

**LES CAHIERS D'ETUDES  
du C.U.E.E.P.**

**n° 29**

**avril 95**

« FORMATIONS OUVERTES  
MULTIRESSOURCES »  
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES  
pour l'Université d'été de Lille

Lille 6-12 Juillet 1994

**U.S.T.L.  
C.U.E.E.P.**

# LES CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP

## **Membres fondateurs**

J. LOSFELD, P. DEMUNTER

## **Comité de Direction**

les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche TRIGONE, le Secrétaire de Rédaction

## **Comité de Lecture**

A.BIOLLUZ, B.BRUNIN, É.CHARLON, D.CLÉMENT, J.CLENET, R.COULON, A.DERYCKE, P.DEMUNTER, B.JOLY, J.HEDOUX, G.LECLERCQ, V.LECLERCQ, M.MEBARKI, D.POISSON, A.TARBY, M.R.VERSPIEREN

## **Secrétaire de Rédaction**

V. LECLERCQ

## **Gestion et Administration**

V. LECLERCQ, N. MIELCAREK et B. RICHARDOT

---

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)

Abonnement : 330 F. (pour six numéros ,TVA incluse)

---

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP :

9/11, rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX

Tél. : 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.

# **LES CAHIERS D'ÉTUDES du C.U.E.E.P.**

avril 1995 - N° 29

**« FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES »**

**ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES**

**pour l'Université d'été de Lille  
6-12 juillet 1994**

Bruno RICHARDOT

Ingénieur d'études, C.U.E.E.P.

Responsable de la fonction documentaire

**U.S.T.L.**

**C.U.E.E.P.**

## AVANT-PROPOS

*"Contrôler son action face à la complexité nécessite d'apprendre à réfléchir sur sa réflexion"*

Edgar Morin

Ce *Cahier* est, avant tout, un outil documentaire, présentant un certain nombre de références bibliographiques sur une série de thèmes couverts par l'intitulé « Formations ouvertes multiressources », mais aussi à propos de deux auteurs : Georges Lerbet et Philippe Carré.

Il constitue la publication des trois bibliographies élaborées à l'occasion de l'Université d'été, qui s'est tenue il y a presque un an, et dont les actes font l'objet du *Cahier* n°28. En cela il est destiné aux acteurs de la formation qui ont participé à cette manifestation. Mais, à travers eux, c'est à l'ensemble de la communauté de la formation continue, notamment les responsables de dispositifs et les formateurs, qu'il s'adresse.

Le texte d'ouverture n'a pas la même tonalité que les trois bibliographies. Si, comme celles-ci, il est bien rédigé par un documentaliste, il ne constitue pas une production documentaire au sens strict. Il mêle la présentation du *Cahier* à une réflexion sur l'un des aspects de la pratique documentaire : la bibliographie. L'introduction aux trois parties de ce volume est contextualisée dans un projet tout à la fois de fondation et de dépassement de la pratique documentaire.

Cette contribution à une « philosophie de la documentation » vise deux objectifs :

- partager avec les documentalistes du secteur de la formation et de l'éducation l'état actuel d'une pensée personnelle qui se cherche (d'où l'emploi du « je » que les universitaires académiques mécomprendront peut-être !) ;
- laisser entrevoir aux acteurs de la formation, clients des documentalistes, les possibles profondeurs de l'activité documentaire, c'est-à-dire les raisons qu'ils auraient de ne plus réduire la documentation à une technique ancillaire, si sophistiquée soit-elle.



## SENS ET RÉFÉRENCES EN DOCUMENTATION

### Des pratiques bibliographiques

### à l'herméneutique documentaire

*A Béatrice, Sabine, Véronique  
et autres piétons du savoir  
des mondes éducatifs*

Ces éléments bibliographiques ont été réalisés à la demande de l'un des organisateurs de l'Université d'été 1994 « Formations ouvertes multiresources », le CUEEP. Il s'agissait de produire un document qui accompagne les travaux de l'Université d'été, conçue comme un réseau d'échanges et d'informations sur des expériences ou des projets de formation ouverte, comme un lieu et un temps où ces expériences et projets pourraient être théorisés sur fond de problématique. Je ne développe pas : les actes de cette Université d'été font l'objet du précédent *Cahier d'études*.

### Des documentalistes et des acteurs

Avant de présenter le présent *Cahier* - qui vient comme complément du précédent -, je voudrais mettre en avant le rôle de la fonction documentaire dans une entreprise locale de construction collective de savoirs spécifiques - ce que peut être une Université d'été. Il est en effet courant que les documentalistes soient mobilisés à l'occasion de colloques, séminaires et autres manifestations où les acteurs de la formation continue entreprennent un effort de discours théorisant.

Ainsi en 1991, lorsque l'Action Collective de Sallaumines fêta ses vingt ans<sup>1</sup>, puis en 1993, lorsque la DAFCO de Lille célébra elle aussi un vingtième

---

<sup>1</sup> Bruno Richardot, 1971/1991. *Vingt ans d'Action Collective de Formation à Sallaumines, Noyelles-sous-Lens, Méricourt et Loison-sous-Lens*, Lille : CUEEP, avril 1991, 16 p.; bibliographie analytique dont la version signalétique se trouve dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n° 112, mai-juin 1991, p. 18-19.

anniversaire, celui des GRETA<sup>2</sup>, ou encore, plus récemment, lorsque le Centre INFFO organisait deux journées d'études sur les métiers de la formation<sup>3</sup>...

C'est que les documentalistes sont de plein droit des acteurs de la formation continue. « Piétons du savoir »<sup>4</sup>, les documentalistes jouent un rôle de premier ordre dans la pensée et dans l'action. Leur rôle est "de donner à penser, de donner à agir"<sup>5</sup> ?

Les documentalistes sont au cœur de l'action, quand cette action serait celle des acteurs réellement engagés dans la « production » de formation. Mais pour n'être pas engagés dans l'action directe, les documentalistes n'y sont pas moins réellement impliqués, aménageant les « ponts » entre l'écrit (écrits d'acteurs, écrits de chercheurs, écrits...) et l'action, entre les écrivains et les acteurs - ponts dont le franchissement par ces derniers est *in fine* propice à l'amélioration de la qualité de la production de formation. La documentation comme « documentaction »...

Les documentalistes seraient, par métaphore, des ingénieurs des Ponts et Chaussées chargés d'aménager le territoire de la formation continue de façon à ce que les provinces de l'écrire et de l'agir ne soient jamais coupées l'une de l'autre, que des voies de communication soient praticables dans les deux sens.

Mais tous les ponts ne sont pas identiques. Le présent *Cahier* en montre une certaine diversité, de la bibliographie analytique thématique à l'exégétique, en passant par l'analytique d'auteur.

### Une bibliographie analytique thématique

L'intitulé de l'Université d'été, « multi-thèmes » presque par définition, imposait un éclatement de la thématique. De fait, chaque journée de l'Université d'été était thématiquement « lancée » par la conférence-débat du matin. Philippe Carré inaugura la formule en dressant un état des lieux sur l'autoformation et en en dessinant les perspectives. Le deuxième jour fut consacré à la place des formateurs et des animateurs dans les dispositifs d'individualisa-

---

<sup>2</sup> Bruno Richardot (dir.), *Évolution des métiers de la formation des années 70 à l'an 2000*, Lille : Collectif Documentaire pour l'Emploi et la Formation-DAFCO, septembre 1993, 87 p. A noter qu'il s'agissait d'une bibliographie signalétique. Ce travail collectif doit être situé dans le prolongement de la bibliographie, signalétique là aussi, qui m'avait été commandée à l'occasion du colloque formation de formateurs de 1989, dont les actes ont été publiés : *Actes du colloque : « les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités »*, *Les cahiers d'études du CUEEP*, numéro spécial, juin 1990, 359 p., annexes (les « repères bibliographiques » se trouvent aux pages 29-51 des annexes).

<sup>3</sup> Stéphane Héroult, Laurence Le Bars, *Les métiers de la formation*, Paris-La Défense : Centre INFFO, janvier 1995, 71 p., en deux cahiers.

<sup>4</sup> Pour reprendre le titre d'un article de Serge Cacaly paru dans *DOCUMENTALISTE. Sciences de l'information*, vol. 22, n° 6, novembre-décembre 1985, p. 208-215.

<sup>5</sup> *Ib.*, p.215.

tion. Georges Lerbet prononça une conférence, le jour suivant, intitulée « Autonomie, construction, appropriation des savoirs ». Le quatrième jour proposa un éclairage économique-stratégique de la formation ouverte. Enfin, Serge Pouts-Lajus esquissa une méthodologie d'évaluation des dispositifs de formation ouverte.

Si le documentaliste voulait que son labeur produisît un outil qui suive le programme des participants à l'Université d'été, il ne lui restait qu'à confectionner une bibliographie en cinq étapes, en cinq thèmes<sup>6</sup>. Ce qui donne immédiatement les chapitres de la première partie de ce *Cahier* :

1. **Formations ouvertes multiressources** (expériences et généralités)
2. **formations ouvertes multiressources et métiers de la formation**
3. **formations ouvertes multiressources et construction des savoirs**
4. **formations ouvertes multiressources et marché de la formation**
5. **formations ouvertes multiressources et évaluation**

Mais comme un documentaliste ne travaille jamais *ex nihilo*, il convenait, dans un sixième chapitre, de signaler les bibliographies déjà publiées sur ces thèmes, qu'elles soient signalétiques ou analytiques.

### **Des références sans épaisseur**

Grossièrement, on définira la bibliographie signalétique comme se contentant de « signaler » des documents, grâce à des éléments descriptifs formels. La bibliographie signalétique fournit des signalements de documents, c'est-à-dire des éléments de référence. De la bibliographie signalétique à la bibliographie analytique, il n'y a qu'un pas, celui de l'adjonction d'un résumé, d'une présentation de « contenu » à la notice signalétique.

A bien regarder, les bibliographies (signalétique et analytique) listent, assemblent des miettes d'information documentaire. L'assemblage s'opère sous une logique propre à la thématique concernée ou à l'action dont la logistique prévoyait le travail bibliographique en question (disjonction non nécessairement exclusive). L'éclatement en cinq thèmes dont je viens de parler en est un exemple.

Les miettes d'information, ce sont les références bibliographiques elles-mêmes (auteur, titre, etc.) publiées sous forme de « notices bibliographiques ». Je dis « miettes d'information », parce que chaque unité d'information bibliographique fait l'effet d'un atome (éventuellement en plusieurs exemplaires)

---

<sup>6</sup> On a coutume de dire que le partage de la thématique relève de l'arbitraire du documentaliste. Mais, c'est moins le partage de la thématique elle-même que la répartition des documents sous tel ou tel thème qui, ici, relève de l'arbitraire du documentaliste. C'est la règle du genre, dont les effets malicieux devraient être atténués par la lecture des notices qui accompagnent les références.  
Autre arbitraire : cette bibliographie se limite à la période 1985-1994.

dans l'océan des systèmes d'information documentaire. Cet océan n'est pas impraticable, loin de là. Sans parler d'Internet, les dispositifs d'information balisée sont riches et nombreux<sup>7</sup>. Je dis « miettes », aussi, parce que ce qu'on glane ainsi n'est que bribes, bribes significatives, certes, mais bribes quand même. N'apparaissent de l'unité bibliographique que ses éléments descriptifs. La réalité de l'unité bibliographique n'est pas saisie, elle n'est que signalée.<sup>8</sup>

Mieux, si l'on observe le mot allemand que traduit « référence » (*Bezugnahme*, littéralement « prise de lien »), on imagine aisément que la référence n'est qu'une sorte de garniture sans épaisseur qui ne vaut que par ce qu'elle couvre (*beziehen*). La référence a le même statut de réalité que le pronom relatif (*bezüglich Fürwort*) : lien, liaison, relation - entre l'unité bibliographique référencée et le lecteur de la référence. La réalité de la référence est de second ordre, elle est convocation (*Berufung*). Elle n'a d'épaisseur que « rapportée » au référencé ou à son propre lecteur ; son épaisseur est dans ce rapport même.

Référencer, pour le documentaliste bibliographe, c'est glisser un court texte (une « notice ») entre un à-lire concret et un vouloir-lire supposé, discrètement, avec la transparence maximale, afin de ne pas entraver l'établissement de la liaison, la prise de lien. La référence est un entre-deux, épiphénomène pour le texte référencé et signal pour le lecteur potentiel. Une sorte de tympan scriptural avec d'un côté la conscience lectrice, de l'autre le monde du texte<sup>9</sup>.

Référencer, c'est rapprocher, c'est-à-dire inscrire dans une distance mais pour la débarrasser d'éventuels infranchissables. Le pont sépare les deux rives en même temps qu'il les unit. Les critères d'évaluation de la qualité intrinsèque d'une référence seront donc de deux ordres : conformité objective et lisibilité. Conformité objective : le pont doit conduire celui qui décide de le franchir au bon endroit de la berge d'en face ; la description doit être « fidèle », sans parasite, sans « bruit », c'est-à-dire efficace pour identifier, et donc permettre l'accès au référencé lui-même. Lisibilité : la référence comme texte donné à lire ; praticabilité même du pont pour permettre l'accès du lecteur potentiel.

<sup>7</sup> Plusieurs banques de données documentaires, par exemple, sont utilisables par le commun des documentalistes. Dans le secteur de la formation continue et des sciences de l'éducation, je citerai FORINTER du Centre INFFO, EMILE de l'INRP et FRANCIS de l'INIST.

<sup>8</sup> En fait, c'est la réalité documentaire de l'unité bibliographique qui est appréhendée, non sa réalité textuelle. Le document comme visage, voire comme masque, du texte...

<sup>9</sup> J'emprunte l'image du tympan à Samuel Beckett (*L'innommable*) : "... c'est peut-être ça que je sens, qu'il y a un dehors et un dedans et moi au milieu, c'est peut-être ça que je suis, la chose qui divise le monde en deux, d'une part le dehors, de l'autre le dedans, ça peut être mince comme une lame, je ne suis ni d'un côté ni de l'autre, je suis au milieu, je suis la cloison, j'ai deux faces et pas d'épaisseur, c'est peut-être ça que je sens, je me sens qui vibre, je suis le tympan, d'un côté c'est le crâne, de l'autre le monde, je ne suis ni de l'un ni de l'autre..."

## Une bibliographie analytique d'auteur

Deux auteurs sont absents de cette bibliographie thématique « Formations ouvertes multiressources ». Je veux parler de Georges Lerbet et Philippe Carré. C'est qu'ils font l'objet d'une bibliographie spécifique, bibliographie non plus thématique, mais d'auteur (reprises dans les deuxième et troisième parties de ce *Cahier*)<sup>10</sup>. Ces deux auteurs, qui intervenaient lors de l'Université d'été, ont en effet à leur actif une importante production - ce qui m'a semblé constituer une double raison suffisante pour leur accorder un « traitement de faveur ». Les autres me le pardonnent !

L'une des thèses universitaires de Georges Lerbet traitait de la latéralité, non seulement parce que le sujet était passible d'un traitement scientifique dans le cadre d'un « engagement pédagogique » dont l'auteur était redevable à Monsieur Fraisse, mais aussi parce que la latéralité a toujours été, pour lui, "*une source de préoccupations*" très personnelle : l'auteur est très maladroit!

C'est du moins ce qu'il prétend, dans un article paru dans l'une des revues de l'INRP, où il retrace, pour le lecteur d'aujourd'hui, son « itinéraire de lecture ». Ce chemin est parsemé de références à ses propres écrits, nombreux et variés, mais toujours axés sur une problématique en évolution. A le parcourir, il semble que la maladresse n'était pas d'écriture!<sup>11</sup>

Pédagogiquement engagé, l'auteur le fut, comme il le dit lui-même, à l'orée de sa « carrière ». Il l'est encore aujourd'hui auprès d'étudiants à l'Université François Rabelais de Tours, notamment dans la direction de thèses de sciences de l'éducation. Cet engagement s'accompagne d'un travail méthodologique et heuristique sur la question de l'écriture de travaux universitaires par les étudiants. Cette activité d'encadrement de recherche est une composante importante de l'auteur : aussi, j'ai référencé quelques thèses conduites sous sa direction.

Construire la bibliographie analytique d'un auteur sur un ordre de développement chronologique (en l'occurrence, de 1965 à 1994) pourra sembler par trop linéaire et continu. Sans doute, cette construction tombe-t-elle sous le coup de la condamnation que Pierre Bourdieu instruit à l'encontre de l'histoire de vie. "*L'histoire de vie est [en effet] une de ces notions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant*". Et le fait que je me sois notablement appuyé sur un « itinéraire de lecture » donné par l'auteur lui-

<sup>10</sup> Le lecteur notera dès maintenant que l'ensemble de ce travail bibliographique s'arrête en juin 1994 (à l'exception de quelques « à paraître » qui, le cas échéant, ont été transformés au vu de la publication).

<sup>11</sup> « Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation », *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation* (n° 30, 1993, p. 7-36). Cet article a été abondamment utilisé pour la présentation des écrits de Georges Lerbet, qui m'a par ailleurs fourni des renseignements précieux ainsi que des copies de ses publications les plus récentes.

même ne semble qu'aggraver mon cas. J'entretiendrais ainsi l'« illusion biographique », « illusion rhétorique » qui prend sa force dans "*une représentation commune de l'existence, que toute une tradition littéraire n'a cessé et ne cesse de renforcer*"<sup>12</sup>.

J'accepte l'anathème et le récuse en même temps. Je plaide coupable parce que je sais que l'œuvre de Georges Lerbet ne se réduit pas à l'indication bibliographique, cette œuvre-là ni aucune autre. C'est la bibliographie qui est en soi double réduction : réduction du texte en document, puis réduction de ce dernier en série de caractéristiques d'identification. Le travail bibliographique est émiettement de l'œuvre que, texte après texte, l'auteur a patiemment construite. Le documentaliste « déconstruit » l'œuvre (ce qui n'est pas la détruire), substituant à une cohérence d'auteur une atomisation d'informateur. Il est clair qu'il ne pourra jamais restituer l'œuvre, quelle que soit la technique d'ordonnement utilisée. Le système-œuvre est à jamais perdu. Voulant donner à lire, le bibliographe doit désarticuler l'organisme-texte, l'empêcher de respirer, le réduire en miettes.

Mais je plaide non coupable parce que « le postulat du sens de l'existence »<sup>13</sup> d'un auteur en tant qu'auteur est indispensable au travail d'analyse bibliographique (la publication d'un écrit comme événement dans un projet global d'écriture, dans une vie de création). Peut-être faut-il voir dans cette récusation, la propension du documentaliste bibliographe à lutter contre l'émiettement factuel de l'information bibliographique, propension à se vouloir artisan de l'écriture, comme lecteur mais aussi comme scripteur, c'est-à-dire comme producteur de sens. Mais la récusation est inutile, et la propension vouée à l'insatisfaction ; du moins si l'on en reste à la bibliographie, même analytique. Le sens produit veut désigner, pointer le sens postulé de l'œuvre émiétée, incapable de seulement le reconstruire. Le sens produit par le bibliographe est la désignation, le pointage même d'un sens rendu inaccessible par atomisation<sup>14</sup>.

### Un essai d'exégèse bibliographique (d'auteur)

Établir la bibliographie de Philippe Carré n'est pas une mince affaire. Non par la minceur du sujet, certes ! C'est au contraire le foisonnement qui rend complexe, c'est-à-dire intéressant, le travail du documentaliste, qu'il

<sup>12</sup> Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Éditions du Seuil, 1994, p. 81.

<sup>13</sup> *Id.*, p. 82. Pierre Bourdieu écrit que l'enquêteur et l'enquêté (le sujet et l'objet de la biographie) "*ont en quelque sorte le même intérêt à accepter le postulat du sens de l'existence racontée (et, implicitement, de toute existence)*".

<sup>14</sup> On notera la difficulté de se départir du postulat du « sens donné », alors qu'on peut tout aussi bien faire l'hypothèse du « sens construit », du sens comme produit d'une activité. Voyez plus loin la note 25.

s'agisse des lieux de publications, des thèmes investis ou des statuts de l'auteur.

Question statuts, l'auteur est (ou fut) formateur d'anglais, chercheur et enseignant universitaire, ingénieur-consultant (INTERFACE), rédacteur en chef d'un périodique, responsable d'une rubrique dans une revue - et j'en oublie sûrement. Cette multiplicité des « profils » implique une stratégie éditoriale complexe. Question lieux de publications, en effet, on peut apprécier le coup de plume de Philippe Carré aussi bien dans des ouvrages répertoriés par le Cercle de la Librairie, que dans des études commanditées par les pouvoirs publics, ou dans des articles de revues spécialisées (pédagogie, formation continue, gestion ressources humaines, sciences de la vie...), voire dans des éditoriaux. On sent là une volonté de diffusion des résultats de la recherche, un parti-pris de toucher tous les lectorats proches de l'auteur, c'est-à-dire le plus possible d'acteurs de la formation continue - ce qui nous ramène à la question des statuts.

Mais il n'est pas que la stratégie éditoriale qui soit complexe. La stratégie d'écriture elle-même l'est tout autant, et pour le même ordre de raisons. Dans une récente publication<sup>15</sup>, je tentais une approche des relations entre action et écriture, dans le cadre d'une analyse des enjeux et des conditions de l'« écriture praticienne ». La prime distinction opérée permettait d'articuler entre **écriture dans l'action** et **écriture sur l'action**. Délibérément, Philippe Carré, qui se définit lui-même comme « un praticien engagé dans des activités de recherche », joue sur les deux tableaux. Il produit non seulement de l'écrit dans l'action, ne serait-ce lorsqu'il crée un outil pédagogique (anglais professionnel), mais encore de l'écrit sur l'action - et c'est à ce titre qu'il s'est fait une « réputation ». Les exemples d'écriture sur l'action ne manquent pas ; le lecteur n'aura qu'à parcourir la troisième partie de ce *Cahier*.

Mieux, avec le texte de Philippe Carré, on voit apparaître un troisième type de relation entre écriture et action, je veux parler de l'**écriture pour l'action**. Combien de textes publiés par notre auteur, peut-être d'abord conçus comme écrits sur l'action, sont devenus des écrits pour l'action, incitant à de nouvelles logiques d'action, à de nouvelles rationalités pratiques ? Ce passage de l'écriture sur l'action à l'écriture pour l'action est sûrement rendu possible par le style d'écriture (et l'intention) de l'auteur. Mais il est peut-être surtout déterminé par la stratégie éditoriale mise en œuvre (détermination du lectorat) dans un premier temps et la lecture qu'en font les lecteurs dans un second temps. Style d'écriture, stratégie éditoriale et mode de lecture se combinent de façon complexe pour que s'opère le passage.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Il s'agit de la conclusion du numéro 27 des *Cahiers d'études du CUEEP*, intitulée « Note sur l'écriture praticienne » (p. 147-168).

<sup>16</sup> L'analyse de cette combinatoire peut être faite à propos du texte de Philippe Carré. L'une des principales hypothèses que l'on peut émettre sur la nature d'une telle combinatoire, c'est que ses variations sont, en dernière instance, déterminées par

L'autre trait caractéristique de l'écriture de Philippe Carré, c'est qu'elle est très souvent **écriture sur l'écriture**. Le texte de notre auteur est une mine de références bibliographiques, et il est rare qu'une contribution ne comporte une bibliographie<sup>17</sup>. Ici encore le statut de l'écrivain est éclairant : éditorialiste, animateur de rubrique, Philippe Carré semble « exégète » dans l'âme. Une part significative de son travail a consisté à importer, interpréter et classer des textes produits par d'autres que lui. Pour autant ce travail n'est pas « de seconde main ». L'importation, l'interprétation et la classification sont des chemins empruntés qui conduisent à la construction théorique et à l'éclairage de la pratique.

Cette bibliographie d'auteur, qui ne revendique pas l'exhaustivité (malgré ses 93 références), couvrent une période de 18 ans. Dix-huit années de recherche et d'écriture, au long desquelles l'auteur semble avoir développé les questions abordées lors du travail qui a donné lieu à ses premières publications : je veux parler de l'engagement des retraités dans la formation. Tout y était déjà, notamment le projet individuel (individualisation et investissement), l'autoformation, l'apprentissage linguistique (langues étrangères), la recherche nord-américaine. Après ce premier travail, l'auteur s'attacha au problème de l'engagement dans la formation, non plus des retraités, mais des salariés de plus de 40 ans ; puis ce fut l'engagement des salariés en général dans la formation, avec une réflexion sur la notion d'investissement (le fameux co-investissement) ; enfin, c'est l'autoformation, avec ses formes nord-américaines (l'apprentissage autodirigé), qu'explore l'auteur dans les derniers écrits présentés dans ce document.

L'ensemble de la production de Philippe Carré pourra être considéré comme un labyrinthe, certes, mais un labyrinthe vivant, qui respire et s'articule organiquement. Aussi, autant que possible, j'ai signalé les articulations entre les différents textes, avançant la notion de « pôle d'attraction documentaire », notamment. Chaque grand thème se voit attribuer un tel pôle autour duquel se situent les autres textes, qu'il s'agisse de textes satellites (résumé, présentation du « texte-pôle »), textes d'extension, textes de déplacement, textes d'élargissement ou textes de passage d'un pôle à l'autre. Quelques fils majeurs de ce vaste tissu « quadripolaire »<sup>18</sup> seront alors repérés. De ce texte en quatre dimensions, quelques thèmes conducteurs - au sens où l'énergie intellectuelle y circule - seront isolés comme pour en identifier l'innervation. Le lecteur pourra peut-être ainsi suivre les méandres d'une micro-histoire des

---

le statut de l'écrivain. Un autre texte mériterait ce type d'analyse : celui de Bertrand Schwartz, autre praticien écrivain dans, sur et pour l'action. De plus, ces deux auteurs entretiennent avec l'écriture des rapports *a priori* différents. Une analyse comparée en serait d'autant plus éclairante.

17

C'est pourquoi je ne préciserai jamais la mention « bibliographie ».

18

Voyez l'essai de synopsis proposé en ouverture de la partie de ce cahier consacrée à Philippe Carré.

idées en train de se construire tout au long de ces dix-huit années, et à ce jour non close.

### L'exégèse et ses textes

Évoquant le présent travail (dans sa forme originelle de document d'accompagnement de l'Université d'été), Philippe Carré a un jour parlé d'une « exégèse bibliographique ». J'accepterai volontiers cette caractérisation, mais à une seule condition : que la connotation dogmatique en soit évacuée. Historiquement, en effet, la première grande exégèse fut biblique, où le travail du dogme fournissait les clés d'interprétation du « texte révélé »<sup>19</sup>. Cette condition acceptée, je prends volontiers à mon compte les autres dimensions de l'exégèse. Cette bibliographie veut être une œuvre à part entière - quand même elle se finalise, pour une part, dans une invitation à lire l'œuvre de Philippe Carré -, en même temps qu'une contribution à l'élaboration d'une méthodologie d'herméneutique documentaire attachée au domaine de la formation continue et des sciences de l'éducation.

Œuvre à part entière, cela signifie d'abord autonomie par rapport au texte-objet de l'exégèse. Le producteur du texte-objet est tout à la fois présent et absent de l'exégèse. Présent en tant que producteur originel sans lequel l'exégèse n'aurait pu même être imaginée comme possible, mais absent en ce que l'exégète travaille plus à la lisibilité du « monde » que déploie le texte au devant de lui qu'à expliciter les intentions de l'auteur qui a créé ce texte. Œuvre à part entière, cela signifie également que le présent texte est un nouveau texte, un texte qui finalement déploie un autre monde que celui du texte-objet.

Contribution à l'élaboration d'une méthodologie d'herméneutique documentaire, ce travail veut proposer autre chose qu'une bibliographie analytique ou qu'une synthèse documentaire. Travail documentaire classique, la bibliographie analytique pratique une sorte d'émiettement, chaque référence se fermant sur elle-même<sup>20</sup> et s'inscrivant dans un ordre externe de raisons<sup>21</sup>. La bibliographie analytique ne crée pas de sens nouveau : elle livre une information sur. Ainsi, on qualifiera une présentation d'ouvrage de bonne quand elle sera en elle-même lisible certes, mais surtout quand elle rendra fidèlement compte de ce que serait le contenu de l'œuvre référencée. Quant à la synthèse

<sup>19</sup> L'exégèse comme discipline théologique ; cf. François Laplanche, *La bible en France entre mythe et critique (XVI-XIX<sup>ème</sup> siècle)*, Paris : Albin Michel, 1994, 315 p.

<sup>20</sup> Cette fermeture sur soi de la référence doit se comprendre dans son rapport aux autres références. En tant que pont, c'est-à-dire en tant que lien établi entre lecteur potentiel et texte, la référence est en soi ouverture.

<sup>21</sup> Cet ordre est dit externe à la référence en ce que l'écriture documentaire proprement dite est indépendante de l'ordre de classement des références entre elles. Ceci est l'une des manifestations tangibles de la pratique de l'émiettement.

documentaire, elle n'est que très rarement un travail documentaire, au sens où ce sont en général des chercheurs spécialistes du sujet traité, et non des documentalistes, pauvres « piétons du savoir », qui s'attellent à ce type de tâche<sup>22</sup>. L'écriture de la synthèse documentaire est déterminée par la problématique du chercheur. Là où la bibliographie analytique pêchait par souci de transparence et d'effacement du documentaliste devant le ce sur quoi elle informait, la synthèse documentaire va pêcher par souci de réduction orientée. Signalant une œuvre, la synthèse n'en retiendra que ce qui s'inscrit dans le mouvement de la problématique du chercheur qui la signe.

Dans l'exégèse bibliographique, au contraire, c'est la complexion de l'œuvre interprétée, c'est-à-dire la complexion de l'œuvre en tant qu'elle est interprétée, qui détermine l'écriture documentaire. Cela dit, il ne s'agit plus seulement d'informer sur, mais, plus globalement, de transformer, dans un travail en plusieurs temps de compréhension-décontextualisation-recontextualisation. Tout se passe comme si l'exégèse bibliographique ne pouvait venir qu'après la lecture, qui n'est, à bien regarder, qu'une entreprise où un texte est décontextualisé - tant du point de vue sociologique que psychologique - pour se laisser recontextualiser dans une nouvelle situation<sup>23</sup>, et ce, sans que l'auteur du texte lu n'y puisse rien...

## Les références et le sens

Depuis Gottlob Frege, on a coutume de distinguer, dans toute proposition de discours, entre le sens (*Sinn*) et la référence (*Bedeutung*)<sup>24</sup>. Le sens est immanent au discours, construisant (ou visant<sup>25</sup>) une réalité idéale, assurant

<sup>22</sup> Il suffit de parcourir les synthèses documentaires publiées régulièrement par la *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE* pour s'en convaincre.

<sup>23</sup> Sur ce sujet, on peut consulter l'œuvre de Paul Ricœur, notamment les textes réunis dans *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris : Éditions du Seuil, 1986, 414 p.

<sup>24</sup> Gottlob Frege, « Sinn und Bedeutung », *ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND PHILOSOPHISCHE KRITIK*, n° 100, 1892.

<sup>25</sup> Selon que l'on considère le discours (oral ou écrit, parole ou texte) comme constructeur du sens, ou comme exprimant un déjà-là de la pensée. J'opterais, quant à moi, pour l'option constructiviste, sans pouvoir hélas proposer d'arguments à mes yeux convaincants. Quoi qu'il en soit, il semble que poser ainsi cette alternative revient à distinguer au moins deux plans de réalité, si ce n'est trois : il y aurait une réalité première qui serait l'idée, puis, secondairement, des réalités plus ou moins dégradées par rapport à l'idée, à savoir la parole et l'écrit - ceux-ci pouvant dans un deuxième temps être placés dans un rapport analogue, où l'écrit serait comme une dégradation de la parole (voyez Jacques Derrida, *De la grammatologie*, Paris : Éditions de minuit, 1967, 447 p.). Chez Platon, cela donne trois niveaux d'activité : la contemplation de l'idée (avec un indice de « réalité » maximum), la parole (indice de réalité moindre, au mieux de l'ordre de la réminiscence) puis seulement l'écriture (faible indice de réalité, de l'ordre du souvenir de réminiscence). Même schéma chez Rousseau, où l'on a la conscience (présence à soi dans le sentiment), puis la parole (voix de la conscience), enfin l'écriture (représentation de la parole). C'est en appauvrissant ce type de modèle que la linguistique saussurienne se construira... Le lecteur comprendra qu'un documentaliste bibliographe vive assez

la cohérence interne du discours. La référence, c'est la portée (*Tragweite*, synonyme possible de *Bedeutung*) du discours, son effet dans l'ordre du réel (*Wirkung*), sa fécondité d'action (c'est ainsi que l'on pourrait comprendre un autre synonyme possible de *Bedeutung*, *Reichweite*).

En fait, la traduction courante de *Bedeutung* donnerait plutôt quelque chose comme « signification », voire « sens »<sup>26</sup>. Mais Frege utilise la distinction pour établir un écart sémantique. Claude Imbert, le traducteur français de Frege, traduit par « dénotation »<sup>27</sup>. Émile Benveniste<sup>28</sup> et, après lui Paul Ricoeur<sup>29</sup>, préfèrent « référence ».

Voici donc un second type de référence. À côté de la référence bibliographique, référence-prise de lien, on a la référence « herméneutique », référence qui, dans le projet d'exégèse, permet de rendre habitable le monde déployé par le texte<sup>30</sup>. Quand je disais, plus haut, qu'il s'agissait de « transformer, à partir d'un travail en plusieurs temps de compréhension-décontextualisation-recontextualisation », je voulais très précisément parler d'une transformation analogue à celle dont on parle dans les règles du rugby. Que l'exégèse ne puisse venir qu'après la lecture, cela signifie que l'exégète « transforme » sa lecture de l'œuvre en œuvre à part entière. La lecture se comprend dans ce sens comme un essai - dont l'écriture de l'exégèse est la transformation.

Deux réflexions peuvent être maintenant engagées à propos de l'exégèse bibliographique, à partir de la question du rapport qu'elle entretient avec deux autres pratiques de compréhension-décontextualisation-recontextualisation de l'œuvre textuelle : l'herméneutique (philosophique) et la critique (littéraire). La conduite de cette double réflexion dans le cadre du travail documentaliste

mal que l'écrit ne soit que la pâle copie d'une pâle copie de ce qui serait l'authentique ! De mon humble point de vue, il devrait être possible - hypothèse de travail - de mettre sur le même plan de réalité les trois modes de ce qui devrait s'appeler la production de sens : le pensé (et non plus l'idée hypostasiée ni la conscience divinisée), le dit et l'écrit. La description des interrelations qui les unissent pratiquement montrerait à coup sûr que, s'agissant de la question (du statut) de l'écriture, l'idéalisme n'est pas une fatalité.

<sup>26</sup> Les dictionnaires allemands donnent *Sinn* comme synonyme possible de *Bedeutung*.

<sup>27</sup> Gottlob Frege, *Écrits logiques et philosophiques*, trad. C. Imbert, Paris : Éditions du Seuil, 1994, p. 102-126 (collection Points Essais). Le traducteur justifie son choix p. 15-16.

<sup>28</sup> Émile Benveniste, « La forme et le sens dans le langage », dans les *Actes du XII<sup>ème</sup> congrès des sociétés de philosophie de langue française*, Neuchâtel : La Baconnière, 1967, tome 2, p. 26 et suivantes.

<sup>29</sup> *Op. cit.*, p. 113 par exemple.

<sup>30</sup> Au début d'un article intitulé « La lecture comme construction » (dans *POETIQUE*, n° 24, 1975, p. 417-425), Tzvetan Todorov explique comment, dans la lecture d'un roman, seules les phrases qu'il appelle « référentielles » permettent (au lecteur) de construire l'univers imaginaire.

nous mènera, en conclusion, vers l'élaboration fragmentaire de ce que pourrait être une « herméneutique documentaire ».

### Exégèse bibliographique et critique littéraire

Pour Maurice Blanchot<sup>31</sup>, la critique littéraire est un « compromis » entre deux formes d'institution, la journalistique et l'universitaire. Elle est le lieu où *"le savoir au jour le jour, empressé, curieux, passager, le savoir érudit, permanent, certain, vont à la rencontre l'un de l'autre et se mêlent tant bien que mal"*. Prise entre deux réalités institutionnelles si puissantes, *"la critique est en elle-même presque sans réalité"*. Mais Blanchot s'empresse d'ajouter que tout est *"comme si cette manière de n'être rien annonçait [...] sa plus profonde vérité"*. En fait il prépare ainsi un glissement : subrepticement, il passe de l'humilité institutionnelle à l'effacement existentiel de la critique.

En effet, *"la parole critique a ceci de singulier, plus elle se réalise, se développe et s'affirme, plus elle doit s'effacer : à la fin elle se brise. Non seulement elle ne s'impose pas, attentive à ne pas remplacer ce dont elle parle, mais elle ne s'achève et ne s'accomplit que lorsqu'elle disparaît : et ce mouvement de disparition n'est pas la simple discrétion, surajoutée, du serviteur qui, après avoir joué son rôle et mis la maison en ordre, s'éclipse : c'est le sens même de son accomplissement qui fait qu'en se réalisant, elle disparaît"*. On ne peut saisir la présence du critique (et de la critique) que comme *"toujours prête à s'évanouir"*.

Mais cet effacement de la parole critique devant la parole créatrice (la parole critique parle la parole créatrice) n'est pas modestie : la parole critique est l'« épiphanie » de la parole créatrice, son « actualisation nécessaire ». *"La critique est cette perspective ou cet espace ouvert dans lequel [l'œuvre] se communique"*, et cette communication *"n'est que la dernière métamorphose de cette ouverture qu'est l'œuvre en sa genèse, ce qu'on pourrait appeler sa non-coïncidence essentielle avec elle-même, tout ce qui ne cesse de la rendre possible-impossible"*. Du coup, *"à force de disparaître devant l'œuvre, [la critique] se ressaisit en elle, et comme l'un de ses moments essentiels"*.

Que retenir de cette réflexion de Maurice Blanchot sur sa propre pratique, la critique littéraire ? Il est clair, à première vue, que le qualificatif « littéraire » n'a pas la même extension que ce que manipule le documentaliste spécialisé dans le domaine de la formation continue et des sciences de l'éducation. Le chercheur, l'ingénieur, le consultant n'entretiennent sûrement pas le même rapport à leur œuvre scripturale que le romancier ou le poète. Reste que je suis persuadé que l'« écriture praticienne » en formation et en éducation est passible d'un traitement critique. Persuadé, pas convaincu : je n'ai pas à ce

<sup>31</sup> Maurice Blanchot, « Qu'en est-il de la critique ? », *ARGUMENTS*, n° 12-13, janvier-mars 1959, p. 34-37.

jour les arguments pour étayer ce qui n'est encore que de l'ordre de l'hypothèse de travail.

En effet, au prix d'une métaphore, c'est-à-dire d'une transposition du champ de l'écriture poétique au champ de l'écriture praticienne (et de recherche en formation et en éducation), il apparaît que l'exégète bibliographe présente de nombreux points communs avec le critique littéraire. Ne serait-ce que la revendication à pouvoir, dans le même mouvement, créer du sens et s'effacer. L'originalité consisterait à se prétendre original mais dans le souffle d'une œuvre déjà-là. Qu'est-ce que l'actualisation dont parlait Blanchot, sinon le travail d'ingénierie qui construit le pont (les ponts) entre l'œuvre déjà-là et les acteurs de la formation - dernier travail de l'œuvre par lequel la prétention de l'œuvre (comme système complexe) à être féconde d'action (la *Reichweite* de tout à l'heure) touche enfin aux rives du possible ? Inscrite dans l'action, l'œuvre l'est en soi, mais comme possibilité : elle est inscriptible, seulement inscriptible. L'inscription dans l'action, dans telle action, s'opère dans cette « dernière métamorphose » de l'œuvre qu'est l'exégèse.

Nous sommes loin de la *Bezugnahme*. Ou plutôt celle-ci fonctionne ici, non plus comme prise de lien, mais comme mémoire du lieu d'origine, comme lien maintenu à l'œuvre-texte, comme chemin de possible retour à un état de l'œuvre antérieur à l'actualisation.

### **Exégèse bibliographique et herméneutique**

En tant que prise de lien, la référence (*Bezugnahme*) est une catégorie opérationnelle de la bibliographie ; en tant que lien maintenu, elle est une catégorie quasi-passive de l'exégèse. La référence active et activante dans l'exégèse, c'est la *Bedeutung*. On est passé de la communication de données à l'interprétation de texte, de la bibliographie à l'herméneutique. Ou plutôt la bibliographie s'est enrichie, complétant sa fonction informationnelle par une fonction philosophiquement plus pertinente, la fonction herméneutique.

La critique avait déjà produit un dépassement de la technique bibliographique, en portant l'œuvre à un état actuel, en la recontextualisant pour l'inscrire dans l'action, faisant de la *Bezugnahme* un lien mémorial presque inactivé. L'herméneutique va permettre un nouveau dépassement pour une nouvelle inscription : inscription de l'action (où l'œuvre s'est inscrite) dans une ouverture pratiquée dans l'œuvre interprétée.

Je disais plus haut que l'exégète travaille plus à la lisibilité du « monde » que déploie le texte au devant de lui qu'à expliciter les intentions de l'auteur qui a créé ce texte (cette explicitation n'étant qu'une étape du travail de compréhension-décontextualisation-recontextualisation). C'est précisément la fonction herméneutique qui est ici à l'œuvre.

**Qu'est-ce que l'herméneutique ?** Pour répondre brièvement, je dirai que **c'est la pratique méthodique** (la *technè* des grecs) **de l'interprétation**, en l'occurrence ici de l'interprétation des textes<sup>32</sup>. Interpréter, c'est s'approprier dans un effort d'explication-compréhension<sup>33</sup>, c'est expliciter ce que l'œuvre-texte a d'unique, à savoir le « monde » qui s'y déploie. Comme dit Paul Ricœur, "*ce qui est [...] à interpréter dans un texte, c'est une proposition de monde, d'un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus proches*". Bien sûr, Paul Ricœur pense ici à la poésie, à la fiction, aux métamorphoses de la vie quotidienne, aux "*variations imaginatives que la littérature opère sur le réel*"<sup>34</sup>. Mais je soutiens que l'écriture praticienne et de recherche en formation et en éducation, notamment, se réalise elle aussi - c'est-à-dire comme toute écriture - en variations imaginatives. Que sont les sept piliers de l'autoformation, chers à Philippe Carré, sinon une métaphore dans les règles de l'art poétique ?<sup>35</sup>

Que dire des textes scientifiques à forte charge idéologique ou utopique<sup>36</sup> ? J'ai tenté naguère un essai d'interprétation d'un corpus de textes fondateurs de la méthode de la recherche-action de type stratégique, notamment en tant que méthode d'évaluation des dispositifs de formation<sup>37</sup>. Mon objectif était globalement d'amener au devant de la scène textuelle la « proposition de monde » dont les éléments les plus topiques se tiennent en coulisses, de renverser la profondeur du texte après en avoir bien fouillé les bas-fonds<sup>38</sup>. Cet objectif fonde sa légitimité sur l'un des postulats de toute herméneutique : le soupçon de sens. "*Le langage ne dit pas exactement ce qu'il dit. Le sens qu'on saisit, et qui est immédiatement manifesté, n'est peut-être en réalité qu'un moindre sens, qui protège, resserre, et malgré tout transmet un autre*

<sup>32</sup> Pour une réponse plus fouillée, on pourra lire Paul Ricœur (*op. cit.*), mais aussi Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode* (Paris : Éditions du Seuil, 1976) et les deux volumes de *L'art de comprendre* (Paris : Aubier, 1982 et 1991).

<sup>33</sup> L'herméneutique a été secouée par un conflit d'ordre épistémologique qui opposait explication (sciences de la nature) et compréhension (sciences humaines, « sciences de l'esprit », comme disaient les romantiques allemands). Paul Ricœur a consacré plusieurs textes à l'analyse et au dépassement de ce conflit (*op. cit.*).

<sup>34</sup> *Op. cit.*, p. 115.

<sup>35</sup> L'interprétation des textes scientifiques les plus axiomatisés montrera, n'en déplaise aux tenants du formalisme logique, que ce qui se donne à lire comme scientifique fonctionne avec les catégories de l'imaginaire. Les écrivains « scientifiques » construisent des mondes eux aussi. "*En physique au sens large, l'énoncé vrai ne figure qu'en tant que métaphore*", écrivait Herman Meyer (*Le rôle médiateur de la logique*, Paris : PUF, 1956, p. 218). Même Gottlob Frege, qui rêva d'une langue épurée (« langue formulaire de la pensée pure »), ne put, à son grand regret, se dispenser de l'usage d'images.

<sup>36</sup> Cf. Jürgen Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Paris : Denoël, 1984, 214 p. (Médiations), et Paul Ricœur, *op. cit.*, p. 303-392.

<sup>37</sup> Bruno Richardot, « Recherche-action de type stratégique », *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE*, n° 120, septembre-octobre 1992, p. 103-119. A noter que la plus grande part de ce corpus est publiée dans les *cahiers d'études du CUEEP*.

<sup>38</sup> L'expression est de Friedrich Nietzsche (*Aurore*, § 446).

*sens ; celui-ci étant à la fois le sens le plus fort, et le sens « d'en dessous »*<sup>39</sup>. Pratiquer le soupçon de sens, c'est dénoncer la naturalité du signe, c'est comprendre le signe comme une interprétation déjà-là<sup>40</sup>.

Quelques puristes de l'histoire de la philosophie contemporaine verront très certainement d'un très mauvais œil l'association de deux pensées inconciliables de l'interprétation, celle de Paul Ricœur et celle de Michel Foucault<sup>41</sup>, le premier parlant de mise au devant du texte, le second de renversement de profondeur et donc de mise en surplomb du texte. C'est oublier que l'image de la profondeur, Foucault la reprend des auteurs qu'il interprète (Nietzsche, Freud et Marx). La synthèse est possible dans l'image de mise au devant du texte de ce qui y est enfoui au plus profond. Mais les mêmes puristes opposeront peut-être le conflit entre ce qu'on pourrait appeler la philosophie du redéploiement dans l'herméneutique ricœurienne et la philosophie du soupçon dans l'herméneutique foucaultienne. Outre qu'on peut très bien formuler ici le même rappel que pour l'image de la profondeur, il n'y a aucune raison pour qu'on ne puisse considérer ces deux façons de penser non pas comme sur le même plan, mais comme successives, la posture ricœurienne venant après la foucaultienne. Soupçonner les signes (pour en saisir le sens) puis redéployer le monde (à partir du sens « d'en dessous »). On fera l'hypothèse que **la posture du soupçon est d'autant plus indispensable quand le texte veut avoir une portée sociale sans pour autant livrer les éléments de son appareil stratégique-axiologique, sans déclinier la qualité de l'énergie axiologique qui l'in-nerve.**

Avant d'être explicitation d'une proposition de monde, la référence-*Bedeutung* doit commencer par être tout simplement d'une part élucidation de signification - ce qui peut entraîner une réécriture du texte interprété<sup>42</sup> -, d'au-

<sup>39</sup> Michel Foucault, « Nietzsche, Freud, Marx », dans *Nietzsche*, CAHIERS DE ROYAUMONT, Philosophie, n° VI, Paris : Éditions de Minuit, 1967, p. 183. Par un de ces renversements souterrains qui jalonnent la philosophie dans son développement, ne pourrait-on voir la matrice de ce postulat dans l'équivoque mantique, telle que l'énonce Héraclite (fragment 93) : "Le maître à qui appartient l'oracle, celui de Delphes, ni ne dit ni ne cache ; il signifie." ? Jean Bollack et Heinz Wismann (*Héraclite ou la séparation*, Paris : Éditions de Minuit, 1972, p. 273-274) interprètent la fin du fragment en "dit-et-cache, indiquant par ce qu'il dit ce qu'il ne dit pas".

<sup>40</sup> Michel Foucault (*op.cit.*, p. 189) ne fait-il pas justement remarquer que ce n'est pas l'histoire des rapports de production qu'interprète Marx, mais "un rapport se donnant déjà comme une interprétation, puisqu'il se présente comme nature" ? Plus loin (p. 191), l'archéologue du savoir affirme : "le signe est déjà une interprétation qui ne se donne pas pour telle. Les signes sont des interprétations qui essayent de se justifier, et non pas l'inverse". On connaît la formule nietzschéenne selon laquelle il n'y a pas de phénomènes moraux, mais seulement une interprétation (*Ausdeutung*) morale des phénomènes (Par delà le bien et le mal, § 108) ...

<sup>41</sup> Voyez par exemple Jean-Marie Auzias, *Michel Foucault*, Lyon : La manufacture, 1986, p. 219. Il semble d'ailleurs que l'opposition entre Foucault et Ricœur repose sur un contresens dans la lecture que fait Jean-Marie Auzias de la fin de la contribution de Foucault (p. 189 et suivantes).

<sup>42</sup> Voyez Bruno Richardot, *art. cit.*, p. 113, note 123.

tre part contextualisation des références-*Bezugnahmen* mobilisées, convoquées dans le texte interprété<sup>43</sup>, enfin convocation-*Berufung* (pour contextualisation) des références-*Bezugnahmen* non explicitement convoquées dans le texte interprété<sup>44</sup>. Le premier cran de la *Bedeutung* est donc frontalement triple : restauration du texte et de l'intertexte (concomitant et antécédent). Le second cran, c'est l'exposition au devant du texte interprété du projet de monde qu'il propose.

Ricœur précise bien que ce monde est "*tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus proches*". L'herméneutique est création, l'interprétation est un nouveau texte, une nouvelle œuvre. Cette précision a une conséquence importante quant au statut de l'interprétation, qui s'exprime à la fois dans la philosophie du soupçon et dans celle du redéploiement. L'un des apports les mieux connus de Martin Heidegger à cette dernière est le traitement du fameux « cercle herméneutique » - que j'énonce ainsi : l'interprète lit en fonction du projet de monde qui lui est propre<sup>45</sup>. On en voit immédiatement l'impact : l'interprétation est, de droit, passible d'interprétation. Tout texte est interprétation, toute interprétation est texte. Du coup, toute lecture est interprétation d'une interprétation, toute interprétation est lecture d'une lecture. Nous entrons là dans une chaîne infinie de retours sur soi de l'interprétation dont la philosophie du soupçon affirme qu'elle ne peut s'abîmer que dans la disparition de l'interprète.

Tant qu'il y aura des interprètes ; tant qu'il y aura des êtres de langage...

---

<sup>43</sup> *Id.*, p. 106-107 (travail sur une référence à Sartre).

<sup>44</sup> Cette opération de restauration permet d'élargir le corpus interprété, soit par des textes concomitants (voyez *id.*, p. 108, note 68, par exemple), soit par des textes antécédents (voyez *id.*, p. 109, note 76, par exemple) - tous textes faisant l'objet de reprise ou d'interprétation à l'intérieur du texte interprété.

<sup>45</sup> Voyez *id.*, p. 110.

## Éléments pour une herméneutique documentaire

*"La philosophie est une anticipation des pensées et des pratiques futures. [...] Non seulement elle doit inventer, mais elle invente le sol commun aux inventions à venir. Elle a pour fonction d'inventer les conditions de l'invention."*

Michel Serres, *Éclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*, Paris : Flammarion, 1994, p. 129 (Champs)

Mais l'herméneutique est une pratique de type philosophique et les débats qu'elle suscite engagent les philosophes, pas les documentalistes. Qu'elle mobilise ici de la technique documentaire n'implique nullement qu'elle relève de l'activité documentaire.

Si je convoque la philosophie dans mon propos - qui est bien propos de documentaliste -, c'est parce que je fais le projet d'asseoir ma professionnalité sur une pensée vive et vivifiante (c'est-à-dire octroyeuse de sens), dont l'énergie résulte d'un perpétuel besoin de comprendre. Peut-être aussi du refus obstiné de la double réduction, techniciste et ancillaire, qu'on impose trop souvent à la fonction documentaire.

### Situation de l'herméneutique documentaire

Par ailleurs témoin de l'écriture praticienne<sup>46</sup>, je ne résiste pas au « désir » de mettre en place les conditions de possibilité de sa problématisation : l'écriture des acteurs de l'éducation permanente ne pourra se déployer et se problématiser que dans une nouvelle région de l'herméneutique, qui fonctionnerait à trois niveaux :

1. niveau de l'acteur écrivant
  - 1.1. qui sont ces écrivains, pour qui et pour quoi écrivent-ils ? quelles sont leurs motivations à écrire ? quels processus identitaires engagent-ils ?
  - 1.2. quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent dans l'acte d'écriture ?
2. niveau de l'institution éducative
  - 2.1. quel statut l'institution accorde-t-elle à l'écriture praticienne ?
  - 2.2. quels sont les enjeux de l'écriture praticienne pour l'institution ?
3. niveau de l'écrit
  - 3.1. quels instruments de lecture et d'interprétation ?
  - 3.2. quelles relations entre le texte et l'action ?

C'est bien sûr au troisième niveau que s'inscrit le projet d'herméneutique documentaire. Mais une herméneutique caractérisée comme documentaire est-

---

<sup>46</sup> Voyez la conclusion, déjà citée, du numéro 27 des *Cahiers d'études du CUEEP*.

elle seulement possible ? A quelles conditions ? Pour produire quoi ? Et selon quels protocoles ?

Comment le documentaliste va-t-il pouvoir / devoir s'y prendre pour enrichir sa professionnalité d'une capacité à « interpréter » sans pour autant y perdre son âme, c'est-à-dire sa spécificité de documentaliste ? Comment installer dans le même bateau l'ouverture herméneutique potentiellement infinie et la nécessaire réduction documentaire ? Quel hybride naîtra de cette union (contre nature ?) de la *Bedeutung* et de la *Bezugnahme* ?

### Un possible comme exemple à analyser

Je limiterai ma réponse, aujourd'hui, en proposant un exemple d'un tel hybride, une production - parmi une foule de possibles - réalisée avec l'objectif d'ouvrir le documentaire. Je veux parler de ce que j'ai appelé, après Philippe Carré, l'exégèse bibliographique d'auteur.

Hybride, l'exégèse bibliographique est une œuvre doublement bridée.

En tant que bibliographie, d'abord, elle s'oblige à présenter une entrée émettée : la référence-*Bezugnahme* y est mise en ordre (en l'occurrence ordre chronologique) .

Ensuite, le centrage exclusif sur l'auteur réduit considérablement le champ du mobilisable pour l'interprétation. Le travail sur l'intertexte, notamment, ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur du corpus marqué du nom de l'auteur. La *Bedeutung* est conditionnée par la mise en relation des *Bezugnahmen* entre elles. Le travail de déploiement du monde de l'œuvre de l'auteur, le travail herméneutique est borné par le travail proprement bibliographique.

On parlera donc d'une exégèse close : on y entre et on en sort par des fermetures<sup>47</sup>.

Au-dedans cependant le documentaliste herméneute trace les profondeurs, aménage les perspectives, donne à voir les reliefs du monde scriptural de l'auteur. L'ouverture se fait au-dedans, à l'intérieur de l'enclos d'atomes rangés du bibliographe. Ouverture au-dedans et fermeture au-dehors, référence-*Bedeutung* au-dedans et référence-*Bezugnahme* au-dehors. L'herméneute refaçonne les ruines d'œuvre laissées par le bibliographe, y implantant un système d'innervation propre à donner au champ de ruines une apparence de vie articulée. Ce système relationnel, ce réseau de communication n'est que fils ténus tendus d'une ruine à l'autre. L'herméneute n'ajoute rien que de la

---

<sup>47</sup> Voyez plus haut, note 20.

circulation entre les éléments bibliographiques. En cela, l'exégèse bibliographique serait le niveau zéro de l'interprétation.

Cette capacité à rendre à l'œuvre une vie d'outre-bibliographie, le documentaliste herméneute la tient de la lecture, de sa lecture de l'œuvre qui est construction d'un projet de monde, mais aussi de la lecture de la bibliographie elle-même qui est évaluation de l'émiettement en même temps que du travail de mise en réseau à accomplir. Aussi, plutôt que de dire le travail herméneutique borné par le travail bibliographique, ne convient-il de le penser comme travail sur le travail bibliographique, c'est-à-dire comme dépassement du proprement bibliographique par la lecture de l'œuvre, comme ouverture de l'en-clos ?

Tant qu'il y aura des lecteurs...

Lille, le 27 avril 1995

## Bibliographie

- AUZIAS Jean-Marie, *Michel Foucault*, Lyon : La manufacture, 1986 (Qui suis-je ?)
- BENVENISTE Émile, « La forme et le sens dans le langage », dans les *Actes du XII<sup>ème</sup> congrès des sociétés de philosophie de langue française*, Neuchâtel : La Baconnière, 1967, tome 2
- BLANCHOT Maurice, « Qu'en est-il de la critique ? », *ARGUMENTS*, n° 12-13, janvier-mars 1959, p. 34-37
- BOLLACK Jean et WISMANN Heinz, *Héraclite ou la séparation*, Paris : Éditions de Minuit, 1972 (Le sens commun)
- BOURDIEU Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Éditions du Seuil, 1994
- CACALY Serge, « Les piétons du savoir : la profession de documentaliste en France aujourd'hui », *DOCUMENTALISTE. Sciences de l'information*, vol. 22, n° 6, novembre-décembre 1985, p. 208-215
- DERRIDA Jacques, *De la grammatologie*, Paris : Éditions de minuit, 1967 (Critique)
- FOUCAULT Michel, « Nietzsche, Freud, Marx », dans *Nietzsche*, CAHIERS DE ROYAUMONT, Philosophie, n° VI, Paris : Éditions de Minuit, 1967
- FREGE Gottlob, *Écrits logiques et philosophiques*, trad. C. Imbert, Paris : Éditions du Seuil, 1994 (Points Essais)
- GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode*, trad. É. Sacre, Paris : Éditions du Seuil, 1976 (L'ordre philosophique)
- L'art de comprendre*, deux volumes, trad. collective, Paris : Aubier, 1982 et 1991 (Bibliothèque philosophique)
- HABERMAS Jürgen, *La technique et la science comme idéologie*, trad. J.R. Ladmiral, Paris : Denoël, 1984 (Médiations)
- LERBET Georges, « Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation », *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation*, n° 30, 1993, p. 7-36
- MEYER Herman, *Le rôle médiateur de la logique*, Paris : PUF, 1956 (Bibliothèque de philosophie contemporaine)
- RICHARDOT Bruno, « Recherche-action de type stratégique », *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n° 120, septembre-octobre 1992, p. 103-119
- « Note sur l'écriture pratique », *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 27, décembre 1994, p. 147-168
- RICŒUR Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris : Éditions du Seuil, 1986 (Esprit)
- TODOROV Tzvetan, « La lecture comme construction », *POETIQUE*, n° 24, 1975, p. 417-425

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **« FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES »**

#### **BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE (1985-1994)**

- 1. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES :  
GÉNÉRALITÉS ET EXPÉRIENCES**
- 2. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES  
ET MÉTIERS DE LA FORMATION**
- 3. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES  
ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS**
- 4. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES  
ET MARCHÉ DE LA FORMATION**
- 5. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES  
ET ÉVALUATION**
- 6. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES :  
BIBLIOGRAPHIE DE BIBLIOGRAPHIES**



## 1. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES : généralités et expériences

D'HALLUIN Chantal

*Apprentissage coopératif et enseignement ouvert*

Lille : laboratoire TRIGONE [équipe OPEN], juillet 1994, 6 p., biblio.

L'apprentissage coopératif dans un système d'enseignement ouvert tente de répondre à une double question : 1. comment mieux adapter rythmes et modes de formation aux aspirations et aux capacités des individus ? 2. Comment répondre à la nécessité de la confrontation sociale pour apprendre ?

D'HALLUIN Chantal, VANHILLE Bruno

Un système flexible est-il possible dans des établissements scolaires ?

dans *Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications*, Paris : APRIEF, 1994, p. 66

"Un système est flexible s'il développe l'autonomie de l'apprenant, individualise la formation en offrant plusieurs modes d'apprentissage compatibles et cohérents." La recherche, dont les auteurs font ici un bref compte rendu, confronte les dispositifs mis en place en formation continue et en formation initiale et finit par montrer qu'il n'y a pas antinomie entre flexibilité et institution.

MEILHAUD Jean, SEVE Marie-Madeleine

La formation descend sur le terrain

dans *L'USINE NOUVELLE*, n°2.449, 24/03/94, p. 60-62, 64 et 66

Trois façons pour la formation en entreprise de « descendre sur le terrain » : mobilisation par les entreprises de leurs ressources internes pour organiser la formation, adaptation de la formation grâce au multimédia, et formation par l'entreprise de ces propres clients.

Collectif

Les formations ouvertes

dans *FLASH FORMATION CONTINUE*, n°381, 15/03/94, p. 8-10

Ces trois pages rendent compte de la journée organisée par l'AFREF et l'ADITE le 14 septembre 1993 sur les formations ouvertes.

BOURGUIGNON Christiane, BÉZARD Michel, coord.  
VALENTIN Marie-Hélène, ed.

---

*Des outils pour les langues*

LES DOSSIERS DE L'INGENIERIE EDUCATIVE, n°15, février 1994, 44 p.

L'éditorialiste de ce numéro est inspectrice générale et membre de la Commission de l'informatique et des technologies de la communication : ce dossier est exclusivement consacré aux applications des technologies de la communication aux langues vivantes. Trois temps : 1. les apports du multimédia (des outils multimédia au service de l'oral ; lire sur un écran d'ordinateur ? ; hypermédia, encyclopédie et dictionnaire ; jouer en apprenant ; l'informatique pédagogique avant le multimédia ; autour du téléviseur : CD-I, vidéodisque, SVAO) / 2. modes et lieux d'échanges (utilisation du télétexte ; communications longue distance, la télématique internationale ; l'espace-langues dans l'établissement scolaire ; centre de ressources en langues) / 3. méthodes et choix (pour le montage d'un espace-langues ; équiper un compatible PC, équiper un Macintosh ; versions, prix, adresses).

GINISTY Danièle

---

Une formation en toute liberté

dans *ENTREPRISES FORMATION*, n°74, février 1994, p. 45

Mise en place d'ateliers permanents de formation personnalisée, avec l'aide du GFC-BTP, dans plusieurs régions.

collectif

---

*Spécial Formations ouvertes*

dans *FORMA*, n°3, novembre 1993, p. 1-6

De nombreux acteurs de la formation se sont réunis à Rennes, en juillet 1993, pour le colloque « Formations ouvertes : vers une nouvelle économie de la formation... ». Quatre ateliers : 1. nouveaux métiers, nouvelles fonctions dans la formation ; 2. les technologies interactives de communication ; 3. les nouvelles ressources pédagogiques ; 4. les conditions économiques et financières.

Voyez plus loin la présentation du dossier coordonné par Amid BENDOUBA dans le n° 16 d'*ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*.

KUPERHOLC Jean, MOR Alain, PIETTRE François

---

*Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*

Paris : Éditions Liaisons, 1993, 157 p.

Depuis quelques années, de nouvelles pratiques de formation, centrées sur l'individualisation du parcours et la prise en compte des rythmes d'apprentissage, se développent (UC, centres permanents, APP...), appelées par les auteurs « systèmes flexibles de formation ». Après un historique et une définition de ces nouvelles pratiques, ils proposent une typologie des innovations pédagogiques, quelques expériences en cours, une démarche de conception, de mise en place et d'évaluation des systèmes flexibles de formation et un mode d'emploi pour le bon usage.

[notice issue de la banque de données FORNIER du Centre INFO]

Voyez l'article d'*ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°11, juillet-octobre 1991, p. 17-20, présenté plus bas.

RUMBLE Greville

*La gestion des systèmes d'enseignement à distance*

Paris : UNESCO, 1993, 114 p.

Cet ouvrage étudie la gestion de l'enseignement à distance du point de vue de la planification, de l'organisation, de la direction et du contrôle. En posant tout d'abord la question : « Pourquoi un enseignement à distance », il considère les différents facteurs que les planificateurs doivent prendre en compte pour concevoir et pour faire fonctionner un système d'enseignement à distance, avant d'observer les questions d'organisation et de contrôle. Enfin il examine certains des critères utilisés pour apprécier la réussite ou non d'un système d'enseignement à distance.

[notice issue de la quatrième de couverture]

Collectif

*L'Institut National de Recherche Pédagogique. Recherches, ressources, structures. 1993-1994*

Paris : INRP, 1993, 198 p.

Les missions de l'INRP sont nombreuses, toutes orientées par le souci d'"être en mesure de répondre aux questions que ne cesse de se poser le système éducatif". Le présent document présente les recherches en cours (avec colloques et séminaires), les ressources offertes à la communauté éducative (musée, bibliothèque, centre de documentation recherche, banques de données, expositions, publications, etc.), mais aussi l'organisation de l'institut, avec, notamment, ses quatre « départements » : mémoire de l'éducation, ressources et communication, didactiques des disciplines, technologies nouvelles et éducation, et, enfin, politiques, pratiques et acteurs de l'éducation.

Parmi les recherches en cours, on peut en noter celle que mène Viviane Glikman, sur « Télévision et université ouverte : la télévision dans une formation multimédia à distance pour adultes au niveau de l'enseignement supérieur » (septembre 1992-juin 1995). "En complémentarité avec une précédente recherche sur les usages de la télévision dans des dispositifs de formation multimédia destinés à des adultes faiblement scolarisés, cette recherche s'interroge, à partir d'expériences en cours, sur les potentialités de ce média dans le cadre de formations à distance de niveau enseignement supérieur".

Collectif

*Technologies nouvelles et éducation : le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1991 et 1992*

Paris : INRP, 1993, 131 p.

Ce document rassemble les synthèses rédigées par les chercheurs sur les recherches achevées en 1991 et 1992 dans le département « Technologies nouvelles et Éducation » de l'INRP. Dans la première partie figurent des textes portant de manière générale sur les problèmes d'insertion des technologies dans le système scolaire et dans les formations d'adultes. La seconde partie présente les recherches s'intéressant au rôle des technologies dans différents types d'apprentissage.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

LECORNE Isabelle-Sophie

L'autoformation accompagnée  
dans *MAITRISER*, n°498, 1993, p. 19-26

Reprise des réflexions engagées par Philippe Carré sur l'autoformation accompagnée dans l'entreprise, avec les fameux sept piliers (voyez dans la troisième partie du présent *Cahier*, chapitre deux, référence [1987-10]).

ENRIOTTI Shéhérazade

Multimédia de formation : centre de ressources pour l'individualisation des formations  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°272,  
1993, p. 6-7

L'évolution des systèmes de formation passe par un changement de logique vis à vis des clients (apprenants et entreprises) et par une ouverture à une véritable formation continue en articulation avec les autres organismes de formation et avec les entreprises. Le centre de ressources et l'analyse système entrent bien dans la méthodologie de résolution des problèmes de formation. Sont notamment traités dans cet article : le passage de l'autodocumentation au concept de centre de ressources, l'approche systémique, l'évolution des systèmes de formation vers l'individualisation grâce aux centres de ressources et aux outils multimédia.

[notice issue de la banque de données FORINIER du Centre INFFO]

LASFARGUE Yves

Systèmes multimédia de formation - vers une individualisation de la formation et une réduction du temps de formation collective  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°270,  
1993, p. 12-16

En s'appuyant sur l'expérience quotidienne de l'IFG (institut français de gestion), l'auteur dresse la liste des situations pédagogiques des cadres et des différents types de formation, puis analyse l'apport des systèmes multimédia à ces différents types de formations, avec pour objectif de mieux organiser le temps de formation.

[notice issue de la banque de données FORINIER du Centre INFFO]

AGNEL Jean, dir.

*Formations ouvertes et à distance. La situation française*  
Paris : ORAVEP, octobre 1993, 71 p.

Réalisé par Janie Cabanat, Patrick Chevalier et Sophie Brunet, à la demande de la Commission des Communautés Européennes (Task Force), ce rapport dresse l'état de l'art des formations ouvertes et à distance en France, en plusieurs temps : 1. définition / 2. développement historique et position actuelle de l'apprentissage ouvert et à distance / 3. politiques et priorités nationales-bilan / 4. accès à l'information sur les offres d'AOD (EAD+FAD) / 5. fournisseurs et initiatives privées de l'apprentissage ouvert et à distance / 6. les activités transfrontalières.

## FAURE Jacques

Individualisation et complexité : quelques obstacles, quelques craintes dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°126, septembre-octobre 1993, p. 9-16

Revenant sur l'épineuse question de l'individualisation de la formation, l'auteur structure sa pensée par quatre questions, qui révèlent autant de « points-charnières » : 1. comment s'y retrouver, en tant qu'apprenant, formateur ou concepteur de formation, dans le maquis de mots et d'expressions concernant ce champ ? / 2. comment en situer les enjeux, non seulement économiques et sociaux, mais aussi, et peut-être surtout, idéologiques ? / 3. comment gérer la complexité d'un individu qui se forme ? / 4. comment se situer dans la nouvelle relation pédagogique qui s'instaure ?

## DUMAZEDIER Joffre

*Pour une sociologie de l'autoformation permanente*  
*SE FORMER+*, S32, septembre 1993, 28 p.

L'auteur tente d'inscrire l'autoformation au rang des sujets passibles de recherche pour la sociologie de l'éducation. Sans doute y parvient-il. Ce texte est plus qu'un simple plaidoyer. Il fonde ce que l'auteur appelle de ses vœux, analysant ce "*nouveau fait social*" qu'est l'autoformation individuelle ou collective.

## PAQUELIN Didier

De nouveaux outils de formation, les didacticiels dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°125, juillet-août 1993, p. 24-31

Cet article reprend le texte d'une intervention de l'auteur lors de journées d'études sur le thème « Théories de l'apprentissage et conception de ressources éducatives » (Dijon, INPAS, novembre 1992). Après avoir précisé ce qu'il entend par « didacticiel », l'auteur propose une typologie pédagogique et fonctionnelle des logiciels et une brève analyse *a priori* des didacticiels. Un tableau articule situations de formation et exemples d'utilisation.

Voyez, du même auteur, « La convergence de deux logiques », dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°253, 1991, p. 4-7, où le processus de création de nouvelles applications en matière d'EAO est le lieu de la nécessaire alliance entre logiques technologiques et logiques pédagogiques, en vue de l'émergence de nouvelles logiques d'usage ; et où l'auteur propose un scénario en trois étapes pour la production de didacticiel et analyse les compétences nécessaires à cette production.

## ASDRUBAL Madeleine

CIBLE : des ressources éducatives pour des formations ouvertes en agriculture dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°125, juillet-août 1993, p. 37-42

CIBLE, opération dite « multimédia », lancée en 1991 dans le cadre d'un protocole d'accord conclu entre le ministère de l'Agriculture et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, a pour objet "*la conception et la réalisation d'un dispositif multimédia pour l'acquisition de la capacité professionnelle agricole*". Plutôt qu'un « dispositif multimédia », CIBLE est une collection de

ressources éducatives plurimédias : documents imprimés, vidéos, logiciels éducatifs, photos CD. Ces ressources doivent permettre de développer des formations ouvertes en agriculture. Après avoir rappelé les origines du projet, nous en examinerons les différentes phases de réalisation. Nous dégagerons ensuite quelques difficultés et enseignements de ce travail. Enfin, nous verrons quels pourraient être les développements de cette opération.

[notice issue de la revue elle-même (légèrement modifiée)]

GLIKMAN Viviane, coord.

La télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°123, mars-avril 1993, p. 11-66

Formation - Télévision. Ces deux termes ne cessent de s'interpeller sans tout à fait s'entendre. La formation des adultes invoque volontiers le pouvoir de la télévision pour accompagner la démarche pédagogique. La télévision offre volontiers sa médiation d'images pour parfaire l'action de formation. Sans être antagonistes, la télévision et la formation n'ont pas toujours réussi le mariage auquel on pouvait les croire promises. Le paysage technologique est en pleine et constante évolution, le multimédia s'impose peu à peu, mais la télévision garde ses adeptes et sa fascination. Un point sur les rapports du pédagogue avec cet outil des temps modernes est à faire. C'est pourquoi nous vous offrons de zapper de texte en texte dans un dossier en forme d'écran ouvert sur les expériences en la matière et l'analyse de quelques questions transversales.

[Éditorial de la revue (p. 3)]

On pourra également se reporter à l'article du *MONDE* daté du 03 juin 1993, intitulé « La télévision pour la formation », signé « M.A. ».

D'HALLUIN Chantal, coord.

*Une pratique d'enseignement ouvert. La préparation de l'ESEU en Enseignement A Distance en 1991-92*

*LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.*, n°22, mars 1993, 114 p.

Ce document présente le bilan d'une « étude-action expérimentale » financée par la DESUP... A la question : "comment mieux adapter les rythmes et les modes de formation aux aspirations et aux capacités des individus ?", le CUEEP répond « enseignement ouvert ». Ce *Cahier* propose une étude de cas pour décliner les multiples facettes de cette réponse. Il propose un état des lieux de la préparation de l'ESEU en enseignement à distance au CUEEP.

ANDRÉANI Philippe

La formation en solitaire

dans *FORMATION le mensuel*, n°9, février 1993, p. 5-9

Si l'on peut acquérir des connaissances individuellement, peut-on se former sans les autres ? C'est la question que se posent aujourd'hui les entreprises et les organismes de formation.

[notice issue de la revue elle-même]

La page qui suit immédiatement cette « enquête » de Philippe Andréani publie un « libre propos » de Christine Castejon (Émergences) intitulé « L'autoformation en question », où l'auteure met en avant ce qui lui semble une des conditions essentielles de l'autoformation, à savoir la possibilité de se projeter vers l'avenir...

## JACQUINOT Geneviève

Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n°102, janvier-mars 1993, p. 55-67

La formation à distance est un sujet sérieux, pas seulement un phénomène de mode. A preuve, les engagements dans le Traité de Maastricht concernant le développement de la formation à distance. L'auteur tente ici une approche critique de l'une des dimensions du problème que pose l'EAD, à savoir la distance, et donc l'absence...

## Collectif

Éducation permanente et pratiques sociales d'autoformation

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n°102, janvier-mars 1993, p. 5-53

Cinq contributions composent ce dossier. Joffre Dumazedier (et Nelly Leselbaum) montre l'émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation (p. 5-16). Philippe Carré fait le point sur l'apprentissage autodirigé (*self directed learning*) dans les sciences sociales de l'éducation en Amérique du Nord de 1960 à aujourd'hui (p. 17-22)<sup>1</sup>. André Moisan présente les grandes lignes du travail qu'il a consacré aux pratiques d'autoformation en entreprise (p. 23-33). Georges Le Meur s'interroge sur les liens entre autodidaxie et autoformation (p. 35-43). Enfin, Patricia Portelli s'attache à déterminer quels rôles jouent ces « micro-milieus éducatifs » que sont les associations dans l'autoformation des bénévoles (p. 45-53). A noter que la rubrique « notes critiques » de cette livraison fait la part belle à l'autoformation. Cinq ouvrages portant sur ce thème y sont présentés (p. 111-118).

CHOMIENNE Serge *et alii*

*Les résistances à l'utilisation des nouvelles technologies de formation. Une enquête réalisée auprès de 60 entreprises de la Région Rhône-Alpes*

*FORMATION INFORMATIQUE TECHNOLOGIE*, n° spécial, janvier 1993, 50 p.

Malgré une amélioration continue de la qualité des produits, l'utilisation du multimédia de formation reste faible. Face aux discours novateurs, la plupart des services formation restent frileux et le monde de l'éducation paraît déçu. Seule l'émergence très récente de quelques Centres de Ressources témoigne d'un début de succès. Ainsi, fidèles à leur réputation d'Arlésienne, les Nouvelles Technologies de Formation existent bel et bien aujourd'hui, mais ne semblent toujours accessibles que pour demain... Devant ce constat, il convient d'observer mieux quelles peuvent être les résistances à l'utilisation de ces nouveaux outils afin de procéder à une analyse rigoureuse de la situation. C'est ce que l'ADITE Sud-Est a souhaité faire. Dans ce but, un groupe de réflexion a été constitué pour piloter une étude dont l'objectif était le suivant : « identifier, observer, décrire et analyser les résistances, dites et non dites, à l'utilisation des Nouvelles Technologies de Formation ». Cette étude a été conduite auprès de 60 moyennes et grandes entreprises de la Région Rhône-Alpes selon deux approches complémentaires. Une première approche plutôt descriptive : observation et analyse détaillée des représentations des Nouvelles Technologies de Formation chez tous les acteurs de la formation (décideurs, formateurs et stagiaires) en investiguant quatre champs de résistance possible (économique, technique, pédagogique et humain). Une seconde approche

<sup>1</sup> Voyez plus loin, dans le premier chapitre de la troisième partie du présent *Cahier*, la référence [1993-3].

plus sociologique : centrée sur les décideurs, elle propose une analyse « situationnelle » des résistances observées selon les finalités, dites ou non-dites, du système de formation (« formation vacances, formation sécurité, formation développement »). La confrontation finale des deux démarches fait apparaître de nombreux points de convergence et offre ainsi une bonne consolidation des résultats d'analyse.

---

BARCHECHATH Éric, POUTS-LAJUS Serge

Interactivité... interactifs

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°50, janvier 1993, p. 2-4

Ces mots magiques qui qualifient certains produits pédagogiques multimédias méritent que l'on s'attarde sur leurs significations. Nous vous proposons des extraits d'un guide intitulé *Interactifs, une technique de l'intention*, réalisé par l'Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe. Nous avons pris la liberté de vous présenter ces « morceaux », relativement indépendants mais aussi quelque part interactifs, dans un ordre permettant une progression depuis les variations du concept d'interactivité jusqu'au produit interactif, de son auteur à son utilisateur !

[Présentation par la rédaction de la revue]

---

KEPLER Arianne

*Le centre-ressource : pourquoi ? comment ?*

Lyon : Chronique sociale, 1992, 184 p.

Le centre de ressources, sa raison d'être, sa conception, sa mise en place, son fonctionnement...

---

SEABRIGHT Vivienne, NICKOLMANN Friedhelm (ed.)

*Distance Education in Europe. Studies and Recommendations by the Council of Europe*

Amsterdam : Conseil de l'Europe/Saturn, 1992, 68 p.

Ce document, plein de recommandations, d'études de faisabilité et de résolutions, propose trois parties : 1. contexte historique (création de l'European Television University, rôle et valeur des nouvelles technologies de communication dans l'enseignement post-secondaire) / 2. l'étape suivante (développement de l'enseignement à distance en Europe...) / 3. les leçons de l'enseignement à distance (droit d'auteur, faisabilité et financements).

---

BOURDON Yves

*Technologies et pratiques multimédias en formation continue : l'émergence*  
Nancy : CESI, 1992, 147 p.

La première partie étudie les enjeux et les pratiques pédagogiques actuelles. La seconde s'attache à voir en quoi les matériels et les produits multimédias ont la propriété de susciter des processus actifs d'apprentissage. La troisième met l'accent sur les usages effectifs de ces outils à travers cinq types de configuration institutionnelle.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFO]

LECLERCQ Véronique, WARGNIER Sandrine

*Canal 6, rapport d'évaluation. Expérimentation d'un réseau câblé interactif pour la formation des publics de faible niveau sur la zone de Roubaix-Tourcoing*

LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P., n°21, décembre 1992, 118 p.

"Expérimenter Canal 6 signifiait expérimenter un dispositif technique, en même temps qu'un dispositif pédagogique et institutionnel. Sur l'ensemble de ces aspects, la présente évaluation a établi des constats et apporté des éléments d'analyse, à partir desquels quelques leçons essentielles peuvent être tirées". Ainsi s'ouvre la conclusion générale du rapport (p. 113). Ce dernier est construit en deux grandes parties. La première, consacrée à la dynamique partenariale, distingue entre partenariat pédagogique (poids des différences et dynamique de créativité) et partenariat technique (innover et/ou faire). La seconde s'intéresse à l'utilisation pédagogique du réseau câblé, en trois temps : les modèles d'exploitation (de l'évolution des modèles à la typologie des exploitations), l'impact sur les stagiaires (les stagiaires acteurs ou objets ?) et la communication sur le câble (à partir du concept d'interactivité diffusée, comme "*relation entre individus, interactive et instrumentée*"). Quant aux leçons évoquées plus haut, on en compte une dizaine, de l'appropriation d'une « configuration technique sophistiquée » par les acteurs à la non appropriation de Canal 6 par les stagiaires, en passant par la nécessité d'améliorer dispositif technique et exploitation de l'articulation entre les objectifs de Canal 6 et ceux des organismes partenaires.

GUILVOUT Jean, dir.

*Centres de ressources : pratiques et questions*

LES CAHIERS DU PRATICIEN, n°3, novembre 1992, 72 p.

Ce numéro de la collection à usage interne de l'AFPA est consacré aux centres de ressources. C'est que l'AFPA, comme de nombreux organismes, a dû imaginer une organisation différente de la formation, de façon à intégrer dans ses pratiques les objectifs d'individualisation-personnalisation de l'apprentissage. Un « groupe-projet » s'est donc constitué sur ce thème à l'AFPA, et le présent document présente quelques éléments qui ont jalonné son travail : des fiches thématiques (contexte, appellations, identité, projets, rôle des acteurs, place des stagiaires, etc.), des présentations de centres de ressources existants, et une série de questions et d'interrogations portant sur l'articulation entre gestion, pédagogie, organisation, management et fonctions, sur le suivi et l'accompagnement, sur les méthodes, sur les organisations, sur les outils, les supports, etc.

DUVEAU-PATUREAU Véronique

Je, tu, il, nous, vous, ils... monte un centre de ressources multimédia. Une expérience d'animation des CRM du grand-est

dans LA LETTRE DE CLEO, n°47, octobre 1992, p. 1-2

CLEO a organisé des journées de regroupement des CRM, centres de ressources multimédias, en cours de montage en Lorraine, Alsace, Bourgogne et Champagne (le « grand-est »). Compte rendu. Les grandes questions : que veut dire « multimédia » dans « CRM » ? comment présenter son CRM ? budgets, coûts et financeurs ? quel fonds documentaire pour ouvrir un CRM ? quel fonctionnement et quelle animation ? Deux phrases en conclusion : "*il nous semble ressortir des travaux passés et en cours que c'est dans une articulation entre le technique, le péda-*

*gogique et l'économique que le concept de CRM montre toute son opportunité. En montrant les usages efficaces des nouvelles technologies de formation, le secteur de la formation prouvera sa professionnalité et sa rentabilité".*

**PORTELLI Patricia**

Une pratique d'« autoformation tutorée » dans les actions Nouvelles Qualifications

dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°112, septembre 1992, p. 115-124

1. De la méthode du stage à celle de la formation de terrain assistée par un tuteur / 2. Quelques questions sur l'émergence de l'« autoformation tutorée » dans le cadre des actions Nouvelles qualifications d'insertion : 2.1. déterminants liés au dispositifs d'actions NQ et à ses objectifs / 2.2. rôle du tutorat et modalités d'assistance aux apprenants / 2.3. rôle des attitudes des apprenants dans la transformation des pratiques sociales et dans le rapport à la situation d'immersion / 2.4. contenus des apprentissages et des savoirs acquis dans l'« autoformation tutorée » / 2.5. méthodes et ressources de l'apprenant.

**MOISAN André, ed.**

*Formation libre service et centre de ressources multimédia*

numéro spécial de *FORMATION INFORMATIQUE TECHNOLOGIE (ADITE)*, avril 1992, 59 p., bibliographie

Huit contributions, sans compter l'éditorial d'André Moisan, pour évoquer les différents types d'espace de formation, des didacthèques de la Villette à la BPI, en passant par chez Bull, chez Renault ou par la Caisse d'Épargne...

**GAUTIER-MOULIN Patricia**

Digital-France : un centre de formation multimédia

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°117, mars-avril 1992, p. 26-38

Les pratiques de formation multimédia de la filiale française de l'américain Digital (leader mondial de l'informatique de réseau) méritent, selon l'auteur, une monographie à plus d'un titre. Le fonctionnement du centre d'autoformation assistée y est décrit, ainsi que les ressources mises à disposition (large palette d'outils multimédias, pour la plupart interactifs).

**DERYCKE Alain, ed.**

Le bonjour du kaola

dans *GENIE EDUCATIF*, n°3, mars 1992, p. 2-32

Ce titre quelque peu exotique est en fait le titre de l'éditorial de cette troisième livraison de *GENIE EDUCATIF*. Le kaola, parce que ce "petit marsupial grimpeur était la mascotte de la conférence mondiale informatique et éducation, la WCCE 90". De fait Alain Derycke nous présente, ici, quatre articles, rédigés par quelques uns des participants français à la WCCE 90. Les trois premiers concernent les outils et les méthodes de production pour l'EAO. Pour le quatrième et dernier (Alain Derycke, Claude Viéville et Pierre Villers, « Coopération & communication dans l'enseignement à distance », p. 25-32), voici la présentation proposée par l'éditorialiste.

*"L'objet [de l'article] est l'utilisation des technologies de la communication et de l'informatique pour supporter un apprentissage à distance. L'environnement informatique en cours de création doit permettre une meilleure assistance, un soutien à l'apprenant par les tuteurs et autoriser la dimension collective de l'apprentissage : travail en groupe, résolution de problèmes, étude de cas, menés à distance."*

anonyme

Les « formations ouvertes » et les nouvelles technologies dans les PME  
dans *INFO-FLASH*, n°355, 02/03/92, p. 13-16

Ces quatre pages résument les travaux de la rencontre qui eut lieu en janvier dernier à La Villette. Résumé en cinq points : 1. l'enjeu formation dans les PME : freins et contraintes / 2. les réponses apportées par les « formations ouvertes » et individualisées / 3. une typologie des réponses formation (centre de ressources, formation-action, formation sur le lieu de travail) / 4. les orientations proposées (développer la formation des dirigeants, développer le volet « conseil », mutualiser pour satisfaire plus rapidement des besoins multiples, développer le partenariat entre entreprises et offreurs de formation) / 5. idée force : une stratégie d'alliance des PME.

GÉHIN Jean-Paul, RENÉ Bernard-Xavier, dir.

*L'individu et sa formation*

Poitiers : Lieu-Ressources Formateurs / Université, mars 1992, 184 p.

Ce document constitue les actes du séminaire de recherche sur l'éducation qui s'est déroulé à l'Université de Poitiers de septembre 1990 à juin 1991. Après quelques développements sur les tendances lourdes d'évolution du système éducatif, il propose un aperçu de quelques méthodes d'individualisation et présente des dispositifs de formation individualisée de la région Poitou-Charente. En guise de conclusion, l'individualisation elle-même est mise en questions.

PERRIN Michel

Centre de ressources et autonomie guidée

dans *LES LANGUES MODERNES*, n°1, 1992, p. 21-36

Les centres de ressources sont, pour les adultes en formation, "la voie de l'avenir", mais à certaines conditions, que l'auteur, proposant de rendre *Open Learning* par « formation de libre accès », précise dans cette contribution.

BOUTINET Jean-Pierre

L'individualisation dans la formation

dans *ÉTUDE ET REFLEXIONS*, n°12, janvier 1992, p. 36-41

Ces dernières années les formations centrées sur l'alternance et le projet se sont largement imposées au sein des pratiques pédagogiques ; et c'est à leur suite que l'on parle maintenant des pédagogies de l'individualisation ; celles-ci ont effectué récemment une montée en puissance au point de devenir aujourd'hui une référence incontournable ; elles peuvent prendre différentes formes depuis l'autoformation jusqu'à la pédagogie différenciée, voire modulaire, en passant par la pédagogie personnalisée.

[Présentation par la rédaction de la revue]

NYHAN Barry, dir.

*Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation. Perspectives européennes sur la formation et le changement technologiques*

Bruxelles : EUROTECNET/Presses interuniversitaires européennes, 1991, 200 p.

La première partie de l'ouvrage concerne le changement technologique et le besoin d'une main-d'œuvre auto-apprenante. Deux sections la composent : 1. EUROTECNET et la recherche d'un nouveau paradigme (sur l'enquête menée par EUROTECNET) / 2. le paradigme de l'aptitude à l'autoformation (par Pierre Caspar). La seconde partie pose les problèmes du nouveau paradigme de l'autoformation, en trois sections : 3. problèmes de méthodologie (dont la contribution de Philippe Carré, intitulée « La pari de l'autoformation : prémisses, recherche, enjeux »<sup>2</sup> ; puis des relations d'expériences en RFA et au Royaume-Uni ; enfin une ouverture européenne) / 4. problèmes d'organisation et de management dans les entreprises / 5. le développement de systèmes européens de formation continue.

On peut lire l'article de Gabriel Fagnière, « Promouvoir l'aptitude à l'autoformation », dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°13, janvier-février 1992, p. 6-8.

KAYE Tony, RUMBLE Greville

Les universités ouvertes : une analyse comparée

dans *PERSPECTIVES* (UNESCO), n°78, 1991, p. 236-250

Les auteurs veulent analyser l'utilisation des méthodes de l'enseignement à distance dans le supérieur. Après avoir retracé à grands traits le développement de l'EAD, et mis quelques résultats à son actif, ils soulèvent deux problèmes majeurs : celui de l'interactivité et du dialogue, et celui de l'élaboration des matériels et de l'infrastructure. Pour finir, ils dégagent les tendances prévisibles pour l'avenir de l'EAD universitaire.

MOISAN André

*L'individualisation de la formation, l'autoformation et le développement social de l'entreprise*

Paris : CNAM, 1991, mémoire en 4 volumes : 38 p., 71 p., 54 p. et 16 p.

Ce copieux mémoire (pour le DEA Développement des ressources humaines CNAM-HEC) comprend deux études consacrées l'une à un dispositif de formation d'entreprise intégrant des moments d'autoformation (vol. 2 : *L'E.A.O. à l'UAP*), l'autre à un dispositif de formation inséré dans l'environnement professionnel et social de l'atelier au sein d'un grand groupe métallurgique (vol. 3 : *L'E.A.O. dans l'atelier : ses enjeux, à travers l'expérience d'un dispositif de formation*). Les deux entreprises ont été choisies en ce qu'elles offrent à l'auteur des champs d'études utiles pour tester la validité d'une problématique (présentée dans le vol. 1) qui entend mettre en relation dispositif de formation (avec sa dimension individualisation, au sens où l'on cherche à caractériser la place que le dispositif réserve à l'individu dans le choix des objectifs, des supports, des modes pédagogiques et de l'évaluation) avec mode de travail et mode de management.

En fait, il est question du changement social dans l'entreprise et la formation : "*les dispositifs de formation individualisée correspondent à un projet de développement de nouvelles pratiques de management se caractérisant par [...] une plus grande initiative et responsabilité dans l'acte de travail [et] une plus grande mobilité « horizontale » (sinon verticale).*"

<sup>2</sup> Voyez plus loin, dans le premier chapitre de la troisième partie du présent Cahier, la référence [1991-6].

*Ils correspondent à la promotion et la mise en œuvre d'une nouvelle socialisation professionnelle*"(vol. 1, p. 35). Très simplement énoncée, la question peut être la suivante : « l'individualisation et l'autoformation participent-elles à de nouvelles formes de management ? ». Mais avant d'en arriver à cette formulation de son hypothèse (et pour y arriver), l'auteur « met à plat » le concept d'autoformation, son rapport avec l'individualisation, le contexte du « changement social » en entreprise. Le quatrième et dernier volume de ce mémoire reprend les enseignements tirés des deux études en entreprises pour "ouvrir les pistes nécessaires à la poursuite du travail".

On peut aussi lire, d'André Moisan, l'article « Autoformation et situations de travail », dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n°112, octobre 1992, p. 107-113. Ou encore l'article « Dispositifs d'individualisation, d'autoformation et organisation du travail dans l'entreprise », dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°15, mai-juin 1992, p. 14-18.

QUÉRÉ Maryse, ed.

*Informatique et enseignement*

*ÉTAPES DE LA RECHERCHE*, n°29, décembre 1991, 6 p.

Six pages pour connaître quelques résultats des recherches entreprises par l'unité *Informatique et enseignement* du département « technologies nouvelles et éducation » de l'INRP...

Commission des Communautés Européennes

*L'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté Européenne*

Brussels/Luxembourg : TASK FORCE, [novembre] 1991, 39 p.

Ce document est en fait constitué de deux textes distincts :

1. Un memorandum intitulé « L'apprentissage ouvert et à distance », adopté par la Commission le 12 novembre 1991, occupe les pages 1 à 16. Il situe l'apprentissage ouvert et à distance dans le champ des actions éducatives communautaires et nationales, non sans s'arrêter sur l'expression « apprentissage ouvert ».

*Cette expression "désigne toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible aux étudiants que les cours traditionnellement offerts dans les centres d'enseignement et de formation. La souplesse de cette forme d'apprentissage peut se manifester de diverses façons, au niveau du contenu du cours, de sa structure, de l'endroit et des heures auxquels il est donné, du mode d'enseignement, du média utilisé, du rythme de progression de l'étudiant, des formes de soutien particulier disponibles et des types d'évaluation proposés (y compris la reconnaissance de l'apprentissage expérientiel). Très souvent, c'est l'utilisation de nouveaux médias d'information et de communication qui confère à ce type d'apprentissage une partie du moins de son caractère ouvert" (§14). D'un autre côté l'expression « apprentissage à distance » a une extension moins large. Elle "désigne toute forme d'étude qui n'est pas sous le contrôle permanent et immédiat de directeurs d'étude mais bénéficie néanmoins de l'organisation, des conseils et de l'enseignement d'un organisme éducatif. L'apprentissage à distance se caractérise par un élément important d'indépendance ou d'autonomie et dépend, par conséquent, dans une large mesure, de la conception didactique des matériels qui doivent remplacer l'interactivité des cours donnés par les enseignants en présence de leurs étudiants. Cet enseignement autonome est toujours assisté par des systèmes de direction d'études et de conseils fournis de préférence par des centres d'études régionaux ou locaux, et de plus en plus, par les médias modernes" (§15)...*

2. Un rapport de la Commission intitulé « Enseignement supérieur ouvert et à distance dans la Communauté Européenne », adopté le 24 mai 1991, occupe les pages 17 à 39. Il fait état du contexte et de la situation actuelle de l'enseignement supérieur ouvert, la formation continue étant largement prise en considération.

POSSOZ Didier

Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°114, septembre-octobre 1991, p. 15-23

Cet article porte bien son sous-titre (« essai de décryptage »), tentant d'apporter quelque lumière à l'usage de mots qui, depuis quelques années, balisent le discours politico-économique de la formation... En effet, "dès lors qu'est en jeu un positionnement stratégique sur les (segments de) marchés de la formation professionnelle continue, les éléments de ce discours sont repris, véhiculés. Mais du vocabulaire à la pratique... il y a place pour une démarche d'assurance de la qualité !" On appréciera la réserve ironique de l'auteur. Après un petit pèlerinage aux sources (tiens ! les Actions Collectives de Formation !), l'auteur nous propose définitions et champs d'application des notions en question. Ce faisant, il mobilise d'autres termes, élaborant ainsi un tissu, un entrelac sémantique assez dense ( besoins, objectif, autonomie, évaluation formative, évaluation sommative, projet, parcours, itinéraire, reconnaissance et validation des acquis, module, accueil, conseil, orientation, auto-formation, autoformation assistée, maïeutique...).

Voyez, plus loin, du même auteur, *Individualiser la formation, approche thématique par mots clés*, Paris : ministère de l'Éducation nationale, 1988, 77 p

ACEREP

*L'apport des multimédia en usages pédagogiques. Présentation d'une action pilote*

Paris : ACEREP, septembre 1991, 10 p., annexe

Ce document correspond à la communication de l'ACEREP lors des Entretiens Condorcet (atelier n°47). L'action pilote dont il s'agit s'est déroulée en Franche-Comté, en coopération avec la Caisse des Dépôts et Consignations : motivations institutionnelles, descriptif général du dispositif mis en œuvre, développement attendu, tels sont les points abordés dans la première partie du document. La question des choix techniques et celles des usages pédagogiques en occupent respectivement les deuxième et troisième parties. Des conclusions en formes de propositions le terminent.

KUPERHOLC Jean, MOR Alain

Les « systèmes souples » de formation : leurs effets sur les mutations de l'appareil de formation

dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°11, juillet-octobre 1991, p. 17-20

Cet article annonce l'ouvrage présenté plus haut : Kuperholc Jean, Mor Alain, Piettre François, *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris : Éditions Liaisons, 1993, 157 p. Il s'agit en fait de la présentation d'une étude en cours sur les nouvelles formes de dispositifs de formation. Les auteurs y définissent les traits fondamentaux qui semblent caractériser ce qu'ils appellent les « systèmes souples », typologie à l'appui.

## NAKACHE Jean

## Formations à distance ? ou formations multimédias ?

dans *SAVOIR ÉDUCATION FORMATION*, 1991/3, juillet-septembre 1991, p. 501-510

La « formation professionnelle continue à distance » apparaît comme un secteur en pleine expansion. Tout en apportant des satisfactions aux salariés, elle constitue une réponse adaptée aux rythmes de fonctionnement des entreprises. L'irruption des nouvelles technologies de communication et de transmission de l'information a engendré le nouveau concept de « formations multimédias » qui tend à lui être associé, voire à le supplanter. Cette confusion inquiète les dispensateurs de formation, d'autant que les promoteurs du « multimédia » valorisent l'outil pédagogique indépendamment et avant la définition de l'acte pédagogique. Face aux risques d'engouement que suscitent les nouvelles technologies, des désillusions et des déceptions sont à craindre et à prévenir sérieusement. Sans rejeter le recours, parfois très efficace, aux nouvelles technologies, une certaine lucidité s'impose. Plus adaptées par exemple à l'« information-formative », elles ne doivent pas constituer un handicap pour l'accès de plus grand nombre, d'autant plus que la formation à distance exige de sérieux investissements organisationnels.

[Présentation par la rédaction de la revue]

PARROT Virginie *et alii*

## Les nouveaux outils de formation

dans *REALITE & RECHERCHE*, n°22, avril 1991, p. 19-39

Ce dossier, que nous propose Virginie Parrot, Christine Loys Declère et Bruno Jouenne, constitue en lui-même une excellente initiation aux nouvelles technologies éducatives. Après avoir passé en revue les différents *média*, les auteurs nous présentent deux réalisations (un didacticiel sur l'accueil, et le Vidéoscop de l'université de Nancy), deux expériences (Pas-de-Calais et Franche-Comté). Ensuite les « aspects psychologiques » sont exposés (remotivation des BNQ, utilisation des sciences cognitives). Suivent les « points de vue » de syndicats membres du Bureau National de l'ANFH (FHF, FO, CFDT, CFTC). Enfin, une bibliographie termine le dossier, en deux temps : sur l'éducabilité cognitive, et sur les formations multimédia.

VIÉVILLE Claude *et alii*

## Le travail coopératif dans un dispositif d'EAD grâce à un système de Conférences Télématiques

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°253, 1991, p. 10-12

Lorsque nous avons entrepris de développer, il y a plusieurs années de cela, l'EAD (l'Enseignement A Distance), il nous a fallu médiatiser de nombreux modules, et il est bien vite apparu que certaines phases de la formation ne pouvaient être figées dans un média, quelqu'il soit.

[Présentation par la rédaction de la revue]

## ENRIOTTI Shéhérazade, VOLANT Christiane

## Le centre de ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & ET L'E.A.O.*, n°252, 10/01/91, p. 10-14

Approche globale (démarche « systémique ») du centre de ressources pédagogiques et typologie des centres de ressources et des outils méthodologiques nécessaires.

## LAVOCAT Éric

Le centre multimédia. Bilan et perspectives  
dans *BULLETIN DE L'IDATE*, 4ème trimestre 1990, n°42, p. 41-48

Chargé d'étude à l'IDATE, l'auteur dresse d'encourageantes perspectives pour le concept-produit de centre multimédia, après avoir montré que, pour séduisant qu'il fût, le concept ne s'était pas encore inscrit dans le concret...

## OBLED Bernard

Formation ouverte multimédia pour des publics de bas niveau  
dans *Alpha 90. Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul HAUTECEUR, Québec-Canada, 1990, p. 445-487

Bernard Obled, partant de l'expérience du CUEEP dans le nord de la France, conceptualise le modèle de « formation ouverte multimédia » et analyse systématiquement l'ensemble des changements et des innovations pédagogiques qu'entraînent ces nouvelles médiations. Il précise en particulier l'affinité d'un tel dispositif de formation avec les nouvelles exigences de la formation professionnelle et les stratégies de développement des ressources humaines dans les entreprises. La visée d'autonomie est ici centrale. L'individualisation devient plus un concept stratégique qu'idéologique. Et toutes les références aux thérapies sont disparues. On entre dans une autre philosophie de la formation où « l'analphabétisme » apparaît désormais comme une survivance. A suivre attentivement !

[Présentation par Jean-Paul Hauteceur, p. 11-12]

## LESNE Marcel, MINVIELLE Yvon

*Socialisation & formation*  
Paris : Païdéia, 1990, 237 p.

De cet ouvrage théorique, on retiendra le chapitre VII de la première partie consacré au trio autoformation/société éducative/socialisation (p. 93-100) ...

## KEPLER Arianne

*Formation et changement, une expérience pilote*  
Paris : Éditions d'organisation, 1990, 144 p.

Chronique de cinq années de formation sur des bases nouvelles pour requalifier le personnel des Caisses d'Épargne d'Ile-de-France. L'organisation, la stratégie, le rôle démultiplicateur des cadres, la pédagogie fondée sur la responsabilisation de l'apprenant et l'autoformation accompagnée, les circuits d'information sont présentés en détail et des principes sont dégagés en conclusion.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFO]

Voyez aussi, *FLASH FORMATION CONTINUE*, n°305, 15/05/90, p. 11-16, le dossier intitulé : « Caisses d'Épargne L'Écureuil : l'autoformation accompagnée dans un centre de ressources décentralisé d'Ile-de-France ».

## COULON Patrick, LE ROUX Christine

*La formation à la carte : vers un nouvel humanisme*  
Paris : Editions d'organisation, 1990, 222 p.

Europe, nouvelles technologies éducatives, formation à la carte : tels sont les enjeux auxquels s'attachent les auteurs. L'humanisme en question remobilise la pédagogie de la Grèce ancienne, mais aussi des méthodes plus actuelles (en entreprise)...

GUERRA Duccio, ed.

*Guide pour la coopération internationale dans le domaine de la formation à distance*

Berlin : CEDEFOP, 1990, 100 p.

Ce guide est construit selon l'évolution d'un projet de coopération, idée reprise du *Livre de poche de l'enseignement ouvert* de R.Lewis et L.McDonald (publié par le National Council of Educational Technology en Grande-Bretagne). Guide résolument pratique donc, qui se termine sur une série d'informations (programmes européens et ressources d'informations).

QUENEUTTE Rita

*Centre de ressources multi-média. Évolution du CDR depuis sa création*

Loos : Centre de détention, septembre 1990, s.p.

"Le Centre de Ressources est situé au quartier scolaire au cœur de la détention"... Neuf mois après sa mise en place, le CDR dresse son bilan provisoire. Ouvert en permanence, il accueille aussi bien la population pénale que le personnel pénitentiaire. Y interviennent des formateurs de tous horizons : Administration pénitentiaire, ARFEM, Éducation nationale, AFPA... Le choix des produits est une question importante, qui n'est pas laissée au hasard (grille d'évaluation). Parmi les perspectives : 1. davantage d'individualisation de l'offre de formation mais développement des pratiques collectives ; 2. dynamisation de la formation par la communication interpartenariale ; 3. développement de l'axe évaluation de produits (idée d'une restitution par le biais d'un bulletin bimestriel) mais aussi participation à l'élaboration de produits (notamment avec le CUEEP).

CAP SESA

*Centres de ressources agricoles et agro-alimentaires. Étude de l'existant, détermination des grandes orientations*

s.l. : CAP SESA, septembre 1990, 63 p., annexes

Réalisée dans le cadre du contrat de plan État-Région (DFPA du Conseil régional et DRFP), cette étude est motivée par la volonté de mise en place de moyens d'autoformation à destination des publics de la formation agricole et agro-alimentaire, cette mise en place devant s'effectuer "dans un milieu dénommé « Centre de Ressources »". Les deux éléments du sous-titre donnent les titres des deux parties de cette étude.

Collectif

*Stratégie de formation professionnelle continue à distance dans une Europe ouverte. Actes du séminaire de Strasbourg, 27-28 juin 1990*

Paris : CNED, s.d., 160 p.

Tous les aspects de l'EAD ont été évoqués et débattus lors de ce séminaire, dont l'organisatrice affirme la nécessité d'une "entrée à part entière de l'Enseignement à Distance dans le champ de la Formation Continue". Des discussions sur les aspects politiques, économiques, sociaux, pédagogiques, juridiques, etc. alternent avec des présentations d'expériences...

CABANAT Janie *et alii*

*Des mots et des concepts*

CAHIERS MULTIMEDIA ET FORMATION, n°001, juin 1990, 104 p.

Ce cahier est un outil, pour les chefs de projet (mise en place de dispositifs de formation multimédias), pour les formateurs. Il est l'œuvre commune du Centre INFFO, de l'ORAVEP et du CNAM/C2F, toutes structures qui ont "une vocation commune à observer, informer et fournir des conseils aux acteurs de la formation qui souhaitent faire évoluer les dispositifs et utiliser les ressources multimédias". Ce cahier comporte deux parties. Tout d'abord, la première, intitulée « Quelques définitions et concepts », permet de faire le tri, de classer dans cet agglomérat hétérogène des objets "couverts par le même emblème « le multimédia »". La seconde, ensuite, propose une série de « Fiches » sur les outils et les techniques, "en faisant apparaître leur utilité pour la formation". Un glossaire, enfin, suivi d'une liste des « adresses utiles », termine ce cahier très didactique.

FERTEIN Jean-Michel

*Formation à distance et C.E.M.I.*

Chambre de métiers du Nord, avril 1990, 93 p., annexes

Ce mémoire « A.T.M.40 » s'inscrit dans une réflexion portée par le Centre d'Expérimentation de la Micro-Informatique (Chambre des métiers du Nord), dont l'objectif est "globalement de mettre à disposition des artisans une « procédure » d'aide ou d'accompagnement et de suivi dans leur démarche d'informatisation et d'organisation de leur entreprise au niveau sectoriel et inter-sectoriel". La première partie du mémoire constitue un « essai sur la formation à distance » (p. 8 à 33), la deuxième fait état des expériences et des projets en la matière (p. 36 à 55). Ces expériences sont relatées sur la base de témoignages sélectionnés "soit parce qu'ils concernent le secteur des métiers, soit parce qu'ils entrent dans le cadre du pôle régional de F.A.D. et font appel dans leur formulation aux notions de formation à distance". Le CUEEP est de la partie (p. 43 à 47) : le projet SIMFI est développé et "l'expérience antérieure du CUEEP" est caractérisée comme permettant "un bon transfert des acquis dans ce projet de formation multimédia". La troisième partie, enfin, décrit le projet du C.E.M.I. (un avant-projet, précise l'auteur) et s'intitule « l'enseignement assisté par ordinateur, nouvel outil du C.E.M.I. ». L'utilisation de l'outil micro-informatique est mobilisée comme technique de formation à distance.

FRICKER Jean

Autonomie et multimédia : perspectives et interrogations

dans LA LETTRE DE CLEO, n°22, 27/02/90, p. 4-6

Ce document, compte-rendu des journées professionnelles de l'ANACFOC, présente trois études de cas suivies d'une conclusion multiple qui envisage plusieurs « côtés » : matériel, pédagogie, offre de formation (des GRETA), stratégie, et psychologie.

KASTLER Roland

Individualiser, personnaliser la formation professionnelle continue : enjeux et limites

dans FLASH FORMATION CONTINUE, n°299, 15/02/90, p. 11-16

A partir d'une mission pour le ministère de l'éducation nationale et d'une expérience de terrain particulièrement riche, Roland Kastler, à travers la formation des jeunes en particulier, a conduit une réflexion déjà ancienne sur l'individualisation

de la formation. Sa réflexion comprendra quatre temps : 1. pour quelles raisons l'individualisation de la formation se développe-t-elle aujourd'hui en France ? / 2. qu'entend-on par individualisation ? sur quoi porte-t-elle ? / 3. où en est-on aujourd'hui ? / 4. les enjeux et limites.

### Collectif

AGORA REPORT

dans *SATURNOVA*, issue n°7, january 1990, p. 1-2, 4-13

Dans le premier numéro 90 de son journal, l'équipe SATURN présente ses bons vœux et présente le compte-rendu d'*Agora'89*, à laquelle participaient, pour la France, l'AFPA, le CEST et l'Université de Lille 1. Thèmes des groupes de travail : 1. *Professional development with distance education and training : SMEs and big companies* / 2. *Cooperation between European organisations as a tool to support and promote distance education and training* / 3. *Strategies for Competence and Competitiveness* / 4. *User support in distance education and training*.

### Collectif INPSA-ministère de l'Agriculture

*Individualiser les formations en agriculture : expériences en BP UC*  
Dijon : INPSA, 1989, pag. mult.

Une première partie étudie les caractéristiques d'un dispositif de formation individualisée et détermine les sept étapes pour le construire. La deuxième partie est constituée de sept dossiers illustrant chacune de ces étapes.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### DERYCKE Alain

*Rapport concernant le projet d'« Université ouverte européenne »*  
Lille : CUEEP, octobre 1989, 10 p.

Présenté par le Président français d'Eurotunnel, ce rapport n'engage que son auteur. Il présente une analyse du projet Eurotunnel d'« Université ouverte européenne ».

### ABALLÉA François, LUCAS Anne-Marie

L'aménagement des espaces de l'individualisation  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°102, septembre-octobre 1989, p. 78-81

Cet article fait partie d'une série de contributions qui veut prolonger le débat engagé lors des Entretiens Condorcet 1989. Les auteurs y parlent de pédagogie centrée sur l'apprenant en opposition au modèle scolaire, de dispositif d'accueil souple, permanent et négociable, d'un nouveau rapport au savoir avec l'accès permanent au centre de ressources, de suivi effectif et personnalisé. Bref ils parlent de l'individualisation de la formation et de ses conditions.

Les mêmes auteurs ont également co-signés, en 1989, un article dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°240, p. 4-6, intitulé « L'individualisation de la formation », proposant quelques éléments pour définir ce qu'est la démarche de formation individualisée.

CFPA Maubeuge (équipe psychopédagogique)

Le centre de ressources du CFPA Maubeuge

dans *PERSPECTIVES NORD-PAS DE CALAIS* (DRTE), 1<sup>er</sup> trimestre 1989, p. 35-37

Brève présentation d'un centre de ressources multimédias : contexte, population accueillie, bilan et contrat, action, moyens et durée, mise à niveau mais aussi resocialisation, outils nouveaux, bilan et perspectives.

POSSOZ Didier

*Individualiser la formation, approche thématique par mots clés*

Paris : ministère de l'Éducation nationale, 1988, 77 p.

L'Éducation nationale propose une terminologie pour faciliter l'entrée dans le champ de l'individualisation. L'ensemble du corpus conceptuel est divisé comme suit : la demande, la pédagogie, les acquis, les référents, les instruments, les producteurs, les dispositifs.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

Voyez l'article de Didier Possoz dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE* (n°114, septembre-octobre 1991, p. 15-23), présenté plus haut.

Collectif

L'enseignement à distance : thèmes fondamentaux

dans *PERSPECTIVES* (UNESCO), n°65, 1988, p. 41-105

Des spécialistes de l'EAD font le point. Après avoir présenté un état de la question, ils posent les problèmes spécifiques à cet enseignement : son mode d'organisation, sa pédagogie, la qualité et la pertinence du matériel pédagogique, l'importance grandissante de la communication assistée par ordinateur, le régime économique de l'enseignement de masse à distance.

ARDOINO Jacques, dir.

*Le dispositif d'enseignement public à distance (EAD) agricole, le CNPR*

Paris : GREP, 1988, pag. mult., annexes, bibliographie

Le rapport comprend trois parties : 1. l'état du système d'enseignement à distance du ministère de l'Agriculture / 2. les apports pouvant être tirés d'expériences d'autres systèmes et dispositifs d'EAD / 3. les propositions de modernisation et de transformation du dispositif actuel. Il est complété de huit annexes, dont une bibliographie.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

ABALLÉA François, FROISSART Catherine

*Formation de masse et individualisation de la formation*

Paris : FORS-DFP, 1988, 118 p.

La première partie cerne les éléments qui caractérisent la formation individualisée et la situe par rapport au système d'enseignement traditionnel et à l'autoformation. La deuxième analyse les pratiques de formation dans le cadre d'actions orientées vers l'élévation du niveau des qualifications, et menées en direction des salariés d'entreprise.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

## GUERRA Duccio (CEDEFOP), ed.

## La formation à distance

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°92, janvier-février 1988, p. 19-47

Présenté par Anne-Marie Lucas, ce dossier s'ouvre par un court texte de portée générale de Duccio Guerra : « Formation des adultes et formation à distance », p. 21-22. Suivent : Karow Willi, « Évaluation économique et pédagogique des médias », p. 23-35 / Dey I.M.S., « La formation des formateurs, leur recrutement et leur formation spécifique », p. 36-40 / Sarramona Lopez Jaime, « Langage, contenu et médias », p. 41-47.

## LUCAS Anne-Marie, ed.

## Enseignement à distance et formation professionnelle

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°87, mars-avril 1987, p. 25-54

Ce dossier donne à lire les principales communications en langue française faites lors des séances plénières du séminaire consacré aux champs d'application de l'enseignement à distance dans le développement de la formation professionnelle continue et de la promotion sociale, en janvier 1987. Au sommaire : Catala Nicole, « L'EAD dans la formation professionnelle », p. 26-27 / Lecourt Dominique, « Le CNED au cœur de l'EAD », p. 28-31 / Nakache Jean, « L'EAD, un atout pour la formation », p. 31-32 / Ramoff André, « Réflexions (conclusion du séminaire) », p. 33-34 / Dieuzede Henri, « Observations liminaires », p. 34-38 / Saurel Jean, « Bilan et perspectives », p. 38-41 / Tap Pierre, « La distance en formation », p. 42-45 / Malglaive Gérard, « Les formateurs de l'EAD », p. 46-47 / Agnel Jean, « La distance et les métiers de formateurs », p. 48-50 / Fontanel Michel, « Quelques remarques économiques », p. 50-51 / Mercier Nicole, « Vers une analyse des besoins en matière de nouvelles technologies », p. 52-54.

## GIRAUD-HÉRAUD M.

*Étude lieu ressource. Lieu ressource et atelier pédagogique personnalisé*  
Paris : ACEREP, juillet 1985, 59 p., annexes

Réalisée pour la DFP, cette étude montre assez bien comment l'idée du lieu-ressources est née du constat de dysfonctionnement du dispositif jeunes, puis décrit ce que c'est qu'un APP, en trois temps : mode de fonctionnement, évaluation et analyse critique.



## 2. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES ET MÉTIERS DE LA FORMATION

PRÉVOST Hervé

*L'individualisation de la formation : autonomie et/ou socialisation*  
Lyon : Chronique sociale, 1994, 184 p., bibliographie

Après avoir défini ce que recouvre le concept d'individualisation et identifié les différentes pratiques, l'auteur traite de trois modes pédagogiques : l'enseignement programmé, la formation modulaire et la formation individualisée. Ce travail permet de définir une problématique et de comprendre les différentes finalités entre les dispositifs de formation individualisants.

[notice issue de la banque de données FORINIER du Centre INFO]

ISACKSON Peter

Le rôle du formateur dans les centres de ressources de langues  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°277,  
1994, p. 5-8

Dans les centres de ressources de langues, la définition du rôle du formateur pose problème. Doit-il mener une action de soutien, de formation, de gestion, de conseil, d'évaluation, d'expertise linguistique ou technique... ou toutes à la fois ? Si le formateur lui-même ne parvient pas à comprendre son rôle et si son profil y correspond (ce sont déjà deux problèmes redoutables), comment sera-t-il perçu par les apprenants, dans quel rôle, à quel moment, avec quel degré de crédibilité ?

[Présentation par la rédaction de la revue]

FY Patricia *et alii*

*Centres de ressources et organismes de formation : guide à l'usage des praticiens de la formation*  
Paris : CLP, 1993, 77 p., bibliographie

Ce « guide à l'usage des praticiens de la formation » se déroule en quatre parties : définition et typologie, montage (notamment la méthode de construction autonome des savoirs), autoformation (fondements théoriques, accompagnement, enjeux pédagogiques spécifiques, organisation formative souple), et gestion (en général, puis gestion des prestations, gestion documentaire et gestion financière). Quelques outils et fiches descriptives de centres de ressources sont portés en annexes. Bibliographie et glossaire terminent le guide.

### DUPUIS Richard

Chefs de projet nouvelles technologies éducatives. Quelles compétences ?  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°127, novembre-décembre  
1993, p. 26-32, bibliographie

Pour l'auteur, les compétences des chefs de projet NTE relèvent "*principalement*" de l'ingénierie pédagogique. S'attachant à distinguer entre ingénierie et pédagogie, il développe ce qu'il entend par ingénierie pédagogique.

### SIBILLE Patrick

Rôle et limites des nouveaux outils pédagogiques  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°125, juillet-août  
1993, p. 32-36

Réflexions d'un praticien à propos de la rencontre des prouesses technologiques et des mutations de l'espace pédagogique. [Première phrase de l'article]

### LE MEUR Georges

Formateurs, nouvelles compétences par autoformation  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°272,  
1993, p. 8-12

Cet article présente deux formes non-instituées de formation d'adultes : l'autoformation (J. Dumazedier, G. Pineau, Ph. Carré) et l'autodidaxie (B. Cacérés, G. Le Meur, N. Tremblay) ; ce type de fonctionnement formatif se rencontre en particulier dans le milieu des formateurs professionnels et occasionnels.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### GÉRARD Françoise, coord.

Construire outils et jeux de formation  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°124, mai-juin  
1993, p. 25-98

Boîte à outils. Qui dit outils pense clé à molette, varlope, tenaille. Par analogie avec le monde du travail manuel, ou par mimétisme, l'outil sera aussi stylo de l'écrivain, tableau noir du pédagogue. Il n'est déraisonnable de penser en effet que l'outil instrumente, prolonge la main et donc la pensée, donne de l'efficacité au verbe. La formation ne saurait faire l'économie de l'arsenal des outils pédagogiques qui assurent ses effets et la rendent crédibles. Une seule boîte à outils ne suffirait pas à contenir et décliner l'outillage du formateur contemporain, d'autant que les nouvelles technologies éducatives multiplient les supports d'intervention. Avec ce numéro, la boîte est ouverte. Un regard est porté sur la diversité de l'outil pédagogique et plus spécifiquement sur sa fabrication-construction : audiovisuels, multimédias, jeux... Restera à faire un choix à la fois judicieux et pertinent, adapté à la situation, susceptible de conduire à l'objectif initialement fixé. Une varlope ne permet pas d'enfoncer un clou, ni une tenaille de raboter une planche. Si on reconnaît l'ouvrier à son outil, reconnaîtra-t-on le formateur au sien, et le bon formateur au bon choix de bon outil ? [Éditorial de la revue (p. 3)]

FREY Marie-France

Projet de formation : « Lire pour comprendre »  
dans *LES ACTES DE LECTURE*, n°41, mars 1993, p. 36-40

Le centre de ressources de l'INFREP a engagé depuis plusieurs mois une politique d'achats groupés d'outils, accompagnée d'une formation de formateurs en lien avec le plan de formation de formateurs interne. Une alliance avec l'AFL s'est construite à propos d'une des orientations de ce plan : la lecture et l'écriture dans les stages concernant les publics jeunes et adultes en difficulté (le dispositif PAQUE notamment). Le projet de formation que décrit ici Marie France Frey est le résultat d'une réflexion collective des formateurs en stage à l'INFREP.

[Présentation par la rédaction de la revue]

DUVEAU-PATUREAU Véronique

Les rôles des formateurs en centre de ressources multimédia et leur formation  
dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°51, février 1993, p. 1-3

"Le CLEO met en place un centre de ressources multimédia pour la formation des formateurs aux multimédias. En effet, c'est en se formant eux-mêmes en CRM que les formateurs comprendront comment travailler". Avantages et inconvénients de l'outil multimédia en formation de formateurs ...

DEMAIZIERE Françoise, DUBUISSON Colette

*De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*  
Paris : Orphys, 1992, 389 p. (Autoformation et enseignement multimédia)

Cet ouvrage traite de l'usage des nouvelles technologies dans la formation (NTF) et d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) dans une perspective résolument pédagogique et didactique. Le lecteur y trouvera les repères historiques et méthodologiques nécessaires à une connaissance non superficielle du domaine (grands courants du domaine ; débats sur le rôle de l'ordinateur ; références pertinentes qu'il s'agisse de pédagogie par objectifs, d'approche systémique, de démarche qualité ou d'autoformation). La mise en œuvre d'un projet de création de didacticiel y est présentée ainsi que les modes d'utilisation et d'intégration des NTF dans un dispositif de formation et les pratiques critiques pertinentes. Les auteurs s'appuient sur une longue expérience de création de didacticiels, de formation à l'EAO et d'actions de conseil et d'expertise tant en milieu scolaire et universitaire qu'en entreprise. Le domaine est donc appréhendé dans sa diversité et sans négliger les problèmes spécifiques de la formation continue.

[notice issue de la quatrième de couverture]

A.F.P.A.

*L'A.F.P.A. et la formation de formateurs. Organisations et pratiques en cours...*  
Montreuil : AFPA, 1992, 256 p. (coll. carrée)

On retiendra de ce document deux articles. Le premier concerne la formation des personnes-ressources pour l'utilisation des nouvelles technologies éducatives (direction de la formation-Groupe NTE ; p. 185-193). Le second présente le dispositif de formation modulaire en alternance et individualisée des formateurs-MAIF (direction de la formation ; p. 209-236).

**BORU Jean-Jacques, LEBORGNE Christian**

*Vers l'entreprise tutrice : 1. du tuteur à la fonction tutorale*  
Paris : Éditions entente, 1992, 154 p.

Préfacé par Jean-Marie Barbier, cet ouvrage s'ouvre sur les origines du tutorat, montre le développement du tutorat dans le cadre des formations en alternance et l'émergence d'une fonction tutorale de l'entreprise.

**BALACHEFF Nicolas**

Exigences épistémologiques des recherches en EIAO  
dans *GENIE EDUCATIF*, n°4-5, septembre-décembre 1992, p. 4-14

De la pertinence d'un questionnement épistémologique pour la recherche en EIAO. L'auteur pose deux hypothèses : l'élève est le constructeur de sa connaissance, et cette construction est complexe dans un contexte didactique. Il propose une problématique épistémologique pour l'EIAO, en trois temps : 1. l'EIAO comme réalisation de modèles didactiques / 2. questions liées à la modélisation de l'apprenant (modèle comportemental et modèle épistémique) / 3. questions liées à la représentation des connaissances (transposition informatique et contrat didactique).

**DUGEUT Pierre, coord.**

*L'Éducation et les nouvelles technologies de l'information. Formation des enseignants et recherche*  
Paris : OCDE, juin 1992, 239 p.

Ce document rend compte d'une enquête menée dans le cadre d'une "analyse des projets significatifs de formation des enseignants, des activités de recherche et d'évaluation portant sur l'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication dans la classe, et en particulier des projets de coopération visant à lier les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur aux écoles". Ce rapport comporte deux parties. La première présente le contexte de l'enquête et l'analyse des projets, les principaux problèmes concernant la coopération entre universités et écoles étant également discutés. La seconde comprend les données factuelles regroupées dans des fiches descriptives établies pour chacun des 154 projets.

**DUCROCHET Jean-Michel**

*Démarche qualité dans la conception de didacticiel : intégration des expertises et pilotage de l'équipe projet*  
Paris : ADITE, mai 1992, 38 p.

Ce numéro spécial de l'ADITE est une production du groupe de travail ADITE piloté et animé par Jean-Michel Ducrochet (RENAULT). Il est destiné aux chefs de projet, concepteurs et autres « spécialistes » participant à la production de didacticiels. Il se donne trois objectifs : inventorier les compétences à réunir autour d'un projet de production, aider les équipes de conception à intégrer les expertises nécessaires à la production, et articuler les compétences (« spécialités ») au sein de l'équipe.

**POISSON Daniel**

*20 ans d'interactions entre innovations, recherches et productions pédagogiques*

Lille : CUEEP/TRIGONE, avril 1992, 5 p.

Après avoir présenté l'institution CUEEP, l'auteur prend, pour montrer les interactions entre innovations, recherches et productions pédagogiques, l'exemple de l'enseignement des mathématiques, et plus particulièrement celui de la production d'un outil : MAC6...

**NOT Louis**

*Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique*

Toulouse : Privat, 1991, 164 p.

L'auteur propose ici une synthèse intégrant les plus récentes évolutions, notamment l'introduction de l'ordinateur dans le paysage scolaire.

**GALVANI Pascal**

*Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés*

Lyon : Chronique sociale, 1991, 170 p. (Formation)

Préfacé par André de Peretti, cet ouvrage comprend deux parties différentes. La première constitue une analyse critique des publications sur l'autoformation et débouche sur la distinction entre trois courants dans les différentes appréhensions de la notion d'autoformation. La seconde propose aux formateurs une méthode d'analyse des représentations et des pratiques pédagogiques d'autoformation.

On peut lire, de l'auteur lui-même, l'article « Autoformation et fonction de formateur : trois perspectives d'exploration », dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°13, janvier-février 1992, p. 9-13.

**LINARD Monique**

*Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*

Paris : Éditions universitaires, 1990, 240 p.

Comment penser avec des machines qui, elles, ne pensent pas ? Telle est la question que décline l'auteure avant d'y apporter des éléments de réponses, aussi éloignées que possible des illusions technicistes.

Voyez la note critique de Geneviève Jacquinet dans la *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 99 (1992), p. 131-133.

**CAILLET Élisabeth, BARCHECHATH Éric**

*Sur la formation des formateurs au multimédia : séminaire de recherche-développement DFP, CNAM, EUROTECNET*

Paris : CNAM, 1990, 68 p.

Voyez aussi la présentation de ce rapport par ses auteurs dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°26, juin 1990, p. 3.

BLANDIN Bernard

*Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*  
Paris : Éditions d'organisation, 1990, 250 p., bibliographie

Un classique pour et sur les formateurs face au multimédia : leurs compétences, leurs nouvelles fonctions, les métiers de conception, l'usage des outils multimédias, la capitalisation de l'expérience à l'aide du multimédia...

POIRIER Serge, coord.

Ingénierie de formation, ingénierie pédagogique et formation  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°107, juillet-août  
1990, p. 27-94

Ce dossier vient en complément de celui que le n°103 de la revue du Centre INFO consacrait aux formations de formateurs qualifiantes. L'approche multimédia est présente quasiment dans chaque contribution.

AGNEL Jean, BRUNET Sophie

Formation multimédia à distance. Le choix des moyens : vrai ou faux problème  
dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, mars-avril 1990,  
n°4, p. 21-24

Les auteurs (INA) présentent ici les principes qui ont commandé l'étude qu'ils ont réalisée à la demande de la DFP - étude d'où il ressort que le vrai problème (du choix des moyens dans la panoplie multimédia) est pédagogique, plus que technique.

CROSSLEY Kel, GREEN Les

*Le design des didacticiels*  
Paris : ACL Editions, 1990, 167 p.

Version française d'un ouvrage paru en 1985, version présentée par Éric Barchechath et Serge Pouts-Lajus, de l'OTE. Cet ouvrage, disent ces derniers, est "un précis de fabrication assistée par l'intelligence"...

ENRIOTTI Shéhérazade

Place et rôle du formateur dans un système de formation individualisée  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°240,  
1989, p. 9-12

Corps de l'article : 1. Le contexte de travail du formateur dans un système de formation individualisée / 2. Conséquences sur l'évolution de la place et du rôle du formateur : 2.1. le formateur collabore à la phase amont des formations / 2.2. le formateur personne-ressource dans le processus de formation de l'apprenant / 2.3. le formateur organisateur du système de formation / 2.4. le formateur participe à l'ingénierie de la formation / Annexe1, définition de la formation individualisée / Annexe2, conséquences au niveau institutionnel : 1. former des équipes de formation à leur nouveau rôle / 2. investir dans l'étude des processus d'apprentissage / 3. concevoir des outils par des équipes (psycho-)pédagogiques dans un centre de

ressource / 4. avoir une démarche de recherche-action permettant l'évolution du système / 5. mettre en place une décentralisation des responsabilités / 6. définir une position claire quant à l'orientation vers l'individualisation et en préciser les règles / 7. avoir une approche globale des problèmes, commune aux différents acteurs institutionnels et interinstitutionnels : l'approche système.

CHEVALIER Patrick

Apport des technologies de l'information à la pédagogie

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°102, septembre-octobre 1989, p. 17-33

Cet article fait l'analyse des dispositifs pédagogiques et des ressources de formation qui n'ont pas forcément été conçus pour des actions de formation. Quelle est l'évolution des ces technologies pédagogiques, quels sont les objectifs, quelles en sont les diverses applications pédagogiques ? Des exemples illustrent ces propos.

[notice issue de la banque de données FORINTEP du Centre INFFO]

Collectif

*La fonction formation et les systèmes experts*

Paris : Agence de l'intelligence artificielle, septembre-octobre 1989, 104 p. (Intelligence artificielle et systèmes experts, 29)

Actes du symposium des 14 et 15 juin 1989. Ce qu'apportent les systèmes experts à la pédagogie, aux métiers de la formation, à la gestion des emplois et de la formation dans l'entreprise.

[notice issue de la banque de données FORINTEP du Centre INFFO]

D'HALLUIN Chantal, POISSON Daniel *et alii*

*A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique*

*LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.*, n°12, mai 1989, 115 p.

Nanobureautique, c'est un ensemble pédagogique multi-facettes. Il s'agit d'apprendre en utilisant des outils pédagogiques relevant des concepts de la bureautique, mais Nanobureautique recouvre aussi des idées pédagogiques, des innovations et des actions de formation. Ce *CAHIER D'ETUDES* regroupe de nombreux articles fournissant des éléments de réflexion qui dépassent le produit Nanobureautique. Il montre la multiplicité des finalités pédagogiques, des contextes d'utilisation et des approches pédagogiques liés à Nanobureautique. Il tente également de dégager une cohérence d'ensemble.

CHEVALIER Patrick

Nouvelles technologies éducatives et métier de formateur : une influence réciproque

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°98, janvier-février 1989, p. 32-38

Les NTE s'inscrivent dans les systèmes de formation. Elles répondent aux nouvelles exigences du marché de la formation. Elles permettent de relier la formation aux mondes de la communication et de l'information. Elles transforment les fonctions des formateurs. Sont présentés deux exemples de contributions des nouveaux médias au développement des compétences de formateurs : EURE-CAS, la formation de formateur aux moyens multimédias du CNAM.

[notice issue de la banque de données FORINTEP du Centre INFFO]

CAVET Christiane, MOR Alain, DAFCO Lyon

*Formation individualisée : fiches méthodologiques à l'usage des concepteurs et des formateurs*

Lyon : CRDP, 1988, 71 p.

Recueil de 27 fiches méthodologiques à l'usage des concepteurs et des formateurs qui souhaitent construire des dispositifs de formation individualisée. Sont particulièrement développés : la démarche d'individualisation, les dispositifs d'auto-formation assistée, le rôle du formateur et la spécificité de sa formation.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

MIOCHE Annie *et alii*

*Apprenants apprenants : recherche-action en APP*

Rouen : CREDIJ, 1988, pag. mult.

Compte-rendu de la recherche-action conduite dans cinq APP et menée par le CREDIJ au profit des formateurs. Il comporte un ensemble de six cahiers. Le premier précise la problématique générale de l'action, le dispositif, les résultats et les questions soulevées par cette opération. Le n°2 à 6 ont été rédigés par chacune des cinq équipes. Elles présentent l'optique globale de leur recherche, les outils produits, les résultats des effets de la recherche sur les stagiaires.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

CAILLET Élisabeth, dir.

*Que faire des nouveaux médias ?*

ÉDUCATION PERMANENTE, n°93-94, juin 1988, 176 p.

Ce double numéro veut "tenter une approche réflexive à partir des usages" des « instruments modernes de communication », offrir "une sélection de pratiques qui [...] semblent dessiner une nouvelle problématique pour les formateurs". Les contributions sont réparties sur quatre actions : simuler, archiver, traduire, échanger. Comme en introduction, et après l'édito, Éric Barchechath demande « Que peuvent donc les technologies nouvelles pour l'éducation ? », question sous-titre de son article intitulé « Education et informatique multimédias », attirant notre attention sur ce que les nouvelles possibilités éducatives risquent de changer dans les fonctions des métiers de la formation (p. 9-18) ; puis Francis Jacq et Nicole Vardanega-Lachaud rendent compte d'une enquête sur quelques technologies de la communication dans la formation des adultes, dans « La trans-animation : état des lieux » (p. 19-34).

LECLERCQ Véronique, coord.

*Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques*

LES CAHIERS D'ÉTUDES DU C.U.E.E.P., n°7, décembre 1986, 151 p.

Numéro particulièrement consacré à l'utilisation de l'informatique dans une formation à la lecture pour un public illettré. Au total, sept contributions différentes. Que vous soyez concepteur de didacticiel de lecture ou utilisateur, que vous soyez ardent défenseur de l'EAO ou non convaincu, que vous soyez intéressé par la didactique de la compréhension de l'écrit ou par des problèmes généraux de pédagogie..., vous trouverez sans doute matière à réflexion dans cet ensemble de contribution.

POISSON Daniel, coord.

*Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au C.U.E.E.P.*

LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P., n°6, janvier 1986, 112 p.

Ce cahier regroupe le bilan de l'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP de 1976 à 1986 et propose des perspectives de développement suivant trois axes :

- la problématique générale de l'utilisation de l'informatique pédagogique ;
- l'adaptation spécifique à certains publics : salariés d'entreprises, remédiation en formation initiale, actions jeunes 16-18 ans, lutte contre l'illettrisme ;
- l'intégration dans diverses disciplines : anglais, économie, droit, mathématiques.

HENRY France, KAYE Anthony *et alii*

*Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*

Presses de l'Université du Québec, 1985, 369 p., bibliographie

Cet ouvrage collectif comprend trois parties. Les enjeux de la formation à distance font l'objet de la première. La deuxième s'intéresse directement à l'acte pédagogique en formation à distance. La troisième aux outils de communication : l'imprimé, l'audiovisuel (chapitre rédigé par Geneviève Jacquinot) et la télématique. On notera qu'une bibliographie « anotée » termine l'ouvrage.



### 3. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS

LIMOGE François

Formations ouvertes : apprendre autrement  
dans *PARTENAIRES*, n°56, 1994, p. 12-17

Par opposition aux stages classiques (unités de lieu, de temps et d'action), les formations ouvertes constituent une nouvelle façon de concevoir la formation, plus adaptée aux besoins de l'entreprise et du salarié (autoformation, utilisation des nouvelles technologies, éclatement de l'espace formation). Pourtant leur développement se heurte encore à des obstacles culturels et économiques. Présentation d'expériences d'entreprises utilisant les formations ouvertes.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

FOUQUET Anne-Marie

Les paradoxes de l'individualisation : stratégies des acteurs dans un système  
de formation individualisée  
dans *REFLETS* (AFPA), n°4, 1993, p. 29-47

Depuis quelques années on assiste à un large mouvement d'individualisation de la formation. Face à ce développement, l'auteur, psychologue du travail à l'AFPA, analyse les contradictions et paradoxes rencontrés dans les pratiques d'individualisation. Il constate que l'individualisation répond à des exigences, des opportunités et des contraintes d'ordres différents, nécessite de la part des formés un nouveau positionnement en rupture avec les modes antérieurs de formation, enfin répond à une finalité d'acteurs si la méthode pédagogique donne aux usagers un réel pouvoir d'intervention sur leur formation.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

LANGE Jean-Marie

*Autoformation et développement personnel : éléments pour une méthodologie émancipatrice et socialisante en formation des adultes*  
Lyon : Chronique sociale, 1993, 164 p.

Fort de sa pratique de terrain, l'auteur propose, pour la formation des adultes, la construction d'un processus d'autoformation qui vise à atteindre l'émancipation individuelle en même temps que la socialisation de la personne. Il privilégie la méthode biographique (histoire de vie) en s'autorisant à faire appel à d'autres méthodes telles que l'entraînement mental, l'analyse institutionnelle, systémique...

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

HAEUW Frédéric

*Autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ? La réponse d'un atelier pédagogique personnalisé*

Lille : Université de Lille1, octobre 1993, 84 p., annexes

Ce mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation rend compte d'une recherche-action (de type stratégique) menée dans le cadre général des APP, et plus particulièrement sur le terrain de l'APP de Villeneuve d'Ascq. Partant du concept d'autonomie, opérationnalisé par le triptyque sociabilité/employabilité/éducabilité, l'auteur formule son cadre hypothétique (hypothèse de recherche, hypothèse d'action, sous-hypothèses...). Les deux questions auxquelles il veut répondre sont les suivantes : "comment les stagiaires s'organisent-ils dans leur travail, quelles sont leurs méthodes (ou absence de méthodes) ; et comment sélectionner parmi nos apprenants actuels un certain nombre de personnes présentant des difficultés importantes et pour qui la participation à un atelier spécifique pourrait s'avérer des plus utiles ?".

BABUT Yann

Une situation d'apprentissage ouverte vaut bien un hypertexte !  
dans *BULLETTIN DE L'EPI*, n°68, décembre 1992, p. 105-113

Dans la perspective d'une recherche-action, cet article présente une organisation hypertextuelle des ressources éducatives. L'hypothèse est que cette organisation est indépendante du niveau de formation de l'utilisateur, du contexte de formation, de la discipline et du mode pédagogique.

GIARDINA Max

L'interactivité dans un environnement d'apprentissage multimédia  
dans *REVUE DES SCIENCES DE L'EDUCATION*, n°1, 1992, p. 43-66

Cette étude analyse l'évolution du concept d'interactivité entre un apprenant et un système d'apprentissage interactif multimédia. une importance particulière est donnée à la dimension cognitive de l'interactivité. L'identification et la définition des concepts sous-jacents à cette évolution nous amènent à présenter un modèle théorique qui prend en considération la structuration du contenu à travers une modélisation et une représentation nouvelles, le type de transaction entre apprenant et système interactif ainsi que les possibilités d'adaptation, de réajustement et d'intervention que le design de ces nouveaux systèmes d'apprentissage doit comporter pour passer d'un environnement expert à un environnement apprenant.

[Présentation par la rédaction de la revue]

DAVID Amos Abayomi, THIÉRY Odile

Le prototype BIRDS. Une expérimentation d'un modèle de l'élève dans un environnement d'apprentissage basé sur l'image

dans *GENIE EDUCATIF*, n°2, septembre 1991, p. 11-19

Notre hypothèse de travail est qu'un environnement d'apprentissage, fondé sur l'image et le processus cognitif de l'élève, dans lequel est implanté un modèle de l'élève, peut être motivant et capable d'entraîner l'élève dans un véritable processus d'apprentissage...

[Début de l'article]

## GRAS Régis, GIORGIUTTI Italo

Le micro-ordinateur. Outil interactif de révélation, d'analyse et d'apprentissage en géométrie

dans *GENIE EDUCATIF*, n°2, septembre 1991, p. 28-35

Le rôle de la démonstration dans l'activité de résolution de problèmes est fondamental dès le début de l'enseignement secondaire. Cette forme de preuve représente un obstacle que de nombreux élèves ne parviennent pas à contourner. Nous présentons ici l'expérimentation d'aides apportées aux élèves en géométrie, sous la forme de « logiciels intelligents ». Ceux-ci prennent leurs fondements dans des recherches en didactique des mathématiques et fournissent en retour des informations sur des procédures spontanées utilisées par les élèves. [Début de l'article]

## LAURENCEAU Thomas

*Multimédias : les attentes des adultes à l'égard des nouveaux moyens de formation*

Paris : SOFRES, septembre 1991, 24 p.

Succinct compte rendu d'une enquête réalisée par la SOFRES auprès d'adultes suivant une formation à titre personnel au CNAM, au CNED, à l'AFPA et à l'Éducation nationale (GRETA, CPEN, APP).

Pour ceux qui souhaitent connaître cette étude de façon un peu plus approfondie, une série de documents est disponible qui porte résultats des enquêtes que le CNAM a menées avec la SOFRES : *Le grand public et la formation. synthèse des principaux résultats*, SOFRES, Paris, SEMA-GROUP, mars 1990, 17 p. / *La demande des entreprises françaises en formation multimédia, rapport de fin d'étude*, SOFRES, Paris, SEMA-GROUP, mai 1990, 58 p., annexe / *Formation des adultes : les supports de formation multimédia, présentation des résultats*, SOFRES, Paris, SEMA-GROUP, mars 1991, s.p. / *La formation des adultes et les supports multimédias, note de synthèse*, SOFRES, Paris, SEMA-GROUP, mai 1991, 20 p. Voyez aussi *ÉDUCATION ÉCONOMIE*, n°13, décembre 1991, p. 55-59.

## BARCHECHATH Éric, POUTS-LAJUS Serge

Les attentes des utilisateurs

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°35, 27/06/91, p. 1-5

La question des attentes et des besoins des utilisateurs ne se pose correctement qu'hors technologies et "réclame des recherches en amont sur la cognition et les processus d'apprentissage".

## AMIGUES René

Les technologies éducatives : entre sciences cognitives et sciences sociales

dans *TECHNOLOGIES IDEOLOGIES PRATIQUES*, volume X, n°2-4, 1991, p. 267-277

Le développement des Technologies Educatives (TE) et leur utilisation posent de nombreux problèmes qui s'inscrivent à la fois dans le champ des sciences cognitives et des sciences sociales. Actuellement, avec les environnements informatiques d'apprentissage (Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur : EIAO) s'ouvre un nouveau champ de recherche et de problèmes qui ne se limitent pas aux sciences cognitives. En effet, jusqu'à présent, la modélisation des processus d'apprentissage se sont réalisées indépendamment de l'étude des situations réelles de formation. L'étude de ces dernières semblaient dévolue plus particulièrement aux sciences sociales. L'étude de l'insertion des TE dans un milieu de formation assistée par ordinateur réactive l'intérêt pour des problématiques développées par les sciences sociales relatives notamment à l'objectivation des savoirs, la transmission des

connaissances et la gestion des apprentissages. L'introduction des TE dans le domaine éducatif n'a pas connu la révolution annoncée. En revanche, les réalisations informatiques révèlent, en les amplifiant, des fonctionnements et des dysfonctionnements didactiques déjà connus. A cet égard, les TE constituent un « observatoire » d'étude des « constructions » des faits d'enseignement et d'apprentissage. [Présentation par la rédaction de la revue]

### Collectif ANAFOC

---

*Autonomie et multimédia, perspectives et interrogations. Actes des journées professionnelles de l'ANAFOC, Lyon, 7-8 décembre 1989*  
Lyon : ANAFOC, 1990, 78 p.

Ces journées ont réunis des intervenants d'origine très diverses : secteur public et privé, universitaires, responsables d'entreprises, enseignants... Ce document rassemble les textes de leurs interventions. Elles peuvent se regrouper autour de trois axes : 1. l'adulte, son pouvoir d'apprendre et l'autoformation / 2. les perspectives apportées par la formation à distance / 3. le multimédia comme support technique. [notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### DAMBERT Luc *et alii*

---

L'apprenant dans la formation multimédias à distance  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°107, juillet-août  
1990, p. 51-54

Premiers résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon d'apprenants, en vue d'identifier les critères qui conditionnent l'efficacité d'une formation multimédias à distance. [notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### Collectif

---

*Spécial pédagogie : évaluation, concret/abstrait, lecture/écriture*  
*SAVOIRS ET FORMATION*, n°17, 1988, 63 p.

Résultats des recherches-actions menées dans différents centres de l'AEFTI. Relation des expériences, présentation des outils pédagogiques. L'entretien est examiné comme le temps fort de l'évaluation. L'atelier est analysé comme point d'appui pour l'acquisition du raisonnement logique. La lecture est approchée comme outil de communication et de recherches d'information. [notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### LUSTIN Daniel, ed.

---

*Apprentissage autonome et apprentissage de l'autonomie*  
*LES CAHIERS DU CEFI*, n°18, 2<sup>ème</sup> trimestre 1987, 48 p.

Cette livraison des *CAHIERS DU COMITE D'ETUDES SUR LES FORMATIONS D'INGENIEURS* propose les actes du colloque-titre organisé par l'ADMES (Association pour le développement des méthodes dans l'enseignement supérieur). On y peut lire relations d'expériences aussi bien que réflexions modélisantes.

## 4. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES ET MARCHÉ DE LA FORMATION

CABANAT Janie, coord.

*Licence mixte Outils multimédias de formation 1994*

Paris : ORAVEP, 1994, 173 p. (Catalogues)

Catalogue des quatre-vingt-deux outils multimédias de formation retenus dans la procédure « licence mixte Direction de l'Artisanat-DFP ». La première partie de l'ouvrage propose deux séries de fiches synthétiques (une série pour les outils de niveaux V-IV-III ; l'autre pour le niveau I). Puis chaque outil fait l'objet d'une fiche d'analyse, où contenu, objectif, prérequis, caractéristiques techniques et éditoriales, organisation générale, interaction pédagogique et actions du formateur, et fonctionnalités techniques sont décrits. En annexes, on pourra lire la liste des éditeurs et distributeurs, la liste alphabétique des titres, et un index thématique des produits.

CAVET Dominique (coord.)

*Un multimédia pour l'enseignement ?*

LES DOSSIERS DE L'INGENIERIE EDUCATIVE, n°17, juin 1994, 61 p.

L'objectif de ce dossier est d'analyser les conditions dans lesquelles le multimédia aborde l'école, de se pencher sur les premières réactions des utilisateurs, de faire valoir enfin les attentes des usagers du système éducatif.

[Extrait de l'éditorial de la revue (p. 4)]

VETOIS Jacques

Systèmes multimédia et enseignement assisté par ordinateur  
dans *TERMINAL*, hiver 1993, n°62, p. 53-60

L'auteur montre le changement significatif que constitue l'arrivée d'un nouveau marché : celui des logiciels hypertexte et multimédia, celui de la formation hypermédia...

FICHEZ Elisabeth, coord.

*Éducation, formation : le temps de l'industrialisation ?*

ÉTUDES DE COMMUNICATION (Bulletin du CERTEIC), n°14, 1993, 157 p.

Cette livraison présente des textes issus d'un séminaire sur l'industrialisation de la formation, séminaire co-animé par la coordinatrice du numéro et Pierre Mœglin. La notion d'industrialisation de la formation y est interrogée "à trois niveaux différents : 1. la mise en question de la notion elle-même et de son statut épistémologique / 2. l'identification de ce qu'elle recouvre / 3. la mise à l'épreuve de sa pertinence par un début de confrontation aux données empiriques."

### VANDERSPELDEN Jean

*La boîte à outils multimédia. Outils multimédia informatisés pédagogiques*  
Rouen/Mont Saint Aignan : ASCREDIJ, 1993<sup>2</sup>, 278 p.

La « boîte à outils » du CREDIJ est un classique du genre : elle constitue, comme dit le sous-titre une « étude documentaire pour les centres ressources multimédia accueillant des publics adultes de niveaux VI à V en formation individualisée et ouverte ». Avant de présenter 107 outils, l'auteur fait le point sur le couple « multimédia et formation » : les enjeux du multimédia / qu'est-ce que le multimédia / le multimédia et le triangle pédagogique / les ressources et outils multimédia informatisés / évolution des standards technologiques.

### CHEVALIER Patrick

Les ressources pédagogiques. De l'artisanat de la production à la banalisation des usages

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°127, novembre-décembre 1993, p. 21-25

L'auteur propose une réflexion sur l'utilisation, la diffusion et la production des ressources pédagogiques (jeux audiovisuels, logiciels bureautique, logiciels d'apprentissage de tous types, moyens de communication).

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### GÉRARD Françoise

Du côté des films de formation

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°125, juillet-août 1993, p. 17-23

Propulsé par les années 1970, l'usage des films vidéo de formation semble passé de mode dans les pratiques des formateurs. En revanche, on voit se développer les films d'information sur la formation et de sensibilisation aux métiers. *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE* a rencontré concepteurs, réalisateurs et diffuseurs de produits vidéo actuellement proposés sur le marché de la formation. Tendances d'un secteur disparate et fragile. [notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

### Mission Multi-Média Nord/Pas-de-Calais

*Bilan Contrat de plan État-Région 89/93, article 38C*  
Lille :Mission Multi Média, juillet 1993, s.p.

L'article en question du Contrat de plan est consacré au développement d'opérations faisant appel aux nouvelles technologies pour favoriser l'individualisation des parcours de formation. Trois aspects y sont présentés : 1. production et pré-industrialisation de système de formation multimédia / 2. poursuite des actions engagées dans le cadre des pôles nationaux de formation à distance / 3. mise en place d'un système de gestion d'itinéraires individualisés de formation. Les conventions retenues dans ce cadre sont au nombre de 49 et couvrent 34 projets. Vingt-trois organismes ont bénéficié d'un financement État-Région au titre de ces conventions. Une série de fiches présente l'ensemble des projets, un par un.

TRANCHART Philippe

Le formateur, le marchand et le petit étudiant

dans *ENTREPRISES FORMATION*, n°65 ; janvier-février 1993, p. 40

« EAD : vers une dérégulation de la formation ? », se demandait-on dans l'un des ateliers organisés par l'IDATE. En fait, on a plutôt assisté à la recherche tâtonnante du marché de la formation.  
[Présentation par la rédaction de la revue]

BENDOUBA Amid, REPELLIN Odette

*Formations multimédias : la formation dont vous êtes le héros*

Paris : Documentation française, 1992, 151 p.

Compte rendu du colloque européen sur les formations multimédias, organisé à l'initiative de la DFP (avril 1990). Trois problématiques structurent l'articulation des interventions : le bon usage du multimédia, l'offre de formation multimédia, les conditions de développement d'un marché des formations multimédias.

Voyez aussi le compte rendu de Bernard Schmitt dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°24, 30/04/90, p. 4-5 ; ou encore celui de Richard Danier et Daniel Urbain, dans *ENTREPRISES FORMATION*, n°44, juin 1990, p. 34-36.

ROCHA TRINDADE Armando

*Distance education for Europe : terms of reference for a European distance education structure*

Portugal, Lisbonne : Universidade Aberta, 1992<sup>2</sup>, 286 p.

Après une évocation des principes de l'enseignement à distance, cet ouvrage défend la nécessité d'une structure européenne en s'appuyant sur une analyse des besoins du marché et de l'offre actuelle en la matière. Il jette alors les bases conceptuelles de la création d'une telle structure et analyse différents modèles possibles. Une très importante bibliographie complète cet ouvrage. En annexe, un glossaire, des définitions, et les contributions écrites de la conférence de Coïmbra (Portugal).

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

DURAND François (FORS)

*La fonction formation*

Paris : DFP, diffusion Centre INFFO, s.d. [1992], 94 p. (Crédit formation individualisé)

Étude sur la fonction formation dans le CFI, ce dernier étant défini comme "un modèle à caractère systématique, relativement ouvert".

FRADIN Najiba, DARTOIS Colette

*Qualité des activités de formation*

Paris : DFP, diffusion Centre INFFO, s.d. [1992], 70 p. (Crédit formation individualisé)

Étude rendant compte de l'évaluation des dispositifs mis en place par la fonction formation dans le cadre du CFI.

## BENDOUBA Amid

### *L'offre de formations ouvertes*

Paris : Documentation française, 1992, 176 p.

Cet ouvrage est une présentation des projets de « formations ouvertes » soutenus par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DFP), en particulier ceux retenus dans le cadre des appels de projets interministériels lancés en 1987 et en 1988. Les fiches descriptives des projets sont présentées par ordre alphabétique des organismes porteurs des projets. Des index sont proposés au lecteur, lui permettant un accès aux fiches par domaines d'activités et de formation et par publics-cibles.

[notice issue de la quatrième de couverture]

Voyez aussi l'annexe 3 de CASPAR Pierre *et alii*, *Le savoir à portée de la main. La conduite de projets de formation multimédias*, Paris : Editions d'organisation, 1989, p. 233-242.

## BENDOUBA Amid, ed.

### *Les formations ouvertes. Vers une nouvelle économie de la formation ?*

*ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°16, juillet-octobre 1992, 32 p.

Cinq ans après l'engagement, par la DFP, d'un programme de développement des formations multimédias, les auteurs font le tour de la question des « formations ouvertes » (c'est-à-dire "actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non « présentsiels », en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation")... A lire, en complément de ce dossier, le *CARIF INFORMATIONS*, n° hors série de juillet 1992 (58 p.), numéro ouvert par une contribution d'Amid Bendouba (intitulée « Vers une nouvelle économie de la formation : les formations ouvertes »), numéro qui nous offre une dimension régionale (Poitou-Charente) du phénomène « formations ouvertes ».

Voyez aussi la contribution d'Amid BENDOUBA, « Formations multimédias : bilan et perspectives », dans *INFO-FLASH*, n°353, 31/01/92, p. 13-16.

## MONTEIH Bernard *et alii*

### Multimédia : gadget ou révolution ?

dans *L'IDEE*, n°8, juillet-août 1992, p. 33-47

Lorsqu'on fait cohabiter l'audiovisuel, les télécommunications et l'informatique, c'est le monde de la formation et de l'information qui se retrouve bouleversé. Car tous ces éléments indispensables à la convivialité apportent un plus au plus, comme autant de pièces essentielles à la poursuite évolutive du puzzle.

[Présentation par la rédaction de la revue]

## BENDOUBA Amid

### Programme « formations « ouvertes » et ressources éducatives »

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°45, juin-juillet 1992, p. 2-3

La DFP présente les grandes lignes du programme qu'elle souhaite mettre en place en 1992 en matière de formations ouvertes.

**SCHMITT Bernard****Multimédia business**

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°44, mai 1992, p. 1-4

"Depuis bientôt dix ans, dans le milieu de la formation, on nous parle de ce nouveau marché et on nous annonce l'imminence de son développement"... Ainsi commence cet article qui compile, selon l'expression de l'auteur, des données sur la situation actuelle du marché multimédia français.

**DUVEAU-PATUREAU Véronique****Rencontre entre l'offre multimédia et des formateurs en langues**

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°41, février 1992, p. 4-6

Compte-rendu de la journée « Formation multimédia et entreprise » sur le thème de l'apprentissage des langues organisée par le Cléo (décembre 1991), en trois points : dispositifs de formation, produits et supports multimédias.

Au chapitre des produits, on peut lire que "M. Berteloot a présenté la progression d'anglais Call any time, qui a été créée de façon traditionnelle ("On a toujours fait comme cela à l'Université...") par les 120 formateurs du CUEPP [sic], qui, étant maîtres du produit, peuvent l'améliorer et le retoucher continuellement. Le dispositif présenté est un édifice complexe qui, créé à l'écoute des auditeurs et de leurs besoins, leur propose un cursus complet et à tous les niveaux, sur des supports très différents : cassettes audio, teacher's book, vidéo (authentique), disquettes d'EAO et cahiers d'exercices d'EAO (bientôt avec corrigé), guide d'étude... Suivant le mode d'utilisation, en centre, en entreprise ou à distance, les possibilités d'articulation entre les outils et les locuteurs (formateurs ou élèves) sont très variées."

**CAIZZI Andréa, REBUFFAUD Pierre****Multimédia, Multi-ressources : leur utilisation dans la formation des bas niveaux de qualification**

Paris : CLP, 1991, 80 p.

Ce dossier documentaire fait le point sur les produits multimédia : les supports, l'évolution de la technologie, les tendances du marché. Il aborde l'intégration de ces produits dans un dispositif de formation, notamment dans un contexte d'individualisation de la formation ainsi que leur utilisation dans un centre de ressources. Des démarches possibles pour la conduite d'un projet multimédia et son financement sont présentées.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFOO]  
Voyez aussi *INFO-FLASH*, n°349, du 25 novembre 1991, p. 19.

**BARCHECHATH Éric, POUTS-LAJUS Serge****L'économie du multimédia**

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°39, décembre 1991, p. 2-4

Rentabilité et investissement, tels sont les deux mots-clés de ce texte qui veut nous éclairer sur la « sensibilité » des organismes de formation par rapport au multimédia...

ROSÉ Philippe

La longue marche du multimédia

dans *LE MONDE INFORMATIQUE*, n°479, 02/12/91, p. 1 et 20

Le multimédia pèsera 24 milliards de dollars en 1994. Dans cette perspective, les grands acteurs s'allient, mais l'Europe est à la traîne. Restent deux freins à une véritable explosion du marché : des coûts élevés et un manque de standards.

[Présentation par la rédaction de la revue]

BARCHECHATH Éric, POUTS-LAJUS Serge

Le paradigme des technologies de communication à l'œuvre dans l'appareil de formation

dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°11, juillet-octobre 1991, p. 21-24

Présentation d'une étude sur les incidences de l'utilisation des technologies de la communication, associée à l'individualisation des formations, sur l'évolution de l'appareil de formation.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

DANIER Richard

Des E.A.O. aux Hypermédias : l'inexorable évolution

dans *ENTREPRISES FORMATION*, n°50, mars 1991, p. 37-40

Point sur l'étroite imbrication entre formation, EAO et multimédia...

ALBERTINI Jean-Marie

Le coût des multimédias et le développement de leur marché

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°29, 15/11/90, p. 1-4

Exposé d'économie de l'éducation appliquée au marché des multimédias.

D.F.P.

*Formations Multi-Médias : Élémentaire, mon cher Watson !*

Paris : La Documentation Française, 1990, 120 p.

Cette publication rend compte du colloque « Formations multi-médias : Élémentaire, mon cher Watson ! », le premier en France sur ce thème. Les actes de ce colloque contiennent des rapports de travaux d'ateliers et des extraits de contributions les plus significatives des intervenants. Ils s'articulent autour de quatre axes qui permettent de faire un état des lieux et de dégager les enjeux nouveaux des marchés de la formation : 1. La conception et la réalisation des outils multi-médias suivie d'une interrogation sur les critères des choix avec quelques exemples concrets de leurs applications à travers les projets / 2. Le statut des auteurs/concepteurs des outils multi-médias pour la formation et les conséquences juridiques sur la propriété intellectuelle / 3. Une tentative de redéfinition du rôle de formateur face aux nouvelles technologies de formation / 4. Les stratégies des entreprises sur le marché des formations multi-médias individualisées et le coût de la formation. Ce document devrait permettre d'identifier le rôle des nouvelles pédagogies multi-médias en cohérence et en synergie avec les politiques - en pleine évolution - en matière de formation.

## Collectif

## Dossier Interactivité

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°250,  
1990, p. 8-14

Dans un petit chapeau introductif, Roger Christophe nous propose l'équation « Formation + Interactivité = Multimédia Interactif » (p. 8), et affirme que "tous les acteurs du paysage économique sont concernés par l'interactivité, notamment les formateurs avec les multimédias interactifs". Ensuite, F. Colaitis nous détaille un exemple de « Réalisation d'applications multimédia interactives » (p. 8-11). Enfin, Marc Guillaume nous livre l'état de sa réflexion philosophique sur l'interactivité, dans sa contribution intitulée « Être interactif ou ne pas être » (p. 12-14).

## CABANAT Janie

Les produits de formation multimédia. Typologie, acteurs, production  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°108, septembre-octobre  
1990, p. 41-52

Voilà qui complète bien le *CAHIER MULTIMEDIA & FORMATION* présenté plus haut dans le premier chapitre de cette partie. L'auteur, qui fait partie de l'ORAVEP, propose : 1. une typologie des produits de formation multimédia, ou plus précisément des supports et des réseaux / 2. une présentation des acteurs (ici, concepteurs et éditeurs), avec plein éclairage sur le CUEEP (p. 47-48) / 3. une analyse de la production.

## WOLLSCHLÄGER Norbert

## Médias, marchés, marketing

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°107, juillet-août  
1990, p. 95-97

Réaction constructive d'un membre du CEDEFOP au titre de l'ouvrage de Paul Dupouey : *Marketing de l'éducation et de la formation...*

## QUÉRÉ Maryse

## First Symposium of European Producers of Technology-based Applications for Education and Training

dans *LA LETTRE DE CLEO*, n°25, 30/05/90, p. 3-6

Ce symposium s'est tenu du 18 au 20 avril dernier, à Interlaken, dans les montagnes suisses. Maryse QUÉRÉ y représentait le Centre Lorrain d'Enseignement assisté par Ordinateur (eh oui ! CLEO, c'est ça !). Objectifs de cette première rencontre européenne : 1. "dresser un état de l'art (marché, savoir-faire)" / 2. "envisager des perspectives pour les producteurs" / 3. "jeter les bases d'une stratégie commune". L'auteur nous prévient que ce compte-rendu "ne vise pas à l'exhaustivité, il est même parfois subjectif".

SICARD Jean-Pierre

Le multimédia manque encore d'investisseurs

dans *ENTREPRISES FORMATION*, n°42, mars 1990, p. 34-35

Le multimédia ne parvient pas à devenir cette industrie du savoir que l'on espère ou que l'on redoute. Nous avons demandé à Jean-Pierre Sicard, directeur du Département Ressources Humaines du BIPE, auteur d'une étude de marché sur le multimédia pour la DFP, de nous livrer ses réflexions d'économiste sur les perspectives de démarrage de ce marché.

CASPAR Pierre *et alii*

*Le savoir à portée de la main. La conduite de projets de formation multimédias*

Paris : Éditions d'organisation, 1989, 270 p.

Cet ouvrage collectif propose l'analyse qualitative d'un segment du marché de la formation : l'ensemble des organismes retenus dans le cadre des appels d'offres de formation multimédias lancés par la DFP. Quatre-vingt organismes de formation en tout, avec un échantillon de quatorze. La grille d'analyse repose sur sept axes : 1. relation au Marché / 2. partenariat / 3. logique de fonctionnement et de développement / 4. autonomie / 5. capacité de changement / 6. recherche-innovation / 7. engagement relationnel.

OTEE

*Qui sont les producteurs*

Paris : OTEE, décembre 1989, 65 p.

L'OTEE (Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe) nous propose ici un "cadre conceptuel d'analyse de la production multimédia pour l'éducation et la formation". Cette étude s'attache à présenter, dans un premier temps, une modélisation des méthodes de production, puis une typologie des producteurs. Une troisième partie cherche à clarifier les aspects économiques des marchés multimédias, "à partir d'une réflexion sur certaines caractéristiques économiques de l'activité de formation et sur la nature des produits multimédias". Les annexes sont également fort intéressantes pour qui veut élaborer une analyse en termes économiques, notamment l'annexe trois, intitulée « Les systèmes multimédia pour l'éducation et la formation vus sous l'angle de la production ».

MOLIN Corinne

*Le marché des formations multimédias dans le Nord-Pas de Calais*

Lille : ARD/Conseil régional, septembre 1989, tome 1, 28 p.

Cette étude veut apporter des éléments de réponses à la question des moyens à mettre en œuvre pour développer le marché des formations multimédias en Nord-Pas de Calais. Ce premier tome fait constat des ressources et compétences régionales. Le deuxième propose deux répertoires (entreprises et laboratoires), le troisième porte bibliographie et annexes.

Collectif

---

*Formations multi-médias individualisées*

*ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n°31, 1988, 31 p.

En 1987, la DFP a lancé un appel de projets sur les formations multimédias individualisées. Ce numéro présente un bilan des réponses [Frémeaux Philippe, « Les formations multi-média à la carte : bilan de l'appel de projets 1987 », p. 5-13], ainsi que trois projets. Un projet du CUEEP à destination des publics des PME-MPI. Des modules de formation au management d'un service de maintenance industrielle en cours d'élaboration par SINORG. L'enseignement à distance en biotechnologies mis en place par le CNED de Rennes.



## 5. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES ET ÉVALUATION

BARCHECHATH Éric, POUTS-LAJUS Serge

---

*FINAGE. Évaluation d'un système de formation*  
Paris : OTE, février 1993, 40 p.

FINAGE, c'est un système de formation (agricole) dont les principales composantes sont des supports matériels de formation (tous types de support), des services (formation de formateurs, information et conseil auprès des centres de formation) et "un certain modèle d'arrangement de ces ressources, matérielles et immatérielles, dans l'espace et dans le temps". Mais ce n'est pas tant le système de formation lui-même qui est ici évalué que sa mise en œuvre et son utilisation par les acteurs, qu'il s'agisse des centres de formation, des formateurs, ou des publics en formation.

CABANAT Janie (dir.)

---

*MÉTANE : méthode d'analyse des multimédias pour la formation des adultes*  
Paris : ORAVEP, 1992, 305 p., annexes, bibliographie

Conçu à partir de travaux existants sur l'évaluation mais aussi à partir de tests sur les produits eux-mêmes, ce manuel méthodologique veut guider responsable de centre de ressources, éditeur et formateur "dans leur démarche de capitalisation et de transfert d'information sur les produits multimédias". Le corps de l'ouvrage propose un système descriptif grâce auquel un produit pourra être identifié puis analysé, en lui-même mais aussi du point de vue du contexte de formation. Un glossaire, une grille d'analyse (avec exemples de fiches), des fiches techniques (extraites des *Cahiers multimédias* n° 1, mises à jour), une bibliographie et la liste des adresses utiles complètent le système descriptif.

A.F.I.R.S.E. / ARDOINO Jacques, préf.

---

*Les évaluations*  
Toulouse : PUM, 1992, 288 p.

Actes du colloque international francophone de Carcassonne (9-11 mai 1991). Trois grands thèmes : 1. l'évaluation dans (de) l'enseignement et dans (de) l'apprentissage (évaluation scolaire ; évaluation des processus et des produits...) / 2. l'évaluation dans les (des) systèmes de formation initiale et continuée (évaluation d'un dispositif, d'un projet, d'une innovation...) / 3. l'évaluation dans les (des) systèmes et organisations (bilans, audits, diagnostics psycho-socio-économiques d'une entité géographique et administrative...).

### CABANAT Janie

#### Des outils multimédias Bilan de compétences

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°115, novembre-décembre 1991, p. 86-92

Chargée d'études à l'ORAVEP, l'auteur nous propose un tour d'horizon des outils multimédias d'orientation (Echo, Moi-Jeu, Job Orientation, Cmc et Orient-Expert) puis d'évaluation (Autoéval et les Ateliers d'Evaluation).

### PEETERS Robert

#### Un modèle pour l'évaluation de didacticiel

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°259, 1991, p. 2-11

Comment le Service de Technologie de l'Éducation de l'université de Liège est "passé de l'évaluation d'un cours d'EAO dans un contexte scolaire à l'insertion de préoccupations pédagogiques (suivi/guidage) dans un contexte de recherche de la qualité totale dans un environnement industriel"...

### Collectif

#### Education et informatique : quelques pièces du congrès Unesco de 1989

dans *PERSPECTIVES (UNESCO)*, n°74, 1990, p. 175-263

« L'ordinateur, source de situations éducatives nouvelles », Betty Collis, p. 193 et suiv. Il se peut que l'utilisation de l'informatique afin de créer des situations éducatives nouvelles soit appelée à se développer plus dans l'enseignement supérieur ou les formations extrascolaires que dans le cadre de la scolarité obligatoire. Créer des ressources nouvelles pour appuyer l'apprentissage : individualiser l'instruction, introduire le monde extérieur dans la classe, ouvrir l'accès à une grande masse d'information (télécommunications), modifier l'organisation des rapports interpersonnels dans les activités d'apprentissage et l'organisation des situations éducatives à l'école [Bibliographie]. « Les ressources de l'informatique appliquées à l'éducation permanente », Ak.Jalalud-Din, p. 221 et suiv. : Nouvelle méthodologie d'évaluation des logiciels en informatique éducative [Bibliographie]. « Informatique et éducation extrascolaire », Claudio de Moura Castro et Torkel Neuville, p. 209 et suiv.

### LE BOTERF Guy

#### *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*

Paris : Éditions d'organisation, 1990, 176 p.

75 fiches et un lexique définissent 55 concepts clés. Un sommaire thématique offre la possibilité de choisir entre plusieurs entrées pour sélectionner les fiches qui correspondent au problème à traiter.

## Collectif

*Activité du Centre d'autoformation et d'autoévaluation de l'université Joseph Fourier de Grenoble*

Grenoble : université J. Fourier, 1990, s. p.

Le centre d'autoformation a mis au point un ensemble de logiciels appelé Autoéval qui permet de mesurer l'état du savoir et du savoir-faire des apprenants en cours de formation et de gérer leurs parcours. Le logiciel Autopos est une aide à l'accueil et au positionnement des nouveaux étudiants en DEUG A et B. Des valises pédagogiques ont été réalisées pour la préparation par unités capitalisables au DEUG A. Ce document est une présentation de ces outils et des activités du centre.

[notice issue de la banque de données FORINTEP du Centre INFFO]

## MAZAL Rafaëlle

Formation multimédia. La pédagogie se mêle d'évaluation  
dans *01INFORMATIQUE*, n°1133, 19/10/90, p. 88

Intégrer les aspirations individuelles et la politique de gestion des ressources humaines, c'est ce que propose le programme de formation multimédia, conçu par deux enseignantes d'HEC, aux cadres chargés d'effectuer des entretiens d'évaluation.

[Présentation par la rédaction de la revue]

## COGNE André

AUTOEVAL : logiciel d'auto-évaluation  
dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n°249,  
1990, p. 10

Cet article présente un logiciel permettant un positionnement en formation continue et en formation initiale, mais aussi une véritable évaluation, créé par le centre d'autoformation de l'Université J. Fourier de Grenoble, dans le cadre d'un projet du réseau des centres universitaires d'autoformation.

## THIBAUT Marie-Christine

*Évaluer les apprentissages : pratiques de l'évaluation critériée*  
= *Dossier individuel d'apprentissage assisté*  
Clermont-Ferrand : CAFOC Auvergne, 1989, 87 p.

EVA89 est un outil de techniques, destiné aux praticiens de la formation qui souhaitent perfectionner leurs pratiques d'évaluation. Une guidance pas à pas est intégrée au dossier pour faciliter l'apprentissage individuel. Au terme de cet apprentissage, l'apprenant doit être capable d'élaborer les procédures d'évaluation critériée des apprentissages réalisés par chaque stagiaire en cours et au terme de sa formation.

[notice issue de la banque de données FORINTEP du Centre INFFO]

## DEPOVER C., MONTOISY G.

Analyse de cinq stratégies d'évaluation adaptative gérées par ordinateur  
dans *LES SCIENCES DE L'EDUCATION pour l'ère nouvelle*, 3/1989, p. 5-23

Au départ des résultats d'une analyse hiérarchique des objectifs associés à un apprentissage, les auteurs décrivent cinq stratégies d'évaluation adaptative gérées

par ordinateur. Dans ce travail, les auteurs se sont attachés à mettre en évidence le caractère économique des différentes stratégies selon le moment et les finalités de l'évaluation pratiquée.

Collectif

---

*Spécial pédagogie : évaluation, concret/abstrait, lecture/écriture*  
*SAVOIRS ET FORMATION*, n°17, 1988, 63 p.

Voyez la présentation de ce document dans le chapitre 3.

JACOBI Daniel, LOUPIAS Paul

---

*Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires*  
s.l. : INPSA, 1986, 55 p.

Ce texte est destiné à tous ceux, formateurs et chercheurs, qui se préoccupent d'adapter le système éducatif aux changements technologiques, au contexte socio-économique et à la demande sociale en proposant des solutions à des problématiques du type : comment définir les objectifs pédagogiques, comment prendre en compte les acquis de la vie professionnelle et des stages, comment rationaliser l'évaluation.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFO]

DAUVISIS M-C., coord.

---

*Évaluer l'évaluation*  
Dijon : INRAP-ARBRE, 1986, 444 p.

Ce copieux document constitue les actes de la rencontre internationale qui s'est tenue à Dijon du 17 au 19 septembre 1986. Deux conférences et onze ateliers ont passé l'évaluation, ou plutôt les évaluations, au crible évaluateur. Je dis les évaluations au sens où les objets de l'évaluation évaluée sont multiples : évaluation des systèmes éducatifs et des systèmes de formation, évaluation des innovations, évaluation des instruments et outils de l'évaluation, évaluation de l'évaluation formative, évaluation de l'auto-évaluation, évaluation des attitudes et des valeurs, évaluation des projets, évaluation de la formation des enseignants aux méthodes d'évaluation, évaluation de la certification modulaire, évaluation de l'évaluation prédictive...

## 6. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES : UNE BIBLIOGRAPHIE DE BIBLIOGRAPHIES

GÉRARD Françoise *et alii*

*Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*

Centre INFFO / CNAM / Université Lille3, Paris : La Documentation française, 1994, 319 p. (Recherche en formation continue)

Ce vaste document nous intéresse ici pour sa troisième partie intitulée « Démarches, méthodes et outils au service des formateurs » (p. 125-175), présentée par Françoise Gérard. Quatre chapitres : 1. l'individualisation (Philippe Carré, « Les formateurs et l'individualisation : faciliter l'autoformation », p. 135-139) / 2. l'alternance (Madeleine Maillebouis *et alii*, « Le formateur « idéal » des formations en alternance », p. 143-149) / 3. les outils audiovisuels (Viviane Glikman, « Les formateurs et les outils audiovisuels ou "quand un média chasse l'autre..." », p. 153-160) / 4. les technologies éducatives (Eric Écoutin, « Technologies éducatives et enseignement à distance », p. 163-168). Chaque chapitre, y compris la présentation initiale, est suivie d'une bibliographie analytique. Nous avons donc là le *must* : une bibliographie analytique contextualisée.

RICHARDOT Bruno, dir.

*Évolution des métiers de la formation des années 70 à l'an 2000. Bibliographie*

Lille : Collectif documentaire pour l'emploi et la formation / DAFCO, septembre 1993, 87 p.

Réalisée à l'occasion du colloque organisé pour la célébration des vingt ans des GRETA de l'Académie de Lille, cette bibliographie signalétique comprend quatre parties : 1. acteurs de la formation : identités et professionnalités / 2. formation de formateurs : politique et offre de formation / 3. pratiques et recherches pédagogiques dans le Nord-Pas de Calais / 4. outils pédagogiques dans le Nord-Pas de Calais (4.1. des ensembles multimédias / 4.2. des outils papiers).

Les deux premières parties proposent une mise à jour des « repères bibliographiques » qui constituaient l'annexe 3 des actes du colloque « les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités » (*LES CAHIERS D'ÉTUDES DU C.U.E.E.P.*, n° spécial, juin 1990, tome 2, annexes : p. 29-51). Les deux dernières parties sont résolument régionales, faisant état de la production scientifique et pédagogique dans le Nord-Pas de Calais, à l'exclusion des autres régions françaises.

CHAKROUN Sabine *et alii*

*Nouvelles technologies et formation. Bibliographie*

Paris : ORAVEP, septembre 1993, 28 p.

Cette bibliographie analytique s'intéresse d'abord aux technologies (p. 1-3 : ouvrages généraux, ouvrages techniques et périodiques), puis distingue entre moyens et méthodes pédagogiques. La partie concernant les moyens pédagogiques est la plus importante (p. 4-18). En voici le plan : généralités / méthodes de description et d'évaluation / catalogues de ressources / outils et pratiques (audiovisuel / autoscopie

/ banques de données, outils documentaires / culture technique, éducation aux médias / enseignement assisté par ordinateur / intelligence artificielle / images numérisées, espaces virtuels / jeu en formation / jeux vidéo / lecture, écriture et médias / médias de communication : radios, journaux et réseaux / orientation, bilan / outils bureautiques et langages informatiques / robotique, EXAO, simulation, imagiciels) / dispositifs et organisations (bibliothèques, logithèques, ludothèques / catalogues de dispositifs / centres de ressources de formation / enseignement à distance / télévision et câble) / périodiques. Quant au chapitre consacré aux méthodes pédagogiques (p. 19-22), il comprend les rubriques suivantes : activités et représentations / comportements, motivations / enseignement programmé / groupe, projet / individualisation, autoformation / image et représentations / pédagogie par objectifs / périodiques.

### MANCEAUX Françoise

Pédagogie et moyens pédagogiques. Repères bibliographiques

dans *Actualité de la formation permanente*, n°124, mai-juin 1993, p. 87-98

Cette bibliographie analytique complète un dossier intitulé « Construire outils et jeux de formation » (p. 25-86). Elle compte trois parties : I. la formation à l'âge adulte : 1. les mécanismes d'apprentissage / 2. la pédagogie / 3. la spécificité de l'apprenant adulte / II. l'auxiliaire pédagogique : 1. l'émergence du jeu en formation d'adultes / 2. le développement des technologies éducatives (2.1. le marché / 2.2. les usages des différentes technologies : audiovisuel, enseignement assisté par ordinateur, multimédia) / III. conception et exploitation des outils pédagogiques : 1. l'environnement pédagogique / 2. la conception / 3. les aspects juridiques de la production et de l'exploitation des outils pédagogiques.

### GLIKMAN Viviane

Télévision pour la formation des adultes et enseignement à distance. Quelques éléments de bibliographie

dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°123, mars-avril 1993, p. 63-66

Pour clore le dossier dont elle a assuré la coordination (« La télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France », p. 11-62), l'auteure signale quelques ouvrages et articles en français, quelques thèses, rapports et actes de colloques, puis quelques titres de publications en anglais.

### D'HALLUIN Chantal, dir.

*Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en Enseignement A Distance*

dans *LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.*, n°22, mars 1993, 111 p.

Cet ouvrage collectif, déjà présenté plus haut, comporte des « éléments bibliographiques » qui ont la particularité de référencer de la littérature grise ou seulement « grisonnante » : documents internes CUEEP, rapports, publications du laboratoire TRIGONE.

**BARBIER Jean-Marie et alii**

Tendances d'évolution de la formation des adultes : notes introductives  
dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n°97, octobre-décembre 1991, p. 75-108

Rédigé par plusieurs auteurs (chercheurs, formateurs, enseignants), ce dossier présente une synthèse des nouvelles voies de développement de la formation professionnelle continue. Cette synthèse permet de contextualiser la bibliographie qui clôt le dossier. Sept tendances d'évolution ont été repérées : une finalisation plus forte des formations (P. Caspar) ; un investissement du régional et du local en matière de décision sur la formation (J-L. Ferrand) ; l'individualisation des parcours de formation (B. Liétard) ; le développement de la recherche (M-L. Chaix) ; les formations en situation de travail (J.M. Barbier) ; l'introduction des technologies éducatives (C. Thesmar) ; la prise en compte des processus d'apprentissage (L. Volery).

**TERLON Claire**

Intelligence artificielle et formation  
dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en Éducation*, n°22, [mars] 1991, p. 75-91

L'intérêt de ces « repères bibliographiques » est sans doute de faire le point sur les apports théoriques de l'IA à la formation. Après quoi, l'auteur nous présente une petite bibliographie, le plus souvent commentée, en quatre parties : 1. qu'est-ce que l'IA ? / 2. IA et sciences cognitives / 3. IA et EAO / 4. influences des architectures.

**DUQUESNOY Sylvie**

*Enseignement à distance. Bibliographie sélective*  
Lille : CDDP du Nord, mars 1991, 3 p.

Courte bibliographie dont les documents référencés ont l'avantage d'être disponibles au CDDP de Lille.

**GLIKMAN Viviane, BARON Georges-Louis**

Médias, multi-médias, technologies et formation à distance  
dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation*, n°24, 1991, p. 63-93

Ces « repères bibliographiques » veulent donner "*quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix*". Les technologies dont il s'agit ici sont donc orientées « formation à distance ». Les auteurs ouvrent ces repères par une approche historique, de la création de ce qui allait devenir le CNED à la conception actuelle de la formation à distance. Les « repères », une fois contextualisés, se déroulent ainsi : I. la genèse (1. audiovisuel et radio-télévision / 2. enseignement programmé / 3. audiovisuel et enseignement programmé) / II. les années soixante-dix : technologies de l'éducation et systèmes multimédias de formation / III. les années quatre-vingt : la formation à distance (1. quelques rétrospectives / 2. les systèmes de formation à distance : enjeux, institutions, dispositifs et acteurs) / IV. médias et technologies dans la formation à distance (1. réflexions globales / 2. analyses de médias spécifiques : imprimé pour l'enseignement par correspondance, audiovisuel et radio-télévision, informatique et télématique, téléphone) / V. rapports ministériels / Annexe : quelques revues s'intéressant au thème de ces repères.

A noter que Georges-Louis Baron avait déjà présenté une synthèse des travaux menés en France sur le thème de « L'informatique en éducation », dans la *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n°92, 1990, p. 57-77.

MANCEAUX Françoise, TUGAL Marie

Ateliers pédagogiques personnalisés. Repères bibliographiques  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°99, mars-avril 1989, p. 81-83

Les ateliers pédagogiques personnalisés sont des actions de formation spécifiques, mises en œuvre au niveau local, au plus près de la demande, dans le cadre d'un partenariat politique, institutionnel, financier et pédagogique. Centrée sur les points-clés qui caractérisent cet outil de formation, original, encore jeune, qu'est l'APP, cette bibliographie rassemble des éléments sur les conditions de la création des APP et de leur mise en œuvre, sur le fonctionnement partenarial, le public visé, la pédagogie individualisée. [notice issue de la revue elle-même, p. 81]

CASPAR Pierre *et alii*

*Le savoir à portée de la main. La conduite de projets de formation multimédias*  
Paris : Éditions d'organisation, 1989, 270 p.

L'ouvrage est déjà présenté dans le chapitre 4. Je le référence ici pour son annexe 5 (« Que lire pour progresser », p. 249-266) réalisée par Catherine Mijot. Cette bibliographie se développe en six rubriques : 1. ingénierie pédagogie / 2. formations multimédias / 3. technologies éducatives / 4. enseignement et ordinateur / 5. évaluation, validation, formation-investissement / 6. formateurs et tuteurs.

MANCEAUX Françoise *et alii*

Les formations individualisées et modulaires  
dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n°89, juillet-août 1987, p. 64-69

Cette bibliographie ne saurait prétendre à l'exhaustivité. Elle souhaite donner des éléments d'information sur l'état de la réflexion et des pratiques en matière de formation individualisée durant ces trois dernières années. Quelques textes plus anciens ont été retenus. L'aspect international n'a pas été traité, à l'exception du Québec, pays francophone, qui porte un intérêt tout particulier à l'enseignement individualisé. [notice issue de la revue elle-même, p. 64]

Voici le plan de cette bibliographie signalétique : 1. les formations individualisées et modulaires (enseignement individualisé / système de formation modulaire / système des unités capitalisables) / 2. le formateur et ses méthodes (le formateur : sa formation, son rôle / l'approche par les objectifs / la fonction évaluation / les outils pédagogiques) / 3. l'individu, acteur de sa formation (autobiographie et projets / bilan expérimentiel / aide à l'orientation professionnelle / autoformation) / 4. les lieux de formation : les centres de ressources et les ateliers pédagogiques personnalisés.

BOUTHORS Mathilde

La recherche en technologie de l'éducation : 1980-1987  
dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en sciences de l'éducation*, n°13, 1987, p. 53-83

L'auteure a adressé un questionnaire à une vingtaine de chercheurs, experts et administratifs, avant d'entreprendre ce bilan bibliographique. Synthétisant leurs réponses, elle a construit ainsi ces « repères bibliographiques » : 1. aspect épistémologique (1.1. technologie de l'éducation / 1.2. la culture technologique / 1.3. technologie de l'éducation et sciences humaines : sciences de la communication, psychologie-psychanalyse, sociologie-science des organisations, sciences de

l'éducation) / 2. aspect technologique : 2.1. l'audiovisuel (la télévision éducative, l'expérience de Marly-le-Roi, la télévision en tant que média, l'expression au moyen de l'audiovisuel, analyse de l'image et vidéoscopie), 2.2. les applications de l'informatique à l'enseignement (l'enseignement programmé, l'EAO, LOGO, l'intelligence artificielle, les nouvelles technologies, la télématique, les satellites, le vidéodisque, les nouvelles images, TV par câble), 2.3. l'introduction des technologies dans le système éducatif / annexe : liste indicative des revues.

CEDEFOP

*Enseignement à distance en Europe occidentale : bibliographie sélective et annotée des ouvrages disponibles*

Berlin : Office des publications officielles des communautés européennes, 1986, 157 p.

Cette bibliographie recense des ouvrages généraux et théoriques, des études sur l'enseignement à distance en Europe et différents pays, ainsi que des références sur la mise en œuvre, l'organisation, les médias et méthodes utilisés.

[notice issue de la banque de données FORINFER du Centre INFO]



## **DEUXIÈME PARTIE**

# **GEORGES LERBET ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES**

### **1. DES ARTICLES ET DES OUVRAGES**

**[1965 / 1994]**

### **2. QUELQUES THÈSES DIRIGÉES PAR L'AUTEUR**

**[1978 / 1992]**



# 1. DES ARTICLES ET DES OUVRAGES

1965

La dominance latérale

dans *L'ANNEE PSYCHOLOGIQUE*, 1965, n° 2, p. 411-438

Cité dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation*, n° 30, 1993 [=*PDé1993*], p. 32 (note 17).

\* SUJET : SCIENCES COMPORTEMENT

1967

*Loisirs des jeunes*

Paris : Éditions universitaires, Paris : 1967, 210 p.

Réflexion sur l'éducation, mais élargie à la vie associative des mouvements de jeunesse. Ouvrage issu d'un DES de philosophie (sous la direction de M. Debresse, Paris-Sorbonne). Cité dans *PDé1993*, p. 31 (note 14), cet ouvrage a été traduit en italien, espagnol et portugais. Voyez aussi « Quelques réflexions sur les loisirs de la jeunesse », dans *L'INFORMATION PSYCHOLOGIQUE* (Lyon), n° 4, p. 4-16.

\* SUJETS : ANIMATION SOCIO-EDUCATIVE / JEUNE

1969

*La latéralité chez l'enfant et l'adolescent*

Paris : Éditions universitaires, Paris : 1969, 204 p.

Tel est le titre de la thèse de doctorat de troisième cycle en psychologie (équivalence de thèse complémentaire) conduite sous la direction de Monsieur Fraisse (Paris-Sorbonne). Cité dans *PDé1993*, p. 32 (note 17), l'ouvrage a été traduit en espagnol. Voyez aussi « Étude génétique de la latéralisation », dans le *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, XXII, 277, p. 897-900.

\* SUJET : SCIENCES COMPORTEMENT

1971

*Introduction à une pédagogie démocratique*

Paris : Le Centurion, 1971, 135 p., bibliographie

Quel est l'état de l'enseignement en France ? L'auteur instruit un jugement de démocratie à l'endroit de la pédagogie et des relations enseignants-enseignés...

" [...] *petit livre où je croisais mes idées inspirées autant par la psychologie existentielle que par mes approches cognitivistes, avec la théorie*

*de l'information, pour discriminer la didactique (rapport au savoir d'un sujet apprenant) de la pédagogie, dont l'objet me semble être de l'ordre de la pragmatique relationnelle facilitatrice de l'apprentissage. Ce livre, souvent inutilement polémique et d'inspiration encore très structuraliste dans la modélisation, eut pour moi le mérite d'avoir constitué un travail propédeutique à la thèse d'Etat que je venais d'entreprendre." (PDé1993, p. 21)*

\* SUJETS : PEDAGOGIE / PROCESSUS COGNITIF / INSERTION SOCIALE

*Piaget*

Paris : Éditions universitaires, 1971, 139 p.

*"Avant de me lancer plus à fond dans la rédaction de cette thèse qui correspondait, pour une bonne part, à l'exploitation de matériaux documentaires et de terrain que j'accumulais depuis longtemps, je répondis à une demande éditoriale en écrivant un petit livre sur Piaget puisque rien n'existait de la sorte, en français, en 1970. Ma relative familiarité avec ses écrits et mon enseignement à Tours largement centré sur son oeuvre, me permirent de remplir mon contrat pendant l'été de cette année-là. Je crois pouvoir dire que j'avais lu à peu près tout ce qui avait été répertorié et ce qui était accessible un peu partout, des travaux de Piaget. Pour mener à bien mon entreprise (qui ne devait pas dépasser 110 pages!) je ne me servis que de mes fiches et j'emportais aussi un seul livre : Logique et connaissance scientifique (Paris : Gallimard, "La Pléiade", 1967) parce que j'avais reçu, en son temps, cet ouvrage comme une des plus belles sommes épistémologiques." (PDé1993, p. 22)*

\* SUJETS : PSYCHOLOGIE EDUCATION / PROCESSUS COGNITIF / EPISTEMOLOGIE

1974

*L'éducation démocratique. Introduction à une pédagogie psycho-sociale de la formation permanente*

Thèse d'Etat (dir. Michel Lobrot), Paris 8, 1974

publiée à Paris : H. Champion, 1978, 418 p.

Plan : 1. une condition de la formation permanente : l'élucidation de l'objet pédagogique (vers la science pédagogique; analyse critique du concept de pédagogie) / 2. le cadre de la formation permanente (le champ démocratique; place des loisirs dans la formation permanente) / 3. formation permanente et pédagogie (vers la formation permanente; esquisse d'une recherche active) / Conclusion générale : les âges de l'éducation.

*"Dans cette thèse, je voulais tenter de décrire les relations qu'il me semblait possible de mettre en évidence entre la pensée de Rogers et celle de Piaget, puisque je les rapprochais plus que par simple syncrétisme dans mes réflexions." (PDé1993, p. 21-22)*

*"Le terrain de la jeune formation permanente d'alors, pas trop envahi par les conservatismes pédagogiques, me parut devoir être fécond. Je tentai de l'appréhender pour voir comment peut s'y exercer une démocratie relationnelle où joueraient au mieux les "vécus" des acteurs et les invariants*

*réguliers selon une dialectique constructiviste. J'envisageai ainsi de montrer comment la pensée de Rogers - quand elle n'est pas pervertie par l'obscurité idéologique - constitue le soubassement conceptuel cardinal pour coder ce que j'entrevois comme une évolution possible de la pensée pédagogique."* (PDé1993, p. 23)

Voyez l'article de 1975 intitulé « L'éducation démocratique », dans le *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, XXVIII, 318, p. 892-895.

\* SUJETS : PEDAGOGIE / PROCESSUS COGNITIF / PSYCHOLOGIE EDUCATION

L'image du bon pédagogue

dans *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON*, 1974, vol. 74, n° 539, p. 159-168, bibliographie

52 sujets, étudiants en sciences humaines, ont été soumis à un questionnaire sur l'image du bon pédagogue en se référant à leur souvenir et à leur idéal. L'analyse de contenu des réponses révèle que, à travers cette image, la pédagogie semble être autant d'ordre relationnel affectivo-social qu'informatif.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJETS : PEDAGOGIE / ENSEIGNANT

1976

La formation permanente à l'université : problèmes socio-pédagogiques avec BOURGEON G.

dans *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, 1976, vol. 29, n° 18, p. 983-1001

Après une brève description de l'histoire de la formation permanente à l'université, les auteurs rendent compte des principaux résultats d'une enquête effectuée sur le terrain dans une université de province. À partir de la confrontation des points de vue des enseignants et des enseignés, ils tentent de dégager les grandes tendances de la formation permanente et la problématique socio-pédagogique qu'elle implique.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJETS : SOCIO-PEDAGOGIE / PROCESSUS COGNITIF / UNIVERSITE

Les relations entre élèves dans un groupe-classe avec LERBET P.

dans *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON*, 1976, n° 550, p. 41-48

Comment évoluent les relations entre les élèves d'une classe lorsque loisir leur est donné de se placer où ils désirent? Cette recherche a été effectuée dans un cours élémentaire première année mixte, de 25 enfants en moyenne, pendant toute une année scolaire.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJET : DYNAMIQUE GROUPE / ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

1977

Contribution à l'étude de la dynamique du groupe-classe  
avec LERBET P.

dans *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON*, 1977, vol. 77,  
n° 557, p. 195-203

Cette recherche, réalisée dans une classe de cours élémentaire comprenant 24 élèves, s'inscrit dans la perspective d'une accumulation de données empiriques sur les phénomènes se situant dans le groupe-classe.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJET : DYNAMIQUE GROUPE / ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

Recherche-action, développement de la personne et conduites coopérantes  
dans *REVUE DES ETUDES COOPERATIVES*, 1977, n° 182, p. 105-114

Cité dans *PIDé*1993, p. 32 (note 21).

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION / DEVELOPPEMENT PERSONNEL

1978

Dynamique du groupe-classe et rendement scolaire  
avec LERBET P.

dans *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON*, 1978, vol. 78,  
n° 560, p. 10-16

Étude de l'influence d'un réaménagement de l'espace dans la classe et du libre groupement des élèves par affinités, sur le rendement scolaire et le développement de l'autonomie de l'élève.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJET : DYNAMIQUE GROUPE / ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE

Loisir et formation permanente

dans *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, 1978, vol. 31,  
n° 18, p. 933-951, bibliographie

Analyse des conditions sociologiques et psycho-sociologiques d'évolution des loisirs vers la constitution d'activités enrichissantes et positives chez les individus; tentative de situer la formation permanente par rapport à celles-ci. Selon l'auteur qui recourt à une méthode structuraliste d'analyse les loisirs joueraient le rôle de passerelle dans la transformation de la "société productrice" en "société éducative". Les loisirs n'ont pas de fonction éducative et développante, et c'est dans cette frustration, ce manque qu'a pu se développer l'éducation permanente.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJET : EDUCATION PERMANENTE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / LOISIR

Pour l'autre université

dans *OBJECTIF FORMATION*, n° 20, 1978, p. 15-16

Changer l'université et le savoir qu'elle distribue. Les grandes lignes du changement (cursus, durée d'études, composition des étudiants, les professeurs, les institutions). Le centre du système préconisé par l'auteur est une pédagogie du projet, du dialogue et de la considération de celui qui se forme. L'idée-clé est que toute formation authentique se doit d'être originale donc individualisée.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Voyez sous le même titre dans le *BULLETIN DU CREU*, n° 8, p. 11-13.

\* SUJETS : PEDAGOGIE / PEDAGOGIE PROJET / UNIVERSITE / ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Maïeutique, créativité et utopie : réponse ouverte à une lettre ouverte  
in *D'utopies écrites en utopie pratiquante*

dans *ARCHIVES INTERNATIONALES DE SOCIOLOGIE DE LA COOPERATION*, 1978,  
n° 43, p. 66-76

Cet article fait partie d'un numéro consacré à l'Université Coopérative Internationale.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJET : DEVELOPPEMENT PERSONNEL / UNIVERSITE

1979

Recherche-action, animation, heuristique et facilitation pédagogique. A partir  
de GREFED : groupe d'études et de recherches sur les faits éducatifs

dans *COMMUNAUTES. Archives internationales de sociologie de la coopération*, 1979, n° 48, p. 52-63

Compte rendu des travaux effectués et de la méthode suivie deux ans par un groupe de formation de niveau supérieur dans le cadre d'une institution qui pratique la pédagogie de l'alternance; partant du vécu de chaque stagiaire (réflexions sur leurs pratiques professionnelles) ils ont abouti à l'élaboration de projet de recherche, à la formation du GREFED et à la création de la revue *MESONANCE*.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

"Je n'aime pas l'hémiplégie intellectuelle, aussi je ne fis jamais de la méthode expérimentale autre chose que ce qu'elle est : un domaine méthodique qui vaut par les transferts de démarches qu'il permet, pour peu qu'on ait compris que l'essentiel tient à la scientificité sous-jacente qui tend à favoriser la critique sur des données "objectives", manifestes, sans se contenter des proclamations introspectives ou doxales." (PDé1993, p. 20)

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION / EPISTEMOLOGIE / PEDAGOGIE / ALTERNANCE / PEDAGOGIE PROJET

Peut-il y avoir des progrès en pédagogie? Les avatars épistémologiques de la leçon

dans *BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ A. BINET ET T. SIMON*, 1979, vol. 79, n° 572, p. 405-418

L'auteur met un terme à sa réflexion "classique" sur les progrès en pédagogie. Cf. *PDé*1993, p. 25, et note 50.

\* SUJETS : PEDAGOGIE / EPISTEMOLOGIE / EVALUATION / INNOVATION PEDAGOGIQUE / PEDAGOGIE OBJECTIF

Une forme efficace d'éducation permanente : la formation par le projet dans *HUMANISME ET ENTREPRISE*, 1979, n° 118, p. 61-74

*"J'esquissais mes premières références explicites à la pensée systématique en formation. Le projet y jouait un rôle depuis que la seconde théorie de l'équilibration de Piaget (L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement, Paris : PUF, 1975) m'avait convaincu qu'il convenait de mettre l'accent sur les finalisations."* (*PDé*1993, p. 25)

\* SUJETS : PEDAGOGIE PROJET / PROCESSUS COGNITIF / SYSTEMIQUE / PSYCHOLOGIE EDUCATION

1980

Essai sur le complexe d'Athéna. De la recherche-action comme révélateur des blocages heuristiques

dans *ARCHIVES DE SCIENCES SOCIALES DE LA COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT* (anc. *ARCHIVES INTERNATIONALES DE SOCIOLOGIE DE LA COOPERATION*), 1980, n° 51, p. 25-38

Étude du degré d'aptitude de l'étudiant-chercheur à produire une sorte de "chef d'oeuvre" prouvant sa capacité à maîtriser les outils conceptuels et méthodologiques appliqués à son propre champ de préoccupation. Analyse de ce type de formation par la pratique heuristique centrée sur un projet à réaliser. L'image de la fille de Zeus sortie toute armée de la tête de son père symbolise l'incapacité de l'étudiant-chercheur à pouvoir dégager un champ conceptuel autonome et à structurer efficacement les processus de compréhension.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Formalisation des conditions de scientificité de l'action-recherche ainsi que ses limites. Cf. *PDé*1993, p. 33, note 38.

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION / EPISTEMOLOGIE / ENSEIGNEMENT SUPERIEUR / RECHERCHE

L'archéo-pédagogie. Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 52, 1980, p. 4-18, bibliographie

Dans cet article, l'auteur n'entend pas "*traiter exhaustivement [...] de la vaste approche historique de la pédagogie*". Il tente seulement d'"*élaborer un document qui apporte davantage de cohérence, par une analyse en amont, à l'approche qu'il a été amené à entreprendre de l'objet pédagogique*", à savoir dans *L'Introduction à une pédagogie démocratique* (1971) et dans sa thèse d'État, *L'éducation démocratique* (1974, publiée en 1978). La démarche est d'ordre "historico-critique". L'article est structuré chronologiquement : la pédagogie implicite médiévale, la naissance d'une pédagogie préscientifique à la Renaissance, l'ébauche de l'ordre pédagogique avec Montaigne, l'actualisation de la didactique et le courant réformé, la pédagogie dans le monde classique, enfin, la limite rousseauiste. Le projet de l'auteur, retraçant cet historique, est de montrer la différenciation de deux processus dans l'acte d'enseigner : le pédagogique (relationnel) et le didactique (informationnel).

Treize ans plus tard, l'auteur écrit : "*en relisant « L'archéo-pédagogie », je retiens de cet article que la partie consacrée à Montaigne est, à mes yeux, la plus intéressante*". (PDé1993, p. 30, note 2).

\* SUJETS : PEDAGOGIE / HISTOIRE EDUCATION

Formation permanente, recherche-action et développement de la personne dans *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, 1980, vol. 34, n° 1-4, p. 97-110

Selon l'auteur, la recherche-action, comme méthodologie heuristique propre à certaines sciences sociales, tendrait à devenir une méthodologie de la formation personnelle.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Première rédaction de l'auteur sur l'approche systémique de la personne. Cf. PDé1993, p. 25, et note 49.

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / EPISTEMOLOGIE

1981

*Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*

Paris : Mésonance, 1981, 178 p.

Cet ouvrage "*était la énième mouture de ma conception du développement personnel. Pour tout dire, il me paraît déterminant à plus d'un titre. Il repose d'abord sur l'hypothèse que la modélisation cognitive peut servir à décrire la totalité du sujet, sans réduire cependant celui-ci à celle-là [le fait que des modèles de la cognition fournissent des "recadreurs" privilégiés pour décrire un objet-sujet vivant s'impose dans la mesure où ces modèles, qui marquent les limites abstraites du développement personnel, peuvent,*

*récurivement, servir à l'interroger]. Ensuite, en envisageant la personne comme un système ouvert qui se ferme en s'organisant de façon de plus en plus complexe pour en abstraire le cognitif, il importe de trouver le moyen de décrire cette fermeture progressive. C'est le concept de milieu [...] qui fut déterminant. En effet, avec ce concept de milieu, interface du système avec l'environnement mais non-réductible à ce dernier et néanmoins constitutif du système-personne lui-même, j'en venais à distinguer ce que la personne prend en compte dans cet environnement (et pas nécessairement avec beaucoup de lucidité) de ce qui constitue le monde propre du sujet. Avec ce concept pris dans une perspective systémique, il me semblait que j'étais donc à même d'aller dans la voie d'une clarification plus grande que ne l'avait fait Piaget lorsqu'il envisageait le rôle de "l'efficace du milieu" dans son constructivisme génétique, et surtout que ne le faisait Lewin quand il n'était pas en mesure de spécifier de quel ordre est l'espace de vie de la personne. [...] C'est à la suite de ce travail sur la personne conçue comme système que mes recherches se sont approfondies dans le domaine des pratiques de formation." (PDé1993, p. 25-26)*

Cet ouvrage a été repris, en augmenté d'une postface, en 1993 sous le titre *Système, personne et pédagogie : une nouvelle voie pour l'éducation*. Voyez plus bas.

\* SUJETS : DEVELOPPEMENT PERSONNEL / EPISTEMOLOGIE / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE / SYSTEMIQUE / PSYCHOLOGIE EDUCATION

1982

Approche systémique et recherche-action

dans *ARCHIVES DE SCIENCES SOCIALES DE LA COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT* (anc. *ARCHIVES INTERNATIONALES DE SOCIOLOGIE DE LA COOPERATION*), 1982, n° 59, p. 65-77, bibliographie

Du rapprochement de la première démarche, propre aux sciences physiques, biologiques et économiques, avec la seconde, propre aux sciences humaines, résulte un enrichissement réciproque. La recherche-action peut être présentée sous la forme d'un triangle dynamique où action, production et communication sont intimement liées. Aux sciences humaines conviendrait la visée modeste de faire un produit descriptif et réfutable, logique, méthodologique et provisoire.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Formalisation des conditions de scientificité de l'action-recherche ainsi que ses limites. Cf. PDé1993, p. 33, note 38.

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION / EPISTEMOLOGIE / SYSTEMIQUE

1983

Systèmes, modèles de recherche pour une approche complexe des sciences de l'éducation

dans *Sciences anthroposociales et sciences de l'éducation*, actes du colloque 1983

Paris : AECSE, 1983, p. 112-114 du volume annexe

C'est aux pages 91-93 du volume principal que la communication de Gérard [sic] Lerbet est résumée. Avant de proposer une esquisse de modélisation systémique, l'auteur décrit les éléments de sa problématique, s'appuyant sur une caractérisation de l'épistémologie poppérienne...

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SYSTEMIQUE

1984

*Approche systémique et production de savoir*

Paris : Ed. Universitaires, 1984, 273 p.

Avec le développement de l'approche systémique, on assiste à des bouleversements dans le domaine scientifique et dans les modes de pensée. Les sciences humaines étudiées ici n'y échappent pas.

Après un exposé didactique sur les systèmes et sur les démarches qu'ils permettent, ce livre traite de recherches sur le complexe personne-savoir. C'est dans des situations de formation universitaires originales d'alternance qu'il est étudié des situations où l'apprentissage s'opère plutôt par production de savoir que par simple consommation.

[Quatrième de couverture]

A la suite de *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne* (Paris : Mésonance, 1981) : "*C'est à la suite de ce travail sur la personne conçue comme système que mes recherches se sont approfondies dans le domaine des pratiques de formation. L'ouvrage de J. Legroux [De l'information à la connaissance, Paris : Mésonance, 1981] où l'auteur distingue l'information externe et quantifiable, la connaissance intime qualifiable et ineffable et le savoir, interface fragile et instable, m'a paru être d'une grande fécondité pour décrire la communication pédagogique et les processus limités des transferts cognitifs interpersonnels. Cela m'a conduit aussi à approfondir les processus d'apprentissage et de production du savoir.*" (PDÉ1993, p. 26)

Réédité en 1993 chez L'Harmattan (277 p.).

\* SUJETS : SYSTEMIQUE / SCIENCES HUMAINES / SCIENCES EDUCATION / ALTERNANCE / PROCESSUS COGNITIF / RECHERCHE-ACTION / UNIVERSITE

*Approche systémique et sciences de l'éducation*

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 67, 1984, p. 29-36

Après avoir posé la nécessaire interrogation épistémologique propre au passage du structuralisme au systémisme et après avoir pris en compte la

problématique générale de la scientificité, on se penche sur les conséquences de ce passage et de cette problématique dans le cadre des sciences de l'éducation. Cela conduit à tenter de définir le fait éducatif comme un complexe de dimensions. Enfin, on en vient à esquisser le problème de la pertinence de technologies de l'éducation au-delà du bricolage pour gérer les faits d'éducation rencontrés dans la pratique. [Résumé par la revue]

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SYSTEMIQUE / SCIENCES EDUCATION

1985

*Une démarche scientifique pertinente : la recherche-action*

Dijon : 1985, 17 p.

Communication pour le colloque de l'U.C.I. « La recherche-action : approches opératoires et coopératives ».

\* SUJETS : RECHERCHE-ACTION

1986

*De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*

PINEAU Gaston, postface

Paris : Éd. Universitaires, 1986, 165 p., biblio.

En quoi le systémique participe à l'élargissement et à la réorganisation des sciences de l'éducation...

Passer de la structure au systèmes revient à utiliser des modèles qui prennent en compte les "flux énergétiques" en plus des formes d'organisation dans lesquelles ils "circulent". Ce passage joue un rôle de première importance dans l'évolution des modes de pensée contemporains. Dans cet ouvrage, on y voit une clé pour tenter de clarifier davantage les conditions de scientificité des démarches des chercheurs. Mais cette clé n'est pas sans soulever de nombreuses questions. Celle du statut des sciences humaines, en particulier à travers l'examen de concepts de la psychologie et de la recherche éducationnelle, occupe une bonne place ici.

Plan : 1. vers une science de l'objectivité (à partir de l'épistémologie de Popper) / 2. système et systématique de la science (de quelques perversions méthodologiques de la science) / 3. vers une épistémologie systémique des sciences humaines / 4. systémique et éducation.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

*"J'ai toujours été convaincu que mon malaise à l'égard des sciences humaines en général et de celles sur lesquelles j'ai jeté un regard un peu plus attentif en particulier, avait beaucoup à voir avec cette insatisfaction épistémologique qui apparente l'appréhension du sujet à une démarche newtonienne. Ma lecture critique des structuralismes tient, pour une bonne part, au refus de cette binarité majeure sujet-objet qu'ils véhiculent. Mais c'est le concept poppérien de monde III qui m'a aidé à consommer définitivement l'idée qu'une approche structuraliste à relents positivistes dans les sciences humaines ne convenait plus. [...] Sa théorisation des trois mondes a*

*contribué à me convaincre qu'il fallait cesser d'appliquer des modèles binaires (reposant sur la logique "aristotélécienne du tiers exclu) et, par là, très réductionnistes, pour la bonne raison que sujet et objet sont de même niveau potentiel de complexité quand il s'agit de l'humain. Cette idée n'est pas neuve [...]; mais qu'elle réémerge aujourd'hui pour fonder, en partie, les sciences humaines dans l'esprit du paradigme des nouvelles sciences qui sont celles de la complexité, voici qui me paraissait fort important. Dans cette même perspective de renouvellement théorique, je me donnais alors pour tâche primordiale de faire émerger de Nouvelles Sciences de l'éducation [...]" (PDé1993, p. 27-28)*

\* SUJETS : SYSTEMIQUE / SCIENCES EDUCATION / PSYCHOLOGIE / EPISTEMOLOGIE

Approche systémique versus systématique des pratiques de formation des enseignants

dans *LES SCIENCES DE L'EDUCATION pour l'ère nouvelle*, 1986, n° 4, p. 115-126

Pour aborder le problème des méthodes de formation, l'auteur tente de spécifier ce que l'on peut appeler les composants pratiques de l'identité professionnelle enseignante. L'auteur part du double paradigme qui sous-tend cette identité et d'où procède chacune des deux voies constitutives de l'identité.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Réflexion théorique sur les rôles respectifs de l'"artisanal" et du "technologique" dans la formation, et sur la rencontre de ces deux courants dans les pratiques de formation.

[Notice documentaire extraite d'EMILE, base de données de l'INRP]

\* SUJETS : SYSTEMIQUE / COURANT PEDAGOGIQUE / METHODE PEDAGOGIQUE / FORMATION ENSEIGNANT / ENSEIGNANT

1988

*L'insolite développement. Vers une science de l'entre-deux*  
Paris : Éd. Universitaires, 1988, 207 p., bibliographie

S'attaquer à la complexité ambiguë du développement devient ici une occasion de plaider pour une science du troisième terme qui n'exclut pas l'entre-deux lorsqu'elle porte sur la personne, l'imaginaire, les relations humaines ou sur le fonctionnement des sociétés.

[Notice documentaire extraite d'ELECTRE]

L'auteur présente le développement sur le plan théorique; après avoir traité des relations logiques, il étudie les divers antagonismes et contradictions que sous-tend ce concept; enfin il applique la modélisation dans le domaine de l'imaginaire psychique et montre la part accrue faite à l'indétermination dans des ouvrages de grandes qualités traitant du sujet.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

Voyez PDé1993, p. 28.

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / PROCESSUS COGNITIF

## Sciences et éducation

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 88, 1989, p. 53-57, bibliographie

A un moment où la formation des enseignants et, plus généralement, des formateurs est à l'ordre du jour, il semble pertinent de s'interroger sur le rôle que peuvent jouer les sciences de l'éducation dans cette entreprise. Pour ce faire, on se situe dans une perspective épistémologique à partir de deux axes d'interrogation. Le premier concerne le statut de ces disciplines qui se prévalent d'une scientificité éducative et le second porte sur leur traduction pratique. Cela conduit à se demander si l'hypercomplexité des faits éducatifs étant prise en compte, on peut espérer produire un corps disciplinaire autonome fondé sur un paradigme spécifique qui serait de l'ordre de la science avec ses conditions de réfutabilité. Dans le domaine pratique, cela interroge aussi sur la pertinence de l'ambition d'une ingénierie qui ferait l'économie du flou, inhérent à la nature de l'objet. On se demande alors s'il ne convient pas de se limiter à faire jouer aux disciplines éducatives un rôle éveilleur propice au développement des capacités formelles des usagers par la culture du paradoxe.

[Résumé par la revue]

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SCIENCES EDUCATION / FORMATION FORMATEUR

## Une formation progressive : le DUEPS de Tours

in *Le RHEPS : Réseau des Hautes Études des pratiques sociales (1979-1989). Approches monographiques. Des pratiques sociales à des pratiques éducatives en université d'adultes*

dans *COMMUNAUTES*, 1989, n° 89, p. 80-92

Après avoir retracé la mise en oeuvre du DUEPS (diplôme universitaire d'étude de la pratique sociale), à l'université de Tours, l'auteur considère les conditions d'admission, et les débouchés, par catégorie : promotion personnelle, promotion sociale, promotion professionnelle.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJETS : METHODE PEDAGOGIQUE / SCIENCES HUMAINES / DIPLOME / UNIVERSITE

*Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*

Paris : Editions Universitaires, 1990, 172 p., bibliographie

Dans la société éducative comme dans tous les grands ensembles sociaux, une tendance naturelle se développe vers l'uniformité. Il y règne alors les apparences et le conformisme, et le débat se limite souvent aux opinions, à la *doxa*. Aller contre ce penchant vers l'inertie revient à lutter contre cette *doxa*, c'est-à-dire à cultiver le paradoxe et à admettre la place du flou. Comment une éducation à vocation éveilleuse et libérante pourrait-elle avoir d'autre ambition que cette culture? Pour contribuer à cet éveil, l'auteur se demande si le paradoxe et le flou peuvent être expulsés de démarches scolarisées

comme l'évaluation, de pratiques personnelles comme l'apprentissage, et de la vie pédagogique, des institutions ou de la recherche éducatives.

[Notice documentaire extraite d'EMILE, base de données de l'INRP]

Voyez *PDé*1993, p. 28-29.

\* SUJETS : ALTERNANCE / PROCESSUS COGNITIF / EVALUATION / POLITIQUE FORMATION / SYSTEME EDUCATIF

Recherche-action, écriture et formation d'adultes

in *Les adultes et l'écriture*

dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 102, 1990, p. 143-147

Dans le domaine de la formation de formateurs, l'auteur mène depuis de nombreuses années une formation destinée à des adultes engagés dans des activités professionnelles. Son principe est de faire produire aux étudiants une recherche originale sans concession aux règles habituelles, et de produire un texte publiable.

[Résumé par la revue]

\* SUJETS: SCIENCES EDUCATION / DOCUMENT ECRIT / RECHERCHE-ACTION / FORMATION FORMATEUR

Actualité de Jean Piaget

dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 92, 1990, p. 5-14

Dix ans après la disparition de Piaget, il convenait de tenter de reconnaître l'actualité de son oeuvre. En se situant dans une perspective épistémologique, l'auteur montre que la disparition du structuralisme ne doit pas être confondue avec une perte d'intérêt des travaux piagétiens. En effet, il apparaît que Piaget a su pressentir la mutation pragmatique vers le systémisme sans jamais toutefois s'y reconnaître pleinement. La fécondité de sa pensée émerge aujourd'hui dans bien des aspects des préoccupations éducatives actuelles.

[Notice issue de la banque de données du CNRS, FRANCIS]

\* SUJETS : COURANT PEDAGOGIQUE / PSYCHOLOGIE EDUCATION / EPISTEMOLOGIE

1992

Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation

dans *RECHERCHE ET FORMATION*, n° 12, 1992, p. 21-32

Il est sûrement prématuré de fonder un jugement sur la fonction et la pertinence du mémoire professionnel dans la formation des enseignants. Il est en revanche notoire que les enseignants stagiaires éprouvent de vives difficultés à se "lancer" dans l'écriture d'un mémoire, travail original, singulier, avec un minimum de diffusion "publique". Une réflexion de type théorique sur les rapports entre écriture et formation met en évidence la nature et le degré d'implication de l'auteur du mémoire, qui n'est plus consommateur, mais producteur de savoir, et sur les potentialités de structuration personnelle que

permet l'exercice, avec le rôle éminemment organisateur de l'écriture, la possibilité d'intériorisation, de décentration, etc. Enfin l'analyse de cet acte d'auto-production qu'est l'écriture du mémoire conduit, pour mieux comprendre son rôle formateur, à se placer dans le cadre général des sciences de l'autonomie.

[Présentation tirée du document, p. 21]

\* SUJETS : DOCUMENT ECRIT / FORMATION ENSEIGNANT / SCIENCES EDUCATION / METHODE PEDAGOGIQUE

### Le symbole-air

dans PINEAU Gaston *et alii*, *De l'air. Essai sur l'écoformation*

Paris : Païdeia, 1992, p. 199-213

Où trouver le supplément d'âme exigé pour réaliser la révolution écologique du XXI<sup>e</sup> siècle, sinon dans l'inspiration et l'aspiration des éléments à forte cosmicité, comme l'air lui-même? Souffle, verticalité, développement, décentration, noogénèse, sur-énergie inspirante : tel est le contenu formateur du symbole-air, selon Georges Lerbet [...]. Pas automatiquement : sa dynamique première étant de laisser libre. Mais éducation et formation meurent si elles ne vont pas au grand air. De l'air!

[Extrait de la page 197 de l'ouvrage]

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / PHILOSOPHIE

### L'alternance : une pédagogie de l'avenir

dans *Réussir en alternance. Du savoir-faire au savoir, actes du colloque*

La Roche-sur-Yon : FDMFR, 12/3/1992, p. 43-46

\* SUJETS : ALTERNANCE / PEDAGOGIE

### L'école du dedans

De PERETTI André, préface

Paris : Hachette, 1992, 189 p.

"En parlant d'école du dedans [...] ce que nous voulons mettre en relief c'est le poids du sujet dans tout apprentissage significatif comme il l'est dans apprendre, dont on oublie souvent que ce verbe n'est pas synonyme d'enseigner ou d'informer". Qu'est-ce qu'une personne qui apprend? Comment se développent et se construisent en elle, sens, apprentissage et communication? Si la connaissance et le sens que chacun doit gérer sont concernés très fortement par ce qu'il connaît en son fort intérieur, comment peut-on en tenir compte pour enrichir, voire pour fonder une ingénierie pédagogique ouverte?

[Quatrième de couverture]

Voyez PDé1993, p. 28-29, mais aussi le compte rendu de Louis Not dans la *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 103, p. 128-130.

\* SUJETS : PROCESSUS COGNITIF / PEDAGOGIE / METHODE PEDAGOGIQUE

1993

*La formation par production de savoirs. Quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures*

coord., avec CHARTIER Daniel  
Paris : L'Harmattan, 1993, 265 p.

Il est à peu près évident que l'université classique a développé une logique d'enseignement où prime la « consommation » des savoirs par l'étudiant. À côté de cette démarche, il en existe une autre qui met d'emblée l'accent sur la production des savoirs dans des apprentissages de haut niveau. L'objectif du colloque, qui s'est tenu les 2-3 octobre 1990 à l'Université François Rabelais de Tours, et dont cet ouvrage constitue les actes, était de faire le point sur les formations supérieures centrées sur la production des savoirs. Ces formations sont étudiées du point de vue des contenus, des méthodes pédagogiques et des stratégies de recherche. [à partir de la quatrième de couverture]

L'auteur signe une contribution dans cet ouvrage : « Informations, connaissances, savoirs » ( p. 27-35).

\* SUJETS : PROCESSUS COGNITIF / UNIVERSITE / ALTERNANCE

La production de sens comme analyseur des sciences humaines post-positives dans *Actes du deuxième congrès européen de systémique*  
Prague : 1993, volume 2, p. 422-426

Après l'impertinence avérée du positivisme, les nouvelles sciences humaines mettent en jeu des modélisations redevables du constructivisme et des théories de la commande et de l'autonomie. D'où la prise en considération manifeste du sens tragiquement imparfait, qui circule entre les acteurs (sujets ↔ objets) selon des temps multiples et dans des savoirs polymorphes.

\* SUJETS : SCIENCES HUMAINES / EPISTEMOLOGIE

Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation  
dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 103, 1993, p. 51-58

La distinction épistémologique entre théorie de la commande et théorie de l'autonomie permet de s'interroger sur la place que peut prendre celle-ci dans les sciences de l'éducation. Son développement semble combler un vide théorique et pratique entre le rôle primordial qu'y joue classiquement celle de la commande et le confinement normatif où est enfermée l'autonomie dans l'enseignement traditionnel.

[Présentation par la revue elle-même, p. 51]

Cet article annonce la post-face de *Système, personne et pédagogie : une nouvelle voie pour l'éducation*, Paris : ESF éditeur, 1993<sup>2</sup>, p. 137-144.

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SCIENCES EDUCATION

---

Quelles sciences pour l'éducation ?

dans *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE de l'Université de Paris*, XLVI, 412, p. 719-722

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SCIENCES EDUCATION

---

*L'alternance*

*ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 115, 1993, 164 p.

coord., avec PINAUD Gaston

Ce numéro d'*ÉDUCATION PERMANENTE* consacré à l'alternance en formation des adultes arrive après un nombre considérable de textes déjà consacrés à ce thème. Les différentes dimensions de l'alternance - théoriques, institutionnelles, pédagogiques - peuvent ainsi y être traitées avec un recul qui a parfois manqué ces dernières années tant la pression a été forte pour présenter cette modalité formative comme une solution au problème de l'école et à celui de l'emploi. Les textes rassemblés ici ont été rédigés par des praticiens-chercheurs. Un certain nombre d'entre eux, qui se retrouvent aujourd'hui à l'université de Tours, peuvent être considérés comme des pionniers de ces pratiques et de leur conceptualisation. [Quatrième de couverture]

L'auteur signe une contribution dans ce numéro : « Alternance et cognition » ( p. 65-77).

\* SUJETS : ALTERNANCE / EVALUATION / PROCESSUS COGNITIF

---

L'alternance et ses dimensions cognitives

dans *Actes du colloque "Formation professionnelle et alternance"*

Paris : Centre Condorcet, 1993, p. 23-32

\* SUJETS : ALTERNANCE / PROCESSUS COGNITIF

---

*Système, personne et pédagogie. Une nouvelle voie pour l'éducation*

Paris : ESF éditeur, 1993<sup>2</sup>, 156 p., bibliographie

Le discours pédagogique contemporain ne cesse d'évoquer la formation à l'autonomie et chacun s'accorde pour voir là une valeur essentielle, mais qu'est-ce que l'autonomie ? À quoi une telle notion renvoie-t-elle si elle ne prend pas en compte le niveau de développement d'un sujet, ses possibilités personnelles et les contraintes de son environnement ?

[Extrait de la quatrième de couverture]

Nouvelle édition de *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne* (1981), suivie d'une postface intitulée « Système-personne, éducation et théories de l'autonomie » ( p. 137-144). Dans cette dernière, l'auteur propose une série de « balisages » du chemin qui mène à la théorie de l'autonomie (Piaget, Rogers et Simon), puis met à jour quelques unes des caractéristiques que peut avoir en sciences de l'éducation "*cette ouverture de l'approche du système-personne tourné vers l'éducation en accentuant le rôle de la théorie de l'autonomie*". On peut rapprocher cette post-face de l'article de

la *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 103, 1993, p. 51-58, présenté plus haut.

\* SUJETS : DEVELOPPEMENT PERSONNEL / EPISTEMOLOGIE / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE / PSYCHOLOGIE EDUCATION / SYSTEMIQUE

*Approche systémique et production de savoir*  
Paris : L'Harmattan, 1993<sup>2</sup>, 277 p., bibliographie

Nouvelle édition de l'ouvrage de 1984 avec post-face ( p. 221-224).

\* SUJETS : SYSTEMIQUE / SCIENCES HUMAINES / SCIENCES EDUCATION / PROCESSUS COGNITIF

Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation  
dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation*, n° 30, 1993, p. 7-36

L'auteur retrace ici son "itinéraire de lecture", à la demande de l'INRP - itinéraire dont la relation a été largement utilisée dans les présents éléments bibliographiques consacrés à Georges Lerbet (cité sous l'abrégié *PDé*1993).

\* SUJETS : HISTOIRE VIE

1994

Modèles pratiques et pratiques de modèles. Pour une pragmatique du sens et des techniques dans les nouvelles sciences de l'éducation  
dans *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives, Actes du congrès AFIRSE*

Aix-en-Provence : 1994, tome I, p. 19-25, bibliographie

Il est trivial d'affirmer que, pour qu'elle se transforme en savoirs échangeables, toute pratique implique, de la part de celui qui l'accomplit, un minimum de décentration. Les pratiques éducatives n'échappent heureusement pas à cette nécessité de concrétiser les écarts entre l'action et son élucidation, et de stabiliser ces écarts en modèles constitutifs des sciences de l'éducation. Inscrits dans leur cadre le plus étendu, ces modèles trouvent leur place dans des macro-ensembles que Piaget (1967) a défini comme constitutifs du "niveau épistémologique externe dérivé". Comme les sciences de l'éducation et des autres sciences humaines ont un statut épistémologique particulièrement ambigu, elles se confondent facilement à ce niveau avec des systèmes philosophiques ou avec des idéologies. Les en faire émerger revient alors à tenter de voir comment s'articule modèles/pratiques avec l'exigence de "scientificité". En bref, il s'agit de tenter de les cadrer dans un champ pragmatique général élaboré. Cette perspective générale va être abordée à partir des objectifs scientifiques et de projets éducatifs concrets où la formation des maîtres prend volontiers une valeur exemplaire à bien des égards.

[Introduction de la contribution, p. 19]

\* SUJETS : EPISTEMOLOGIE / SCIENCES EDUCATION / FORMATION ENSEIGNANT

## 2. QUELQUES THÈSES DIRIGÉES PAR L'AUTEUR

à l'École des hautes études en sciences sociales, ou dans  
les universités de Clermont Ferrand, Lyon, Tours

ALVES PINTO M.

*L'entrée à l'université au Portugal. Un essai d'une approche systémique en éducation*, Tours, 1983

[SUIJETS : PORTUGAL / UNIVERSITE / SYSTEMIQUE / ACCES EDUCATION]

AMBROSIO BASTOS M-T.

*Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle*, Tours, 1987

[SUIJETS : PORTUGAL / POLITIQUE EDUCATION / SYSTEME EDUCATIF / SOCIOLOGIE EDUCATION]

BAILLE J.

*Modèles, dimensions, dynamiques : contribution à la définition du rôle de l'expérimentation en sciences de l'éducation*, Tours, 1987

[SUIJETS : SCIENCES EDUCATION / DIDACTIQUE / EVALUATION / EPISTEMOLOGIE]

BOURGEON G.

*Itinéraires éducatifs et sociopédagogie de l'alternance*, EHESS, 1978, LIII + 352 p., tabl., bibl. 34 p.

[SUIJETS : SOCIOPEDAGOGIE / ALTERNANCE / ECHEC SCOLAIRE]

CHARTIER D.

*Motivations éducatives et projet professionnel. Contribution à une sociopédagogie de l'alternance*, EHESS, 1980

[SUIJETS : SCIENCES COMPORTEMENT / PROJET PROFESSIONNEL / ALTERNANCE / SOCIOPEDAGOGIE]

CLENET J.

*Contribution à l'étude des changements vécus dans le système éducatif. Approche socio-pédagogique des représentations et de l'efficience scolaire de jeunes ruraux entrant en formation alternée*, Tours, 1991

[SUIJETS : ESPACE RURAL / SOCIOPEDAGOGIE / ALTERNANCE / JEUNE / SYSTEME EDUCATIF]

### Résumé

Si l'école traditionnelle permet la réussite d'un nombre important de jeunes, elle génère aussi beaucoup de rejets. D'aucuns tentent, à défaut d'y porter remède, d'en analyser les émergences en partant de nombreux points de vue; mais celui des élèves est étrangement absent. Parmi ceux qui sortent de cette école, certains choisissent des formations en alternance. Cela interroge les représentations et les changements personnels. Après un travail d'analyse, il apparaît qu'autour de l'école traditionnelle, les jeunes développent plutôt des représentations images dont les caractéristiques principales semblent s'organiser autour des finalités externes à l'acteur (ou absentes), peu intégrées aux systèmes d'actions et aux

valeurs personnelles. Par contre, dans l'école en alternance, il semble qu'on retrouve plutôt des systèmes de représentations dynamiques autour desquelles les jeunes développent des finalités immédiates ou futures plus intégrées (sentiment d'utilité, projets de formation et professionnels). Les changements opérés permettent d'exhiber le rôle de l'action, un sentiment identitaire plus affirmé et un gain dans les relations interpersonnelles.

COUDRIEAU H.

*Acteur, formation, organisation et environnement. Contribution à une théorie systémique du changement dans les exploitations agricoles*, Tours, 1987

[SUJETS : AGRICULTURE / SYSTEMIQUE / ESPACE RURAL / SOCIOLOGIE ORGANISATION]

CREPEAU B.

*Apprentissage et développement personnel. Le cas des jeunes dans l'artisanat en milieu rural*, EHESS, 1981

[SUJETS : APPRENTISSAGE / ESPACE RURAL / DEVELOPPEMENT PERSONNEL]

DEMOL J-N.

*Décision et vécu de formation. Le cas d'adultes en formation alternée*, Tours, 1991

[SUJETS : ALTERNANCE / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / ADULTE]

DIDAT R.

*Transfert et didactique. Contribution à la théorisation de l'apprentissage scolaire*, Tours, 1982

[SUJETS : DIDACTIQUE / PROCESSUS COGNITIF / SYSTEME EDUCATIF]

FONTENEAU R.

*Stratégies actuelles et dynamique universitaire. Contribution à l'approche systémique de la personne*, Tours, 1989

[SUJETS : UNIVERSITE / SYSTEMIQUE / SOCIOLOGIE EDUCATION]

GAUDIN A.

*Sociopédagogie des publications destinées à la jeunesse. Contribution à la psychosociologie des 8-16 ans*, EHESS, 1979, 522 p., fig., tabl., graph., bibl. 10 p.

[SUJETS : SOCIOPEDAGOGIE / PSYCHOSOCIOLOGIE / JEUNE / DOCUMENT ECRIT]

GEAY A.

*Apprentissage professionnel et médiateurs relationnels. Contribution à une psychosociologie des jeunes en apprentissage*, Tours, 1984

[SUJETS : PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / APPRENTISSAGE / APPRENTI]

GEORGES C.

*Évolution sociométrique institutionnelle et adaptation sociale. Le cas d'adolescents ruraux*, Tours, 1989

[SUJETS : INSERTION SOCIALE / ESPACE RURAL / SYSTEME EDUCATIF]

GÉRARD C.

*Le système personnel de pilotage de l'apprentissage mathématique chez des adolescents en formation alternée. Une étude auprès de quelques institutions de formation en milieu rural*, Tours, 1992

[SUJETS : ALTERNANCE / RECHERCHE-ACTION / ESPACE RURAL / ORGANISME FORMATION]

GIMONET J-C.

*Alternance et relations humaines. Contribution à une psychosociologie des formations alternées*, EHESS, 1982

[SUJETS : PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / ALTERNANCE / PSYCHOSOCIOLOGIE]

GOLDSTEIN R.

*Jeunesse ouvrière et formation permanente. Contribution à l'approche socio-éducative de la jeunesse*, Clermont-Ferrand<sup>2</sup>, 1978

[SUJETS : OUVRIER / JEUNE / SOCIOLOGIE EDUCATION]

GOUZIEN J-L.

*Compatibilité des apprentissages et efficacité didactique. Contribution à l'étude des interfaces systémiques*, Tours, 1989

[SUJETS : ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL / PROCESSUS COGNITIF / ECHEC SCOLAIRE / DIDACTIQUE / SYSTEMIQUE]

LEGROUX J.

*Information et efficacité éducative*, EHESS, 1980

[SUJETS : SCIENCES EDUCATION / INFORMATION-COMMUNICATION]

MALLET D.

*Adaptation scolaire et conduites éducatives. Contribution à une psychosociologie des concepts éducatifs*, EHESS, 1982

[SUJETS : SCIENCES EDUCATION / PSYCHOSOCIOLOGIE / ECHEC SCOLAIRE]

MALLET G.

*L'identité du professeur de philosophie des classes terminales*, Lyon<sup>2</sup>, 1981

[SUJETS : ENSEIGNANT / LYCEE]

MIGNEN p.

*Formation agricole : parité et équité. Contribution à une psychosociologie du monde rural dans un cadre géo-culturel déterminé : la Vendée*, EHESS, 1980

[SUJETS : ESPACE RURAL / ENSEIGNEMENT AGRICOLE / PSYCHOSOCIOLOGIE]

MIZIYAWA S.

*Alphabétisation et éducation des adultes. Contribution à une redéfinition du concept de l'alphabétisation fonctionnelle à la lumière de l'expérience togolaise*, EHESS, 1979, pag.mult., annexes, tabl., cartes, bibl. 15 p.

[SUJETS : ILLETTRISME / TOGO]

NEGRE p.

*La construction de l'observation en éducation spécialisée. Éléments pour une approche paradoxale des représentations et des pratiques*, Tours, 1988

[SUJETS : EPISTEMOLOGIE / PSYCHOSOCIOLOGIE / SCIENCES EDUCATION]

NOIRFALISE R.

*Attitudes du maître et résultats scolaires en mathématiques*, Lyon2, 1983

[SUJETS : ENSEIGNANT / ECHEC SCOLAIRE]

NOIRFALISE GUILLAUMAIN A.

*Analyse des facteurs de réussite des étudiants de DEUG A première année*, Lyon2, 1983

[SUJETS : ECHEC SCOLAIRE / PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE]

PETRON A.

*Transfert de technologie, formation permanente et développement des personnes dans le monde agricole*, Tours, 1991

[SUJETS : AGRICULTURE / TRANSFERT TECHNOLOGIE / FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL]

PINEAU G.

soutenance sur travaux : *Éducation permanente et temps*, Tours, 1984

[SUJETS : EDUCATION PERMANENTE]

SIMON A.

*Stratégies associatives et systèmes personnels de formation. De l'animateur à l'agent de développement dans les associations familiales rurales*, Tours, 1992

[SUJETS : ASSOCIATION / ESPACE RURAL / DEVELOPPEMENT LOCAL / EDUCATION POPULAIRE / EVALUATION]

SOEURE M-C.

*Contribution à une approche critique de l'identité du formateur. Le cas de personnes intervenant dans un système de formation par alternance*, Tours, 1992

[SUJETS : FORMATEUR / ALTERNANCE]

TIXIER A.

*Le personnalisme dans la pensée psychologique et éducative*, EHESS, 1979, 263 p., bibl. 30 p.

[SUJETS : SCIENCES EDUCATION / PSYCHOLOGIE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL]

VOLERY L.

*Les adultes, sujets ou objets de formation? Essai d'analyse de leurs stratégies cognitives et de leurs représentations éducatives (contribution à l'étude de la production du savoir)*, EHESS, 1983

[SUJETS : PROCESSUS COGNITIF / ADULTE]

WEBER M.

*Du bruit" au sens : contribution à l'étude de la symbolisation dans l'apprentissage chez l'enfant et l'adulte*, Tours, 1992

[SUJETS : PROCESSUS COGNITIF / SYSTEMIQUE]



## TROISIÈME PARTIE

# POUR LIRE PHILIPPE CARRÉ

ESSAI DE SYNOPSIS PROVISOIRE

[Voyez plus haut, p. 12]

1. DES ARTICLES, DES LIVRES, DES RAPPORTS

[1978 / 1995]

2. DES ÉDITORIAUX

*DANS LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE  
L'E.A.O.*

[1987 / 1989]

3. DES INTRODUCTIONS POUR DES « POINTS RECHERCHE »

*DANS LA REVUE ENTREPRISES FORMATION*

[1991 / 1994]



# ESSAI DE SYNOPSIS PROVISOIRE

pour un vaste texte quadripolaire non achevé...

## **un pôle FORMATION ET AVANCE EN ÂGE** = [1981-3]

PROJET DE FORMATION, ENGAGEMENT ÉDUCATIF
[1981-3] des retraités aux salariés âgés [1986-2] escale en Algérie [1984-1] et tour du monde [1985-4] [1980-2] de la « gérontagogie » à l'autoformation [1985-2] [1980-1] du projet formation à l'investissement formation [1988-4]



## **un pôle CO-INVESTISSEMENT FORMATION** = [1989-1]

ORCHESTRATION DE PROJETS : L'INDIVIDU ET L'ENTREPRISE
[1988-4] de l'investissement formation au co-investissement [1989-1] c'est quoi, une compétence ? [1988-1] application à la formation linguistique [1991-3]



## **un pôle FORMATION LINGUISTIQUE** = [1991-3]

LIEU « PAR EXCELLENCE » DE DÉPLOIEMENT DES AUTRES PÔLES
déjà les retraités... [1981-3] puis les aviateurs... [1985-5] et tous les salariés [1991-3]



## **un pôle AUTOFORMATION** = [1992-2]

ORCHESTRATION DE PROJETS : L'APPRENANT, L'ORGANISATION ET LE FORMATEUR
[1985-2] des retraités ... aux salariés [1992-1] et les technologies éducatives, dans tout ça ? [1988-3] [1982-1] du formateur-« facilitateur » des efforts de formation... ... au formateur-« facilitateur » de l'autoformation [1994-1] les sept piliers de l'autoformation [1987-10] la recherche nord-américaine [1987-3] et [1993-7] de l'autoformation à l'autodirection en formation [1993-7]

... à suivre.



# 1. DES ARTICLES, DES LIVRES, DES RAPPORTS

[1978-1]

De l'entreprise au Club de retraités  
Préliminaires d'une recherche sur les projets éducatifs  
dans *FORMA 10*, n° 11-12, p. 83-90

Cette livraison de la revue de l'Institut d'Éducation Permanente de l'université de Paris10-Nanterre est tout entière consacrée à *L'enseignement au troisième âge* (102 p.). La contribution de Philippe Carré rend compte d'une série d'entretiens (non directifs), réalisés dans le cadre d'une pré-enquête (il s'agit de l'initialisation de la recherche qui devait aboutir à la rédaction de la thèse soutenue trois ans plus tard [1981-3]), auprès de deux types de publics de la formation : des salariés du tertiaire et des enseignants retraités (le club MGEN dont il sera question plus tard : [1979-2], [1979-3] et [1980-1] notamment). La question de départ est on ne peut plus ouverte : *qu'est-ce que, pour vous, l'Éducation Permanente ?* Il ressort de l'analyse de ces entretiens qu'"à deux catégories de publics correspondent [...] deux séries de projets éducatifs spécifiques, indissociables de leurs conditions d'apparition, c'est-à-dire les facteurs biologiques et sociaux déterminant l'émergence des motivations : âge, profession, horizon professionnel et social."

\* SUJETS : EDUCATION PERMANENTE / ENTRETIEN / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / PROJET  
FORMATION / RETRAITE / SALARIE / SCIENCES COMPORTEMENT

[1979-1]

Le troisième âge de la formation permanente : retraite et formation,  
I. on peut apprendre à tout âge  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 51, p. 82-96

« Retraite et formation »... Le rapprochement pouvait sembler hérétique, l'union contre-nature ; pourtant, la mise à l'épreuve de cette idée audacieuse a transformé l'utopie en fait de société. En France, les universités du 3<sup>e</sup> âge connaissent un développement d'autant plus remarquable qu'il est contemporain des multiples « crises » de l'éducation scolaire et supérieure. En Grande-Bretagne, l'éducation des personnes âgées fait l'objet de recherches et publications variées, tandis que naît la gérontologie éducative aux États-Unis... [...] La première partie de ce travail traite des idées reçues sur le vieillissement et présente les réponses scientifiques de la « Gérontologie Éducative » à la mythologie biologisante de l'avance en âge : on peut apprendre à tout âge.

[extrait de l'article ( p. 82-83)]

Cet article sera repris dans [1981-2].

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / PROCESSUS COGNITIF / SCIENCES  
COMPORTEMENT

[1979-2]

Le club des retraités M.G.E.N. de la région parisienne  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 51, p. 97-100

Présentation des activités d'un club très dynamique, qui "annonce [...] l'avènement de l'éducation permanente de demain", celle "qui sera respectueuse d'une conception de l'« échelle des âges » où le vieillissement sera synonyme de progression et d'épanouissement, dans et par l'activité sociale, la formation et le loisir". Cette institution a été le cadre d'une recherche dont l'auteur rend compte, partiellement, dans son article du n° 56 de la revue *ÉDUCATION PERMANENTE* [1980-1], c'est-à-dire le cadre de la recherche empirique pour sa thèse [1981-3].

\* SUJETS : RETRAITE / LOISIR / EDUCATION PERMANENTE

[1979-3]

Étudiants sexagénaires  
dans *LE MONDE DE L'EDUCATION*, n° 46, p. 52-53

"Un formateur d'adultes se demande si la retraite n'est pas l'âge idéal pour faire des études", dit le chapeau de cet article. Philippe Carré y conte l'essor des universités du troisième âge, parle des retraités de la MGEN, fait part de sa propre expérience d'animation de groupes de retraités, "expérience marquante"... Nous avons donc là une sorte d'extension de [1980-1]. Quelques pages plus loin, Bruno Frappat s'intéresse lui aussi à l'université, pardon, à l'Université, celle qui doute d'elle-même, celle dont se moquent les étudiants, celle où les enseignants s'engluent, celle qui n'intéresse plus la société française (« Quand l'Université doute », p. 62-63). Mais Carré et Frappat ne parlent sans doute pas de la même université...

\* SUJETS : RETRAITE / UNIVERSITE / SCIENCES COMPORTEMENT

[1980-1]

Le troisième âge de la formation permanente : retraite et formation,  
II. des projets de formation à 75 ans ?  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 56, p. 43-69

Recherche analysant les projets de formation des retraités inscrits au Club des retraités MGEN de la région parisienne concernant l'apprentissage de l'anglais : antécédents, décision, raisons invoquées.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFO]

Cet article sera repris dans [1981-2].

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / PROJET FORMATION / SCIENCES  
COMPORTEMENT / LINGUISTIQUE

**[1980-2]**

Gérontologie éducative et psychopédagogie :  
spécificité des situations de formation à l'âge de la retraite et unité de l'éduca-  
tion permanente  
dans *GERONTOLOGIE ET SOCIETE*, n° 13, p. 29-39

Cet article ressemble comme un frère à [1981-1]. Comme un frère, pas comme un jumeau : c'est sans doute qu'il s'adresse à un autre lectorat. En voici les grandes articulations : 1. La gérontologie éducative / 1.1. effets de l'avance en âge sur les comportements de formation / 1.2. l'action éducative auprès de publics âgés / 2. Gérontologie éducative et psychopédagogie ouverte / 2.1. psychopédagogie ouverte / 2.2. paramètres des situations de formation / 2.3. âge adulte ou troisième âge ? / 3. Gérontologie éducative et éducation permanente / 3.1. apports de la gérontologie éducative à l'étude du vieillissement / 3.2. apports de la gérontologie éducative à l'éducation permanente.<sup>1</sup>

\* SUJETS : RETRAITE / PROCESSUS COGNITIF / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE

**[1981-1]**

Le troisième âge de la formation permanente : retraite et formation,  
III. « gérontologie » ou éducation permanente intégrale ?  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 61, p. 107-125

Après avoir répondu à la question de savoir si l'âge d'apprendre peut avoir une limite (article du n° 51 de la revue, [1979-1]), et à celle de savoir quel est le sens du projet de formation des personnes âgées (article du n° 56 de la revue, [1980-1]), l'auteur termine sa série en apportant des éléments de réponse à la question suivante : "*existe-t-il une pratique pédagogique spécifique à l'enseignement au « 3<sup>e</sup> âge » ?*". Ces éléments se concrétisent dans une série de recommandations pédagogiques et débouchent sur une question plus globale : l'« éducation permanente intégrale » ne sera-t-elle pas conquise le jour où c'est le projet (individuel) de formation, considéré en lui-même, qui déterminera en première instance l'accès à la formation ?

Cet article sera repris dans [1981-2].

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / PROCESSUS COGNITIF / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE / RELATION PEDAGOGIQUE / POLITIQUE FORMATION

<sup>1</sup> Voyez également [1985-4], p. 25-26 (réf. : IV.17.8.).

[1981-2]

*Retraite et formation, des universités du 3<sup>ème</sup> âge à l'éducation permanente*

BRASSEUL Pierre, préface.

Toulouse : Ères/Éducation permanente, 77 p.

Reprise en un volume des trois articles parus dans la revue *Éducation permanente*, sous le titre « Retraite et formation » ([1979-1], [1980-1] et [1981-1]), augmentés d'une préface de Pierre Brasseul. L'auteur considère cet ouvrage, et partant l'ensemble des trois articles d'*ÉDUCATION PERMANENTE*, comme une présentation résumée des résultats de sa thèse [1981-3].<sup>2</sup>

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / UNIVERSITE / EDUCATION PERMANENTE / PROCESSUS COGNITIF / SCIENCES COMPORTEMENT / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE / RELATION PEDAGOGIQUE / POLITIQUE FORMATION / PROJET FORMATION / LINGUISTIQUE

[1981-3]

*Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes*

Thèse, Université Paris5 (Antoine Léon, dir.), 299 p.

Cette thèse - dont les principaux résultats sont présentés dans [1981-2] - constitue ce qu'on pourrait appeler le premier pôle d'attraction documentaire dans la production de Philippe Carré. C'est-à-dire que le couple notionnel « formation et avance en âge », ici traité largement dans le cadre d'une production scientifique, est le foyer conceptuel qui alimente toute (ou presque) la production de l'auteur de 1978 à 1985, avec quelques résurgences ultérieures ([1987-5], [1990-3], [1992-5]).

Douze années plus tard, l'auteur confiera que cette thèse l'a initié à l'activité de recherche, mais surtout qu'elle a "*pesé sur le choix* [de ses thèmes de recherche ultérieurs]. *Formation et avance en âge, engagement éducatif des adultes, autoformation sont les trois fils directeurs, souvent tressés ensemble autour de la thématique large de l'éducation permanente, qui ont sous-tendu*" ses activités de recherche et d'études ([1993-7], p. 19).

\* SUJETS : PROJET FORMATION / RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / UNIVERSITE / POLITIQUE FORMATION / EDUCATION PERMANENTE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / PROCESSUS COGNITIF / SCIENCES COMPORTEMENT / LINGUISTIQUE / LOISIR / PEDAGOGIE / RELATION PEDAGOGIQUE / PSYCHOPEDAGOGIE

[1981-4]

Portée et limites de la gérontologie éducative

dans *Premières assises nationales des universités du troisième âge*, UFUTA,

Reims, 29 sept.-1<sup>er</sup> oct. 1981, p. 21-25

Communication aux premières assises nationales des universités du troisième âge. Le titre de cette communication laisse voir que nous avons là une extension de 1981-3.<sup>3</sup>

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / EDUCATION PERMANENTE / PSYCHOPEDAGOGIE / PROCESSUS COGNITIF

<sup>2</sup> Voyez [1993-7], p. 19-21 ; et [1985-4], p. 25 (réf. : IV.17.5.).

<sup>3</sup> Voyez [1993-7], p. 23.

**[1982-1]**

Formation des aînés : le rôle du formateur  
dans *RENCONTRE*, n° 42, p. 18-22

Article en trois temps, pour trois rôles du formateur : formateur-"*témoin des possibilités de l'apprenant adulte*"; formateur-"*« facilitateur » des efforts de formation des aînés*"; formateur-"*militant pour contribuer à l'intégration des aînés dans la formation des adultes et à la fin de la ségrégation des « étudiants du 3<sup>e</sup> âge* »".

Cette contribution, qui fait partie d'un numéro consacré au vieillissement, présente une extension de [1981-3], centrée sur le formateur (cf. déjà [1979-3]). D'autre part, on peut d'ores et déjà noter la fonction facilitatrice du formateur, qui constituera l'un des sept piliers de l'autoformation (cf. [1992-1] et [1994-1], par exemple).<sup>4</sup>

\* SUJET : FORMATEUR

**[1982-2]**

Age et formation : vers l'éducation permanente  
dans *GERONTOLOGIE*, n° 43, p. 16-18

Sorte de court *digest* de l'ouvrage publié l'année précédente [1981-2], suivi d'extraits de la préface de Pierre Brasseur.

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / PROCESSUS COGNITIF / PEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE / EDUCATION PERMANENTE

**[1984-1]**

*Les personnes âgées sans ressources en Algérie. Aspects sociologiques*  
Organisation mondiale de la santé, Copenhague, 107 p.

Ce rapport, qui n'a pas fait l'objet d'une large diffusion, ponctue la seconde phase d'un projet au confluent d'une problématique algérienne (développement social) et d'une dynamique internationale (action en faveur des personnes âgées). Ce projet a été tout simplement baptisé : « Troisième Âge ».

Le rapport s'ouvre directement sur la problématique algérienne de la « vieillesse sans ressources », pointant les dimensions sociodémographiques, psychosociales puis institutionnelles. La seconde partie rend compte d'une étude empirique de l'action entreprise par les collectivités locales en faveur des personnes âgées nécessiteuses...<sup>5</sup> Le travail dont ce document rend compte semble résulter d'un déplacement à partir de [1981-3] : la notion d'« avance en âge » s'autonomise, pour se requalifier plus largement.

Voyez ci-après la présentation de [1985-1]<sup>6</sup>.

\* SUJETS : ALGERIE / RETRAITE / SOCIOLOGIE / DEMOGRAPHIE / INEGALITE SOCIALE

<sup>4</sup> Voyez [1993-7], p. 23.

<sup>5</sup> En fait, ce rapport constitue l'une des deux approches de la seconde phase du projet, l'approche sociologique et psychosociologique. L'autre approche (aspects médico-sociaux et économiques) est traitée ailleurs et par un autre consultant.

<sup>6</sup> Voyez aussi [1993-7], p. 23 ; et [1985-4], p. 26 (réf. : VIII.1.).

[1985-1]

Algérie, de l'ancien au nouveau  
dans *GERONTOLOGIE AFRICAINE*, n° 4, p. 3-10

L'avenir rendra sans doute hommage aux nations africaines qui ont su poser la question des anciens avant qu'elle ne devienne le « problème » des personnes âgées. L'Algérie, bien que confrontée à l'explosion démographique d'une jeunesse largement majoritaire, conserve le souci d'inscrire le sort des aînés parmi les préoccupations sociales nationales. C'est là l'impression dominante - et qui sera nuancée - que nous avons retirée d'une mission d'étude effectuée dans ce pays à la demande d'un organisme international en 1984, et qui nous a inspiré les réflexions de cet article. Nous passerons brièvement en revue les trois aspects de la question des personnes âgées qui ont fait l'objet de notre travail, avant de présenter quelques conclusions générales. Nous irons ainsi de la situation démographique des anciens aux aspects psychosociaux de la vieillesse dans la société algérienne, avant de présenter les grandes lignes de l'aide aux personnes âgées. [Début de l'article, p. 3]

L'étude mentionnée fait l'objet de [1984-1].

\* SUJETS : ALGERIE / RETRAITE / SOCIOLOGIE / DEMOGRAPHIE / INEGALITE SOCIALE

[1985-2]

Apprenants-retraités : vers l'autoformation collective ?  
avec BRASSEUL Pierre  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 78-79, p. 153-168

L'éducation des personnes âgées constitue l'un des phénomènes marquants de cette fin de siècle. Plusieurs travaux ont déjà été consacrés à la formation dans le cadre des universités du troisième âge et des associations. Un aspect moins connu est l'autoformation à l'âge de la retraite. A partir de l'exploitation de questionnaires adressés à des responsables de groupes auto-gérés de formation, les auteurs présentent les trois niveaux de ces pratiques nouvelles : niveau socio-pédagogique (prise en charge des institutions de formation par les retraités eux-mêmes) ; niveau pédagogique (groupes autogérés de formation collective) ; niveau psychopédagogique (émergence d'un désir de savoir détaché des impératifs de la production). La mise en évidence des pratiques d'autoformation à la retraite ouvre des voies nouvelles à l'éducation permanente dans son ensemble. [notice issue de la revue elle-même, p. 209]

Nous avons ici une extension de [1981-3], extension qui consigne le passage du couple notionnel « formation et avance en âge » vers le thème de l'autoformation. Ce thème va devenir de plus en plus central dans la production de Philippe Carré. Le pôle d'attraction documentaire correspondant peut être localisé dans [1992-2]. Selon l'auteur, cet article de 1985 a été, pour lui, "*l'occasion de poser les prémisses d'une conception tripolaire de l'autoformation*" : sociopédagogique, [technico-]pédagogique et psychopédagogique ([1993-7], p. 21 ; on peut aussi lire p. 29-30).<sup>7</sup>

\* SUJETS : AUTOFORMATION / RETRAITE / AUTOGESTION PEDAGOGIQUE / SOCIOPEDAGOGIE / PSYCHOPEDAGOGIE

<sup>7</sup>

Voyez également [1985-4], p. 25 (réf. : IV.17.4.).

**[1985-3]**

Éducation des adultes et gérontologie : origine d'une rencontre  
dans *GERONTOLOGIE ET SOCIÉTÉ*, n° 33, p. 39-44

Ce numéro de la revue propose un dossier ( p. 3-125) intitulé *Éducation et personnes âgées*, à l'élaboration duquel de nombreux chercheurs ont contribué, dont Joffre Dumazedier et Pierre Brasseur. Philippe Carré, dans son article, présente les spécificités de la gérontologie éducative, que l'auteur tente de valoriser comme "*corrélat scientifique du développement d'une éducation permanente à tous les âges de la vie*" ([1993-7], p. 23). Il conclut sur un plaidoyer pour une reconnaissance des « droits des anciens » en matière d'éducation permanente.

Cet article peut être considéré comme une extension de [1981-1].

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / PROCESSUS COGNITIF / PÉDAGOGIE / PSYCHOPÉDAGOGIE / ÉDUCATION PERMANENTE

**[1985-4]**

*Perspectives de rôles socio-culturels pour les personnes âgées. Étude bibliographique internationale annotée*  
Paris : UNESCO, 54 p.

Ce travail concerne "*les nouvelles fonctions socio-culturelles que les personnes âgées pourraient être amenées à assumer, compte tenu de l'évolution des sociétés contemporaines et le rôle de l'action culturelle dans la promotion du sentiment d'utilité sociale et d'appartenance à la communauté des personnes âgées*". Après avoir circonscrit l'objet de l'étude, l'auteur propose une bibliographie (251 références, pour 47 pays) en 8 rubriques : 1. la vie familiale et le rôle des grands-parents / 2. la participation à la vie sociale : groupes, associations, généralités / 3. le volontariat / 4. les études et la recherche / 5. le travail après la retraite / 6. le tutorat, le conseil et l'assistance professionnelle / 7. l'éducation et l'enseignement / 8. études psychosociales.<sup>8</sup>

Ce document semble avoir le même statut que [1984-1], celui d'un déplacement à partir de [1981-3] : la notion d'« avance en âge » s'autonomise.

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / SOCIOLOGIE / PSYCHOSOCIOLOGIE / BIBLIOGRAPHIE

**[1985-5]**

Les professionnels du transport aérien sont-ils bilingues ?  
dans *ITA MAGAZINE*, n° 21, p. 17-22

Philippe Carré rédige cet article en tant que « responsable de la formation continue en langues d'une compagnie aérienne internationale ». Il y étudie la situation de la performance linguistique dans les compagnies aériennes (état

<sup>8</sup> Voyez [1993-7], p. 23.

des lieux et nécessités), puis propose les éléments méthodologiques en vue de l'avènement d'"une véritable pédagogie de la communication" (trois éléments principaux : analyse des besoins, étude de projet, évaluation et *feed-back* réguliers)...

Le thème de la formation linguistique figurait déjà dans les premiers travaux de l'auteur (les retraités de la MGEN). C'est que Philippe Carré fut d'abord formateur d'anglais. La question de la formation linguistique semble constituer un thème focalisateur des réflexions de l'auteur, au moins jusqu'en 1991, avec la publication d'un ouvrage qui constituera le pôle d'attraction documentaire de ce thème [1991-3]. Quant au secteur du transport aérien, on le retrouve aux pages 95-98 de [1991-3], où il s'agit d'un référentiel de compétences linguistiques.

\* SUJETS : TRANSPORT AERIEN / LINGUISTIQUE / ANALYSE BESOIN / PROJET FORMATION / EVALUATION FORMATION

[1986-1]

Formation après quarante ans : le désengagement ?  
dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS*, n° 17, p. 9-16

L'étude du facteur « âge » dans les situations de formation d'adultes n'a bénéficié, en France, que de peu d'attention, tant du point de vue de la recherche que de celui des pratiques pédagogiques. L'objet de cette recherche sur « la demande de formation professionnelle après 40 ans » est de lever le voile sur une question dont l'enjeu ne manquera pas de se révéler dans les années à venir. Dans le cadre de cette note de présentation, sont successivement envisagées la question de l'exclusion des travailleurs âgés, sa répercussion sur la demande de formation, et les raisons qui poussent à envisager une « nouvelle donne » quant au rôle de la formation des travailleurs âgés, dans le cadre d'une « gestion des âges » dans l'entreprise. Cette présentation permet de fixer les objectifs de l'étude qui sera effectuée en 1986 sur ce thème.

[début de l'article (texte légèrement modifié)]

Ce document peut être considéré comme un texte satellite : il constitue une présentation des objectifs de l'étude [1986-2]. Par ailleurs, l'auteur a présenté, lors du quatrième séminaire de recherche de la DFP, à Dijon, en 1988, une communication dont le titre rappelle celui de cet article, mais sous forme affirmative : Formation après quarante ans : les risques du désengagement [=1988-6].<sup>9</sup>

\* SUJETS : FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / SALARIE / EDUCATION PERMANENTE / ANALYSE BESOIN / GESTION RESSOURCES HUMAINES / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION

<sup>9</sup> Voyez [1993-7], p. 23-24.

[1986-2]

*La participation à la formation après 40 ans*

Paris : Délégation à la formation professionnelle/INTERFACE, 167 p., annexes

Menée à la demande de la DFP sur le problème de la participation des salariés de plus de quarante ans à la FPC, cette étude est basée sur les résultats d'une analyse documentaire des travaux récents sur ce thème, d'une analyse statistique nationale portant sur la participation des salariés à la FPC et de deux enquêtes de terrain auprès de responsables de formation et de salariés.

Les objectifs de cette étude sont énoncés dans [1986-1] ; les principaux enseignements en sont consignés et développés dans [1987-1]. La lecture de ces deux articles d'*ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS* fournira donc une idée assez exacte du contenu de l'étude. Par ailleurs, l'auteur a présenté quelques éléments de cette étude lors du quatrième séminaire de recherche de la DFP, à Dijon, en 1988, dans une communication intitulée « Formation après quarante ans : les risques du désengagement » [=1988-6]<sup>10</sup>.

Cette étude témoigne d'un glissement de problématique par rapport au premier pôle d'attraction documentaire, où le couple notionnel « avance en âge et formation » se déclinait en « retraite et formation » [1981-3]. En effet, une fois constatée et bien comprise l'émergence du phénomène social de formation à la retraite, comment analyser le « désengagement » éducatif dans "cet « entre-deux de la vie humaine » qui s'étend entre la mi-carrière et le départ à la retraite" ? Cette étude apporte des réponses, marquant encore plus qu'auparavant le passage nécessaire qui conduit de l'engagement éducatif des retraités (projet formation) à l'engagement formation des salariés (investissement formation). A un autre niveau d'analyse de la production de Philippe Carré, on peut considérer ce texte comme un témoin de l'ancrage de plus en plus ferme de l'idée selon laquelle l'individu détient une place centrale dans l'éducation, d'où le co-investissement (avec [1989-1] comme pôle d'attraction documentaire), mais aussi l'autoformation (avec [1992-2] comme pôle d'attraction documentaire).

\* SUJETS : FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / SALARIE / EDUCATION PERMANENTE / ANALYSE BESOIN / GESTION RESSOURCES HUMAINES / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION

[1987-1]

La formation après quarante ans : pour une restauration de l'éducation permanente

dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS*, n° 26, p. 1-7

Ce document peut être considéré comme un texte satellite : il constitue une présentation des principaux résultats de l'étude [1986-2]. Voyez aussi dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 217, p. 9-11, l'article intitulé « Pour une restauration de l'éducation permanente » [=1987-2].<sup>11</sup>

\* SUJETS : SALARIE / EDUCATION PERMANENTE / GESTION ENTREPRISE

<sup>10</sup> Voyez ainsi, par exemple, le compte rendu proposé dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 228, p. 12.

<sup>11</sup> Voyez [1993-7], p. 23-24.

[1987-3]

Du projet d'apprendre à la volonté de changer

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 220, p. 11-14

Sous-titre de l'article : « Allen Tough et l'autoformation ». Autant dire que l'auteur présente les travaux d'Allen Tough intéressant les questions relatives aux projets de formation, à l'autoformation et aux processus de changement intentionnel chez l'adulte.

Voyez [1993-7], p. 29-30. Avec ce travail, Philippe Carré commence à construire les fondements théoriques de la conception qu'il va développer de l'autoformation (pôle d'attraction documentaire, [1992-2]). L'apport de la recherche nord-américaine semble primordiale aux yeux de l'auteur. Il y consacrera d'autres textes, notamment [1992-2] bien sûr, mais aussi [1992-3], [1992-4], [1993-3], [1993-5] et [1993-7].

\* SUJETS : ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / PROJET FORMATION / SCIENCES COMPORTEMENT / CANADA / AUTOFORMATION

[1987-4]

*English in Flight : a language course for airline personnel*

(direction d'ouvrage)

Paris : Michel de Maule, 94 p., ill., avec une cassette

Dans la ligne de [1985-5] : un formateur d'anglais, qui plus est « responsable de la formation continue en langues d'une compagnie aérienne internationale », s'associe avec cinq autres formateurs d'anglais expérimentés travaillant pour des compagnies aériennes internationales. Résultat ? *English in Flight*, dont l'avant-propos dit : "It is not a collection of technical texts. It is designed to allow students to practise the English encountered in professional contexts in the world of aviation companies".

\* SUJETS : TRANSPORT AERIEN / LINGUISTIQUE / AUXILIAIRE PEDAGOGIQUE

[1987-5]

*Le volontariat éducatif durant la retraite*

Paris : secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports/INTERFACE, 71 p.

Cette étude réalisée avec le concours du Fonds national pour le développement de la vie associative, pour le secrétariat d'État, comprend trois grandes parties, après l'introduction (chapitre 1) consacrée à l'objet de l'étude, à la méthodologie et à la présentation des résultats. Le chapitre 2 nous fait passer de la cessation d'activité professionnelle au volontariat éducatif (retraite et préretraite : le temps libre contraint / retraite et volontariat / l'engagement éducatif des retraités). Le chapitre 3 décrit les pratiques du volontariat éducatif dans les associations (les associations : données factuelles / typologie des activités de volontariat éducatif / remarques sur le volontariat éducatif des retraités). Le dernier chapitre propose des pistes pour le développement du volontariat éducatif.

Le « Volontariat éducatif des retraités » constituait le thème du deuxième colloque du réseau EDUCATION PERMANENTE ET AVANCE EN AGE (dans le cadre de la Fondation nationale de gérontologie - voyez la présentation de [1992-5]), qui eut lieu en 1988. INTERFACE est membre de ce réseau. Bref, ce document se situe dans l'environnement de [1981-3].

\* SUJETS : RETRAITE / PROJET FORMATION / VIE ASSOCIATIVE

[1988-1]

*De la qualification à la formation, élaboration d'un outil de repérage des compétences*

avec VIDAL François

Paris : ANACT/INTERFACE, 74 p.

Les situations de travail dites « modernes » sont caractérisées par des modifications qui peuvent être ramenées à trois dimensions : changements technologiques (introduction d'équipements nouveaux : informatique, robotique, télématique...), changements organisationnels (modification des organigrammes, des relations dans les collectifs de travail), changements socio-économiques (mobilité horizontale et géographique, structure du marché de l'emploi). Face à ces bouleversements dans le travail, l'appréhension des qualifications pose de nouveaux problèmes. Les outils hérités de modes d'organisation du travail antérieurs ne sont plus adaptés aux nouvelles réalités, ce qui rend difficiles certaines articulations basées sur le repérage des qualifications : classification des emplois ; recrutement, orientation et évaluation en cours d'emploi ; élaboration d'objectifs de formation. L'objet de la présente étude est de caractériser, du point de vue de leurs qualifications, les situations de travail modernes. Plus précisément, il s'agit de mettre au point une modalité de repérage des emplois grâce à un outil adapté aux nouvelles situations de travail, susceptible d'être utilisé pour évaluer, classer, et plus particulièrement former à ces nouveaux emplois. [début de l'introduction ( p. 4)]

La seconde partie de l'article [1988-2] présente ce travail.

Cette réponse à une commande de l'ANACT semble justifiée par un déplacement de problématique par rapport au thème de l'investissement formation (voyez [1986-2]).

Voyez aussi le « POINT RECHERCHE » sur les compétences [1994-3].

\* SUJETS : QUALIFICATION PROFESSIONNELLE / BILAN PROFESSIONNEL / PROJET FORMATION / ANALYSE BESOIN / CONTENU TRAVAIL / RECHERCHE-ACTION

[1988-2]

Du travail à la formation : jalons pour le repérage des compétences dans *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n° 97, p. 68-70

La première partie de cet article constitue un quasi-doublon de l'édito du n° 224 du *JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.* [1988-8]. Puis l'auteur présente le résultat du projet ANACT qui a donné lieu à publication de l'étude qu'il a mené avec François Vidal [1988-1] : "*un outil de repérage des*

*compétences qui vise à répondre au besoin de renouvellement des approches de la qualification et doit servir, entre autres usages possibles, à la détermination d'objectifs de formation".*

\* SUJETS : QUALIFICATION PROFESSIONNELLE / BILAN PROFESSIONNEL / PROJET FORMATION / ANALYSE BESOIN / CONTENU TRAVAIL / RECHERCHE-ACTION

[1988-3]

### Ouverture

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 222, p. 12-13

Compte rendu des échanges de la première journée du septième congrès de l'E.A.O. de fin janvier 1988. Le thème était : « Les entreprises face aux enjeux de la compétence - Quelle place pour l'E.A.O. ? » Ce thème-question résume, selon l'auteur-rédacteur en chef du *JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, l'un des "questionnements privilégiés" du-dit journal. Voici les différents temps de cet article : 1. l'E.A.O. : un moyen, non un objectif en soi / 2. de l'analyse préalable au retour sur investissement-formation / 3. et l'apprenant ? / 4. variété des applications / 5. ouverture. La fermeture eût consisté en un engagement des responsables pédagogiques dans une stratégie de « l'E.A.O. à tout prix ». L'ouverture, c'est donc une stratégie de développement de l'autoformation, dont l'E.A.O. (n')est (que) l'un des outils privilégiés aux côtés d'autres moyens, et où l'harmonisation des projets (de l'apprenant, du responsable formation et de l'entreprise) est une étape topique.

Ce texte participe de plusieurs problématiques mêlées. C'est le texte articulé/articulant par excellence : il tente de situer la technologie éducative par rapport aux problématiques du projet formation (investissement formation, co-investissement ; du pôle initial [1981-3] au pôle [1989-1], et leurs environnements) et de l'autoformation (de [1985-2] à [1994-2], en passant par le pôle [1992-2]). C'est un texte « interface », qui obéit à une logique d'« ouverture » ; un texte assez caractéristique de Philippe Carré.

\* SUJETS : AUTOFORMATION / ENSEIGNEMENT ASSISTE ORDINATEUR / PROJET FORMATION / COLLOQUE

[1988-4]

### *L'investissement-formation, synthèse du colloque Europerspective d'avril 1987*

avec VIDAL François

*CPE ETUDES*<sup>12</sup>, n° 105, 62 p.

Les participants européens du colloque « Europerspectives », réunis à Paris en avril 1987, ont fait état de multiples questionnements relatifs à la « mise en actes » de la notion [d'investissement-formation] : portée et limites de l'assimilation entre investissements matériels et intellectuels, problèmes

<sup>12</sup>

A noter que le CPE (Centre de Prospective et d'Évaluation), représenté à cette occasion par Pierre Caspar et Christine Afriat, n'existe plus.

d'évaluation et de mesure du retour sur investissement, nécessité de nouveaux dispositifs comptables, fiscaux et bancaires, nouvelles modalités de gestion de la formation, rôle de l'individu dans cette nouvelle « culture » de la formation...

[extrait de l'article des auteurs paru dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 95 [1988-5], p. 41]

Dans le prolongement de la problématique initiale du projet formation (engagement éducatif des retraités), l'auteur s'était attaché, dans [1986-2], à l'engagement formation des salariés de plus de quarante ans. Le champ s'élargit maintenant à l'ensemble de la population des salariés, champ où François Vidal et Philippe Carré vont dessiner les contours de la notion de co-investissement (pôle d'attraction documentaire, [1989-1]).

\* SUJETS : INVESTISSEMENT FORMATION / GESTION FORMATION / PROJET FORMATION / SALARIE / FINANCEMENT FORMATION / COLLOQUE

[1988-5]

Individu et entreprise face à la formation : vers le « co-investissement » avec VIDAL François dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 95, p. 41-49

A partir d'une analyse de l'évolution des modèles dominants de la formation continue depuis 1971, les auteurs soulignent le risque d'une « formation-investissement » qui ferait abstraction d'un pôle essentiel des phénomènes de formation : l'individu lui-même. Celui-ci peut, en effet, être considéré comme un des investisseurs potentiels en formation. Après avoir rappelé, à travers la théorie du capital humain, une première vision de l'investissement dans les individus, puis établi que toute réflexion sur l'investissement individuel passait nécessairement par l'analyse du projet individuel, les auteurs proposent sept scénarios de formation dans l'entreprise, selon la nature des projets de l'individu et de l'institution (obligation, consommation, investissement). La notion de « co-investissement formation » est introduite au terme de l'article, pour illustrer la piste de recherche actuellement suivie, qui pose comme hypothèse que la réussite de la formation passe par l'articulation et la négociation permanentes des projets d'investissement en formation de l'individu et de l'entreprise.

[notice issue de la revue elle-même, p. 212]

Cet article est un texte satellite de [1989-1] : il livre les termes de la problématique de l'étude en question.<sup>13</sup>

\* SUJETS : INVESTISSEMENT FORMATION / FINANCEMENT FORMATION / GESTION FORMATION / PROJET FORMATION / SALARIE

<sup>13</sup> Voyez [1993-7], p. 23-24.

[1988-10]

Congé individuel de formation : où en est-on ?

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 226, p. 10-11

Au terme de cet article, l'auteur constate que le congé individuel de formation "*ne peut encore répondre au besoin souvent exprimé d'un système de prise en charge de la formation des adultes indépendamment du milieu professionnel, qui permette, à côté des actions nécessaires aux évolutions des entreprises, un développement éducatif massif au bénéfice des individus animés des projets de perfectionnement qui leur sont propres.*" D'où la nécessité de réexaminer les conditions de fonctionnement du dispositif...

Cette contribution doit être replacée dans son contexte éditorial : un dossier en deux parties sur « projet individuel et formation » (voyez plus loin, présentation de [1988-9] et [1988-11]). Replacée dans son contexte idéologique, elle est sans doute l'un des textes qui nous mènent assez directement vers l'idée de co-investissement formation [1989-1].

\* SUJETS : CONGE FORMATION / PROJET FORMATION / SALARIE

[1989-1]

*Le co-investissement formation : études et actions expérimentales*  
avec VIDAL François

Étude réalisée pour le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation  
professionnelle, Délégation à la formation professionnelle

Paris : INTERFACE ÉTUDES ET FORMATION, 131 p., annexes

La stratégie d'entreprise et les modalités d'engagement individuel dans la formation peuvent-elles s'articuler et comment ? Cette étude sur le co-investissement s'appuie sur des entretiens auprès des différents acteurs : experts, responsables de formation, salariés en formation. Les auteurs analysent les modèles dominants de formation depuis 1971, le passage d'une logique sociale et individuelle à une logique économique. Ils interrogent la notion d'investissement formation du point de vue de l'entreprise puis de l'individu pour dégager la notion d'investissement individuel en formation et fixer le cadre conceptuel du co-investissement.

[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFO]

Ce texte constitue le pôle d'attraction documentaire pour ce thème. Il a deux textes satellites principaux : [1988-5] qui livre les termes de la problématique de l'étude, et [1989-2] qui fournit la synthèse de ses conclusions. Un troisième texte satellite donne les grandes lignes de l'étude [1990-2]. Enfin, il est visible que la fin des années 1980 voit, aux yeux de Philippe Carré, le « retour de l'individu » ; voyez [1988-9] et l'intitulé du point 1.2.1. de [1993-7] (p. 24-25), par exemple.<sup>14</sup>

\* SUJETS : INVESTISSEMENT FORMATION / PROJET FORMATION / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / ENQUETE / POLITIQUE FORMATION ENTREPRISE / SALARIE

<sup>14</sup>

Voyez [1993-7], p. 25-27.

[1989-2]

### Le co-investissement dans la formation avec VIDAL François

dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n° 2, p. 11-16

Cet article est un texte satellite de [1989-1] : il en livre une synthèse des conclusions (temps de formation, pédagogie et cadre global de la formation). Par ailleurs, le titre de cet article est le même que celui de la communication présentée par Philippe Carré lors du cinquième séminaire de recherche de la DFP, à Poitiers, en 1990 [=1990-5].<sup>15</sup>

Cette contribution fait partie d'un dossier intitulé « Investir en formation ». Ce dossier rend compte de trois études qui ont en commun d'avoir choisi de prendre à la lettre la notion d'investissement en matière de formation et de chercher à répondre à cette question : "Qu'est-ce que cela implique, concrètement, de traiter la formation en entreprise comme un investissement ?" Un premier article propose un résumé et quelques bonnes feuilles de l'ouvrage issu de l'étude réalisée par Guy Le Boterf sur l'application à la formation d'un raisonnement en termes d'investissement. Il s'agissait, sur la base d'observations réalisées dans des entreprises, de préciser quels types de démarches et quels types d'outils doivent être mis en oeuvre pour gérer la formation comme un investissement. Le deuxième article s'appuie sur une recherche-action conduite par Richard Walter (ADEP) et visant à confronter des expériences d'entreprises dans le but de définir un dispositif de mesure et d'évaluation de l'investissement formation qui soit transférable à d'autres situations d'entreprises. Un troisième article cherche à fonder, à partir d'une étude menée par Philippe Carré et François Vidal, la notion de « co-investissement en formation ». L'apparition de cette notion traduit la nécessité de considérer ensemble projet individuel et projet d'entreprise dans la formation.

\* SUJETS : INVESTISSEMENT FORMATION / PUBLIC FORMATION / PROJET FORMATION / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / GESTION RESSOURCES HUMAINES / ANALYSE BESOIN / GESTION TEMPS FORMATION / RELATION PEDAGOGIQUE / ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / SALARIE

[1989-3]

### Ouverture pédagogique

dans HUGUET J-M. et coll., *Décloisonner la formation. L'exemple EDF*  
Paris : Les éditions d'organisation, p. 9-13

En fait, ce texte est l'avant-propos rédigé par Philippe Carré pour cet ouvrage. Il a coordonné et animé le travail de rédaction qui a abouti à cet ouvrage, qu'il présente dans ces pages, commençant ainsi : "*Diversité, interdisciplinarité, decloisonnement... mais aussi désordre, complexité, incertitudes : nous quittons avec cet ouvrage les rivages sécurisants des systèmes pédagogiques bien repérés. Il ne saurait ici être question de démonstration, de modèle, ni même de « méthode pédagogique »... Il s'agit sans doute de beaucoup plus.*" L'originalité de cet ouvrage collectif, dit la quatrième de couverture, tient autant à la façon dont il a été conçu, dans l'interrogation et le dialogue, qu'à ce qu'il relate : l'expérience pédagogique qui a réuni dans une même communauté de formation treize formateurs ou responsables, et vingt-

<sup>15</sup>

Voyez [1993-7], p. 25-27.

quatre adultes, techniciens issus du rang, durant vingt-sept mois, à l'occasion d'une formation promotionnelle.

\* SUJETS : ACTION FORMATION / ALTERNANCE / AUTOFORMATION / FORMATEUR / RELATION PEDAGOGIQUE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / PROMOTION SOCIALE / DIDACTIQUE

[1989-4]

De l'individualisation à l'autoformation dans l'entreprise

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 240, p. 7-8

Pour l'individualisation, la centration sur l'apprenant se traduit par la mise en place d'outils et de dispositifs conçus pour s'adapter à l'usage individuel. Pour l'autoformation, la centration sur l'apprenant part de son projet personnel. L'auteur confronte ces deux dimensions qui ne peuvent être menées l'une sans l'autre.

Plus tard, l'auteur écrira : "*Nous avons tenté [...] de formaliser les différences conceptuelles qui séparent l'individualisation des moyens (adapter les dispositifs pédagogiques à une utilisation individuelle) et le principe de l'autoformation (le degré de responsabilité et de contrôle qu'a l'apprenant sur le processus de sa formation). Nous y plaidions pour qu'une réflexion ambitieuse sur la nature de l'engagement de l'adulte en formation, les conditions de son appropriation du projet d'apprendre, accompagne la recherche des moyens d'individualiser les dispositifs*" ([1991-3] p. 146-147).

Ce texte, qui semble prolonger [1988-3], et à la suite duquel on pourra lire la série [1990-4]-[1991-1]-[1991-2], doit être rapproché précisément de [1992-1], et plus globalement du pôle d'attraction documentaire du thème autoformation [1992-2].<sup>16</sup>

\* SUJETS : ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / AUTOFORMATION / ENTREPRISE

[1990-1]

De la formation professionnelle linguistique en France

dans *LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, n° 242, p. 10-12

La formation en langues se professionnalise : moralisation de l'offre, spécialisation et rationalisation de la demande. Les grandes idées de cette fin de décennie en matière de formation (Europe, investissement, nouvelles technologies) ont un impact évident sur ce segment de la formation des adultes. A travers l'évolution de la formation linguistique en France de 1971 à 1990 et l'analyse des tendances actuelles pour l'offre de formation, on peut espérer que la formation linguistique professionnelle, échappant au double stigmate d'une trop grande popularité (dans les années 70) suivie d'une aussi excessive désaffection (dans les années 80), saura trouver l'équilibre nécessaire dans une société qui s'internationalise économiquement et socialement.

[notice issue de la revue elle-même, p. 10]

<sup>16</sup>

Voyez [1993-7], p. 30.

L'auteur reprend le thème de la formation linguistique, qu'il avait abordé d'abord à l'occasion de son travail sur les projets de formation des retraités (voyez, par exemple, [1980-1]), puis à l'occasion du travail sur le bilinguisme des professionnels du transport aérien [1985-5]. Avant d'en arriver à l'ouvrage qui constitue le pôle d'attraction documentaire de ce thème [1991-3], il développe ici certains aspects de l'évolution de la formation linguistique. Voyez également [1991-4] et [1991-5].

\* SUJETS : LINGUISTIQUE / OFFRE FORMATION

[1990-2]

Le co-investissement dans la formation : les individus investissent aussi !  
avec VIDAL François  
dans *ENTREPRISES FORMATION*, n° 44, p. 7-8

L'un des textes satellites de [1989-1], par ailleurs partiellement repris dans [1991-3], p. 186-188.

\* SUJETS : INVESTISSEMENT FORMATION / PROJET FORMATION / PSYCHOSOCIOLOGIE FORMATION / ENQUETE / POLITIQUE FORMATION ENTREPRISE / SALARIE

[1990-3]

*Le neuf et l'ancien*  
avec TIEVANT Sophie  
Paris : ministère de la Culture et de la Communication, 120 p.

Après avoir proposé une approche théorique des savoir-faire menacés, les auteurs développent trois exemples, qui sont autant de monographies : le BTP (exemple de l'épuration), l'imprimerie et les industries graphiques (exemple de la composition) et la mode (exemple du chapeau).

"Il apparaît, peut-on lire en conclusion, que [...] l'étude des savoir-faire menacés recouvre et contribue à révéler plusieurs problématiques d'avenir :

\* *Les savoir-faire requis par l'introduction des nouvelles technologies dans les processus de production font appel non seulement à l'apprentissage des outils modernes, mais également à des compétences de base issues de la pratique des savoir-faire traditionnels. Paradoxalement (à première vue), les savoir-faire anciens servent la qualification des opérateurs dans les nouvelles technologies.*

\* *A travers la question de la transmission des savoir-faire anciens se pose le problème de la qualité de la formation. Ainsi, cette étude nous a fourni l'occasion de mettre en valeur l'actualité de formules pédagogiques anciennes qui ont fait la preuve de leur performance (compagnonnage, entrée par le travail, tutorat).*

\* *Enfin, une hypothèse a été émise quant à la possibilité d'avoir recours aux professionnels âgés ou retraités, experts d'un savoir-faire ancien, pour permettre à la formation des jeunes de s'inscrire dans une interaction entre les leçons du passé et les développements du futur."*

Voyez [1992-5].

\* SUJETS : TRANSMISSION SAVOIR / RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / QUALIFICATION  
PROFESSIONNELLE / TUTEUR / BATIMENT-TRAVAUX PUBLICS / IMPRIMERIE / INDUSTRIE  
TEXTILE-HABILLEMENT

[1990-4]

Bazar technologique ou environnement ouvert de formation ?  
dans *ENTREPRISES FORMATION*, n° 48, p. 47-49

L'auteur rappelle les raisons qui ont justifié la vigueur de l'effort public en faveur du multimédia. Puis il émet trois questionnements qui limitent la portée du phénomène multimédia, à savoir : la place de l'outil dans le système pédagogique, le rôle de l'apprenant, la structuration du marché des multimédias.  
[notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO]

Premier d'une série de trois articles consacrée au thème : Nouvelles technologies, nouvelles pédagogies ? Voyez [1991-2].

\* SUJET : OUTIL MULTIMEDIA

[1991-1]

Le centre de ressources : au coeur du dispositif pédagogique  
dans *ENTREPRISES FORMATION*, n° 49, p. 42-44

Centre de ressources, atelier pédagogique, médiathèque, centre d'auto-formation, centre d'apprentissage ouvert, centre pédagogique de proximité, espace formation... Le monde de la formation continue, sous la double influence de l'individualisation pédagogique et de la richesse des supports et médias disponibles, est friand de ces appellations nouvelles pour identifier les salles de travail autonome dont cherchent à se parer entreprises et centres éducatifs avec des bonheurs variés.  
[notice issue de la revue elle-même, p. 42]

Second d'une série de trois articles consacrée au thème : Nouvelles technologies, nouvelles pédagogies ? Voyez [1991-2].

\* SUJETS : AUTOFORMATION / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / ESPACE EDUCATIF / ATELIER  
PEDAGOGIQUE PERSONNALISE

[1991-2]

L'autoformation : du bon usage des technologies éducatives  
dans *ENTREPRISES FORMATION*, n° 50, p. 41-43

Dans nos deux précédentes livraisons, centrées sur l'évolution de la pédagogie des adultes à l'heure des nouvelles technologies de la communication, nous avons successivement examiné la portée et les limites de deux vecteurs désormais répandus de l'innovation en formation : programmes multimédias et centres de ressources. Ce regard porté sur les manifestations les plus visibles du changement des pratiques de formation nous amène à conclure notre propos en abordant, avec la notion d'autoformation, la partie invisible de l'iceberg de la « nouvelle pédagogie ». [notice issue de la revue elle-même, p. 41]

Demier d'une série de trois articles consacrée au thème : Nouvelles technologies, nouvelles pédagogies. Ces trois textes montrent bien l'option de l'auteur quant à la technologie éducative dans ses rapport avec l'usage individuel qui peut en être fait, mais surtout avec l'autoformation. Cette série fonctionne quelque peu comme une suite de [1989-4], qui prolonge [1988-3]. Par ailleurs on pourra lire [1993-10].

\* SUJETS : AUTOFORMATION / TECHNOLOGIE EDUCATIVE

[1991-3]

*Organiser l'apprentissage des langues étrangères : la formation linguistique professionnelle*

CASPAR Pierre, préface ; Gibrat, illustrations.  
Paris : Éditions d'organisation, 223 p.

L'auteur considère ici que rendre performante la formation linguistique dans l'entreprise, c'est créer les conditions d'un partenariat effectif entre l'entreprise, le formateur et l'apprenant. A chacun de ces acteurs est consacrée une partie de ce livre sur un rythme « ternaire » qui scande le passage de la stratégie de formation à la tactique pédagogique puis au comportement d'apprentissage. Ce livre rend compte de quinze années passées à explorer le domaine de la formation des adultes.

[notice issue de la banque de données documentaires du CARIF Nord-Pas de Calais]

Cet ouvrage constitue le pôle d'attraction documentaire pour la formation linguistique. Mais, comme Philippe Carré s'interdit de cloisonner les problématiques, comme il s'oblige à présenter toujours la face globale d'une question, cet ouvrage intéresse également d'autres thèmes. Ainsi celui du co-investissement : "*la formation linguistique est [...] un lieu par excellence de développement du co-investissement dans la formation*" (p. 62). Mais encore le thème de la compétence (renvoi à [1988-2] à la p. 76), et surtout de l'autoformation (renvoi à [1989-4] aux p. 146-147 ; les sept piliers de l'autoformation, c'est-à-dire renvoi à [1987-10], p. 196-201), par exemple.<sup>17</sup>

\* SUJETS : LINGUISTIQUE / TECHNOLOGIE EDUCATIVE / AUTOFORMATION / EUROPE / METHODE PEDAGOGIQUE

<sup>17</sup>

Voyez [1993-7], p. 27-29.

[1991-4]

Professionnaliser la formation linguistique  
dans *ÉDUCATION PERMANENTE*, n° 107, p. 81-89

Après une expansion commerciale importante dans les années 70 et une récession sensible du nombre d'organismes à la fin des années 80, la formation aux langues atteint une nouvelle dimension à l'orée des années 90, du fait de la triple influence de la notion d'investissement en formation, de l'ouverture européenne et de l'usage pédagogique des nouvelles technologies. A l'occasion de projets importants, les formations linguistiques se professionnalisent grâce à une augmentation sensible de la qualité : qualité de la demande du prescripteur, qualité de l'offre, qualité de la démarche de l'apprenant. L'offre de formation est depuis quelques années le lieu d'un double mouvement de moralisation et de spécialisation. Les opérateurs les plus susceptibles de répondre aux exigences nouvelles de la demande seront ceux qui sauront apporter les réponses linguistiques à des problématiques beaucoup plus vastes par les techniques de conseil, qui pourront animer des dispositifs pédagogiques ouverts et multiresources propices à l'autoformation, qui, enfin, sauront anticiper les évolutions par une démarche permanente de recherche-développement.

[notice issue de la revue elle-même, p. 150]

Texte faisant partie de l'environnement de [1991-3], qui constitue le pôle d'attraction documentaire pour la question de la formation linguistique. Voyez aussi [1990-1] et [1991-5].

\* SUJETS : LINGUISTIQUE / OFFRE FORMATION / MARCHE FORMATION / QUALITE FORMATION / TECHNOLOGIE EDUCATIVE / AUTOFORMATION / EUROPE / OUTIL MULTIMEDIA

[1991-5]

La formation aux langues en mutation  
dans *LES ACTES DE LECTURE*, n° 36, p. 80-82

Texte d'une conférence prononcée par l'auteur lors de la rencontre organisée par l'AFL à Strasbourg en septembre 1991. Thème de la rencontre : « la maîtrise des langues écrites. Quelle nécessité ? Quels moyens ? ». Quatre conférenciers traitaient "*des besoins créés par la multiplications des échanges internationaux et par l'ouverture des frontières et des conséquences au niveau de l'enseignement des langues*" (p. 79). L'intervention de Philippe Carré concernait la formation linguistique en entreprise, renvoyant à son ouvrage préfacé par Pierre Caspar [1991-3].

Texte faisant donc partie de l'environnement de [1991-3], qui constitue le pôle d'attraction documentaire pour la question de la formation linguistique. Voyez aussi [1990-1] et [1991-4].

\* SUJETS : LINGUISTIQUE / TECHNOLOGIE EDUCATIVE / AUTOFORMATION / EUROPE / METHODE PEDAGOGIQUE

[1991-6]

Le pari de l'autoformation : prémisses, recherche, enjeux  
 dans NYHAN Barry (dir.), *Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation*, Presses Interuniversitaires Européennes/EUROTECNET, 1991, p. 76-83<sup>18</sup>

Le sous-titre de l'ouvrage est le suivant : « Perspectives européennes sur la formation et le changement technologique ». Le chapitre sept est signé Philippe Carré. En voici le plan : 1. L'émergence de l'autoformation : une double origine / 2. La « déstagification », ou la suppression des stages / 3. Les sept piliers de l'autoformation : 3.1. Une pédagogie du projet / 3.2. Un contrat de formation tripartite / 3.3. Un mécanisme d'accueil et de préformation / 3.4. Un centre de ressources en libre accès / 3.5. Des guides d'autoformation maniables / 3.6. De nouveaux rôles pour les formateurs / 3.7. Un mécanisme de suivi à trois niveaux / 4. La nécessité du renforcement / 5. Les axes de recherche: 5.1. Autoformation et autonomie de l'apprenant / 5.2. Autoformation et projet de formation / 5.3. Autoformation et contrat pédagogique / 5.4. Préformation et autoformation / 5.5. Autoformation, temps de travail, temps libre / 5.6. Le nouveau rôle du formateur / 5.7. Les moyens et ressources de l'autoformation / 6. Les enjeux de l'autoformation dans la formation professionnelle en France : 6.1. Dans la vie professionnelle / 6.2. Dans la vie de la Cité / 6.3. Autoformation et développement permanent / 7. Vers une autoformation permanente au service des objectifs de qualification.

On aura compris qu'une partie importante de cette contribution constitue une reprise du texte de 1987 publié dans le n° 220 du *JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.* sous le titre « Le pari de l'autoformation » [1987-10]. Seuls les chapitres cinq (axes de recherche) et six (enjeux de l'autoformation dans la formation professionnelle en France) du texte de 1991 semblent originaux.<sup>19</sup>

\* SUJETS : ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / AUTOFORMATION / PEDAGOGIE PROJET / PROJET FORMATION / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / FORMATEUR / SUIVI FORMATION

[1992-1]

*L'autoformation dans l'entreprise*  
 avec PEARN Michael ; VOISIN André, préface.  
 Paris : Entente, 1992, 153 p.

Avec sa remise en cause du modèle scolaire traditionnel et de la vieille tradition du stage, l'autoformation et l'individualisation des parcours de formation dans l'entreprise deviennent un objectif incontournable pour le renouveau des pratiques de formation. Les auteurs ont analysé les méthodes et les outils indispensables aux entreprises pour atteindre leur objectif de moderni-

<sup>18</sup> Cet ouvrage connaît, chez le même éditeur, une version en langue anglaise : NYHAN Barry (dir.), *Developing people's ability to learn*, European Interuniversity Press/EUROTECNET, 1991. La contribution de Philippe Carré se trouve aux pages 74-81, sous le titre « The self-learning gamble : an examination of the issues involved ». Pour le lexique anglais de l'autoformation, voyez [1994-0].

<sup>19</sup> Voyez [1993-7], p. 30.

sation et de productivité. Deux thèmes principaux sont ici traités : dispositifs pédagogiques et organisation autoformatrice.

Les deux auteurs co-signent le chapitre introductif (« L'autoformation dans les organisations », p. 11-18) ainsi que le dernier de l'ouvrage (« Accompagner l'autoformation », p. 147-151). Ils se partagent le reste : avant que Michael Peam ne donne son point de vue sur l'organisation autoformatrice (les chapitres 5 et 6), Philippe Carré s'intéresse aux dispositifs pédagogiques, en trois temps (chapitres 2 à 4, p. 19-83).

**Premier temps** : « De l'idée à l'action »  
une notion fédératrice / les mythes de l'autoformation / l'autodirection, une question de contrôle : contrôle social de la formation, contrôle pédagogique et contrôle psychologique) / des expériences d'application.

**Deuxième temps** : « Les sept piliers de l'autoformation » (cf. [1987-10])  
l'apprenant et le système / le projet individuel / le contrat pédagogique / un mécanisme de préformation / des formateurs facilitateurs / un environnement ouvert de formation / un rythme binaire / un triple niveau de suivi.

**Troisième temps** : « Ni spectateur, ni Robinson »  
autoformation et éducation permanente / autoformation et pédagogie / autoformation et personnalité / éthique de l'autoformation.

Cet ouvrage, pour les chapitres rédigés par Philippe Carré, ne constitue pas un pôle d'attraction documentaire. Il est lui-même, au contraire, « attiré » par d'autres pôles. Le pôle de l'autoformation ([1992-2] dont il reprend les principaux éléments), bien sûr, et, secondairement, celui du co-investissement [1989-1].<sup>20</sup>

\* SUJETS : AUTOFORMATION / FORMATION ENTREPRISE / OUTIL AUTOFORMATION / FORMATEUR / PROJET FORMATION / SUIVI FORMATION

## [1992-2]

### *L'autoformation dans la formation professionnelle*

DUMAZEDIER Joffre, préface.

Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle

Paris : La Documentation française (Recherche en formation continue), 1992, 212 p.

A partir de l'analyse des publications parues en français ou en anglais au cours de la décennie 1980-1990 sur ce sujet, l'auteur passe en revue les courants théoriques, développe la conception américaine de l'« apprentissage autodirigé » et en propose une première application pratique sous la forme de sept mesures d'accompagnement en milieu institutionnel.

[Extrait de la quatrième de couverture]

L'article [1992-3] constitue une présentation de cet ouvrage, dont le plan suit.

<sup>20</sup>

Voyez [1993-7], p. 31-34.

1. pourquoi l'autoformation ?

une notion séduisante / évolution du travail et autoformation / évolution de la formation et autoformation / évolution culturelle et autoformation

2. un « foyer de conceptualisation » de l'autonomie

une pléthore de descripteurs / la recherche en langue française / la recherche en langue anglaise / sept courants / un foyer de conceptualisation de l'autonomie en formation

3. la galaxie de l'autoformation

l'autodidaxie : apprendre en dehors des systèmes éducatifs / la formation individualisée : apprendre sans formateur / la formation métacognitive : apprendre à apprendre / la formation expérientielle : apprendre par l'expérience / l'organisation autoformatrice : apprendre dans et par l'organisation / la formation autodirigée : exercer le contrôle de son apprentissage / l'auto-éducation permanente : produire son éducation

4. l'autodirection de l'apprentissage

l'autodirection : trois niveaux de contrôle de l'apprentissage / le contrôle social / le contrôle pédagogique / le contrôle psychologique / l'autodirection en formation professionnelle

5. accompagner l'autoformation

éléments des dispositifs d'autoformation accompagnée : les « sept piliers » (voyez [1987-10])

6. de l'utopie à la nécessité :

les implications de la recherche sur l'autoformation

la formation en entreprise : un partenariat pédagogique ? / la formation des adultes : vers l'andragogie ? / éducation ou autoformation permanente ? / la formation initiale : développer le désir et la capacité d'autoformation ? / éthique de l'autoformation.

Pôle d'attraction documentaire pour le thème de l'autoformation, cet ouvrage a plusieurs textes satellites. Il peut être considéré comme l'aboutissement du travail de longue haleine, dont les prémises se dessinent dès les premiers travaux de l'auteur (cf. à [1981-3]), s'établissant plus formellement dans [1985-2].<sup>21</sup>

\* SUJETS : AUTOFORMATION / RECHERCHE FORMATION

[1992-3]

L'autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche

dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS en formation continue*, n° 13, p. 1-5

L'auteur nous offre ici une synthèse du savoir produit sur l'autoformation de part et d'autre de l'Atlantique au cours des années 80, privilégiant l'apprentissage autodirigé (*self directed learning*). Son objectif est de fonder les implications pratiques d'une théorie de l'autodirection des apprentissages.

C'est l'auteur de [1992-2] qui parle ici. Voyez aussi sa communication lors de la Biennale de l'éducation et de la formation de 1992 (7 p.) intitulée « L'autoformation : un état de la recherche internationale » [=1992-4].

Trois ouvrages importants étaient parus à cette époque sur l'autoformation. La revue de la DFP donna la parole à leurs auteurs. Outre Philippe Carré, Gabriel Fra-

<sup>21</sup>

Voyez [1993-7], p. 31-34.

gnière (« Promouvoir l'aptitude à l'autoformation. Réflexions et commentaires », p. 6-8) et Pascal Galvani (« Auto-formation et fonction de formateur. Trois perspectives d'exploration », p. 9-13). Puis, quatrième contribution, Gaston Pineau (« L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes », p. 14-16) tente de décrire les enjeux actuels de l'autoformation.

\* SUJETS : AUTOFORMATION / PROCESSUS COGNITIF

[1992-5]

Pourquoi et comment transmettre ?

dans *GERONTOLOGIE ET SOCIETE*, n° 61, p. 64-66

Texte de la communication de l'auteur lors du quatrième colloque du réseau ÉDUCATION PERMANENTE ET AVANCE EN AGE DE LA F.N.G. (Fondation Nationale de Gérontologie), organisé en mai 1990 et intitulé : « Transmission des savoirs entre générations ». Philippe Carré intervenait à une table ronde, qu'il présidait, sur « Les savoir-faire menacés » (voyez [1990-3]). Avant lui, Joffre Dumazedier était intervenu sur le thème « Création et transmission des savoirs ».

A noter que ce réseau fut créé par Pierre Brasseul, président du Club des retraités de la MGEN ; voyez [1979-3], [1980-1], [1981-2], [1985-2] et [1985-3].

Cet article peut être situé dans l'environnement de [1981-3].

\* SUJETS : RETRAITE / TRAVAILLEUR VIEILLISSANT / TRANSMISSION SAVOIR

[1993-1]

Les formations aux langues : quelle productivité pédagogique ?

dans *PERSONNEL*, n° 342, p. 44-47

Dans le cadre de la professionnalisation des formations en langues, l'auteur s'interroge sur l'évaluation des actions entreprises ("*formations aux langues : la boîte noire de l'évaluation*") et propose une réflexion sur la productivité pédagogique, cette dernière étant considérée, notamment, comme une "*condition d'un co-investissement*".

Cet article fait partie d'un numéro spécial intitulé « Formation et compétence » et semble, en effet, au confluent du pôle [1991-3] et du pôle [1989-1].

\* SUJETS : LINGUISTIQUE / EVALUATION FORMATION

[1993-2]

*Entreprise recherche formation. Les responsables de formation et la recherche : représentations, attentes et apports*

AFPA, coll. Reflets (n° 5), 198 p.

Ce n'est pas un hasard si *ENTREPRISES FORMATION* fut le premier périodique à rendre compte des résultats de cette étude. Tout commença, en effet,

par le souhait de la revue de l'AFPA de connaître les besoins d'information de son lectorat s'agissant de la recherche, et ce un an après le lancement de sa rubrique « POINT-RECHERCHE » - rubrique animée par Philippe Carré<sup>22</sup>. Puis, de question en hypothèse, se dessina l'idée d'une enquête plus vaste où s'associaient entreprises (fonction formation) et recherche en formation.

Le sommaire détaillé de l'ouvrage est assez éclairant :

1. La formation, objet de recherche ?
  - 1.1. les entreprises et la recherche en formation / 1.2. du côté des entreprises / 1.3. du côté des chercheurs / 1.4. la recherche en formation, une idée récente / 1.5. plan de l'ouvrage
2. Aperçu méthodologique
  - 2.1. déroulement de l'enquête / 2.2. le questionnaire / 2.3. la participation : un responsable de formation sur trois / 2.4. la représentativité des résultats : A. les responsables de formation en France, B. les responsables de formation du GARF et de l'AFREF
3. Les responsables de formation et la recherche
  - 3.1. le GARF et l'AFREF / 3.2. les entreprises des répondants / 3.3. les répondants / 3.4. « intéressés par la recherche » : 56% / 3.5. « actifs » : 17% ; « indifférents » : 8% / 3.6. des pratiques de recherche : huit sur dix ? / actifs et chercheurs trois sur dix / 3.8. les sources d'information (lecture et associations) / 3.9. bien informés sur la recherche : 25%
4. Comment les responsables de formation conçoivent la recherche
  - 4.1. un sujet important : 42% / 4.2. la recherche en formation est considérée comme... incompréhensible (63%), introuvable (75%), répétitive (54%), refermée sur elle-même (64%), synthétique (51%), une activité bien distincte (23%) / 4.3. un bilan critique de la recherche / 4.4. des expériences innovantes (61%) / 4.5. une recherche appliquée (56%) / 4.6. modèle de la recherche ou modèle de l'innovation ? 4.7. Trois démarches de recherche / 4.8. les sujets : « innovante », « appliquée », « pratique » / 4.9. une inversion des responsabilité et des missions / 4.10. vers un modèle spécifique de recherche en formation ?
5. Ce que les responsables de formation attendent de la recherche
  - 5.1. l'évaluation d'abord / 5.2. les contenus : management et savoirs de base / 5.3. les thèmes de recherche : les priorités de l'entreprise / 5.4. l'intégration de la formation dans le travail : plébiscitée (65%) / 5.5. les attentes : des outils, des méthodes, des pratiques (39%) / 5.6. les apports : des « idées générales », des « informations » (71%) / 5.7. bredouilles (7%) ; satisfaits (14,5%) / 5.8. une volonté de rapprochement / 5.9. clients ou coproducteurs de la recherche ?
6. De la distance entre deux mondes : entreprise et recherche
  - 6.1. une attraction forte / 6.2. une représentation ambiguë de la recherche / 6.3. une rupture avec la recherche classique / 6.4. une distance réelle... / 6.5. mais une distance nécessaire
7. Gérer la distance : de la clarification à la médiation
  - 7.1. deux définitions de la recherche / 7.2. trois types de recherche / 7.3. recherche de type 1 : formelle, à dominante explicative / 7.4. recherche de type 2 : opérationnelle, à dominante prescriptive / 7.5. recherche de type 3 : informelle, à dominante descriptive / 7.6. spécificité des démarches de recherche / 7.7. une fonction de médiation / 7.8. les agents de médiation : à la fois chercheurs et praticiens [A] les praticiens d'entreprises formés à la recherche ; B) les chercheurs faisant office d'experts consultants en entreprise ; C) les consultants engagés dans les démarches de recherche] / 7.9. développer des réseaux de médiation

<sup>22</sup>

Voyez plus loin, la troisième partie de ce chapitre, consacrée précisément à l'animation de cette rubrique par notre auteur.

*ENTREPRISES FORMATION*, n° 63, p. 27, annonçait le lancement de l'enquête. Voyez aussi le numéro 66 de la revue, p. I-IV : « Les entreprises et la recherche en formation. A propos d'une enquête d'*ENTREPRISES FORMATION*, en collaboration avec l'AFPA, le GARF et l'AFREF » (= [1993-8]). Ce « POINT-RECHERCHE » pose trois questions. Quelles sont les représentations dominantes de la recherche chez les responsables de formation ? De quels apports estiment-ils avoir bénéficié dans ce domaine ? Enfin, quelles sont leurs attentes vis-à-vis de la recherche en formation ?

D'autre part, on pourra lire dans *ENTREPRISES FORMATION*, n° 71, novembre 1993, p. I-VIII, un compte rendu des principaux résultats de cette enquête, sous la plume de Chantal Attané (« La formation atteint ses limites : synthèse des résultats de l'enquête "qu'attendent les entreprises de la recherche en formation" ? »).<sup>23</sup>

Enfin, Philippe Carré a communiqué lui-même les résultats de cette enquête lors de la Biennale de l'éducation et de la formation d'avril 1994<sup>24</sup>.

\* SUJETS : RECHERCHE FORMATION / ENTREPRISE / ENQUETE / ETUDE / RESPONSABLE FORMATION

[1993-3]

L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine dans *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, n° 102, p. 17-22

L'objet de cet article est de présenter les grandes lignes des principaux travaux de chercheurs nord-américains dans le domaine de l'autoformation depuis vingt-cinq ans environ. La notion d'apprentissage auto-dirigé (self-directed learning) représente le point d'ancrage de la majorité des recherches. Elle propose une conceptualisation de l'autoformation basée sur le degré de contrôle de l'apprenant sur le processus éducatif. Pour illustrer les apports des différents courants de réflexion dans ce domaine, les principaux ouvrages fondateurs sont passés en revue (A. Tough, M. Knowles, S. Brookfield, H. Long). La conclusion de l'article fait état de la nécessité d'examiner les travaux nord-américains dans ce domaine promis à un développement important.

[notice issue de la revue elle-même, p. 17]

Ce texte propose une extension de [1992-2].

Voyez aussi, aux pages 115-116 de ce numéro de la *REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE*, la note de lecture proposée par Philippe Carré [=1993-14] de l'ouvrage de LONG Douglas D., *Learner managed learning*, Londres : Kogan Page, 1990, 173 p.

La contribution de Philippe Carré fait partie d'un dossier intitulé « Éducation permanente et pratiques sociales d'autoformation ». Cinq contributions composent ce dossier. Joffre Dumazedier (et Nelly Leselbaum) montre l'émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation (p. 5-16). Philippe Carré, donc, fait le point sur l'apprentissage autodirigé (*self directed learning*) dans les sciences sociales de l'éducation en Amérique du Nord de 1960 à

<sup>23</sup> On trouve un autre compte rendu dans *FORMATION le mensuel*, n° 18, janvier 1994, p. 13, proposé par Philippe Andréani.

<sup>24</sup> Voyez *Biennale de l'Éducation et de la Formation, résumés des communications*, Paris : APRIEF, 1994, p. 55 (= [1994-6]).

aujourd'hui ( p. 17-22). André Moisan présente les grandes lignes du travail qu'il a consacré aux pratiques d'autoformation en entreprise ( p. 23-33) (mémoire CNAM-HEC). Georges Le Meur s'interroge sur les liens entre autodidaxie et autoformation ( p. 35-43). Enfin, Patricia Portelli s'attache à déterminer quels rôles jouent ces "micro-milieus éducatifs" que sont les associations dans l'autoformation des bénévoles ( p. 45-53). A noter que la rubrique « NOTES CRITIQUES » de cette livraison fait la part belle à l'autoformation. Cinq ouvrages portant sur ce thème y sont présentés ( p. 111-118).

\* SUJETS : AUTOFORMATION / ÉTATS-UNIS / CANADA / SCIENCES EDUCATION / NOTE DE LECTURE

[1993-4] → Voyez [1994-0]

[1993-5]

L'autoformation des adultes. Approches européennes et nord-américaines dans *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES en éducation*, n° 28, p. 85-99

Trente et une références sont présentées, organisées et mises en relation dans ces « repères bibliographiques » sur l'autoformation, dont voici le plan.

1. La galaxie de l'autoformation

un essor récent / un « pré-concept », fédérateur et heuristique / sept courants

2. Approches européennes

Dumazedier : un autre rapport social à la formation / G.Pineau : produire sa vie / accompagner et développer l'autoformation

3. Approches nord-américaines

une progression exponentielle / les projets d'apprentissage des adultes : A.Tough / l'apprentissage autodirigé : M.Knowles / la réflexion critique : S.Brookfield / au coeur de l'éducation des adultes

[Conclusion] vers un nouveau paradigme : l'éducation adulte ?

Ce texte propose une extension de [1992-2].<sup>25</sup>

\* SUJETS : AUTOFORMATION / BIBLIOGRAPHIE

[1993-6]

Deux cents ans après... La Biennale de l'éducation et de la formation dans *Continuités et ruptures, recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Biennale de l'éducation et de la formation, Paris : APRIEF, p. 7-10

L'auteur présente la mission et le bilan de la Biennale, mais aussi l'horizon qui se dessine, c'est-à-dire la seconde Biennale, prévue pour avril 1994...

\* SUJETS : COLLOQUE / RECHERCHE FORMATION

<sup>25</sup>

Voyez [1993-7], p. 31-34.

*L'autodirection en formation.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches

Université François Rabelais, Tours, juin 1993, 109 p.

Cette note, produite dans le cadre d'un exercice universitaire dans l'objectif d'une évaluation par les pairs, comprend trois grandes parties. L'auteur retrace d'abord l'essentiel de son itinéraire, qu'une quadruple problématique structure : formation et avance en âge (1981-1987), individualisation et co-investissement (1987-1989), apprentissage des langues étrangères (1990-1991) et autoformation (1985-1992). Retraçant cet itinéraire, il s'appuie sur les éléments de sa production qui lui paraissent essentiels : [1981-2 = 1979-1 + 1980-1 + 1981-1], [1985-2], [1985-3], [1986-1], [1987-1], [1987-3], [1988-5], [1989-2], [1989-4], [1991-3], [1991-6], [1992-1], [1992-2] et [1993-5]<sup>26</sup>.

La deuxième partie de cette note développe la problématique de l'autodirection en formation. En voici le plan.

1. De l'autoformation à l'autodirection :

1.1. l'autoformation comme fait social / 1.2. l'autoformation comme « pré-concept » fédérateur et heuristique / 1.3. l'apprentissage autodirigé / 1.4. une double origine (A. Tough et M. Knowles)... / 1.5. ...menant à un double questionnement (dynamique personnelle et modalités externes) / 1.6. niveau pédagogique, niveau social ;

2. Les niveaux d'autodirection dans l'apprentissage :

2.1. formation et niveaux d'organisation / 2.2. les trois niveaux de l'autodirection (personnel, technico-pédagogique et socio-politique) / 2.3. autodirection et contrôle de l'apprentissage ;

3. Le micro-niveau personnel : l'autodirectionnalité

3.1. caractéristiques individuelles de l'autodirection / 3.2. autodirection et système-personne / 3.3. la directionnalité de la motivation humaine / 3.4. l'autodirectionnalité / 3.5. genèse de l'autodirectionnalité ;

4. Le méso-niveau technico-pédagogique : les ressources de l'auto-apprentissage :

4.1. aspects technico-pédagogique de l'autodirection / 4.2. individualisation et auto-apprentissage : une question de contrôle / 4.3. auto-apprentissage et autodirectionnalité / 4.4. ambiguïtés de l'auto-apprentissage ;

5. Le macro-niveau socio-politique : les espaces d'autodétermination :

5.1. une volonté de contrôle social / 5.2. autodirection et organisation du travail / 5.3. les espaces d'autodétermination dans la vie professionnelle / 5.4. questions éthiques ;

<sup>26</sup>

On remarquera que l'auteur et son bibliographe ne sont pas tout à fait d'accord sur la valeur relative des textes au sein de l'ensemble de la production. En effet, Philippe Carré ne cite que deux des quatre textes que j'ai désignés comme « pôles documentaires », à savoir [1991-3] et [1992-2]. C'est que, pour être à l'occasion bibliographe, le documentaliste que je suis n'en est pas moins lecteur, c'est-à-dire autorisé et/ou capable de "conduire son propre chemin en biais de celui de l'auteur", comme dit si bien Thibault Dhermy, dans l'éditorial des *LETTRES PHILOSOPHIQUES*, n° 5 (1992), p. 2. Voyez l'introduction du présent cahier.

Coquetterie documentaliste mise à part, force est de constater qu'à bien regarder, les deux pôles documentaires « manquants » sont bien représentés : [1981-3] par [1981-2], et [1989-1] par l'ensemble [1988-5] [1989-2].

6. L'autodirection : un continuum à trois niveaux

6.1. un phénomène graduel / 6.2. définition de l'autodirection en formation / 6.3. pour une pédagogie « situationnelle » / 6.4. deux raisons de poursuivre.

La troisième et dernière partie de cette note trace quelques perspectives de travail que se donne le chercheur. Il en dénombre quatre : « pour un réseau international de recherche », « genèse de l'autodirection », « études quantitatives sur l'autodirection » et « une garantie éthique ».

Ce texte propose, dans ses deuxième et troisième parties, une extension de [1992-2].

\* SUJETS : AUTOFORMATION / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / SCIENCES COMPORTEMENT / PROJET FORMATION / PROCESSUS COGNITIF / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / ESPACE EDUCATIF / PEDAGOGIE / ORGANISATION TRAVAIL

[1994-0]<sup>27</sup>

Self-directed learning in French professional education

dans LONG H., *News ideas about self-directed learning*, ORCCPHE, University of Oklahoma, 1994, p. 139-148

Texte de la communication de l'auteur lors du septième Symposium International sur l'apprentissage autodirigé, à West Palm Beach (États-Unis). L'un des intérêts de cette contribution est sans doute de proposer un travail terminologique s'agissant de l'autoformation: quinze mots et sept notions, pas moins, voire plutôt davantage... Les parties suivantes de la contribution correspondent à différents angles de vue, différentes postures sur le thème : approche théorique du chercheur (l'état de la recherche en France), approche empirique du professionnel (expériences dans les affaires et l'industrie), approche pragmatique du consultant (où l'on retrouve les sept « piliers » de l'apprentissage autodirigé ; cf. [1987-10]). En conclusion, l'auteur distingue les niveaux d'organisation de l'apprentissage autodirigé.

Extension de [1993-7].

\* SUJET : AUTOFORMATION

[1994-1]

Les formateurs et l'individualisation : faciliter l'autoformation

dans *Les métiers de la formation*, Centre INFFO / CNAM / Université Lille3, Paris : La Documentation française (Recherche en formation continue), 1994, p. 135-139

L'auteur voit "quatre rôles principaux pour le formateur de demain, dans des dispositifs individualisés et autonomisants : conseiller, partenaire,

<sup>27</sup>

Cette numérotation en '0' est exceptionnelle. Elle s'explique par le simple fait que cette référence avait été répertoriée pour l'année 1993 dans le document de travail confectionné pour l'Université d'Été de juillet 1994. L'ouvrage étant sorti une année plus tard que prévu, la cotation en [1993-4] du document de travail n'avait plus lieu d'être. Afin de ne pas perturber mes cotations pour l'année 1994, j'ai situé la référence en '0'.

*personne-ressource, organisateur*". Pour présenter une bibliographie analytique contenant dix-neuf références, il décrit cette multiplicité de fonctions, puis lance quelques pistes s'agissant de la formation de ces « facilitateurs » que sont les formateurs de demain.

Ce texte propose une extension de [1992-2], du point de vue de la fonction formateur. Une lecture comparée avec [1982-1] montrera peut-être ce qu'induit l'approfondissement de la problématique de l'autoformation dans la réflexion sur la fonction formateur.

\* SUJETS : FORMATEUR / FORMATION FORMATEUR / AUTOFORMATION

[1994-2]

### Autoformation

dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1994, p. 96-97

Courte synthèse sur la notion, avec l'image du « renversement pédagogique » (déjà dans [1987-10]) qui nous fait passer de « **Formateur** → (*transmission*) → formé » à « ressources ← (*appropriation*) ← **Apprenant** ».

Ce texte doit bien sûr être compris dans l'environnement de [1992-2].

A noter que l'article 'autodidaxie' de ce dictionnaire est également signé par notre auteur ( p. 95-96) [=1994-6].

\* SUJET : AUTOFORMATION

[1995-1]

### L'autoformation : état des lieux et perspectives

à paraître dans *LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP*, n° 28, p. 8-20

Ce texte reprend la conférence prononcée par l'auteur lors de l'Université d'été qui s'est tenue au CUEEP en juillet 1994, sur le thème des « Formations Ouvertes Multiressources ». La conférence s'est déroulée en deux temps trois mouvements pour chaque temps.

#### 1. L'autoformation, foyer fédérateur

1.1. pourquoi l'autoformation aujourd'hui ? / 1.2. un concept heuristique et fédérateur, nécessaire mais non suffisant / 1.3. la galaxie de l'autoformation : pour une coexistence pacifique

#### 2. L'autoformation comme apprentissage autodirigé

2.1. micro-niveau personnel : l'autodirection / 2.2. méso-niveau technico-pédagogique : l'individualisation / 2.3. macro-niveau socio-politique : l'organisation autoformatrice

Cette contribution constitue une synthèse du deuxième chapitre de [1993-7], c'est-à-dire que nous sommes toujours dans l'environnement de [1992-2].

\* SUJETS : AUTOFORMATION / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / SCIENCES COMPORTEMENT / PROJET FORMATION / PROCESSUS COGNITIF / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / ESPACE EDUCATIF / PEDAGOGIE / ORGANISATION TRAVAIL

[1995-2]

L'individualisation de la formation : une technologie au service de l'autoformation ?

à paraître dans L. Sauvé & G. Pineau, *Individualiser la formation*, Lyon : Chroniques sociales<sup>28</sup>

Ce texte s'inspire largement de [1993-7] et présente de nombreux points communs avec [1995-1] ; nous sommes dans l'environnement de [1992-2]. Son intérêt est peut-être d'articuler individualisation et autoformation ("*pour être réellement efficace, l'individualisation [qui est une « technologie pédagogique »] doit être mise au service de l'autoformation*"), et, dans le même mouvement, de bien caractériser le passage de l'autoformation à l'apprentissage autodirigé.

\* SUJETS : AUTOFORMATION / ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / DEVELOPPEMENT PERSONNEL / SCIENCES COMPORTEMENT / PROJET FORMATION / PROCESSUS COGNITIF / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / ESPACE EDUCATIF / PEDAGOGIE

<sup>28</sup>

Le tapuscrit que l'auteur m'a remis compte 17 pages.

## 2. DES ÉDITORIAUX

### DANS LE JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.

[1987-6]

n° 216, p. 2 : Un carrefour de la formation

Le carrefour en question, c'est le *JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE & DE L'E.A.O.*, dont Philippe Carré devient le rédacteur en chef (il le sera de ce numéro, de septembre 1987, jusqu'au numéro 249, de novembre 1990). Ce premier édito est pour lui l'occasion de dessiner les contours de sa mission de rédacteur en chef...

\* SUJETS : FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / POLITIQUE FORMATION ENTREPRISE / RECHERCHE FORMATION

[1987-7]

n° 217, p. 2 : De la cognition au mystère

L'auteur présente les enjeux et le contexte de l'article de Louis Dube qui, constituant "*l'essentiel de ce numéro*", a l'ambition de "*résumer en quelques pages plus de cent ans d'histoire de la recherche sur l'apprentissage*"...

\* SUJET : PROCESSUS COGNITIF

[1987-8]

n° 218, p. 2 : L'âge de raison

Cet édito présente un dossier sur la formation en langues, sujet que l'éditorialiste connaît bien en tant que formateur, chercheur, consultant, etc. Voyez à [1985-5] et bien sûr à [1991-3].

\* SUJET : LINGUISTIQUE

[1987-9]

n° 219, p. 2-3 : Le recours à la formation dans le secteur industriel

Le sous-titre de cet édito porte : « A propos d'une étude du CEREQ ». L'étude en question s'intitule « La formation continue dans l'industrie », dans *ÉTUDES ET EXPERIMENTATIONS*, n° 25, 1987, p. 1-12. Elle est signée Dayan, Géhin et Verdier. L'éditorialiste octroie à ce travail "*un statut de jalon dans l'édification progressive d'une socio-économie de la formation des adultes*".

\* SUJETS : STATISTIQUE FORMATION CONTINUE / PARTICIPATION EMPLOYEUR / SECTEUR SECONDAIRE

[1987-10]

n° 220, p. 2 et 4 : Le pari de l'autoformation

Cet éditio est maintenant bien connu des acteurs de la formation, ou plutôt de l'autoformation. Philippe Carré s'intéresse à l'autoformation depuis plusieurs années (initialement dans le cadre de ses recherches sur les publics âgés ; voyez l'article de 1985 co-signé avec Pierre Brasseul [1985-2]). Il n'y voit rien moins que le destin de la formation d'adultes et relie son émergence progressive aux progrès des technologies éducatives et au "*renversement de perspective pédagogique*" qui octroie à l'apprenant lui-même le rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Après un plaidoyer pour la « déstagification » de la formation d'adultes, l'auteur présente les fameux « sept piliers » de l'autoformation, "*contraintes fondamentales*", ou encore "*repères pour l'ordonnancement d'une action d'autoformation*" : 1. une pédagogie du projet / 2. un contrat de formation tripartite (entre l'apprenant, le responsable pédagogique et l'institution) / 3. un mécanisme d'accueil et de préformation / 4. un centre de ressources en libre accès / 5. des guides d'autoformation maniables / 6. de nouveaux rôles pour les formateurs / 7. un mécanisme de suivi à trois niveaux (individuel, collectif et institutionnel). Ce schéma des sept piliers sera repris par l'auteur dans [1991-3], [1991-6], [1992-1], [1994-0] et surtout [1992-2], qui constitue le pôle documentaire de l'autoformation.

\* SUJETS : ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / AUTOFORMATION / PEDAGOGIE PROJET / PROJET FORMATION / CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE / FORMATEUR / SUIVI FORMATION

[1988-7]

n° 222, p. 2 et 4-5 : Formation 88 : État, entreprises, organismes

1988 : une échéance nationale, une loi déjà ancienne, des entreprises à la recherche d'une formation en prise sur les nécessités de performance, des organismes éducatifs en mutation... [résumé par la revue elle-même, p. 2]

Commentant, dans cet article, les données fournies par l'« annexe formation professionnelle » du *Projet de loi de finances pour 1988* - données disponibles de la FPC, en l'occurrence telles qu'elles apparaissent au niveau des trois partenaires institutionnelles que sont l'État, les entreprises et les organismes de formation -, l'auteur conclut ainsi : "*Recherche de l'articulation formation qualification et de la qualité dans l'investissement-formation, nécessité d'un mécanisme juridique nouveau, prise en compte de la formation informelle et des besoins des salariés âgés, stratégie européenne... Le renouvellement des problématiques de la formation, en 1988, paraît appeler des mesures dont l'ambition cadre mal avec l'exposé des tendances statistiques évoquées au début de cet article. Peut-être parce qu'au-delà de l'effort quantitatif, c'est à une transformation culturelle que convie, dans l'urgence, le contexte socio-économique de la formation en 1988.*"

\* SUJETS : FINANCEMENT FORMATION ETAT / PARTICIPATION EMPLOYEUR / MARCHÉ FORMATION / POLITIQUE FORMATION / RECHERCHE FORMATION

[1988-8]

n° 224, p. 3-4 : Moderniser, former, qualifier, du geste à la professionnalité

Ce numéro « Spécial qualification » ( p. 3-12) aborde les problèmes liés à la modernisation de la qualification et à la notion de « professionnalité ». Les auteurs livrent leurs réflexions et interrogations sur les bouleversements qu'imposent à la notion de qualification, aux pratiques de formation, les mutations actuelles dans les entreprises.

[notice issue de la banque de données FRANCIS du CNRS, légèrement modifiée]

L'éditorialiste, outre la présentation des contributions qui compose ce dossier, nous propose une contextualisation du débat sur la qualification, s'appuyant sur les travaux de Naville (1956), mais aussi Dubar (1986-1987), Demailly (1987) et Bocquillon (1986). Voyez à [1988-2].

\* SUJET : QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

[1988-9] [1988-11]

n<sup>OS</sup> 226 et 228 : Projet individuel et formation

Dossier en deux parties à l'élaboration duquel Philippe Carré a participé : « Le retour de l'individu ? » [1988-9] constitue l'éditorial du n° 226 ( p. 3-4), c'est-à-dire l'ouverture du dossier. Puis « Individualiser : de l'engagement aux ressources » ouvre le second volet du dossier, dans le n° 228, [1988-11] ( p. 3).

\* SUJETS : PROJET FORMATION / ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / SCIENCES COMPORTEMENT

[1988-12]

n° 230, p. 3 : Cadre, manager, responsable ?

L'édito de Philippe Carré montre l'opportunité d'un dossier « Spécial formation du management » ( p. 1-14), présente les articles qui le constituent, puis se termine sur une question : "*Mais, au fait, comment forme-t-on à la responsabilité ?*".

\* SUJETS : ENCADREMENT / GESTION RESSOURCES HUMAINES

[1989-5]

n° 233, p. 3-4 : Formation 89 : quantité-qualité ?

« Quelle politique à l'égard de la formation en France ? », tel est le contenu de la notice qu'on peut lire en consultant ce cher FRANCIS<sup>29</sup> au sujet du dossier complet « Formation 89 » ( p. 1-15), qui livre des extraits de discours

<sup>29</sup>

FRANCIS est l'une des deux banques de données de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST) du CNRS. On y consulte des milliers de références bibliographiques dans les domaines des sciences humaines, dont, bien sûr, les sciences de l'éducation.

de ministre et des secrétaires d'État compétents (à savoir messieurs Soisson, Chapuis et Laignel)... Quant à l'édito, en voici le chapeau proposé par la revue : *"L'idée fait apparemment consensus : partout est réaffirmée la nécessité absolue du développement des qualifications, l'obligation d'investissement dans le capital humain, la montée en puissance des dispositifs en matière de formation initiale et continue"*.

\* SUJETS : POLITIQUE FORMATION / POLITIQUE EDUCATION

[1989-6]

n° 234, p. 2-3 : Une formation en construction

Y avait-il un meilleur titre pour l'éditorial d'un numéro « Spécial formation dans le BTP » (p. 1-15) ? Mais, si la formation est bien un chantier important du BTP, les expériences qu'on y engage peuvent, selon Philippe Carré, *"avoir valeur d'exemple"*... (voyez [1990-3]).

\* SUJETS : FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / AUTOFORMATION / INNOVATION PEDAGOGIQUE / COLLABORATION ECOLE-ENTREPRISE / QUALIFICATION PROFESSIONNELLE / ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE / BATIMENT-TRAVAUX PUBLICS

[1989-7]

n° 238, p. 3-5 : Peut-on mesurer la qualité ?

La formation professionnelle continue des années soixante-dix cherchait sa voie, entre besoins des personnes et des entreprises, entre fonction sociale et économique. Les années quatre-vingt auront marqué l'accès à une nouvelle culture, dominée par la notion d'investissement-formation, passage obligé de tous les discours, si ce n'est toujours des pratiques. La décennie qui va s'ouvrir pourrait être celle de la recherche de la qualité en formation. Or ce thème nouveau, qui mobilise chercheurs, praticiens et responsables en différents lieux, recouvre à notre sens trois orientations différenciées, soulevant des questions qui ne sont pas toujours les plus novatrices...

[notice issue de la revue elle-même, p. 3]

Ce dossier « Spécial qualité » (p. 3-16) contient quatre articles, que présente l'édito.

\* SUJETS : QUALITE FORMATION / FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE / EVALUATION FORMATION / PRODUCTIVITE

[1989-8]

n° 239, p. 3 : Innovations, modes et retrouvailles

Ici, Philippe Carré introduit un dossier avec les prudences de trop peu d'usage : *"en formation comme en bien des domaines, veille technologique et leçons de l'expérience ont intérêt à se compléter, sans s'opposer à partir d'autres critères que le contrôle de l'efficacité des pratiques, au-delà à la fois des brumes passéistes et des éclairs de la mode"*.

\* SUJETS : EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE / DIDACTICIEL / VIDEODISQUE / AUTOFORMATION / INNOVATION PEDAGOGIQUE

### 3. DES INTRODUCTIONS POUR DES « POINTS RECHERCHE »

#### DANS LA REVUE *ENTREPRISES FORMATION*

Je vous décline les « POINTS-RECHERCHE » dans l'ordre chronologique de leur parution, tout en précisant au lecteur qu'il existe deux numéros spéciaux de la revue de l'AFPA où ils sont soigneusement compilés. Ces numéros sont datés d'avril 1992 (44 p. ; les numéros 54 à 60) et d'avril 1994 (160 p. ; numéros 61 à 74).

[1991-7]

n° 54, septembre-octobre 1991, p. 25-32 : Le défi de la recherche

Cette nouvelle rubrique de la revue de l'AFPA veut relever un triple défi : défi quasiment épistémologique, existentiellement épistémologique, contre le dualisme ambiant qui voudrait opposer recherche et action ; défi institutionnel ensuite, pour l'instauration d'un lieu, fût-il éditorial, de rapprochement entre recherche et action ; défi psychosociologique enfin, pour qu'à l'« agacement » du praticien face aux détours heuristiques ne réponde plus le « dédain » du chercheur face aux raccourcis pratiques.

Cette rubrique s'inaugure avec deux contributions sur la recherche en formation.

André Voisin, responsable de la recherche à la Délégation à la formation professionnelle, parle de « la recherche en formation continue », du point de vue qui est le sien, c'est-à-dire en valorisant la politique de recherche mise en œuvre par son institution. Quant à Joffre Dumazedier, acteur historique mais toujours présent de l'éducation permanente, il nous fait goûter "*le fruit d'une longue expérience heureuse et malheureuse*", nous entretenant « Du bon et mauvais usage de la recherche dans les actes de formation »<sup>30</sup>.

\* SUJET : RECHERCHE FORMATION

[1991-8]

n° 55, novembre 1991, p. 27-34 : Se former au quotidien ?

Dans le mouvement social qui progressivement veut sortir l'éducatif de l'institution éducative, apparaissent de nouvelles modalités de formation, notamment dans le contexte de la vie quotidienne, professionnelle ou privée...

Dans un premier texte (« L'éducation informelle »), Abraham Pain dresse un panorama des effets formateurs des expériences de vie (loisir, travail, habitat). Dans un second (« Changement dans la production et transformation identitaire au travail »), Jean-Marie Barbier s'intéresse quant à lui aux effets formateurs des situations de travail.

\* SUJETS : EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE / CONTENU TRAVAIL / FORMATION INTEGREE PRODUCTION

<sup>30</sup>

Philippe Carré a redonné ce texte de Joffre Dumazedier en postface de [1993-2], p. 137-141.

[1991-9]

n° 56, décembre 1991, p. 22-28 : Métiers de la formation

Pour une fois, Philippe Carré ne nous propose qu'un seul texte, où Serge de Witte donne des « Précisions sur la fonction de consultant ». Mais la page qui précède immédiatement cet article permet à Philippe Carré de nous donner, en sept paragraphes, un point sur l'évolution des métiers de la formation, une décennie après l'autre. Il faut dire, comme le fait Philippe Carré, que "*« le » métier [de la formation], tel l'hydre, fait la démonstration de sa polyvalence... et de ses hésitations*".

Selon Serge de Witte, on peut distinguer entre quatre grandes fonctions de la formation : fonction politique, fonction technique, fonction conseil et fonction pédagogique. Ces grandes fonctions se subdivisent elles-mêmes en trois ou quatre (selon les cas) « sous-fonctions ». On finit ce travail avec une liste de quatorze « fonctions » différentes, distinctes, sachant que, dans la pratique professionnelle, on ne remplit pas qu'une fonction à la fois...

\* SUJET : METIER FORMATION

[1992-6]

n° 57, janvier-février 1992, p. 23-30 : L'innovation

Philippe Carré nous propose deux textes, dans un dossier qui veut rappeler que "*l'innovation en formation reste un « leurre » si elle ne s'inscrit pas dans une dynamique sociale de changement*" visant à une réduction des inégalités...

Le premier est constitué d'extraits de l'ouvrage, déjà ancien (1985), de Gabriel Langouet, *Suffit-il d'innover ?* (PUF). L'auteur pointe les origines du concept d'innovation, puis cherche à savoir à qui profite l'innovation, finissant par lier innovation et réduction des inégalités. L'article suivant est signé Claude Dubar et constitue une synthèse de recherches récentes consacrées aux innovations de formation. L'auteur applique le concept schumpeterien de la déstructuration créatrice pour apprécier la caractère innovant des relations entre la formation continue et ses trois enjeux actuels : les transformations de l'organisation du travail, les changements dans la gestion de l'emploi et les dynamiques des identités professionnelles.

\* SUJET : INNOVATION FORMATION

[1992-7]

n° 58, mars 1992, p. 23-30 : Motivation à la formation

Constatant que l'étude de la motivation est le « parent pauvre » de la recherche, Philippe Carré nous propose deux contributions, "*pour entr'ouvrir la boîte noire*"...

La première est due à Christian Batal et pose la question de l'application des théories de la motivation aux situations de formation. La seconde, signée par Sandra Michel, articule projet et formation dans une triple relation.

\* SUJETS : SCIENCES COMPORTEMENT / OBSTACLE FORMATION / PROJET FORMATION

[1992-8]

n° 59, avril 1992, p. 25-32 : L'éducabilité cognitive

Deux contributions composent ce dossier sur l'éducabilité cognitive, qui a désormais "*droit de cité parmi les objets de recherche susceptibles d'applications concrètes sur le champ de la formation professionnelle*"...

Daniel Chartier évoque les problèmes et les perspectives de recherche en la matière, alors que Maryvonne Sorel nous propose de passer de la modifiabilité à l'éducabilité...

\* SUJET : PROCESSUS COGNITIF

[1992-9]

n° 61, juillet-août 1992, p. 19-30 : Neurosciences et cognition

Ce dossier propose un ensemble de résumés de contributions scientifiques (biologie, génétique, psychologie)<sup>31</sup> sur le thème des apports des neurosciences et des sciences cognitives à l'éducation et à la formation.

\* SUJET : PROCESSUS COGNITIF

[1992-10]

n° 64, décembre 1992, p. I-VIII : Le tutorat

*"Tutorat, compagnonnage et parrainage sont des pratiques ancestrales en milieu de production. Elles semblent néanmoins bénéficier d'un regain de popularité qui trouve ses sources à la fois dans la modification des conditions de production, des relations de travail et des conceptions pédagogiques."*

Avant l'entretien avec Gérard Vanderpotte, auteur d'un rapport sur *Les fonctions tutorales dans les formations alternées*, remis en juillet dernier à Martine Aubry, on peut lire dans ce POINT RECHERCHE, une contribution de C. Leborgne, de PROMOFAP, intitulée « Vers l'entreprise tutrice », ainsi qu'un article de Bernadette Courtois et Shéhérazade Enriotti sur la fonction tutorale : « Accompagner le changement des situations de travail ».

\* SUJETS : TUTEUR / ENTREPRISE / ORGANISATION TRAVAIL / FORMATION INTEGREE PRODUCTION

[1993-8]

n° 66, février 1993, p. I-VIII : Les entreprises et la recherche en formation

Voyez sous la présentation de [1993-2].

<sup>31</sup>

Ces contributions proviennent d'une table ronde réunie à l'UNESCO lors de la première Biennale de l'éducation et de la formation (1992).

**[1993-9]**

n° 67, avril 1993, p. I-VIII : Approches historiques

*"Notre société de l'éphémère, plus sujette aux effets de mode et à la recherche des solutions magiques qu'à l'analyse des enseignements du passé, confine parfois à l'amnésie en matière de formation", prévient Philippe Carré.*

A preuve ces « Flux et reflux des auxiliaires » pédagogiques qu'analyse Jean-Marie Albertini. Quant à Yves Palazzeschi, son analyse historique le conduit à penser qu'une sociologie de la formation reste à élaborer, quand même la formation a été et est encore un objet pour la sociologie. Paradoxe ? Non, la sociologie devra (re-)commencer son travail par un effort de clarification terminologique : que veut dire d'utiliser 'formation' ?

\* SUJETS : AUXILIAIRE PEDAGOGIQUE / SOCIOLOGIE EDUCATION / HISTOIRE EDUCATION

**[1993-10]**

n° 68, mai-juin 1993, p. I-VIII : Les technologies éducatives

Deux contributions sont ici présentées par Philippe Carré. Toutes deux conduisent le lecteur à la conscience du danger que le technologique (outillage pédagogique) ne finisse par occulter le pédagogique (relation pédagogique, rôle de l'apprenant).

Celle d'Éric Barcheath et Serge Pouts-Lajus (« Instrumenter la formation ? ») évoque les enjeux de l'industrialisation du secteur (économique) de la formation (initiale et continue). Pierre Caspar, pour sa part, salue le passage « Des multimédias aux formations ouvertes » comme une possibilité reconnue de développement de l'autonomie et de la souplesse cognitive.

Voyez à [1991-2], mais aussi, par exemple, à [1995-2].

\* SUJETS : TECHNOLOGIE EDUCATIVE / OUTIL MULTIMEDIA / ENSEIGNEMENT (COMME ACTIVITE ECONOMIQUE) / INNOVATION FORMATION / FORMATION INTEGREE PRODUCTION

**[1993-11]**

n° 69, juillet-août 1993, p. I-VIII : Méthodologies de recherche

*"Pratique en cours de construction, la recherche en formation se caractérise par sa position d'« entre-deux », à la frontière de savoirs et de champs stabilisés. A ce titre, les méthodologies dont elle dispose restent l'objet d'hésitations et d'interrogations diverses".* Ainsi s'ouvre ce « POINT-RECHERCHE » où Philippe Carré propose une contribution de Guy Jobert (« Le formateur face à l'énigme du travail ») et une autre, de Gaston Pineau, sur les « Méthodes de recherche en formation ».

\* SUJETS : RECHERCHE FORMATION / FORMATEUR / EPISTEMOLOGIE / SCIENCES EDUCATION

[1993-12]

n° 70, septembre-octobre 1993, p. I-VIII : La reconnaissance des acquis

Le deuxième « POINT-RECHERCHE » [1991-8] s'attachait à la formation hors institution éducative, c'est-à-dire hors institution de validation officielle. D'où l'importance de la reconnaissance des acquis...

Deux contributions composent ce dossier : Noël Terrot, « Validation des acquis : le cas de l'enseignement supérieur » et Bernard Liétard, « La reconnaissance des acquis en 22 références ».

\* SUJETS : VALIDATION ACQUIS / RECONNAISSANCE ACQUIS / ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

[1993-13]

n° 72, décembre 1993, p. I-VIII : La formation à distance

Un dispositif de téléprésence doit fournir des supports d'apprentissage libérant réellement le sujet des contraintes de temps et de lieu. La médiation technique permet de compenser la « perte de co-présence physique » du formateur et de l'apprenant : c'est la présence à distance. Les difficultés viennent de la spécificité des problèmes d'apprentissage autonome et les nouveaux moyens de médiation peuvent préparer l'apprenant à un passage progressif vers l'autoformation. [notice issue de la banque de données FORINTER du Centre INFFO] Le paradoxe de ce dossier tient en ce que les auteurs des textes qui le composent sont d'accord sur au moins un point : il convient de traiter "avant tout du thème... de la présence"... Deux contributions sont proposées par Philippe Carré : Roger Guir, « De la formation à distance à la téléprésence », et Geneviève Jacquinet, « Quelles distances ? Et quelle absence à supprimer ? »

\* SUJETS : ENSEIGNEMENT DISTANCE / AUTOFORMATION / RELATION PEDAGOGIQUE

[1994-3]

n° 74, février 1994, p. I-VIII : Les compétences

*"Notion polysémique, « fourre-tout », voire véritable « mot-valise » dont tout le monde s'accorde à penser qu'il est central dans la réflexion et les pratiques de formation, le terme de compétence signe, par son essor, le passage de la gestion administrative des personnes à celle, devenue stratégique, des ressources humaines. Elle porte le mouvement d'individualisation de l'activité professionnelle, illustre le pragmatisme des approches contemporaines du travail, de la formation et de l'emploi. Elle accompagne le mouvement de recherche de productivité du « facteur humain » dans les organisations."*

Sandra Michel dessine quel est « Le débat autour de la notion de compétences », puis Roselyne Orofiamma en arrive aux enjeux des nouvelles compétences (« Les compétences sociales et relationnelles »).

Voyez aussi [1988-1], [1988-2], [1988-3], [1988-8], [1989-6], [1990-3] et [1993-1], par exemple.

\* SUJETS : QUALIFICATION PROFESSIONNELLE / CONTENU TRAVAIL / ORGANISATION TRAVAIL

**[1994-4]**

n° 75, mars-avril 1994, p. I-VIII : La qualité en formation

*"Trop souvent, en matière de sciences sociales (et peut-être plus encore pour ce qui concerne la formation), les productions de recherche sont marquées par la coexistence plus ou moins pacifique d'écoles, d'auteurs, voire de chapelles. Il est sans doute significatif que dans les travaux sur la qualité, qu'ils soient le fait de chercheurs patentés, de consultants ou d'acteurs institutionnels, les divergences cèdent progressivement la place à des constats relativement stabilisés, ouvrant la voie à des questionnements fertiles, parce que partagés."*

A preuve les deux textes présentés ici par Philippe Carré : Joël Bonamy et Yves Manenti : « Qualité des services : du cahier des charges au pilotage et à l'évaluation des services », et François Vidal : « Portée et limites de la démarche-qualité en formation ».

\* SUJETS : QUALITE FORMATION / EVALUATION FORMATION

**[1994-5]**

n° 77, juillet 1994, p. I-VIII : Formation à la communication

*"Un double mouvement est sensible dans les textes qui suivent. D'une part, on assiste à une légitimation du savoir dans ce domaine [la communication], traduit entre autres signes par l'émergence de formations supérieures à la communication (M. Tixier). D'autre part, un discours critique se développe, qui cherche à stigmatiser les solutions faciles et plaide pour un rapprochement encore étroit entre situation de formation et situation réelle... de communication (O. Bas)."*

\* SUJETS : OFFRE FORMATION / COMMUNICATION ENTREPRISE / COMMUNICATION / PROJET PROFESSIONNEL



## INDEX THÉMATIQUE

Cet index concerne les deux dernières parties du *Cahier*, c'est-à-dire les deux bibliographies d'auteur consacrées à Georges Lerbet et Philippe Carré. Il est élaboré sur la base du *Thésaurus de la formation* diffusé par le Centre INFFO (publié par feu l'ADEP, en 1988). Quelques rares descripteurs ont été ajoutés, afin de prendre en compte le lexique des auteurs eux-mêmes (par exemple : apprentissage autodirigé, autonomie, motivation, productivité pédagogique).

<b>A</b>	
accès éducation.....	102
action formation.....	126
adulte.....	103; 105
agriculture.....	103; 105
Algérie.....	115-116
alternance.....	89; 93; 97-100; 102-105; 126
analyse besoin.....	118-19; 121; 122; 125
animation socio-éducative.....	85
apprenti.....	103
apprentissage.....	103
apprentissage autodirigé.....	132-133; 136-141
association.....	105
atelier pédagogique personnalisé.....	128
autoformation.....	116; 120; 122; 126; 128-134; 137; 139-141; 143; 145; 150
autogestion pédagogique.....	116
autonomie.....	88; 98-101; 131; 133; 149
auxiliaire pédagogique.....	120; 149
<b>B</b>	
bâtiment-travaux publics.....	128; 145
bibliographie.....	117; 137
bilan professionnel.....	121-22
<b>C</b>	
Canada.....	120; 137
centre ressource pédagogique.....	128; 131; 139; 141; 143
collaboration école-entreprise.....	145
colloque.....	122-123; 137
communication.....	118; 151
communication entreprise.....	151
congé formation.....	124
contenu travail.....	121-122; 146; 150
courant pédagogique.....	95; 97
<b>D</b>	
démographie.....	115-116
développement local.....	105
développement personnel.....	88-89; 91-92; 101; 103; 105; 111; 114; 126; 139; 141
didacticiel.....	145
didactique.....	102-104; 126
diplôme.....	96
document écrit.....	97-98; 103
dynamique groupe.....	87-88
<b>E</b>	
échec scolaire.....	102; 104-105
éducation extra-scolaire.....	145; 146
éducation permanente.....	88; 105; 111-112; 114-115; 117-119
éducation populaire.....	105
encadrement.....	144
enquête.....	124; 127; 136
enseignant.....	87; 95; 104; 105
enseignement (comme activité économique).....	149
enseignement agricole.....	104
enseignement assisté ordinateur.....	122
enseignement distance.....	150
enseignement élémentaire.....	87-88
enseignement individualisé.....	89; 120; 125-126; 131; 141; 143-145
enseignement professionnel.....	104
enseignement supérieur.....	90; 150
entreprise.....	126; 136; 148

## FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES. Éléments bibliographiques

entretien .....	111
épistémologie.....	86; 89-102; 105; 149
espace éducatif .....	128; 139; 141
espace rural.....	102-105
États-unis.....	137
étude.....	136
europa.....	129-130
évaluation.....	90; 97; 100; 102; 105
évaluation formation.....	118; 134; 145; 151
<i>F</i>	
financement formation.....	123
financement formation état.....	143
formateur.....	105; 115; 126; 131-132; 140; 143; 149
formation enseignant.....	95; 98; 101
formation entreprise.....	132
formation formateur.....	96-97; 140
formation intégrée production.....	146; 148-149
formation professionnelle continue.....	105; 118-119; 142; 145
<i>G</i>	
gestion entreprise.....	119
gestion formation.....	123
gestion ressources humaines.....	118-119; 125; 144
gestion temps formation.....	125
<i>H</i>	
histoire éducation.....	91; 149
histoire vie.....	101
<i>I</i>	
illettrisme.....	104
imprimerie.....	128
industrie textile-habillement.....	128
inégalité sociale.....	115-116
information-communication.....	104
innovation formation.....	147; 149
innovation pédagogique.....	90; 145
insertion sociale.....	86; 103
investissement formation.....	123-125; 127
<i>J</i>	
jeune.....	85; 102-104
<i>L</i>	
linguistique.....	112; 114; 118; 120; 127; 129-130; 134; 142
loisir.....	88; 112; 114
lycée.....	104
<i>M</i>	
marché formation.....	130; 143
méthode pédagogique.....	95-96; 98; 129-130
métier formation.....	147
motivation.....	102; 111; 138; 147
<i>N</i>	
note de lecture.....	137
<i>O</i>	
obstacle formation.....	147
offre formation.....	127; 130; 151
organisation travail.....	139; 141; 148; 150
organisme formation.....	104
outil autoformation.....	132
outil multimédia.....	128; 130; 149
ouvrier.....	104
<i>P</i>	
participation employeur.....	142; 143
pédagogie.....	86-87; 89-92; 98; 101; 113-115; 117; 139; 141
pédagogie objectif.....	90
pédagogie projet.....	89-90; 131; 143
philosophie.....	98; 104
politique éducation.....	102; 145
politique formation.....	97; 113-114; 143; 145
politique formation entreprise.....	124; 127; 142
Portugal.....	102
premier cycle universitaire.....	105
processus cognitif.....	86; 87; 90; 93; 95; 97-101; 103-105; 111; 113-115; 117; 134; 139; 141-142; 148
productivité.....	145
productivité pédagogique.....	134

projet formation.....	111-112; 114; 118; 120-125; 127; 131-132; 139; 141; 143-144; 147
projet professionnel.....	102; 151
promotion sociale.....	126
psychologie.....	95; 105
psychologie éducation.....	86; 87; 90; 92; 97; 101
psychopédagogie.....	92; 101; 113-117
psychosociologie.....	103-105; 117
psychosociologie formation.....	103-104; 118-119; 124-125; 127
public formation.....	125
<i>Q</i>	
qualification professionnelle.....	121-122; 128; 144-145; 150
qualité formation.....	130; 145; 151
<i>R</i>	
recherche.....	90
recherche formation.....	133; 136-137; 142-143; 146; 149
recherche-action.....	88-94; 97; 104; 121-122
reconnaissance acquis.....	150
relation pédagogique.....	113-114; 125-126; 150
responsable formation.....	136
retraité.....	111-117; 121; 128; 134
<i>S</i>	
salarié.....	111; 118-119; 123-125; 127
sciences comportement.....	85; 102; 111-112; 114; 120; 139; 141; 144; 147
sciences éducation.....	93-102; 104-105; 137; 149
sciences humaines.....	93; 96; 99; 101; 144
secteur secondaire.....	142
sociologie.....	115-117
sociologie éducation.....	102-104; 149
sociologie organisation.....	103
sociopédagogie.....	87; 102-103; 116
statistique formation continue.....	142
suivi formation.....	131-132; 143
système éducatif.....	97; 102-103
systémique.....	90; 92-95; 101-105
<i>T</i>	
technologie éducative.....	129-130; 149
Togo.....	104
transfert technologie.....	105
transmission savoir.....	128; 134
transport aérien.....	118; 120
travailleur vieillissant.....	111-115; 117-119; 128; 134
tuteur.....	128; 148
<i>U</i>	
université.....	87; 89; 93; 96; 99; 102-103; 112; 114
<i>V</i>	
validation acquis.....	150
vidéodisque.....	145
vie associative.....	121



# INDEX DES AUTEURS CITÉS DANS LA PREMIÈRE PARTIE

## A

ABALLÉA François.....	45; 46
ACEREP.....	40
AFIRSE.....	73
AFPA.....	51
Agence de l'intelligence artificielle.....	55
AGNEL Jean.....	30; 47; 54
ALBERTINI Jean-Marie.....	68
AMIGUES René.....	61
ANAFOC.....	62
ANDRÉANI Philippe.....	32
ARDOINO Jacques.....	46; 73
ASDRUBAL Madeleine.....	31

## B

BABUT Yann.....	60
BALACHEFF Nicolas.....	52
BARBIER Jean-Marie.....	52; 79
BARCHECHATH Éric.....	34; 53; 54; 56; 61; 67; 68; 73
BARON Georges-Louis.....	79
BENDOUBA Amid.....	28; 65; 66
BÉZARD Michel.....	28
BLANDIN Bernard.....	54
BORU Jean-Jacques.....	52
BOURDON Yves.....	34
BOURGUIGNON Christiane.....	28
BOUTHORS Mathilde.....	80
BOUTINET Jean-Pierre.....	37
BRUNET Sophie.....	30; 54

## C

CABANAT Janic.....	30; 44; 63; 69; 73; 74
CAILLET Elisabeth.....	53; 56
CAIZZI Andréa.....	67
CAP SESA.....	43
CARRÉ Philippe.....	3; 6; 9-13; 18; 22; 30; 33; 38; 77; 107-151
CASPAR Pierre.....	38; 66; 70; 79; 80
CASTEJON Christine.....	32
CATALA Nicole.....	47
CAVET Christiane.....	56
CAVET Dominique.....	63
CEDEFOP.....	81
CFPA Maubeuge.....	46
CHAIX M.L.....	79
CHAKROUN Sabine.....	77
CHEVALIER Patrick.....	30; 55; 64
CHOMIENNE Serge.....	33
CHRISTOPHE Roger.....	69
CNED.....	43
COGNE André.....	75
COLAITIS F.....	69
COLLIS Betty.....	74
Commission des Communautés Européennes.....	39
COULON Patrick.....	42
CROSSLEY Kel.....	54

## D

D'HALLUIN Chantal.....	27; 32; 55; 78
DAMBERT Luc.....	62
DANIER Richard.....	65; 68
DARTOIS Colette.....	65

DAUVISIS M-C.....	76
DAVID Amos Abayomi.....	60
DEMAZIERE Françoise.....	51
DEPOVER C.....	75
DERYCKE Alain.....	36; 45
DEY I.M.S.....	47
DFF.....	68; 71
DIEUZEDE Henri.....	47
DUBUISSON Colette.....	51
DUCROCHET Jean-Michel.....	52
DUGEUT Pierre.....	52
DUMAZEDIER Joffre.....	31; 33
DUPUIS Richard.....	50
DUQUESNOY Sylvie.....	79
DURAND François.....	65
DUVEAU-PATUREAU Véronique.....	35; 51; 67

## **E**

ÉCOUTIN Éric.....	77
ENRIOTTI Shéhérazade.....	30; 41; 54

## **F**

FAGNIERE Gabriel.....	38
FAURE Jacques.....	31
FERRAND J.L.....	79
FERTEIN Jean-Michel.....	44
FICHEZ Élisabeth.....	63
FONTANEL Michel.....	47
FOUQUET Anne-Marie.....	59
FRADIN Najiba.....	65
FREMEAUX Philippe.....	71
FREY Marie-France.....	51
FRICKER Jean.....	44
FROISSART Catherine.....	46
FY Patricia.....	49

## **G**

GALVANI Pascal.....	53
GAUTIER-MOULIN Patricia.....	36
GÉHIN Jean-Paul.....	37
GÉRARD Françoise.....	50; 64; 77
GIARDINA Max.....	60
GINISTY Danièle.....	28
GIORGIUTTI Italo.....	61
GIRAUD-HÉRAUD M.....	47
GLIKMAN Viviane.....	29; 32; 77-79
GRAS Régis.....	61
GREEN Les.....	54
GUERRA Duccio.....	43; 47
GUILLAUME Marc.....	69
GUILVOUT Jean.....	35

## **H**

HAEUW Frédéric.....	60
HAUTECŒUR Jean-Paul.....	42
HENRY France.....	57

## **I**

INPSA.....	45
ISACKSON Peter.....	49

## **J**

JACOBI Daniel.....	76
JACQ Francis.....	56
JACQUINOT Geneviève.....	33; 53; 57
JALALUD-DIN Ak.....	74
JOUENNE Bruno.....	41

## **K**

KAROW Willi.....	47
KASTLER Roland.....	44
KAYE Anthony.....	38; 57
KEPLER Arienne.....	34; 42
KUPERHOLC Jean.....	28; 40

## **L**

LANGE Jean-Marie.....	59
LASFARGUE Yves.....	30
LAURENCEAU Thomas.....	61
LAVOCAT Éric.....	42
LE BOTERF Guy.....	74
LE MEUR Georges.....	33; 50
LE ROUX Christine.....	42
LEBORGNE Christian.....	52
LECLERCQ Véronique.....	35; 56
LECORNE Isabelle-Sophie.....	30
LECOURT Dominique.....	47
LERBET Georges.....	3; 7; 10; 24; 83-105
LESELBAUM Nelly.....	33
LESNE Marcel.....	42
LIETARD Bernard.....	79
LIMOGÉ François.....	59
LINARD Monique.....	53
LOUPIAS Paul.....	76
LOYS DECLERE Christine.....	41
LUCAS Anne-Marie.....	45; 47
LUSTIN Daniel.....	62

## **M**

MAILLEBOUIS Madeleine.....	77
MALGLAIVE Gérard.....	47
MANCEAUX Françoise.....	78; 80
MAZAL Rafaëlle.....	75
MEILHAUD Jean.....	27
MERCIER Nicole.....	47
MIJOT Catherine.....	80
MINVIELLE Yvon.....	42
MIOCHE Annie.....	56
Mission Multi-Média Nord/Pas-de-Calais.....	64
MEGLIN Pierre.....	63
MOISAN André.....	33; 36; 38
MOLIN Corinne.....	70
MONTEIH Bernard.....	66
MONTOISY G.....	75
MOR Alain.....	28; 40; 56
MOURA CASTRO Claudio de.....	74

## **N**

NAKACHE Jean.....	41; 47
NEUVILLE Torkel.....	74
NICKOLMANN Friedhelm.....	34
NOT Louis.....	53
NYHAN Barry.....	38

## **O**

OBLED Bernard.....	42
OTEE.....	70

## **P**

PAQUELIN Didier.....	31
PARROT Virginie.....	41
PEETERS Robert.....	74
PERRIN Michel.....	37
PIETTRE François.....	28; 40

POIRIER Serge.....	54
POISSON Daniel.....	53; 55; 57
PORTELLI Patricia.....	33; 36
POSSOZ Didier.....	40; 46
POUTS-LAJUS Serge.....	7; 34; 54; 61; 67; 68; 73
PRÉVOST Hervé.....	49

## Q

QUENEUTTE Rita.....	43
QUÉRÉ Maryse.....	39; 69

## R

RAMOFF André.....	47
REBUFFAUD Pierre.....	67
RENÉ Bernard-Xavier.....	37
REPELLIN Odette.....	65
RICHARDOT Bruno.....	5; 6; 18-21; 24; 77
ROCHA TRINDADE Armando.....	65
ROSÉ Philippe.....	68
RUMBLE Greville.....	29; 38

## S

SARRAMONA LOPEZ Jaime.....	47
SAUREL Jean.....	47
SCHMITT Bernard.....	65; 67
SEABRIGHT Vivienne.....	34
SEVE Marie-Madeleine.....	27
SIBILLE Patrick.....	50
SICARD Jean-Pierre.....	70

## T

TAP Pierre.....	47
TERLON Claire.....	79
THESMAR C.....	79
THIBAUT Marie-Christine.....	75
THIÉRY Odile.....	60
TRANCHART Philippe.....	65
TUGAL Marie.....	80

## U

université J. Fourier.....	75
URBAIN Daniel.....	65

## V

VALENTIN Marie-Hélène.....	28
VANDERSPELDEN Jean.....	64
VANHILLE Bruno.....	27
VARDANEGA-LACHAUD Nicole.....	56
VETOIS Jacques.....	63
VIEVILLE Claude.....	36; 41
VILLERS Pierre.....	36
VOLANT Christiane.....	41
VOLERY Liliane.....	79

## W

WARGNIER Sandrine.....	35
WOLLSCHLÄGER Norbert.....	69

# TABLE GÉNÉRALE DES MATIÈRES

Avant-propos.....	3
<b>EN GUISE D'INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>Sens et références en documentation. Des pratiques bibliographiques à l'herméneutique documentaire</b> <i>Des documentalistes et des acteurs, 5. Une bibliographie analytique thématique, 6. Des références sans épaisseur, 7. Une bibliographie analytique d'auteur, 9. Un essai d'exégèse bibliographique (d'auteur), 10. L'exégèse et ses textes, 13. Les références et le sens, 14 (exégèse bibliographique et critique littéraire, 16 ; exégèse bibliographique et herméneutique, 17). Éléments pour une herméneutique documentaire, 21 (situation de l'herméneutique documentaire, 21 ; un possible comme exemple à analyser, 22). Bibliographie, 24.</i>	
<b>PREMIÈRE PARTIE.....</b>	<b>25</b>
<b>« Formations ouvertes multiressources »</b> <b>Bibliographie thématique (1985-1994)</b>	
1. Formations ouvertes multiressources : généralités et expériences.....	27
2. Formations ouvertes multiressources ... .. et métiers de la formation.....	49
3. ... et construction des savoirs.....	59
4. ... et marché de la formation.....	63
5. ... et évaluation.....	73
6. Bibliographie des bibliographies.....	77
<b>DEUXIÈME PARTIE.....</b>	<b>83</b>
<b>Georges LERBET. Éléments bibliographiques</b>	
1. Des articles et des ouvrages (1965-1994).....	85
2. Quelques thèses dirigées par l'auteur (1978-1992).....	102
<b>TROISIÈME PARTIE.....</b>	<b>107</b>
<b>Pour lire Philippe CARRÉ</b>	
Essai de synopsis provisoire.....	109
1. Des articles, des livres, des rapports (1978-1995).....	111
2. Des éditoriaux dans le <i>JOURNAL DE LA FORMATION CONTINUE</i> & <i>DE L'E.A.O.</i> (1987-1989).....	142
3. Des introductions pour des « points recherche » dans la revue <i>ENTREPRISES FORMATION</i> (1991-1994).....	146
<b>INDEX THÉMATIQUE des deux dernières parties.....</b>	<b>153</b>
<b>INDEX DES AUTEURS CITÉS dans la première partie.....</b>	<b>157</b>



## BON DE COMMANDE

à renvoyer à  
**CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP**  
 9/11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex  
 Tél.: 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.

Nos	Titres	F.	Nbre d'ex.
1.	L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janv.1984	75	<input type="checkbox"/>
2.	Un programme de développement local intégré dans le Pas de Calais, juin 1984	75	<input type="checkbox"/>
3.	La « qualification sociale », un nouveau besoin de formation ?, juin 1985	75	épuisé
4.	Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes oct.1985	75	<input type="checkbox"/>
5.	Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Éducation, déc.1985	75	<input type="checkbox"/>
6.	Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janv.1986	75	<input type="checkbox"/>
7.	Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, déc.1986	75	<input type="checkbox"/>
8.	Espaces de paroles, espaces de choix ? De la communication au collège, sept.1987	75	<input type="checkbox"/>
9.	Recherche-action : méthodes et stratégies, déc.1987	75	<input type="checkbox"/>
10.	Droit : discours et pratiques des formateurs, fév.1988	75	<input type="checkbox"/>
11.	Un essai d'évaluation formative, mai 1988	75	<input type="checkbox"/>
12.	A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique, mai 1989	75	<input type="checkbox"/>
13.	Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, sept.1989	75	<input type="checkbox"/>
14.	Les maux pour le dire, les mots pour l'écrire. Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme, déc.1989	75	<input type="checkbox"/>
15.	L'action collective de Sallaumines, févr.1990	75	<input type="checkbox"/>
16.	Objectifs et modes d'évaluation. Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise, févr.1990	75	<input type="checkbox"/>
17.	Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	75	<input type="checkbox"/>
n° spéc.	Actes du colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités ». Lille, 29-30 nov.-1 <sup>er</sup> déc.1989, juin 1990	75	épuisé
18.	L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation, avril 1991	75	<input type="checkbox"/>
19.	20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens, nov.1991	75	<input type="checkbox"/>
20.	Entreprises et représentations de l'illettrisme. Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement, juin 1992	75	<input type="checkbox"/>
21.	Canal 6. Rapport d'évaluation. Expérimentation d'un réseau câblé interactif pour la formation des publics de faible niveau sur la zone de Roubaix- Tourcoing, déc.1992	75	<input type="checkbox"/>
22.	Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en Enseignement A Distance en 1991-92, mars 1993	75	<input type="checkbox"/>
23.	Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail, oct.1993	75	<input type="checkbox"/>
24.	Ça y est, je sais lire ! ... ou la mise en place d'une certitude : tout le monde peut apprendre à lire, même après des années d'échec, déc.1993	75	<input type="checkbox"/>
25.	Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, tome1, juin 1994	75	<input type="checkbox"/>
26.	Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, tome2, nov.1994	75	<input type="checkbox"/>
27.	Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience, déc.1994	75	<input type="checkbox"/>
28.	Actes de l'Université d'été : « Formations ouvertes multiressources ». Lille 6-12 juillet 1994, févr.1995	75	<input type="checkbox"/>
29.	« Formations ouvertes multiressources ». Éléments bibliographiques, avril 1995	75	<input type="checkbox"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète,

- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande un chèque libellé au nom du CUEEP.

Pour toute commande groupée d'au moins six exemplaires, le tarif réduit s'applique (55 F l'exemplaire, TVA incluse).





**C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente**

**U.S.T.L. : Université des Sciences et Technologies de Lille**

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

**Toute correspondance est à envoyer aux : CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP.  
9/11 rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX  
Tél. : 20 58 11 53. - Fax : 20.58.11.10**