



La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation

Annie Jézégou

► To cite this version:

Annie Jézégou. La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. Éducation permanente, Paris : Documentation française, 2006, L'autoformation : actualité et perspectives, pp.133-122. <edutice-00193207>

HAL Id: edutice-00193207

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00193207>

Submitted on 2 Dec 2007

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

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

La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation

Annie Jézégou

Résumé :

L'auteur propose tout d'abord un rapide retour sur le passé pour clarifier les enjeux socio-économiques majeurs liés à la recherche de flexibilité en formation. Il montre que cette recherche de flexibilité entretient des liens étroits avec l'affirmation progressive de l'autoformation en milieu éducatif institué. Ensuite, il montre que la montée en puissance de l'individualisation de la formation et les environnements pédagogiques médiatisés a contribué à l'ancrage durable de deux grandes conceptions de l'autoformation et des usages qui en sont faits encore aujourd'hui. Enfin, l'auteur donne une nouvelle clé de lecture de la flexibilité en formation et de ses liens avec l'autoformation.

Abstract :

The author first of all proposes a rapide look back to the past in order to clarify the major socio-economic challenges involved in the search for flexibility in training. She shows that this search for flexibility has close links with the increasing place occupied by self-learning in educational institutions. She goes on to demonstrate that the growth of individualisation in training and of media-based pedagogical environments has contributed to the wide acceptance of two dominant conceptions of self-learning and to practices still in use to day. Finally, the author gives a new interpretational key to flexibility in training and its links to self-learning. training

Référence de cet article: Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Education Permanente*, n° 168, 113 - 122

Penser, expliquer, analyser ce qu'est la flexibilité en formation n'est pas seulement un patient travail de formalisation des pratiques d'ingénierie qui s'y réfèrent. C'est d'abord rendre compte des évolutions socio-économiques majeures qui se jouent sous nos yeux depuis plus de trente ans. Nous proposons un rapide retour sur le passé pour clarifier les enjeux liés à la recherche de flexibilité en formation et pour montrer les liens étroits qu'elle entretient avec l'affirmation progressive de l'autoformation en milieu éducatif institué. Nous verrons à cette occasion que ce phénomène a été accompagné par la montée en puissance de l'individualisation de la formation et des environnements pédagogiques médiatisés. Ces leviers ont contribué ensemble à l'ancrage durable de deux grandes conceptions de l'autoformation et des usages qui en sont faits encore aujourd'hui. Enfin, nous donnerons une nouvelle clé de lecture de la flexibilité en formation et de ses liens avec l'autoformation.

La recherche de flexibilité en formation

Avant de présenter les évolutions socio-économiques et éducatives majeures de ces trente dernières années, nous tenons à préciser qu'il n'existe pas encore de définition susceptible de donner à la notion de « système flexible de formation » un contenu tangible. Kuperholc et Mor (1993), en s'appuyant sur les considérants de l'approche systémique, lui attribuaient cinq grandes caractéristiques : sa relation à l'environnement, son ouverture à cet environnement, son auto-organisation et son auto-régulation, la complexité de ses interactions internes. En analysant à l'aide de ces cinq caractéristiques les systèmes dits « flexibles » et existants à cette époque, ils constataient déjà une forte diversité. Ce constat n'a fait que s'accroître au cours du temps. De plus, la notion de système flexible de formation n'est pas encore stabilisée, rendant plus complexe son analyse.

Les évolutions socio-économiques majeures depuis la loi de 1971

Le contexte de la formation d'adultes a beaucoup évolué depuis la loi de juillet 1971. Cette loi formulait les bases d'une mutation sociale et économique en obligeant les organisations professionnelles à consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation de leur personnel. Elle s'inscrivait essentiellement dans une perspective de promotion sociale et d'éducation permanente. Dans la décennie suivante, le glissement sémantique du terme « éducation permanente » vers celui de « formation continue » traduit la forte imprégnation de l'économie pour laquelle l'investissement-formation (Le Boterf, 1989) devient un facteur clé

de performance. Ainsi, la formation est de plus en plus considérée comme un atout stratégique pour l'entreprise (Meignant, 1986). Dès cette époque, les objectifs assignés à la formation deviennent considérables et multiples. Il s'agit notamment de moderniser les systèmes de production, d'accompagner l'intégration des nouvelles technologies ou encore soutenir les changements nécessaires pour la restructuration des entreprises, etc. Par ailleurs, ces entreprises subissent un climat économique contingent et aléatoire jusqu'alors inégalé qui les oblige à davantage de réactivité et de rentabilité, face à une mondialisation de l'économie dont un des principaux moteurs est la recherche d'efficience.

Cette recherche d'efficience est directement à l'origine du développement de la flexibilité dans de multiples domaines : la production, l'organisation du travail, les organisations elles-mêmes et la formation professionnelle continue. Elle tend à renvoyer à l'individu la responsabilité d'atteindre un haut niveau de polyvalence et d'entretenir sa qualification de manière permanente. Ainsi, elle exige de la part des salariés la mise en œuvre de compétences diversifiées et l'accroissement de leur employabilité. Il s'agit d'augmenter le capital humain de l'entreprise tout en pointant directement l'aptitude à l'autoformation (Nyhan, 1991). Cette dernière devient de plus en plus la condition capable de permettre aux individus d'anticiper le changement et de s'y adapter de façon créatrice, d'accroître en continu leurs compétences et leur performance en situation de travail. La formation devient ainsi permanente, dans la mesure où elle répond à des besoins individuels et singuliers, mais aussi à des impératifs socio-économiques, organisationnels et technologiques.

Cette évolution majeure traduit la volonté des acteurs économiques d'augmenter l'efficience de la formation notamment par la prise en charge, par les individus eux-mêmes, de leur propre processus de formation. Dans cette logique, il s'agit d'optimiser l'investissement dédié à la formation dans une recherche accrue d'efficacité et de diminution des coûts. Il s'agit également de développer une ingénierie de formation visant l'autonomisation des salariés. La mise en synergie de ces deux objectifs a pour effet d'entraîner une transformation de l'appareil global de formation. Une telle transformation est homothétique à celle des entreprises par la systématisation des principes de flexibilité ou de souplesse des schémas de formation dont un des leviers est l'institutionnalisation de l'autoformation (Albéro, 2000).

L'institutionnalisation de l'autoformation

Jusqu'aux années quatre-vingt, l'autoformation se définissait « en creux » (Carré, 1994) par rapport aux formations instituées traditionnelles, davantage reconnues socialement. Pineau situait même l'autoformation dans la catégorie fourre-tout de l'éducation informelle ou non formelle, ayant une existence obscure voire clandestine (Pineau, 1983).

Le début des années quatre-vingt dix est une période importante dans la montée de l'autoformation en milieu éducatif institué. Le conseil de l'union européenne a joué un rôle décisif dans le cadre de sa politique « d'éducation et de formation tout au long de la vie » (1995). Quelques années plus tard, ce conseil affirme son ambition de devenir ainsi « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (2000).

Ici, la finalité est de favoriser le passage à la société cognitive ; c'est-à-dire à une société qui sait investir dans l'intelligence. Au regard d'une telle finalité, le capital cognitif est considéré comme le caractère distinctif d'évolution et de performance, non seulement entre les organisations professionnelles, les nations mais également entre les sujets sociaux eux-mêmes. Dès lors, le développement des aptitudes à l'autoformation, et ceci tout au long de la vie, devient également l'enjeu majeur de positionnement des individus les uns par rapport aux autres dans l'espace du savoir et des compétences.

Face à cet enjeu, le programme européen « Education et formation 2010 » décline treize axes stratégiques portant sur tous les niveaux et types d'éducation (formelle, informelle et non formelle). Ces treize axes visent à faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. Les institutions éducatives doivent alors s'orienter vers des systèmes flexibles de formation et intégrer des technologies de l'information et de la communication, que ce soit dans le domaine de l'éducation, de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur.

Face à de tels enjeux socio-économiques et politiques, les institutions éducatives s'emparent progressivement de l'autoformation au point de devenir un des principaux leviers stratégiques d'évolution de l'appareil global de formation. Située à la convergence des problématiques économique, pédagogique et technologique, l'autoformation en milieu éducatif institué semble également répondre à un besoin de renouveau et de modernisation des systèmes de

formation tout en répondant aux exigences de flexibilité. Dès lors, on voit apparaître et se développer des dispositifs spécifiques faisant appel à l'autoformation : centres de ressources multimédias, ateliers pédagogiques personnalisés, formations individualisées à distance, campus virtuel, e-learning, etc.

Ainsi, en près de trente ans, l'institutionnalisation de l'autoformation a progressivement contribué à passer d'une culture d'éducation permanente (Dumazedier, 1975), principalement basée sur une logique de promotion sociale, à une culture de « l'apprenance » (Carré, 2005) connectée aux enjeux de la société cognitive. L'individualisation de la formation et les environnements pédagogiques médiatisés ont été considérés, et le sont encore aujourd'hui, comme les principaux vecteurs de flexibilité jugée nécessaire à la réalisation de ce passage.

Individualisation et autoformation

Malgré les efforts de vulgarisation de la recherche menés par la communauté scientifique du domaine depuis plus de dix ans, il existe toujours une confusion dans les esprits entre « individualisation » et « autoformation ». Cette confusion entretient le flou existant autour des différentes appellations de dispositifs qualifiés, de façon explicite ou implicite, d'individualisés. Toutes ces appellations traduisent une véritable inflation des modèles qui peuvent toutefois se réduire à deux axes de différenciation proposés dès 1987 par Leclerc et Sauvé au Québec et repris en France en 1994 par Prévost.

Le premier axe est celui de l'individualisation de type institutionnel. Il reflète une logique d'hétérostructuration. Ici, l'autoformation est essentiellement appréhendée comme un moyen au service d'une démarche instituée d'individualisation. Le second axe est celui de l'individualisation à visée autonomisante. Il correspond à une logique d'autostructuration où l'individualisation est avant tout considérée comme un moyen au service de l'exercice et du développement de l'autonomie des personnes en formation.

Ces deux axes reflètent deux conceptions très différentes de l'autoformation en milieu éducatif institué. De plus, ils renvoient à des configurations de dispositifs qui, selon nous, présentent des degrés de flexibilité très différents, voire opposés (Jézégou, 1998).

L'individualisation de type institutionnel

L'individualisation de type institutionnel répond le plus souvent à une logique de formation « sur mesure » de masse tout en reflétant des mécanismes liés au mouvement de l'industrialisation de la formation. Elle a pour objectif principal la rationalité et la rentabilité de la formation. Dans cette perspective, il s'agit de prescrire la solution technico-pédagogique la plus appropriée aux profils et aux caractéristiques d'un grand nombre d'individus. Les dynamiques individuelles et singulières de ces derniers, ainsi que celles de leur environnement social et professionnel, sont rarement prises en compte. L'autoformation constitue la situation d'apprentissage dominante, dans le cadre d'un dispositif prédéterminé et contrôlé par l'institution.

Dans la majorité des cas, les efforts d'ingénierie se centrent principalement sur la création d'un environnement pédagogique médiatisé en mettant à la disposition des personnes des ressources pédagogiques et des médiations humaines en présentiel et/ou à distance. Dans les situations spécifiques d'éclatement spatio-temporel, la notion d'autonomie est souvent associée à l'idée de liberté pour apprendre. Mais cette liberté est limitée car enfermée à l'intérieur d'un cadre rigide et contrôlé par l'institution. Ici, l'autoformation est généralement imposée, la responsabilité obligatoire, la liberté fortement contrainte (Jézégou, 1998).

Pour certains, cette forme d'individualisation serait un processus de conformisation sociale aux modèles, idées, attitudes et comportements acceptables pour la société (Dubar, 1994) ou encore un processus de maintien des formes traditionnelles de formation (Le Meur, 2002). Dans tous les cas, la tentation est grande de penser, comme l'annonçait Pineau dès 1978, qu'ici, la fonction et la structure du système de formation tendent à être les mêmes. Par conséquent, le recours explicite ou implicite à la notion d'individualisation peut constituer un masque qui contribue à reproduire les modèles traditionnels tout en renforçant le pouvoir des institutions sur les formés.

Même si aujourd'hui la notion d'individualisation tend à être cachée par celle de l'ouverture en formation, véhiculant a priori ainsi une plus forte idée de flexibilité, nous constatons que ce schéma global domine encore actuellement (Jézégou, 2005).

L'individualisation à visée autonomisante

L'autonomisation signifie la prise de contrôle graduel de l'apprenant sur sa formation et sur ses apprentissages (Sauvé, 1993). Ici, l'individualisation vise à favoriser l'exercice et le développement de cette prise de contrôle. Une telle perspective tend à s'inscrire dans une dynamique d'autostructuration qui se fonde sur la maîtrise de la formation par l'apprenant qui est alors placé comme sujet de sa formation (Pineau, 1993).

Les sept piliers proposés en 1992 par Carré visent à contribuer ensemble à une telle dynamique. Ici, l'individualisation ne se légitime pas uniquement par la mise à disposition d'une variété de médiations technico-pédagogiques et humaines. Elle implique la création d'un environnement éducatif ouvert à des modalités plurielles et informelles d'apprentissage en groupe ou en individuel. Elle s'appuie sur le projet de formation de la personne et l'élaboration d'un contrat pédagogique entre l'institution et le sujet. Ce dernier est amené à vivre un mécanisme de préformation, une alternance individuel-collectif et un triple suivi ; les formateurs jouant ici un rôle facilitateur. Ces sept piliers ont fortement permis d'éclairer les grands principes opérationnels de l'individualisation autonomisante.

Outre atlantique, dans une perspective différente mais complémentaire, Hiemstra (1990) montrait à la même époque qu'il existe des composantes éducatives déterminantes qui permettent de favoriser l'autoformation, non pas en imposant une logique d'hétérostructuration, mais en offrant à l'apprenant des possibilités de décision personnelle concernant les différentes composantes de sa formation et de ses apprentissages. Ces composantes sont notamment l'évaluation des besoins, la formulation des buts, les méthodes de formation ou encore l'évaluation des apprentissages. Parallèlement, au Québec, Leclerc (1989) posait le principe selon lequel l'individualisation à visée autonomisante est une démarche qui offre à l'apprenant des libertés de choix au regard de neuf composantes : le temps, le lieu, les moyens et les supports d'apprentissage, les personnes - ressources, etc.

Dans la lignée de ces propositions nord américaines, nous proposons de situer l'individualisation autonomisante comme une démarche qui favorise la rencontre la mieux réussie entre deux logiques : celle de l'institution et celle du sujet apprenant, chacun des protagonistes disposant de son propre système de ressources et de contraintes (Jézégou, 1998). Nous posons ici le principe selon lequel cette rencontre est effectivement possible en ouvrant aux apprenants des libertés de choix au regard des différentes composantes du

dispositif. Cette ouverture de liberté de choix leur permet ainsi d'exercer un contrôle sur leur formation et de développer leur autonomie (Jézégou, 2002).

Ce schéma global à visée autonomisante peut être interprété comme le reflet d'un modèle de société basé sur la libre initiative individuelle et sur la responsabilisation jugée nécessaire pour toute activité humaine autonome. Il peut surtout alimenter le débat sur la question de la visée implicite poursuivie. D'une part, il est possible de penser que l'individualisation autonomisante s'inscrit dans un projet d'émancipation de la personne par un meilleur accès et appropriation des ressources éducatives. D'autre part, on peut se demander s'il contribue, sous couvert de la liberté pour apprendre, à une forme de désengagement des acteurs éducatifs en renvoyant principalement aux sujets la prise en charge mais aussi la réussite de leur.

Ce débat est aussi important que celui concernant l'individualisation de type institutionnel. L'un et l'autre se réitèrent dans les questions liées aux environnements pédagogiques médiatisés.

Environnements pédagogiques médiatisés et autoformation

La contribution des technologies éducatives à la recherche de flexibilité est couramment associée au fait qu'elles permettent de favoriser l'accès à la formation de nombreux citoyens ne pouvant, pour des raisons d'éloignement géographique ou d'activité professionnelle, s'engager dans un processus en présentiel. Par ailleurs, elles offrent également aux salariés la possibilité d'accéder, à tout moment ou dans le cadre d'une négociation avec leur encadrement, à la formation dispensée par leur entreprise ou par un prestataire de formation, et ceci depuis leur poste de travail.

Ici, les technologies éducatives permettent de créer des environnements pédagogiques spécifiques pour répondre aux demandes sociales - individuelles et collectives - que les formations en présentiel ne peuvent satisfaire. Ces environnements s'appuient souvent sur des plateformes pédagogiques permettant d'accéder à des supports médiatisés, tout en proposant des possibilités de communication distante avec les formateurs mais aussi entre pairs.

Mais au-delà des facilités d'accès qu'offrent de tels environnements pédagogiques médiatisés, nous proposons d'approfondir la question de leur contribution dans la recherche de flexibilité en formation. La théorie de la distance transactionnelle (Moore, 1993) apporte ici un éclairage fondamental.

Le degré de distance transactionnelle

La théorie de Moore montre que le niveau de flexibilité - ou de souplesse - d'un environnement pédagogique est notamment lié au degré de distance pédagogique existant entre les formateurs et l'apprenant. Ceci est tout aussi valable pour un environnement en présentiel que pour un environnement médiatisé.

Le degré de distance pédagogique, ou « transactionnelle », correspond à l'écart perceptuel/communicationnel entre les formateurs et l'apprenant. L'ampleur de cet écart est évalué en s'appuyant sur deux variables. La première concerne la présence - ou l'absence - d'un dialogue éducatif entre les formateurs et l'apprenant. La seconde porte sur la présence - ou l'absence - d'une structure plus (ou moins) contraignante.

Ce modèle permet de situer tout environnement pédagogique à la convergence de deux axes : celui du dialogue (de faible à fréquent recours) et celui de la structure (de rigide à souple). Ainsi, l'environnement qui présente le plus faible degré de distance transactionnelle est celui ayant recours fréquemment au dialogue tout en présentant une souplesse structurelle. En revanche, un environnement pédagogique rigide et recourant peu au dialogue présente un degré élevé de distance transactionnelle.

Ainsi, tout environnement pédagogique présente son indice propre de distance transactionnelle. Les environnements pédagogiques médiatisés n'échappent pas à cette règle. Ici, la force du modèle est de déconstruire l'idée selon laquelle ces environnements sont, de fait, « flexibles » puisqu'ils s'appuient sur des technologies éducatives. En effet, le modèle de Moore (1993) met en lumière une dimension bien plus fondamentale : celui de leur niveau de souplesse structurelle. Ici, la réalité est également très hétérogène.

Entre hétérostructuration et autostructuration

A une extrémité du continuum, on trouve des environnements pédagogiques médiatisés qui sont façonnés de telle manière qu'aucune variation de leur structure n'est possible ou tolérée. La navigation dans les supports est restreinte, ces derniers étant par ailleurs imposés. Le cheminement d'apprentissage et les outils d'auto-évaluation sont identiques pour tous. Les communications à distance, qu'elles soient synchrones ou asynchrones, sont établies dans des créneaux horaires définis à l'avance. D'une manière générale, ces environnements pédagogiques obéissent à une logique d'hétérostructuration qui laisse peu de place à l'exercice et à l'expression de l'autonomie du formé dans ses apprentissages. Ici, la situation d'autoformation est enfermée dans un cadre pédagogique rigide, prédéterminé et contrôlé par l'institution. Une telle logique d'hétérostructuration est d'autant plus accentuée lorsque ces environnements pédagogiques s'intègrent dans un dispositif de formation lui-même régi par une démarche d'individualisation de type institutionnel. Nous restons là, en dépit de tous les efforts technologiques déployés, dans le modèle pédagogique traditionnel.

A l'autre extrême, on trouve des environnements pédagogiques médiatisés qui sont agencés de manière à pouvoir répondre à différents styles cognitifs. Les supports offrent des libertés de navigation et intègrent des médias organisés selon une logique complémentaire. Le cheminement d'apprentissage peut être spécifique à chacun. Les modalités de communication à distance avec les formateurs peuvent s'adapter aux différentes temporalités dans les apprentissages. D'une manière générale, ces environnements pédagogiques offrent aux apprenants la possibilité de structurer par eux-mêmes leur situation d'apprentissage en autoformation. Une telle logique d'autostructuration est d'autant plus consolidée lorsque ces environnements s'intègrent dans un dispositif de formation fondé sur une démarche d'individualisation à visée autonomisante.

Entre ces deux extrêmes, il existe des formes intermédiaires qui varient, non pas uniquement en fonction de leur niveau de sophistication technologique comme on pourrait être tenté de penser à prime abord, mais en fonction de leur niveau de souplesse structurelle. Ce niveau de souplesse est directement corrélé au degré de liberté de choix ouverte à l'apprenant.

Par conséquent, qu'il s'agisse de l'individualisation ou des environnements pédagogiques médiatisées, la question centrale est celle de la liberté de choix ouverte à l'apprenant par l'institution éducative. Elle constitue, selon nous, une nouvelle clé de lecture pour appréhender la flexibilité en formation.

L'ouverture de libertés de choix à l'apprenant

La notion de liberté de choix cristallise la rencontre entre l'institution éducative et l'apprenant. Cette rencontre se joue dans une interface qui se matérialise à travers le degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant. Ainsi, plus un système de formation ouvre de liberté de choix, plus il s'inscrit dans une dynamique permettant à l'apprenant de structurer par lui-même sa formation et ses apprentissages (autostructuration). Comme nous l'avons montré précédemment, une telle dynamique vise à favoriser l'exercice et le développement de l'autonomie du sujet en formation. Toutefois, une situation où la formation serait libérée de toutes ses contraintes, outre qu'elle serait utopique, ne servirait pas la cause de l'autonomisation. De même, un système de formation rigide, fortement hétérostructuré et contrôlé par l'institution, ferme à l'apprenant toute perspective de prise en charge de sa formation bien qu'on lui impose des situations d'apprentissage en autoformation. Une telle situation ne sert pas plus la cause de l'autonomisation.

Par conséquent, le véritable enjeu de la recherche de flexibilité en formation n'est pas tant l'individualisation ou les environnements pédagogiques médiatisés, mais le degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et diriger par lui-même ses apprentissages (Jézégou, 2002).

Ce principe impulse une ingénierie de formation spécifique (Jézégou, 2005). C'est-à-dire une ingénierie de l'ouverture fondée sur la notion de « libertés de choix négociées » entre l'institution éducative et l'apprenant, chacun disposant de ses propres ressources et contraintes.

Références Biographiques

Albéro, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan.

Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française.

Carré, P. (1994). « Autoformation ». Dans : Champy, P. ; Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan Université, 96.

Carré, P. (2005). *L'apprenance - les nouveaux rapports au savoir*. Paris, Dunod.

Commission européenne ; direction générale de l'éducation, formation, jeunesse, 1996. « Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive ». Bruxelles, livre blanc.

Conseil de l'Union Européenne de Lisbonne, (2000). « Conclusion de la présidence ». <http://www.europarl.europa.eu>

Dubar, C. (1994). « Socialisation et individualisation : l'exemple des formations innovantes en entreprise ». Dans : Besançon, J. ; Maubant, C. ; Ouzilou, et al. *L'individualisation en questions*. Paris, La documentation française, 189-193.

Hiemstra, R. (1990). *Individualizing Instruction: Making Learning Personal, Empowering and Successful*. Jossey-Bass Inc Pub

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

Jézégou, A. (2002). « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Education permanente*. n°152, 43 - 54.

Kuperholc, J. ; Mor, A. (1993). *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*. Paris, Editions Liaisons.

Le Boterf, G. (1989). *Comment investir en formation ?* Paris, Les Editions d'Organisation.

Leclerc, G. ; Nadeau, N. ; Sauvé, L. (1987). « L'individualisation de l'enseignement à l'université : ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants ». *Formation et prospective*. n°6, 7-15.

Le Meur, G. (2002). « L'appropriation de la formation par le sujet apprenant ». *Dans : Le Meur et al. 2002. Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris, L'Harmattan, 292 - 308.

Meignant, A. (1986). *La formation : atout stratégique pour l'entreprise ?* Lyon, Editions d'Organisation

Moore, MG. (1993). « Theory of transactional distance ». *Dans : Distance education. Theoretical principles of distance education*, 22 - 28

Prévost, H. (1994). *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*. Lyon, Chroniques Sociales.

Pineau, G. (1978). « Les possibles de l'autoformation ». *Education permanente*. n° 44, 15 - 30.

Pineau, G. ; Marie Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, Edilig.

Pineau, G ; Sauvé, L. et al. (1993). « *Individualisation de la formation, recherche et exemples* ». Tours, Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Individualisation des Programmes (GRIIP), Centre du Grand Ouest de Coopération Interuniversitaire Franco-québécois, Laboratoire des sciences de l'Education et de la formation.

Sauvé, L. (1993). « Les effets d'autonomisation dans les programmes universitaires individualisés ». *Dans : Pineau, G. ; Sauvé, L. et al. « Individualisation de la formation, recherche et exemples* ». Tours, Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Individualisation des Programmes (GRIIP), Centre du Grand Ouest de Coopération Interuniversitaire franco-québécois, Laboratoire des sciences de l'Education et de la formation.