentaires : la dynamique organisationnelle, qui ressort d'un travail d'ingénierie de formation, la dynamique intentionnelle, qui est du domaine de l'interaction entre le formateur et l'apprenant et la dynamique sociale, qui se fonde sur l'interaction entre apprenants dans une perspective d'apprentissage mutuel et collaboratif.

La dynamique organisationnelle est ce qui va conduire à la mise en oeuvre de systèmes ouverts, flexibles, facilitant l'accès à des ressources diversifiées et de préférence multimédias. Le principe d'individualisation renvoie ici à un ensemble de procédures technico-pédagogiques qui « *organisent contractuellement la formation, d'abord pour construire un parcours de formation négocié à partir de la demande individuelle, spontanée ou induite, exprimée en terme de projet ou de besoin, puis d'élaborer et de dérouler ce parcours avec des prestations, planifiées et régulées, en vue d'atteindre un objectif tenant compte, le plus possible, du niveau, de l'expérience, des acquis, des contraintes et des disponibilités propres à chaque individu. On cherche ainsi à ajuster les parcours de formation en travaillant sur l'agencement des séquences d'apprentissage, y compris dans l'alternance de séquence individuelle et collective* »<sup>11</sup>. Doivent être pris en compte à ce niveau les caractéristiques du public visé, et notamment les conditions matérielles et économiques : lieux de déroulement de la formation (entreprise, domicile, centre de ressources), temps disponible, équipements nécessaires. On doit également prévoir la prise en compte des acquis pour diminuer les temps de formation. Cette phase suppose un travail considérable en amont, de production de ressources, de documents de positionnement, d'outils de contractualisation. Les ressources doivent être conçues pour un public type, pour pouvoir ensuite être ajustées et agencées d'une certaine manière pour chaque apprenant. Ce travail sera d'autant plus efficace qu'il s'appuiera sur une logistique solide, un environnement technologique adéquat permettant de produire et d'organiser la formation. C'est en ce sens que l'industrialisation de la formation peut constituer un atout pour la réussite de l'individualisation. Les plates-formes de téléformation, les outils de productions multimédia, les générateurs d'interactivité ... contribuent à la qualité des supports d'apprentissage et à leur accessibilité partout et par tous<sup>12</sup>.

Une fois la phase de construction achevée, le second versant vise à accompagner le parcours de l'apprenant ; on entre alors dans la prise en compte de la dynamique intentionnelle, que l'on peut encore appeler « *personnalisation de la formation* », c'est-à-dire l'ajustement de l'accompagnement à la dynamique mise en oeuvre par l'apprenant. Cette dynamique intentionnelle est composée tout à la fois de la motivation pour apprendre (et a fortiori apprendre dans un système ouvert), des projets

---

<sup>10</sup> Philippe Carré, André Moisan, Daniel Poisson, *l'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997

<sup>11</sup> Jean Vanderspelden, APP, « *individualiser n'est pas personnaliser !* » in *Actualité de la formation permanente* n° 194, janvier-février 2005

<sup>12</sup> voir à ce propos l'article d'Adrien Ferro, *des ressources (en ligne) et des hommes - Deuxième partie : l'ère du rapid e-learning*, *Actualité de la formation permanente* n° 191, juillet-août 2004, disponible sur [http://ressources.algora.org/frontblocks/news/papers.asp?id\\_papers=1454](http://ressources.algora.org/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1454)



individuels à court et long terme, du style d'apprentissage, du degré de guidance souhaité (réactif ou proactif), de l'autonomie, de l'affectif, de la confiance en soi (dont on sait, depuis les travaux d'Albert Bandura<sup>13</sup> sur le sentiment d'efficacité personnelle qu'elle conditionne la réussite), des rapports aux savoirs. Elle est également liée à l'environnement social de l'apprenant : est-il soutenu par son entourage, a-t-il des personnes à même de l'aider ? Cette pédagogie est contingente : elle doit s'adapter à la personne et l'amener à prendre progressivement une part de plus en plus importante dans le déroulement de sa formation, allant jusqu'à l'autoformation. Bien menée, cet accompagnement conduit, outre l'obtention de nouveaux savoirs et savoir-faire, à accroître l'autonomie dans l'apprentissage, développer les compétences transversales nécessaires au maintien de l'employabilité, telles que l'organisation, la communication, la recherche d'information pertinente et plus généralement tout ce qui relève de l'apprendre à apprendre. Elle l'amènera également à savoir utiliser les technologies pour communiquer, s'informer et se former.

Enfin, la troisième dynamique à mobiliser est la dynamique sociale et ceci pour deux raisons : tout d'abord parce qu'apprendre n'est jamais un acte solitaire. Même les autodidactes confirmés sont avant tout des personnes qui savent travailler en réseau, mobiliser leur connaissance, identifier les bons experts et les interpellier à bon escient<sup>14</sup>. Les connaissances se construisent par l'échange, le partage, la confrontation de son point de vue à ceux d'autrui, qui oblige à dépasser les convictions intimes et provoque la rupture épistémologique nécessaire à la transformation de sa représentation de l'objet de savoir. En ce sens, apprendre est une construction, et même une construction collective. Dans l'apprentissage collaboratif, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. L'apprentissage résulte donc du travail individuel, soutenu par des activités de groupe ou d'équipe. L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre. L'individualisation autonomisante doit donc laisser une part significative à l'échange entre apprenants et aux travaux collaboratifs, et les technologies actuelles de communication nous aident à mettre en place ces collaborations, y compris à distance.

Mais la seconde raison pour laquelle il est nécessaire, de notre point de vue, de s'appuyer sur une dynamique sociale est liée à ce que nous avons évoqué précédemment sur la distension des liens sociaux inhérents à la complexité croissante de la société ; l'individualisation, ne supprime pas les rapports sociaux, mais elle les transforme. On peut constater que, tant dans la sphère professionnelle que personnelle, de nouvelles solidarités se font jour, peut être plus éphémères, mais tout aussi nécessaires à la survie de l'individu. L'homme est avant tout un être social et la solitude extrême tue autant que la famine. De nouvelles formes de socialisation sont donc à ré-inventer en permanence, et la formation doit prendre sa place dans cette réécriture de l'organisation de la vie en société, pour qu'une fois pour toutes, individualisation ne soit plus confondue avec individualisme.

---

<sup>13</sup> Revue Savoirs, Hors-série 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, L'Harmattan

<sup>14</sup> Nicole Tremblay, 1996, « *les quatre compétences clés pour l'autoformation* », article paru dans la revue, les sciences de l'Éducation, Montréal

## **Bibliographie**

BARBOT M.J., CAMATARI G., 1999, Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation, Paris, PUF

CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997, L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris, PUF

CARRE P., TETART M., 2003, Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation en actes, Paris, l'Harmattan

COPAS (col.), 1995, Formations individualisées, manuel à l'usage des acteurs de la formation professionnelle, Paris, La documentation Française

Collectif de Chasseneuil, 2001, Accompagner des formations ouvertes et à distance, Paris, L'Harmattan,

GLIKMAN V., 2002, Des cours par correspondance au « e-learning », Collection Education et formation, Paris, PUF

JEZEGOU A., 1998, La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation, Paris, L'Harmattan

PREVOST H., 1994, L'individualisation de la formation, autonomie et/ou socialisation, Lyon, Chroniques Sociales

VENDRAMIN P., 2004, Le travail au singulier, le lien social à l'épreuve de l'individualisation, Louvain-la-neuve, L'Harmattan/Academia Bruylant