

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

# **Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation**

**Deuxième colloque européen  
sur l'autoformation**

**Université des Sciences et Technologies de Lille**

**Lille, 6-7 novembre 1995**

**mai  
1996**

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

**N° 32-33**

## ***LES CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP***

### **Membres fondateurs**

J. Losfeld  
P. Demunter

### **Comité de Direction**

les Membres fondateurs  
le Directeur du CUEEP-USTL  
le Directeur du Laboratoire TRIGONE  
le Secrétaire de Rédaction

### **Comité de Lecture**

B. Brunin  
É. Charlon  
D. Clément  
J. Clenet  
P. Carré  
R. Coulon  
C. D'Halluin  
D. Delache  
A. Derycke  
P. Demunter  
J. Hédoux  
G. Leclercq  
V. Leclercq  
M. Mébarki  
D. Poisson  
B. Richardot  
A. Tarby  
M.R. Verspieren

### **Secrétaire de Rédaction**

V. Leclercq

### **Gestion et Diffusion**

V. Leclercq  
N. Mielcarek  
B. Richardot

*Les Cahiers d'études du CUEEP*

9, rue Auguste Angellier

59046 LILLE CEDEX

☎ 20.58.11.53    *fax* 20.58.11.10

ISSN en cours





Groupe de Recherche sur  
l'Autoformation en France

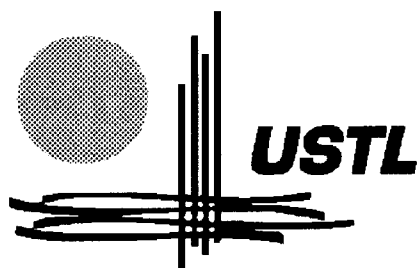
**G.R.A.F.**

# **Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation**

**Deuxième colloque européen  
sur l'autoformation**

**Université des Sciences et Technologies de Lille**

**Lille, 6-7 novembre 1995**



***Les Cahiers d'Études du CUEEP***

n° 32-33  
mai 1996

## AVANT-PROPOS

La publication, dans des délais raisonnables, des actes du deuxième colloque européen sur l'autoformation clôt un travail collectif qui a mobilisé, à des titres divers, de nombreuses ressources humaines et matérielles. Ce colloque, co-organisé par le GRAF (Groupe de recherche sur l'autoformation en France) et le laboratoire TRIGONE du CUEEP-USTL (Centre université-Économie d'éducation permanente-Université des sciences et technologies de Lille), a réuni 350 participants dans les locaux de l'Université des Sciences et Technologie de Lille, les 6 et 7 novembre 1995, autour du thème *Pratiques d'autoformation et d'aides à l'autoformation*.

Ce colloque n'a pu être réalisé qu'avec le soutien de différents partenaires - auxquels nous exprimons nos plus chaleureux remerciements.

Nous avons été très heureux de la participation de Monsieur Pierre LOUIS, président de l'USTL. Son appui aux divers centres d'autoformation liés au développement, dans son Université, de l'enseignement sur mesure témoigne de son intérêt pour l'autoformation. Nous remercions aussi, à travers lui, les services de l'Université pour la collaboration efficace qu'ils nous ont offerte.

Nous avons été également sensibles à la présence de Madame Marie-Odile ROUSSEAU, représentante de Madame Marie-Christine BLANDIN, Présidente du Conseil Régional du Nord-Pas de Calais. La Région a constamment soutenu une politique volontariste visant à rendre les adultes « acteurs » de leur projet de formation, le soutien constant, en lien avec l'État, des ateliers de pédagogie personnalisée et de divers centres de ressources témoigne de son attachement au développement des pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation

Nous tenons à exprimer notre gratitude à Monsieur Jean-Louis BAJU, représentant de Monsieur Pierre MAUROY, Sénateur-Maire de Lille. Nous sommes très reconnaissants envers la Ville de Lille d'avoir eu l'obligeance de nous accorder ses multiples services pour l'organisation de ces journées.



Un grand merci enfin pour le personnel du CUEEP, pour ses compétences reconnues par tous, pour la qualité de l'organisation, qui ont permis la grande réussite de cette manifestation.

Nous remercions Bertrand SCHWARTZ, Joffre DUMAZEDIER et André De PERETTI dont les contributions dynamiques et stimulantes ont largement contribué au succès de ce colloque.

Enfin, nous voudrions remercier les participants, pour leur richesse et leur diversité, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté aux différents thèmes proposés, et pour leur très bonne participation à l'ensemble des activités.

Nous portons bien sûr une attention particulière à ceux grâce à la contribution écrite desquels ces actes ont un sens ; sans oublier les sept membres du GRAF et les sept membres de TRIGONE, qui ont assuré l'organisation et l'animation de ce colloque. L'ensemble des contributeurs est présenté plus loin, en fin d'introduction.

Ces actes ont été réalisés par Bruno RICHARDOT, responsable de la Cellule Documentation du CUEEP.

Pour ce 2<sup>ème</sup> Colloque Européen sur l'Autoformation, Lille a reçu le flambeau de l'Université de Nantes. Il le transmet avec joie à Bordeaux qui assurera l'animation du 3<sup>ème</sup> Colloque Européen sur l'Autoformation.

Encore merci à tous.

Le Comité d'Organisation

Philippe Carré, Gérard Mlékuz, Daniel Poisson

# ***INTRODUCTION***

- *Colloque, mode d'emploi* Gérard MLÉKUZ
- *Formations ouvertes et autoformation :  
le point sur les travaux de TRIGONE* Daniel POISSON
- *Les chantiers de l'autoformation* Gaston PINEAU
- *Autoformation et médiation éducative* Joffre DUMAZEDIER
- *Colloque sentimental* Gérard MLÉKUZ
- Présentation des contributeurs
- Programme du colloque



## COLLOQUE, MODE D'EMPLOI

Gérard MLÉKUZ

Bonjour... Je suis Gérard Mlékuz, Conseiller en Formation Continue à la DAFCO de LILLE et membre de l'équipe du GRAF. Ceux et celles qui s'intéressent au Tour de France et plus généralement aux courses cyclistes auront deviné que je suis, comme on dit dans le journal *L'Équipe*, le régional de l'étape. C'est à ce titre que me revient l'honneur de présenter ce colloque.

Rude tâche que cet exercice de présentation... J'ai appris autrefois, c'était au temps des ciné-clubs, à présenter des films. Mais je n'ai jamais appris à présenter des colloques. Je fais donc aujourd'hui devant vous, Mesdames et Messieurs, mes grands débuts de présentateur de colloque... Est-ce bien raisonnable à mon âge..! Et surtout ne dites pas à ma fille Nathalie que je suis devenu présentateur de colloque... elle me croit en voyage d'affaires !

Comment présenter ce colloque ? Après avoir mâchonné longuement cette question en tournicotant le dimanche dans les allées du marché de Wazemmes, j'ai décidé d'attirer votre attention sur quelques unes des formes de ce colloque. Par formes, j'entends les modes d'expression, les espaces de communication et de confrontation qui vous sont proposés.

Pour chacune de ces formes, j'ai plongé dans les dictionnaires et enquêté sur le sens des mots. Je me suis demandé quels souvenirs chaque forme pouvait rappeler à un autodidacte. J'ai cherché à cerner les rapports qu'elle pouvait avoir avec l'autoformation et ce qu'elle traduisait quant aux modes de communication de ce colloque.

Voici le résultat de mes investigations. Et je vous invite à partir à la rencontre de quelques Mots, somme toute bien sympathiques comme dirait le poète et chanteur Wallon Julos BEAUCARNE.

La première forme qui apparaît dans le programme du colloque est appelé **ouverture**. Nous venons de vivre ce moment.

Que nous dit le Grand Robert à propos de l'ouverture ? Il nous apprend que c'est le commencement, le début. Il ajoute qu'en musique, c'est un morceau par lequel débute le plus souvent un ouvrage lyrique. Il indique qu'il existe des ouvertures à la française, à l'italienne. Nous, ici et maintenant, nous venons de vivre une ouverture à la lilloise... C'est nouveau, ça vient de sortir...

Était-ce, du point de vue de l'autoformation, pertinent d'employer ce terme d'ouverture ? Oui, si l'on considère comme moi que l'une des finalités de l'autoformation est de permettre à chacun dans le domaine des apprentissages et de la vie de jouer sa propre musique, après avoir fait beaucoup de gammes, comme dit le poète Georges JEAN.

Et puis ouverture, c'est aussi un mot du vocabulaire sportif. En football, l'ouverture (je parle sous le contrôle de mes amis Serge ÉVRARD et André MOISAN), c'est une passe lumineuse... Souvenez-vous des fabuleuses

ouvertures de Michel PLATINI... Le sport est probablement l'un des domaines les plus riches en pratiques d'autoformation accomplies. Joffre DUMAZADIER nous le disait déjà en 1954 en écrivant *Regards neufs sur les jeux olympiques*. L'une des communications de ce colloque, celle de Jean-Marie LEMOINE, nous le rappellera. Elle a pour titre « Autoformation et Marathon ».

La deuxième forme qui vous est proposée est la **conférence**. Ce mot apparaît trois fois dans le programme.

Qu'est ce qu'une conférence ? « *C'est une causerie où l'on traite en public une question littéraire, artistique, scientifique, politique* ». Dans un instant, deux conférences qu'on pourrait appeler « pédagogiques », comme on disait au temps où j'étais instituteur, vous seront présentées. Daniel POISSON; en habits de pédagogue, et Gaston PINEAU, en tenue de chef portion pédagogique casqué, vous proposeront une visite guidée des chantiers de l'autoformation : ceux du laboratoire TRIGONE et ceux du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France, le GRAF pour les amis.

La conférence, c'est aussi une leçon donnée dans la Faculté. C'est alors, nous dit le Grand Robert; « *la conférence magistrale* ». Nous avons demandé à l'un des « grands messieurs » de ce colloque, Joffre DUMAZADIER, de donner cette leçon. Joffre DUMAZADIER était déjà à nos côtés l'an dernier à Nantes où officiait, à ma place, Georges LE MEUR le Breton. Joffre DUMAZADIER a été l'un des premiers à ouvrir le chantier de l'autoformation et à créer ce que Pascal GALVANI appelle le courant socio-pédagogique. Nous lui devons aussi, parmi mille choses, la création d'un grand mouvement d'éducation populaire, Peuple et Culture, l'invention d'une méthode d'éducabilité cognitive, « l'entraînement mental », le développement de la sociologie du loisir.

Du point de vue de l'autoformation, la conférence me rappelle le temps des universités populaires de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Des milliers d'autodidactes se pressaient pour aller écouter les universitaires qui « allaient au peuple ». On appelait cela les conférences populaires. Bon vent donc à nos trois conférenciers qui vont, le temps d'une causerie, perpétuer l'une des grandes traditions de l'éducation populaire. Et quant à vous, j'espère que vous n'aurez pas trop de peine à être « bon peuple ». Concentrez-vous et pensez à *Germinal*... le roman de ZOLA ou le film de Claude BERRI. Faites appel à votre formation expérientielle, chère à Bernadette COURTOIS.

La troisième forme annoncée est celle de l'**atelier**. Elle vous est proposée cet après-midi.

Qu'est-ce qu'un atelier ? J'ouvre à nouveau les guillemets (c'est fatigant à la longue d'ouvrir les guillemets) : « *c'est un lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun* ». Elle est plutôt sympa cette idée d'artisan, de travail en commun. Elle fait écho à la philosophie du réseau d'échanges de savoirs que Claire HÉBER-SUFFRIN présentera dans l'un des ateliers ou encore à l'expérience de parents-lecteurs qu'évoquera Antoinette LEMAROIS, demain dans l'un des groupes d'échanges du Forum.

L'atelier, c'est aussi, nous apprend le Grand Robert, un lieu où travaille un artiste seul ou avec des aides. Comme l'artiste, l'autoformé a besoin d'un espace personnel, d'un territoire où il peut assembler les éléments du mécano que sont les apprentissages, où il peut, en gourmand du savoir,

créer et expérimenter ses propres recettes de cuisine pédagogique. Sur ce point, les expériences des ateliers de pédagogie personnalisée qui seront présentées devraient nous aider à mieux savoir où en sont aujourd'hui les territoires formels et informels des autoformés et les aides mises à leur service. À quand des habitations conçues comme un ensemble d'espaces au service de l'autodéveloppement permanent ?

La quatrième forme que je souhaite évoquer est le **carrousel**. Ah le carrousel... Ce mot a déjà bien fait jaser dans les chaumières nordistes ! C'est quoi votre carrousel ? Je vais vous faire une confidence : le carrousel, c'est une idée de Philippe CARRE. Vous savez, celui qui a inventé les sept piliers de l'autoformation. Quel mystère se cache derrière ce mot ? Le dictionnaire nous apprend que le carrousel est une « *sorte de parade, de tournoi où les cavaliers divisés en quadrilles se livrent à des jeux, à des exercices, à des évolutions* ». Les cavaliers divisés en quadrilles seront les membres du GRAF. Ils sont sept et vous invitent donc à les rencontrer, carrousellement, si le cœur vous en dit...

À la réflexion, le carrousel pourrait aussi correspondre à une définition peu connue du mot colloque. Je vous la livre (ouvrez les guillemets) : « *entretien secret qui a l'apparence d'une grave discussion* ». C'est aussi peut-être à cela que songeait Philippe CARRE quand il nous a convaincu d'inventer à Lille, pour vous, cette sorte de valse à trois temps appelée carrousel.

On connaît l'importance des rencontres et des hasards de la vie dans un processus d'autoformation. C'est donc tout naturellement que nous est venue l'idée de terminer cette première journée par une rencontre. Une rencontre avec le deuxième « grand monsieur » de ce colloque, une rencontre avec un ami, un complice fidèle de la région du Nord : Bertrand SCHWARTZ.

C'est dans les institutions créées et dirigées par Bertrand SCHWARTZ que s'est inventé l'essentiel de la culture professionnelle des formateurs d'adultes. Comme dit Jean VIAL, « *l'histoire des institutions montre qu'elles doivent souvent leur naissance à l'imagination et à la ténacité d'une nature d'exception. Qu'en serait-il de la formation des adultes en France sans Bertrand SCHWARTZ ?* ».

Ce sera une rencontre placée sous le triple signe de l'histoire, de la prospective et de l'image. En effet, c'est un **document audiovisuel**, autre forme d'expression de ce colloque, préfigurant ce que pourrait être un travail sur la mémoire de l'éducation des adultes, qui ouvrira la soirée. Ce court métrage est une sorte de mini-portrait réalisé à partir d'un long entretien que nous a gentiment accordé Bertrand SCHWARTZ.

Daniel GRÉGOIRE, le réalisateur de ce film, et moi avons intitulé ce documentaire *Le monde appartient à ceux qui écoutent*. Vous nous direz ce soir ce que vous pensez de ce travail sur la mémoire qu'il nous paraît urgent d'entreprendre. Rencontre, débat, projection, soirée, quatre mots qui font écho au régime nocturne de l'autoformation cher à Gaston PINEAU et dont l'importance n'est plus à démontrer.

Je vous souhaite donc un grand moment de vie nocturne, plein d'émotions et semblable à ces premiers matches de football en nocturne de

mon enfance où les équipes brésiliennes enflammaient le stade Bollaert du Racing Club de LENS.

J'en arrive au second jour de ce colloque. Il débute par un **forum**, c'est-à-dire « une place où se tenaient les assemblées du Peuple et où se discutaient les affaires publiques ».

La parole au peuple donc, la parole aux praticiens de l'autoformation, à ceux qui chaque jour, en ces temps difficiles, retroussent leurs manches et se demandent comme le phoque de la ballade québécoise chantée par le groupe BEAU DOMMAGE, s'ils vont continuer à faire tourner des ballons sur leur nez.

Ce sera, je l'espère, un temps privilégié pour les échanges. Et l'on pourrait, pour ce mot, adopter la définition qu'en donnent les biologistes, à savoir « des phénomènes de communication et de circulation entre les cellules vivantes ainsi qu'entr'elles et le milieu extérieur ». Communication, circulation des idées et des expériences, tel est le sens que nous donnons à cette forme appelée forum et qui, comme les roses, vivra l'espace d'un matin.

Quant à l'après-midi, deux formes ont retenu mon attention : le carrefour et la synthèse.

Le **carrefour**, c'est l'endroit où se croisent plusieurs rues, voies ou chemins. Installés à ce croisement, nous entendrons des amis venus de pays voisins. Ils répondront à nos curiosités d'autoformés, à nos envies de savoir comment font les autres, où en est leur réflexion en matière d'autoformation.

Nous saisisons alors la dimension européenne de ce colloque et songerons peut-être que l'autoformation pourrait bien devenir dans de nombreux pays du monde le chantier pédagogique du **xxi<sup>ème</sup>** siècle.

Avant que ne tombe le rideau du colloque vous sera offerte une prestation en forme de « Happy End », la **synthèse**. Qu'est-ce que la synthèse ? C'est (ouvrez les guillemets !) « une opération intellectuelle par laquelle on rassemble les éléments de connaissance concernant un objet de pensée en un ensemble cohérent ».

Merci à André DE PERETTI d'avoir accepté de réaliser cette synthèse. André DE PERETTI est le troisième « grand monsieur » de ce colloque. Nous lui devons tant de choses qu'il serait impossible de les énumérer toutes dans le cadre de cette introduction. Je n'en citerai que trois : l'introduction de la pensée de Carl ROGERS en France, la création du réseau des Missions académiques à la formation continue des enseignants et sa thèse intitulée *Du changement à l'inertie*. Ça ressemble à une formule de Pierre DESPROGES ! Sans oublier sa passion pour les blasons qu'il partage avec mon ami Pascal GALVANI. André DE PERETTI aidera donc les autoformés que nous sommes à ranger les éléments éclatés du savoir acquis au cours de ces deux journées. Et peut-être, en prime, rendra-t-il contagieux, pour notre plus grand bien, son esprit de synthèse !

À mon grand regret, deux formes seront absentes. Je rêve, en effet, d'une manifestation consacrée à l'autoformation qui intégrerait dans son déroulement des formes d'expression plus artistique. Je rêve d'un spectacle



théâtral bâti à partir de textes d'écrivains, de poètes tels que François BILLETDOUX, Benigno CACERES, Bobby LAPOINTE, Maxime GORKI, Pierre DESPROGES, Jacques PREVERT, Raymond QUENEAU, Georges PEREC, qui ont de façon sensible et avec humour évoqué des expériences, des émotions ayant à voir avec le l'utopie qui nous rassemble aujourd'hui.

Je rêve aussi d'une soirée cinématographique au cours de laquelle seraient projetés, en guise d'ouverture, deux films qui mieux que certains traités savants, nous parlent d'autoformation : le premier est un film du cinéaste suisse Alain TANNER. Il a pour titre *Les Années Lumière*. Il nous raconte l'histoire d'un vieux rebelle irlandais qui va transmettre les secrets de la machine à voler qu'il a inventée à un jeune homme rencontré dans une taverne. Ce film aurait bien traduit l'une des dimensions que nous avons voulu donner à ce colloque : le dialogue entre générations, la mise en perspective historique, le passage de témoin. Le second film est une œuvre de François TRUFFAUT. Il s'agit de *L'enfant sauvage*. Ce film nous raconte l'histoire de Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage que va socialiser et éduquer le docteur Jean ITARD. Ce film est une sorte d'éloge chaleureux aux pédagogues bricoleurs obstinés et créatifs. Il est en ce sens proche des préoccupations de nos deux journées.

André GIDE disait que « la Forme est le secret d'une œuvre ». Si ce colloque est une œuvre, soyez donc réceptifs à ses formes ! Permettez moi, pour conclure de formuler un vœu, un vœu destiné particulièrement aux « régionaux » de l'assemblée. Je souhaite de tout coeur que, grâce à ce colloque et à ses prolongements régionaux, Lille et toute la région Nord-Pas de Calais deviennent à l'autoformation ce qu'Avignon est au théâtre.

Rendez vous donc en 2015 à Lille pour le premier festival de l'autoformation ! En ces temps à venir, le GRAF sera devenu une sorte de mouvement d'éducation citoyenne spécialisée dans l'autoformation de rue, supervisée par la troupe du « Royal de Luxe » et producteur d'une série télévisée éducative appelée *Epistémologie et banlieue*.

Je souhaite que ce colloque soit pour vous un grand moment d'autoformation.

# FORMATIONS OUVERTES ET AUTOFORMATION : LE POINT SUR LES TRAVAUX DE TRIGONE

Daniel POISSON

## 1. Origine du titre « Pratiques d'autoformation et d'aides à l'autoformation »

Présentons d'abord, la dynamique qui a conduit le laboratoire TRIGONE à coorganiser, avec le GRAF, ce colloque sur l'autoformation.

Le point de départ a été le recrutement par le CUEEP de deux nouveaux enseignants-chercheurs qui apportaient du sang neuf en élargissant les thématiques de TRIGONE : Philippe Carré ouvrait des pistes de recherches dans le champ de l'autoformation (autodirection des apprentissages, motivation, organisations apprenantes, ...) et Jean Clénet impulsait des travaux sur l'alternance et l'appropriation des savoirs en lien avec le lancement de l'IUP (Institut universitaire professionnalisé) des métiers de la formation d'adultes.

La participation en Juillet 1994 de Philippe Carré et de Jean Clénet à l'Université d'été « Formations Ouvertes Multirressources »<sup>1</sup> fut une première occasion de collaboration entre des membres de TRIGONE et des membres du GRAF. Gérard Mlékuz qui coordonnait l'intervention de la DAFCO dans cette université d'été est, comme Philippe Carré, membre du GRAF.

La participation du laboratoire TRIGONE au premier colloque sur l'autoformation à Nantes se limita à la présence de Jean Clénet et de Frédéric Haeuw, mais la collaboration entre les équipes était bien amorcée.

Philippe Carré constatant, grâce à sa double appartenance GRAF-TRIGONE, que, au-delà du vocabulaire, les formations ouvertes au sens de TRIGONE et l'autoformation au sens du GRAF présentaient de nombreuses convergences et synergies, nous proposa d'accueillir et de coorganiser avec le GRAF le deuxième colloque européen.

Le titre du colloque, «Pratiques d'autoformation et d'aides à l'autoformation », illustre bien l'apport réciproque des deux équipes. Le GRAF est clairement positionné sur les pratiques de l'autoformation, son expérience dans ce domaine étant multiforme. Celle de TRIGONE s'inscrit plutôt dans la seconde partie du titre, c'est-à-dire sur l'aide à l'autoformation. Le CUEEP et son laboratoire de recherche se situent résolument comme « institution éducative » et entrent donc dans le thème de l'autoformation par des aspects liés à l'enseignement, ce qui, à première analyse, peut paraître paradoxal.

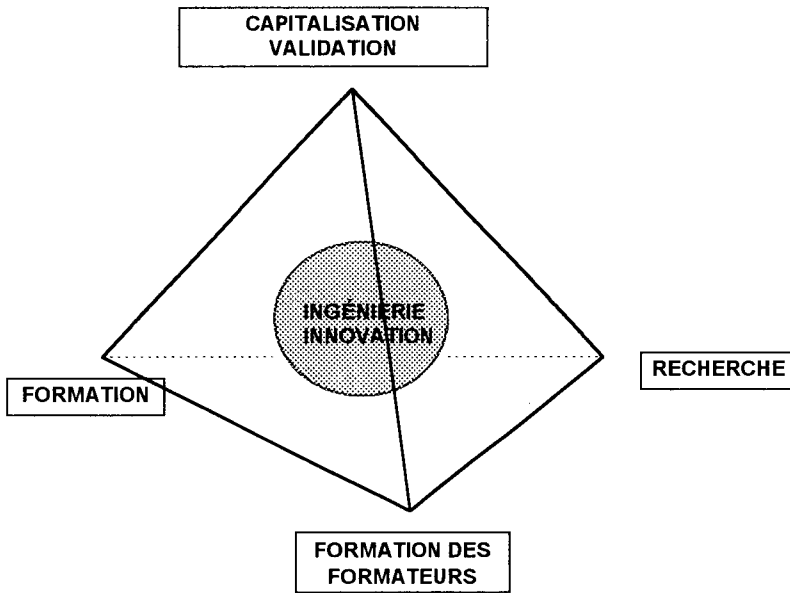
Ce paradoxe n'est qu'apparent, car, dès le début des Actions Collectives de Formation animées par le CUEEP, la pédagogie était centrée sur

---

<sup>1</sup> Coanimée par le CUEEP, la DAFCO de LILLE et le réseau des centres de ressources de l'Agriculture ; voyez *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28 (février 1995), 188 p.

l'apprenant et sur ses projets au sein de collectifs d'adultes que nous pourrions qualifier a posteriori d'autoformation collective assistée et aidée. Le travail avec les publics faiblement scolarisés, la volonté chère à Bertrand Schwartz de donner plus à ceux qui avaient le moins, nous conduisaient à ne pas nous occuper des autodidactes totalement autonomes qui, de ce fait, n'avaient pas besoin réellement de notre aide, pour nous concentrer, en tant qu'Institut d'éducation permanente, sur l'aide à l'autoformation.

Les réflexions sur l'autoformation s'intègrent donc à l'ensemble des missions du CUEEP que l'on peut illustrer par le schéma suivant :

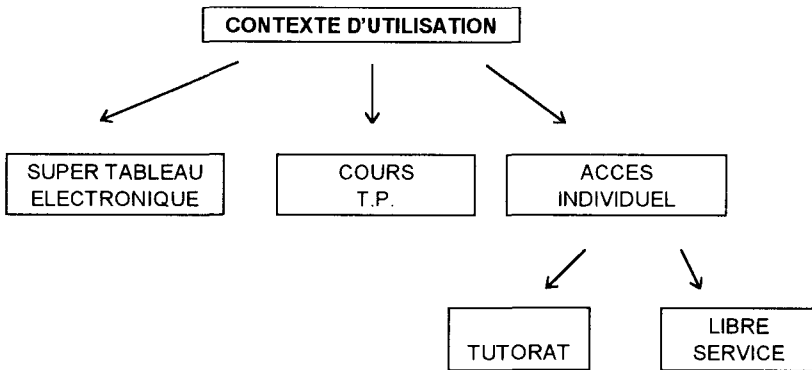


Une des particularités de notre approche est d'avoir mené le travail d'ingénierie éducative et d'innovation pédagogique sur l'autoformation éducative en tirant partie au maximum des interactions entre formation, formation de formateurs et recherche, et en ne négligeant pas la phase de formalisation des pratiques, de capitalisation des outils, de transfert et de vulgarisation.

## 2. Autoformation et dispositifs

Pendant longtemps, l'autoformation n'a pas été le point d'entrée du travail, mais dès le début les contextes d'autoformation, tutorée ou non, prescrite ou libre, étaient pris en compte. Par exemple dans l'utilisation de l'Enseignement Assisté par Ordinateur, l'ensemble des contextes de formation était expérimenté dès 1980 comme le montre le schéma proposé page suivante<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ce schéma est extrait de C. D'Halluin & D. Poisson, « Panorama des diverses utilisations pédagogiques de l'ordinateur », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 6 (janvier 1986), p. 30.



L'autoformation n'était pas privilégiée. Nous attachions autant d'importance au travail collectif, y compris le cours magistral assisté par ordinateur qu'à l'individualisation de la formation. Dès cette époque, on distinguait les accès individuels avec tutorat et les accès en libre service.

Une autre particularité du CUEEP est d'être opérateur de formation à part entière. Nous ne nous contentons pas de simples actions expérimentales limitées ou d'actions pilotes financées par la recherche. La plupart de nos actions de formation se déroulent aux conditions du marché de la formation, nos innovations pédagogiques sont nécessairement transférées et banalisées à la fois dans les dispositifs financés sur fonds publics et par les entreprises.

Par exemple, l'autoformation éducative doit être compatible avec le cahier des charges d'un APP et permettre de réaliser 100 000 heures stagiaires par an sur trois sites, avec un financement de 26 F de l'heure-stagiaire. Bien sûr Elisabeth Milot et Frédéric Haeuw<sup>3</sup> ont montré que ce financement est un peu juste pour faire de la qualité, mais notre mission de service public est bien d'agir en grandeur réelle, sur des populations importantes en respectant les contraintes à la fois de qualité et de financement.

Nous offrons à nos 16 000 adultes en formation, les services de huit CURE (Centre Universitaire de Ressources Educatives). Chacun de ces centres d'autoformation accompagnée réalise environ 25 000 heures stagiaires par an. Plusieurs centres de ressources fonctionnent directement en entreprise et depuis peu nous développons des centres d'autoformation en formation initiale universitaire.

En prenant appui sur nos terrains de formation et sur nos besoins internes de formation de formateurs, nous nous positionnons conformément à nos missions universitaires comme un des opérateurs de formation de formateurs de notre région, en essayant d'établir un maximum de liens avec les recherches en éducation. La formation de formateurs d'adultes est non seulement un lieu de transfert de la recherche, mais aussi par le biais de

<sup>3</sup> Elisabeth Milot & Frédéric Haeuw (ed.), *Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais*, dans *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31 (septembre 1995), 86 p.

formation-action un moyen de recherche et aussi un objet de recherche comme nous le montrerons plus loin.

La capitalisation du travail s'appuie sur l'interaction entre formation, formation de formateurs et recherche et va nettement plus loin que l'activité classique de publication et de participation à des colloques inhérente au monde universitaire. En effet le CUEEP n'hésite pas à vulgariser les travaux de ses chercheurs et encourage aussi l'écriture praticienne des acteurs de terrain. *Les cahiers d'études du CUEEP* sont un des outils de cette stratégie. A titre d'exemple, l'équipe CUEEP-TRIGONE qui s'intéresse à l'« autoformation éducative » a participé à l'écriture de cinq *cahiers d'études*<sup>4</sup>. Nous nous engageons aussi de façon volontariste dans la valorisation des innovations pédagogiques. Cela va jusqu'à l'industrialisation de certains outils, qui, de ce fait, ont été largement diffusés tant régionalement que nationalement.

### 3. Une rencontre féconde

La rencontre entre le CUEEP et le GRAF peut se symboliser par une équation mathématique :

$$\begin{array}{c} \text{AUTOFORMATION + FORMATION OUVERTE} \\ = \\ \text{FORMATION [ AUTONOMIE + OUVERTURE ]} \end{array}$$

En effet le mot emblématique du GRAF est « Autoformation », l'équipe du CUEEP coorganisatrice du colloque se réfère plutôt au concept de « Formation Ouverte ». La mise en facteur du mot « Formation » provoque l'apparition des termes « Autonomie » (sous-entendu des apprentissages) et « Ouverture » (sous-entendu de l'enseignement).

Si nous mettons le mot « Formation » en avant, c'est pour bien marquer que notre point d'entrée sur le champ de l'autoformation est celui d'une institution éducative, mais les mots « autonomie et ouverture » impliquent des choix pédagogiques précis. L'enjeu est le passage d'un enseignement transmissif centré sur les contenus à une stratégie d'appropriation, voire de construction des savoirs par les apprenants. Cet enjeu était présent dès l'origine dans les Actions Collectives de Formation et reste au cœur de leur évolution. Nous refusons que les « stagiaires » soient des « objets ». Nous visons au minimum qu'ils soient « sujets ». Mais nous souhaitons qu'ils soient « acteurs », voire même « agents » de leur formation.

---

<sup>4</sup> Il s'agit des *Cahiers d'études* :  
n° 6 (D. Poisson, ed., *Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP*, janvier 1986, 112 p.),  
n° 22 (C. D'Halluin, ed., *Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en Enseignement À Distance*, mars 1993, 111 p.),  
n° 28 (C. D'Halluin & F. Haeuw, ed., *Actes de l'université d'été « Formations ouvertes multi-ressources »*, Lille 6-12 juillet 1994, février 1995, 188 p.),  
n° 29 (B. Richardot, « *Formations ouvertes multiressources* ». *Éléments bibliographiques pour l'université d'été de Lille, 6-12 juillet 1994*, avril 1995, 161 p.),  
n° 31 (voyez plus haut note 3).

Pour sortir du paradoxe apparent que constitue l'entrée dans l'autoformation par le mot formation, je vous livre le sens que nous donnons à ce mot.

Le mot formation est défini par une **quadruple dialectique** : individuel-collectif ; enseignement-apprentissage ; offre-demande ; produit-service.

En effet, surtout si l'on s'intéresse à l'autoformation, la dialectique **individuel-collectif** est cruciale : assimiler autoformation et individualisme serait très dangereux et contraire à notre éthique d'éducation permanente. Bien sûr l'apprentissage est personnel mais au sein d'une société. Nous visons plutôt l'autonomie coopérative des personnes que leur isolement qu'impliquerait le mot autoformation mal compris.

La deuxième dialectique **enseignement-apprentissage** est bien connue et implique, dans le cas de l'autoformation éducative, que l'on ne traduise pas autoformation par suppression des enseignants, mais par changement de leur fonction.

La dialectique **offre-demande**, largement étudiée par Paul Demunter, est particulièrement pertinente dans le lancement de centres d'autoformation. C'est le problème de la poule et de l'œuf : un centre d'autoformation ne peut accueillir un public que s'il possède des ressources pédagogiques humaines et matérielles adaptées ; les ressources nécessaires à l'autoformation nécessitent que l'on connaisse le public et sa demande.

La quatrième dialectique **produit-service** est directement liée à l'industrialisation de la formation et à l'apparition dans la logique anglo-saxonne de « mallette d'autoformation » prête à l'emploi et théoriquement autosuffisante. Bien sûr un centre d'autoformation éducative a besoin de produits pédagogiques, mais il « vend » essentiellement du service (accueil, conseil, guidance, tutorat méthodologique, validation des acquis, ...) et se distingue d'une boutique de vente de produit. Nous sommes donc bien au cœur du concept « d'aides à l'autoformation ».

C'est par une approche dialectique que l'on doit aborder la formation, car, de fait, ce sont les mêmes équipes qui travaillent au CUEEP sur l'interactivité collective, le développement de l'enseignement à distance, l'individualisation de la formation, les problèmes ouverts, le débat scientifique, la dynamique de groupe, l'autoformation éducative, ...

L'ouverture de la formation ne signifie pas que l'on passe d'un mode tout magistral à un mode tout individuel. L'ouverture implique d'utiliser tous les modes de formation pour faire réussir le maximum de personnes.

#### **4. Présentation du laboratoire TRIGONE**

Le laboratoire TRIGONE, équipe d'accueil pour le DEA<sup>5</sup> informatique et le DEA Sciences de l'Éducation, participe activement au sein de l'USTL, avec le LIFL (Laboratoire d'informatique fondamentale de Lille - unité de re-

---

<sup>5</sup> Diplôme d'études approfondies.

cherche associée au CNRS) au pôle de recherche « Ingénierie de la connaissance et informatique »<sup>6</sup>.

Les équipes de recherche de TRIGONE se sont structurées progressivement.

La première équipe, MEGADIPE (Méthodologie générale et analyse de dispositifs et de pratiques éducatives), dirigée par Paul Demunter, regroupe des chercheurs et des enseignants de Sciences de l'Éducation autour de trois grands axes de recherches :

- le premier axe tend à systématiser une méthodologie adaptée à la recherche en formation d'adultes, la recherche-action de type stratégique ;
- le deuxième s'intéresse à l'analyse des dispositifs et des actions de formation, il est centré sur une démarche d'évaluation continue empruntant prioritairement ses techniques à l'enquête participante et à la recherche-action de type stratégique ;
- le troisième concerne l'analyse des pratiques et se subdivise en analyse des pratiques de formation des agents éducatifs et analyse des pratiques d'enseignement.

Deux autres thèmes complémentaires sont portés par des économistes et des juristes de MEGADIPE :

- l'approche économique du marché et de l'investissement formation ;
- l'approche juridique de la formation continue.

L'autoformation ne constitue pas directement un thème de recherche, mais est de plus en plus souvent présente dans les dispositifs ou les pratiques analysées par MEGADIPE. La participation de Gilles Leclercq et de Dominique Delache, tous deux membres de MEGADIPE, à l'organisation de ce colloque confirme l'intérêt d'une partie de cette équipe pour l'autoformation.

La deuxième équipe, NOCE (Nouvelle Organisation de la Communication Educative) dirigée par Alain Derycke, regroupe des informaticiens et des psychologues dont les principaux thèmes sont communication avancée et activités coopératives, Nouvelles Technologies Éducatives, outils informatiques d'aide à l'apprentissage, réseau informatique et enseignement à distance.

Plusieurs pistes de travail de NOCE contribuent aux recherches sur l'autoformation, car, outre les apports fondamentaux apportés par la psychologie et l'ergonomie cognitive, les travaux sur les interfaces homme-machine, sur les hypermédias, sur les collecticiels pour l'enseignement à distance sont au cœur de la dialectique individuel-collectif présentée précédemment. Les « serveurs » développés par NOCE sont autant des serveurs de ressources humaines et des outils de socialisation que des distributeurs de « multimédias ».

---

<sup>6</sup> Une présentation détaillée est accessible par INTERNET : <http://www-trigone.univ-lille1.fr>.



Le concept d'autonomie coopérative a d'ailleurs été introduit par Alain Derycke : apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre font partie des nouvelles compétences liées à l'autoformation.

La dernière équipe à se structurer est l'équipe OPEN (Formations Ouvertes et Nouvelles Technologies Educatives), dirigée par Chantal D'Halluin.

Nous avons choisi le mot OPEN en référence à l'« Open Learning » qui servait chez les anglo-saxons de porte-drapeau à tous ceux qui voulaient enseigner autrement à d'autres publics et donc introduire des changements et des innovations pour faire réussir le plus grand nombre, grâce à une prise d'autonomie des apprenants et un changement d'attitude des enseignants.

Le terme OPEN traduit par « ouvert » ou « ouverture » fait l'objet d'un consensus. Par contre, la traduction de « Learning » ou de « Open Learning » reste sujet à débat. Un colloque organisé par la Délégation à la Formation Professionnelle a traduit « Formations Multimédias Individualisées ». Dans un premier temps, nous avons traduit volontairement par « Enseignement Ouvert », au lieu d'« Apprentissage Ouvert » qui, pour nous, était trop connecté par la vente de mallettes d'autoformation clé en main. La dialectique enseignement-apprentissage nous a conduit à l'expression « Formations Ouvertes ».

*« Les formations ouvertes sont des dispositifs de formation qui s'appuient en partie sur des apprentissages non présentiels, en autoformation accompagnée avec tutorat méthodologique, guidance matière, qui ont lieu soit à domicile, soit dans l'entreprise, soit dans des lieux ressources. Ce qui caractérise les formations ouvertes, c'est leur plus grande accessibilité grâce à la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique »<sup>7</sup>.*

Le travail de l'équipe OPEN sur les formations ouvertes est parti du questionnement suivant : « Comment mieux adapter les rythmes et les modes de formation aux aspirations et aux capacités des individus et introduire un maximum de souplesse dans l'organisation pédagogique des dispositifs ? ».

Pour nous, le concept de *formations ouvertes multiressources* vise à intégrer dans un même dispositif global différents modèles en faisant coopérer des séquences de formation à distance, des séquences de formation individualisée, des séquences de formation collective, et mobilisant des ressources éducatives multiples à la fois humaines et matérielles, organisées localement dans des Centres de Ressources eux-mêmes si possible, connectés en réseau. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication servent autant à la mise à disposition des « savoirs » qu'à la communication entre les différents acteurs. On pourra parler de « serveur de ressources humaines et matérielles ».<sup>8</sup>

L'équipe OPEN est une équipe charnière entre les équipes NOCE et MEGADIPE. Elle est constituée à la fois d'enseignants et de chercheurs en

---

<sup>7</sup> Extrait d'un document de la Délégation à la Formation Professionnelle - 1992.

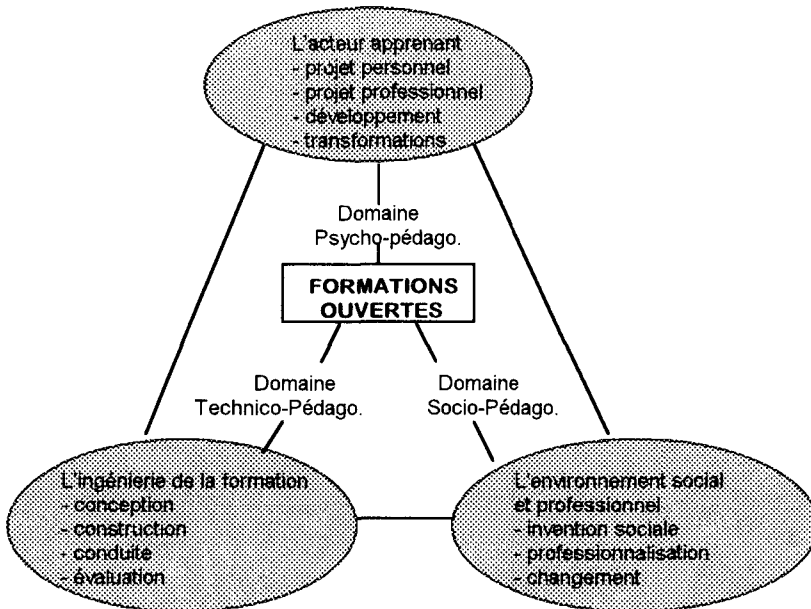
<sup>8</sup> Pour une définition plus précise de l'enseignement ouvert, voir les actes de l'Université d'Eté Formations Ouvertes Multiressources (*Cahier d'études du CUEEP*, n° 28 et n° 29).

Sciences de l'Éducation et de spécialistes de la didactique des disciplines en formation d'adultes. Elle est résolument orientée vers le développement d'usages et de recherches associées à l'ingénierie de nouveaux dispositifs.

Par exemple, Chantal D'Halluin anime un ensemble de recherches régionales, européennes et internationales sur le travail coopératif dans le domaine de l'enseignement à distance.

C'est principalement cette équipe - dont je fais partie avec Frédéric Haeuw, Philippe Carré et Jean Clénet - qui a préparé ce colloque avec le GRAF, et qui porte les travaux autour de la synergie entre Formation Ouverte et Autoformation.

La plupart des chantiers d'OPEN portent sur des systèmes très complexes à gérer. On entre dans le domaine des sciences de la complexité : les problèmes sont forcément pluriels et il est important à la fois d'en garder la globalité, mais de bien définir la façon de les aborder pour ne pas se perdre. OPEN propose une approche ternaire des faits éducatifs, initialisée par Gaston Pineau et réexploitée par de nombreux auteurs<sup>9</sup> :



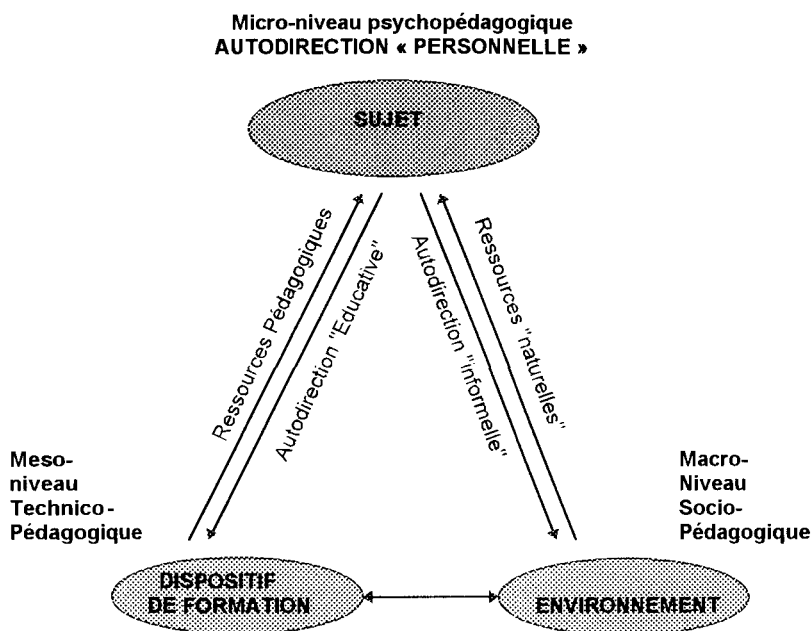
[ *Approche ternaire des formations ouvertes,*  
Équipe OPEN (C. D'Halluin, J. Clénet, P. Carré, D. Poisson) ]

<sup>9</sup> Par exemple, André Moisan, Philippe Carré, Michel Fabre.

#### 4. Émergence d'un concept : l'autoformation éducative

Par « autoformation éducative », nous désignons, « en lien avec les travaux récents sur l'autoformation menés dans le cadre de l'équipe OPEN »<sup>10</sup> par Philippe Carré, toutes les aides à l'autoformation explicitement mises en place par les institutions éducatives dans le cadre des formations ouvertes. L'approche ternaire est parfaitement adaptée à l'étude de ce champ. En effet nous prenons en compte le sujet apprenant et nous essayons de favoriser l'autodirection de ses apprentissages et l'accessibilité des aides humaines et matérielles utiles.

Notre choix, en tant qu'institution éducative, est de privilégier le lien entre le sujet et le dispositif de formation. Mais, bien sûr, le sujet n'est pas coupé de son environnement que l'on prend en compte même si l'on ne peut que rarement le modifier, ce qui conduit OPEN à inscrire ses travaux sur l'autoformation dans le schéma suivant :



[ Philippe Carré, dans *Éducation permanente*, n° 122 (1995), p. 231 ]

L'approche ternaire permet d'éviter la dérive techniciste et le piège de l'individualisme. Autoformation ne signifie pas isolement de l'apprenant. Par exemple, quand nous accueillons des RMistes dans nos APP, la socialisation est aussi importante que la remise à niveau. La « qualification sociale » nécessite à la fois l'acquisition de savoirs et de savoir-faire de base et le développement de l'autonomie.

<sup>10</sup> Philippe Carré, dans *Éducation pemranente*, n° 122 (1995), p. 231.

## 5 Des partenariats multiples au service de l'autoformation éducative

La qualité des formations en face à face entre un enseignant et un groupe stable repose essentiellement sur les compétences individuelles du formateur et sur la pertinence de constitution du groupe. Autrement dit, une formation collective peut se satisfaire d'enseignants individualistes. Par contre l'individualisation, la personnalisation, la différenciation pédagogique et, plus généralement, l'autoformation éducative nécessitent un travail collectif et coopératif des différents acteurs.

La qualité de l'autoformation éducative au sein des formations ouvertes implique des partenariats multiples. Un enseignant isolé ou individualiste ne peut faire face à la multiplicité des ressources nécessaires. Il retombe très vite dans des situations de préceptorat.

Un premier partenariat, que je qualifierai d'interne, s'impose donc à l'intérieur des organismes de formation. Ce partenariat mobilise des équipes pluridisciplinaires d'enseignants appuyées par des professionnels regroupés dans des « services d'aide à la production pédagogique » et complétées par des personnes ressources liées à des nouvelles fonctions en émergence (tuteur méthodologue, animateur de centre de ressources, ingénieur multimédia...).

Un deuxième niveau de partenariat inter-organisme est illustré par l'APP du versant Nord-Est. Cet APP, résolument orienté vers l'autoformation accompagnée, fédère sept centres de formation qui ont déjà l'habitude de collaborer au niveau du bassin d'emploi. L'APP ne vise pas à concurrencer l'offre modulaire mais à offrir, grâce à la souplesse permise par ses entrées-sorties permanentes et ses contrats personnalisés, une action de formation partenariale complémentaire à l'action de chacun des partenaires.

Un troisième niveau de partenariat est la constitution de réseau de centres d'autoformation, le premier bien connu est celui des APP animé par IOTA+.

De nombreux autres réseaux existent ou sont en émergence, en particulier dans le secteur des formations agricoles. Dans notre région le réseau AGRIMÉDIA illustre la contractualisation d'un partenariat entre quatorze centres de formation du secteur agricole pour développer une offre commune d'autoformation éducative. L'ingénierie éducative, la formation de formateurs, la recherche et la production d'outils sont réalisées en commun.

Pour réussir l'autoformation éducative, il faut savoir coopérer, construire des partenariats multiples et surtout importer et exporter de la matière grise.

Pour finir signalons un dernier partenariat qui se développe à la fois dans les lycées professionnels, dans les universités et dans le secteur agricole, entre la formation initiale et la formation des adultes.

Pour le CUEEP, ce dernier partenariat est très important, car, dans le cadre du développement de « l'enseignement sur mesure » préconisé par le rapport de Maryse Quéré, nous nous trouvons en première ligne dans deux domaines : les centres d'autoformation en langues et le centre de ressources des métiers de la formation. Ces deux centres impliquent une forte collaboration entre la formation initiale et la formation continue.

L'enjeu est de mettre en synergie l'autoformation éducative, les formations ouvertes et l'alternance en conciliant projet personnel et validation des acquis par des diplômes reconnus.

# LES CHANTIERS DE L'AUTOFORMATION

Gaston PINEAU

Tenter de présenter les chantiers de l'autoformation en vingt minutes est une redoutable opération pour au moins deux raisons :

- la première est que ces chantiers sont émergents, proliférant, multiformes, éclatés, aux quatre coins des champs sociaux en dé- ou recomposition à partir de l'action de leurs acteurs ;
- la seconde, plus spécifique, tient à la nature de ces chantiers enchevêtrés, ambivalents. Ils sont travaillés par le paradoxe de l'auto qui mêle, en boucles étranges, acteurs, action, terrain et moyens d'action. À la limite, cette mise en forme unifiante est si spécifique qu'elle est inconnaissable de l'extérieur ou superficiellement ; sa spécificité étant justement son originalité, irréductible à toute référence extérieure d'un déjà vu déjà connu.

Ces deux caractéristiques réunies - émergence de formation originale - font qu'il n'y a pas de plan d'ensemble de ces chantiers ; ni de chef de chantier ou d'ingénieur, ou de contremaître attiré ; encore moins d'hôtesse pour une visite rapide. Peu de panneaux indicateurs, seulement quelques personnes pionnières... avec leurs travers.

Mon âge et mes travers me situent parmi ces personnes pionnières. Intermédiaire entre les premiers pionniers qui m'ont aidé personnellement à forger mon autoformation : Bertrand, Joffre, André. J'ose nommer par leur prénom ces grands compagnons de la Libération, par ordre d'entrée dans ma vie. Intermédiaire donc entre ces premiers compagnons et ceux du groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF), né à Tours il y a trois ans pour synergiser nos actions. Permettez-moi le plaisir de vous les nommer avec leur travers principal, intellectuel, j'entends :

- Bernadette Courtois, explorant la formation expérientielle ;
- Philippe Carré, passionné d'autodirection ;
- Pascal Galvani, promoteur du blason ;
- Georges Le Meur, centré sur l'autodidaxie ;
- Gérard Mlékuz, éclaireur médiatique ;
- André Moisan, détecteur de l'organisation apprenante.

Cette position intermédiaire m'a fait délégué pour relever le défi de présenter les chantiers de l'autoformation. Je le ferai en trois mouvements. Le premier présentera justement ces chantiers comme indicateurs de mouvements de construction. Le second en donnera les derniers relevés exploratoires des années quatre-vingt-dix. Et enfin le troisième nous laissera - Nord oblige - sur une mine de sens à la portée de chacun : soi.

## 1. Des grands chantiers de construction

Le terme chantier connote l'approche constructiviste dans laquelle semble se situer cette période actuelle de l'autoformation. Son adoption a

été concrètement influencée par le lieu où s'est tenu à l'université de Nantes le premier colloque précédant celui-ci, organisé par Georges Le Meur. Le service de formation continue hôte de ce colloque venait de s'installer dans les anciens locaux des *Ateliers et chantiers de Nantes*.

Ce qu'indique en premier la présence de chantiers, c'est un mouvement de construction. C'est-à-dire un mouvement de transformation qui fait passer d'un espace-temps un à un espace-temps deux. Tant que l'espace-temps deux n'est pas atteint, il est toujours difficile, voire impossible, de discerner à coup sûr ce qui se construit. Parfois même, l'agitation ou le désordre apparent des chantiers sont tels que le doute surgit : ne s'agit-il pas plutôt de déconstruction ? Des vestiges anciens subsistent entremêlés avec des apparitions d'éléments nouveaux, mais selon des assemblages hétéroclites, bruyants, mêlant machines, humains et terrain. Pour les passants, les spectateurs et même les acteurs, les paris peuvent s'ouvrir non seulement sur la nature du chantier, mais même sur son issue, sa réussite ou non, son bien-fondé : les ressources peuvent manquer, sa pertinence avoir été mal évaluée.

Les chantiers sont donc des espaces-temps très spécifiques de transition, de construction-déconstruction effervescents, ambivalents, au passé, présent et avenir mal différenciés, mal identifiés. Ce sont des espaces-temps de reconfiguration. Et plus les chantiers sont importants, plus perdurent ces espaces-temps transitionnels ambivalents de construction-reconstruction.

Cette analogie permet, je pense, de mieux approcher l'espace-temps transitionnel ambivalent des chantiers de l'autoformation. Ces chantiers travaillent avec de l'ancien et du nouveau, bourdonnant d'action et de réflexion effervescente, mêlant les pulsions les plus archaïques du mythe du Phénix, les anticipations technologiques les plus sophistiquées et les expériences quotidiennes contrebändières de survie les plus prosaïques. Si la durée est prise en compte, je pense que les chantiers d'autoformation sont et seront de grands chantiers. Pas seulement de grands chantiers de Président, mais surtout de grands chantiers de tout vivant. Chaque vivant, pour survivre, est aux prises, de la naissance à la mort, avec de grands chantiers d'autoformation, d'abord immunologiques, puis moteurs, mentaux, sociaux et existentiels. Restreindre ces chantiers aux seuls champs scolaire et professionnel ou aux seuls apprentissages cognitifs est une réduction prudente mais n'arrête pas le travail ailleurs. En effet, l'émergence sociale de ces chantiers propulse d'abord ce que Joffre Dumazedier appelle l'inversion des rapports de pouvoir entre sujet et institution sociale. L'autoformation n'est plus une révolution formative cachée et privée comme dans les années précédentes. La multiplication - jusqu'à l'inflation - des pratiques s'emparant de ce nom, les nombreuses publications parues sur ce thème en ce début des années quatre-vingt-dix, la tenue même de ce deuxième colloque européen, sont autant d'indicateurs de la reconnaissance au moins formelle de l'importance de l'action propre des vivants dans leur formation.

Mais pour ne pas demeurer purement idéologique, cette reconnaissance sociale pose avec acuité l'urgence de traiter les multiples problèmes de connaissance qu'impose cette montée de l'inversion des rapports entre acteurs et institutions. La difficulté des problèmes est proportionnelle à la puissance de cette montée. Selon que l'auto, le soi, est plus ou moins introduit et pris en compte dans la pratique et la théorisation de la formation,

j'évoquerai rapidement trois introductions possibles : au singulier, au carré et au cube.

### 1.1. La formation par soi

Reconnaître l'autoformation, c'est d'abord et minimalement introduire le vivant comme agent majeur, acteur à part entière de sa formation : l'autoformation signifie au moins la formation par soi-même. Pas tout seul. Nul n'est Robinson. Et Robinson lui-même n'était pas tout seul. Il était avec Vendredi et avait une île peuplée d'animaux, de plantes, de terre, de mer et de soleil. Déconstruire la représentation «Robinson Crusoe» de l'autoformation est nécessaire pour la rejoindre en situation sociale et écologique. Prendre en mains la responsabilité de sa formation n'est pas éliminer les autres ni le terrain. C'est seulement essayer d'y vivre à part entière. Pas si facile, et dure conquête jamais terminée par rapport à un espace-temps où l'éducation a été définie comme action des générations adultes sur celle des jeunes. Cette définition a contribué à constituer des champs et des responsables légaux de l'éducation : la famille et l'école avec les parents et les enseignants. La montée de la formation permanente entraîne une redéfinition des territoires et des pouvoirs éducatifs avec un nouveau partage des responsabilités, tant aux niveaux actoriel qu'institutionnel. Ce croisement de nécessités fait la fortune ambivalente du terme, puisque l'autoformation est revendiquée autant comme une prise de pouvoir des acteurs sur leur formation que comme une décharge de pouvoir des institutions qui ne savent plus comment faire face à leurs responsabilités. Réaliser ce croisement d'intérêts par une redistribution des pouvoirs sur les terrains classiques et nouveaux, en friche ou en jachère, de l'Éducation nationale représente déjà un ensemble imposant de chantiers. La plupart des communications de ce colloque y sont consacrées, de la lettre A à la lettre F.

### 1.2. La formation de soi par soi

L'autoformation ne propulse pas seulement - plus ou moins, et de gré ou de force - les acteurs aux commandes - partagées - de leur formation. Elle introduit plus subrepticement dans le champ de la formation un nouvel objet à construire d'un type historiquement nouveau, puisqu'il s'agit d'un objet autoréférentiel nommé soi, plus encore : soi-même.

L'autoformation signifie aussi la formation de soi. Elle ne se limite pas seulement aux matières scolaires ou aux apprentissages professionnels ou multimédiatiques. Elle implique étymologiquement cette énigme du «soi». La brièveté de ce terme monosyllabique entraîne souvent son oubli. On saute rapidement par dessus. On l'esquive. Il offre peu de prise. Il a même mauvaise réputation dans les milieux sérieux, plus vu comme source de déformation que de formation. Serait-il, comme le «moi», haïssable ? D'ailleurs il peine à s'en différencier. Pourtant, si les mots ont un sens, nos chantiers se nomment d'«autoformation» et non pas d'«egoformation».

Introduire le soi comme acteur de formation - en l'assistant, bien sûr, l'épaulant, l'accompagnant, l'encadrant - n'est déjà pas si facile et ébranle les fondements professionnels et institutionnels de l'éducation héritée. Renforcer cette introduction par une seconde, au carré, qui le prend aussi comme sujet autoréférentiel en construction est encore plus difficile. Cette introduction au carré est souvent jugée comme incongrue, déplacée, dangereuse, indisciplinée et même malhonnête. C'est empiéter sur des territoires étrangers, spécialisés sur le sujet : philosophie, psychologie, thérapie,



anthropologie et même théologie. Les chantiers explorant cette autoformation existentielle au carré, de soi par soi, sont donc moins nombreux. On en trouve cependant dans ce colloque, regroupés à la lettre G comme genèse.

### **1.3. Le souci de soi et du soi au cube**

Il existe une autoformation au cube encore plus sulfureuse. C'est celle qui prend le soi comme sujet, comme objet et même comme objectif. C'est la formation de soi par soi et pour soi, au risque de l'enfermement narcissique et autistique ou au défi des dépassements des clivages classiques, psychologiques, sociologiques et même métaphysiques. Ce dangereux cousinage des extrêmes profile des chantiers hypercomplexes d'hyperapprentissage dignes d'un troisième millénaire développant la cyberformation. Plus poétiquement Bachelard parlerait de chantiers pour produire sa vie avec le mythe du Phénix.

L'introduction au cube, au carré ou au singulier du soi dans la formation, portée potentiellement par ce redoutable petit préfixe autos, ouvre donc des chantiers à l'ampleur de la formation permanente du vivant. Chantiers tous terrains et souterrains surprenants. Se laisser surprendre est le premier pas à opérer pour commencer à comprendre la longue marche de l'autoformation que Bertrand Schwartz présentera ce soir. En attendant, nous allons maintenant rapidement entrevoir les derniers relevés de terrain effectués par des explorateurs récents.

## **2. Relevés exploratoires du début des années quatre-vingt-dix**

Avant de présenter les relevés exploratoires des années quatre-vingt-dix, j'aimerais rappeler la date d'ouverture de ce qui, à ma connaissance, est le premier chantier en formation à utiliser ce nom : c'est en 1973, le chapitre 7 du livre de Bertrand Schwartz *L'école demain*, chapitre intitulé «Vers l'autoformation assistée». La même année paraît *Fantasmes et formation* du psychanalyste René Kaës. Ce dernier débusque dans l'autoformation le mythe du Phénix. Ce travail du mythe, à ses yeux, réduit à un processus individuel leurrant d'idéologisation. Dès le début, donc, est soulignée l'ambivalence psychique de ce discours des acteurs.

Cette savante mise en garde ne suffit cependant pas à arrêter le travail. Au contraire, les années quatre-vingt-dix sont aux prises avec un problème d'abondance de chantiers à clarifier pour s'y retrouver. En 1991, Pascal Galvani réussit à donner une vue d'ensemble des travaux français en les regroupant en trois courants. En 1992, Philippe Carré, prenant en compte les travaux anglophones, arrive à sept. Il utilise la métaphore de la galaxie pour signifier une unité d'ensemble au-delà et à travers les diversités.

Je ne détaillerai pas ces courants que vous connaissez ou qui sont directement connaissables ici par les livres et auteurs présents. Je signalerai seulement la référence plus fluide qu'ils introduisent dans et entre les chantiers. D'autre part, la galaxie introduit une décentration aérienne et cosmique très actuelle et postmoderne. André de Peretti y verrait une manifestation de l'aérocrairie. Ce recul, cette prise de hauteur, complètent la vision terrain d'une mise en perspective plus vaste et plus en relief. Elle fait

apparaître de nouvelles dimensions situant l'émergence les chantiers les uns par rapport aux autres.

Une galaxie est en fait un ensemble d'étoiles dont la cohésion est assurée par des liens d'attraction-répulsion invisibles. Une galaxie n'est visible à l'oeil nu - j'ose le mentionner - que de nuit, même si elle existe aussi de jour. Cette métaphore de la galaxie de l'autoformation symbolise l'apparition et la prise en compte d'un nouvel ordre de grandeur et de tout un ensemble de nouveaux éléments reliés par des liens invisibles. Elle symbolise assez justement à notre avis la notion de paradigme, définie comme une matrice cognitive mettant en sens un ensemble de problèmes, d'acteurs, de méthodes, de concepts et même d'objectifs.

Ce sont les grandes composantes de ce paradigme émergent en clair-obscur qu'à voulu présenter le numéro 122 (1995) d'*Éducation permanente* intitulé «Les chantiers de l'autoformation». Ces chantiers ont été regroupés en quatre grands sous-ensemble liés, mais cependant distincts.

1. Le sous-ensemble «terrains sociaux» : terrains expérientiel, organisationnel, médiatique, associatif, professionnel et même féministe.
2. Des méthodologies spécifiques commencent à apparaître : blason, méthodologie de l'action, dispositif de ressources, stratégie d'utilisation des *media*, histoires de vie.
3. Un troisième sous-ensemble regroupe des chantiers de travail épistémologique sur l'*autos*, la formation, les régimes cognitifs, la tripolarité.
4. Enfin, l'autoformation est trop chargée d'idéologie pour qu'un travail critique sur ses objectifs, finalités et buts ne soit pas fait. D'où l'importance des travaux sur l'autodirection et les déterminants sociaux de l'autoformation.

Cette carte à grande échelle essaie de saisir les débuts de spécification de chantier et de leurs relations dans une période transitionnelle instable et confuse. Sommes-nous à la veille d'un renversement paradigmatique ? Et si oui, comment nommer ces paradigmes ? Passe-t-on d'un paradigme pédagogique-positiviste d'hétéro-formation à un paradigme d'autoformation ? L'autoformation a-t-elle cette ampleur paradigmatique ?

Oui, comme l'annoncent, après des acteurs pionniers, des responsables institutionnels européens.

«En effet, comme il est quasi impossible de former les individus pour tout ce qui peut les attendre dans l'avenir, les institutions de formation initiale doivent adopter ce paradigme nouveau plutôt que la forme traditionnelle de la formation imposée.» (Nyhan, B., 1991, *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation : perspective européenne sur la formation et les changements technologiques*, Bruxelles : Presses universitaires européennes, p. 42).

En effet, comme nous l'avons vu, l'autoformation concentre pour des raisons différentes les intérêts de acteurs et des institutions :

- prise de pouvoir éducatif pour s'appropriier la formation, du côté des acteurs ;
- décharge de pouvoir pour les institutions qui n'ont plus les moyens d'une politique étatique monopoliste.

Aussi l'autoformation avec cette ambivalence peut-elle être vue comme le paradigme des économies socio-éducatives post-modernes. Elle aurait à la fin du vingtième siècle et au début du troisième millénaire la même importance historique que l'institution de l'école à la fin du dix-neuvième.

Si ces perspectives sont justes, les défis théoriques sont à la hauteur du renversement de pratiques. Entre autres, les sciences de l'éducation doivent sortir du paradigme pédagogique-positiviste et s'ouvrir aux nouvelles recherches théoriques essayant de comprendre, non le retour de l'acteur - a-t-il jamais été présent dans le champ scientifique ? - mais ses actions, transactions, rétroactions. Pour cette ouverture, je me permets de signaler trois ouvrages : *L'empire du sens*, par François Dosse, sous titré Humanisation des sciences humaines (La Découverte, 1995) ; *Introduction aux sciences de l'éducation*, par l'allemand Christoph Wulf (Armand Colin, 1995) ; *Les nouvelles Sciences de l'Éducation au cœur de la complexité*, par Georges Lerbet (Nathan, 1995).

L'obsolescence ou l'éclatement des grands modèles formateurs institués ne laisse pas que le vide derrière eux. Le vide institutionnel est plein d'acteurs qui pour survivre doivent poser des gestes, des actes au creux du quotidien et de ses creusets éprouvants. Quelques minuscules et invisibles que soient ces activités minimales de ces sujets en survie, elles n'en constituent pas moins les indicateurs d'un foyer organisationnel invisible, d'une mine énergétique paradoxale au plus proche de chacun et au plus partagé entre tous. C'est sur ce soi, considéré comme une mine de sens, que j'aimerais terminer.

### **3. Le soi : une mine**

Comme nous l'avons vu, le soi est le coeur caché de l'autoformation, le moteur sous le capot. Ce redoutable pronom réfléchi, omnipersonnel, comme dit Ricœur, est la traduction du non moins redoutable préfixe grec auto. L'un et l'autre sont souvent le seul point commun de nos recherches qui s'éclatent en substantifs différents très rapidement : autodirection, auto-organisation, autodidaxie, autopraxéologie... Cet éclatement s'accroît à l'international où, par exemple, formation peine à être traduit en anglais. Alors qu'on y trouve à l'oeuvre un self accolé à d'autres substantifs self-learning, par exemple, ou self-directed. Il en est de même dans les autres pays. Le soi et ses traductions semblent représenter l'opérateur linguistique le plus partagé, opérateur-clé de construction d'identité.

En ces périodes de profonde crise identitaire, prendre son exploration comme chantier commun me paraît non seulement urgent, mais aussi incontournable pour progresser en pouvant s'alimenter de nos différences. C'est sur cette mine dangereuse mais potentiellement très fructueuse que je nous laisse. Désolé de cette position dangereusement exposée. Mais cette mine est la plus grande ressource en nous et entre nous. L'occulter ou la refouler augmenterait encore les risques d'explosion.

Pour terminer en recentrant au plus proche de nous et de notre sujet, j'aimerais signaler un chantier qui concentre toutes ces perspectives paradigmatiques. Ce chantier, c'est nous-mêmes. Si nous vivons, c'est que nous réussissons minimalement notre autoformation, c'est-à-dire l'impossible mise en forme unifiante de toutes ces tensions hétérogènes. La prise de

conscience de cet auto-chantier est incontournable pour toute connaissance des autres chantiers. Les chantiers de formation du soi se concentrent en chacun de nous, donc, pas le choix. Pour connaître l'autoformation, se reconnaître comme s'autoformant est méthodologiquement aussi indispensable que reconnaître que les autres peuvent se former. Double mouvement de connaissance - inverse mais corrélatif - qui permet de traiter le paradoxe de l'auto constitutif de la formation du vivant.

# AUTOFORMATION ET MÉDIATION ÉDUCATIVE

Joffre DUMAZEDIER

*Problèmes de la médiation éducative orientée vers l'aide à l'autoformation collective ou individuelle dans la société d'aujourd'hui*

Dans ce que Bertrand Schwartz appelle la longue marche vers « l'autoformation assistée » (*L'éducation demain*, 1972), on peut s'étonner du renouveau d'intérêt actuel pour ce mode d'éducation, alors que jamais les ressources de la scolarisation légale n'ont été mises à la disposition de tous pendant dix années de 6 à 16 ans (à partir de 1959) et que ces dix années ont encore été prolongées avant l'âge de 6 ans pour la quasi totalité de la population à partir de 4 ans et encore prolongées après 16 ans pour plus des trois quarts de la population... N'est-ce pas paradoxal ?

C'est pourtant ce que l'observation sociologique de toutes sortes de pratiques sociales d'autoformation et d'aides à l'autoformation, sous des noms divers, nous ont fait identifier comme « un fait social d'aujourd'hui ». On verra que beaucoup font même de l'aide à l'autoformation sans le savoir, par la force des choses, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose.

Ce fait social semble moins l'héritage de l'autodidaxie ouvrière et paysanne du XIX<sup>ème</sup> siècle que le résultat d'une mutation latente apportée par un changement des rapports au savoir dans la vie quotidienne de chacun. Nous pouvons saisir ce changement culturel à travers l'évolution de la pratique des histoires et des projets de vie vers un savoir plus organisé, plus intériorisé ou à travers l'évolution de la formation associative vers des formes plus personnalisées ou encore dans l'évolution de la formation professionnelle continue depuis la loi de juillet 1971 vers la recherche de situations éducatives plus proches des situations de travail où le transfert quotidien des compétences acquises se fait mieux, aussi dans les questions nouvelles d'assistance aux sujets apprenants utilisant à tous âges la formation à distance par l'usage des médias. Enfin, on peut saisir ce fait social dans les essais récents au cœur même des nouveaux collèges pour tenter d'intéresser davantage la majorité des jeunes indifférents aux savoirs scolaires, en les initiant à un travail plus indépendant, plus autonome, plus personnel.

Tous ces chantiers de l'autoformation ont été présentés dans un numéro de la revue *Éducation permanente* de mai 1995 qui a rassemblé, sous l'égide du GRAF, les principales communications au colloque européen de Nantes de novembre 1994. J'y renvoie les lecteurs les plus curieux. Dans un texte final, j'ai tenté de caractériser ce surprenant fait social. Je n'y reviendrai pas aujourd'hui. On peut aussi se reporter au numéro 2 (1995) de la revue *Éducatives* sur les autoformations. J'y évoque tous ces problèmes dans un entretien avec Christiane Étévé.

Contentons-nous de souligner que ce fait social ne peut pas être réduit à une survivance de l'idéologie autogestionnaire de 1968. Il n'est pas non plus la suite du mouvement de décolonisation de l'éducation exprimé par Gérard Mendel dans son livre de 1974 : *La révolte contre le père* n'est qu'une des interprétations possibles de ce fait social. Il en est de même

pour les théorisations de la crise de l'autorité ou du *crépuscule du devoir* (Lipovetsky, 1992). Les pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation sont avant tout le résultat d'un nouveau rapport entre l'imposition des programmes par l'institution éducative et l'émergence de choix plus libres du sujet social apprenant, dès l'adolescence. Dans la réalité, nous avons observé surtout le besoin d'une autorité éducative à la fois plus réaliste et plus tolérante qui respecterait davantage un équilibre plus personnalisé entre le travail intellectuel défini par les institutions éducatives, scolaires ou extra-scolaires, et les exigences d'un apprentissage plus libre légitimé par ce que nous avons appelé *La révolution culturelle du temps libre* (1988) dans la société d'aujourd'hui. Il serait tentant de dégager les sens ou les significations de ce changement dans ce qu'on a appelé, après Hannah Arendt, la crise de la culture au cœur de la crise de l'éducation. C'est ce que je tenterai dans la conférence qui m'a été demandée pour la troisième Biennale de l'éducation à Paris le 20 avril 1996.

**Alors, aujourd'hui, quelle question traiter ?** Je me centrerai sur la question plus modeste et pourtant centrale de la **médiation éducative** pour faire comprendre en quoi consiste l'aide à l'autoformation. Dans les milieux de l'éducation nationale et de l'action éducative, on craint souvent que les pratiques d'autoformation rendent inutiles l'action du professeur, de l'éducateur ou de l'animateur : quelle erreur ! Une certaine littérature prestigieuse et une certaine psychanalyse séduisante ont répandu sur l'autoformation des images brillantes qui faussent l'observation méthodique de la majorité des pratiques réelles d'autoformation. Ainsi, dans le roman *La nausée*, le professeur J.P. Sartre met en scène un ridicule autodidacte qui rêve en petit chef de tout savoir par lui-même, sans prof'. Aussi tente-t-il d'apprendre la culture dans un dictionnaire en commençant par A et en se proposant de finir à Z... De son côté, le psychanalyste René Kaës, dans *Fantasme et formation* (1984), a choisi de présenter Félix, autodidacte délirant qui, en effet, a bien besoin de se faire soigner : il est enfermé dans un fantasme d'« auto-engendrement de soi » qui ne veut rien devoir à personne, donc surtout pas de médiateur !

Au contraire, l'observation des pratiques dans la plupart des chantiers de l'autoformation montre **à la fois** la recherche d'un autodéveloppement du sujet apprenant selon le rythme propre de son esprit, de son cœur, de ses sens, et le choix d'un grand nombre d'hommes et de femmes ressources, de **médiateurs-guides**, où chercheurs, éducateurs, animateurs, bons élèves, créateurs, experts en tous genres, jouent un rôle majeur d'intermédiaire entre savoir ordinaire et savoirs savants. Telle est l'idée que je me propose de développer.

## 1. Les réflexions autobiographiques pour dépasser les leçons de l'expérience ordinaire

Cette réflexion autobiographique pour "produire sa vie" ou produire une oeuvre ne se fait pas spontanément. Elle est le résultat d'une construction guidée où un catalyseur, un interlocuteur ou un chercheur, tous dépositaires d'une connaissance savante, exercent une influence déterminante pour mettre en forme le témoignage d'un sujet s'autoformant : Marie-Michèle avec Gaston Pineau (1983) ou Ernestine Lorand avec Christian Leray (1995), tous deux dans les sciences de l'éducation.

## **2. Les aides à l'autodidaxie dans les mouvements d'éducation populaire**

Avant la mode des histoires de vie et des récits de vie, le mouvement d'éducation populaire avait valorisé lui aussi les itinéraires de ceux qui se proclamèrent autodidactes : "tous les chemins mènent à la culture", disait Paul Lengrand en 1950. Ils avaient tenté d'accéder par eux-mêmes à la culture des intellectuels en partant d'un niveau de formation primaire, en un temps où l'accès aux établissements secondaires n'était en fait ouvert qu'aux enfants de la bourgeoisie (B. Cacerès, 1960). Tous ont été soutenus, orientés ou guidés par des médiateurs éducatifs qui avaient plus d'instruction qu'eux dans le domaine où s'orientait leur appétit de savoir. A une époque plus récente, où les niveaux de formation initiale se sont élevés, C. Poliak fait les mêmes remarques dans son livre *La vocation d'autodidacte* (1992). Elle trouve aussi, dans leur trajectoire sociale d'apprenant, les influences de médiateurs variés.

## **3. L'autoformation mutuelle dans l'éducation associative**

Aujourd'hui, le vaste mouvement de scolarisation de par le monde par ce que l'UNESCO appelle l'éducation formelle a révélé ses insuffisances en suscitant partout une éducation non formelle grâce à des associations ou des réseaux éducatifs en tous genres, où l'adhésion volontaire des sujets dans une atmosphère plus souple, plus conviviale, facilite l'effort que demande l'accès à la connaissance de la langue, du calcul, etc. (Philips, 1980). Or dans ces réseaux institués ou interpersonnels, (centres sociaux, mouvements d'éducation populaire, réseaux d'échanges des savoirs, etc.) l'influence des animateurs est un mode de médiation éducative (ou culturelle) qui peut favoriser l'autoformation collective et individuelle (C. Héber-Suffrin, P. Portelli). Elle se fait sous des formes variées, plus adaptées aux exigences d'apprentissages propres à chaque milieu, chaque groupe, chaque individu, même quand la connaissance diffusée est du niveau des études scolaires et universitaires (ce qui arrive déjà dans certains centres).

## **4. Les pratiques de l'autoformation accompagnée dans les situations de travail**

Un autre champ inattendu s'est ouvert plus récemment à des pratiques d'aide à l'autoformation : c'est celui de la formation professionnelle continue des adultes dans les entreprises, surtout les grandes. En effet, la transformation rapide des conditions technologiques et sociales de la production a conduit les entreprises à compléter, voire corriger certains aspects de la formation scolaire pour tous. Au début, des stages en tous genres se sont développés. Puis les ingénieurs ont observé que le transfert des enseignements dans la vie technique et sociale de l'entreprise se faisait mal. Ce qui a été appelé "la stagite" a fait l'objet de critiques croissantes. Depuis, un mouvement s'est développé en faveur de l'aide à la formation expérientielle (B. Courtois, 1995), à la mise en place d'une "organisation apprenante" (A. Moisan, 1995), et plus généralement pour "accompagner l'autoformation" dans la formation professionnelle (P. Carré, 1992).



## 5. La formation à distance et l'autoformation assistée

Dans l'univers médiatique en expansion continue, un nouveau chantier s'est ouvert aux pratiques d'autoformation avec le développement de la formation à distance. C'est d'abord les cours de plus en plus suivis, en toutes matières, grâce au Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Or de plus en plus, devant l'importance des abandons des cours par correspondance, se pose la question de l'apprentissage à l'autoformation dès le collège et peut-être même dès l'école primaire. Dès à présent la constitution de réseaux de soutien à l'autoformation par l'usage des médias, avec l'aide permanente des compétences médiatrices locales et itinérantes est à l'ordre du jour (J. Perriaut, 1994). De nombreux autres exemples existent, en France et à l'étranger d'enseignement à distance, de programmes de télévision éducative, à tous les niveaux du primaire au supérieur (F. Henri, A. Kaye, 1985). Nous faisons l'hypothèse qu'avec le développement de la réflexion des sciences de l'éducation pour insérer davantage l'apprentissage scolaire dans une perspective plus durable et plus complète, cet apprentissage à l'autoformation permanente dans l'univers médiatique pourra s'étendre. Alors, des formes spécifiques de médiations éducatives, déjà observables dans certains cas d'utilisation éducative des médias, pourront se développer.

## 6. L'apprentissage au travail autonome dans les collèges

Pour finir, parlons de l'école elle-même, puisque les lycées et surtout les collèges, pour limiter leurs impuissances, se sont lancés, dès l'année 1972, dans une expérimentation sur l'apprentissage au travail indépendant, appelé ensuite autonome, puis personnel. L'objectif était très clair, il s'apparentait à la perspective d'une préparation à une pratique permanente de l'autoformation sous toutes ses formes, d'abord dans le cadre scolaire, puis à tous les âges de la vie. Nelly Leselbaum (1982) ne s'y est pas trompée, non plus qu'André de Peretti, préfacier de son livre, en présentant cette "expérimentation". Là, le médiateur éducatif est un professeur volontaire à la fois enseignant et tuteur dans l'initiation au travail autonome. Toutes les observations actuelles sur l'école ne devraient-elles pas conduire à valoriser toutes les formes d'aide à l'autoformation des sujets apprenants en partant à la fois des contenus simplifiés du programme et des exigences de chacun à travers son histoire et ses projets possibles de vie ? (INRP, 1994).

## 7. La médiation éducative dans les aides à l'autoformation permanente à tous les âges de la vie

Cette médiation éducative crée un soutien à la fois "affectif et cognitif" en prenant en compte, non seulement la relation du médiateur et de l'apprenant, mais encore "la relation de l'apprenant à la tâche à accomplir" (Bruner). Cette médiation éducative provoque la modélisation d'une pratique difficile d'autoformation propre à chacun. Elle crée des formes d'organisation et d'échanges en situation d'acquisition et de transmission des connaissances sous certaines conditions. Il ne fait aucun doute que tous ces caractères se retrouvent dans les pratiques d'aide à l'autoformation que nous avons observées.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Le texte intégral de la conférence de J. Dumazedier est publié dans la *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 1-2, 1996.

# Colloque sentimental

*Gérard Mlékuz*

*L*ille

6 novembre 1996

Maison de l'éducation permanente

20 heures

Ambiance de retrouvailles et de festival off

Chaleur d'une famille rassemblée

Chaleur d'une famille réunie autour de l'un de ses pionniers, l'un de ceux qui  
ont fondé les premières fois : Bertrand Schwartz

Calmer le trac

S'avancer vers l'estrade

Installer l'invité

Installer les quatre questionneuses : Elisabeth, Latifa, Nathalie, Sophie

Respirer

Retrouver la fiche verte

Apprivoiser le micro

*L*e spectacle peut commencer

Brève présentation

Obscurité

Silence impressionnant

Un visage en gros plan

Une fresque colorée en toile de fond

Une réalisation janséniste

*Une leçon d'histoire*

*Un récit de vie*

*Une leçon particulière*

*Émotion*

*R*etour de la lumière

*Quatre jeunes femmes*

*Quatre questions pour lancer le débat*

*Des années 60 à l'an 2000*

*Des interrogations majeures*

*Voyage au pays de la Mémoire*

*Intervention d'André De Peretti*

*Complicité*

*Fraternité*

*Intervention d'un jeune formateur*

*Demain*

*Dialogue des générations*

*À la recherche du sens*

*Co-formation nocturne*

*Il est plus de 23 heures*

*Difficile de se quitter*

*Rude journée pour un colloque !*

*Bertrand, Daniel, Elisabeth, Latifa, Nathalie, Sophie...*

*Merci...*

*Et merci la vie !*

***L*e monde appartient à ceux qui écoutent**

un document audiovisuel

conçu par Daniel Grégoire et Gérard Miékuz

retraçant à grands traits l'itinéraire de **Bertrand SCHWARTZ**

Pour tout renseignement, s'adresser à

CUEEP - CPAV

Bâtiment 5-6

Cité scientifique

59655 VILLENEUVE D'ASCQ

## Conférenciers, contributeurs et modérateurs : présentations...

- ALAVA Sérafin** ..... Maître de conférence (Université Toulouse le Mirail)
- BACHELIER Catherine** ..... Membre du groupe « autoformation » de Peuple et Culture
- BLANDIN Bernard** ..... *Senior consultant* (CESI, Paris)
- CARRÉ Philippe** ..... Professeur associé (Université de Lille1, CUEEP), consultant (INTERFACE, Paris), membre du GRAF
- CLENET Jean** ..... Maître de conférence (CUEEP, Université de Lille1)
- CORMAULT Élisabeth** ..... Responsable didacthèques (Cité des sciences et de l'industrie, Paris)
- COURTOIS Bernadette** ..... Chargée d'études (AFPA Montreuil), membre du GRAF
- DELACHE Dominique** ..... Professeur certifié (CUEEP, Université de Lille1)
- DENIS Brigitte** ..... Maître de conférences (Université de Liège, Belgique)
- DUMAZEDIER Joffre** ..... Professeur émérite (Université de Paris5)
- ENRIOTTI Shéhérazade** ... Chargée d'études (AFPA Montreuil)
- FICHEZ Élisabeth** ..... Professeur (IUP INFOCOM, Université de Lille3)
- FOUCHER Roland** ..... Professeur (Université du Québec, Montréal)
- GANASE Vidia** ..... Consultante (DIXIT COMMUNICATION INTERNATIONALE, Paris)
- GLIKMAN Viviane** ..... Maître de conférences (INRP, Paris)
- GRÉGOIRE Daniel** ..... Ingénieur d'études (CUEEP, Université de Lille1)
- HAEUW Frédéric** ..... Ingénieur d'études (CUEEP/TRIGONE, Université de Lille1)
- HÉBER-SUFFRIN Claire** ..... Co-fondatrice des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Présidente du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs.
- JEZEGOU-RIOUAL Annie** ... Ingénieur conseil en formation continue (Société EURÉKOM, Rennes)
- LECLERCQ Dieudonné** ..... Professeur (Université de Liège, Belgique)
- LERAY Christian** ..... Maître de conférences (Université Rennes2)
- MATISSON Barbara** ..... Consultante (DIXIT COMMUNICATION INTERNATIONALE, Paris)
- MELYANI Mohamed** ..... Maître de conférences (Université de Picardie-Jules Verne)

---

## INTRODUCTION

---

- MILOT Élisabeth** ..... Ingénieur d'études (CUEEP, Université de Lille1)
- MLÉKUZ Gérard** ..... Conseiller en Formation Continue (DAFCO, Lille), membre du GRAF
- PERCY Keith** ..... Professeur (Université de Lancaster)
- PERETTI André de** ..... Directeur de programme honoraire, psychosociologue, etc.
- PINEAU Gaston** ..... Professeur (Université F. Rabelais de Tours), membre du GRAF
- POISSON Daniel** ..... Professeur (CUEEP, Université de Lille1)
- PORTELLI Patricia** ..... Maître de conférences (Université de Caen)
- PRÉVOST Hervé** ..... Consultant (AFPA, Aquitaine)
- PUTOT Anne** ..... Consultante (INTERFACE ÉTUDES & FORMATION, Paris)
- REHOUMA Djamila** ..... Assistant-Ingénieur (CUEEP, Université de Lille1)
- RICHARDOT Bruno** ..... Ingénieur d'études (Université de Lille1)
- ROELENIS Nicole** ..... Psychologue du travail (AFPA, Alsace)
- STRAKA Gerald A.** ..... Professeur (Université de Brême, Allemagne)
- THIÉRY Laurence** ..... Ingénieur d'études (CUEEP, Université de Lille1)
- VERRIER Christian** ..... Doctorant (Université Paris8)
- WITTORSKI Richard** ..... Maître de conférence (Université Paris5 et CNAM)

---

### Remarque

Les textes publiés dans cet ouvrage ont été systématiquement proposés à relecture pour correction aux auteurs. Ils n'engagent par conséquent que ces derniers.

B.RICHARDOT

# PROGRAMME DU COLLOQUE

Lundi 6 novembre

**10h00-12h00**

**Séance inaugurale** animée par Paul Demunter (directeur de TRIGONE)

1. Ouverture institutionnelle (interventions des présidents de l'USTL, de la Région et du Recteur)
2. Présentation du colloque par Gérard Mlékuz (DAFCO Lille-GRAF)
3. Conférences introductives
  - **Formations ouvertes et autoformation, le point sur les travaux de TRIGONE** par Daniel poisson (CUEEP-USTL-TRIGONE)
  - **Les chantiers de l'autoformation** par Gaston Pineau (Université Tours-GRAF)

**13h30-18h00**

**Pratiques d'autoformation** : chaque participant peut choisir trois communications proposées (présentations d'expériences, analyses de pratiques, etc.). Deux modérateurs, l'un du CUEEP et l'autre du GRAF, accompagneront les échanges dans chaque salle

**Série A.** Gérard Mlékuz & Gilles Leclercq

**Série B.** Bernadette Courtois & Dominique Delache

**Série C.** Pierre Landry & Daniel Poisson

**Série D.** Gaston Pineau & Frédéric Haeuw

**Série E.** André Moisan & Jean Clenet

**Série F.** Georges Le Meur & Bruno Richardot

**Série G.** Philippe Carré & Élisabeth Milot

**13h30-14h45 : premier groupe de communications au choix**

- |   |  |
|---|--|
| A1. <i>Formation à distance et individualisation</i>                                  | Annie JEZEGOU-RIOUAL                                 |
| B1. <i>Apprentissages et relations de travail</i>                                     | Bernard BLANDIN                                      |
| C1. <i>Autoformation &amp; hypermédias :<br/>qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant ?</i> | Dieudonné LECLERCQ<br>& Brigitte DENIS               |
| D1. <i>Centre de ressources et tutorat : le cas des CURES</i>                         | Frédéric HAEUW,<br>Laurence THIÉRY & Djamila RÉHOUMA |
| E1. <i>Organisation qualifiante et autoformation collective</i>                       | Richard WITORSKI                                     |

## INTRODUCTION

---

F1. *Autoformation et formation des enseignants* Nelly LESELBAUM<sup>1</sup>

G1. *Dynamique autoformatrice de l'histoire de vie* Christian LERAY

### 15h00-16h15 : deuxième groupe de communications au choix

A2. *Cité des Sciences et de l'Industrie : pratiques d'autoformation à la didacthèque* Élisabeth CORMAULT

B2. *Audit des pratiques d'autoformation de cadres dirigeants* Anne PUTOT

C2. *Autoformation, Informatique et bricolage* Mohammed MELYANI

D2. *Le Dispositif Permanent de Bordeaux-Caudéran, une réalité dans l'univers de l'individualisation* Hervé PRÉVOST

E2. *Autoformation / formation et citoyenneté* Claire HÉBER-SUFFRIN

F2. *Écriture praticienne et autoformation intégrée dans les organismes de formation* Bruno RICHARDOT

G2. *La tentative d'accomplissement d'une présence au monde : l'énigme existentielle de l'autoformation* Nicole ROELENS

### 16h30-17h45 : troisième groupe de communications au choix

A3. *La Cinquième, support d'autoformation ?* Viviane GLIKMAN

B3. *Les professionnels et l'autoformation : le cas des ingénieurs* Roland FOUCHER

C3. *S'autoformer à l'école : influence des nouvelles technologies sur les pratiques d'autoformation documentaires* Séraphin ALAVA

D3. *Le tutorat linguistique en Centre de Ressources* Barbara MATISSON & Vidia GANASE

E3. *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs : quelles pratiques sociales d'autoformation ?* Patricia PORTELLI

F3. *Un processus d'accompagnement autoformatif des formateurs AFPA* Shéhérazade ENRIOTTI

G3. *Témoignage d'une expérience autoformatrice* Christian VERRIER

### **18h00-20h30**

Temps libre (pause dîner), dont **Carrousel GRAF** de 18h à 19h (première session de questions aux membres du GRAF)

### **20h30-22h00**

**La longue marche de l'autoformation**, une soirée avec Bertrand Schwartz, débat animé par Gérard Mlékuz (DAFCO Lille-GRAF)

---

<sup>1</sup> Cette communication n'a pas eu lieu.



## Mardi 7 novembre

### 9h00-11h30

**Forum des autoformations** : ateliers, échanges, débats. Il est proposé un choix de ressources matérielles et humaines et de lieux ouverts pour échanger, s'informer, se rencontrer, se documenter. Dans un chaque groupe un « facilitateur » assurera le bon déroulement du forum.

Espace « <i>ressources documentaires</i> »	Bruno Richardot
Atelier « <i>outils d'autoformation</i> »	Jacques Scarmato
Atelier d'expérimentation « <i>réseau d'échanges de savoirs</i> »	Gaston Pineau
Groupe d'échanges « <i>APP et dispositifs d'autoformation</i> »	Frédéric Haeuw & Élisabeth Milot
Groupe d'échanges « <i>Accompagnement de l'autoformation et métiers de formateurs</i> »	Jean Clénet
Groupe d'échanges « <i>Culture, loisirs et autoformation</i> »	Catherine Bachellier
Groupe d'échanges « <i>Autoformation, langues et enseignement supérieur</i> »	Daniel Poisson
Groupe d'échanges « <i>Autoformation, travail, entreprise</i> »	Dominique Delache
Groupe d'échanges « <i>Autoformation existentielle</i> »	Pascal Galvani

### 11h30-12h30

Conférence de Joffre Dumazedier :  
**Les aides à l'autoformation, un fait social aujourd'hui**

### 12h30-14h30

Pause déjeuner, dont **Carrousel GRAF** de 12h30 à 13h30 (deuxième session de questions aux membres du GRAF)

### 14h30-16h00

**Carrefour international de l'autoformation**, animé par Philippe Carré (GRAF-TRIGONE), avec la participation de Gerald Straka (Université de Brême, Allemagne), Nurià Vidal (Codi7, Barcelone, Espagne), Roland Foucher (GIRAT, Université du Québec, Montréal, Canada), Brigitte Denis (Université de Liège, Belgique) et Keith Percy (Université de Lancaster, Royaume-Uni).

### 16h00-17h00

**Synthèse du colloque** par André de Peretti

### 17h00-18h30

Inauguration du Centre de Ressources des Métiers de la Formation du CUEEP

**COMMUNICATIONS**

**série 1\***

***DISPOSITIFS***

- *Formation à distance et individualisation* Annie JEZEGOU-RIOUAL
- *Cité des Sciences et de l'Industrie : pratiques d'autoformation à la didacthèque* Élisabeth CORMAULT
- *La Cinquième, support d'autoformation ?* Viviane GLIKMAN

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre A dans le programme du colloque.



# FORMATION À DISTANCE ET INDIVIDUALISATION

Annie JEZEGOU-RIOUAL

## 1. L'objectif général de la recherche

L'objectif général de notre travail de recherche était de déterminer l'influence de la démarche d'individualisation, telle qu'elle est appliquée dans le système de formation à distance du groupement EDF-GDF de Nantes, sur l'autonomisation des apprenants.

Par « autonomisation », on entend, ici, le processus par lequel l'agent devient de plus en plus apte à prendre en charge sa formation.

Un autre objectif, lié au premier, était de proposer un projet d'ingénierie susceptible de favoriser le développement de l'autonomie dans l'apprentissage à distance.

## 2. L'individualisation : « un entre stratégique posant les problèmes complexes d'ingénierie »

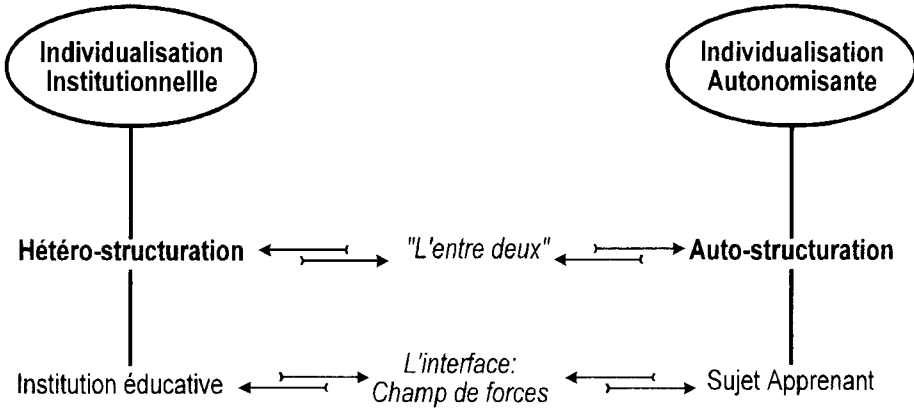
D'une manière générale et quel que soit le champ d'application, l'individualisation de la formation pose des problèmes complexes d'ingénierie dans la gestion d'un « entre deux » stratégique, dont les extrêmes correspondent à deux démarches opposées :

- à un extrême, c'est l'institution éducative qui individualise : elle met à la disposition de l'apprenant un vaste choix dont les objectifs sont définis à l'avance et un ensemble de moyens eux aussi prédéterminés mais adaptés à certaines caractéristiques individuelles de l'apprenant. On se situe, ici, dans un système rationnel dans lequel l'individu n'a aucune action sur sa formation. Dans ce schéma, on parle d'héréro-structuration ou d'individualisation institutionnelle.
- à l'autre extrémité, c'est l'apprenant qui individualise : il dispose d'une liberté totale dans le choix des différents aspects de sa formation qu'il adapte en fonction de ses besoins. Ici, le sujet est responsable de sa formation à l'intérieur d'un système totalement créé pour lui-même et où personne n'intervient.

Dans ce schéma, on parle d'auto-structuration ou d'individualisation autonomisante. Ici, l'individualisation est prise au sens extrême de l'autoformation : c'est à dire comme une appropriation du pouvoir de formation que le sujet applique à lui même.

Entre ces deux pôles, il existe des formes intermédiaires qui varient selon les choix d'ingénierie retenus par l'institution éducative, dans le plus ou moins haut degré de liberté accordé à l'apprenant dans le contrôle de sa formation.

## « L'entre stratégique »



Pour comprendre la nature de "l'entre", nous proposons, dans notre recherche, de saisir la réalité de l'individualisation en distinguant trois niveaux étroitement liés : celui de l'institution éducative à distance, celui de l'apprenant et celui de l'interface commune à ces deux réalités.

Tout d'abord le niveau de l'institution éducative à distance : l'institution éducative peut être vue comme une organisation qui met en jeu deux dimensions qui s'interpénètrent. La première est idéologique : elle s'exprime au travers des thèmes développés par l'institution dans sa politique de formation, ainsi qu'au travers des représentations qui donnent sens aux actions menées sur le terrain. La seconde, liée à la première, est d'ordre politique : elle renvoie aux considérations économiques et sociales sous-jacentes au projet d'individualisation de la formation. Elle forme le cadre de référence des finalités poursuivies par l'institution au travers de la démarche. L'interaction de ces deux dimensions contribue à poser les choix théoriques d'ingénierie retenus en matière d'individualisation de la formation.

Ensuite, le niveau de l'apprenant : l'apprenant peut être vu comme une identité, non pas uniquement l'identité au travail mais aussi comme un construit, marqué par l'empreinte de l'héritage biologique, l'histoire personnelle, l'appartenance socioculturelle, etc. La réalité humaine observée à ce niveau peut expliquer pourquoi dans des situations de prise en charge, certains réussissent à développer des compétences pour se former efficacement, d'autres rencontrent des difficultés ou abandonnent. Mais, au-delà des déterminismes sociaux et culturels, ce qui est en jeu, ici, c'est la dynamique sous-jacente à la démarche. C'est à dire des choix profonds qu'ils ont fait en rapport avec leur projet professionnel et personnel, les stratégies qu'ils adoptent pour articuler les objectifs poursuivis au travers de leur projet individuel de formation et les moyens qu'ils se donnent pour les atteindre.

Enfin, l'interface peut, selon nous, être assimilée à un champ de tension, médiatisé par un ensemble de forces ou de composantes communes aux deux logiques précédentes.

## Les composantes de « l'entre »

L'institution de formation à distance	← → Champ de forces ← →		L'apprenant
	les niveaux d'individualisation	Les objets de l'individualisation	
<i>le contexte politique et économique</i>	le projet professionnel	l'orientation professionnelle	
<i>le contexte socio-organisationnel</i>	le projet de formation l'itinéraire de formation	les objectifs de formation les lieux, la durée, les modalités	<i>la logique du projet individuel de formation à distance</i>
<i>l'ingénierie pédagogique du dispositif de formation à distance</i>	le projet d'apprentissage	l'accès les objectifs, les contenus le lieu, le temps	<i>les stratégies d'apprentissage à distance</i>
	le parcours d'apprentissage	le cheminement le rythme, la séquence	
	la situation d'apprentissage	le format, les méthodes les moyens d'apprentissage l'évaluation les personnes ressources	

### 3. La formation à distance et l'individualisation au groupement EDF-GDF de Nantes recherche

Ici, les choix d'ingénierie retenus en matière d'individualisation sont très largement influencés par une double logique de formation de masse et de rentabilité financière et pédagogique des dispositifs de formation à distance, imposée par le Service de Formation Professionnel d'EDF-GDF au groupement de Nantes.

Les efforts d'individualisation se centrent exclusivement sur la diversification des médias mis à la disposition des agents pour communiquer avec les interlocuteurs de la relation éducative à distance. Nous désignons

ici les tuteurs, les dépanneurs, les correcteurs, qui ne participent pas directement à la conception des dossiers d'autoformation, mais qui se trouvent en situation de dialogues et d'échanges avec les apprenants, via des outils de communication tels que : le téléphone ou la messagerie télématique.

Comme dans tout système traditionnel de formation continue à distance, la personne apprend seule, en dehors du temps de travail, sans la présence physique de formateurs, mais à l'intérieur d'un dispositif qui définit préalablement les objectifs de formation, les contenus pédagogiques, les modalités d'évaluations et de validation des acquis. Le groupement de formation lui transmet un ensemble de documents, à partir desquels elle organise son travail dans le cadre d'un calendrier lui aussi prédéterminé.

Pour comprendre les limites que rencontre ici la démarche d'individualisation, nous évoquerons trois problèmes identifiés dans notre recherche :

- le premier tient à la rigidité du fonctionnement et de l'organisation du travail pédagogique, proches du modèle industriel, notamment ceux de la division du travail et de la production de masse ;
- le second relève du désengagement des formateurs dans la relation éducative à distance avec les apprenants, pour se consacrer à des tâches de correction et de conseil, au travers desquelles le but recherché est d'optimiser la qualité des dossiers d'autoformation par la mise en place d'un système de régulation permanent ;
- le troisième, lié au précédent, montre un accompagnement comparable à celui proposé dans l'enseignement scolaire traditionnel du tout présentiel, c'est-à-dire davantage centré sur les aspects cognitifs que sur un soutien psychologique et méthodologique.

On assiste ici à une démarche d'individualisation de type institutionnelle et à une conception technico-pédagogique de l'autoformation qui tend à établir une certaine normalisation des savoirs et une standardisation des démarches d'apprentissage, propres à la logique d'hétéroformation.

Dès lors, il nous restait à démontrer comment, dans ce contexte de formation, laissant à l'apprenant peu de liberté dans le contrôle organisationnel et pédagogique de sa formation, celui-ci s'approprie par lui-même son processus d'apprentissage et s'autonomise.

Il ressort, des témoignages recueillis, que l'autonomisation dans l'apprentissage s'inscrit dans une dynamique interne d'auto-structuration. Cette dynamique est présente dans la logique du projet individuel de formation à distance, conçu comme la traduction stratégique d'un projet professionnel plus large au travers de ce que l'on peut appeler un projet de carrière. Elles se retrouvent aussi au niveau des stratégies d'apprentissage. C'est notamment, dans la maîtrise autonome du temps, par l'apprenant lui-même, et dans la construction d'un réseau d'entraide et de soutien extérieur à celui proposé dans le dispositif, que cette dynamique est la plus manifeste.

Elle s'exprime par un double processus d'intégration des contraintes qui leur sont imposées (hétéro-structuration) et de réaction auto-structurante. C'est, nous pensons, cette réaction qui révèle, chez les apprenants interviewés, d'un puissant effort d'autonomisation. Ce dernier relève,

selon nous, de la capacité de l'apprenant à s'approprier les quelques espaces de liberté ouverts par le dispositif et à développer des stratégies pour apprendre à distance.

#### **4. Pour un accompagnement du développement de l'autonomie dans l'apprentissage à distance**

Le projet d'ingénierie que nous proposons au terme de notre recherche, repose sur l'hypothèse, posée par Philippe Carré, que quel que soit le degré de liberté accordé à l'apprenant dans le contrôle de sa formation, ce qui prime avant tout c'est la variable psychologique, elle-même liée à la problématique du projet individuel de formation et des rapports au savoir.

C'est pourquoi, plutôt que de proposer des perspectives d'ouverture ou de flexibilité du système de formation à distance, il nous a semblé plus pertinent de centrer la réflexion sur les modalités d'accompagnement susceptibles de favoriser le développement des compétences à l'autoformation.

Ce projet d'accompagnement tend à établir un équilibre entre les trois grandes conceptions de l'autoformation, développées par Pascal Galvani.

Le premier point du projet repose sur l'hypothèse qu'il existe un lien entre le niveau d'appropriation du projet individuel de formation à distance et la qualité des stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par les apprenants. Nous pensons qu'un accompagnement, centré sur les aspects bio-épistémologiques de l'autoformation, permettrait de faciliter cette appropriation. Il offrirait, aussi et surtout, aux formateurs-interlocuteurs, la possibilité de comprendre la dynamique personnelle sous-jacente à la demande de formation et d'adapter, par la suite, leurs pratiques aux caractéristiques de chacun.

Le second repose sur l'hypothèse qu'une préparation à l'apprentissage à distance peut avoir une influence sur l'autonomisation. En effet, à l'entrée en formation, les agents témoignent d'une forte motivation : la décision de s'engager dans un processus de formation à distance ne leur est pas imposée, elle est avant tout la leur. Par contre, ils doutent parfois de leur capacité à poursuivre des études, après plusieurs années d'interruption. A ce doute s'ajoute, souvent, la crainte de l'inconnu : apprendre à distance est, pour la plupart d'entre-eux, une expérience nouvelle qui sous-tend un ensemble de difficultés auxquelles ils n'ont pas été confrontés lors de leur scolarité ou dans les stages de formation professionnelle dont ils ont bénéficié.

Toutes ses difficultés posent deux problèmes interdépendants :

- le premier relève de la maîtrise, par l'apprenant, des différentes composantes du dispositif dans lesquelles s'exerce l'autonomie : temps, lieux, personnes ressources.
- le second interroge sa capacité à élaborer et à mettre en oeuvre des stratégies personnelles d'apprentissage : techniques et stratégies d'appropriation des connaissances, auto-évaluation des acquis, régulation.

Cette auto-ingénierie ne va pas de soi. Elle demande de l'expérience ou tout au moins des pré-requis pour assumer le contrôle de l'apprentissage. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de préparer les apprenants au nouveau modèle pédagogique auquel ils seront confrontés.



Pour ce faire, nous privilégierons deux axes de préformation :

- le premier porte sur une préparation méthodologique. Il s'agit ici *d'apprendre à apprendre* à s'autonomiser, en ayant recours aux méthodes et outils d'éducabilité cognitive dans la mise au point des techniques et des stratégies d'apprentissage.
- le second porte sur une préparation psychologique dont la finalité est de leur faire prendre conscience de la réalité qu'ils vont vivre dans cette expérience d'apprentissage à distance : gestion autonome des dimensions plurielles du temps, construction d'un réseau d'entraide et de soutien, etc.

Les deux principaux points d'ingénierie, que nous venons de développer, ne peuvent être efficaces et donc, avoir un impact sur l'autonomisation des apprenants, que s'il existe préalablement une sensibilisation des formateurs interlocuteurs à la spécificité de l'apprenant adulte, afin d'orienter les pratiques d'accompagnement vers un modèle andragogique. Nous pensons que ce n'est qu'à cette condition qu'il peut être possible de créer une relation éducative basée sur le respect des caractéristiques individuelles et davantage individualisée qu'elle ne l'est actuellement.

Le projet d'accompagnement que nous proposons ici, s'inscrit dans une tentative de réduction de l'intensité du champs de tension entre une logique d'individualisation institutionnelle dominante et la dynamique d'auto-structuration des apprenants, par l'introduction d'un système d'interaction et de négociation entre les deux parties mises en présence, sans pour autant porter atteinte à l'exigence de formation de masse, imposée par le service de formation professionnel d'EDF-GDF au groupement de Nantes.

C'est, d'une manière générale, dans cette perspective globale de transactions multidirectionnelles que doit, selon nous, s'orienter l'ingénierie de la formation individualisée à distance à EDF-GDF au risque de continuer à porter une logique d'hétéroformation et à perpétuer un caractère élitiste où l'autonomie est avancée non pas comme un objectif de formation mais comme un objet de sélection.

## Références bibliographiques

- ◇ Carré, Philippe, 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle continue*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française.
- ◇ Dumazedier, Joffre, 1995. Aides à l'autoformation : un fait social aujourd'hui. *Education Permanente* n°122, p.243-256.
- ◇ Galvani, Pascal, 1991. *Autoformation et Fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques des formateurs les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon, Chronique Sociale.
- ◇ Henry, France, et Kay, Anthony, 1985. *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Presses universitaires du Québec, Téléuniversité.
- ◇ Jézégou Rioual, Annie, 1995. « *La formation à distance : entre individualisation institutionnelle et individualisation autonomisante. Etude portant sur un système de formation à distance du groupement EDF-GDF de Nantes Montluc* ». Mémoire préparé pour l'obtention du DES stratégie et ingénierie en formation d'adultes, sous la direction de Monsieur le Professeur Gaston Pineau, Universités François Rabelais de Tours, Rennes2 et Nantes.
- ◇ Pineau, Gaston, et Sauvé, Louise, 1993. *Individualisation de la formation recherche et exemple*. Groupe de recherche interuniversitaire sur l'individualisation des programmes (GRIPP), Centre Grand Ouest de coopération interuniversitaire franco-québécoise, Laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation. Tours.
- ◇ Prévost, Hervé, 1994. *L'individualisation de la formation. autonomie et/ou socialisation*. Lyon, Chronique sociale.

# **CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE : PRATIQUES D'AUTOFORMATION À LA DIDACTHÈQUE**

Élisabeth CORMAULT

*Le dispositif d'autoformation que nous nous proposons de présenter est original à plus d'un titre. Ce dispositif que nous pourrions qualifier d'atelier de construction des savoirs se situe en dehors des institutions éducatives et ne se décline pas en terme de formation initiale ni même en terme de formation continue. Cet atelier en effet, ne s'adresse pas à un public spécifique, mais est ouvert librement et gratuitement à tous. Il répond à des motivations les plus diverses et reste au service de projets individuels. Il participe à l'édification de ce que l'on peut qualifier d'environnement ouvert de formation mis à disposition du citoyen, un environnement favorable à l'acquisition de connaissances.*

Les bibliothèques ont toujours été de hauts lieux de culture, des temples du savoir (Alexandrie). Elles sont des lieux privilégiés et très fréquentés par les autodidactes et autres « s'autoformants ». Aujourd'hui, plus encore qu'hier, alors que le temps libre devient de plus en plus long dans le cycle de vie, elles sont de véritables structures d'utilité sociale, elles participent au projet républicain garantissant l'accès de tous au savoir.

Notre dispositif s'inscrit dans le cadre d'une bibliothèque.

## **La médiathèque**

La cité des Sciences et de l'Industrie, dans son projet initial a proposé la mise en place d'une "médiathèque", une bibliothèque résolument inscrite dans son temps et tournée vers le futur, proposant des supports diversifiés et des services nouveaux.

C'est ainsi qu'elle met à disposition de ses visiteurs plus de 250 000 ouvrages, 4.000 titres de périodiques, 4 000 films, plus de 1 500 outils sur support informatique.

Elle propose également des services à des publics spécifiques que sont les entreprises, les déficients visuels, les chercheurs en histoire des sciences, les professionnels de la formation, les usagers en autoformation.

## **La didacthèque**

C'est dans ce cadre, très sommairement présenté ici, que s'inscrit la didacthèque de la cité des Sciences et de l'Industrie. Née d'une volonté de vulgariser l'informatique à travers un accès libre et gratuit à des outils d'autoformation dans tous les domaines des sciences et des techniques, elle fonctionne depuis bientôt 10 ans.

Nous centrerons nos observations sur les usages d'autoformation, sachant qu'un lieu ouvert comme l'est ce dispositif peut accueillir des usages du type butinage ou découverte, liés à la curiosité, à la fascination qu'exercent les outils multimédias au sens large.

Nous précisons par ailleurs, que la didacthèque tout public est intégrée dans un ensemble formé de trois pôles :

Une deuxième didacthèque est réservée au jeune public et propose des outils que l'on pourrait qualifier de ludo-éducatifs dans une perspective d'accompagnement scolaire, de développement de la logique, de l'observation...

Un troisième dispositif, dit didacthèque professionnelle, s'adresse aux professionnels de la formation<sup>1</sup>.

## PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

La didacthèque est un lieu dans lequel les usagers ont à leur disposition des ressources éducatives dans des domaines scientifiques et techniques sur quelque 25 ordinateurs.

Ces ressources éducatives sont des programmes informatiques qualifiés du néologisme : didacticiel, contraction de didactique et logiciel.

Notre intention n'est pas de faire ici un inventaire ou une typologie de ces outils. Nous dirons simplement que nous proposons un éventail assez large de ressources éducatives plus ou moins élaborées dans leur conception pédagogique et fonctionnelle avec des tutoriels, des exercices, des systèmes dits intelligents intégrant des analyseurs de réponses plus ou moins performants.

Ces outils ont pour caractéristique d'être interactifs, ils proposent des échanges entre l'homme et la machine à des fins d'apprentissage et respectent le rythme d'apprentissage de l'apprenant. Les temps de réponse ne sont pas limités, l'utilisateur a la possibilité d'interrompre son travail et de le reprendre plus tard au point où il l'avait laissé. Il peut choisir son niveau d'entrée et ce qu'il veut apprendre. En outre, divers cheminements sont généralement proposés.

Certains outils induisent une utilisation à dominante didactique, d'autres et c'est la tendance actuelle, une utilisation à dominante heuristique (ces derniers induisent une démarche exploratoire, plus intuitive).

La caractéristique des nouveaux outils est d'intégrer des séquences animées, du son et donc de solliciter d'avantage les sens, de mieux s'adapter à la diversité des profils d'apprentissage. Nous entrons peu à peu dans l'univers du multimédia et nous connaissons la pression des médias et l'engouement du public pour ce phénomène.

Les domaines proposés quant à eux, relèvent des sciences et des techniques. Ainsi, nous trouverons tout et si bien de l'astronomie, de la bureautique, des mathématiques, des sciences naturelles, de la médecine,

---

<sup>1</sup> Les éditeurs de produits de formation faisant appel aux nouvelles technologies y déposent leur production. Elle permet de découvrir la production éditoriale, de tester ces outils. Un certain nombre d'animations, de rencontres, de formations autour des nouvelles technologies éducatives et de leur intégration dans des actions de formation y sont organisées.

que des techniques professionnelles comme la construction des escaliers ou la techno-boucherie.

Les niveaux eux aussi sont très variés, ils vont du niveau élémentaire à celui de l'expert. Prenons l'exemple des mathématiques, nous trouverons des outils d'apprentissage de la règle des signes pour la division et la soustraction, de l'initiation aux statistiques, de la logique combinatoire. Si nous nous référons à un domaine particulier comme la médecine/santé, se côtoieront des produits correspondant aux programmes d'entrée à l'école d'infirmières, d'autres utilisés en formation de médecine, d'autres enfin, d'éducation du citoyen pour la santé (tabac, nutrition, sida), d'éducation du patient, par exemple diabétique, à gérer son état.

La didacthèque offre une flexibilité dans le choix des contenus et le rythme d'apprentissage. La diversité des outils proposés sur un thème donné est appréciée. Elle pourrait être source de confusion, gêner la lisibilité de l'offre si une guidance n'était pas assurée.

## Quel accompagnement ?

La didacthèque n'est pas un organisme de formation et n'offre pas les mêmes services en terme d'aide à la définition de projet, d'évaluation ou d'accompagnement pédagogique.

L'utilisateur n'a pas à faire montre d'une appartenance à une catégorie spécifique en vue d'une prise en charge, il ne s'inscrit pas, l'accès est libre et gratuit nous l'avons signalé et les conditions proposées permettent de travailler aux horaires voulus (ouvertures même le samedi et le dimanche jusqu'à 20 heures !)

Dans tous les secteurs de la médiathèque, la médiation humaine est jugée essentielle et tout particulièrement à la didacthèque où deux médiathécaires sont constamment présentes. Elles ont un rôle d'information et de conseil sur les ressources existantes. Elles assurent aussi une aide sur l'utilisation ou l'appropriation de l'outil pour l'utilisateur non familiarisé. Elles peuvent aussi être amenées à assurer une petite maintenance en cas de surprise comme sait nous le réserver l'informatique. Leur rôle n'est pas celui d'un formateur et cela se conçoit dans la mesure où nous couvrons des champs extrêmement variés.

Ces médiathécaires de profil bibliothécaire ou documentaliste ont reçu un complément de formation en informatique et pour certains une formation de formateur.

## PUBLICS

### Composition

Le public quant à lui est tout aussi varié dans sa composition.

**Par sexe :** il est composé aux deux tiers d'hommes, ce qui est supérieur à la répartition démographique et en contradiction avec la fréquentation habituelle des bibliothèques. Pouvons nous esquisser une explication en signalant l'attrait de la population masculine pour les « machines » ? Il y

a également la nature des domaines abordés, à savoir les sciences et les techniques.

**Par âge :** les  $\frac{3}{4}$  des utilisateurs sont dans la tranche d'âge 21/40 ans, période qui se devrait d'être de pleine activité professionnelle.

**Par situation / catégorie /statut :**

- Des demandeurs d'emploi. Cette catégorie ne cesse d'augmenter. Si elle était de 15% en 1991, elle dépassait déjà les 25 % en 1993 date du dernier comptage effectué. L'ouverture de la cité des Métiers<sup>2</sup> en 1993, le rôle des structures locales d'information comme les ALE et tout simplement le bouche à oreille font que cette population a très certainement augmenté.
- Des personnes désirant réintégrer une activité professionnelle après une interruption de plusieurs années.
- Des usagers engagés dans un parcours de formation au sens large : scolaires, étudiants, stagiaires de la formation continue (33% en 1993). Nous leur proposons des outils correspondant à des programmes scolaires, universitaires, ou utilisés en formation professionnelle pour adultes.
- Des salariés (37% en 93). Ces derniers ne viennent pas tous le samedi ou le dimanche comme on pourrait le penser, ils peuvent venir en semaine avec l'accord de leur entreprise.
- Des « SDF » à la recherche de liens sociaux ou de repères.
- Mais aussi des citoyens acteurs de la vie économique et sociale cherchant à comprendre la complexité du monde dans lequel ils évoluent, des acteurs conscients de la rapide obsolescence de la connaissance ou soucieux de maintenir leur potentiel professionnel.

## La motivation

Quels que soient leurs statuts, ce qui rapproche des publics aussi différents est l'importance de leur motivation. La volonté d'apprendre est essentielle, elle est un dénominateur commun, motivation d'aller plus loin, plus haut dans leurs projets.

Ces individus ont le goût de s'autoformer toute leur vie y compris et surtout sur leur temps personnel en utilisant les ressources de leur environnement.

Leur démarche ne se concrétise pas par un diplôme, mais elle exige temps et effort. Il semblerait que la formation serait d'autant plus efficace, qu'elle impliquerait un investissement important.

Pour certains, cet investissement est lié à un objectif précis et à court terme : étudier dans le but d'obtenir un diplôme. On pourrait parler de motivation extrinsèque (à l'acte d'apprendre).

---

<sup>2</sup> La cité des Métiers est un dispositif partenarial d'information sur l'emploi, la formation, l'orientation et le bilan professionnel. Ouverte en 1993, elle accueille plus de 1 000 personnes quotidiennement.

Pour d'autres, il s'agit d'une démarche plus profonde et permanente. Cette motivation à apprendre, précisait un utilisateur, permet de comprendre, de donner du sens à sa vie, à son environnement. La motivation semble alors intrinsèque à l'acte d'apprendre lui-même.

Pour certains, en effet, la volonté d'apprendre trouve sa raison d'être dans sa mise en oeuvre, le plaisir d'apprendre, elle est une composante de leur autodéveloppement, une chose naturelle.

Une enquête menée auprès de ces usagers identifie chez beaucoup, un fort désir d'autonomie dans leur démarche. Cette soif d'autonomie ne se satisfait parfois pas des conditions inhérentes à l'hétéroformation. Ici, aucune instance extérieure n'impose de contrainte. L'apprenant conserve toutes ses responsabilités.

L'autoformation implique l'existence d'un projet individuel, ce projet fonde toute la démarche. L'individu décide de son apprentissage en toute autonomie et utilise les moyens mis à sa disposition.

Nous voyons ainsi certains apprenants s'établir une sorte de contrat avec eux-mêmes, se fixer des objectifs à atteindre, un planning de travail, une progression et fréquenter la didacthèque plusieurs mois durant.

Pour des populations déjà engagées dans un parcours de formation, leur objectif est généralement d'approfondir des connaissances à leur rythme, de résilier ces connaissances dans un cadre plus large.

Pour les demandeurs d'emploi ce projet peut correspondre à la (re)construction de leur employabilité.

Le maintien ou le développement de leurs capacités intellectuelles est essentiel, il participe au renforcement de l'image de soi et au bien-être psychologique. Leur capacité à gérer leur temps libre est révélatrice de la non rupture psychosociale. Pour certains, il semblerait que la didacthèque puisse avoir une fonction de substitution, celle du lieu de travail perdu.

La fréquentation assidue et l'utilisation intensive des ressources par certains laisse place à d'autres explications. Quand cette pratique devient trop exclusive, elle pourrait aboutir à des effets contraires. La confrontation continue à des écrans, l'accoutumance à un monde virtuel, l'absence d'enjeu, l'acquisition de compétences fictives car non expérimentées dans la réalité du travail ; tous ces éléments pourraient entraîner un dégageant vis à vis de la réalité et accentueraient la désinsertion.

## **Pratiques autoformatives à la didacthèque**

Le sens conféré au mot autoformation est très variable, il peut s'inscrire dans le contexte de la vie professionnelle, mais aussi dans celui de la vie personnelle. Les ressources de la didacthèque sont utilisées tant dans le cadre de projets professionnels que personnels.

L'autoformation est une spécificité du lieu, et une caractéristique des outils. L'utilisateur vient acquérir, contrôler ou perfectionner ses connaissances.

La didacthèque est en effet un lieu d'entraînement, de pratique. Des outils faisant appel à la simulation de situation l'autorisent. Il permet de ne pas perdre ses acquis, de conserver son niveau. Nous verrons ainsi tel usager au sortir

d'un stage de bureautique dans un organisme de formation venir s'entraîner régulièrement pour ne pas perdre la main.

La didacthèque est aussi un lieu de révision. Il permet de réactiver, remobiliser certains savoirs, certaines connaissances diluées par le temps. A titre d'exemple, une personne désirant préparer un concours et devant recouvrer son niveau de terminale en mathématique peut venir travailler sur des programmes correspondant à cet objectif.

La didacthèque enfin, est un lieu d'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. L'individu est de plus en plus obligé d'avoir une activité d'apprentissage permanent, la mobilité professionnelle et sociale l'exige. Qu'il soit envoyé par son entreprise, ou que sa démarche soit personnelle, les ressources pédagogiques proposées lui permettent d'investir de nouveaux champs de connaissance. Nous observons des démarches d'approfondissement d'un domaine de connaissance mais aussi de latéralisation, c'est à dire d'exploration de sujets connexes à l'entrée initiale. Les stratégies peuvent donc être d'accroître le niveau ou le champ des connaissances.

La didacthèque est un dispositif de formation de type particulier. Une dynamique sujet/matériaux pédagogiques/savoirs se crée en l'absence du formateur. Nous ne sommes plus dans la structuration traditionnelle d'apprentissage qui permet de relier les trois pôles du triangle : apprenant, formateur, savoirs.

## PERSPECTIVES

Ce dispositif a montré son originalité, mais aussi son opérationnalité : vingt mille usagers y sont accueillis chaque année.

Déjà, une vingtaine de bibliothèques s'inspirent de ce modèle pour mettre à disposition de leurs publics des outils sur support informatique. D'autres initiatives locales se développent. Autour d'associations mises en place par les mairies, se montent des centres de ressources qui ont pour objectifs d'aider les chômeurs ou apporter un soutien scolaire aux plus jeunes. Ces initiatives sont nombreuses et nous les accompagnons.

Les ressources de la didacthèque sont également utilisées par d'autres publics. Des groupes constitués y sont accueillis. Il s'agit de publics de la formation initiale à travers des classes Villette, et aussi des publics de la formation professionnelle dans des modules appelés « Segments d'Initiation aux Nouvelles Technologies ».

Nous n'avons pas la prétention de nous substituer à un organisme de formation, nos objectifs sont différents. Cependant, une évolution qui consisterait à apporter une aide à la définition de projet, une assistance à la précision des objectifs et à la mise en oeuvre du plan de travail serait tout à fait intéressante.

Nous le voyons les bibliothèques et l'univers de la formation ont beaucoup à apprendre d'un rapprochement.

---

Ces propos sont le résultat d'observations des pratiques ; ils sont alimentés par des enquêtes quantitatives menées par l'équipe de la didacthèque auprès du public en 89, 91, 93 ainsi que par une enquête qualitative menée auprès du public demandeur d'emploi en 1994 par Bertrand TESTOT, étudiant du DUFA de Dauphine.

# LA CINQUIÈME, SUPPORT D'AUTOFORMATION ?

Viviane GLIKMAN

*La Cinquième, "chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi", émet depuis bientôt un an. A quelles attentes répond-elle ? Quel est son impact auprès des téléspectateurs adultes ? A partir d'une brève étude qualitative et d'informations issues d'études extensives réalisées par des organismes spécialisés, nous proposerons quelques éléments de réponses à ces questions et nous demanderons en quoi et pour qui elle fonctionne (ou non) comme support d'autoformation.*

Depuis décembre 1994, La Cinquième, chaîne de télévision nationale dite "de la connaissance, de la formation et de l'emploi", diffuse de 6h. du matin à 19h., sur le cinquième réseau hertzien, des émissions de nature diverse : documentaires, magazines, reportages et interviews, vieux feuillets, films populaires ou dessins animés "de qualité" (en opposition aux dessins animés japonais répétitifs et souvent violents de certaines émissions enfantines), cours de langues étrangères (anglais, allemand, espagnol), programmes destinés aux scolaires, etc.

L'existence et la programmation de cette chaîne, annoncée tantôt comme "éducative", tantôt comme "généraliste et populaire", posent de nombreuses questions, qui relèvent autant de problématiques liées aux sciences de l'information et de la communication que d'interrogations en termes de formation et de pédagogie. Ce sont certaines de ces dernières que nous aborderons ici en nous demandant en quoi et pour qui les programmes de La Cinquième fonctionnent (ou non) comme support d'autoformation.

## Les sources d'information

Une rapide étude qualitative a été menée dans un cadre universitaire<sup>1</sup>, auprès d'un petit échantillon de téléspectateurs (une dizaine de personnes), diversifié en fonction du sexe, de l'âge et de l'appartenance socio-professionnelle. Une première série d'interviews a été réalisée quelques jours avant le lancement de la chaîne, avec retour auprès des mêmes personnes trois à quatre mois après le début de la diffusion. Bien que succincte, cette étude a permis de mettre en relation certaines attentes de quelques téléspectateurs potentiels et leurs réactions au bout de plusieurs semaines.

Par ailleurs, des études quantitatives de type "études de marché" et "études d'impact", dont la presse a partiellement rendu compte, ont été réalisées par des sociétés d'études auprès d'échantillons plus larges de la population française, tant sur les attentes des téléspectateurs face à une

---

<sup>1</sup> Les interviews ont été réalisés, sous notre direction, par Alain GACHET, Chantal DUBOSC, Jocelyne HUCHET et Sandrine POLCHLOPECK, étudiants en second cycle de Sciences de l'éducation à l'université Paris VIII.



chaîne de télévision à vocation éducative que sur la notoriété, l'image de marque et les comportements d'écoute de *La Cinquième* <sup>2</sup>.

C'est en confrontant ces diverses informations que nous tenterons une (modeste) synthèse visant à une première approche des pratiques d'autoformation liées à *La Cinquième* <sup>3</sup>.

## Attentes et réactions des téléspectateurs

### Les attentes face à La Cinquième

Les attentes avant le début de la diffusion étaient, comme on pouvait le supposer, diffuses et peu spécifiques. La plupart des interviewés ignoraient la création de cette nouvelle chaîne mais, une fois informés, ils exprimaient généralement un préjugé favorable, lié notamment à la personnalité de son président, Jean-Marie Cavada, et projetaient sur *La Cinquième* des attentes d'ordre culturel, très imparfaitement satisfaites par les autres chaînes.

Comme lors de l'étude qualitative réalisée en 1994 (cf. note 2), les déclarations étaient souvent de l'ordre du convenu ; on demande ce que l'on estime valorisant en pareille circonstance : "une télévision différente", "qui traite des problèmes de société", "qui nous parle de nous", "où l'on voit des vrais gens"...<sup>4</sup>. Elles portaient aussi, plus rarement, sur les centres d'intérêt précis des interviewés : émissions sur l'agriculture pour un agriculteur, informations pratiques, juridiques et sur l'emploi pour une "femme-relais", elle-même conseillère auprès d'immigrés. Aucune demande n'était directement liée à des programmes éducatifs formels et institutionnalisés : la télévision française ne diffuse plus d'émissions de formation depuis de longues années et on sait que des attentes s'expriment rarement sur l'inconnu<sup>5</sup>.

### Premiers résultats d'impact

Après trois mois de diffusion, 86 % des Français âgés de 15 ans et plus connaissent l'existence de la chaîne, mais seulement 26 % la citent spontanément. Six millions de personnes déclarent regarder au moins une émission par semaine et 7,5 millions affirment "transiter" quotidiennement sur ce canal entre 6h. et 19h.<sup>6</sup>, mais moins du quart d'entre elles est capa-

2 Etude qualitative des attentes et préoccupations des publics potentiels d'une chaîne de la connaissance et de la formation, réalisée par l'institut MédiaScopie pour le ministère du Travail, de la Formation et de l'Emploi (janvier 1994) ; étude d'image préparatoire et la politique de communication de La Cinquième, IPSOS-Médias (mars 1995) ; étude Médiamétrie/IPSOS (juin 1995).

3 Précisons qu'il ne sera pas question ici de l'utilisation des émissions de *La Cinquième* par des enseignants dans un cadre scolaire (pratique qui ne nous semble pas relever de l'autoformation), mais de leur utilisation par des téléspectateurs adultes, à domicile.

4 On sait que les émissions de ce type recueillent, lorsqu'elles existent, fort peu d'audience.

5 Ainsi, dans les années soixante-dix, une enquête par questionnaires sur les programmes de télévision souhaités à chaque heure de la journée, réalisée auprès d'un panel de téléspectateurs, par le Service d'Etudes d'Opinion, aboutissait presque à la reconstitution de la grille horaire existante.

6 "*La Cinquième* est une PME culturelle" (interview de J.-M. Cavada), *Stratégies*, 26 mai 1995. Depuis mai 1995, un nouveau "baromètre" (établi avec les instituts IPSOS et Médiamétrie) vise à définir plus précisément les comportements d'écoute et la satisfaction des publics touchés. Les premiers résultats font état de chiffres d'audience supérieurs aux précédents (plus de 11 millions de téléspectateurs occasionnels au cours de la semaine considérée), mais ils por-

ble de citer le nom d'une émission... Elle n'est considérée comme "la chaîne où l'on apprend le plus de choses" que par 21 % de ceux qui la connaissent, comme "la plus utile" que par 12 % et comme "la plus intéressante" que par 8 %. Dans le même temps, son image de marque demeure floue et les enquêtes extensives, comme les interviews, mettent en évidence de fréquentes confusions avec l'ancienne *Cinq* ou avec *ARTE* (qui diffuse sur le même canal à partir de 19h.).

Dans la population interviewée, les pratiques d'écoute sont variées. Une RMiste sans qualification, plus adepte d'images que de lecture, trouve là l'occasion de se prouver sa capacité à comprendre le monde qui l'entoure et apprécie un certain didactisme des propos, condensés dans des émissions courtes qui "expliquent bien". Un cadre informaticien, qui exprimait précédemment des doutes sur la capacité de la télévision à traiter un sujet en profondeur et estimait qu'on ne peut pas apprendre sans "avoir un prof en face de soi", magnéto-scopie régulièrement les cours d'anglais, qui constituent un bon complément à ceux qu'il suit dans son entreprise.

D'autres, comme une femme au foyer d'un niveau d'études supérieur ou la "femme-relais", sont déconcertés par la brièveté de la plupart des émissions, qu'ils jugent superficielles, mais simultanément ne trouvent pas le temps de regarder en entier celles qui durent plus d'un quart d'heure. Bien que prévenus du retour de l'enquêteur, plusieurs interviewés (l'agriculteur, la femme-relais, un médecin gynécologue...) n'ont, de fait, guère regardé *La Cinquième*, ou ne l'ont "regardée que d'un œil", mais expriment leur certitude qu'elle est très utile... pour les autres.

Comme on pouvait le supposer, la question des horaires de diffusion est essentielle. *La Cinquième* n'est accessible, en direct et en semaine, qu'aux inactifs. Les autres peuvent enregistrer les programmes, mais seulement 60 % environ des ménages sont équipés en magnéto-scopie et des études ont montré que 10 % d'entre eux savent programmer un enregistrement en différé. De plus, l'imprécision des magazines de programmes quant au contenu des émissions décourage beaucoup d'auditeurs potentiels.

Bien que la couverture du territoire soit incomplète, 85 % des téléspectateurs français peuvent recevoir *La Cinquième*, mais, en tout état de cause, celle-ci ne s'est pas (pas encore ?) révélée comme la chaîne "populaire" annoncée. Les enquêtes extensives montrent qu'elle est mal connue des ouvriers, des ruraux et des retraités peu qualifiés, que sa pénétration, comme celle de tous les programmes de la journée, est particulièrement élevée parmi les retraités et que, comme tous les programmes culturels, elle est surtout regardée par des milieux relativement cultivés (cadres, enseignants, diplômés...). Globalement, et malgré les affirmations répétées de son président<sup>7</sup>, il semble donc que sa fonction d'intégration et de lutte contre l'exclusion soit actuellement peu perceptible<sup>8</sup>.

---

tent sur tous les téléspectateurs âgés de 4 ans et plus (au lieu de 15 ans et plus) et les jeunes (scolaires, lycéens et étudiants) constituent une part importante de cette audience.

7 Cf., par exemple : "La télévision peut aider à réduire la fracture sociale", *Télé Obs*, 10/16 juin 1995.

8 Près des 2/3 des téléspectateurs connaissant *La Cinquième* étaient sans opinion ou avaient une opinion négative sur ce point. Un pour cent seulement d'entre eux déclarait qu'elle leur paraissait "accessible au plus grand nombre" (enquête IPSOS, mars 1995).

## Télévision généraliste culturelle ou télévision de formation

*La Cinquième* a modifié sa programmation à plusieurs reprises. Elle est encore dans une phase d'essais-erreurs. Depuis quelques mois, des efforts ont été déployés pour inciter les enseignants à exploiter certaines émissions en classe. Le service Minitel a, semble-t-il, été amélioré<sup>9</sup>... De nouveaux programmes d'information sur l'emploi et le monde de l'entreprise ont été développés, à l'instigation du ministère du Travail.

En revanche, la grande majorité des émissions continue de ne proposer, sur divers modes (documentaires, magazines...), que des connaissances disparates et inorganisées, un "savoir en miettes"<sup>10</sup>. Seuls les cours de langues vivantes relèvent d'une progression pédagogique et sont accompagnés de documents écrits et audiovisuels complémentaires, vendus (relativement cher) par les producteurs des émissions (*BBC* et société *Vicfor*). Il faut aussi signaler des émissions d'expression française ("Parlez-moi") commanditées par les Affaires sociales et destinées à des populations immigrées adultes, mais elles sont très mal programmées (le samedi et le dimanche à 7h30, puis 8h30 du matin) et, bien qu'insuffisantes à assurer plus qu'une sensibilisation des publics visés, ne renvoient sur aucune autre ressource pédagogique.

Il était question que des diffusions nocturnes, de 3 à 6h. du matin, soient orientées sur des contenus en relation avec les enseignements supérieurs, mais rien n'a encore abouti dans ce domaine. Ainsi, un projet d'"Amphis de la nuit", diffusant des programmes conçus par des universités et destinés en priorité, aux premiers cycles, a fait l'objet d'une longue négociation et devait débiter en novembre 1995, mais aucun financement n'ayant été dégagé à cet effet, ni par la chaîne, ni par le ministère concerné, il est (provisoirement ?) suspendu<sup>11</sup>.

Contrairement à de nombreuses chaînes de télévision étrangères, éducatives et culturelles (*Canal* au Québec, *TVontario* au Canada, *PBS* aux Etats-Unis...) ou même généralistes (*BBC* en Grande-Bretagne, *SWF* en Allemagne), *La Cinquième*, gérée exclusivement par des hommes de communication, n'a établi aucun partenariat avec le monde de la formation et ne diffuse à ce jour aucun programme intégré dans des dispositifs structurés et validés d'enseignement à distance.

Or, en France également, la télévision hertzienne pourrait mettre sa spécificité au service d'une véritable politique nationale d'accroissement du niveau de qualification de la population. On aurait ainsi pu attendre de *La Cinquième* qu'elle véhicule, sous des formes attrayantes, des contenus transversaux à de nombreux cursus de formation de divers niveaux, des connaissances fondamentales (lire, écrire, compter) à l'enseignement supérieur, en passant par les matières de l'enseignement général et technique (bases en mathématiques, électricité, économie, histoire, géographie, physique, littérature...).

<sup>9</sup> Mais il reste coûteux : 1,29 F la minute.

<sup>10</sup> Cf. V. GLIKMAN, "La Cinquième, ou le savoir en miettes", *La Lettre d'ATENA*, n° 21, février 1995, pp. 6-7.

<sup>11</sup> Son démarrage est, en janvier 1996, prévu pour le 15 février.

Cela impliquerait certes des collaborations étroites, sans doute peu aisées et contraignantes, avec des institutions de formation d'adultes, telles que le CNED, le CNAM, l'AFPA, les GRETA ou les centres de télé-enseignement universitaires, collaborations dans lesquelles la chaîne ne semble pas disposée à investir et que les acteurs de l'éducation, eux-mêmes, n'envisagent souvent qu'avec une certaine méfiance<sup>12</sup>.

Au demeurant, si la chaîne "éducative" peut indiscutablement revendiquer, avec ARTE, une place de "mieux-disant" culturel dans le paysage audiovisuel français, ses programmes, lorsqu'ils ne sont pas purement distrayants ou informatifs, ne constituent, au plus, que des **produits** éducatifs. Ils ne proposent guère qu'une autodidaxie intégrale, sans accompagnement, sans soutien méthodologique ou institutionnel, sans lien social, sans fournir donc aux téléspectateurs d'outil pour s'appropriier les connaissances essayées. Ils ne débouchent sur aucun **service** de formation organisé, susceptible de stimuler un réel processus d'apprentissage et de s'inscrire dans les stratégies professionnelles de publics populaires peu enclins, en particulier dans le contexte économique du moment, à s'instruire de manière désintéressée. Ils ne représentent donc, en termes d'autoformation, qu'une offre supplémentaire, privilégiant ceux qui ont déjà accès aux savoirs par d'autres moyens et savent déjà en tirer profit.

---

<sup>12</sup> Cf. V. GLIKMAN, "Télévision éducative : stratégies et logiques", in E. FICHEZ (coord.), *"La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles. Actes du colloque international (Roubaix, 14-15 janvier 1994)"*, Lille 3 IUP Infocom/SFSIC, 1994, pp. 239-251.



**COMMUNICATIONS**

**série 2\***

***CENTRE DE RESSOURCES***

- *Centres de ressources et tutorat : le cas des CURES*  
Frédéric HAEUW, Laurence THIÉRY & Djamila REHOUMA
- *Le dispositif permanent de Bordeaux-Caudéran, une réalité dans l'univers de l'individualisation*  
Hervé PRÉVOST
- *Le tutorat linguistique en centre de ressources*  
Barbara MATISSON & Vidia GANASE

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre D dans le programme du colloque.



# CENTRE DE RESSOURCES ET TUTORAT : LE CAS DES CURES

Frédéric HAEUW, Laurence THIÉRY,  
Djamila RÉHOUMA

Les centres de ressources sont parfois présentés comme des lieux impersonnels, où les relations humaines disparaissent au profit des technologies, où des apprenants "isolés ensemble", y travaillent de façon individualiste plus qu'individualisée. Par ailleurs, on leur conteste leur vocation à faciliter l'autonomie des apprenants, en leur reprochant par contre de ne s'adresser qu'à des personnes déjà autonomes.

Nous allons aujourd'hui nous attacher à démontrer le contraire, au moins en ce qui concerne les CURES "Centre Universitaire de Ressources Educatives". Après avoir brièvement présenté ce qu'est un CURE, nous nous attacherons plus particulièrement au rôle du tuteur méthodologue qui en est le pivot. Nous interrogerons sa mission éducative en recherchant les différents indicateurs qui nous permettent de le concevoir comme "facilitateur de l'autonomie de l'apprenant".

Précisons toutefois qu'il s'agit ici d'un écrit collectif qui, parce qu'il cumule les expériences de ses trois auteurs, peut paraître idéal-typique! Il ne doit donc pas être lu comme le reflet du travail au quotidien du tuteur, mais comme une tentative de modélisation des différents aspects qui composent son rôle.

## I LE CONTEXTE

Le CUEEP développe depuis plusieurs années un travail à la fois théorique et pratique sur le concept d'enseignement ouvert, défini comme offrant une plus grande liberté de choix à l'apprenant quant aux lieu, durée, rythme et stratégie d'apprentissage. Créés dès 1987, les CURES jouent dans ce système un rôle central, car c'est autour d'eux que gravitent les autres modes d'apprentissage (Modulaire, Enseignement A Distance, Formation Matière Individualisée). Un CURE est un **espace d'autoformation assistée**, basé sur un fonds documentaire constitué de l'ensemble des ressources multimédias produites et utilisées au CUEEP, augmenté de ressources externes (ouvrages scolaires, revues, CD-ROM, etc.). Tout auditeur du CUEEP, quelle que soit la formation qu'il suit ou le mode d'apprentissage choisi, peut fréquenter le CURE pour une raison ou une autre: raison administrative (le CURE fait partie de son plan de formation), pédagogique (il est envoyé par un formateur pour travailler un point précis ou revoir une partie du cours), personnelle (besoin d'améliorer sa méthode de travail) ou même matérielle (il recherche un espace de travail convivial, ou encore l'accès à un ordinateur).

## II RÔLE DU TUTEUR MÉTHODOLOGUE

Le responsable du CURE s'appelle "tuteur méthodologue". Outre les aspects classiques de la gestion d'un centre de ressources (gérer les ressources, les flux, etc.) sa mission essentielle est comme son nom l'indique



d'apporter aux apprenants une aide et un soutien liés à la méthode de travail. Pour décrire cette tâche, nous nous référerons à la définition que donne Ariane Képler de l'autoformation assistée : "*L'autoformation assistée consiste pour l'adulte à acquérir seul des connaissances ou à réaliser des exercices d'application avec auto correction et auto évaluation, et à faire appel à l'animateur du centre de ressources qui joue un rôle de soutien et de conseil de formation et de méthodologie, stimule la motivation, en tenant compte du rythme et du profil de chacun*"<sup>1</sup>.

Nous nous proposons de décomposer et d'enrichir cette définition.

### a) **Stimulation de la motivation**

Le premier élément de motivation est peut être celui du **cadre même du centre de ressources**, que l'on veut fonctionnel, adapté à l'étude, riche en ressources et supports technologiques, mais aussi agréable et convivial, propice aux échanges entre les personnes.

Le deuxième élément est l'accueil individualisé, par lequel le tuteur établit avec chaque apprenant une relation où il peut être attentif au projet de chacun et où la personne constate que ses attentes spécifiques et ses besoins particuliers vis à vis du centre de ressources sont entendus et pris en compte.

Par la suite, les échanges entre le tuteur et l'apprenant auront toujours lieu sur la base de cette relation positivante et gratifiante. Ainsi par exemple, l'apprenant sera parfois amené à prendre des responsabilités dans le centre de ressources. Dans d'autre cas, ses productions pourront servir de modèles pour d'autres. Parfois encore, il s'agira de mettre à contribution ses savoir-faire spécifiques pour dépanner d'autres apprenants.

Enfin, l'apprenant s'il le désire trouvera chez le tuteur une personne neutre, externe aux enjeux de sa formation, avec qui parler de ses difficultés, de ses doutes, voire des découragements qu'il connaîtra à un moment ou à un autre.

### b) **Conseil en méthodologie**

Le conseil en méthodologie est paradoxalement l'aide la plus apportée et la moins demandée! Rares sont en effet les auditeurs qui interpellent spontanément le tuteur avec une demande liée à la méthode de travail. La majorité le sollicite en revanche sur une demande disciplinaire précise : je ne sais pas résoudre tel exercice, je ne trouve pas le thème de mon exposé... La stratégie employée consistera alors à déceler ce qui tient aux difficultés méthodologiques dans le problème tel qu'il est exposé, aider l'apprenant à pointer ces difficultés, et enfin l'aider à y remédier. Ces difficultés peuvent être liées à la compréhension (lire correctement l'énoncé, comprendre la question, synthétiser les données) à la concentration (se fixer sur un sujet, réduire son champ d'investigation ou au contraire élargir son point de vue), à l'organisation (classer correctement ses documents, faire des fiches de cours, s'organiser dans le temps).

<sup>1</sup> Kepler A., *Les centres-ressources, Pourquoi ? Comment ?*, Lyon : Chronique Sociale, 1992.

Le questionnement informel auquel est soumis l'apprenant lui permet de pointer la nature de son problème. Deux cas sont alors possibles. Soit il s'agit d'une difficulté conjoncturelle, comme par exemple une mauvaise lecture de l'énoncé, et l'apprenant la résout de lui-même une fois qu'il en a pris conscience. Soit il s'agit d'une difficulté structurelle récurrente, et ce ne sera parfois qu'au bout de nombreuses interventions que l'apprenant la percevra et la verbalisera. Un travail plus étoffé pourra alors commencer, qui consistera à l'aider à expertiser sa méthode, en déceler les failles, et lui suggérer un certain nombre de remédiations possibles : faire systématiquement des fiches de cours, classer ses documents une fois par semaine, etc. Il ne s'agit donc pas de fournir des outils clés en main, mais de repartir de l'approche initiale de chacun pour l'améliorer, en intégrant si besoin de nouveaux outils de pensée et d'organisation. Il s'agit donc bien d'un travail personnalisé et librement consenti, par lequel, en aidant l'apprenant à améliorer sa méthode de travail, on lui permet également d'augmenter son autonomie.

### c) Conseil en formation

Le problème rencontré par l'apprenant peut aussi être lié à la discipline plutôt qu'à la méthode. Sans faire pour autant une démarcation aussi nette, on qualifiera dans ce cas l'aide apportée par le tuteur comme un "conseil en formation". L'analyse de la demande se fait là encore avec la personne, qui du même coup apprend à mieux la formaliser. L'aide apportée se traduit ensuite par une recherche avec l'apprenant de la ressource la plus à même de répondre au problème posé. Cette ressource peut être matérielle (un livre, un dossier d'autoformation, un logiciel), ou humaine (recours au formateur, pris comme "expert" à un moment donné, ou à un autre apprenant). Elle peut être très ciblée (le bon document au bon moment) ou beaucoup plus large (une remédiation complète sur la notion abordée).

Un travail en amont sur la clarté et la lisibilité des ressources est indispensable, pour rendre accessible à tous la banque de données. Toutefois, le tuteur doit aider l'apprenant non seulement à s'approprier ces ressources, mais à **s'approprier également une méthode de recherche générale** et transférable dans un autre contexte, comme celui des bibliothèques ou des médiathèques. En clair, il ne s'agit pas seulement de se repérer dans le CURE, mais d'apprendre à utiliser n'importe quel lieu d'information ou de documentation, aussi complexe soit-il. Des ponts seront d'ailleurs établis avec ces autres lieux d'informations, le CURE n'ayant pas prétention à l'exhaustivité en matière de documentation.

D'un autre point de vue, en confrontant l'apprenant à de multiples ressources, on le met en situation **d'agir sur sa propre formation**, en développant son aptitude à analyser les différentes ressources proposées, les critiquer, les évaluer, rejeter ce qui ne l'intéresse pas et choisir ce dont il a besoin. Cela l'entraîne ainsi à rompre avec ses représentations du formateur tout puissant face à un groupe d'auditeurs passifs. Ce dernier devenant une ressource parmi d'autres, c'est bien l'apprenant qui prend les rênes de son apprentissage.

### d) Socialisation

Enfin, le tuteur joue également un rôle de "socialisateur", en créant des interactions entre les apprenants, en les réunissant autour d'un thème

de travail commun, en les renvoyant les uns vers les autres, de façon à exploiter les compétences de chacun. Il facilite l'émergence de nouveaux collectifs de travail sur des bases définies par les personnes elles mêmes. De telles confrontations permettent à l'apprenant de s'enrichir. Il peut en effet approcher les contenus d'une façon nouvelle, différente de celle qu'il a pu avoir avec son formateur, et de véritables débats s'instaurent autour des contenus de formation, ce qui permet une prise de distance et l'émergence de nouveaux rapports au savoir; Etant soumis à de nouveaux questionnements de la part de ses pairs, il réinterroge et approfondit ses connaissances; en transférant à d'autres ce qu'il sait, il se valorise; en se situant par rapport aux autres, il s'évalue; en constatant que d'autres ont les mêmes difficultés que lui, il les dédramatise; enfin, il enrichit un travail collectif d'élaboration de méthodes de travail ce qui lui en facilite l'appropriation.

Par ailleurs, le développement de relations, ne serait-ce que conviviales, dans un lieu où se côtoient des auditeurs de statuts, niveaux et formations différents permet à chacun de contextualiser sa formation, de s'interroger sur ses buts, ses projets, ses motivations. Cet aspect est particulièrement important pour les publics dits captifs, notamment lorsqu'ils ont l'occasion de côtoyer d'autres apprenants ayant suivi la même formation qu'eux et ayant atteint leurs objectifs.

Demier aspect enfin de la socialisation et non le moindre : l'apprenant est aussi un être social, un citoyen, un individu appelé à enrichir sa formation tout au long de sa vie. Le rôle du CURE est de ce point de vue de développer l'entraide, la solidarité, de **favoriser l'émergence d'actions collectives**, en inscrivant le dispositif de formation dans un contexte social, en s'ouvrant comme nous l'avons signalé plus haut sur un réseau de centres de ressources pris au sens large.

En résumé, développer la fonction "socialisateur" du tuteur, c'est introduire le contexte social dans la relation formateur/formé/savoir.

### III CONCLUSION

La brève conclusion que l'on pourrait faire de cet exposé est qu'il nous semble que c'est grâce à l'articulation cohérente entre différentes ressources, éducatives, technologiques et humaines, et grâce à leur ancrage dans un dispositif global que les CURES permettent de sortir du paradoxe de l'autonomie, pris à la fois comme pré-requis et comme objectif. Certes, un minimum d'autonomie est nécessaire au départ. Mais l'existence de tuteurs permet de minimiser ces pré-requis, puisque qu'ils peuvent adapter à chaque personne la part de soutien qui lui convient.

C'est à partir de cette base minimale de savoir faire, en prenant progressivement confiance à eux, en apprenant à analyser leurs difficultés, à utiliser seuls les ressources, en développant des stratégies d'organisation, en s'appuyant sur le travail collectif, que les apprenants développent progressivement leur autonomie. Ils relativisent ainsi ce qui leur paraissait jusqu'alors indispensable pour apprendre : la médiation par le formateur. Pour nous, c'est cette prise de conscience qui donne sens à la notion d'autoformation assistée.

# LE DISPOSITIF PERMANENT DE BORDEAUX-CAUDÉRAN, UNE RÉALITÉ DANS L'UNIVERS DE L'INDIVIDUALISATION

Hervé PRÉVOST

## Diversification des demandes et changement de pratiques de formation

L'AFPA se trouve aujourd'hui confrontée, comme d'autres organismes de formation, à une multiplicité de demandes, différentes par leur nature et par leurs objectifs (insertion professionnelle, développement d'une capacité spécifique, ...), par leurs commanditaires (Etat, Collectivités territoriales, Entreprises, Individus), par leurs finalités (adaptation professionnelle, développement de la personne dans sa globalité); ...

Dans son "Projet pédagogique" l'AFPA propose et met en oeuvre dans ses centres de formation, l'individualisation des parcours de formation pour s'adapter à cette nouvelle réalité. Cette notion moins centrée sur la personne que l'autoformation, puisque se référant immanquablement au collectif ou à l'institution, est l'objet de controverse. Parfois rejetée par mépris pour la rationalisation et la dépersonnalisation de son approche, elle offre néanmoins, dans un cadre formalisé, de réelles possibilités de prise en compte des projets individuels et d'élaboration de parcours individualisés et ceci pour un grand nombre de personnes.

Les pratiques d'autoformation existent, de mon point de vue, partout où les individus apprennent, que ce soit dans des situations formelles ou informelles, que ce soit de bon gré ou contraints. Celles-ci relèvent alors du processus individuel d'apprentissage et deviennent, à l'évidence, la seule manière d'apprendre. Autrement dit on n'apprend pas aux autres, on apprend par les autres, par des enseignements, des expériences, des recherches personnelles, ... La présentation que je vous propose s'inscrit dans le cadre formel et institutionnel de la formation professionnelle des adultes en France. C'est pourquoi l'entrée que je privilégie est celle de l'individualisation de la formation. Et pour ne pas réduire l'individualisation à telle ou telle pratique je vous propose cette définition : « C'est une action ou démarche prenant en compte à la fois les singularités individuelles, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et les contraintes externes au sujet qui influencent et accompagnent le déroulement des actions individuelles. »

Il s'agit, ici, de réfléchir autour des dispositifs de formation et des situations en général qui favorisent les apprentissages chez les individus. L'ingénierie de la formation, l'ingénierie pédagogique, la relation pédagogique, relèvent de démarches qui interpellent et génèrent des processus plus ou moins ouverts et plus ou moins centrés sur l'individu. L'évocation qui suit, d'un « Dispositif Permanent », n'est à ce titre qu'une illustration parmi d'autres.

## **Le Dispositif Permanent Maîtrise du Bâtiment à L'AFPA de Bordeaux**

C'est dans ce contexte que l'AREF BTP, commanditaire d'actions pour les entreprises de plus de 10 salariés dans le Bâtiment et les Travaux Publics, a sollicité l'Afpa Aquitaine pour mettre en place un "Dispositif Permanent" rejoignant ainsi la problématique générale dans laquelle les 3 centres du Bâtiment (Afpa Aquitaine) oeuvrent pour « satisfaire la demande de ses clients et faire réussir ses bénéficiaires ».

La définition donnée au Dispositif Permanent ou au Centre Permanent est la suivante : "Un centre permanent est un dispositif de formation capable de s'adapter à la demande quels que soient les projets, les statuts, les niveaux, les rythmes d'apprentissage, les disponibilités et les contraintes des demandeurs de formation. Il permet de réaliser en permanence l'accueil, la formation et l'évaluation des acquis, ainsi que le suivi des stagiaires. Il est le plus souvent axé sur un champ d'activité bien défini (BTP, Electronique, Tertiaire, etc.) et sur un public particulier.

Ceci implique l'individualisation des parcours de formation à partir des projets des demandeurs de manière à permettre aux formés de maîtriser leur itinéraire de formation. Cela nécessite la maîtrise et la mise en oeuvre de moyens adaptés au traitement de la demande sur les plans pédagogique, organisationnel, administratif et financier." (source : "ligne d'instrument d'ingénierie de la formation", Groupe GFC/AREF)

Je vous propose, à partir d'éléments factuels, de caractériser la structure et le fonctionnement du Dispositif Permanent Maîtrise de Bordeaux-Caudéran. Il faut préciser que, si la mise en place du Dispositif Permanent correspond à une demande des entreprises pour le perfectionnement de leurs salariés, ce dispositif permet également de proposer des réponses adaptées à la qualification des demandeurs d'emploi. Le dispositif répond aux exigences énoncées précédemment pour la formation en Maîtrise (Chef d'équipe, Chef de chantier et conducteur de travaux) dans les domaines du Gros Œuvre et du Génie Civil ainsi que pour les Petites et Moyennes Entreprises.

La structure de l'Atelier Permanent repose sur un ensemble de ressources : des formateurs, des psychologues du travail, des espaces de travail individuel, des salles de cours, un service d'Enseignement à Distance, un Centre de Recherche Active d'Emploi, des outils d'autoformation assistée, des équipements et du matériel professionnels, un centre de documentation, ... Ces ressources mises au service des apprenants ne sont pas toutes centralisées, mais sont mobilisables à partir du moment où s'envisage le parcours de formation de chaque personne.

Deux conditions rendent possible l'articulation moyens/projets. La première repose sur le formateur ayant une compétence en ingénierie de la formation. Il peut concevoir un itinéraire correspondant aux objectifs du client et du bénéficiaire - en pondérant les dimensions socio-économiques et psychologiques- et considérer les moyens utiles à mettre en oeuvre. La deuxième condition apparaît devant le nombre de parcours traité et la variété des réponses apportées. En effet un système de gestion particulier s'impose pour gérer les entrées et les sorties (Plan de charge), pour valider les formations (évaluation en amont, pendant à la fin et après la formation),

pour formaliser des parcours (document contractuel entre le Formateur, le commanditaire et l'apprenant), pour générer des cartes de progression (Guide de formation pour l'apprenant).

Les étapes repérées dans un parcours de formation s'articulent autour de trois temps, la commande, l'ingénierie, l'apprentissage. Ces temps considérés a priori, chronologiquement et linéairement, nécessitent des ajustements et réajustements entre les interlocuteurs, que sont le(s) commanditaire(s) de l'action, le Formateur et l'individu concerné par la formation et sont en forte interactivité entre eux. D'autre part ces différentes étapes font l'objet de contractualisation (référentiel de formation, progression pédagogique, conditions de transfert des compétences en situation de travail) et peuvent être reconsidérées tout au long du processus à la demande de l'un des acteurs. Le scénario le plus classique reste pourtant : 1) L'identification de la demande, 2) L'analyse de la demande, 3) La définition des objectifs, 4) L'évaluation des acquis à l'entrée en formation, 5) La proposition d'un parcours de formation, 6) L'accueil et le positionnement, 7) Les apprentissages, 8) L'évaluation des acquis en sortie de formation. Dans ce schéma, des bouclages ou des sauts d'étapes s'imposent principalement en fonction de la durée des parcours qui se situe entre quelques jours et 1 an.

Les stratégies d'apprentissage possibles, grâce aux moyens existants et à la compétence des acteurs, varient donc en fonction des publics et des objectifs visés. En effet, l'autoformation assistée, la formation sur le lieu de travail, l'alternance entreprise/centre de formation/domicile, la formation en groupe, le chantier école, l'enseignement à distance, sont différentes modalités qui concourent aux finalités visées.

## **Grille pour l'analyse critique des dispositifs de formation**

L'exercice consiste, à partir d'un questionnement, à analyser la souplesse offerte par le dispositif d'une part et, d'autre part, les possibilités d'autodétermination des personnes en formation. L'outil de base, réalisé par une équipe de chercheurs québécois (Gilbert Leclerc 1993) et conçu pour l'évaluation du niveau d'individualisation des programmes a posteriori, favorise le « déconditionnement de la pensée » pour aborder l'ingénierie des « formations ouvertes » et permet d'adopter une attitude de décentration vis à vis des personnes en formation. Dans un premier temps, il s'agit de mettre en apparence les dimensions et les composantes pédagogiques qui permettent d'adapter les réponses de formation à la demande d'un commanditaire et/ou d'un individu, puis dans un second temps, d'observer les choix réalisés par les personnes pour conduire leur propre formation. Ce travail intellectuel consiste donc davantage à s'approprier une grille d'observation, pour une lecture critique des dispositifs, que d'évaluer un système de formation décrit trop sommairement.

### **a) La souplesse du dispositif et les alternatives possibles**

De nombreux paramètres conditionnent les réponses formatives et parmi ceux-ci les composantes pédagogiques programmées par la structure. Il s'agit donc d'identifier les alternatives existantes, susceptibles de prendre en compte les particularités d'une demande, d'un point de vue institutionnel. A titre d'exemple :

- **Le lieu** : où se forment et où se mettent en oeuvre les compétences des salariés ? (dans l'entreprise, dans un organisme de formation, au domicile, ...)
- **Le parcours** : quelles sont les options possibles pour le bénéficiaire ? Quels sont les rythmes d'apprentissage possibles ?
- **Les objectifs** : sont-ils de formation (savoirs, savoir-faire, savoir-être, ...) ? Sont-ils opérationnels (efficacité, productivité, qualité, ...) ? ou sont-ils à définir ?
- **Les contenus de formation** : sont-ils stabilisés et articulables (sur la base de module, de séquence, de capacités, ...) ? sont-ils à déterminer ?
- **Les moyens d'apprentissage** disponibles sont-ils, une banque de données, des outils multimédias, du matériel professionnel, un terrain de mise en pratique, ... ?
- **Les personnes ressources** sont-elles dans l'encadrement du salarié, parmi ses collègues, auprès de formateurs, de fournisseurs, ... ?
- **L'évaluation** : doit-on évaluer les compétences professionnelles, les connaissances acquises ? Doit-on participer au repositionnement du salarié dans la grille de classification de l'entreprise ?

Les difficultés sont importantes, car cela suppose de recenser la variété des moyens disponibles et à combiner, et seulement dans un deuxième temps, les articulations nécessaires pour une logique d'action. Identifier et distinguer ce qui est possible de ce qui est souhaité, est le but de ces interrogations, pour ne pas confondre les ressources et les objectifs de l'organisme de formation.

### **b) Les possibilités d'autodétermination des personnes en formation**

Il s'agit maintenant, à partir de la structure du dispositif et des choix pédagogiques possibles, de comprendre le processus pédagogique à partir de l'apprenant. Trois grandes séries de questions peuvent définir la problématique d'une personne s'inscrivant dans une démarche de formation :

1. **Le projet personnel et professionnel** : Quelle maîtrise ai-je de mon devenir ? Dans quel cadre puis-je développer mon projet ?
2. **L'itinéraire de formation** : Quelles sont les étapes nécessaires pour parvenir à mon objectif ? Puis-je choisir l'ordre de succession de mes apprentissages ?
3. **Le processus d'apprentissage** : Comment j'apprends ? Comment je vérifie mes acquisitions ? Quelle dépendance ai-je vis à vis du savoir et du formateur ?

Ce deuxième groupe de questions, partant de l'individu, interroge le cadre institutionnel et pédagogique dans lequel la personne a ou n'a pas le pouvoir de décider et a ou n'a pas la maîtrise de ses choix.

### **c) Un entre deux, espace contractuel**

Le nombre des variables et des relations, intervenant dans ce qui produit la réponse et le processus de formation, est considérable. D'ailleurs le but ne consiste pas à maîtriser l'ensemble des paramètres ou de décider

à la place d'autrui. Pourtant, il reste néanmoins nécessaire de proposer des zones et des temps de latence, d'expression et de négociation, aboutissant à une contractualisation claire, intelligible où chacun des partenaires trouve la place de son action. L'individualisation de la formation -dans son rôle de socialisation et de confrontation entre l'individuel et le collectif- suppose une clarification conceptuelle et opérationnelle sans laquelle les acteurs impliqués ne peuvent comprendre les pratiques de formation et influencer sur elles. L'intégration des projets individuels dans une démarche collective -par ajustements mutuels- contribue, donc, à l'adaptation permanente du dispositif de formation dans son environnement.

Cet entre deux, bien que pouvant favoriser la contractualisation, reste flou, informel, libre, difficile à appréhender. Pourtant cet espace exprime d'une certaine manière l'autonomie de la structure et des personnes qui la composent .

## **L'individualisation, un mode d'intervention dans le champ de l'éducation des adultes**

Les difficultés sont donc nombreuses, car ces changements de pratiques demandent aux acteurs, commanditaires, formateurs, apprenants, habitués à recevoir une connaissance stabilisée, de reconsidérer les modalités et les finalités de la formation. Il me semble que de ce point de vue, nous sommes dans un changement de paradigme. A propos de l'individualisation, comme mode d'intervention en éducation des adultes et dans le courant de la professionnalisation des andragogues, N. Tremblay note que : « Cette orientation particulière d'un savoir-faire professionnel constitue l'indice d'un consensus dans la mesure où elle représente des éducateurs d'adultes de milieux très variés qui exercent des fonctions différentes auprès de plusieurs types de clientèles. » Elle précise ensuite que : « Les compétences présentées sous le thème « individualisation » ne sont pas sans rappeler la définition même qui a été donnée de l'andragogie comme champ d'étude et de pratique de l'aide à l'apprentissage à l'âge adulte ». Cinq groupes de compétences sont ainsi définis par N. Tremblay, dans l'aide à apporter aux adultes en formation :

- *Comprendre et prendre en considération la motivation de l'apprenant*
- *Répondre aux besoins des apprenants*
- *Connaître l'apprenant adulte et ses besoins*
- *Amener l'apprenant à suivre son cheminement propre*
- *Aider les adultes à progresser dans leurs objectifs de réalisation de soi, d'amélioration des relations humaines, d'efficacité économique et de responsabilité civique.*

Dans son approche ternaire de la formation P. Carré fait le lien avec l'andragogie et la définition de P. Besnard : « L'andragogie [...] désigne la formation des adultes, dans ses aspects psychopédagogiques d'une part (motivation, caractéristiques de l'adulte, apprentissage et développement cognitif, etc.), dans ses aspects sociopédagogiques d'autre part (environnement situationnel, institutionnel, systémique, sociologique), et enfin dans ses aspects pédagogiques : méthodes, techniques et stratégies ». Plusieurs niveaux de pratique paraissent donc se distinguer dans la prise en compte des différences sociales, professionnelles, individuelles :



- un niveau global concernant l'assouplissement du système de formation et de sa structure,
- un niveau opérationnel développant l'ingénierie de la formation, dans la capacité à inventer, en fonction des objectifs, des contraintes et des moyens, des stratégies pédagogiques,
- un niveau relationnel et contractuel favorisant dans les interstices, dans les entre deux « la magie ou la chimie » de l'apprentissage.

Le dispositif, l'ingénierie et la relation pédagogique peuvent contribuer ainsi, en fonction de leur degré propre d'individualisation, et dans une démarche volontariste, au développement de l'autoformation. L'autonomie éducative devient un objectif affiché et prépare les personnes à affronter un monde changeant.

### Références bibliographiques

- ◇ CARRE, P. 1995 « L'autodirection en formation; Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation », in, *L'autoformation en chantiers*. Albi, Education Permanente.
- ◇ LECLERC, G. 1993 in, *Individualisation de la formation. Recherche et exemples*. Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation, Tours.
- ◇ PREVOST, H. 1994. *L'individualisation de la formation; Autonomie et/ou socialisation*. Lyon, Chronique Sociale.
- ◇ TREMBLAY, N. et BALLEUX, A. 1995. « La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie ». in *L'autoformation en chantiers*. Albi, Education Permanente.

# **LE TUTORAT LINGUISTIQUE EN CENTRE DE RESSOURCES**

Barbara MATISSON &  
Vidia GANASE

## **Le Contexte**

Les dispositifs de formation linguistique proposés par DIXIT C.I. articulent séances collectives (cours et séminaires) et un système de tutorat, pour la plupart en centre de ressources, parfois en centre de ressources multimédias. Mis en place dans les grandes entreprises industrielles ou les PME, ces dispositifs répondent à une massification et à une diversification de la demande de formation linguistique et permettent de pourvoir aux besoins d'une population au profil hétérogène en termes de motivation et disponibilité.

Notre expérience du tutorat linguistique, sur laquelle nous capitalisons depuis 1988, nous a permis de développer notre réflexion sur la pédagogie de l'auto-apprentissage accompagné et de concevoir outils et méthodologie pour faciliter l'acquisition des compétences linguistiques dans le monde professionnel.

## **La place du tutorat dans un dispositif de formation linguistique**

Un système de tutorat consiste à favoriser davantage l'initiative de l'apprenant en lui donnant la responsabilité de son apprentissage : plus de prise sur le processus de sa formation, sur son déroulement et sur ses contenus.

Un sentiment d'isolement peut être ressenti par l'individu en situation d'autonomie en Centre de Ressources parce que la plupart des individus ne peuvent pas apprendre en autonomie totale et recherchent continuellement l'aide matérielle et humaine. C'est la relation entre le désir exprimé par l'individu de se former et l'aide apportée par l'extérieur en réponse à ses demandes qui suscite aujourd'hui la réflexion des formateurs et des organismes de formation.

## **Le tutorat : à quoi sert-il ?**

L'objectif central du tutorat est de transférer graduellement certaines des fonctions anciennement sous la responsabilité de l'enseignant à l'apprenant. Ces fonctions comprennent grosso modo la définition des objectifs, l'organisation des activités, et l'évaluation des acquis. Il s'agit également d'analyser la situation du futur apprenant en se posant les questions sur ses besoins, sa motivation, sa disponibilité, et son profil d'apprentissage. Une fois juxtaposées et interprétées, ces réponses serviront dans les choix à faire et les décisions à prendre concernant le déroulement de la formation. Il faudra enfin repérer les difficultés spécifiques à un système de formation linguistique en entreprise, qui peuvent susciter démotivation et blocages,

par exemple le décalage possible entre les objectifs individuels et les objectifs institutionnels, les moyens pédagogiques offerts inadaptés, le temps insuffisant accordé pour "s'autoformer".

Les fonctions du tuteur s'ordonnent autour de quatre tâches majeures :

1. préciser les besoins
2. organiser les activités
3. évaluer les acquis
4. appuyer la motivation

## 1. Préciser les besoins

C'est toute la question de l'**analyse des besoins** qui est soulevée ici. Pour pouvoir dégager les objectifs pédagogiques pertinents il convient d'avoir une vision claire de ses besoins. Beaucoup de salariés ont envie de se former en langues, mais c'est lorsque cette envie et les besoins de formation apparus dans leur situation de travail coïncident que la formation est la plus efficace. Un autre facteur important à prendre en compte est qu'un besoin évolue constamment, en même temps que le processus de formation. Il est donc nécessaire de réexaminer continuellement l'évolution des besoins de l'apprenant et de réajuster sa démarche.

## 2. Organiser les activités

Cette fonction consiste à constituer un **plan de travail**. Cette étape fait l'objet d'une négociation entre les deux partenaires au niveau des objectifs pédagogiques, des contenus, de la durée, et des ressources, et peut donner lieu à l'établissement d'un "**contrat**" qui formalise le projet individuel. Il ne faut en aucun cas précipiter l'établissement de ce contrat dès le démarrage de la formation et laisser un temps de réflexion à l'apprenant. Le temps lui sera utile pour se familiariser avec cette nouvelle approche, ses nouvelles responsabilités et les différents éléments du dispositif.

Un tel processus, qui implique la participation de l'apprenant aux décisions, aboutit à une meilleure connaissance de ses désirs, de ses points forts et faibles, et ne peut que stimuler sa motivation et son engagement à l'égard de sa formation.

## 3. Evaluer les acquis

Cette dernière fonction reste la plus difficile à prendre en charge pour l'apprenant. L'étape d'**auto-évaluation** est toute aussi indispensable dans une situation d'apprentissage autodirigé que la définition des objectifs préalablement à une formation.

Nous entendons par "auto-évaluation" le contrôle continu et automatique des acquis par l'apprenant lui-même pour repérer ses lacunes afin de réajuster son itinéraire de formation. Le passage à l'auto-évaluation demande à l'apprenant d'avoir suffisamment de recul pour objectiver ses progrès et pour détecter ses blocages. La tenue régulière par l'apprenant d'un **journal** peut être un des moyens privilégiés d'y parvenir.

Les difficultés de cette tâche pour l'apprenant sont pour la plupart liées à son manque de confiance en son propre jugement, à l'absence de repères et de critères d'évaluation, aux outils de mesure inadaptés. L'apprenant demeure souvent trop dépendant du tuteur face à la complexité de cette étape incontournable.

#### 4. Appuyer la motivation

Cette fonction est transversale aux trois autres. L'auto-apprentissage présuppose une nouvelle représentation des rôles des acteurs de la formation (tuteur/formateur et apprenant), rôles que beaucoup d'apprenants ignorent ou peuvent rejeter. Pour les aider à naviguer dans ce contexte nouveau et pour soutenir la motivation, il est indispensable de créer un **climat d'apprentissage** propice sur quatre plans : psychologique, social, intellectuel et administratif.

- Sur le plan psychologique, en respectant la pensée de l'apprenant, en le traitant d'égal à égal, en évitant tout jugement de valeur;
- Sur le plan social, en clarifiant et rappelant les rôles respectifs des deux acteurs;
- Sur le plan intellectuel, en acceptant que l'apprenant puisse analyser sa propre situation et en ne réduisant pas les difficultés à des solutions simplistes;
- Sur le plan administratif, en impliquant l'apprenant dans les décisions concernant l'organisation et le management du projet de formation.

C'est la responsabilité du tuteur de maintenir cette attitude et cette ouverture en faisant preuve lui-même d'ouverture d'esprit et de respect de l'autre, de circonspection et de prudence dans ses critiques et de créativité dans ses conseils.

En guise de conclusion, le tutorat a une fonction de "régulateur" dans un système de formation. Sa particularité est de structurer et de dynamiser d'autres actions complémentaires, de façon à personnaliser les parcours de formation.

### Les compétences du tuteur et les comportements de l'apprenant

Le rôle du tuteur qui exige des compétences autres que celles d'un enseignant correspond à trois rôles principaux :

- **personne-ressources** : il est expert du contenu et est capable d'apporter les réponses techniques précises à un problème donné ;
- **conseiller** : il apporte un soutien méthodologique et psychologique sur le processus d'apprentissage ;
- **concepteur** : il est compétent dans la pédagogie des langues et peut donc concevoir et réaliser des outils et supports pédagogiques.

Ces divers rôles seront sollicités à des degrés différents et selon les nécessités du moment.

Un système de formation favorisant l'autodirection peut susciter de nouvelles tensions dans la **relation tuteur-apprenant** dans la mesure où les rôles sont quelque peu inversés, les désirs de l'un ne coïncidant pas toujours avec les attentes de l'autre.

Le style d'apprentissage du tuteur variera en fonction du degré d'autodirectivité de l'apprenant qu'il a en face de lui. Par exemple, un apprenant ayant peu d'expérience d'un travail en autonomie serait plutôt dépendant d'un apport didactique important de la part du tuteur. De la même façon, un apprenant maîtrisant suffisamment bien le processus d'apprentissage solliciterait plutôt les compétences d'une personne-ressources ou d'un conseiller pour faciliter son travail.

Une bonne complémentarité entre les comportements de l'apprenant et du tuteur aura vraisemblablement un effet direct sur l'efficacité de leur interaction, de la même façon qu'un mauvais croisement voire une mésalliance produit une situation conflictuelle.

Dans un système visant l'apprentissage autodirigé, une responsabilité majeure du tuteur est d'amener progressivement l'apprenant vers un comportement du type "pro-actif". Tant que l'apprenant résiste, l'évolution n'a pas lieu. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il pourra être nécessaire que le tuteur soit plus directif que facilitant au début de la formation et qu'il réduise sa directivité de façon proportionnelle à l'engagement de l'apprenant par la suite.

## **Recherche sur le terrain**

Pour consolider notre expertise et confronter théorie et pratique, une enquête a été menée par un système de co-observation d'une centaine de sessions de tutorat par l'équipe des tuteurs de DIXIT .

L'enquête fait ressortir l'importance des phases de négociation tout le long du parcours de formation. Elles sont particulièrement indispensables pour définir et redéfinir les objectifs, pour adapter les parcours d'apprentissage aux exigences du contexte professionnel et personnel de l'apprenant, pour améliorer l'efficacité des stratégies d'apprentissage de l'apprenant et pour éviter que le tutorat tombe dans l'écueil du cours de conversation, ou dans le rapport traditionnel enseignant/enseigné, où l'autodirectivité de l'apprenant ne peut plus exister.

Soutenir la motivation de l'apprenant dans son projet d'apprentissage linguistique reste le point-clé du tutorat. Ce soutien provient autant de l'aide méthodologique apportée par le tuteur que de sa qualité d'écoute.

**COMMUNICATIONS**

**série 3\***

***FORMATION DES PRATICIENS***

- *Écriture praticienne et autoformation intégrée  
en organisme de formation*

Bruno RICHARDOT

- *Un processus d'accompagnement autoformatif  
des formateurs AFPA*

Shéhérazade ENRIOTTI

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre F dans le programme du colloque. À noter que Nelly Leselbaum n'a pu présenter la communication qu'elle avait prévue (*Autoformation et formation des enseignants*).



# ÉCRITURE PRATICIENNE ET AUTOFORMATION INTÉGRÉE DANS LES ORGANISMES DE FORMATION

Bruno RICHARDOT

Le paysage de l'éducation permanente semble doublement déterminé : par un **complexe**, celui du cordonnier, et par un **principe** - principe de réalité -, celui de la diversification des métiers de la formation.

**Question : dans quelle mesure un organisme de formation - dont la mission est la qualification des femmes et des hommes - est-il lui-même, dans son fonctionnement ordinaire, qualifiant pour son propre personnel ?**

Attention ! Avant de répondre, il convient de se méfier des toujours possibles jeux de miroirs qui déformeraient la question ! Le fait que le cordonnier fabrique et répare les chaussures de ses clients n'implique pas, loin s'en faut, que ses propres chaussures soient en bon état, voire qu'il ait des chaussures aux pieds. Ou encore le fait qu'un salarié d'entreprise du bâtiment participe à la construction de maisons luxueuses est tout à fait compatible avec le fait qu'il habite dans une courée obscure un logement dépourvu du confort minimum. Bref, je n'insiste pas.

De nombreuses recherches ont noté un mouvement de diversification des compétences au sein des organismes de formation, un mouvement qui touche tous les corps de métiers de la formation, dans la mouvance d'une conjonction d'évolutions :

- évolution de l'entreprise, et par conséquent de la demande de formation,
- évolution des relations organismes de formation / entreprises clientes,
- évolution technologique,
- évolution juridicosociale.

Cette recomposition complexe et mouvante (c'est-à-dire non achevée) du champ des professionnalités dans le secteur de la formation, associée à la question de tout à l'heure, invite à imaginer des solutions d'auto-qualification des acteurs en situation de travail.

La question de savoir si un organisme de formation peut être, à l'interne, une « organisation qualifiante » n'est ni anodine ni sans fondement *a priori*. Voyons le type de réponses que pourrait apporté la recherche-développement ou la démarche-qualité.

Les organismes ont (inégalement, certes) investi dans la recherche-développement dans quatre domaines bien déterminés :

- psychopédagogie de l'adulte en formation,
- introduction de nouvelles technologies éducatives,
- réflexion sur l'ingénierie de formation,
- didactique des disciplines.

Mais aucune recherche d'envergure n'a encore été engagée, à ma connaissance du moins, à partir de la question de savoir si un organisme de



formation peut être, à l'interne, c'est-à-dire en tant qu'organisation, en tant qu'entreprise, une « organisation qualifiante » (complexe du cordonnier).

On s'est, pour l'heure, contenté de soumettre le « produit formation » au crible de la qualité. Mais l'investigation, dans le cas de l'application de la démarche-qualité à la formation continue, vise la relation clientèle de l'organisme de formation et non directement le fonctionnement global de l'organisme.

Pire ! D'un certain point de vue, les deux investigations se tournent le dos : l'idéologie de l'assurance-qualité conduit à une formalisation des façons de faire, formalisation figeante de l'existant.

Ce n'est donc pas du côté de la démarche-qualité que nous risquons de trouver des solutions d'autoqualification des acteurs en situation de travail. Regardons du côté de l'« organisation qualifiante ».

« *L'organisation qualifiante, disent les chercheurs d'EUROTECNET<sup>1</sup>, doit trouver les moyens d'intégrer et d'utiliser tous les processus d'apprentissage, dans leur variété et leur diversité, de manière à accroître la pensée divergente (pensée latérale) et à libérer le potentiel créatif* ».

Dans l'organisation qualifiante, formation et travail sont en étroite interaction. Il y va de la capacité de l'entreprise à s'adapter sans délai à des marchés en évolution et à un environnement économique caractérisé par de constants et rapides changements, tout en préservant la qualité de ses produits.

Dans l'entreprise, le salarié est appelé à se requalifier sans cesse, sous peine d'être exclu : son poste de travail change, mais aussi l'organisation de la production. Le concept d'organisation qualifiante implique la nécessité, pour chaque salarié, de pouvoir créer et restructurer son propre poste de travail, grâce à et dans une dynamique collective : « *c'est l'apprentissage de l'organisation qui est central, et c'est le processus d'apprentissage qui est permanent plutôt qu'intermittent, global plutôt que segmenté, centré sur le problème et relié à son contexte. Il inclut tous les membres de l'entreprise* »<sup>2</sup>.

**On comprendra le rôle important de l'autoformation en situation de travail dans une telle démarche.** Chaque salarié doit posséder « *la conscience individuelle, la motivation et la capacité d'apprendre sans cesse tout en travaillant* »<sup>3</sup>. C'est la gestion de l'entreprise elle-même qui se transforme ainsi en un processus d'autoformation.

Transposer ce raisonnement aux organismes de formation est plausible. En effet, les acteurs de la formation sont, eux aussi, condamnés à se requalifier sans cesse, sous peine d'être exclus du marché du travail de la formation. À tout le moins, une rigidité accusée de leur professionnalité

<sup>1</sup> STAHL Thomas, NYHAN Barry, D'ALOJA Piera, *L'organisation qualifiante. Une perspective pour le développement des ressources humaines*, Bruxelles : Commission des Communautés européennes, 1993, p. 109.

<sup>2</sup> *Ibid.* Voyez aussi p. 51 et l'ensemble du chapitre quatre de l'ouvrage (p. 49-61).

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 110; voyez aussi p. 75-78 : l'autoformation sur le lieu de travail comme modèle d'apprentissage de l'organisation qualifiante.

constituerait un frein sérieux au développement de l'organisme qui les emploie.

Et, si l'on ne veut pas quitter la piste de l'autoformation en situation de travail, la solution de la formation externe paraîtra bien pauvre. En revanche, un autre type de solution commence à voir le jour ici ou là : l'« écriture praticienne »<sup>4</sup>.

L'« écriture praticienne », comment ça fonctionne ? Et d'abord, comment s'y articulent action et écriture ? Très rapidement, il semble que l'écriture s'articule d'au moins deux façons différentes avec l'action, selon qu'elle est écriture « dans » l'action ou écriture « sur » l'action.

L'écriture professionnelle, intégrée à l'action, produit ce qu'on appelle des écrits fonctionnels, éléments ou instruments de l'action. C'est l'*écriture dans l'action* - écriture concomitante. L'écriture praticienne (au sens strict) intègre l'action dans un projet d'octroi de sens à la pratique. C'est l'*écriture sur l'action* - écriture *a posteriori*.

Pour préciser un peu, pointons trois des différences fondamentales entre écriture dans l'action et écriture sur l'action : différence quant à la finalité de l'écriture, différence quant au fonds de signification (ce qui est engagé dans l'écriture), et différence quant aux possibilités de lecture que l'écriture elle-même construit.

- Finalité  
L'écriture dans l'action est multiple mais toujours comprise comme épuisant sa finalité dans l'action elle-même. L'écriture sur l'action, par contre, produit des textes qui survivent à l'action en question ; sa finalité est autre, et, de toute façon, hors de l'action.
- Fonds de signification  
La vocation première de ce que produit l'écriture dans l'action est la conformité à une norme à des fins opérationnalisantes. L'écriture sur l'action, quant à elle, et si elle est « honnête », donnera à lire une vision du monde.
- Lecture  
Le produit de l'écriture dans l'action, lu longtemps après sa rédaction et (donc) sorti de son contexte opératoire, aura perdu son efficacité ; l'action terminée, le texte n'a plus que valeur de document historiquement situé : sa lecture et sa compréhension nécessiteront un travail historique de recontextualisation. L'écriture sur l'action se donne comme vocation de faire état d'un savoir qui, s'il est rarement formulé comme un savoir définitif mais reporté aux conditions dans lesquelles il a été produit, n'en est pas moins exprimé « *sous une forme qui le rend potentiellement utilisable par d'autres acteurs* », comme dit Jean-Marie BARBIER<sup>5</sup>.

Mais pourquoi l'écriture praticienne ? Quelles sont ses raisons du point de vue de ceux qui écrivent, et du point de vue des organismes ? Qui écrit ? Avec quels enjeux ? On devrait pouvoir distinguer entre trois postures différentes : enseignants-chercheurs, étudiants et praticiens.

<sup>4</sup> Cf. B. RICHARDOT, « Note sur l'écriture praticienne », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 27, 1994, p.147-176 ; et « L'action et ses écritures en éducation permanente », *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial sur l'analyse des pratiques professionnelles (à paraître en septembre 1996).

<sup>5</sup> BARBIER Jean-Marie, « Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation », *Éducation Permanente*, n° 80 (septembre 1985), p. 114.

1. Les enseignants-chercheurs, dit Guy JOBERT<sup>6</sup>, sont des "gens qui ont été sélectionnés sur leur capacité à formaliser leur pensée par écrit, à fabriquer de la réflexion et parfois de la connaissance. Ils ont le savoir-faire et aussi le temps d'écrire. Pour être tout à fait exact, il faut dire qu'ils sont payés pour cela".
2. Les étudiants, eux, produisent un mémoire en cours ou en fin de cycle universitaire (sciences de l'éducation).
3. Les praticiens seraient les acteurs « ordinaires » de l'éducation permanente, les producteurs de l'action de formation - formateurs, ingénieurs, techniciens, etc. - qui, sous la pression constante de l'action, n'ont pas, selon Guy JOBERT, « le temps de s'asseoir, de penser et d'écrire », mais qui écrivent quelquefois, en tant que praticiens...

Attention cependant ! Ces oppositions entre les praticiens, les « universitaires » et les étudiants frôle la caricature. Surtout dans le milieu des sciences de l'éducation, où nombre d'enseignants-chercheurs ont d'abord été (voire sont toujours) des praticiens ; d'autre part, les praticiens se forment quelquefois, pouvant ainsi être appelés à produire un mémoire universitaire. C'est pourquoi je parle de postures mouvantes, plus que d'identités monolithiques, ou de statuts.

L'engagement dans l'écriture est partiellement déterminé par la posture de l'écrivain. Écrivant, le praticien conserve son identité de praticien, il ne devient ni un écrivain ni une sorte de mélange de praticien et d'écrivain.

L'écriture, comme production de savoir, est déterminée par une stratégie historiquement située, celle qui est développée dans la conduite de l'action. Mais l'écriture n'est pas seulement déterminée par la stratégie d'action du praticien. Elle participe aussi de cette stratégie, notamment parce que l'activité d'écriture, voire simplement le projet d'écrire, peuvent être considérés comme des moments de l'action elle-même. Ou plutôt la dynamique de l'action produit le désir d'en parler, d'en écrire. L'écrit n'est qu'un prolongement de l'action, un moment de l'action.

Autre question qui permettra d'y voir un peu plus clair dans le phénomène de l'écriture pratique : à quelle sorte de référentiel obéit l'écriture ? Ici encore on distinguera trois types : référentialité « close et intégrante », référentialité « close et intégrée » et référentialité « ouverte ».

1. Quand un étudiant écrit un mémoire universitaire, il produit un texte dont l'évaluation (normative) sera suivie de validation par un groupe professionnel dont il ne fait pas (encore) partie. On pourra parler de **référentialité close et intégrante**.
2. Quand un enseignant-chercheur écrit, il conduit une stratégie de reconnaissance sur le marché académique, reconnaissance par un groupe professionnel dont il fait partie. On parlera alors de **référentialité close et intégrée**.
3. Mais quand un praticien écrit sur les actions qu'il mène, à quel référentiel obéit-il ? Le seul ancrage évident, c'est le praticien lui-même, c'est-à-dire

<sup>6</sup> JOBERT Guy, « Écrire, l'expérience est un capital », *Éducation Permanente*, n° 102 (avril 1990), p. 77-78.

l'acteur et son action. C'est de ce côté qu'il faut chercher, en se demandant d'abord quelle est la stratégie de l'acteur quand il agit et écrit sur son action, puis quels sens il donne à l'écriture, notamment dans son articulation avec l'action. Du simple désir de reconnaissance professionnelle (valorisation de l'action) à la production de connaissance (analyse de la pratique), les sens possibles sont multiples ! Bref, on parlera ici de **référentialité ouverte**, voire d'**autoréférentialité**, comme si l'écriture était autonome, sans cadre obligé ; comme si n'était donné *a priori* qu'un point de départ, l'ancrage de tout à l'heure.

Voilà pour le côté écrivants. Mais du côté de l'institution dont ils sont membres, quels sont les enjeux ? **Il ne s'agirait pas moins ici que de la mise en place d'une culture interne et partagée de l'écrit.**

Une telle mise en place commencerait par une facilitation, par l'institution, de l'écriture praticienne. Et faciliter l'activité d'écriture, cela signifie tout d'abord intégrer cette activité à la définition de fonction des personnels de l'institution.

Cette intégration est un fait statutaire pour les chercheurs et enseignants-chercheurs, dont l'évaluation de carrière utilise le critère de la production écrite. Mais qu'en est-il des autres, notamment des techniciens, formateurs et ingénieurs, dont les éventuelles productions écrites ne seront jamais prises en compte dans leur bilan professionnel, dans l'évaluation de leur carrière à l'interne de l'institution ?

Si cette prise en compte est vraiment impossible (mais qui affirme telle impossibilité ?), l'institution n'aurait-elle pas intérêt à considérer l'activité d'écriture comme un élément **qualifié et qualifiant** de leur fonction ?

N'y aurait-il pas intérêt à tout faire pour que la pression de l'action intègre sous elle, non plus seulement, la production de la formation, mais aussi la capitalisation de l'expérience accumulée au fil de cette production ? L'institution éducative ne devra-t-elle pas finir par s'obliger, pour elle-même, à interdire que la compétence de formation reste cantonnée « *dans l'intimité du geste* » du formateur, comme dit Guy JOBERT, compétence qui n'est lisible, au sens propre du terme, que grâce aux produits de l'écriture dans l'action ?

L'écriture praticienne (sur l'action) n'est-elle pas, en effet, ce qui permet le passage de la compétence expérimentielle des praticiens à une connaissance collective formalisée, c'est-à-dire une connaissance déposée au « centre » de l'institution et disponible pour qui, de l'institution, voudra s'en emparer ?

L'institution deviendrait ainsi une **organisation coopérative de production d'un savoir spécifique** : une organisation où l'écriture capitalisante et productrice de savoir ne serait plus réservée à ces praticiens de la formation que seraient les chercheurs et autres dignitaires « payés pour écrire » ; mais où les praticiens ordinaires, sorte de plèbe, auraient tout loisir de se placer au « centre », de prendre la parole devant l'institution tout entière.

N'est-ce pas vers l'autoformation collective des acteurs de la formation en situation de travail qu'il s'agit maintenant de s'orienter ? Les insti-

tutions de formation sont-elles capables de s'évaluer en termes d'« organisation qualifiante » ? Nous revenons à notre question de départ.

Formulons une hypothèse : l'écriture pratique est une méthode appropriée pour transformer une institution de formation en organisation qualifiante. Notamment en ce qu'elle peut constituer un mode privilégié d'autoformation collective des professionnels de la formation, en permettant un authentique **dialogue des compétences**. L'écriture pratique fructifiera l'expérience collective dans le sens d'une réflexion prospective - tout à la fois commune, autogérée et nourrie des éléments d'un savoir spécifique partagé - sur le devenir de l'institution elle-même (organisation du travail, articulation et développement des compétences, etc.).

L'organisation du travail, dans l'institution de formation, peut se modifier dans l'objectif d'instauration d'un système d'autoformation collective et d'autogestion.

- **autoformation**

Il est clair que cette autoformation n'est pas réservée à l'acquisition de compétences techniques dans le domaine de l'expression écrite. L'autoformation sera plutôt centrée sur l'organisation elle-même, sur le système des compétences et des professionnalités à l'œuvre dans l'institution, etc.

Une technique, par contre, risquera de se révéler ici très efficace, celle de l'atelier d'écriture, où les journaux de bord des praticiens en autoformation collective serviraient de matériau de départ pour un travail de réflexion et d'écriture. Le journal de bord du praticien est, en effet, un texte, c'est-à-dire un tissu, où s'enchevêtrent les produits des deux types d'écritures. Le travail en atelier d'écriture pourra tout naturellement s'attacher à :

- dans un premier temps, analyser cet enchevêtrement, afin, notamment, de qualifier son statut scriptural ;
- dans un deuxième temps, imaginer les conditions qui permettront d'utiliser le journal de bord pour une écriture collective sur l'action et sur l'organisation en évolution des compétences mobilisées.

- **autogestion**

Il semble que l'on doive imaginer une étape intermédiaire avant d'en arriver à l'autogestion. Je veux parler de la recherche de transparence de l'organisation par rapport à elle-même (recherche de « lisibilité » à l'interne), en parallèle de la pleine reconnaissance de ses capacités d'évolution proprement collective.

De fait, cette démarche de l'écriture pratique, comme entreprise d'expression d'une pensée latérale et plurale d'une part, comme entreprise de formalisation locale des savoirs professionnels d'autre part, semble devoir contourner deux types de pouvoirs institués :

- celui des « patriciens » de la fonction GRH dans les organismes de formation, et globalement celui de la hiérarchie administrato-politique ;
- celui des « patriciens » de l'écriture savante, qui habitent les lieux autorisés et balisés de production-diffusion des savoirs professionnels.

Mais ça, c'est un thème qui sera débattu après-demain, lors de la journée que le CUEEP organise, ici même, pour fêter ses *Cahiers d'études*<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Le 8 novembre, le CUEEP organisait, en effet, une journée festive pour ses *Cahiers d'études*. Plusieurs communications y ont été prononcées sur le thème « Diffusion des savoirs en formation d'adultes et politiques éditoriales », dont les textes sont disponibles auprès de la Cellule Documentation du CUEEP [NDLR].

# UN PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT AUTOFORMATIF DES FORMATEURS AFPA

Shéhérazade ENRIOTTI

## 1 Une origine à ce processus : le groupe AFPA sur l'autoformation

Sensibilisée par mon vécu personnel et professionnel aux difficultés mais aussi à l'intérêt pour la personne de faire connaître sa différence, son originalité et de la reconnaître chez l'autre, c'est tout naturellement que j'ai été associée aux études de 1978 de la Direction de la Formation sur l'individualisation des formations. Une des productions de ces études a consisté en la définition d'un système de formation individualisé : "**un système de formation individualisé est centré sur l'apprenant.**"

Il le met en situation de faire des choix éclairés tout au long de sa formation sur les différents paramètres pédagogiques (objectifs, contenu, méthode, durée, rythme) à l'aide de multiples ressources mises à sa disposition.

Il tend à développer l'autonomie personnelle des apprenants, définie comme capacité à se déterminer dans un ensemble de relations et moyens pédagogiques". (1)

Outre les compétences techniques il vise à développer des capacités méthodologiques et relationnelles.

A la suite de ces études un petit groupe de praticiens et de chercheurs AFPA sur l'individualisation convaincus de la nécessité d'investiguer davantage cette notion de centration sur l'individu, s'est constitué, en 1980, autour de la problématique d'autoformation, présentant que l'autoformation pouvait donner sens voire consistance à la démarche d'individualisation des formations. Dès l'origine il s'est inscrit dans une démarche de **recherche-action** avec une fonction autoformatrice du groupe par souci de cohérence : nous appliquer ce que nous proposerions aux autres. C'est ainsi que nous avons fait une démarche autobiographique et un travail sur le projet.

Outre ce travail sur nous même, notre cheminement s'est nourri et enrichi des éclairages théoriques et échanges avec Mr G. PINEAU (Université de Tours), avec des équipes de chercheurs praticiens français, québécois, belges et suisses et des traductions de notre démarche et outils d'autoformation dans les actions dont chaque membre du groupe autoformation était responsable. En ce qui me concerne j'ai focalisé mon travail d'accompagnement des innovations sur l'articulation entre autoformation et le (s) système (s) de formation individualisée et sa traduction en termes opérationnels pour les praticiens.

## 2 Un axe stratégique du changement : la formation des acteurs institutionnels

Le passage d'une logique de l'offre à une logique de la demande, d'une formation classique à une formation individualisée, constitue un changement culturel important pour les acteurs d'un système de formation, car il modifie leur pratique, leur rôle et leur responsabilité. C'est pourquoi dès 1980, étant responsable d'une formation sur l'individualisation, avec l'appui des membres du groupe autoformation, nous avons conçu un dispositif de formation autoformatif en accompagnement de ce changement, dispositif que nous avons animé de 1982 à 1987 au centre Pédagogique et Technique d'Appui de Neuilly.

Ce dispositif reposait sur les 5 points clés (2)(3) pour qu'une individualisation à visée autoformatrice réussisse. Ces 5 points clés ressortent de l'analyse des études et pratiques internes et externes et sont plus des axes de progrès que des conditions de faisabilité ; ils s'énoncent comme suit :

- **Le projet professionnel** d'insertion et d'évolution pour aider l'apprenant à gérer sa vie professionnelle,
- **L'optimisation** du temps et des ressources de formations en prenant au maximum en compte ses besoins, acquis, ressources et rythme d'apprentissage,
- **La socialisation**, l'utilisation des divers groupes comme ressources éducatives et comme éléments de formation de la dimension sociale de tout travailleur,
- **Une approche globale et partagée** de conception, de mise en oeuvre et d'utilisation des systèmes de formation et des centres ressources : la démarche système,
- **Un principe de cohérence** conduisant à prendre en compte les projets des formateurs, du centre de formation, de la région dans un projet global de l'institution par une démarche montante et non plus uniquement descendante.

Ces 5 points clés se sont concrétisés dans le dispositif de formation qui comprenait un module commun "*vers une individualisation de la formation*" de 2 semaines et des modules complémentaires en fonction des besoins et des acquis des participants souhaitant s'engager dans une démarche d'individualisation. L'option pédagogique du module "*vers une individualisation de la formation*" était que ***tout le monde vive une situation individualisée axée sur le projet***, l'équipe de conception et d'animation (moi-même et les membres du groupe autoformation du SERA) comme les participants, suivant le ***principe de cohérence***. Le vivre pour mieux ***se situer*** par rapport à une forme d'enseignement individualisé avec ***une démarche d'émergence et de conduite de projet basée sur une approche système de la complexité***.

L'individualisation de la formation implique que les participants soient placés dans un rôle d'acteur, responsables de leurs choix et qu'ils en négocient leur réalisation avec l'équipe d'animation.

Dans le module commun nous proposons aux participants intéressés et volontaires un travail sur l'autobiographie pour alimenter leur projet. Après une information sur la démarche autobiographique et ses exigences,

le groupe sous la conduite d'un "accompagnateur" élaborait un contrat autobiographique, des règles de fonctionnement et organisait la socialisation de leur production de tous les membres du groupe.

**La démarche de transférabilité** était d'un certain type : les participants vivaient un modèle puis réfléchissaient à leur propre modèle en dégageant les conditions minimales nécessaires à son implantation et en repérant le changement de rôle et de fonction induit.

**La démarche système** nous a servi de cadre méthodologique pour l'ensemble du dispositif. Une formalisation sous forme d'un ensemble multimédia a été conçu et réalisé par le CPTA de Neuilly afin que l'ensemble des acteurs se l'approprié ("2001 l'odyssée des espaces de formation").

L'individualisation n'étant pas que l'affaire des formateurs, le public auquel s'adressait ce cycle de formation était représentatif de l'ensemble des acteurs institutionnels : formateurs, psychologues, concepteurs de systèmes de formation en terme de filières professionnelles, formateurs de formateurs, responsables de formation...

Cette occasion de se retrouver tous dans la même action de formation permettait d'avoir un cadre et un langage communs, de mieux préciser les attentes réciproques des fonctions et rôles des uns et des autres.

En ce qui concerne **la socialisation** : l'équipe d'animation souhaitait favoriser les groupes de projet plutôt que les projets individuels, pour s'enrichir mutuellement et se préparer à la nécessité de travailler en équipe sur le terrain si l'on s'oriente vers des systèmes de formation individualisés. C'est pourquoi les groupes de participants à ces stages étaient de 20 ou de 40 personnes : Plus les participants sont nombreux et plus il est possible de constituer des petits groupes sur des projets institutionnels de même nature. Le grand groupe se retrouvait lors des 2 séances de **régulation** prévues dans le module commun afin d'adapter, en fonction du vécu, certains éléments de l'organisation aux objectifs du stage et des participants.

**La gestion du temps et des ressources** de formation par les participants était facilitée par **l'information** envoyée préalablement, celle remise lors du stage concernant les interventions, les ateliers, les personnes ressources, l'accès à la banque de données et celle constituée par les participants en terme de banque de projets et d'outils. La situation de formation impliquant la nécessité de **faire des choix** entre les diverses interventions et ateliers proposés simultanément, l'équipe d'animation a dû beaucoup travailler sur les outils d'information afin de les adapter aux processus de décision des participants.

Suite à ce cycle de formation un certain nombre de participants se sont lancés dans l'individualisation avec une visée d'autoformation et nous avons accompagné leur projet sur le terrain.

### **3 De la nécessité de repères et d'une instrumentation de l'action**

En 1993, une étude de la Direction de la Formation a permis de proposer à la ligne opérationnelle AFPA (des formateurs, psychologues, responsables de formation, directeurs de CFFA...) une typologie des différents



types d'individualisation, intégrant des pratiques internes et externes, avec la définition des principaux paramètres, le rôle des différents acteurs institutionnels, les conditions de faisabilité et le type de management de chaque modèle proposé. Cette typologie représenterait les étapes d'un processus d'évolution continue entre une formation classique, la même pour tous, et l'autoformation. Elle nous sert de cadre pour poser la problématique de construction d'outils d'autoformation et de conception de centre de ressources. (4)

Cette étude a confirmé les hypothèses du groupe de travail SERA sur l'autoformation : l'autoformation serait le ressort et le maximum d'individualisation vers lequel pourrait tendre un organisme de formation.

Un module d'autoformation sur la conception d'outils d'autoformation (5) a été testé auprès des formateurs lors du cycle de formation décrit précédemment et devrait sortir bientôt dans les *Cahiers du praticien* (publication AFPA).

#### **4 De la nécessité d'une écriture des pratiques et d'une capitalisation des innovations**

En 1994, pour compléter et enrichir le cycle de formation précédent et dans la perspective de capitaliser et de diffuser les innovations pédagogiques et organisationnelles internes sur l'individualisation, j'ai proposé une action de formation "*Ecrire les changements*" (5 jours) à des praticiens, formateurs et psychologues de l'individualisation. Elle leur permet d'avoir un temps, un espace, un appui méthodologique et un groupe de pairs pour écrire les changements effectués et formuler ceux souhaités. Cette prise de parole sur le changement par les praticiens eux-mêmes, ne va pas de soi, n'est pas si simple et nécessite des conditions d'expression, d'écoute, de reformulation individuelle, d'échange et de réflexion collectifs dans un espace "*protégé*" hors du jugement et des contraintes de production. Cette réflexion stratégique passant par l'écrit participe à un processus autoformatif des acteurs de terrain.

L'hypothèse sur la capitalisation et la diffusion des expériences qui émerge du travail de ce groupe de formateurs est que ce n'est pas un système qui est transférable tel quel, mais plutôt la démarche : de l'idée (avec les valeurs qui la sous-tendent) aux étapes du processus de changement. La diffusion se ferait dans des réseaux à constituer sur des "*connivences*" d'idées, de valeurs, sur des proximités d'étape dans le changement pédagogique... et les praticiens échangeraient ensuite sur leurs systèmes, outils... considérés alors comme des éléments "*heuristiques*" pour alimenter leur dynamique d'évolution.

#### **En conclusion :**

Mon travail d'impulsion, de "*supervision*" et d'accompagnement des innovations dans les secteurs tertiaire et informatique a été différent d'une supervision classique compte tenu qu'il se voulait autoformatif. Au lieu de partir d'un modèle institutionnel spécifié sous forme de cahier des charges précis par un bureau d'études, modèle qu'on cherche à mettre en oeuvre sur le terrain avec des adaptations minimales, dans le cas de l'individualisation il n'y avait pas de modèle institutionnel préconisé et de ce fait nous

avons plus de liberté pour en créer un. Notre démarche se voulait pragmatique, systémique et cohérente : notre "modèle" en terme de sens - l'autoformation - et de points clés n'était pas un point de départ mais plutôt un point d'arrivée dans un processus autoformatif pour l'ensemble des acteurs institutionnels et pas seulement pour les stagiaires de formation professionnelle. Et dans ce processus il m'a semblé important d'élaborer des repères à proposer aux praticiens. Repères éclairant le chemin vers l'autoformation que nous faisons ensemble selon la formule du poète espagnol Machado : "*le chemin se fait en marchant*" que je complétera par "*et en écrivant*" afin de pouvoir l'inscrire dans une démarche institutionnelle.

## Références bibliographiques

- (1) "Définition et points clés d'un système de formation individualisé". AFPA/DF - MERA, 1983
- (2) "Face à la crise, la C.R.I.S.E. (Création, Recherche, Innovation des Systèmes Educatifs)" - S. ENRIOTTI - *Actualité de la formation permanente*, n° 89, juillet-août 1987.
- (3) "Face au changement, pour évoluer ensemble : l'individualisation des formations".- S. ENRIOTTI dans *Individualisation des parcours de formation à l'AFPA - réflexions, choix et actions*, AFPA/Collection carrée, 1992.
- (4) "Du document de formation autosuffisant au centre de ressources d'autoformation" - S. ENRIOTTI, *Actualité de la Formation Permanente*, N° 124, pages 31 à 36
- (5) "La conception des outils d'autoformation - Du document de formation autosuffisant ... au centre de ressources d'autoformation" - Module d'autoformation pour les concepteurs d'outils et de centres de ressources AFPA/DF - février 1989, S. ENRIOTTI - G. BONVALOT - B. COURTOIS.



**COMMUNICATIONS**

**série 4\***

***MILIEU DE TRAVAIL***

- *Apprentissages et relations de travail* Bernard BLANDIN
- *Audit des pratiques d'autoformation de cadres dirigeants* Anne PUTOT
- *Les professionnels et l'autoformation : le cas des ingénieurs*  
Roland FOUCHER

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre B dans le programme du colloque.



# APPRENTISSAGES ET RELATIONS DE TRAVAIL

Bernard BLANDIN

Nota : Les travaux qui sont présentés ci-dessous sont les premiers résultats de recherches amorcées dans le cadre de l'École Doctorale du CNAM en Formation des Adultes, recherches qui font l'objet d'une thèse en préparation.

Partant d'interrogations sur les effets provoqués par l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur les apprentissages en situation de travail, et notamment dans le cadre de formes d'organisation émergentes utilisant massivement les TIC, telles que le «télétravail» ou «l'entreprise virtuelle<sup>1</sup>», j'ai été amené à poser, d'une manière plus large, la problématique des modalités d'apprentissage au sein de collectifs de travail.

Les pistes de recherche ébauchées et les premiers résultats analysés sont proposés ici comme contribution à la problématique de l'autoformation, dans la mesure où elles s'inscrivent dans le cadre de ce que Philippe Carré appelle «*l'autodirection informelle*»<sup>2</sup>. Il s'agit, en effet, dans un premier temps, **de repérer des conduites d'apprentissage en situation de travail, hors de toutes situation délibérée de formation**, et dans un deuxième temps d'analyser un impact éventuel de l'utilisation des TIC sur ces conduites.

Les enjeux qui se cachent derrière cette problématique sont importants : en effet, l'environnement économique impose de plus en plus aux entreprises d'adopter de nouvelles formes d'organisation du travail ayant en commun notamment une plus grande responsabilisation des individus, et une plus grande autonomie dans la prise de décisions. Elles sont toutes, aussi, *plus exigeantes vis-à-vis de leurs membres*, en matière de compétences, de savoirs et de la mobilisation de ceux-ci dans l'acte de travail.

**Ces modèles d'organisation "responsables" sont extrêmement exigeant en termes de renouvellement des compétences, et sont susceptibles de ce fait de générer de nouvelles formes d'exclusion.** Contribuer à la compréhension des conduites d'apprentissage en situation de travail, à l'identification des paramètres qui les favorisent ou les inhibent, dont, en particulier, les «configurations<sup>3</sup>» résultant des formes d'organisation d'entreprise, tel est l'ambition des travaux entrepris.

Toutefois, faisant ici état d'un travail qui commence, cet article soulèvera certainement plus de questions qu'il ne pourra apporter de réponses.

---

1 ETTIGHOFFER Denis (1992) - *L'entreprise virtuelle ou les nouveaux modes de travail* - Editions Odile Jacob - Paris.

2 CARRE Philippe (1995) - *L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation* - in *Education Permanente* n° 122 - p 221-232.

3 Au sens de Norbert Elias donné notamment dans ELIAS Norbert (1970) - *Qu'est-ce que la sociologie* - Editions de l'Aube - La Tour d'Aygues - 1991 (pour la traduction française).

## La configuration utilisée comme outil d'analyse

Pour repérer les paramètres influants sur les conduites d'apprentissage, j'ai choisi de m'appuyer sur le concept opératoire de **«configuration»**. Ce concept a été élaboré par Norbert Elias<sup>4</sup>, et lui a permis de mener de magistrales analyses de la genèse et du développement historique de formes sociales comme la société de cour<sup>5</sup> ou l'état moderne<sup>6</sup>. La meilleure présentation de ce concept en est le schéma proposé par Elias dans *Qu'est-ce que la sociologie*, commenté par André Moisan<sup>7</sup>.

Cette approche des groupes humains, qui propose de comprendre une organisation non pas comme une structure qui s'oppose ou se superpose aux individus, mais comme une construction résultant de la dynamique des relations interpersonnelles peut s'appliquer aussi bien à des groupes importants qu'à des groupes restreints.

**Une configuration peut être décrite sous forme d'un couple «situation et système d'interaction», pour reprendre les termes de Claude Giraud<sup>8</sup>, la situation et le système d'interaction évoluant dans le temps en fonction du jeu des relations interpersonnelles (affectives, d'intérêt, de pouvoir...) et des coalitions qui en résultent.**

Or les travaux d'André Moisan<sup>9</sup>, ainsi que ceux de Richard Wittorski<sup>10</sup> montrent que la situation influe sur les conduites d'apprentissage, dans la mesure où certaines situations, par exemple de changement organisationnels peuvent s'avérer plus propices à des apprentissages collectifs, et que l'évolution de la situation peut amener à la cessation de conduites d'apprentissage développées antérieurement.

Certains travaux de psychologie sociale comme ceux de Newcomb & Brady<sup>11</sup> relèvent le fait que la nature des relations interpersonnelles, et notamment la proximité affective modifie les performances d'apprentissage dans une situation expérimentale donnée.

**Ainsi donc, le concept de configuration en tant qu'ensemble «situation et système d'interaction» prendrait en compte de nombreux paramètres jouant sur les conduites d'apprentissage en situation de travail.**

---

4 Cf note précédente.

5 ELIAS Norbert (1969) - *La société de cour* - édition française Calman-Lévy - Paris - 1974.

6 ELIAS Norbert (1969) - *La dynamique de l'Occident* - édition française Calman Lévy - Paris - 1975.

7 *Op. Cit.* p 8. Ce schéma est repris et commenté dans MOISAN André (1995) - Autoformation et organisation apprenante - in *Education Permanente* n° 122 - p 15-29.

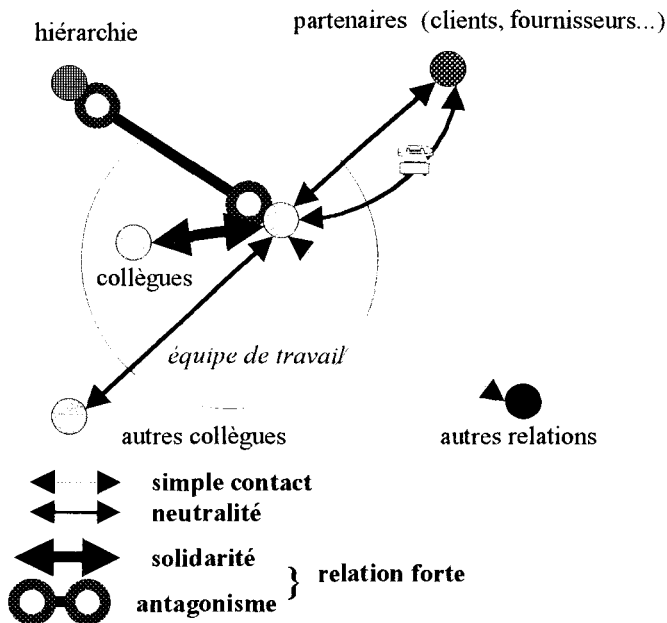
8 GIRAUD Claude (1993) - *L'action commune. essai sur les dynamiques organisationnelles* - L'Harmattan - Paris.

9 Voir notamment MOISAN André (1995) - Autoformation et organisation apprenante *Op. Cit* et MOISAN André (1994) - *L'organisation apprenante : pour une analyse en termes de construits sociaux* - Thèse de 3ème cycle - CNAM.

10 WITTORSKI Richard (1994) - Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel - in *Education Permanente* n° 118 - p 65-86.

11 Cités par EMLER Nicholas et GLACHAN Martin - *Apprentissage social et développement cognitif* - in MUGNY Gabriel sous la dir. de (1991) - *Psychologie sociale du développement cognitif* - Peter Lang - Berne - p 82-92.

L'image "instantanée" de la configuration prise à un moment donné peut se traduire par un graphe des relations interpersonnelles (ou inter-groupes), sur lequel il est possible de définir une métrique (distances) qui représente la "force d'attraction" de chaque valence, ainsi qu'indiqué à titre d'exemple pour un individu dans le schéma ci-dessous.



Ce graphe peut s'avérer impossible à représenter sous cette forme pour un très grand nombre d'individus, mais il est toujours possible de représenter les principales interactions entre groupes, et à l'intérieur de chaque groupe les relations entre sous-groupes, selon le niveau d'analyse qui nous intéresse. Ce type de représentation permet aussi d'indiquer des relations médiatisés par des TIC lorsque c'est le cas. La métrique proposée mesure à la fois la "force" et le "sens" (attractif, répulsif...) des interactions.

On retrouve par là un outil d'analyse sociologique de l'entreprise proche de ceux proposés par Françoise Piotet et Renaud Sainseaulieu<sup>12</sup>.

### La méthodologie retenue

**Je m'intéresse aux conduites d'apprentissage et aux relations de travail en «situation naturelle».** La recherche s'appuie donc essentiellement sur des études de terrain. Une des conséquences de ce travail sur des «situations naturelles», c'est qu'il sera difficile de mesurer les apprentissages sans perturber la situation de travail, ou de faire varier expérimentalement les «configurations».

<sup>12</sup> Et notamment les outils de représentation du système social. Voir PIOTET Françoise & SAINSEAU LIEU Renaud (1994) - *Méthodes pour une sociologie d'entreprise* - Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques - Paris.



Les difficultés de cette recherche sont doubles. La première catégorie de difficultés réside dans la mesure de l'acquisition des compétences et des savoirs : qui décide qu'il y a ou non apprentissage ? La mesure en situation naturelle ne plaide pas pour la présence d'observateurs externes utilisant des protocoles de mesure traditionnels d'acquisition de connaissances ou d'habiletés. **C'est pourquoi, dans la démarche proposée, la décision et la mesure appartiennent à celui qui apprend**, malgré les risques potentiels de biais tels qu'oubli, affabulation ou autocensure, que des entretiens essaieront de minimiser.

Les données sur lesquelles je me propose de travailler sont donc recueillies en *faisant retracer, par les membres de l'échantillon, l'histoire de leurs apprentissages au sein du collectif pendant une période donnée*, par la tenue d'une sorte de "journal", rempli quotidiennement pendant la période d'observation, complété par des entretiens.

Cette démarche suppose un engagement, pour chacun des membres de l'échantillon, à consigner quotidiennement, selon un format proposé, certains éléments de sa journée, pendant une durée d'environ deux mois. Cette contrainte se traduit surtout par le fait qu'il ne peut qu'être fait appel au volontariat, même si celui-ci est parfois lié à une médiation hiérarchique.

Pour faciliter le travail d'auto-analyse quotidien, le journal se présente sous forme de tableaux, permettant de classer les items en deux grandes catégories, telles que les définit la psychologie cognitive : les «*connaissances déclaratives*» et les «*connaissances procédurales*»<sup>13</sup>. Ces catégories se traduiront respectivement dans le journal par des rubriques commençant par «*j'ai appris que*» et «*j'ai appris à*», auxquelles sont associées la description des circonstances, et éventuellement des médias utilisés, ainsi qu'une indication qualifiant les relations interpersonnelles quand il y a lieu.

L'analyse de ces journaux porte sur les types d'apprentissages réalisés, en s'appuyant sur la typologie proposée par Gérard Malglaive<sup>14</sup>, leur domaine d'application, la typologie des situations dans lesquelles ils se sont produits, et l'étude de corrélations significatives. Ces journaux sont complétés par des entretiens individuels.

La deuxième catégorie de difficultés de cette recherche est l'impossibilité de faire varier expérimentalement les configurations. Pour la contourner, la recherche porte sur plusieurs collectifs de travail chacun présentant des configurations particulières, et sur une même durée, de manière à obtenir un volume de données significatif pour différentes configurations.

Par ailleurs, les configurations étant elles-mêmes, par définition, dynamiques, il se pourrait qu'elles varient spontanément au cours de la période d'enquête. Les entretiens doivent donc aussi permettre d'identifier ces éventuelles variations.

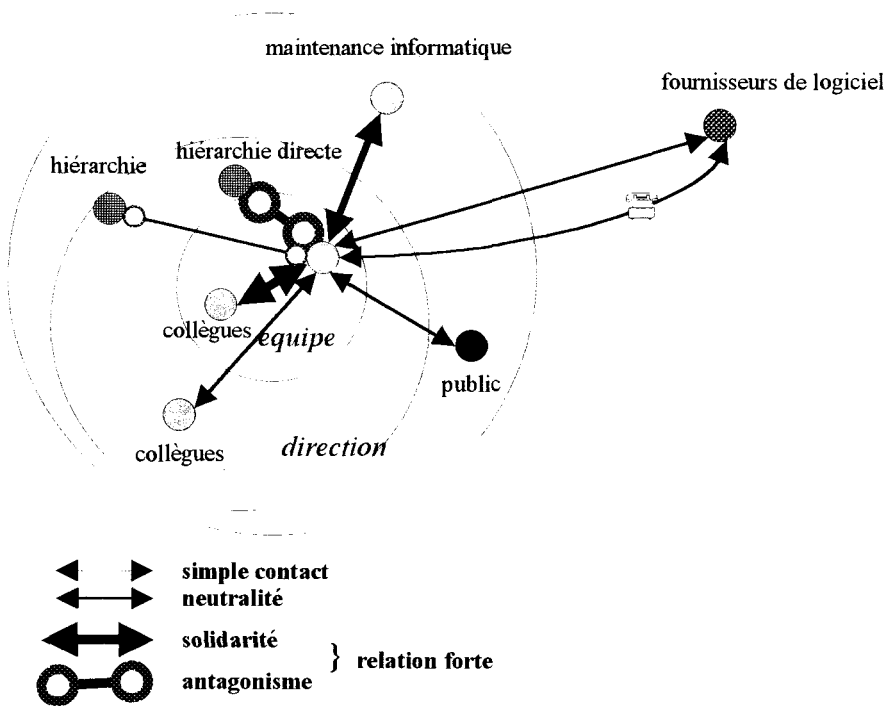
<sup>13</sup> Voir notamment BONNET Claude, GHIGLIONE Rodolphe et RICHARD Jean-François (1989) - *Traité de psychologie cognitive* - 3 vol. - Dunod - Paris, et WEIL-BARRAIS Annick (1993) - *L'homme cognitif* - PUF - Paris.

<sup>14</sup> MALGLAIVE Gérard (1990) - *Enseigner à des adultes* - Paris - PUF.

### Quelques résultats de la première étude

Cette première étude, destinée à valider la méthodologie de recueil et d'analyse des données, a été réalisée entre Juillet et Septembre 1995 auprès de 4 personnes travaillant au sein d'une même équipe dans un établissement public à caractère commercial. Il s'agit en quelque sorte d'un "échantillon témoin", qui a accepté de jouer ce rôle difficile de "cobaye méthodologique".

Cette équipe, au sein d'un ensemble documentaire beaucoup plus vaste, gère un fond documentaire particulier (il s'agit de logiciels) et reçoit du public venant consulter ce fond. Elle est en relation avec les autres équipes relevant de la même direction, des services relevant d'autres directions telles que la maintenance informatique, des fournisseurs de logiciels, et le public venant consulter ou utiliser les logiciels mis à disposition. Ces relations sont schématisées par le schéma suivant, qui mettent en évidence une forte cohésion de l'équipe, une forte opposition à la hiérarchie directe, de nombreuses relations, parfois privilégiées, avec les autres équipes, les fournisseurs et le public.



Quelques résultats de cette première étude sont récapitulés dans le tableau ci-après, croisant le type de savoirs et les situations d'apprentissage identifiés par les sujets. Les lettres indiquent les domaines suivants : M : métier, O : organisation, G : gestion du quotidien, E : environnement professionnel (le domaine "autres" n'est pas indiqué).

	action	dys- fonction	lecture presse	visite, démonst.	échange informel	entretien	réunion	tutorat	forma- tion
information		2G 1M	4M 1E		5M 32O 4G 2E	200 5G	2M 100 1G		
92		3	5		45	25	14		
S. théori- que	1M			4M	2M	2M		3M	
S. procé- dural	2M							2M	
S. pratique	6M			2M				6M	1M
Savoir-faire									
30	9			6	2	2		11	1
total : 122	9	3	5	6	47	27	14	11	1

De nombreux commentaires seraient à faire sur ces résultats, sur la grille d'analyse retenue, ou la distinction information/savoirs : mais la taille limitée de cette contribution ne le permet pas<sup>15</sup>. Il est important toutefois d'ajouter quelques éléments complémentaires recueillis au cours de l'enquête.

**Les données indiquant qui est à l'initiative de la situation d'apprentissage montrent que dans 63 cas, soit la moitié des situations, la conduite d'apprentissage est volontaire.** Seules les informations sont reçues de manière "passive", ainsi que les savoirs théoriques acquis au cours de démonstrations (4 cas sur 4 mais notons toutefois que *les démonstrations sont toujours organisées à la demande des sujets*). **Il y donc peut-être là des indications de pratiques «d'autodirection informelle».**

**Les données obtenues sur les "distances" dans les relations interpersonnelles au cours desquelles sont mises en œuvre ces conduites volontaires d'apprentissage** (visites/démonstrations ou situations de type "tutorat") **indiquent toutes l'existence d'une relation forte de type "solidarité".**

L'équipe dispose de plusieurs moyens de communication : courrier, télécopie, téléphone. L'utilisation du téléphone est mentionnée 21 fois, pour des entretiens ou des échanges informels d'information, 2 fois pour l'apprentissage de savoirs théoriques. Une note manuscrite est mentionnée 1 fois dans un échange d'information.

<sup>15</sup> Ils seront présentés au cours de l'atelier.

## Questions en suspens et hypothèses

Une étude semblable est en cours dans deux autres organisations : l'une dans une équipe faisant du télé-secrétariat à EDF-GDF, l'autre auprès de cadres de la direction générale d'une filiale de l'UAP travaillant à distance de la plupart de ses collaborateurs, dont certains localisés à l'étranger, mais il est encore trop tôt pour pouvoir en exploiter les données.

Les données de ce seul échantillon soulèvent néanmoins plusieurs questions :

- Qu'indique la fréquence des situations de "tutorat" entre collègues «proches» (sur notre échelle de distance), d'apprentissage par ou dans l'action ? Reflètent-elles des habitudes d'apprentissage liées aux expériences individuelles antérieures ? Ou des valeurs ou des normes individuelles ou collectives ? Est-ce un effet de la structuration du collectif ? D'une politique managériale ?...
- La fréquence de situations impliquant des relations interpersonnelles est-elle le signe de valeurs individuelles ou collectives, propres à ce groupe, ou à l'organisation ?
- Quelles sont les raisons de la prédominance apparente d'un moyen de communication parmi ceux disponibles ? Quelles sont les normes, les valeurs, les habitudes qui en définissent les usages ?

Ces questions indiquent quelques directions de travail pour la suite de la recherche. Mais il reste encore, aussi, à affiner les instruments de travail, dont l'utilisation des configurations et de l'esquisse de métrique proposée.

# AUDIT DES PRATIQUES D'AUTOFORMATION DE CADRES DIRIGEANTS

Anne PUTOT

*Présentation des résultats d'une analyse des pratiques d'autoformation des cadres dirigeants d'un groupe du secteur tertiaire. L'étude a permis notamment d'identifier les situations et les occasions de déclenchement des pratiques d'autoformation de la population analysée et de définir quatre modes privilégiés d'apprentissage.*

## Introduction

L'analyse des pratiques d'autoformation d'une trentaine de cadres appelés à exercer des fonctions d'encadrement supérieur répond à une demande d'audit faite à Interface par un groupe français du secteur tertiaire de dimension internationale.

Cette étude touche une population spécifique de cadres qui a été identifiée par ses capacités d'évolution et la qualité de son engagement professionnel. D'autre part, les cadres participant à cette étude suivent (ou ont suivi) un cycle de formation au management qui représente au sein du groupe une forme de reconnaissance symbolique de leur compétence professionnelle.

L'hypothèse qui guide cette étude est que, sous-jacente à cette forme d'excellence repérée parmi les cadres de l'échantillon, il existe des modalités d'apprentissage autonome qui permettent de compléter, de remplacer ou de potentialiser les temps de formation classique.

Nous présenterons d'abord la démarche méthodologique que nous avons retenue et les limites de l'étude compte tenu du contexte de la demande.

Ensuite, nous exposerons les principaux résultats de cette étude en abordant successivement :

- les occasions et les situations repérées comme déclenchant des pratiques d'apprentissage autonome,
- les modes d'apprentissage dominants.

## La démarche méthodologique de l'étude

Elle comprend cinq étapes.

### **La sélection d'une trentaine de cadres participant au cycle de formation au management**

L'échantillonnage des cadres retenus est effectué par l'intermédiaire du Club des anciens du cycle.

Les cadres sont préalablement informés de la nature et des différentes étapes de l'étude. Enfin, la majorité d'entre eux est volontaire.

### **Un entretien individuel semi-directif d'une heure trente**

Réalisé en deux temps, l'entretien vise d'abord à repérer et à identifier les occasions et les situations au cours desquelles le cadre interviewé a eu l'impression d'apprendre et de s'approprier des savoirs utiles à son activité professionnelle. Afin d'appréhender la variété des occasions d'apprentissage, cet entretien favorise le niveau descriptif du discours autorisant l'évocation de tous les cas de figure possibles d'apprentissage autonome.

Sa deuxième partie porte plus spécifiquement sur le cycle de formation au management et ses incidences sur les pratiques d'apprentissage autonome des cadres.

### **La tenue d'un "Journal de bord" des apprentissages**

Au terme de l'entretien, il est proposé à chaque personne de tenir pendant 4 semaines un journal de bord pour y inscrire chaque jour les apprentissages réalisés. Ce journal permet de consigner ce que l'individu a appris en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être nouveaux, en précisant la circonstance, le moment et le mode d'apprentissage.

Un suivi téléphonique est organisé afin d'encourager les participants à remplir régulièrement ce journal de bord.

### **Un second entretien de 30 à 40 minutes un mois plus tard**

Au cours de cet entretien, chaque personne explique la manière dont elle a rempli le journal de bord, commente et clarifie certaines observations notées dans le journal.

### **L'analyse des résultats**

Les données recueillies sont analysées au cas par cas, puis collectivement. Elles donnent donc lieu à deux modalités de restitution :

- des fiches personnelles adressées à chaque participant,
- et un rapport de synthèse.

### **Le contexte de la demande et les limites de l'étude**

Pour le commanditaire de l'étude, l'analyse des pratiques d'autoformation des cadres vise des objectifs directement opératoires, à savoir :

- mieux comprendre la nature de l'apprentissage autonome des cadres supérieurs du groupe afin de l'encourager dans l'avenir,
- mieux connaître les stratégies d'autoformation des cadres pour les appuyer et les développer au sein du groupe,
- enfin, recueillir des informations sur le travail autonome des cadres au cours du cycle de formation au management.

En outre, la population analysée est en quelque sorte doublement sélectionnée : par son inscription au cycle de formation et par son volontariat.

Compte tenu de ces remarques et de la population concernée, il est nécessaire de faire une réserve méthodologique quant à la généralisation des résultats obtenus. En effet, ceux-ci doivent davantage ouvrir sur des pistes de réflexion et d'approfondissement que sur des constats définitifs.

Nous rendons compte ici des résultats observés dans la première partie de l'entretien et dans l'analyse des journaux de bord d'apprentissage en présentant :

- les situations et les occasions de déclenchement des pratiques d'autoformation,
- les modes d'apprentissage dominants.

## **A propos des situations et des occasions de déclenchement des pratiques d'autoformation**

L'objectif de l'entretien vise essentiellement à identifier les circonstances, les contextes et les événements dans lesquels s'exerce ou se déroule une pratique d'apprentissage autonome.

Les données recueillies ont donc permis de repérer trois situations qui apparaissent comme des occasions essentielles de déclenchement des pratiques d'apprentissage : la conduite de nouveaux projets, la mobilité du cadre au sein du groupe et les réunions de travail.

### **La conduite de nouveaux projets**

Les personnes interviewées apprennent par elles-mêmes avant tout à l'occasion du lancement et de la conduite d'un projet, du traitement d'un nouveau dossier ou de missions exceptionnelles. A ces trois occasions, c'est la nouveauté des questions à traiter qui crée une situation potentiellement autoformative. Elle déclenche un besoin d'approches innovantes, un besoin de nouveaux savoirs, voire de nouvelles façons de penser.

### **La mobilité interne (fonctionnelle et/ou géographique)**

La mobilité interne est en partie comparable à la situation précédente dans la mesure où elle introduit un changement en termes de mission lié à l'entrée en fonction dans un nouveau poste et associé le plus souvent à un environnement de travail et à un contexte humain et social différents.

Les situations de mobilité interne (fonctionnelle et/ou géographique) constituent d'après les personnes interviewées de formidables accélérateurs d'apprentissage.

On constate également que ces situations sont générées par les cadres eux-mêmes. Ceux-ci ont un rôle décisif d'impulsion de leur mobilité dans le groupe, dans la mesure où ils ont construit un projet d'évolution professionnelle et ont fait la démarche de rencontrer leur supérieur hiérarchique ou un représentant de la direction des relations humaines pour exprimer leur volonté d'évoluer et d'acquérir de nouvelles compétences. En

d'autres termes, le cadre apparaît comme l'élément moteur du développement de ses compétences et se positionne comme acteur de sa carrière.

### **Les réunions de travail**

Les réunions de travail internes (notamment à l'occasion de comités de direction, de réunions de service et de commissions techniques) ou avec des partenaires externes (par exemple, des clients, des sous-traitants, des homologues) apparaissent en troisième position parmi les situations les plus souvent citées comme déclenchant l'apprentissage autonome des cadres. Elles jouent visiblement un double rôle de circulation de l'information et de transmission des compétences.

### **Les autres situations d'apprentissage qui méritent d'être retenues**

Nous avons également identifié trois autres situations d'apprentissage qui, tout en étant moins souvent mentionnées, méritent cependant d'être relevées :

- le début d'activité professionnelle,
- les incidents ou les dysfonctionnements,
- les situations dans lesquelles le cadre assure un rôle de formation.

De nombreuses personnes ont souligné le caractère décisif de leurs premières années d'activité professionnelle. Pour elles, cette période d'entrée dans la vie professionnelle représente un facteur essentiel de déclenchement des pratiques d'apprentissage autonome, pour trois raisons principales :

- la confrontation aux problèmes et aux situations de travail,
- l'immersion dans un univers nouveau,
- l'effet de modélisation opéré par le premier patron comme personne-ressource déterminante durant cette période.

Les incidents et les dysfonctionnements sont régulièrement cités. L'apprentissage est alors incontournable car exigé par la situation elle-même. Il s'agit de comprendre pour identifier ce qui ne fonctionne pas et décider ensuite des actions à mener.

Certains cadres retiennent leur fonction de formateur ou d'enseignant comme étant en soi formatrice. Que ce soit dans le cadre de formations internes ou à l'occasion d'enseignements dispensés à l'université, cette fonction oblige à clarifier sa pensée, à la structurer, à rechercher les informations manquantes. La formation de l'autre serait un des meilleurs moyens de se former par soi-même.

### **Les modes d'apprentissage dominants**

Le traitement au cas par cas des données recueillies au cours des entretiens a permis d'ébaucher des profils individuels d'autoformation. Ces profils recouvrent d'une part un mode privilégié d'apprentissage et d'autre part un ensemble d'attitudes par rapport à sa propre autoformation.



Nous avons ainsi identifié quatre modes d'apprentissages qui doivent être envisagés comme des profils types n'existant jamais à l'état pur dans la réalité.

Bien souvent, ces modes d'apprentissage ne sont pas exclusifs les uns des autres, un individu donné pouvant en utiliser simultanément plusieurs. Toutefois, chez un même individu, on repère la plupart du temps un mode d'apprentissage dominant.

### **Le mode relationnel**

Ce premier mode privilégie le recours au réseau de personnes-ressources. Pour les cadres favorisant ce mode d'autoformation, il s'agira avant tout de savoir identifier les personnes qui maîtrisent un sujet, les "sachants", afin de faire appel à eux quand le besoin s'en fait sentir.

Les personnes ressources les plus souvent mentionnées sont les collègues, les collaborateurs et les hiérarchiques. Parmi les responsables hiérarchiques, celui auprès duquel le cadre a débuté sa carrière recueille une mention particulière. En effet, il est très souvent cité comme une personne marquante dont le rôle de conseil, d'aide et de guide est considéré comme déterminant.

### **Le mode autodidactique**

Il favorise l'autodocumentation et la lecture comme modalités principales d'acquisition de connaissances. Le réflexe usuel des personnes utilisant ce mode d'autoformation sera de se tourner vers la documentation écrite, les livres et les manuels, éventuellement les logiciels, voire les bibliothèques.

Le plus souvent la lecture est une pratique quotidienne et représente la source de connaissance principale.

### **Le mode expérientiel**

Il faut souligner que ce mode est moins délibéré que les précédents : il s'agit d'exploiter les situations collectives de travail pour en tirer des apprentissages.

Dans ce cas, la dynamique d'apprentissage est enracinée dans l'expérience concrète, les situations de travail étant considérées comme productrices de savoirs nouveaux.

### **Le mode formel**

Il est caractérisé par un recours privilégié aux ressources institutionnelles de formation et d'information. Par exemple, les congrès, les séminaires et les conférences donnent aux cadres l'occasion de se perfectionner dans leur spécialité et de se tenir informés des dernières évolutions.

Ce mode d'apprentissage apparaît cependant peu exploité par les personnes de l'échantillon.

## Conclusion

Les situations, les contextes et les circonstances que nous avons repérés, déclenchent des pratiques d'apprentissage pour trois raisons qui interviennent à des degrés plus ou moins élevés selon les cas observés :

- Le caractère de nouveauté de la situation

En effet, les situations décrites sont des situations nouvelles et de changement auxquelles le cadre se trouve confronté : la conduite d'un projet, un dysfonctionnement ou encore l'entrée dans une nouvelle fonction suite à une mobilité interne.

- La dimension de communication de la situation

Il apparaît en effet que les conditions de l'apprentissage sont intersubjectives et qu'un individu apprend parce qu'il est dans une situation de communication basée sur la compréhension, l'échange discursif et l'écoute de l'autre. Les réunions de travail et les situations dysfonctionnelles notamment reposent sur cette dimension.

- La marge d'autonomie dont dispose l'individu

Elle est décisive par exemple lors de la conduite d'un projet ou de la prise en charge d'une mission exceptionnelle, l'organisation confiant à l'individu la responsabilité d'agir.

Enfin, l'identification des principaux modes d'apprentissage des cadres interviewés permet de faire plusieurs constats :

- Ces modes d'apprentissage sont en interrelation permanente,
- Les cadres interviewés investissent essentiellement dans des apprentissages finalisés, concrets et souvent urgents, toujours liés aux enjeux de l'action à court et à moyen terme,
- Les meilleurs vecteurs d'acquisition de savoirs ou de savoir-faire nouveaux sont la réflexion dans l'action, les leçons de l'expérience et les mises en situation.

# LES PROFESSIONNELS ET L'AUTOFORMATION : le cas des ingénieurs<sup>1</sup>

Roland FOUCHER

De toutes les catégories de personnel œuvrant dans des organisations, les professionnels sont probablement les meilleurs candidats à l'autoformation en raison notamment des facteurs suivants : leur formation professionnelle, qui leur a donné des outils pour apprendre par eux-mêmes et les a habitués à l'enseignement entre collègues ; leurs tâches spécialisées, qui particularisent leurs besoins de formation et rendent plus difficile la mise sur pied d'activités d'enseignement destinées à un nombre suffisamment élevé de candidats ; l'éthique professionnelle et l'évolution rapide des connaissances, qui exigent d'eux qu'ils assument des responsabilités vis-à-vis leur propre formation. Ce sont là certaines des raisons qui ont incité divers auteurs, tels Baskett et Marsick (1992), à s'intéresser aux façons d'apprendre des professionnels, notamment à leurs pratiques d'autoformation. Ces raisons, ainsi que les façons dont ils sont gérés (Foucher, 1995), ont contribué à susciter notre intérêt pour le thème de l'autoformation chez les professionnels.

## État sommaire de la question

Plusieurs recherches menées auprès de professionnels s'inscrivent dans la foulée des travaux amorcés par Tough (1979) et portent sur une pratique spécifique d'autoformation, soit les projets d'apprentissage réalisés par les individus. Une recension des recherches effectuées auprès des infirmières (Long et Barnes, 1995) confirme cette tendance. À l'opposé, quelques recherches fournissent une vue d'ensemble des techniques qu'utilisent les professionnels pour maintenir à jour ou perfectionner leurs connaissances ; la recherche de Thamhaim (1992), menée auprès d'ingénieurs, se classe dans cette catégorie. À notre connaissance, il n'existe cependant pas de recherche portant simultanément sur les diverses pratiques d'autoformation des professionnels et sur le soutien dont ils auraient besoin pour assurer la mise en œuvre appropriée de ces dernières. La recherche que nous rapportons se veut une étape contribuant à combler ce vide.

La principale raison justifiant le choix de ce sujet de recherche, c'est l'existence possible d'un écart entre les besoins en autoformation, qui se manifestent entre autres par les pratiques de formation choisies par les individus, et le soutien organisationnel nécessaire pour réaliser ces dernières. D'une part, divers sondages (C.E.F.A., 1982 ; Johnstone et Rivera, 1964 ; Thamhaim, 1992) révèlent que les individus consacrent du temps personnel à leur formation professionnelle et qu'ils effectuent beaucoup d'apprentissages par des moyens autres que des cours, sans nécessairement être aidés par leur organisation. D'autre part, des données de recherche montrent que certaines organisations ont tendance à investir la majeure partie de leurs ressources de formation dans des cours, alors que les individus assurent

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été réalisée dans le cadre des activités du GIRAT (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail), qui est financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

leur formation professionnelle principalement par d'autres moyens (Carnevale, 1986 ; Liliard et Tan, 1986 ; Sheppeck et Rhodes, 1986).

## Méthodologie

En raison de l'information recherchée, des analyses de données souhaitées et de l'état des connaissances en matière d'autoformation, nous avons jugé possible et approprié d'utiliser un questionnaire. Celui-ci a été élaboré sur mesure pour les fins de cette recherche. Pour nous assurer de la clarté des questions, vérifier leur cohérence par rapport aux objectifs de la recherche et déterminer le temps requis pour répondre, nous avons effectué une pré-expérimentation du questionnaire auprès d'ingénieurs, qui ont eu à commenter les questions et leurs réponses.

Élaboré en fonction des objectifs de la recherche, le questionnaire porte principalement sur les moyens qu'utilisent les ingénieurs pour maintenir à jour et perfectionner leurs connaissances professionnelles, et sur l'aide dont ils estiment avoir besoin pour mener à bien cette entreprise. D'autres questions mesurent des caractéristiques des « répondants » susceptibles de servir de variables indépendantes : certaines sont d'ordre démographique, d'autres ont trait à des perceptions de facteurs ayant des liens logiques avec l'autoformation.

Étant donné qu'il n'existe pas de consensus pour définir l'autoformation (Candy, 1991 ; Carré, 1992 ; Galvani, 1991), nous avons utilisé des indices divers, certains provenant des travaux sur les projets d'apprentissage, d'autres du cadre de référence proposé par Foucher et Tremblay (1993) à l'effet que l'autoformation peut être conçue en fonction de trois axes : l'initiative (origine et organisation de l'activité), l'autonomie (degré de latitude ayant trait à l'apprentissage : objectifs, contenu, rythme, etc.) et la planification ou spontanéité (degré d'organisation des contenus de l'apprentissage).

Cette recherche, qui constitue une étape d'un projet plus vaste, a été effectuée auprès d'un groupe professionnel spécifique, soit celui des ingénieurs en aéronautique. Ce groupe a été choisi en raison notamment de l'importance du secteur de l'aéronautique pour l'économie du Québec et des pressions que les changements, dans la profession et dans l'industrie, sont susceptibles d'exercer pour que les personnes qui y œuvrent renouvellent leurs connaissances.

Des contraintes financières nous ont amenés à sélectionner un échantillon parmi la population de plus de 900 ingénieurs francophones (le questionnaire n'étant pas disponible en langue anglaise) spécialisés en aéronautique et membres de l'Ordre des ingénieurs du Québec. Sur les quelques 400 ingénieurs que nous avons tenté de rejoindre, 178 ont retourné copie complétée du questionnaire, soit plus de 40 %. Ils ont les caractéristiques suivantes : 159 (87 %) sont de sexe masculin, leur âge moyen est de 34 ans, leur expérience moyenne en tant qu'ingénieurs se chiffre à 9,2 années et leur ancienneté chez leur employeur actuel s'élève en moyenne à 6,6 années. Enfin, ils proviennent de 28 organisations différentes, le pourcentage de représentation dans chacune variant toutefois. En raison notamment de ce facteur et du nombre limité d'ingénieurs rejoints, nous usons de prudence en considérant les réponses obtenues comme étant celles de l'échantillon rejoint, et non pas celles de la population totale des ingé-

nieurs en aéronautique (francophones du Québec). Cet échantillon semble cependant suffisamment diversifié pour qu'il n'y ait pas un biais systématique exercé par une caractéristique.

L'analyse des données a été faite à l'aide de statistiques descriptives (moyennes, écarts types, distributions de fréquence, etc.) et d'analyses statistiques (analyses de variance, corrélations, régressions multiples, etc.). Pour des raisons d'espace, nous nous limiterons à présenter des statistiques descriptives.

## **Principaux résultats**

Avant de traiter de l'intérêt des ingénieurs (en aéronautique) pour l'autoformation et du soutien dont ils estiment avoir besoin, il convient d'apporter des précisions sur l'importance qu'ils accordent à la formation, en nous servant des indices suivants : leurs opinions sur l'importance de la mise à jour et du perfectionnement professionnels ; le fait d'avoir eu des activités destinées à ces fins au cours de l'année ayant précédé le sondage ; le temps consacré à ces activités.

### **Importance de la formation**

À la question leur demandant quelle importance ils accordent à leur mise à jour et à leur perfectionnement professionnels, la plupart des 174 ingénieurs que nous avons rejoints ont répondu très important (62 ou 31 %) ou important (87 ou 50 %). Sur une échelle à cinq catégories de réponses, cinq équivalant au maximum d'importance, la moyenne est de 4,21. De plus, 78% (136 sur 174) ont agi conformément à cette opinion, en ayant des activités de mise à jour et de perfectionnement professionnels au cours de l'année qui a précédé le sondage.

En moyenne, les personnes qui ont eu des activités de mise à jour et de perfectionnement professionnels au cours de l'année qui a précédé le sondage, que ce soit par des cours ou par d'autres types de moyens, estiment à 237 le nombre d'heures qu'elles leur ont consacrées, à l'intérieur et à l'extérieur des heures régulières de travail. Même en incluant les personnes inactives, la moyenne demeure élevée à près de 185 heures. Le nombre d'heures accordées à la mise à jour et au perfectionnement professionnels varie cependant beaucoup selon les individus, allant de quelques-unes à plusieurs centaines. Mais même en éliminant les personnes moins typiques qui ont consacré plus de 600 heures à ce type d'activités, la moyenne est de 215 heures, soit l'équivalent de plus de 5 semaines de travail de 42,5 heures.

Un autre indice témoigne de l'importance de la mise à jour et du perfectionnement professionnels pour les ingénieurs que nous avons rejoints, soit le temps consacré à ces activités en dehors des heures régulières de travail. Celui-ci est estimé, en moyenne, à 84 heures, soit 35 % du temps total dévolu à ce type d'activités.

### **Importance de l'autoformation**

Divers indices seront utilisés pour traiter des pratiques d'autoformation des ingénieurs en aéronautique. Certains s'inspirent d'une définition large de l'autoformation ; ils incluent les pratiques, autres que les cours

traditionnels, qui peuvent comporter un certain degré d'initiative, d'autonomie et de spontanéité. D'autres font référence à la notion de responsabilité vis-à-vis de sa propre formation. D'autres enfin se basent sur la conception plus restreinte de projet d'apprentissage. Nous ne traitons donc pas, dans cette recherche, de changements plus profonds, individuels ou collectifs, qui caractérisent le processus d'autoformation, selon certains auteurs.

Les ingénieurs que nous avons rejoints ont consacré la majeure partie du temps dévolu à la mise à jour et au perfectionnement de leurs connaissances professionnelles à l'utilisation de moyens d'apprentissage autres que des cours formels, soit 68 % comparativement à 32 %. Dans le même sens, les moyens de formation utilisés par le plus grand nombre de « répondants » sont de nature autre que des cours, à l'exception des cours formels ne conduisant pas à l'obtention d'un diplôme qui se classent au deuxième rang. Les quatre autres moyens qu'au moins 50 de nos « répondants » disent avoir utilisés sont, par ordre d'importance, les lectures personnelles (faites en dehors d'un contexte de cours formels), l'apprentissage avec des pairs, les colloques et congrès, et l'apprentissage avec un supérieur hiérarchique (« coaching »).

L'importance des moyens de formation autres que les cours formels est aussi confirmée par les réponses des ingénieurs à la question leur demandant de déterminer quel pourcentage de leurs connaissances a été acquis par des méthodes autres que des cours. C'est ce que révèle la distribution suivante des « répondants » : 24 % de 0 à 24 % des apprentissages, 15 % de 25 à 49 %, 20 % de 50 à 74 %, et 41 % de 75 à 100 %.

Comme nous l'avons mentionné, des questions appréhendent le phénomène de l'autoformation chez les ingénieurs en aéronautique par les notions de projet d'apprentissage et d'apprentissage par soi-même. À la question leur demandant combien de projets d'apprentissage indépendants ils avaient menés au cours des 12 mois précédant le sondage (selon la définition proposée dans le questionnaire, qui s'inspire de Tough (1979), un projet d'apprentissage indépendant est une activité volontaire d'apprentissage, sur un sujet déterminé, d'une durée de plus de 7 heures, mené de façon autonome, dont l'apprenant a pris l'initiative et qu'il a planifié), 103 ingénieurs de notre échantillon ont répondu. Parmi eux, 67 ont dit en avoir réalisé au moins 1 (soit 65 % des personnes ayant répondu à cette question, et au moins 38 % de l'échantillon total des « répondants » au questionnaire). Ces personnes, qui ont en moyenne réalisé 2,16 projets chacune, se distribuent ainsi : 34 % avec 1 ou 2 projets, 16 % avec 3 ou 4 projets, 10 % avec 5 ou 6 projets, et 6 % avec 7 projets ou plus. À propos de leur intérêt et de leur capacité à apprendre par eux-mêmes, les ingénieurs de notre échantillon ont exprimé les opinions suivantes. Premièrement, près de 30 % sont d'accord pour dire qu'ils apprennent mieux par eux-mêmes que par des cours formels (44 % sont neutres et 27 % sont en désaccord) et 60 % estiment ne pas moins bien maîtriser des connaissances lorsqu'ils les acquièrent par eux-mêmes. Ces chiffres indiquent que nos « répondants » perçoivent assez positivement l'efficacité des apprentissages qu'ils réalisent en dehors des cours formels.

Pour améliorer la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes, les organisations pourraient cependant avoir à réaliser certaines actions. C'est du moins ce que suggèrent les réponses suivantes. Seulement 55 % des ingénieurs rejoints sont d'accord pour dire qu'ils connaissent bien les différents moyens qui peuvent les aider à apprendre par eux-

mêmes et 75 % affirment se sentir capables de bien identifier leurs besoins de mise à jour et de perfectionnement.

La majorité des individus attribuent d'ailleurs une part de responsabilité à leur organisation en ce qui a trait à leur mise à jour et à leur perfectionnement professionnels. Selon 26 % d'entre eux, cette responsabilité relève davantage de l'organisation ; selon 36 %, elle dépend également de l'individu et de l'organisation ; enfin, selon 38 %, elle est principalement du ressort de l'individu. Ces données révèlent aussi que la majeure partie des ingénieurs de notre échantillon (74 %) s'attribuent une responsabilité, au moins égale à celle de leur organisation, en ce qui a trait à leur mise à jour et à leur perfectionnement professionnels, ce qui peut être considéré comme un indice de prédisposition à l'autoformation.

### Soutien souhaité

Un faible pourcentage de nos « répondants » (26 %) estiment que leur organisation est faiblement ou très faiblement favorable à l'utilisation de méthodes de formation autres que des cours formels ; cependant, la majorité (71 %) d'entre eux jugent que les entreprises du secteur aéronautique/aérospatial n'investissent pas suffisamment pour soutenir leur formation continue et leurs démarches d'autoformation en général. Les améliorations générales qui sont les plus valorisées par les ingénieurs de notre échantillon sont à l'effet qu'on les aide à tirer un meilleur profit des moyens de formation autres que les cours formels ( : 3,97 ; écart type : 0,78) et que l'on crée un climat qui donne davantage le goût d'apprendre ( : 3,83 ; écart type : 0,87). L'amélioration qu'ils valorisent le moins est celle qui consiste à les aider à avoir accès à plus de cours formels ( : 3,70 ; écart type : 0,93).

D'autres énoncés révèlent aussi les opinions des ingénieurs en aéronautique sur le climat ou la culture d'apprentissage de leur organisation. Seulement 42 % estiment que leur organisation les stimule à renouveler et à parfaire leurs connaissances professionnelles et seulement 31 % affirment se sentir encouragés à prendre des initiatives en ces matières.

Enfin, à la question qui leur demandait dans quelle mesure divers éléments de soutien leur ont fait défaut pour entreprendre une activité (de perfectionnement ou de mise à jour) ou pour en tirer le meilleur profit, les ingénieurs de notre échantillon ont en premier lieu mentionné le temps sur leur horaire de travail, à la fois en ce qui a trait aux cours ( : 3,36 ; écart type : 1,45) et aux moyens de formation autres que les cours ( : 3,15 ; écart type : 1,31). Mentionnons que 50 % des « répondants » ont dit être trop occupés pour accorder à leur mise à jour et à leur perfectionnement professionnels le temps qu'il faudrait. La deuxième lacune qu'ils ont relevée est l'encouragement de leurs supérieurs hiérarchiques ou de leur organisation (pour les cours, moyenne de 3,15 et pour les moyens autres que les cours, moyenne de 2,99). Ils ont aussi insisté sur l'information ayant trait au soutien et aux méthodes de formation disponibles (pour les cours, moyenne de 2,70 et pour les moyens autres que les cours, moyenne de 2,78). Ils déplorent moins les effets négatifs de facteurs tels que le matériel disponible, les locaux et les ressources financières.

Une analyse factorielle des énoncés ayant trait à des améliorations possibles a révélé la présence de deux facteurs indépendants : le soutien direct à l'autoformation et la création d'un milieu favorisant l'autoformation.

## Conclusion

Cette recherche confirme l'importance des activités de formation et des apprentissages réalisés par d'autres moyens que les cours et apporte, directement ou indirectement, de l'information sur certaines pratiques d'autoformation des ingénieurs en aéronautique/aérospatial que nous avons rejoins. Elle aide aussi à connaître le soutien que ces mêmes ingénieurs désirent recevoir de leur organisation pour faciliter leur mise à jour et leur perfectionnement professionnels, et plus particulièrement leurs pratiques d'autoformation.

Cet apport au plan de la connaissance a aussi des retombées possibles au plan pratique. Les données recueillies fournissent des pistes de réflexion, d'une part aux individus pour qu'ils examinent leurs propres pratiques de mise à jour et de perfectionnement professionnels, et d'autre part aux organisations pour qu'elles se penchent sur la façon dont elles peuvent soutenir adéquatement ces pratiques.

Nonobstant ses apports, cette recherche a des limites et d'autres travaux seraient nécessaires pour la compléter. Rappelons en premier lieu les limites ayant trait à l'échantillon : un seul type de profession, nombre limité de sujets, etc. Il conviendrait donc d'élargir le bassin de professionnels visés. Deuxièmement, cette première utilisation du questionnaire a révélé des lacunes, dans la formulation de certaines questions, qu'il semble toutefois possible de corriger. Troisièmement, le questionnaire ne mesure pas les objets de la mise à jour et du perfectionnement, tels que des connaissances ayant trait à la profession elle-même ou des connaissances dans le domaine de la gestion. De plus, il ne prend pas en considération certains facteurs d'ordre individuel (ayant trait à des intérêts, des motivations, des aptitudes et des modes d'apprentissage) et d'ordre organisationnel (ayant trait notamment au système d'incitations et aux possibilités de formation offertes) susceptibles d'influer sur le déclenchement et le maintien des stratégies et des pratiques de formation choisies par les individus. L'inclusion de questions portant sur ces aspects pourrai enrichir la connaissance sur les pratiques d'autoformation et répondre à certaines interrogations qui suscitent les résultats obtenus auprès des ingénieurs de notre échantillon. Mentionnons notamment les suivantes. Pourquoi vouloir plus de soutien pour s'autoformer ? Pourquoi choisit-on certaines techniques et non pas d'autres ?

## Références bibliographiques

- ◇ BASKETT, H.K. et MARSICK, V.J. (1992). *Professionals' Ways of Knowing : New Findings on How to Improve Professional Education. New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 55, San Francisco, Jossey-Bass.
- ◇ CANDY, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning : A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- ◇ CARNEVALE, A. (1984). « The Learning Enterprise », *Training and Development Journal*. Vol. 40, 18-26.
- ◇ CARRÉ, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française, Collection : Recherche en formation continue.



- ◇ CEFA (Québec) Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *Sondage sur les pratiques éducatives des adultes québécois* (annexe 2), Québec, Ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec.
- ◇ FOUCHER, R. (1995). « Factors Affecting Organizational Policies and Practices Regarding Self-Directed Learning », dans LONG, H.B. et coll. *New Dimensions in Self-Directed Learning*. Norman, University of Oklahoma Press (Public Managers Center, Educational Leadership and Policy Studies Department), 293-314.
- ◇ FOUCHER, R. et TREMBLAY, N.A. (1993). « Self-Directed Learning in the Workplace : A Framework for Analysis », dans LONG, H.B. et coll. *Emerging Perspectives in Self-Directed Learning*. Norman, University of Oklahoma Press (Public Managers Center, Educational Leadership and Policy Studies Department), 229-245.
- ◇ GALVANI, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs*. Lyon, Chronique Sociale, Collection Formation.
- ◇ JOHNSTONE, J.W.C. et RIVERA, R.S. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago, Adline.
- ◇ LILLIARD, L. et TAN, H. (1986). *Private Sector Training : Who Gets It and What Are Its Effects ?*. Santa Monica, Rand Corporation.
- ◇ LONG, H.B. et BARNES, K. (1995). « Self-Directed Learning in Nursing Education », dans LONG, H.B. et coll. *Emerging Perspectives in Self-Directed Learning*. Norman, University of Oklahoma Press (Public Managers Center, Educational Leadership and Policy Studies Department), 217-242.
- ◇ SHEPPECK, M.A. et RHODES, C.A. (1988). " Management development : revised thinking in light of new events of strategic importance ". *Human resource planning*, vol. 11, p.159-172.
- ◇ THAMHAIM, H.J. (1992). " Developing the Skills you Need ". *Research Technology*, vol. 35, p.42-47.
- ◇ TOUGH, A. (1979). *The Adult's Learning Projects : A Fresh Approach to Learning*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

**COMMUNICATIONS**

**série 5\***

***DIMENSION EXISTENTIELLE***

- *Dynamique autoformative de l'histoire de vie* Christian LERAY
- *L'énigme existentielle de l'autoformation* Nicole ROELENIS
- *Témoignage d'une expérience autoformative* Christian VERRIER

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre G dans le programme du colloque.



# DYNAMIQUE AUTOFORMATIVE DE L'HISTOIRE DE VIE

Christian LERAY

L'histoire de vie s'inscrit dans cette visée de la Formation qui nous paraît devoir être la découverte ou la reconnaissance d'un "horizon personnel" et d'un "horizon social" faits de toutes les activités créatrices significatives mises en oeuvre individuellement et collectivement. Ainsi que l'écrit Bernard Honoré (1974, p.104), "la constatation de l'inachèvement de la condition humaine donne un sens à la formation comme recherche des possibles".

Mais comment peut-on déterminer des possibles sans prendre en compte la globalité de la personne en formation ? Ne faut-il pas aider les étudiants et notamment ceux de DESS, à identifier leurs compétences afin de leur permettre de les investir dans un projet de formation ? L'articulation des histoires de vie en formation avec un langage scientifique permettant de conceptualiser, d'analyser, ne peut-elle pas contribuer à développer une dynamique autoformative ?

## 1 Mutation culturelle - mutation de la formation

Pour mettre en oeuvre une telle autoformation on se heurte à des traditions institutionnelles basées sur une autre conception de l'acquisition des savoirs. Pourtant les évocations du passage à l'Université dans de nombreux textes biographiques montrent bien que le savoir ne s'acquiert pas sans une mobilisation de tout ce qui a été précédemment acquis. Ainsi que l'écrit Pierre Dominicié dans son livre *L'histoire de vie comme processus de formation*, paru aux Editions L'Harmattan (1990, p.151) : "Produire un savoir de référence qui soit l'expression de ce que l'adulte a appris sur le monde environnant, sur les autres et sur lui-même, doit être considéré comme un des vecteurs du processus de formation, sinon porter le titre même de processus de connaissance".

En effet, nous avons constaté que l'étudiant continue plus spontanément d'apprendre lorsqu'il sait qu'il est en mesure de participer à l'élaboration de son propre savoir notamment grâce à l'organisation d'ateliers de biographie formative. D'autre part, nous vivons une période de mutation qui, si elle touche l'organisation du travail en entreprise, touche également la formation et ses contenus. C'est dire, comme l'écrit Michel Gutschatz (1992, p.45) que "les lieux de formation comme les lieux de travail sont traversés de conflits potentiels" où s'affrontent "une culture de l'obéissance" et "une culture de la responsabilité". Or, ces deux cultures se déploient aussi bien dans les entreprises, les organisations qu'à l'école car "contrairement à ce qui est le plus communément perçu, les lieux de formation et les lieux de travail sont pour partie régis par une logique commune". Alors que dans une "culture de l'obéissance" on accorde le primat à l'acquisition des connaissances, dans une "culture de la responsabilité", la formation de l'esprit repose sur la capacité à prendre en charge un projet et les questions y sont posées en terme de compétences.

C'est en tenant compte de cette mutation culturelle que nous avons mis en place ces ateliers d'Histoire de Vie en formation qui s'inscrivent dans cette culture de la formation au projet et de l'autoformation.

## 2 Articuler compétence et performance

Dans un premier temps, les étudiants volontaires qui ont choisi cette option sont invités à mettre en "mots personnels" leur histoire de vie ou leur itinéraire de vie professionnelle. Ma thèse *Langage et autoformation* (Université François Rabelais, Tours, 1991) montre notamment combien il est important dans cette phase d'accueillir toute parole dans le langage habituellement utilisé. Ce n'est que dans un second temps, que nous pouvons appeler la phase communicative, qu'il y aura interaction avec d'autres langages et notamment des langages spécialisés. L'énoncé n'est pas seulement informatif mais performatif ; autrement dit le sujet de l'énonciation ne se contente pas de donner des informations, son énoncé participe de la "performance linguistique" au sens où l'entend J.L. Austin (1970). Reconnaître le statut de ce performatif est plus difficile que de prendre en compte l'informatif. Il interroge, en effet, le statut scientifique de l'interaction langagière comme facteur de connaissance et de changement.

Les travaux de Chomsky (1971) nous permettent d'articuler le terme de "performance" avec celui de "compétence" qui est à la base d'un langage commun dont se dotent entreprises et instituts de formation. Selon Chomsky, la compétence doit être comprise comme la connaissance que l'auteur a de sa langue, la performance comme l'usage effectif de la langue. La performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension.

Ainsi que le remarque G. Malglaive (1990), on peut transposer cette distinction dans d'autres domaines que celui de la linguistique et en particulier à l'entreprise apprenante. En effet, pour G. Malglaive la compétence est "un savoir en usage" désignant ainsi une "totalité complexe et mouvante mais structurée, opératoire", et combinant quatre facettes du savoir :

- le "savoir théorique" qui permet d'appréhender le réel, de l'expliquer,
- le "savoir procédural" qui rend possible l'investissement du savoir théorique dans l'action,
- le "savoir pratique" qui est lié à l'expérience,
- le "savoir-faire" qui désigne "les gestes singuliers d'une pratique".

C'est cet ensemble structuré qui, pour Malglaive, constitue une compétence. Dans les Histoires de vie conduites avec les étudiants du DESS, nous avons analysé les relations globales qu'entretiennent les compétences les unes par rapport aux autres. Une telle approche se réfère à la théorie des systèmes et notamment au principe de totalité et de causalité circulaire (E. Morin, 1990). Le principe de totalité stipule qu'un système n'est pas la simple addition d'éléments mais qu'il possède des caractéristiques différentes de celles des éléments pris isolément. Quant au principe de causalité circulaire, il implique que chaque élément soit pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions. Dans son approche systémique et ses travaux sur l'hypercomplexité, Edgar Morin définit les compétences comme "des propriétés globales résultant de la réorganisation et de l'accroissement en complexité du cerveau" et il attribue à celles-ci

trois caractéristiques qui peuvent se réagencer de façon spécifique pour faire face aux contraintes de toute situation :

- les compétences sont *heuristiques*, c'est-à-dire aptes à rechercher et à trouver des solutions,
- elles sont *stratégiques* parce qu'elles peuvent combiner un ensemble de procédures en fonction d'une finalité,
- elles sont *inventives* parce qu'elles permettent d'effectuer des combinaisons nouvelles.

Autrement dit, elles permettent non seulement de développer une capacité d'*adaptation* mais aussi, comme le dit Jean Vassileff (1992, p.59), une capacité de *projection* : "alors que l'adaptation signifie l'intériorisation d'un système de valeurs hétéro-finalisé, la projection est l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisé".

L'introduction du couple adaptation/projection dans le raisonnement, permet l'élaboration d'une définition opérationnelle de l'autonomie : être autonome, c'est vivre selon une démarche dominante de projection. Dominante, parce que les concepts d'adaptation et de projection, qui s'opposent dans leur essence, ne s'excluent pas dans la quotidienneté. Une histoire de vie peut nous permettre de repérer ce qui est de l'ordre de l'adaptation ou au contraire de la projection. Ainsi par exemple, dans le livre intitulé *Dynamique interculturelle et Autoformation* (L'Harmattan, 1995), les capacités réflexives, historiques et créatrices caractérisent bien l'effet formateur et de projection que peut favoriser une histoire de vie en formation. Ce sont ces capacités de projection qui ont amené cette personne qui venait de débiter son année de retraite, à élaborer des projets d'apprentissage de la musique et d'animation avec les enfants. Mais on voit bien aussi que ses capacités de projection n'excluent en rien ses capacités d'adaptation car si s'adapter, c'est survivre, se projeter, c'est vivre !

Pour "se projeter", il faut mettre en oeuvre des "compétences d'innovation" ainsi que les nomme Alain d'Iribarne (1989) en les distinguant des "compétences d'imitation" et de celles de "transposition". Alors que les compétences de "transposition" permettent, "partant d'une situation donnée, de faire face à des situations imprévues mais proches en raisonnant par analogie", les "compétences d'innovation" permettent de "faire face à un problème nouveau, en puisant dans son patrimoine de connaissances et en recomposant à partir d'elles les éléments nécessaires à la solution". La dynamique réflexive enclenchée par l'histoire de vie peut favoriser l'innovation, le sujet étant amené à rechercher, concevoir, créer dans une démarche s'inscrivant dans un espace et une temporalité.

### **3. Vers une auto-production des connaissances dans une communication interculturelle**

La phase d'expression orale devant le groupe s'effectue généralement en trinôme ce qui permet de quitter le champ centré sur l'individu pour nous situer dans un champ d'inter-formation ou de co-formation. En effet, celui qui fait le récit de son histoire de vie se trouve donc en position de "face à face" avec deux interlocuteurs qui peuvent lui demander des précisions sur son récit. Bref, se développe une véritable communication interculturelle, dans la mesure où elle vise à prendre en compte le fait que dans

un espace social donné, en l'occurrence une salle de cours, des pratiques langagières diverses coexistent mais certaines peuvent être considérées comme dominantes par rapport à d'autres, d'où la nécessité d'un petit groupe.

L'histoire de vie les confronte non seulement à la complexité, à la richesse et à la singularité d'un parcours de formation, mais elle met également en lumière cette interdépendance de la vie d'une personne avec des contextes familiaux, sociaux et professionnels. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi ; le terme "interculturel" au sens où nous l'employons introduit les notions de réciprocité dans les échanges. Toute communication interculturelle suppose que ceux qui s'y engagent reconnaissent l'autre à la fois comme semblable et comme différent. Reconnaître l'autre comme différent, c'est accepter de relativiser son propre système de valeurs ; c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes. Reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude et qu'elle n'est pas seulement un obstacle à la communication mais peut être un stimulant et un enrichissement.

Cette appropriation d'un nouvel univers de signification va nécessiter un "déplacement" du sujet d'un code culturel à l'autre. Double connaissance et déplacements qui vont amener le sujet à se situer par rapport à chacun des systèmes et à se restructurer par rapport à eux, à se découvrir et à se redécouvrir dans des composantes psychologiques et relationnelles. Il s'agit pour lui d'articuler de l'inter en auto.

En effet, ce qui est formateur aussi pour les étudiants dans cette communication interculturelle c'est qu'ils ne se contentent pas d'interroger les autres mais acceptent d'engager un questionnement construit sur eux-mêmes, sur la réciprocité et les interactions.

Cette quête et ce questionnement pour se construire en tant qu'auteur permet de s'approprier son existence par la capacité à affronter le réel, les déterminismes sociaux. Ainsi, une étudiante de Sciences de l'Education, écrit-elle que l'Université lui a permis de créer "une sorte d'espace intermédiaire" dont elle a pris conscience en réalisant son autobiographie. "En communiquant mes écrits aux autres, l'approche interculturelle qui en a résulté m'a permis de mieux me saisir en tant qu'individu, certes produit d'un milieu social mais inscrit aussi dans une continuelle construction de soi".

Cette réflexivité du sujet, telle qu'on peut la saisir dans cette affirmation se déroule en interaction avec un langage spécialisé permettant de conceptualiser, d'analyser. Ce langage a été acquis à l'Université ou en interaction avec ses collègues de formation différente. Il y a donc place, dans le cadre de l'histoire de vie en formation, pour un travail interdisciplinaire facilitant aux étudiants l'analyse de leur récit. L'étudiant devient plus apte à construire et à échanger du sens, ce qui peut aussi entraîner un nouveau savoir-pouvoir vivre plus lucide.

Le sujet a besoin d'un espace de médiation où il rencontre l'autre pour devenir en acte ce qu'il est en puissance et le développement est le temps de la construction de soi grâce à la médiation d'autrui. Le concept de médiation est central dans cette aide à l'autoformation comme nous pouvons le voir avec Ernestine (*Dynamique interculturelle et Autoformation*, 1995) que son environnement, son petit-fils en classe terminale et le cher-

cheur lui-même ont aidé à passer d'une connaissance ordinaire à une connaissance créatrice qui l'affilie à d'autres personnes tout en la distinguant (cf. son poème sur le temps faisant écho au texte de son petit-fils, 1995, pp. 336-337). Il s'agit pour chacun de "se piloter" au milieu des informations en les confrontant à ses propres ressources. En effet, au centre de l'autoformation, il y a l'expérience d'où l'on essaye de tirer des orientations, des directions pour soi-même. Cela ne signifie donc pas subir l'expérience mais au contraire il s'agit de la confronter avec les autres dans cet espace socio-linguistique où chacun trouve sa propre voix et sa voie d'auto-production de soi-même dans une dialectique entre l'autonomie et l'hétéronomie.

### Références bibliographiques

- ◇ AUSTIN, J. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil
- ◇ CARRÉ, Ph. (1992), *L'Autoformation dans la Formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française.
- ◇ CHOMSKY, N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil.
- ◇ DOMINICE, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, coll. DEFI-FORMATION.
- ◇ DUMAZEDIER, J. (1985), "Formation permanente et autoformation", *Revue Education permanente : L'autoformation*, n°78-79, pp.9-24.
- ◇ DUMAZEDIER, J. (1993), "Pour une sociologie de l'autoformation permanente", *Se former + Pratiques et apprentissages de l'Education*, S32, p.1-28.
- ◇ DUMAZEDIER, J. et al. (1994), *La leçon de Condorcet*, Paris, Ed. L'Harmattan, coll. Education et Formation.
- ◇ GALVANI, P. (1991), *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs*, Lyon, Chronique sociale.
- ◇ GUTSATZ, M. (1992), "Les enjeux de la formation et de l'emploi pour l'an 2000", *Savoir. Education, Formation*, n°1, pp.44-56.
- ◇ HONORÉ, B. (1974), *Formation 1, Formation 2*, Paris, Fayard.
- ◇ IRIBARNE, A. d' (1989), *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris, Presses du C.N.R.S.
- ◇ LE MEUR, G. (1993), "Quelle autoformation par l'autodidaxie ?", *Revue Française de Pédagogie*, n°102, pp.35-43.
- ◇ LERAY, C. (1993), "Histoire de vie en formation et réseaux d'échanges de savoirs", *Actes du Colloque de l'A.I.P.U. "Pédagogie et enseignement supérieur : Révolution ou illusion ?"*, Nice 30/05-2/06/90, Presses Universitaires de Nice, pp.200-204.
- ◇ LERAY, C. (1995), *Dynamique interculturelle et Autoformation*, Paris, Ed. L'Harmattan, coll. DEFI-FORMATION.
- ◇ MALGLAIVE, G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F.
- ◇ MORIN, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, E.S.F.
- ◇ PINEAU, G. (1983), *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*, Montréal, Edilig.
- ◇ PINEAU, G., LE GRAND, J-L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?, n°2760.
- ◇ VASSILEFF, J. (1992), *Histoires de vie et pédagogie du Projet*, Lyon, Chronique Sociale.



# LA TENTATIVE D'ACCOMPLISSEMENT D'UNE PRÉSENCE AU MONDE : L'ÉNIGME EXISTENTIELLE DE L'AUTOFORMATION

Nicole ROELENS

Trois courants de l'autoformation ont été repérés par Gaston Pineau et Pascal Galvani<sup>1</sup> :

- un courant centré sur les histoires de vie, qu'ils nomment bio-épistémologique ou existentiel, parfois aussi bio-cognitif ;
- un courant préoccupé par les conditions de l'appropriation démocratique de la culture, qu'ils nomment socio-pédagogique ;
- un courant organisé autour de la promotion des dispositifs de formation individualisée, qu'ils nomment technico-pédagogique.

Je les envisage, pour ma part, comme trois registres d'approche, ou trois niveaux de lecture, de la question de l'autoformation : le registre existentiel, le registre social et le registre technique.

J'ai eu l'occasion, au cours de mes années de "recherche-autoformation professionnelle" de travailler alternativement dans ces trois registres : en accompagnant des groupes coopératifs d'autoformation par l'histoire de vie<sup>2</sup>, en pratiquant avec les acteurs sociaux l'analyse des pratiques d'orientation ou d'évaluation des compétences, en expérimentant des méthodes de développement cognitif, ou encore en soutenant la mise en place de dispositifs de libre accès aux savoirs.<sup>3</sup>

Cette richesse d'expérience dans les trois registres m'a permis d'expérimenter leur pertinence pour faire avancer la question de l'autoformation, de comprendre qu'il ne sont pas réductibles les uns aux autres, mais aussi, et je crois que c'est essentiel, de percevoir les résonances qui circulent entre eux.

Les résonances d'une organisation formative, par exemple, se font entendre dans le registre social, autour de ce qu'elle signifie quant aux places respectives des apprenants et des formateurs, et dans le registre existentiel, quant à la possible prise de parole de tel ou tel membre de cette organisation.

Ce sont les interactions constatées entre ces registres qui m'ont amenée à construire quelques repères fondamentaux pour ouvrir de plus en plus d'espaces à l'autoformation, que je vais tâcher de vous présenter.

La tentative d'accomplissement d'une présence au monde : l'énigme existentielle de l'autoformation...

---

1 Pascal Galvani, *Autoformation et fonction formateur*, Lyon : Chroniques Sociales, 1991

2 *Le groupe coopératif d'autoformation par l'histoire de vie*, mémoire de DEA en psychologie, Strasbourg 1987.

3 Voir à ce sujet les nombreux écrits disponibles à la documentation de l'AFPA.

## I L'ARTICULATION SYMBOLIQUE DES TROIS REGISTRES

La coexistence des registres technique, social et existentiel ne caractérise pas seulement la problématique de l'autoformation. Ils peuvent tout aussi bien être utiles pour envisager d'autres problématiques dans le champ des sciences humaines comme la santé, la mode<sup>4</sup>, le travail...

La santé, par exemple, peut être envisagée dans une approche technico-médicale de résorption des symptômes, une approche sociale de l'apparition des pathologies et une approche existentielle de ce qui est éprouvé par la personne malade. Cependant il y a des interactions et des causalités mutuelles entre les objectifs techniques des soins mis en œuvre, les relations sociales qui structurent les rapports soignants-soignés et le retentissement psychique du vécu de la maladie par les patients.

Dans la vie quotidienne, les trois registres du technique, du social et de l'existentiel sont beaucoup plus liés, imbriqués et interactifs que dans les théorisations qui en sont faites. C'est encore plus vrai en ce qui concerne l'autoformation, car s'il s'agit de comprendre comment les gens se forment eux-mêmes au cours de leur vie, il devient absurde de cliver cette vie selon les disciplines des chercheurs.

Quand on remet en perspective, dans la profondeur de la condition humaine, ces trois niveaux d'appréhension de l'autoformation, la démarche de compréhension des processus subjectifs et des pratiques sociales en est transformée.

Les aspects concrets et matériels d'une question ne sont pas moins importants ou moins honorables que les aspects sociaux ou existentiels, ils sont tout aussi significatifs. Pour ma part je ne hiérarchise pas ces registres en terme de ce qui serait l'essentiel ou l'insignifiant parce que chacun de ces registres a aussi une dimension symbolique et que des résonances, des analogies symboliques circulent entre ces trois niveaux.

Parfois même, la compréhension d'un processus qui reste inaccessible quand on l'envisage à l'intérieur de tel registre, est possible par un changement de registre. En ce qui me concerne, j'utilise souvent le passage d'un registre à l'autre pour dépasser les périodes de blocage dans la relation d'aide à autrui ou à moi même.

Symboliquement ces trois registres sont articulés comme le sont le geste, la parole et le devenir. Ce sont trois dimensions indissociables de l'homme : le geste comme mouvement et art de faire reliés à la matérialité du monde, la parole comme véhicule et fondement des relations humaines et le devenir des personnes comme mystère des êtres en mouvement. Il me paraît indispensable d'apprendre à penser les effets et les interactions entre ces registres :

- comment ce que nous réalisons sur le plan technique est parlant sur le plan humain,
- comment ce que nous disons structure ce que nous produisons concrètement,
- comment des façons d'être ensemble et de devenir ensemble résultent de ces deux autres dimensions mais aussi comment elles viennent les transmuier.

Une production symbolique émane sans cesse du faire, du dire et du vivre. C'est dans cette production symbolique que s'élabore une unité de sens au travers de la diversité des formes de présence au monde d'un même sujet. C'est pourquoi

<sup>4</sup> Voir par exemple *Au-delà de l'apprentissage technique*, mémoire de DHEPS réalisé par Michèle Blanchet à propos des cours de couture (collège coopératif de Bretagne 1994).

je fais une lecture topologiquement différenciée des manifestations d'un processus global d'autoformation dans lequel différentes instances du sujet se relaient pour engager différentes modalités d'interaction avec les autres et avec le monde.

## II UNE LECTURE TOPOLOGIQUEMENT DIFFÉRENCIÉE D'UN PROCESSUS GLOBAL D'AUTOFORMATION

Je propose de concevoir l'autoformation comme étant simultanément ou à différents moments :

- la recherche par une personne des moyens de savoir et de comprendre et l'utilisation qu'elle en fait en fonction des interrogations dont elle est porteuse ;
- la négociation progressive d'une place dans les interactions socio-cognitives qui organisent la circulation des savoirs ;
- le travail d'accomplissement d'une présence au monde, c'est-à-dire le travail existentiel mené par la personne au long de son histoire, pour réaliser sa propre façon d'être dans et avec le monde.

Il en découle une définition de l'autoformation comme la conquête progressive d'un espace symbolique que l'on peut décrypter à trois niveaux :

1. celui de la recherche et de l'acquisition de connaissances,
2. celui de la négociation d'un espace social de réalisation,
3. celui de la tentative d'accomplissement d'une présence au monde.

Trois niveaux de lecture correspondant à trois types d'enjeux : les enjeux cognitifs ou épistémiques, les enjeux sociaux, les enjeux existentiels.

Il y a une cohérence énigmatique entre ce que telle personne cherche à connaître, ses négociations pour trouver un espace social qui lui convienne et sa recherche d'une façon personnelle d'être dans et avec le monde. Il faut que soit reconnue dans cette énigme le signe de l'existence symbolique<sup>5</sup> du sujet pour que la personne puisse l'exprimer dans un devenir.

## III LA RECONNAISSANCE D'UNE EXISTENCE SYMBOLIQUE

Dès que quelqu'un reconnaît et permet l'affirmation de l'existence symbolique d'une autre personne, celle-ci, quelque soit son âge et fût-elle âgée, se met à devenir. La croissance humaine est donc toujours possible à condition que la personne soit partie prenante d'une interaction symbolique avec au moins une autre personne. L'existence symbolique tient à la possibilité d'être et d'advenir comme sujet de parole, porteur d'une possible parole singulière, et interlocuteur digne de participer aux échanges symboliques qui construisent la définition collective de la réalité.

Cette existence symbolique est le levier le plus efficace du développement, mais elle ne fait effet que si elle est reconnue, à la fois par le sujet lui-même et par au moins un autre, son interlocuteur. Elle n'est possible que s'il y a une place pour la personne dans des rapports intersubjectifs. Cette place dépend du statut symbolique du sujet dans les interactions qui sont à la fois sociales et symboliques. Le

<sup>5</sup> Faut-il préciser que je n'emploie pas ce terme de symbolique dans la même acception que les technocrates et les gens de pouvoir pour qui il veut dire dérisoire ou inexistant. Je l'emploie pour évoquer ce qui fait signe et sens entre humains.

statut symbolique précède le sujet. Ainsi on peut facilement percevoir la différence de statut symbolique entre le premier héritier mâle d'une famille qui peut se projeter dans l'avenir et celui de la quatrième fille d'une famille qui se préoccupe de sa survie immédiate.

Le statut symbolique est une dotation initiale inégale qui va faire sans cesse l'objet de négociations intersubjectives. Il est en relation dialectique avec la tentative d'affirmation de son existence symbolique par la personne elle-même. Cette tentative d'affirmation prend la forme de la recherche d'une place interlocutive qui donne la poussée intérieure du développement cognitif d'une personne. C'est la condition de son autoformation.

Pour comprendre en quoi consiste cette transaction de reconnaissance-affirmation de l'existence symbolique d'un sujet de parole, il faut la distinguer d'autres formes d'interaction :

- La reconnaissance symbolique d'un sujet est différente de la confirmation de son identité, parce qu'elle postule une dimension d'inconnaissable en lui, au-delà des représentations qu'il a de lui-même et de celles que les autres en ont.
- Cela engage un type de relation où le désir de connaître l'autre coexiste avec une position de non savoir sur autrui. Son existence symbolique déborde le savoir que les autres peuvent construire à son sujet et même sa connaissance de lui-même.
- C'est la non-prévisibilité des sujets humains, leur rebondissement possible au-delà des programmations, fussent-elles des auto-programmations, qui fondent leur dignité symbolique.
- La reconnaissance de l'existence symbolique se joue aussi au-delà des relations affectives, la réduction des relations à leur dimension sentimentale est un obstacle me semble-t-il courant à cette reconnaissance. La dignité symbolique du sujet ne tient pas à la quantité d'affection dont il est l'objet, elle peut même s'y enliser.
- La construction "d'un savoir sur" la personne est par contre destructrice d'existence symbolique. L'espace symbolique est inversement proportionnel à la prévisibilité supposée de chacun, c'est pourquoi l'objectivation d'une personne est une offense faite au sujet<sup>6</sup>.

Je suis littéralement allergique à l'étiquetage parce que c'est une offense et une violence symbolique qui pétrifie le sujet. En matière d'orientation scolaire et professionnelle, les définitions péremptoires d'autrui sont monnaie courante et sont même souvent considérées comme la marque du professionnalisme des orienteurs. Dans une perspective d'autoformation, c'est un contresens catastrophique.

L'objectivation par construction "d'un savoir sur" les individus sociaux est devenu une tendance quasi obsessionnelle dans notre système social. Le collectif devenant de plus en plus opaque à lui-même, la recherche de lisibilité, la volonté de maîtrise et de pouvoir tend à rendre les individus transparents, c'est-à-dire à les cristalliser dans ce qu'il semble être<sup>7</sup>.

C'est pourquoi il me semble tellement important de réaffirmer le fondement existentiel de l'autoformation. La reconnaissance de l'existence symbolique consiste à donner un espace intersubjectif pour la parole en première personne, parole que chacun est habilité à tenir sur le sens de son existence et qui participe à la

<sup>6</sup> Marie Balmay, dans *La divine origine* (Grasset, 1993), parle des "offenses faites au sujet".

<sup>7</sup> Nicole Roelens, *De quoi est-il question dans le bilan de compétences*, AFPA : octobre 1994, recherche méthodologique réalisée pour la DRFP Alsace.

démarche communautaire de compréhension du monde<sup>8</sup>. C'est une reconnaissance-attribution des potentialités de production du sens qui réside dans l'existence de chacun. Elle a une efficacité éminente sur les différents registres de conquête d'un espace symbolique par le sujet<sup>9</sup>.

Sur quoi fonder cet accueil anticipatif d'une parole significative du sujet sinon sur l'accueil de son existence singulière elle-même comme chargée de sens et de singularité spirituelle ? Au-delà du contact avec un organisme ou de la confrontation avec un intellect, la rencontre avec l'autre est la rencontre d'un sujet engagé dans une tentative d'accomplissement d'une présence au monde.

#### IV L'ÉNIGME DE LA TENTATIVE PERSONNELLE D'ACCOMPLISSEMENT D'UNE PRÉSENCE AU MONDE

En arrière fond des aléas biographiques de chacun, j'ai régulièrement entendu une préoccupation importante, largement partagée, presque inhérente à la condition humaine, mais quasi indicible : celle de trouver une façon d'être qui soit vraiment la sienne, trouver une façon d'être-là avec les autres, avec le monde et avec soi. L. Binswanger<sup>10</sup> nomme cela la présence au monde, dans et avec le monde.

Quant à moi, j'introduis la notion de tentative d'accomplissement d'une présence au monde parce que je perçois là un travail du sujet, qui essaie d'être lui-même dans les rapports qu'il construit et dans les actes qu'il pose. Le résultat est tragiquement incertain. Cependant, même si rien n'atteste de cet accomplissement, la tentative est le fondement symbolique du processus d'autoformation. La conquête d'un espace symbolique par le travail existentiel d'accomplissement d'une présence au monde est le registre le plus mystérieux, le plus insaisissable de l'autoformation.

Et c'est justement parce qu'il évoque le mystère irréductible du sujet et sa possible manifestation dans une façon singulière d'être là, dans et avec le monde, qu'il peut fonder l'autonomisation du sujet. L'autonomisation symbolique consiste à s'extraire du discours des autres sur soi et à construire sa propre parole sur le monde. C'est l'enjeu existentiel central de l'autoformation.

Si l'on intègre l'importance de cet enjeu dans les modalités d'interaction humaine, cela autorise chacun à essayer, dans l'intimité de son être et dans les aléas de son histoire, de produire les formes singulières de sa présence au monde, car, de cette façon, il devient producteur de sens. Toute personne est ainsi légitimée à se différencier de l'identité qui lui est attribuée par les autres, pour partir à la recherche de son propre désir, de sa propre parole et de ses propres contributions à la communauté.

Affirmer que chaque être humain peut cheminer vers une présence au monde qui soit la sienne propre et irremplaçable dans la communauté des hommes est un postulat et une position éthique.

<sup>8</sup> Nicoel Roelens, « Le métabolisme de l'expérience en identité et en réalité », dans Courtois & Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation française, 1991.

<sup>9</sup> Nicoel Roelens, *Partage des histoires de vie et renonciation à l'échec : une aventure formatrice avec des chômeurs de longue durée*, AFPA : avril 1988.

<sup>10</sup> L. Binswanger, *Introduction à l'analyse existentielle*, Paris : Éditions de Minuit.

Ce postulat donne un statut symbolique aux tâtonnements d'une histoire de vie dans la recherche d'une façon de vivre qui serait juste pour le sujet et significative pour les autres. La prise en compte de ce registre existentiel de l'autoformation exige de renoncer à l'ingérence dans la vie d'autrui, pour bâtir des rapports de parole qui soient respectueux de cette énigme féconde et qui puissent néanmoins faire échos au sens de la tentative d'accomplissement pour les autres humains.

Ainsi dans ma pratique d'accompagnement des groupes autobiographiques, la négociation du contrat va bien au-delà d'un apprentissage de non agression, c'est l'occasion de concrétiser ce que peut être le respect réciproque des êtres en devenir :

- la non objectivation des sujets ;
- l'abstinence quant à la fabrication si habituelle d'un "savoir sur autrui", c'est-à-dire le renoncement à un pseudo-savoir dangereux pour l'autre par son effet de méconnaissance la dignité symbolique de chacun, et sclérosant pour soi par son effet d'évitement d'une véritable découverte ;
- l'instauration d'une solidarité dans la différenciation : le soutien mutuel des tentatives d'accomplissement de chaque présence au monde produit un co-devenir.

L'autoformation de chaque individualité est une circonstance favorable de la co-formation dans un groupe et la co-formation dans le groupe devient condition favorable à l'autoformation. Nous apprenons ainsi à nous situer dans le champ des interactions symboliques<sup>11</sup> : l'accomplissement de la présence au monde de chacun est importante pour la communauté, parce que le déploiement d'un sujet facilite l'accès des autres à ce qui est juste pour eux mêmes. L'espace symbolique d'existence de chacun est considérablement accru quand la tentative d'accomplissement de sa présence singulière est envisagée comme participant au devenir communautaire et à l'intelligence collective du monde.

## V AUTOFORMATION INDIVIDUELLE ET INTELLIGENCE COMMUNAUTAIRE

Cette utopie de la différenciation solidaire ou de la coopération des singularités dans une interaction symbolique où le Je et l'Autre coexistent et se co-développent, n'est évidemment pas compatible avec une lecture compétitive des relations humaines où le Moi et l'Autre s'excluent mutuellement parce que la problématique est posée en termes de « soit c'est l'un, soit c'est l'autre qui dispose de l'espace symbolique ».

Dans la lecture dominante des relations humaines, que j'ai tendance à considérer comme une infirmité machiste, la dignité symbolique devient l'objet d'une lutte permanente qui induit les modalités d'organisation sociale dont on constate les effets d'exclusion. L'élimination est d'abord symbolique et, une fois cette étape passée, elle peut devenir sociale et matérielle, voire physique. La violence symbolique est la matrice des autres violences. Toutes les observations que l'on peut faire sur les spirales de la violence et du rejet de l'autre montrent que nous avons collectivement besoin pour coexister pacifiquement de fondements symboliques qui légitiment les tentatives de différenciations non violentes.

Faute d'instaurer ces fondements symboliques, les efforts de différenciation prennent la forme d'une lutte des places<sup>12</sup>. Je fais objection à l'imposition d'évidences comme la concurrence des individus pour une place au soleil. L'organi-

<sup>11</sup> Nicole Roelens, *Le difficile consentement à l'intelligence*, AFPA : janvier 1992.

<sup>12</sup> Gaulejac V. de & Taboatta Leonetti I., *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer, 1994 (Reconnaitances).

sation sociale compétitive nous est présentée comme La Réalité à laquelle toute personne sensée doit se soumettre. Or l'imposition d'une définition "légitime" de "La Réalité" est toujours la manifestation de rapports de domination symbolique<sup>13</sup>, qui retirent le statut de sujet à une majorité de personnes et lui dénie le droit de participer à la construction collective de la réalité<sup>14</sup>.

Non seulement l'occultation des rapports symboliques dans notre société crée de l'empêchement à l'autoformation, de la souffrance individuelle, de la stagnation des devenirs, mais aussi de la bêtise collective, de l'opacité dans les rapports humains. Pour en sortir, nous devons communautairement partir à la recherche d'une compréhension métasubjective de la situation d'un groupe, d'une collectivité ou d'une institution par l'émergence et la constellation des points de vue très différenciés présents en son sein. C'est dans la pluralité intersubjective que nous pouvons engager l'effort de production de sens à partir des paradoxes contenus dans la différence des regards.

Ce travail communautaire d'intelligence des situations permet de faire apparaître l'économie symbolique des transactions sociales et en particulier le mode de distribution des places dans la production d'un discours sur la réalité. Il libère, par là-même, des devenirs individuels et du devenir collectif qui restaient coincés dans ce non pensé commun.

C'est sur ces bases que j'élabore mes interventions en matière de recherche de dépassement des dysfonctionnements collectifs par le travail d'intelligence communautaire, que ce soit des interventions en entreprises<sup>15</sup> ou des interventions sur des dispositifs comme le CFI<sup>16</sup>.

Pour donner des chances à l'autoformation des personnes, il est indispensable de dépasser la représentation d'une dichotomie entre la subjectivité individuelle et la "réalité sociale" à laquelle elle devrait se soumettre et apprendre à apercevoir la construction intersubjective collective de la réalité dans ses aspects à la fois cognitifs et relationnels.

Il y a là un enjeu épistémique et politique majeur, à faire une lecture symbolique des rapports sociaux et à comprendre par quels processus les relations intersubjectives tissent de l'organisation sociale. Il est temps d'exhumer les postulats implicites et les conventions collectivement inconscientes, qui fondent la production intersubjective du devenir social des individus, pour s'autoriser à en négocier d'autres.

En abordant les trois registres de l'autoformation et en reconnaissant-postulant les tentatives d'accomplissement par les sujets d'une présence au monde comme lieu d'émergence du sens pour eux, pour et avec les autres, je propose aux lecteurs d'autres postulats fondateurs d'une autre convention collective contenu dans l'utopie structurante de ma pratique.

Elle est issue de l'énonciation progressive de ma parole de femme, elle contient l'espérance d'une nouvelle convention collective où les innombrables tentatives d'accomplissement d'une présence au monde d'être humains dans leur diversité, puissent trouver échos dans la négociation intersubjective des espaces sociaux de réalisation afin que tous aient plus de chance de devenir ce qu'ils sont en puissance d'être et d'accomplir leur oeuvre singulière<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard, 1982.

<sup>14</sup> Nicole Roelens, « Le métabolisme de l'expérience en identité et en réalité », dans Courtois & Pineau (ed.), *op. cit.*

<sup>15</sup> Voir à ce sujet les conclusions de l'intervention aux Cuisines Schmidt, Nicole Roelens, avril 1990.

<sup>16</sup> Nicole Roelens, *Étude du point de vue des acteurs sur les compétences et la fonction de correspondant*, étude réalisée pour la DRFP Alsace, décembre 1992.

<sup>17</sup> Nicole Roelens, « La quête, l'épreuve et l'œuvre », *Éducation permanente*, n° 100/101.

# TÉMOIGNAGE D'UNE EXPÉRIENCE AUTOFORMATIVE

VERRIER Christian

## 1 Contexte de la démarche autoformative

La démarche d'autoformation rapportée ci-dessous s'est inscrite voilà dix ans dans le cadre militant-associatif d'une organisation internationale de défense des droits de l'homme, plus précisément la section française d'Amnesty International. Outre la libération de prisonniers d'opinion et la lutte contre la torture, l'abolition de la peine de mort est un point central du mandat de cette organisation. Or, constatation fut faite alors par les instances nationales et régionales du mouvement que les adhérents n'étaient pas toujours suffisamment au fait des questions et problèmes de tous ordres soulevés par ce dernier point du mandat, ce qui induisait une perte d'efficacité. Il fut donc décidé de renforcer la formation interne afin de sensibiliser chacun, mais un manque de moyens humains et matériels se faisait parfois sentir en certaines régions pour y parvenir.

C'était justement le cas du secteur du nord parisien auquel j'appartenais : aucune formation n'avait été réalisée à ce propos, et au-delà de la conviction militante de chacun, il n'existait guère de spécialiste de la peine de mort susceptible de construire une formation. Bien qu'ignorant presque tout de la question, mais toutefois fortement intéressé, je me portai volontaire pour assurer cette tâche formative, et je fus nommé "correspondant peine de mort" ; responsabilité visiblement peu recherchée.

La documentation de l'organisation concernant la peine de mort se limitait à l'époque à quelques rapports (de grande qualité, il faut le souligner) sur les exécutions capitales dans divers pays, quelques photographies, quelques conseils écrits donnés aux militants. En vérité, cette documentation s'avérait insuffisante (ou tout au moins elle m'apparaissait comme telle) pour bâtir une formation efficace sur un sujet aussi épineux. Bien qu'ayant quitté l'école précocement, je ressentais la nécessité d'aborder ce thème plus en profondeur en empruntant des voies nouvelles. Pour dépasser la simple évocation du phénomène dans son ampleur statistique mondiale, il s'agissait certainement d'envisager diverses dimensions sociologique, psychologique, juridique, historique, culturelle, religieuse. Cela semblait une évidence incontournable si je voulais m'acquitter convenablement de mon engagement.

Mais à qui m'adresser pour parvenir à ces fins ? Où et comment acquérir les rudiments de connaissances qui me faisaient défaut ? Où trouver les conseils pour construire des séances de formation dignes de ce nom ? A cette époque, j'ignorais tout des sciences humaines et de l'univers de la formation des adultes. Sans guide, sans personne-ressource fiable à qui me référer, il fallait pourtant accomplir ce travail. Ne pouvant apparemment compter que sur moi-même, c'est ainsi que je débutai une phase d'autoformation (pour utiliser un terme plus adéquat, je devrais sans doute écrire "phase autodidactique") se déroulant certes au sein d'une organisation structurée (qui n'avait pas la formation pour but premier, même si elle était tenue pour importante), mais qui me laissait totalement libre de la



construction de la formation que j'étais chargé de mettre en place, ainsi que du choix des supports livresques ou audiovisuels que je pourrais être amené à utiliser, et que pour la plupart je dus me procurer à l'extérieur, au cours d'un périple d'auto-apprentissage des plus enrichissants qui devait me conduire sur les rivages d'une culture "légitime" insoupçonnée.

## 2 Objectifs et contenus fixés par le «s'autoformant»

L'objectif principal était donc de parvenir à mieux connaître la peine de mort, et de socialiser cette connaissance à l'intérieur de l'association suivant des modalités qu'il me revenait de choisir. Bien que cette finalité ait conservé toute son importance durant cette période, elle fut progressivement supplantée par le désir d'en savoir toujours davantage sur mon objet d'investigation central à l'aide de références relevant des sciences humaines, puis par la nécessité d'acquérir quelques techniques de conduite de séances de formation d'adultes. L'objectif premier, combattre les exécutions capitales sur le plan militant, fut en réalité dépassé par une sorte de défi que je me lançai : être capable de multiplier diverses approches, en une multidimensionnalité effective (naturellement, ce mot m'était alors inconnu), afin principalement de suivre le cheminement des idées abolitionnistes depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, d'en restituer la genèse, de façon à mieux cerner les caractéristiques des courants d'opinion contemporains sur la question.

C'est ainsi qu'après avoir réussi à trouver une dizaine d'ouvrages traitant du sujet (à grand peine, ne connaissant d'autres sources que celle des publications disponibles en librairie ; et encore fallait-il savoir les trouver...), dans le but d'obtenir une vision panoramique, je m'efforçais de classer mes lectures suivant diverses thématiques, allant de l'histoire (idées sur l'abolitionnisme : Beccaria, *Traité des délits et des peines*), à la religion (J.M. Aubert, *Chrétiens et peine de mort*) en passant par le juridique (T. Levy, *Le désir de punir*) la philosophie (Camus/Koestler, *Réflexions sur la peine capitale*) sans oublier les œuvres littéraires (V. Hugo, M. Jouhandeau, T. Capote, N. Mailer) ni les divers traités et pactes internationaux relatifs aux droits civils et politiques. Le champ, que j'élargissais constamment au risque de me perdre dans des références non maîtrisées, fut donc vaste, et toute tentative de synthèse n'en était que plus délicate. Il est certain qu'à ce moment je m'étais pris au jeu, qu'un ouvrage en entraînait un autre sans grande rigueur, en une sorte de mouvement brownien manquant par définition de cohérence.

Afin d'atteindre mes objectifs militants et plus personnels, pour ne pas laisser disparaître le bénéfice de ces lectures, j'entrepris la rédaction d'un petit mémoire de cinquante pages, que je rédigeai seul durant deux semaines de vacances au bord de la mer, sans presque jamais sortir de ma chambre. Cette tentative d'écriture était pour moi la première du genre, et devint un enjeu majeur de mon entreprise.

Il m'apparut cependant assez rapidement que la seule mise à disposition de ce mémoire à l'intention de tous les membres de l'association désireux d'une meilleure connaissance de la peine de mort ne suffirait pas à réaliser une formation satisfaisante. L'objectif suivant fut donc la mise en place de journées de formation qui auraient le mémoire pour support principal, le problème étant que si j'étais peut-être devenu un "s'autoformant indépendant", je n'étais absolument pas un formateur d'adultes.

### 3 Résultats obtenus, difficultés rencontrées

Je vins à bout du mémoire entrepris. Il comportait six parties : 1) une histoire de l'abolitionnisme aux XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ; 2) un inventaire des bonnes raisons de combattre la peine de mort ; 3) un argumentaire abolitionniste commenté en six points ; 4) un recensement des principaux arguments pénalistes ; 5) des notes de lecture sur des ouvrages importants ; 6) une bibliographie.

Par la rédaction de ce mémoire, et en grande partie grâce aux recherches bibliographiques qu'il avait nécessitées, mon autoformation, bien qu'ayant pris naissance au sein d'une association (et ne relevant pas dans un premier temps d'un projet absolument personnel), mettait cependant en avant des processus autodirectionnels et autoplanificateurs indéniables. En plus de l'acquisition d'une bonne connaissance (il me semble) de l'historique de la peine de mort, sujet central entraînant un renforcement de la conviction militante, cet auto-apprentissage présentait l'avantage d'introduire le non bachelier que j'étais à l'univers largement inconnu d'une approche de type quasi universitaire. C'est à cette occasion que je rencontrai et travaillai des écrits de Foucault, de Camus, de Koestler, de Baudrillard, etc., auteurs qui m'étaient jusqu'alors étrangers.

J'appris à sélectionner les ouvrages en fonction de leur intérêt, à discerner ceux qui apportaient des éléments nouveaux à mon étude, et qu'il me fallait dialectiser avec d'autres ; afin de mieux fixer mes lectures, je dus apprendre à rédiger des fiches de lecture, à tenter de raisonner sur des fondements philosophiques contradictoires. La peine capitale mettant en jeu des dimensions touchant au symbolique, à l'imaginaire, au psychologique au sens large, je dus faire des incursions dans des domaines qui m'apparaissaient alors comme de véritables jungles.

Sans aucun guide, c'est naturellement sur ce terrain que je rencontrai les plus grandes difficultés, et la qualité de mon écrit ne put que s'en ressentir, même s'il fut généralement bien reçu par les responsables du mouvement (mais ce type d'évaluation ne me suffisait nullement, mon auto-évaluation était beaucoup moins indulgente ; sans doute avais-je besoin d'autre chose que d'un amical regard militant).

Comme prévu j'entrepris à la suite de ce travail l'animation de plusieurs journées de formation regroupant chacune environ vingt participants. Ignorant tout des techniques de formation des adultes, j'improvisais ces journées sur la base du contenu du mémoire, en mettant en lumière les points qu'il me paraissait important de souligner. Durant l'après-midi, j'organisais ce que j'appelais des jeux théâtraux (j'appris plus tard qu'il s'agissait en fait de jeux de rôles !) entre abolitionnistes et pseudo-pénalistes, de manière à entraîner les membres à de futures réunions publiques où je savais que les échanges avec la salle étaient souvent délicats, la cause de l'abolition étant loin d'être gagnée dans les esprits.

Ces séances de formation, en plus de mettre à l'épreuve mon autoformation théorique me révélèrent dans l'action quantité d'aspects de la dynamique des groupes. C'était le passage du théorique au concret, de l'auto-apprentissage à l'apprentissage (les deux sens du verbe apprendre), l'indicateur de la qualité du savoir par la mise à l'épreuve de sa transmission. Ce moment fut celui d'un savoir devenant savoir-faire socialisé. Comme l'écrit A. Lhotellier, ce fut un entraînement à assumer mes propres actes dans un

dialogique avec autrui, ou encore la transformation de mon expérience en production communicable.

Robert Badinter, alors président du Conseil Constitutionnel, mais surtout ancien ministre qui avait fait voter l'abolition en France, répondit à l'invitation d'un groupe parisien à venir parler de la peine de mort. Ne possédant pas en son sein de "spécialiste" de la question, et ayant eu connaissance de mon mémoire, ce groupe fit appel à moi pour préparer puis animer cette réunion en étant l'interlocuteur du ministre. Cette intimidante confrontation avec Badinter, expert reconnu et fortement impliqué à plusieurs titres par la peine de mort (en tant qu'avocat, écrivain, Garde des Sceaux) fut un peu le point d'orgue inattendu de ce parcours autoformateur, mon diplôme en quelque sorte.

#### **4 Questions soulevées par la mise en œuvre de telles pratiques.**

Avec dix ans de recul et le début d'études universitaires, je mesure aujourd'hui combien l'aide d'une personne-ressource aurait alors été bénéfique, ne serait-ce que du point de vue de l'orientation de mes lectures, de leur mise en ordre, de leur articulation logique. J'ai le sentiment d'avoir effectué cet apprentissage selon un principe d'essais-erreurs qui me faisait à chaque erreur d'orientation perdre un temps et une énergie considérables, et ne contribuait aucunement à développer une problématique cohérente et efficace susceptible de donner au mémoire qui fut écrit une dynamique véritablement convaincante, tant sur le fond que sur la forme. Malgré tout, sur le plan des savoirs, cette période autodidactique fut d'une grande richesse, et elle m'a permis de constater, sans qu'il soit possible d'en tirer une généralité absolue, qu'il est tout à fait réalisable pour un individu relativement isolé ne possédant pas une grande culture générale et scolaire initiale, de s'engager dans un projet finalement assez audacieux, et de le mener à terme en assumant la totalité du processus d'auto-apprentissage. En plus d'une motivation intrinsèque que j'entretenais en moi, une motivation extrinsèque, celle qui me venait symboliquement des autres que j'imaginai comme de futurs bénéficiaires mais aussi de futurs juges de mon travail, fut je crois la raison principale qui me permit de tenir le cap au milieu de difficultés facilement imaginables.

Un accompagnement aurait toutefois été nécessaire pour dépasser la superficialité qui fut celle du mémoire. A me relire aujourd'hui, je constate que la surface des choses est à peine effleurée, que des pistes d'importance n'ont pas été exploitées, par incapacité intellectuelle à les intégrer à mon étude. Il aurait fallu d'autre part ne pas me contenter des librairies, me rendre à la BN, à la BPI du Centre Pompidou, etc., en des lieux où il aurait été possible d'approfondir ma réflexion à l'aide d'une documentation plus riche et mieux ciblée. Mais encore aurait-il fallu connaître ces lieux et savoir utiliser correctement leurs ressources. Là où je me contentais de répertorier quelques ouvrages dont je tentais l'analyse sans véritablement disposer des outils nécessaires pour y parvenir, il aurait été indispensable de mener une recherche beaucoup plus approfondie à l'aide d'une méthodologie rigoureuse.

Mais il se peut que le cadre strictement militant ne convenait déjà plus tout à fait à un tel projet qui impliquait des investissements personnels d'une nature différente. L'appétence que je m'étais découverte pour un cer-

tain type de savoir semblait m'entraîner au-delà du strict militantisme, même si ce dernier conservait par ailleurs toutes ses vertus.

L'impossibilité dans laquelle j'étais d'obtenir une validation autre que celle provenant des instances de l'association constitua également une difficulté. Si l'étude que j'avais effectuée ainsi que la formation mise en place furent de quelque utilité à la défense de la cause abolitionniste, le militant se déclarait satisfait ; mais comment ce travail aurait-il été évalué par un professionnel de l'éducation ? Avais-je réellement atteint les objectifs que je m'étais fixé de mieux connaître la peine de mort et d'être un formateur capable de transmettre ce savoir ? Confrontée aux savoirs académiques, mon autoformation aurait-elle "tenu le coup" ? Isolé de l'univers de l'éducation et de la formation, comment peut opérer un autodidacte désireux de connaître la valeur de ses apprentissages ? A l'issue de cette phase autoformative, le besoin de normes semblables à celles du système éducatif revenait en force, je ne parvenais pas à en imaginer d'autres, bien que mon rapport à l'école fut par le passé des plus douloureux. C'est certainement ici que l'absence de maître évaluateur (plutôt que simplement "contrôleur") fut le plus ressentie comme un manque. Le cadre porteur de l'association trouvait à ce point ses limites, n'apportant plus de réponses à mes questionnements, tant il est vrai que la finalité de l'association militante n'est pas spécifiquement éducative, mais que cette fonction ne survient que par surcroît, par l'agrégation de projets personnels et hétérogènes de militants, qui se trouvent parfois unifiés dans un projet collectif concernant le monde dans lequel ils sont plongés. En ce sens, l'association peut devenir un extraordinaire support à de multiples cheminements autoformateurs, mais il y manquait pour ce qui me concerne ce petit supplément qui aurait fourni à mon travail des perspectives lui permettant de se prolonger vers des horizons toujours plus larges. C'était comme si les savoirs que j'étais désireux d'acquérir ne trouvaient plus tout à fait de "rentabilisation" sur le terrain du militantisme. Sans doute le temps était-il venu d'entrer dans une nouvelle phase de formation, beaucoup plus traditionnelle, et certainement ma dépendance à l'égard du "moule" éducatif, de ses modèles et normes, était-elle bien plus grande encore que je ne l'imaginais.

Malgré ces questionnements, j'ai eu la chance de pouvoir transmettre (imparfaitement) ce savoir (même s'il était lacunaire comme je viens de le souligner), de le mettre "à disposition", et ce passage allant d'une connaissance théorique acquise par autodidaxie à une pratique andragogique, qui fut réalisé en grande partie "à l'intuition", relève sans aucun doute d'une formation expérientielle en bonne et due forme.

Initialement autodidactique, mon périple d'apprenant, tout en conservant son caractère autonome, me conduisait via l'expérientiel au pôle hétéro de la formation, en une continuité bienvenue qui m'apparaît maintenant comme une suite logique et indispensable (et peut-être inévitable) à toute séquence d'autoformation.



COMMUNICATIONS

série 6\*

## ***ORGANISATIONS & RÉSEAUX***

- *Organisation qualifiante et autoformation collective*

Richard WITTORSKI

- *Autoformation / formation réciproque et citoyenneté*

Claire HÉBER-SUFFRIN

- *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs :  
quelles pratiques sociales d'autoformation ?*

Patricia PORTELLI

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre E dans le programme du colloque.



# ORGANISATION QUALIFIANTE ET AUTOFORMATION COLLECTIVE

Richard WITTORSKI

Nous partons de la description d'un dispositif intra-entreprise pour montrer comment des collectifs d'opérateurs élaborant des changements concernant leurs pratiques de travail sont en situation de construire collectivement de nouveaux modèles d'action et de nouvelles compétences qui relèvent selon nous d'un processus d'autoformation collective et de production d'une pratique d'organisation qualifiante (au sens où les opérateurs développent une nouvelle capacité à réfléchir/ agir par rapport à leurs pratiques ce qui les engage conjointement à apprendre à partir de leur action au travail et à apprendre à changer leurs façons de travailler).

## 1. L'entreprise de textile québécoise

Le dispositif est mis en place dans une entreprise de textile québécoise qui s'est spécialisée dans la production de tissus pour la confection de draps et de taies d'oreillers. D'une superficie de plus de 60 000 m<sup>2</sup>, l'usine emploie près de 800 salariés. En 1989, elle est en proie à des difficultés de rentabilité (la qualité de la production n'est pas suffisante et les parts de marché diminuent). Pour surmonter ces difficultés elle engage la mise en oeuvre d'un vaste programme de qualité totale qui prévoit notamment la mise en place de groupes de salariés réfléchissant sur leurs pratiques de travail en vue de les améliorer (nos propos porteront sur ces groupes).

## 2. La mise en place des groupes de salariés

Une partie des objectifs de la mise en place de ces groupes a été clairement explicitée par la direction de l'entreprise : il s'agit de refondre l'ensemble des outils de formation utilisés avec les nouveaux employés dans le but de transmettre des comportements professionnels répondant à des impératifs plus grands de qualité de la production, de sécurité dans le travail et de productivité.

L'organisation des groupes comprend des employés volontaires informés de l'existence de ce programme par leurs contremaîtres et par affichage dans chaque département de l'usine. Les contremaîtres sont également conviés à participer aux séances animées par un chargé de projet de la direction des ressources humaines et un coordonnateur des relations avec les employés.

Les groupes d'employés sont structurés en cycles distincts. Chaque cycle correspond à un nombre de séances de groupe pour un département de production de l'entreprise. Les départements du filage/renvidage, du cardage, de l'encollage et du tissage sont successivement concernés par le programme entre 1991 et 1993 par cycles de quatre mois.

Le fonctionnement prévu du programme divise chaque cycle en sept rencontres de groupe d'une durée de trois heures entrecoupées et suivies par des périodes d'essai et de test, en situation de travail, des outils élaborés en groupe de formation (au total 50 heures en situation de travail) :



- La première rencontre vise à présenter le matériel de formation déjà existant dans l'entreprise et à échanger avec les opérateurs sur la qualité et la pertinence de ce matériel.
- Les deuxième et troisième rencontres sont consacrées à l'établissement d'un consensus sur les différents éléments de description des activités de travail fournis par les opérateurs, à la vérification étape par étape de façon systématique de l'ensemble des procédés. C'est lors de ces rencontres que sont construites les grilles de description des tâches.
- La quatrième rencontre permet de mener une discussion sur les critères de sélection des instructeurs.
- La cinquième séance finalise les grilles d'appréciation de l'apprenti et de l'instructeur et permet de réfléchir à l'organisation du cahier de description des tâches.
- Lors de la sixième rencontre, il s'agit de transmettre aux opérateurs des contenus portant sur l'appréciation des apprentissages et les méthodes de transmission des apprentissages à l'aide de la réalisation collective d'exercices pratiques.
- La septième séance permet de présenter au groupe les outils définitivement formalisés par les animateurs à partir des productions collectives.

### 3. Description du fonctionnement des groupes et rôles des acteurs

La première rencontre est consacrée à la détermination des objectifs des séances à venir et des principes de travail collectif. Cela se réalise à partir d'une présentation de la situation économique de l'usine et d'une réflexion collective à propos des moyens actuels de formation des apprentis. Cette première séance réunit deux animateurs, le responsable des ressources humaines (DRH de l'entreprise, des agents de maîtrise et des opérateurs volontaires (par département).

Le DRH présente, en premier lieu, la situation économique de l'entreprise (ses difficultés) et insiste sur la nécessité urgente de retrouver une rentabilité au moyen d'un changement des pratiques professionnelles.

Dans un deuxième temps, le matériel de formation disponible dans l'entreprise est présenté aux employés. Le DRH leur demande alors d'évaluer ce matériel au regard des objectifs de rétablissement de la situation économique de l'entreprise.

Ensuite, les objectifs généraux de travail en groupe sont annoncés : il s'agit de refondre le programme de formation des apprentis en construisant de nouveaux outils de formation permettant d'homogénéiser les pratiques de travail au regard des critères de qualité, de sécurité et de productivité.

La méthode de travail collectif est alors proposée aux employés et agents de maîtrise : la reconstruction d'une grille de description des activités actuelles (telles que produites dans les ateliers) et une recherche d'amélioration des pratiques identifiées aux plans de la qualité, de la sécurité et de la productivité :

"on nous a dit qu'on aurait à dire ce qu'on fait dans notre ouvrage et à dire comment on pourrait mieux le faire pour la qualité".

Dès la deuxième séance, les groupes sont partagés en sous-groupes (par spécialités dans un même département) pour décrire leurs activités habituelles de travail. C'est la phase d'analyse interactive du travail qui commence :

"dans les séances de formation, on se séparait en petits groupes de spécialités pour analyser les actes de travail".

Les animateurs provoquent la discussion à partir de questions générales, font des synthèses de ce qui est dit et prennent des notes :

"les animateurs sont là pour commencer les conversations pour que l'on n'oublie rien", "ils nous laissent parler entre nous puis ils font la synthèse de ce qu'on a dit" ;

"il y avait des animateurs, ils écrivaient au tableau ce qu'on disait dans trois colonnes : sécurité, qualité, production. Ils posaient des questions : c'était quoi notre travail".

D'une part, nous le voyons, l'objet de travail des groupes est constitué des pratiques professionnelles habituelles des salariés et les objectifs sont de transformer ces pratiques.

Par ailleurs, les moyens mis en œuvre dans les groupes de formation pour atteindre ces objectifs sont alors de **faire émerger les pratiques actuelles de travail et d'en favoriser la transformation par les opérateurs et leurs contremaîtres mis en situation de confronter leurs points de vue.**

**La démarche est participative** dans le sens où les animateurs provoquent les descriptions des participants. De ce point de vue, les deux animateurs ne sont pas en position de prescrire des savoirs ou des pratiques de travail (ils ne connaissent pas le détail du travail des opérateurs).

#### **4. Analyse des opérations collectives produites en groupe : développement d'un processus d'autoformation collective et engagement d'une pratique d'organisation qualifiante**

Les groupes sont en situation de réaliser une analyse interactive de leurs pratiques. **L'analyse des pratiques contribue à transformer les façons de voir et de penser le travail. Cette transformation s'opère au niveau des opérateurs par un double processus collectif, dans les groupes :**

- **LE PREMIER PROCESSUS** se réalise quand les opérateurs décrivent, les uns après les autres, leurs façons de travailler :

"on décrit item par item, on ne laisse rien passer".

Ce processus engage la mise à jour de connaissances acquises dans l'action par la mobilisation de représentations passées sur le travail :

"on s'est aperçu, en décrivant nos tâches, que l'on se communiquait des trucs réciproquement".

*Extrait d'une observation d'un groupe (un opérateur décrit sa façon de travailler) :*

"je monte sur le bord de la machine et je regarde l'emmêlement des fils avant qu'ils partent dans le bain" ;

"je vais auprès du bain sans m'approcher trop, ça peut brûler" ;

(mobilisation de représentations liées aux pratiques de travail).

Nous appelons cela le **partage des formes de pensées individuelles sur le travail par l'explicitation des pratiques** ; il y a prise de conscience par les membres du groupe des pratiques décrites.

- **LE DEUXIÈME PROCESSUS** consiste en un questionnement collectif sur la spécificité de ces pratiques et les différences : le fait que les individus verbalisent des pratiques parfois divergentes provoque un questionnement collectif (des discussions contradictoires entre les opérateurs qui verbalisent des façons de travailler différentes).

*Extrait d'une observation de séance de groupe :*

"pour moi quand la bobine ne tourne plus c'est parce que le fil est cassé, je rattache le fil et je rabaisse le drapeau" ;

"je ne suis pas d'accord, ça peut être un bourrage et pas seulement une cassure, donc je regarde d'abord sur l'autre tube ou sous la bobine".

Il s'agit d'un **questionnement critique mutuel qui remet en cause les cadres de perception individuels et habituels du travail et engage la construction d'un nouveau cadre de perception collectif du travail. Celui-ci traduit une nouvelle forme de pensée collective qui s'ancre sur la qualité.**

*Observation de groupe, groupe cardage :*

"tantôt, on s'est mis d'accord pour veiller sur la grosseur des cônes parce que s'ils sont trop gros, ils feront de la mauvaise qualité" ;

"donc, il ne faut pas seulement attendre de voir la lumière rouge pour les retirer; pour la qualité, on surveille leur grosseur,...est-ce qu'on peut les retirer avant que la lumière nous le dise?" ;

"oui, ça nous permet de faire plus attention à la qualité" ;

"oui, ça c'est important à faire pour la qualité de la production"

(une nouvelle façon de voir le travail apparaît : prendre en compte le critère de qualité du produit dans les gestes professionnels)

"je le vois plus (mon travail) en qualité et en production", "tous les emplois dans l'usine sont importants, il y a une certaine responsabilité de chacun. Comme moi, j'ai la responsabilité de faire de la bonne qualité, du bon fil".

Cette transformation des cadres de perception favorise la **production de représentations nouvelles anticipatrices de changements à propos des pratiques professionnelles** :

*Observation d'un groupe :*

"en plaçant les bobines pleines dans le camion, il faudrait en plus les regarder si elles n'ont pas de queue, sinon il faudrait les retirer" ;

"oui, c'est pour faire le contrôle de la qualité des bobines".

Autrement dit, c'est parce que les opérateurs voient et pensent collectivement leur travail d'une nouvelle façon qu'ils sont capables de produire du changement au plan de leurs pratiques. Ces représentations sont de nature collective et non seulement partagées car **elles sont co-produites à partir d'une nouvelle façon collective de penser le travail. Il s'agit là pour nous d'un acte d'autoformation collective.**

Ces élaborations collectives, en se faisant, produisent conjointement des changements au niveau des groupes d'opérateurs et des situations de travail :

- **Au niveau des groupes**, cette transformation dans la façon de penser le travail engage la production de schémas coopératifs de résolution de problèmes ou **compétences collectives** nouvelles. Nous constatons, d'une part, la **production de nouvelles façons d'organiser les échanges et le discours dans les groupes** (vers une plus grande coordination des points de vue) :

"pour travailler tous, on s'est dit qu'il fallait d'abord s'écouter discuter, quand l'un parle, ne pas parler, et puis dire que l'on doit avoir le risque d'être critiqué" ;

"j'ai en tout cas appris des trucs pour que chacun ne reste pas sur son idée, mais qu'on puisse évoluer quand on discute".

Les groupes produisent également une démarche collective de résolution de problèmes avec l'identification de plusieurs étapes de travail :

**"on a construit des trucs pour travailler ensemble qu'on a construits ensemble, ... d'abord on parle les uns les autres puis on se contredit et c'est après qu'on peut dire des choses nouvelles sur notre job".**

On repère également la **production par le groupe d'une démarche d'analyse critique des façons de travailler** :

"quand j'ai un problème, je refais le travail qu'on a fait en groupe, je questionne, je critique mon mode de faire".

**Ces compétences collectives sont des compétences cognitives liées à l'exercice de la pensée sur l'action : ce sont des compétences de type méthode et processus** (résolution de problèmes, analyse critique du travail : *vers une gestion du changement et des situations de travail*) **et des méta-compétences** (analyser ses propres capacités d'action et les modifier : *vers une gestion de ses compétences*) :

"maintenant on surveille plus ce que l'on fait quand on travaille on observe en même temps comment on travaille" ;

"quand on me demande de résoudre un problème dans l'atelier, je ne fais plus comme avant : avant, je faisais à la place, maintenant je lui explique et lui laisse faire".

- **Le deuxième niveau de changement concerne les situations de travail.** Les compétences collectives élaborées en groupe ne sont pas transférées en tant que telles en situation de travail ou plus précisément, leur transfert a lieu sous la forme du **développement de nouvelles pratiques d'accompagnement intellectuel du travail** : par exemple, l'analyse critique des gestes et procédures, le questionnement collectif en situation de panne ou de difficulté de production : **il s'agit là pour nous du développement d'une pratique d'organisation qualifiante.**

"dans l'atelier, maintenant, quand l'un ne comprend pas, on s'entraide. Avant, c'était chacun pour soi quand on avait des problèmes" ;

"quand on a une panne de machine, on essaye de voir si on est capable de la réparer" ;

**"on essaye de résoudre nos problèmes de production comme on l'a vu en groupe".**

Ces résultats conduisent à caractériser **l'enjeu de ce dispositif pour l'entreprise** : il semble que l'entreprise mette en place des groupes d'opérateurs faisant une analyse de leurs pratiques de travail en vue de générer des transformations au plan des pratiques, de remobiliser les salariés, de dépasser les conflits sociaux présents et, au bout du compte, **de mettre les opérateurs dans une posture de changement et de gestion du changement**. Ce dispositif vise donc à développer une implication individuelle et collective des employés dans les changements en cours et à leur faire **produire collectivement (processus d'autoformation collective) des capacités de gestion des situations de changement (pratique d'organisation qualifiante)**.

## **5. Les retombées pour l'action : l'autoformation collective par l'articulation formation/ réflexion et action pour le développement de pratiques d'organisation qualifiante**

Il nous semble que les situations collectives étudiées témoignent du fait que la formation ne tient plus dans la seule transmission unidirectionnelle de contenus pratico-théoriques. On passe au contraire à un nouveau paradigme, c'est-à-dire d'une situation émetteur/ récepteur par rapport à ces contenus à une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation co-active des acteurs. **La formation prend ici de plus en plus la forme de réflexions et de recherches collectives à propos du travail car elle s'ancre sur des préoccupations de changement (transformation des pratiques de travail)**.

Les employés construisent eux-mêmes des éléments de changement concernant leurs activités professionnelles par l'analyse et la formalisation de leur travail. **L'originalité réside dans la mobilisation et la production par les employés de représentations rétrospectives et anticipatrices sur leur travail permettant de construire des transformations significatives au plan des gestes professionnels et des compétences.**

Ce dispositif contribue donc à mettre en place une pratique **d'organisation qualifiante** : les opérateurs apprennent à questionner, à remettre en cause et à changer leurs pratiques de travail. Ils développent ainsi un nouvel habitus de réflexion/ action par rapport à leurs **pratiques qui les engage conjointement à apprendre à partir de leur action au travail et à apprendre à changer leurs façons de travailler.**

**Au total, le dispositif évoqué ici tend à développer de la part des salariés des capacités collectives à la gestion du changement et à la gestion de leurs propres pratiques. Il s'agit de capacités nouvelles à apprendre à partir des situations de travail dans l'organisation. L'autoformation collective devient ainsi un outil pour le développement d'une pratique d'organisation qualifiante. Autoformation collective et organisation qualifiante semblent être ici interreliées.**

# AUTOFORMATION / FORMATION RÉCIPROQUE ET CITOYENNETÉ

Claire HÉBER-SUFFRIN

Je vais tenter de dire quelques unes des interactions entre "autoformation, formation réciproque et citoyenneté" telles que le projet des réseaux d'échanges de savoirs, sa démarche et ses pratiques les essaient, les proposent, et peut-être les révèlent ou les confirment.

Les différentes étapes du questionnement pour participer à une démarche de formation réciproque en réseaux ouverts activent et développent...

## la capacité d'autoformation, le développement du "Je"

### Je cherche ce que je sais, ce que je ne sais pas.

Je me parle de mes savoirs et de mes ignorances **pour me mobiliser dans des apprentissages**. Je prends conscience de mes savoirs et de mes ignorances. **Je les repère**, dans ma vie entière et **je les nomme**. Je me repère dans mes savoirs, mes ignorances, mes besoins d'apprendre et je me nomme. Je me saisis des rencontres avec d'autres pour **structurer ma conscience de savoir**. Je comprends **que j'ignore dans mes savoirs, et que je peux savoir dans mes ignorances...**

### J'offre et je demande.

J'introduis des désirs dans mes questionnements : désir d'apprendre, de savoir, d'être reconnu par mes richesses et par mes manques conscientisés et reconnus comme richesses parce que connectés positivement. Je suis **utile par mes savoirs**, je vis des regards positifs. Je découvre ou entretiens **l'estime de moi-même**, la **tension vers l'autre**, le **désir de vivre dans des institutions justes : ces mouvements du "Je" favorisent la capacité, le désir et la possibilité de la Responsabilité. Je me constitue offreur et demandeur de savoirs.**

**Je formule et décris mes offres et demandes** pour les inscrire dans une dynamique collective d'échanges. Je crée une distance avec ce que je sais et ce que j'ignore. Je regarde mes savoirs comme des objets à décrire, à enrichir, à transformer. Je comprends que **mes savoirs se « composent » d'autres savoirs, savoir-faire...** Que **je dispose déjà de savoirs sur lesquels prendre appui pour répondre à mes ignorances.**

Je m'interroge sur les méthodes que je pourrais proposer ou attendre. Je me fais des récits de mes apprentissages. Travail de prise de conscience, qui dédramatise les apprentissages. Découverte que l'on peut avoir poids sur ceux-ci.

### Mise en relations.

Des "offreurs" répondent aux demandes ; des "demandeurs" répondent aux offres. **Etonnement !** Je vaux, je suis reconnue par mes savoirs !

On instaure le "**différé**" : la "mise en relation" a lieu. Ce qui est restitué, c'est le **pouvoir d'organiser ses apprentissages**, d'imaginer des démarches, de négocier, de décider, **d'être auteur de ses actes** d'apprentissages et de transmission. Le médiateur, la situation médiatrice rappelle le droit à une démarche **d'essais-erreurs**, y compris dans les méthodes.

### **Chacun se forme. Nous échangeons.**

Les échanges se déroulent et chacun y apprend, sur l'objet à connaître pour le demandeur, sur le savoir proposé pour l'offreur. Chacun découvre, renforce, confirme le plaisir de se voir apprendre, enseigner ; le **désir d'apprendre** se développe. On peut faire d'autres offres et demandes ; elles évoluent ; de la cuisine à la lecture ; du bricolage à la peinture à l'huile ou à la philosophie ; la diversité des offres et demandes est **incitation à des apprentissages permanents**. Le réseau propose **des échanges sur les échanges**. Je fais et j'écoute des récits ; j'accrois ma connaissance de moi, de **mes façons d'apprendre**, de celles qui marchent, de démarches non connues que je pourrais essayer ; je découvre mes peurs, mes doutes, ce qui me rassure, mes repères ; **j'acquiers un savoir sur mes savoirs, je construis mon autonomie et ma responsabilité**.

Cette démarche d'autoformation s'inscrit dans une **tension positive vers les autres**, dans la construction de **relations positives, durables**, dans un « **Nous** » porteur d'un projet de société, **porteur de sens**. C'est pourquoi elle favorise la « **création de soi par soi** ».

1. Le « **JE** » s'enrichit de la rencontre avec d'autres « **JE** », du « **NOUS** » porteur du Projet et de sens, dans un processus organisationnel qu'il comprend et maîtrise.
2. C'est une **auto-formation** articulée avec une **hétéro-formation**, dans une dynamique **d'éco-formation** (ici, formation par le système que l'on construit).
3. Développement de la **capacité** d'autoformation, articulée avec le développement de la **possibilité** et du **désir**.
4. Le réseau de savoirs est un outil juste parce qu'il est efficace **sans dégrader l'autonomie personnelle**.

### **Formation réciproque. Le "Nous" se fait formateur**

#### **PARITE**

La relation d'instruction ne génère pas de la dépendance si l'on reconnaît en l'autre son pair. Dans l'évolution psychologique et la construction intellectuelle d'un enfant, l'essentiel de ce qu'il apprend lui vient de ses pairs. "Pour que l'échange soit autre chose qu'un échange bancaire, il faut que s'institue une égalité qui permette à l'autre de prendre en compte ce que je lui dis. C'est cette égalité qui me permet de **"faire d'une parole inter-personnelle une parole intra-personnelle."**(P.Meirieu). Ce qui constitue le véritable échange, c'est **l'affirmation radicale de l'égalité**.

Je ne peux me sentir, me savoir, me faire citoyen si je me sens, sais, si je suis connu comme « incapable ». Toute la difficulté réside dans la force invraisemblable qu'oppose à tout apprentissage, à tout exercice de la

responsabilité, à tout exercice de la citoyenneté, la douleur de se sentir incapable, incompetent, incapable de devenir compétent, bref, inférieur.

## RECIPROCITE

« Règle du jeu » construite par le « Nous - réseau », génératrice d'autoformation, d'apprentissages, elle est aussi une des conditions / dimensions de la citoyenneté.

J'apprends quand je suis offreur ET demandeur. L'apprentissage est toujours une réponse à une question, le résultat d'une recherche, d'une demande. J'apprends quand j'offre, en enseignant ; en reformulant, en réorganisant mes savoirs, je les rationalise, je les décontextualise, je les enrichis des questions des autres, de leurs points de vue qui me font me déplacer, parcourir de nouveau et autrement mes savoirs et leurs utilisations. Les questions et attentes des autres permettent de découvrir et formaliser les savoirs procéduraux qui aboutissent aux savoir-faire, et les savoirs théoriques qui sont en continuité avec ceux-ci.

J'apprends dans le **double rôle d'enseignante et d'apprenante**, sur les **savoirs** qui sont objets de l'échange et sur **chacun des rôles ; j'acquiers** une meilleure connaissance de **moi-même** dans les deux rôles. J'apprends des méthodes et **j'exerce une attitude de recherche / questionnements sur et de celles-ci**. Pour beaucoup, la **réciprocité** concernant les apprentissages est une **première expérience reconnue** de réciprocité « sociale ».

Elle est aussi, dans les réseaux de savoirs, un **principe organisateur de la vie sociale**, fondé sur une aspiration, renaissante pour certains, de **contribuer positivement au bien commun ; d'être dans des réseaux sociaux** où l'on peut, **A LA FOIS**, puiser et apporter, offrir et demander, se nourrir et alimenter le système et les autres ; où chacun se retrouve, non plus simple rouage ou objet de sa société, mais celui qui, **avec Tous les autres**, l'enrichit, l'aide à fonctionner, la construit. En vivant cette réciprocité, chacun exerce les deux positions "enseignant/apprenant", "aidé/être aidé", "apporter/recevoir", "guider/être guidé", et ainsi comprend beaucoup mieux l'une et l'autre. C'est le « **égaux et différents** » qui **garantit qu'un espace de domination et soumission** ne sera pas recréé. Le réseau promet un **espace libre et libérant de rencontres sociales pour des apprentissages réciproques**.

## LIBERTE

Ce sont des **personnes libres** qui se relient en **réseau ouvert**. Libres d'entrer et sortir, d'offrir et demander, de choisir les savoirs et savoir-faire qu'elles mettent en circulation dans le réseau, qu'elles veulent apprendre. Pour apprendre, il faut **pouvoir choisir, essayer, se tromper et concevoir l'erreur comme étape de l'apprentissage** et non comme une faute qui produit une sanction pédagogique et sociale. "**Choisir**" suppose **suffisamment de liberté réelle**, de désir, de passion, de **conscience que l'on peut choisir, qu'il est nécessaire de choisir ; "choisir" suppose l'existence de choix multiples et leur connaissance par les acteurs**. "**Apprendre**" nécessite de **se libérer** :

- de ses opinions constituées comme certitudes,
- de l'emprise de ses maîtres et de ses modèles,
- de ses idées toutes faites sur ses propres façons d'apprendre...



Importance de la diversité des réseaux sociaux pour la naissance et l'enrichissement des désirs d'apprendre ;

- de la nécessaire solidarité et de l'entraide.

Pour être citoyen aussi, il faut se libérer de l'emprise des modes, des normes, de ses propres liens intérieurs, de son propre besoin d'avoir une influence sur les autres, de ses représentations non questionnées des apprentissages, des méthodes, des autres, des fonctionnements possibles des institutions de la société. Se faire « **dissident** ».

1. Le « **Nous** » est porteur de sens, d'un « **faire société** », par l'intermédiaire d'un Projet régulé : les régulateurs **éthiques** sont le caractère sacrée de chaque personne ; la nécessité de son absolue **dignité** ; l'exigence de faire avec tous, et **TOUS ACTIFS. Les régulateurs symboliques** sont : "on est là pour apprendre et c'est réciproque" ; et les régulateurs **imaginaires** : "tout cela va se passer dans des rencontres protégées" ; "le système sera réorganisé au fur et à mesure que le réel évolue" ; "des médiations sont toujours proposées."
2. Le "**Nous**" enrichit chaque "**Je**" qui peut le choisir, le construire et l'enrichir.
3. La réciprocité, et la parité et la liberté qui y sont étroitement articulées, développent et enrichissent le **désir** autoformation.
4. La **réciprocité** construit une démarche d'**hétéro-formation développant** autoformation et éco-formation.
5. Règle du jeu sociale et pédagogique, elle ne **suscite ni esclaves ni maîtres**, elle est un outil **juste**.

## CONSTRUCTION COLLECTIVE du PROCESSUS ORGANISATIONNEL, processus toujours inachevé.

Celui-ci concerne la mise en place et l'ouverture du réseau ; son développement ; ses règles institutionnelles ; les mises en relations ; la proposition d'échanges en réseau sur les démarches ; la construction de la mémoire ; le rajustement permanent des régulations ; la gestion du temps de formation sur la démarche, du repérage des savoirs jusqu'à la médiation, de la pédagogie aux dimensions politiques, éthiques, culturelles du projet.

Voici trois des axes majeurs structurants le processus organisationnel et structurés par le processus organisationnel :

### La RESPONSABILITE

Il s'agit de construire un système et des processus d'apprentissages fondés sur la coopération, la solidarité, l'**appel systématisé à la ressource humaine** de chacun, le "**concernement**" personnel, et le **non-consentement actif à ce qui en exclut d'autres**. Cette construction permet d'apprendre, sur soi, les systèmes et les processus, mais aussi de construire des savoir-faire pédagogiques et sociaux.

Etre responsable, c'est répondre "**de**" ses actes. C'est aussi **répondre « à »** ce qui questionne, interroge, **à qui demande, à qui attend** quelque chose d'essentiel pour lui. Apprendre, c'est tenter de répondre à des

questions, aux énigmes posées par la vie, l'action, la relation ; c'est savoir que « **se questionner** » est heuristique ; c'est oser chercher les repères, les soutiens, les enseignants qui vous aideront. On apprend par ses propres recherches, en connexions positives avec d'autres ; en cherchant en soi et autour de soi tous les éléments de réponses. C'est aussi, se sentir, se savoir, se constituer responsable de ses apprentissages. Cette **capacité de répondre** « à » et « de » se construit **par la responsabilité aussi du système, par sa construction collective**. Nous ne voulons pas assez voir que beaucoup trop de nos concitoyens ne sont jamais sollicités pour répondre aux défis qui se présentent à Nous tous ; ils ne sont attendus nulle part pour ce qu'ils savent, peuvent, pourraient apprendre, pourraient transformer dans les systèmes et les procédures organisationnelles pour des apprentissages de tous par tous.

Le réseau de savoirs n'est un processus « juste », qu'autant que **TOUS CEUX QUI Y PARTICIPENT CONTRIBUENT A SA CONSTRUCTION**. Cette conception de la responsabilité ne peut être cohérente que renforcée par des processus et des procédures de **co-responsabilité et de responsabilisation mutuelle**.

## Le POUVOIR

Le pouvoir - (c'est "**Nous**" qui vivons ensemble qui disons comment **nous** voulons vivre ensemble) - d'agir sur et dans sa société, de construire avec d'autres la société voulue, d'apprendre, peut se décomposer en **chaînes d'actions** : "Imaginer-s'exprimer-délibérer-négocier-décider-agir et réajuster son action-évaluer..."

Toutes interruptions trop fréquentes de ces chaînes d'actions créent l'agressivité puis l'apathie : on ne peut pas, on ne peut plus, on ne sait plus aller au bout de ses actes. Il est urgent de réapprendre à décider de ce qui nous concerne, des systèmes que nous utilisons, de nos apprentissages ; d'imaginer, de délibérer et de négocier, tâtonner, essayer les systèmes, les démarches et les outils qui le permettent. A travers la construction collective de projets et démarches d'apprentissages, ce qui s'exerce, c'est un « se donner des choses à faire ensemble » pour le bien de tous, c'est du sens civique en exercice et en construction.

## La SOLIDARITE

Du latin « Solidus » : "chacun répond pour le tout".

En quoi la solidarité concerne-t-elle les savoirs ? Au delà de l'efficacité réelle de la solidarité pour les apprentissages, au delà des apprentissages sur soi et sur la société que l'invention autour de sa mise en oeuvre peut générer, elle est d'une urgence politique cruciale.

De toutes les acquisitions que l'on peut faire, celles que l'on fait avec son esprit sont les seules dont le partage ne lèse personne mais au contraire permet d'élever le niveau de conscience et la dignité de tous. Se préoccuper des acquisitions de savoirs de tous par tous, c'est s'intéresser au plus profond de l'être humain, à sa conscience d'exister, à son pouvoir de progresser, de bâtir. Et si, seul l'individu peut produire sa réussite, si elle vient de lui, il ne peut pourtant réussir seul ; c'est dans des projets ensemble, par la création et la construction du réel, en cherchant et en entreprenant, qu'il apprendra vraiment.

Nous avons tous à découvrir que chacun est intéressé à l'enrichissement intellectuel et moral de l'autre et de tous : nous sommes tous des éléments d'un même système, nous nous construisons et détruisons en interactions. Toute force d'entraînement libératrice dit la libération possible.

C'est aux plus chanceux de construire avec tous, et non pas pour eux, des démarches qui permettent à chacun des cheminements d'apprentissage et la création de soi par soi.

1. Chaque « **je** » et le « **nous** » peuvent contribuer au **processus organisationnel**.
2. Celui-ci, par ses contraintes, ses difficultés, la résistance du réel qui n'est jamais où on l'attend (**éco-formation**), contribue à l'**auto-formation** et à la **formation réciproque** (principe de solidarité et coopération).
3. La construction collective du processus développe et favorise la **possibilité réelle** de l'**autoformation**.
4. La construction collective du réseau en fait un outil « juste » parce qu'elle élargit le **champ d'action personnelle**.

*« On ne pourrait concevoir une civilisation qui décharge un seul d'entre nous de la création de soi par soi » (F. Perroux).*

*Ce que nous vous présentons-là, c'est ce que nous voudrions faire. Nous l'essayons, avec des réussites et des échecs, avec des difficultés et des bonheurs.*

## Références bibliographiques

Claire & Marc HÉBER-SUFFRIN

- ◇ *L'école éclatée* - Stock 1981 - Avant-propos d'Edgar Morin, ré-édité par EPI-Desclée de Brouwer en 1994 - 214 pages
- ◇ *Appels aux intelligences* - Editions Matrice/P.I. - 1988 - 257 pages
- ◇ *Echanger les savoirs* - EPI-DDB - 1992 - 340 pages - Avant-propos de Patrick Viveret
- ◇ *Le cercle des savoirs reconnus* - EPI-DDB - 1993 - 109 pages - Avant-propos de Jacques Robin
- ◇ *Les réseaux d'échanges de savoirs* - Ed. "Voies livres" - Lyon - 1993 n° S35 -24 pages
- ◇ *Apprendre et être citoyen* - Ed. "Voies livres" - Lyon - 1995 - 30 pages

Mouvement des Réseaux d'échanges de savoirs  
3 bis, Cours Blaise Pascal  
B.P. 56 - 91000 EVRY CEDEX  
Tél (1) 60 79 10 11 Fax (1) 60 79 15 41

# LES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS : QUELLES PRATIQUES SOCIALES D'AUTOFORMATION ?

Patricia PORTELLI

## 1 Problème retenu et questions de départ

L'autoformation est surtout abordée comme un phénomène singulier, comme une attitude psychologique face à des orientations de vie, de connaissances, de comportement que l'individu veut se donner. On considère surtout des individus, de façon isolée, regardés souvent comme atypiques ou particuliers.

En général, on se pose moins souvent la question des conditions sociales favorables ou défavorables, des contraintes et des ressources sociales qui ont rendu possible cette démarche d'autoformation.

## 2 Une approche sociologique des pratiques sociales d'autoformation

En d'autres termes, la question des facteurs déterminants est rarement soulevée : le poids du milieu social d'origine, de la position sociale occupée, du niveau d'études, des diplômes des parents, du milieu social d'appartenance, du sexe, de l'âge...

Ce sont pourtant des facteurs régulièrement étudiés par la sociologie de l'éducation scolaire depuis une trentaine d'années (Van Zanten et Duru-Bellat *Sociologie de l'école*). Notamment, quels sont les facteurs qui influencent le plus la réussite scolaire, l'accès aux niveaux scolaires les plus élevés, etc. ?

Pourquoi ne pas poser également ces questions dans une perspective sociologique, à propos de l'autoformation ? Qui, dans la population française, à tous les âges et dans tous les milieux sociaux, est acteur de ces pratiques d'autoformation ?

S'agit-il, comme au XIX<sup>ème</sup> siècle, de personnes défavorisées socialement et qui n'ont pu malgré la démocratisation de l'accès à l'école, accéder à certaines filières de formation ?

Ou bien, cela concerne-t-il une minorité de nantis culturels, richement dotés du point de vue scolaire dans leur formation initiale ? Ou encore, plus simplement, des individus curieux d'acquérir des connaissances nouvelles ?

Ce sont là des exemples de questions soulevées par l'extension de l'intérêt pour l'autoformation... Dès lors que le phénomène étudié paraît moins marginal, moins périphérique et plus visible socialement, la question de savoir **qui** est concerné par cette pratique éducative et formative, de façon effective ou potentielle, est centrale.

Une deuxième interrogation s'impose : qu'est-ce qui suscite ou génère cette démarche ? Cette question nous conduit à considérer d'un point de vue sociologique, un autre aspect de l'autoformation : celui de son contexte social d'émergence.

### 3 Les conditions sociales contextuelles de l'émergence de l'autoformation

Si on dépasse les visions archétypales de l'autodidacte solitaire à la Robinson Crusoe ou de l' "autoformé" persuadé de son "auto engendrement " et de "ne devoir tout ce qu'il est qu'à lui-même" tel que le psychanalyste R. Kaes le décrit, (Fantasme et formation), une autre approche s'avère nécessaire.

On ne peut omettre de considérer que tout apprenant, en situation d'autoformation ou non, est socialement situé dans un environnement qui suppose un ensemble d'interactions avec d'autres individus, un ensemble de règles, de normes, etc.

Cela conduit à s'interroger sur la nature des lieux, des contextes, des environnements dans lesquels se font jour des pratiques sociales d'autoformation. Cette question s'est posée pour nous plus particulièrement dès 1984, à propos de l'influence du milieu des associations implantées dans les centres sociaux et culturels (cf. publications P. Portelli 1985. 1993).

Parallèlement, il est apparu que d'autres milieux pouvaient chercher à stimuler ces pratiques sociales chez leurs membres : l'entreprise (Carré), l'école (Leselbaum), l'organisation qualifiante (Zarifian) ou l'organisation apprenante (Moisan), l'université (RUCA), etc.

Dans le prolongement de la recherche sur l'autoformation en milieu associatif, la question s'est posée de l'influence des Réseaux d'échanges de savoirs sur les pratiques sociales d'autoformation. Les réseaux sont-ils des milieux stimulant l'émergence et la mise en oeuvre de telles démarches pour leurs membres ?

### 4 Une recherche exploratoire de terrain

D'où une investigation exploratoire sur un réseau local et une analyse de contenu des observations et des témoignages réalisés par les promoteurs du dispositif. Il s'agissait, d'une part, de situer, dans une démarche compréhensive, le dispositif d'action pédagogique des RERS tels que conçus, analysés et présentés par ses promoteurs (cf. publications de C. Héber-Suffrin).

D'autre part, l'enquête visait à mettre à plat les conditions concrètes de fonctionnement d'un réseau, choisi de façon aléatoire sans caractère exemplaire particulier, de façon à formuler des questions de recherche et des hypothèses plus précises sur son action éducative et formative.

Cette approche volontairement qualitative s'est effectuée sur un nombre restreint d'interviews non-directives auprès d'acteurs du dispositif (promoteurs, animateurs, direction du collège, élèves). Le réseau étudié est implanté dans un quartier d'habitat social de banlieue parisienne, plus précisément, dans un collège de Sarcelles.

### 5 Les questions orientant l'enquête

Le dispositif du RERS se définit comme un réseau, c'est à dire une structure dynamique de personnes en relation les unes avec les autres, et comme un mouvement fondé sur l'échange, la réciprocité de savoirs. Ce dispositif cherche à faciliter "la circulation des savoirs" sur un mode relationnel horizontal par opposition à "un mode organisationnel et relationnel pyramidal, hiérarchique" (cf. Héber-Suffrin).

Les réseaux apparaissent donc comme des milieux sociaux locaux, des milieux sociaux de proximité qui se proposent de "recréer du lien social au quotidien". Cela situe le savoir comme support et objet de l'échange : cet échange a une importance aussi grande que le contenu proprement dit, c'est à dire le savoir.

Deux questions se posent :

- quelle est la place de la dimension de **socialisation** dans les objectifs et les modalités d'intervention du dispositif ?
- quelle est la place accordée aux savoirs proprement dits et à la relation formative ?

Ces questions ont orienté l'investigation exploratoire et ont suscité la formulation de deux hypothèses à vérifier :

- a) le dispositif est un moyen de lutte contre l'exclusion sociale et le phénomène d'atomisation (désagrégation du lien social). Il vise l'insertion dans un milieu social primaire fondé sur une rationalité communautaire.
- b) l'échange des savoirs vise la réassurance et la reconstruction identitaire des personnes autant que l'acquisition proprement dite d'un savoir, qu'il soit utile ou destiné à la culture personnelle. Le dispositif constitue un milieu favorisant l'émergence de l'autoformation.

*En résumé, ces dispositifs semblent utiliser des groupes informels de socialisation, dans une perspective de développement communautaire pour leur action. L'objectif de formation serait alors secondaire et incident par rapport à l'objectif de socialisation et d'appartenance à un groupe.*

*Ces dispositifs fonctionnent-ils comme un "milieu ressources" d'un point de vue formatif ? Se présentent-ils comme des "environnements éducatifs, formatifs et pédagogiques" ? Peuvent-ils être utilisés par leurs membres pour des apprentissages demandant une diversité de ressources et de modes de médiation ? Le dispositif met en oeuvre des modalités diversifiées de ressources matérielles, humaines et des démarches pédagogiques directes et indirectes qui permettent de formuler ces hypothèses.*

## 6 Une sociologie de l'éducation permanente extra-scolaire

Il n'existe pas à l'heure actuelle une sociologie empirique de l'éducation extra - scolaire. En particulier, la question de la contextualisation de l'apprentissage non-formel dans un collectif social orienté par un projet social ou un projet d'action n'est pas traitée en sociologie.

L'idée est que les conditions des processus d'apprentissage de l'autoformation semblent liées à celles d'un processus de socialisation secondaire, informel, dans un milieu communautaire choisi (sans aucun rapport avec de quelconques sectes religieuses !).

L'observation des pratiques sociales d'autoformation dans le milieu des associations demande à être élargie, étendue à d'autres milieux ou dispositifs : ateliers de pédagogie personnalisée, réseaux d'échanges réciproques de savoirs, centres ressources, médiathèques, autodidacthèques.

On peut considérer que les réseaux sont une organisation éducative informelle à deux dimensions :

- une dimension micro-sociologique d'interaction inter personnelle et collective (les échanges)
- une dimension macro-sociologique d'organisation qui structure une offre de ressources, de savoirs et l'incite à se renouveler (le réseau).

## 7 Les résultats provisoires

A ce stade, l'enquête a permis d'apporter des réponses aux quatre questions suivantes :

- quel rapport y a-t-il entre les échanges de savoirs et les pratiques sociales d'autoformation ? S'agit-il de façon dominante d'un processus de socialisation ou d'une transmission effective de savoirs ?
- y a-t-il un rapport entre recourir à la relation d'échanges et recourir à des personnes ressources, à des médiateurs ? L'échange de savoir est-il une modalité de médiation au savoir parmi d'autres ou une relation duelle stricto sensu ? Quel est le sens de la relation d'aide et quelles sont les autres ressources ?
- quelles sont les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des ressources du réseau comme un milieu ressources ? Ont-elles une similitude avec celles de l'autoformation ? Les membres du réseau créent-ils des "micro-milieus éducatifs" dans celui-ci ? La pratique de l'échange de savoirs au RERS suscite-t-elle d'autres relations éducatives ?
- quels sont les effets des pratiques d'échanges de savoirs ? Portent-ils sur les contenus de savoirs ou sur une représentation différente, élargie des savoirs ?

Quelques éléments de réponse :

- a) La relation d'échange fait émerger la question des statuts d'offreurs et de demandeurs. La mise en relation des porteurs de savoirs est le révélateur d'un système de reconnaissance mutuelle entre les élèves. L'échange met en jeu des savoirs mais aussi des processus sociaux, objets eux-mêmes implicitement d'un apprentissage. Processus d'autoformation et de socialisation semblent bien étroitement liés : l'autoformation permanente n'est-elle pas associée à un processus récurrent de socialisation tout au long de la vie adulte ?
- b) La relation d'échange de savoirs met en évidence plusieurs configurations d'échanges : bilatérale (un offreur, un demandeur), collective (un offreur, plusieurs demandeurs), groupale (demandeurs et offieurs indifférenciés). Cela semble introduire plusieurs modèles éducatifs : un modèle proche du tutorat, un modèle d'animation, un modèle de formation mutualiste et coopérative.

Ces différentes configurations et les modèles éducatifs qu'elles produisent, posent la question de la nature de la réciprocité dans la relation d'échanges de savoirs. Comment cette réciprocité se définit-elle ? S'agit-il d'une attitude d'ouverture ou de disponibilité à l'autre, d'une transmission de savoirs en feed-back ou d'une validation sociale reconnaissant l'autre comme sujet social sachant ? Il reste à approfondir la relation éducative et les savoirs concernés par l'échange.

- c) Les effets de l'échange de savoirs sont observables dans plusieurs registres : en lien avec les résultats aux matières scolaires, avec l'insertion dans la vie quotidienne de la communauté scolaire, avec la valorisation de l'image et de l'estime de soi, enfin, avec la recherche de modes d'expression culturelle. J'opposerai l'acquisition de savoirs savants, académiques, scientifiques et théoriques aux savoirs de la vie quotidienne, savoirs de la connaissance ordinaire que D. Bertaux évoque sous le terme de "savoirs indigènes" (in M. Maffesoli *La connaissance ordinaire*).

Je rappelle la définition de ce terme d'"indigène" : il est synonyme d'aborigène (ab origines en latin) et d'autochtone (auto khthôn, terre en grec). En résumé, *indigène* se dit d'une personne ou d'une plante originaire de la région où elle vit ; *aborigène* signifie originaire du pays qu'il habite (plante) et naturels d'un pays par opposition à ceux qui sont venus s'y établir ; *autochtone* désigne un individu originaire du pays qu'il habite et dont les ancêtres ont toujours habité le pays.

Sans développer ce point, l'intérêt pour les savoirs "indigènes" tels qu'évoqués par Bertaux semble rejoindre les travaux de recherche conduits par plusieurs équipes, notamment au CNAM (J.M. Barbier Centre de recherche sur la formation) sur les "savoirs d'action" qui se situent à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. Par ailleurs, M. Serres, dans son livre *Le Tiers Instruit*, très métaphorique, traite de cette rencontre permanente, quotidienne de notre connaissance ordinaire avec la connaissance savante : de cette confrontation naît ce qu'il appelle le tiers instruit, une forme plus élaborée, plus savante que notre connaissance antérieure.

**En conclusion**, l'enquête réalisée par E. Bautier, B. Charlot, Y. Rocheix et présentée dans *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, aborde la question majeure du *sens* du savoir à l'école et en dehors de l'école. De même, cela soulève la question de la signification des savoirs dans la perspective biographique personnelle des élèves et plus tard des adultes.

Cette recherche exploratoire sur les RERS vise à susciter un questionnement sur le sens, la valeur attribués aux savoirs par les individus, les institutions et sur leur place dans la vie sociale de la cité. Cela conduit à montrer, en dehors de l'institution scolaire, l'émergence d'un milieu de socialisation communautaire. Celui-ci est très différent du processus de socialisation communautaire analysé par Weber à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle : il ne s'agit plus aujourd'hui de la socialisation communautaire originelle, présente dans toutes les sociétés (appartenance à la famille, au clan, au village) qui s'oppose à la socialisation sociétariaire générée par la modernisation et l'industrialisation (appartenance à des institutions politiques, économiques, culturelles).

Entre les institutions de la famille, de l'école et de l'entreprise, l'émergence de modes sociaux communautaires selon des règles d'adhésion volontaire et choisie, de parité, de réciprocité, marque les limites de la socialisation sociétariaire dans nos sociétés "post-industrielles". La socialisation communautaire post-industrielle met en évidence la nécessité de formes d'appartenance sociale et de socialisation fondées sur une autre éthique, d'autres valeurs et d'autres rapports sociaux que les rapports sociaux verticaux, inscrits dans les hiérarchies statutaires des institutions économiques, politiques et culturelles.

Dans son observation empirique des pratiques sociales du loisir, J. Dumazedier montre bien l'émergence de nouvelles valeurs sociales dans le rapport à soi, à autrui ou à l'environnement naturel et urbain (*Révolution culturelle du temps libre*). Ces valeurs développées dans les "espaces" du temps libre, transforment en profondeur la nature et les modalités des relations sociales, en dehors des milieux familiaux, scolaires, professionnels. L'orientation par la société des modalités d'usage de ce temps est un enjeu capital aujourd'hui, notamment face aux pressions de la société de divertissement médiatique et marchande.



La croissance des minorités sociales exclues du monde de l'emploi et de la vie sociale dans les banlieues d'habitat social, et ailleurs, confère un intérêt particulier aux expérimentations sociales qui cherchent à réduire ces phénomènes contre-productifs pour les individus et la collectivité. Une meilleure connaissance des pratiques formatives à l'œuvre, des modalités d'aide proposées et utilisées, des effets observés, s'avère nécessaire pour une extension raisonnée de ces dispositifs.

### Références bibliographiques

- ◇ APRIEF. *L'éducation en mouvements*. Biennale de l'éducation et de la formation 1994. pp. 21, 57, 30, 59.
- ◇ J. Beillerot. "Savoir". *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan. 1994. p 890-891.
- ◇ Ph. Carré. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. La Documentation Française. 1992. p 84.
- ◇ Ph. Carré, P. Portelli, A. Putot. *Audit des pratiques d'autoformation*. AXA. 1994.
- ◇ B. Courtois. "L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher". in *Revue Education Permanente*. n° 100-101. pp. 7-12.
- ◇ J. Dumazedier. *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*. Se Former +. Pratiques et apprentissages de l'éducation. S32. 1993. Lyon. 28p.
- ◇ D. Finkelsztein et P. Ducros. "Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves - tuteurs". in *Revue Française de Pédagogie*. n° 88. 1989. pp 15-25.
- ◇ C. et M. Héber - Suffrin. *Le cercle des savoirs reconnus*. EPI. Desclée de Brouwer. 1993. pp. 45, 46, 148.
- ◇ C. et M. Héber - Suffrin. *Echanger les savoirs*. EPI/Formation. Desclée de Brouwer. 1992. pp. 128, 142, id, 231.
- ◇ C. et M. Héber - Suffrin. *Appel aux intelligences*. Ed. Matrice. 1988. pp. 225, 226, 86, 89, 59, 244, 212.
- ◇ M. Maffesoli. *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Méridiens. 1985. pp 223, 184, 222.
- ◇ G. H. Mead. *L'esprit, le soi et la société*. PUF. 1ère ed. 1933. trad. en 1963. cité in C. Dubar. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. 1991. pp 97, 99.
- ◇ Ph. Meirieu. *Apprendre ...oui, mais comment*. ESF. 1987. p136.
- ◇ A. Moles. *Socio - dynamique de la culture*. Mouton. 1967.
- ◇ A. Moisan. Thèse de doctorat *L'organisation apprenante. Pour une analyse en termes de construits sociaux*. 1993.
- ◇ P. Portelli. "Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective". *Revue Education Permanente*. n° 122. 1995.
- ◇ P. Portelli. "L'autoformation en milieu associatif". in *Revue Française de Pédagogie*. n° 102. 1993. pp. 45-53.
- ◇ P. Portelli. "Les associations : quels enjeux pour l'autoformation ?" in *Revue Education permanente*. n° 78-79. 1985.
- ◇ N. Tremblay. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Les Presses de l'Université de Montréal. 1986. p 46.
- ◇ Ph. Zarifian. "L'organisation qualifiante, de quoi parle-t-on ?" *Le Monde*. Initiatives. 1992.

**COMMUNICATIONS**

**série 7\***

## ***NOUVELLES TECHNOLOGIES***

- *Autoformation et hypermédias : qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant ?*  
Dieudonné LECLERCQ & Brigitte DENIS
- *Autoformation, informatique et bricolage* Mohamed MELYANI
- *S'autoformer à l'école : influence des nouvelles technologies  
sur les pratiques d'autoformation documentaires* Sérafin ALAVA

---

\* Cette série de communications était représentée par la lettre C dans le programme du colloque.



# AUTOFORMATION & HYPERMÉDIAS : QU'EST-CE QU'UN BON AUTO-APPRENANT ?

Dieudonné LECLERCQ  
& Brigitte DENIS

## A. LA DEFINITION DU BON APPRENANT

### 1. L'autoformation

Si nous définissons **autoformation** comme « l'ensemble des processus régulés par le sujet lui-même pour résoudre les problèmes liés à l'atteinte d'objectifs de compétence », c'est pour brandir, comme on le ferait à l'aide d'un drapeau, une série d'options pédagogiques.

Par « *Objectifs de compétence* », nous entendons que le **but** de l'opération n'est pas un effet sur le monde extérieur, mais sur la personne en apprentissage. L'expression « *Problèmes liés à l'atteinte...* » définit **l'apprentissage** comme la **résolution d'un problème** comme les autres, ce qui revient à adopter une approche technologique de la formation. Rappelons que J.K. GALBRAITH (1971) définit la technologie comme « l'application du savoir à la résolution de problèmes pratiques ». Nous tâcherons ci-après de montrer en quoi **un bon apprenant est une personne qui résout bien les problèmes d'apprentissage**.

En parlant de « *processus régulé* », nous adoptons une grille d'analyse très précise : les **étapes du processus de régulation** que nous décomposons en 6 grandes phases<sup>1</sup>.

### 2. Le bon apprenant est un bon régulateur de son propre apprentissage

La définition d'un bon apprenant en devient "une personne qui excelle dans chacune **des phases du processus régulé** qu'est l'apprentissage", donc

	en ce qui concerne...	cette personne ...
1)	...l' <b>analyse de besoins</b> ...	... se rend compte qu'il(elle) a un besoin d'apprendre, en quoi l'absence d'apprentissage pose un problème, <u>pourquoi</u> cela est nécessaire.
2)	...la <b>définition des objectifs</b> (conception du projet) ...	... sait préciser ce qu'elle a besoin d'apprendre, les capacités nouvelles qu'elle doit acquérir : c'est le <b>VERS QUOI</b> apprendre.

<sup>1</sup> LECLERCQ, 1994

3a)	...la <b>planification des stratégies</b> et tactiques d'apprentissage ...	... sait envisager QUAND, COMMENT (quelles méthodes), A QUELLE VITESSE, AVEC QUI, etc. bref les détails.
3b)	...la <b>circonstanciation</b>	... tire profit des opportunités imprévues (et parfois imprévisibles) et change souplesment le plan ou le moment ou les modalités
4)	...l' <b>exécution</b> ...	... réalise vraiment (et bien) ce qui était prévu (ou son équivalent). Bon nombre d'apprenants savent très bien ce qu'il faut faire et comment, mais ne le font pas !
5)	...l' <b>observation / mesure</b> ...	... est capable d'évaluer où elle en est, de juger correctement le niveau atteint, donc les progrès.
6)	...les <b>décisions / rétroactions</b>	... modifie l'une ou l'autre des phases précédentes (R1, R2, R3, R4, R5).

### 3. Hypermédias et recherches sur l'apprentissage

#### a) Ambivalence mathématique et polyvalence didactique

On constate qu'un même individu dans un même contexte est amené à mettre en oeuvre alternativement les différentes stratégies d'apprentissage faisant partie de son répertoire de compétences démultiplicatrices et stratégiques<sup>2</sup>, à les déployer dans ce que VYGOTSKY (1962) appelle sa "zone de développement proximale". Nous appelons "ambivalence mathématique"<sup>3</sup> cette variété comportementale de variabilité stratégique (DENIS et LECLERCQ, 1995). Tantôt l'apprenant souhaite recevoir une information structurée de la part du formateur, tantôt il demande qu'on le laisse explorer librement les ressources disponibles afin de les structurer et de construire sa connaissance à son propre rythme.

Dans ce contexte, le formateur (ou l'environnement) doit développer une "polyvalence didactique" lui permettant d'ajuster ses interventions à l'ambivalence mathématique de l'apprenant. Par exemple, il devra être capable de passer d'un exposé magistral à la mise à disposition de ressources didactiques que l'apprenant explorera. Tantôt il devra savoir parler, tantôt savoir se taire... ou faire parler...).

Pourquoi le fait de respecter l'ambivalence mathématique (ce que font les hypermédias intelligents et polyvalents) serait-il source d'amélioration pédagogique ? Une des explications est que cette stratégie permet de **fixer la difficulté de la tâche à un niveau optimal** et que c'est l'apprenant qui peut le mieux le faire (LECLERCQ et DENIS, 1996).

<sup>2</sup> LECLERCQ, 1987

<sup>3</sup> Rappelons que "mathématique", terme forgé par GILBERT (1962), a pour origine le verbe grec qui signifie 'apprendre'.

## b) Effet de la polyvalence didactique

Cet effet peut être illustré par des dizaines de recherches. Prenons à titre d'exemple une seule d'entre elles (HYPERUD) portant sur un logiciel d'aide à la compréhension du fonctionnement et du contenu d'une unité de documentation. Tantôt le logiciel permet à l'apprenant d'être guidé, tantôt d'explorer librement les informations qu'il contient.

GENTILE (1994) a étudié la façon dont les étudiants exploitaient cette ressource. Les discordances entre "temps et rythme de progression" sont révélatrices. Les indices recueillis montrent **comment les apprenants ont spontanément "géré" leur processus d'apprentissage** dans le contexte d'un hypermédia.

## B. LES SIX FACETTES DE L'AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES

### 1. Hypermédias et AUTO-ANALYSE DES BESOINS

Les apprenants sont-ils capables d'estimer leurs forces et leurs faiblesses, les points sur lesquels ils bénéficieraient d'un apprentissage ? De très nombreux exemples montrent que cette capacité, l'auto-estimation des compétences, est déjà présente très tôt<sup>4</sup> et qu'elle peut s'améliorer avec l'entraînement<sup>5</sup>. Nous ne prendrons qu'un exemple pour illustrer ce point.

Nous avons<sup>6</sup> étudié la **prise de notes** en vue de les réutiliser pour voyager dans l'hypermédia ultérieurement en cas de nécessité, par exemple lors d'un examen à médias « semi-ouvert ». Avant d'entreprendre l'apprentissage, les étudiants ont été avertis qu'ils seraient évalués au moyen de 15 QCM et qu'ils auraient, lors de cet examen (individuel), après avoir pris connaissance des questions, la possibilité d'accéder à 15 écrans de leur choix. Il importait donc qu'au cours de leur étude ils prennent des notes sur la nature des écrans explorés pour pouvoir, le moment venu, choisir les plus pertinents. Ils étaient aussi avertis que le jour de l'examen, ils recevraient le listing du contenu intégral de leurs notes.

A des fins de recherche, les 15 questions d'examen ont été posées en PRETEST (sans recours aux notes), puis en POST-TEST (après recours aux notes). Nous avons pu ainsi mesurer l'effet (l'amélioration) du(e) à la consultation (LECLERCQ et BOSKIN, 1990).

Les apprenants ont-ils correctement estimé leurs besoins de recourir à l'information pour répondre au test ? Oui : pour 86% des étudiants, la consultation a amélioré le nombre de réponses correctes. Ceci a-t-il amélioré leurs performances ? Oui : 65% des consultations concernaient une réponse erronée lors du prétest.

De tels résultats montrent les capacités d'auto-analyse des besoins (ici de consultation) des apprenants.

---

4 LECLERCQ, 1983, 1993.

5 LECLERCQ, 1994, GILLES, 1995.

6 LECLERCQ et BOSKIN, 1990

## 2. **Hypermédias et auto-PROJECTION (fixation d'objectifs et définition de projet)**

La capacité de se fixer des objectifs face à un environnement hypermédia est présente même chez de jeunes enfants, comme le montrent les deux exemples qui suivent.

### a) **Des projets dictés par l'impératif de survie**

Le didacticiel MASTER DIAB (ACKERMANS, ERNOULD, LECLERCQ, 1985) permet à de jeunes enfants diabétiques de choisir d'explorer leurs connaissances dans six grands domaines (activités physiques, alimentation, injections d'insuline, physiologie, anatomie) contenant chacun une vingtaine de questions (à choix multiple et incluant aussi la solution « aucune »).

Les expériences ont montré que les enfants étaient très capables de « réviser » les domaines où ils avaient les lacunes principales : ils connaissaient leurs besoins et **en tiraient les conséquences quant à la fixation des objectifs.**

### b) **Des projets dictés par la motivation du succès**

La classe de LUCASSEN regroupe des élèves de 8 à 11 ans retardés scolairement parce que souffrant de troubles « instrumentaux » (difficultés à lire, calculer, etc.), mais doués d'une intelligence normale. Depuis plusieurs années, cet enseignant avait organisé sa classe selon la méthodologie FREINET : le lundi matin, les élèves font leur plan de travail de la semaine, puis vaquent à leurs projets de formation individualisés. En 1985, un logiciel (EDIP) a été mis à la disposition de la classe et les élèves ont pu prendre rendez-vous une demi-heure par jour avec l'ordinateur.

Ils pouvaient réviser des matières de leur choix en grammaire française. Au bout de l'année, le bilan s'est révélé très positif, mais la stratégie adoptée par les élèves au début a consisté à "perfectionner" les domaines où ils étaient les plus forts, c'est-à-dire où ils avaient le moins besoin d'exercitation. Cette stratégie peut être interprétée au travers de la théorie d'ATKINSON sur l'auto-fixation de la difficulté des tâches, théorie selon laquelle les élèves qui ont déjà subi des échecs répétés sont motivés par "la crainte de l'échec" et se fixent des tâches soit très faciles (ce qui évite tout échec) soit très difficiles (car déculpabilisantes et n'entraînant ou ne ravivant aucune blessure narcissique).

## 3. **Hypermédias et AUTOPLANIFICATION**

### a) **Plans s'adaptant aux contraintes externes**

Nous avons montré ailleurs (LECLERCQ et PIERRET, 1989 ; LECLERCQ, 1991) que des apprenants adoptent des **stratégies différentes selon les contraintes**, par exemple la forme que prendra l'examen. Ainsi, quand ils sont invités à apprendre, par hypermédias, une matière « en vue d'en présenter une synthèse oralement », les étudiants adoptent une stratégie appelée (par Gordon PASK) *globaliste* ou *holiste* (prendre rapidement connaissance de l'ensemble de la matière, pour en avoir une vue totale, mais sans entrer dans les détails). Par contre, lorsqu'il faudra répondre à une série de QCM, ils adoptent une stratégie « sérialiste » ou analytique, entrant dans les détails et demandant fréquemment à tester leur compréhension. Les résultats sont révélateurs d'une **INTERACTION entre Stratégie d'Apprentissage et contraintes.**

## b) Plans s'adaptant aux goûts et styles d'apprentissage de l'apprenant

Dans un hypermédia visant l'apprentissage ludique de l'espagnol, LARDENOYE (1994), a enregistré les traces structurées de tous les comportements de l'apprenant qu'elle a, en outre, soumis à un pré et à un post-test. Si on définit l'utilité de consulter par le *gain possible* (la différence qui existe entre le maximum et le prétest), LARDENOYE constate en cas d'utilité 2/3 de consultation et 1/3 de non consultation.

Elle avait en outre administré aux étudiants divers questionnaires relatifs à leur éventuel « style cognitif ». Nous avons défini l'efficacité par le *gain relatif*. Elle n'a pas observé de corrélation entre efficacité et l'autocatégorisation en « déductif » ou « inductif », mais bien avec le fait d'avoir un objectif d'approfondissement de la langue espagnole, et le fait de s'autodéfinir comme « méthodique » plutôt qu'« intuitif » dans le test ISALEM<sup>7</sup>.

## 4. Hypermédias et capacité d'adapter l'EXECUTION de l'apprentissage

En cours de travail, les apprenants sont amenés à **prendre des décisions "improvisées"** où ils doivent prendre en compte la situation précise d'une part et leurs "forces personnelles" d'autre part. LARDENOYE (1994) avait mis en évidence la relation entre la compétence de départ et l'efficacité. Il semble que l'on puisse faire l'hypothèse d'une relation curvilinéaire (en U inversé) : quand les compétences sont (trop) faibles, l'efficacité de la consultation l'est aussi, probablement parce que les prérequis sont insuffisants pour comprendre les explications. Quand la compétence est (trop) élevée, l'efficacité est faible aussi, probablement parce qu'il reste peu à gagner. Ces hypothèses ont été plus systématiquement testées par la suite.

### a) Compétence de départ, efficacité de l'intervention et ambivalence mathématique

EPEL est un logiciel conçu pour aider les étudiants à s'auto-entraîner à Ecouter, Parler, Ecrire et Lire l'anglais à partir de textes préalablement enregistrés et lus. GERARD (1994) a pu mesurer les compétences de quatre étudiants en grammaire et en vocabulaire en prétest et en post-test sur la même matière, traitée dans les textes avec lesquels ils se sont entraînés.

	PRE	POST	GAIN	G.R.
Vocabulaire	33%	70%	37%	56%
Grammaire	63%	86%	23%	63%

Deux phénomènes se conjuguent ici : plus le prétest est faible (ex : en vocabulaire = 33% seulement), plus le gain (en valeur absolue) est important

<sup>7</sup> Inventaire des Styles d'Apprentissage du LEM.



(37% au lieu de 23% pour la grammaire), mais moins l'efficacité est forte (gain relatif = 56% au lieu de 63%). On constate que cette observation va dans le même sens que celle de LARDENOYE.

### b) Différence entre exposition simple et approfondissement volontaire

GERARD a en outre comparé les résultats obtenus d'une part par 4 étudiants n'ayant pas consulté EPEL et, d'autre part, par 4 autres l'ayant utilisé. Les résultats de ces derniers sont en outre subdivisés entre :

- (a) les **notions rencontrées** (auxquelles l'étudiant a été simplement exposé : le texte a été entendu ou affiché à l'écran) ;
- (b) les **notions** que l'apprenant a **approfondies** (pour lesquelles il a demandé des précisions, des répétitions ...).

	N	PRE	POST	GAIN	G.R.
Groupe contrôle	4	53%	53%	0%	0%
a) Notions « rencontrées »	4	57%	61%	4%	9%
b) Notions « approfondies »	4	47%	77%	30%	57%

On constate ici aussi que :

- l'**approfondissement improvisé** se produit sur les points où l'apprenant est plus faible (47% au prétest contre 57% pour les matières non approfondies), bref quand c'est plus utile ;
- l'**efficacité de l'approfondissement** improvisé est largement supérieure à celle de la simple rencontre ou « exposition aux stimuli » (57% au lieu de 9% de gain relatif), celle-ci restant préférable néanmoins à l'absence totale d'intervention (0%).

Ceci corrobore les travaux de CRAIK et LOCKHART (1973) qui montrent que plus une matière est traitée « en profondeur » par le cerveau, mieux elle est retenue. Cette efficacité différentielle est aussi conforme à l'hypothèse de DENIS et LECLERCQ (1994 et 1995) relative à l'ambivalence mathématique (illustrée ici par le fait que l'étudiant choisit lui-même les notions à approfondir) et à la polyvalence didactique (illustrée ici par le fait qu'EPEL est programmé pour répondre à des demandes diversifiées).

Ceci montre également que **même de façon improvisée** (lors de l'exécution de l'apprentissage), ces **apprenants repèrent ce qu'il ont intérêt à approfondir, le font ... et avec fruit.**

### c) Formules d'efficacité

Dans le cadre d'expériences portant sur les aides multimédias interactives dans l'apprentissage des langues étrangères et tout spécialement celles qui facilitent l'amélioration de la **compréhension** à l'audition, WAUTHIER (1992) a envisagé des **formules d'efficacité dans l'écoute** qui feraient intervenir différents paramètres : l'efficacité serait d'autant plus élevée que l'apprenant a PLUS de mots trouvés, MOINS de demandes d'aide, MOINS d'écoutes (Il en faut au moins UNE par bloc de phrase !).

## 5. Hypermédias et AUTO-OBSERVATION

Des recherches sont en cours sur la capacité d'observer ses progrès, ses besoins, son efficacité et à en tirer les conclusions, par exemple changer sa stratégie (JANS, à paraître). De nombreuses recherches du STE-ULG ont montré les limites de départ mais aussi les possibilités d'entraînement de la capacité métacognitive d'auto-estimation des compétences<sup>8</sup>.

Comme l'ont montré les diverses expériences évoquées ci-dessus, le fait d'avoir à sa disposition des traces de son parcours permet à l'apprenant de mesurer ses acquis, de comparer ses attentes à la réalité et d'envisager une régulation de son apprentissage (modification des besoins, des objectifs, de la méthode, ...). Ceci a d'importantes conséquences pour la conception des hypermédias qui doivent fournir des possibilités d'auto-observation, bref un système d'auto-monitoring, comme c'est le cas dans le logiciel GUESS par exemple où l'apprenant voit en temps réel se développer sa "courbe de réalisme".

## C. Conclusion

Qui a appris le plus ? Qui a eu le plus de plaisir ? L'étudiante qui s'est montrée la plus efficace ? Pas forcément : la tâche lui a paru peut-être trop facile et son succès peu "valorisant". Celle qui a beaucoup appris ? Elle a pu se décourager, car le nombre d'apprentissages nouveaux par unité de temps est peut-être trop faible étant donné la masse de difficultés. Les hypermédias permettent à chacun de trouver SON tempo ou sa difficulté ou son support optimal dans les acquisitions. L'important est d'offrir la possibilité de réguler soi-même son apprentissage afin d'en augmenter l'efficacité ... et le plaisir.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> LECLERCQ et BRUNO, 1993 ; GILLES, 1994 et 1995.

<sup>9</sup> Par manque de place, les références bibliographiques proposées par les auteurs ne sont pas placées en fin d'article. Ceux-ci sont cependant prêts à adresser leur bibliographie complète aux lecteurs qui en feront la demande.

Dieudonné LECLERCQ & Brigitte DENIS  
 Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
 Service de Technologie de l'Éducation  
 Boulevard du Rectorat, 5 - Bâtiment B32  
 B 4000 Liège 1

☎ +32-41-66 20 72      fax +32-41-66 29 53  
 ✉ mail      DLECLERCQ @ VM1.ULG.AC.BE

# AUTOFORMATION, INFORMATIQUE ET BRICOLAGE

Mohammed MELYANI

À mesure que nous avançons dans l'ère de l'informatique, des autoroutes de l'information, des multimédias, on constate le développement d'un nouveau mode d'apprentissage et d'outils qui peuvent radicalement changer notre manière de penser et d'apprendre. Dans ce développement social des "machines", les objectifs et les finalités d'apprentissage et de formation tendent à changer le fonctionnement de l'intelligence et la "catégorie intellectuelle" à réfléchir pour agir. L'ordinateur ne chasse pas (et ne se substitue pas à) l'intelligence humaine. C'est plutôt un outil qui permet à l'apprentissage de devenir un processus actif et rapide dont l'initiative revient à l'apprenant. Ayant sa propre logique il incite l'utilisateur à se pencher sur ses propres processus de pensée, c'est-à-dire à avoir une activité métacognitive dont de nombreux psychologues pensent qu'elle joue un rôle fondamental dans la capacité de l'homme à développer de nouveaux instruments de pensée<sup>1</sup>.

Nous montrerons comment les outils informatiques aident les adultes à participer, le plus possible, le mieux possible, à leur propre apprentissage, à développer un processus d'autorégulation nécessaire, non seulement pour apprendre efficacement, mais surtout pour que l'adulte puisse prendre en main son propre apprentissage<sup>2</sup>. Ce type d'apprentissage implique la participation active de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il est basé sur l'exploration et l'expérience acquise en contexte, sur une approche méthodologique qui ne s'éloigne pas de situations concrètes, et surtout sur la restructuration des savoirs et savoir-faire.

Puis nous analyserons quelques « stratégies » d'apprentissage à partir d'entretiens et d'observations menés auprès de secrétaires, de chercheurs universitaires, d'ingénieurs et d'élèves-ingénieurs informaticiens et de techniciens. Nous présenterons certains des résultats afin d'identifier les zones d'un savoir non appris scolairement et ne se conformant pas aux "canons" de l'école. Alors que cette dernière est basée sur la "croyance" ou l'idée selon laquelle l'apprentissage peut s'améliorer grâce à un développement de l'instruction, nous adhérons à l'hypothèse piagétienne<sup>3</sup> selon laquelle tout acte d'enseignement restreint le nombre des occasions qu'a la personne de découvrir et d'explorer le monde par lui-même.

## "Bidouillage" et "bricolage"

L'analyse des transcrits des entretiens a été faite dans le cadre de la théorie de l'autoformation et de l'apprentissage auto-géré. Au cours de ces entretiens, lors de l'évocation de nombreuses situations d'apprentissage sur

---

1 Pochon, L-O et Grossen, M. Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. *Cahiers de psychologie*. (Université de Neuchâtel), décembre 1994, n°31, p.42.

2 Brown, A.L. *Metacognition reconsidered: implications for intervention research*. Cambridge (Mass.), Université d'Illinois, Center for the study of reading, 1984.

3 Montangero, J. et Maurice-Navelle, D. *Piaget ou l'intelligence en marche*. Liège, Mardaga, 1994.

ordinateur, des stratégies de bricolage<sup>4</sup> et d'exploration "sauvage" ont été soulignées. Il semble que le bricolage - qui suppose des connaissances préalables, c'est-à-dire une technique et une réflexion mises en interaction selon un contexte - permette aux sujets d'explorer et d'atteindre des résultats significatifs et imprévus. Le bricolage comporte nécessairement une recherche de l'originalité qui déjoue la référence habituelle.

Dans *La pensée sauvage*, Lévi-Strauss adopte le terme bricolage pour décrire la façon dont les sociétés "primitives" ont développé une "science du concret"<sup>5</sup>. Dans le petit Robert, le bricolage est défini comme un travail dont la technique est improvisée, adaptée aux matériaux, aux circonstances. C'est la méthode qu'utilisait autrefois le réparateur itinérant, qui frappait aux portes et proposait de remettre en marche tout ce qui était cassé. Confronté à un problème, il fouillait dans sa sacoche (dans les ordinateurs PC ou MAC, on dispose de ce type de "boîte à outils") pour en sortir l'outil adapté à la situation. Si cela ne marchait pas, il essayait avec un autre outil sans jamais se formaliser de l'absence d'un outil universel<sup>6</sup>. Certes, cela caractérise ces activités de bricolage par des espaces de jeux et de ruses<sup>7</sup>.

Une telle manière de travailler, mélange d'improvisation, d'imagination, d'exploration et d'adaptation permanente, est un bon exemple d'un style d'apprentissage, de ce que les utilisateurs d'outils informatiques appellent "le bidouillage", modèle d'apprentissage basé sur une approche concrète. Le terme "concret" n'est pas utilisé ici dans son acception de tous les jours, mais avec sa signification piagétienne. Pour Piaget<sup>8</sup>, "l'intelligence concrète" est un concept qui se forge lentement, -pas toujours harmonieusement-, au cours d'une vie de recherche extrêmement fructueuse. Ce concept semble donc fournir un modèle approprié pour comprendre l'apprentissage de l'outil informatique chez les adultes.

Si l'on en revient au terme de "bidouillage" en tant que "démarche concrète", son principe de base en tant qu'outil pour l'activité intellectuelle est : utiliser ce que l'on a sous la main, et savoir improviser. Les outils mentaux du véritable "bidouilleur" sont sélectionnés petit à petit, sur des critères qui dépassent la simple notion d'utilité. Comme les outils réels de notre réparateur itinérant, ils le mettent à l'aise avec lui-même, dans un espace interactif avec la machine. Acquise par la pratique, l'exploration et l'investigation un "peu sauvages", en s'arrangeant avec les "moyens du bord", l'approche de bidouillage se distingue par son caractère informel, voire informulable. Tous les objets hétéroclites qui constituent son "trésor d'idées", tous les éléments que collectionne et utilise le "bidouilleur" sont "précontraints"<sup>9</sup>. Il les interroge pour comprendre ce que chacun d'eux pourrait "signifier", contribuant ainsi à définir un ensemble à réaliser. Devant une tâche donnée, l'utilisateur commence par inventorier un ensemble prédé-

4 Il semble que le bricolage et la pensée concrète ont toujours existé, mais ont été marginalisés à l'école par la prédominance du texte.

5 Lévi-Strauss, C. *La pensée sauvage*. Paris, Plon, 1962. p.26

6 Papert, S. *L'enfant et la machine à connaître. Repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*. Paris, Dunod, 1994. p.144-145.

7 Certeau, M. de. *L'invention du quotidien*. Vol. 1 : *Arts de faire*. Paris, Gallimard, 1990. p. 250.

8 Montangero, J. et Maurice-Navelle, D. *op.cit.*, p.92.

9 Lévi-Strauss, C. *op.cit.*, p.29.

terminé de connaissances concrètes et pratiques, de moyens techniques, qui restreignent les solutions possibles.

Au cours des entretiens, nous avons pu constater que nos deux groupes (informaticiens et simples utilisateurs), utilisent la "technique du bidouillage", mais avec une différence qui demeure réelle. L'ingénieur informaticien en "bidouillant" cherche toujours à s'ouvrir un passage et à se situer au-delà ; tandis que l'utilisateur non informaticien, de gré ou de force, demeure en-deçà, ce qui est une autre façon de dire que le premier opère au moyen de concepts, le second au moyen de signes<sup>10</sup>. Le bidouillage, en tant que stratégie d'apprentissage utilisée par les informaticiens et les utilisateurs, illustre simplement une forme plus concrète du savoir liée à un contexte.

### **Le bouche à oreille, le dépannage, l'appel à l'aide et échanges d'astuces comme support pédagogique voire didactique pour transmettre le savoir-faire acquis par le bricolage**

Au cours des entretiens, l'accent est mis sur des situations d'apprentissage de l'outil qui apparaît comme une capacité qui s'acquiert au contact des autres (camarades, collègues de travail, ...). On la reconnaît comme nécessaire dans l'apprentissage de l'outil informatique et de ses applications.

Comme le montre Lerbet, la personne est "lieu" d'échanges : (...) *"elle se construit dans et par le rapport à l'autre. Mais ce rapport est intériorisé au point qu'il confère au milieu un statut de l'ordre du sujet"*<sup>11</sup>. Les notions d'échanges et de réciprocité constituent une des clefs d'entrée dans les réseaux d'autoformation. *"Il s'agit d'échanges fondés sur la parité..., sur la réciprocité (c'est-à-dire la symétrie mais aussi l'altérité ou la complémentarité), sur la responsabilité, sur l'entraide"*<sup>12</sup>.

Cette démarche d'autoformation par des échanges (entre personnes), le bouche à oreille, le dépannage (on travaille sur ordinateur, un problème se pose, on demande de l'aide à son voisin de travail) conduit l'utilisateur à se forger un savoir particulier, absent des documents, manuels, livres... La relation qui s'instaure entre l'utilisateur de l'ordinateur (informaticiens ou autres) et le référent aidant (accompagnateur, collègue...) est informelle, autonome et basée sur des échanges. Elle permet de réagir en temps réel, de soutenir dans les périodes de doute et donne l'occasion aux personnes de s'auto-évaluer sur des retours occasionnés par des perceptions différentes.

"L'appel à l'aide" constitue un espace d'interaction, qui a pour caractéristique essentielle de permettre la confrontation, en même temps que la coordination entre individus. Par là-même, cet appel est susceptible de donner lieu à des créations originales qui ne relèvent pas de l'action isolée de chaque individu en présence, mais de leur interaction.

<sup>10</sup> Lévi-Strauss, C. *op.cit.*, p.30.

<sup>11</sup> Lerbet, G. *Une nouvelle voie personnaliste : le système personne*. Chaingy, Mésonance, 1981. p.16.

<sup>12</sup> Portelli, P. Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective? *Education permanente*, 1995, n°122, p.65 (p. 63-77).

En observant les informaticiens et simples utilisateurs s'investissant par eux-mêmes dans l'apprentissage de nouveaux procédés, on a pu constater que se développe un processus d'autoformation qui fait apparaître un réseau d'échanges fondé sur une réciprocité, et des transactions complémentaires, dans un système ouvert. Les échanges signifient bien que la richesse, ici en savoirs et savoir-faire techniques, se construit, se crée par la rencontre avec les autres (*utilisateurs, concepteurs,...*), les choses (*machine, manuels, revues,...*), et surtout dans l'interaction homme-machine.

À travers les interactions entre utilisateurs d'une part, et utilisateur-machine d'autre part, les réseaux d'échanges produisent une organisation éducative informelle, avec une dimension microsociologique d'interaction interpersonnelle et collective. Ce réseau d'échanges de savoirs est catalyseur de savoirs, d'expériences et d'échanges multiples, coordonnés dans une interaction dynamique pour que ces mêmes savoirs, relations, intelligences, retournent à l'environnement, à l'utilisateur, aux autres, à la machine... et l'enrichissent. Il semble que ce réseau a un triple effet : celui, pour les utilisateurs, d'échanger les savoirs et les intelligences, pour la machine, d'ajouter de "l'intelligence" à l'utilisateur, et inversement celui, pour l'utilisateur d'ajouter de "l'intelligence" à la machine<sup>13</sup>.

Nos observations sur l'utilisation d'ordinateurs comme partenaires d'apprentissage nous ont permis de constater comment cette approche permettait aux utilisateurs de gérer, non seulement les savoirs nécessaires pour utiliser les logiciels, mais aussi de gérer la situation d'apprentissage dans laquelle se trouvent les individus. Plusieurs observations<sup>14</sup> mettent en évidence que l'ordinateur loin de n'être qu'un partenaire cognitif devient aussi un partenaire social. L'observation d'adultes ou d'enfants "bidouillant" sur un même ordinateur montre que les interactions entre utilisateurs ne concernent pas nécessairement la tâche à accomplir, mais mettent aussi en jeu des aspects relationnels et sociaux.

L'ordinateur favorise des interactions, comme celle de l'utilisateur et du concepteur. La manière dont l'utilisateur interprète les messages<sup>15</sup> donnés par les machines dites interactives, peut être considérée comme un exemple de cette interaction. Elle nous invite à entrer dans un système qui n'est pas seulement formel, mais fait appel à des concepts forgés par une équipe de chercheurs et de concepteurs.

Les partenaires des échanges (concepteurs, utilisateurs ou intermédiaires, formateur, animateur, enseignant, ...) conçoivent la situation en fonction des représentations qu'ils ont de l'outil et de son utilisation, de la tâche et du but de l'activité. Tout au long de l'activité, les différents utilisateurs sont confrontés à leurs représentations réciproques, aux définitions et aux significations qu'ils donnent à la situation.

L'apprentissage ne constitue pas toujours le but ultime que l'utilisateur poursuit en interagissant avec une machine. Ses buts peuvent être dif-

---

<sup>13</sup> Pochon, L-O et Grossen, M. *op.cit.*, p.40.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.33.

<sup>15</sup> Exemple de messages : "Ce disque est illisible. Voulez-vous l'initialiser?", "OK--Annuler", "Bienvenue", "Enregistrement en cours",...

férents : jouer, établir une relation avec un autre utilisateur, explorer les possibilités et les limites de la machine, se prouver qu'il est capable d'utiliser un ordinateur... Il est possible de remarquer qu'une forme spécifique de pensée et d'autonomie se développe au contact de l'ordinateur, forme qui prend l'autoformation comme configuration.

## Vers un nouvel art de penser

Dans cette configuration, on peut s'interroger sur la nature de l'ordinateur en tant que nouvel outil sémiotique au même titre que d'autres (le langage, l'écriture par exemple), capable de médiatiser la relation entre l'individu et son environnement et susceptible de créer des modes de pensée originaux. Il est possible de se demander aussi si cet outil constitue un nouvel instrument de pensée qui favoriserait l'émergence de nouvelles compétences. Le langage écrit est un exemple d'un instrument sémiotique qui modifie profondément le rapport entre l'individu et son environnement et qui, selon les travaux de Goody, fait partie intégrante de certaines formes de pensée, comme la pensée scientifique. L'ordinateur en tant qu'instrument sémiotique est susceptible de donner lieu à différentes formes de pensée et de promouvoir le développement cognitif et social. Les travaux de Belyaeva et Cole<sup>16</sup> (1989) les ont amenés à faire une analogie entre le papier-crayon et l'ordinateur comme moyens de communication et à considérer le lien étroit entre l'acquisition de nouveaux instruments médiatisant l'activité et la maîtrise de nouveaux modes de pensée. Que ce soit par le jeu, l'écriture, le calcul, la programmation, la simulation scientifique..., on constate que ces activités revêtent la particularité d'être médiatisées par l'ordinateur, cela favorise le développement d'une forme spécifique de pensée selon le schéma général du modèle psychologique de Vygotsky. Transmis lors d'interactions sociales entre individus au sein d'une culture donnée, ces instruments permettent à l'individu d'appréhender, d'organiser et de donner un sens à son environnement physique et social<sup>17</sup>. Si la magie du mot imprimé a remplacé, en un sens, la magie du mot parlé<sup>18</sup>, aujourd'hui la magie du clavier et du média ordinateur remplace la magie du stylo et de l'imprimerie.

L'ordinateur en tant que nouveau mode de communication, joue un rôle important dans le développement des structures et des processus cognitifs et surtout méta-cognitifs, dans l'accroissement du savoir et des capacités qu'ont les hommes à le stocker et à l'enrichir. Le multimédia aujourd'hui transforme en profondeur le processus de communication, non seulement du point de vue matériel mais aussi du point de vue de la science et de la connaissance, " de ce que nous pouvons faire de notre esprit et de ce que notre esprit peut faire de nous."<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Belyaeva, A.V. et Cole, M. Computer-mediated joint activity in the service of human development : an overview. *The Quarterly newsletter of the laboratory of cognitive human cognitive*. 1989, 11, 3, p.45-66.

<sup>17</sup> Vygotsky, L.S. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.), Harvard university press, 1987. p. 55.

<sup>18</sup> Goody, J. *La raison graphique*. Paris, Éditions de Minuit, 1979. p. 100.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 264.

# S'AUTOFORMER À L'ÉCOLE : INFLUENCE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES SUR LES PRATIQUES D'AUTOFORMATION DOCUMENTAIRES

Séraphin ALAVA

L'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la progression des recherches sur l'autodidaxie ou sur les pratiques d'autoformation, l'émergence progressive d'une théorisation d'une didactique de la médiation documentaire nous conduisent à procéder à des dialogues disciplinaires de plus en plus féconds afin d'analyser les interactions croissantes entre autoformation et information au sein des centres de documentation et d'information.

Les pratiques autonomes au CDI ont eu leurs heures de gloire dans les années 70-80, notamment autour des travaux de DE PERETTI, LESELBAUM et HASSENFORDER. Elles ont été durant longtemps le socle sur lequel enseignants et documentalistes ont tenté de différencier la pédagogie. Vingt ans plus tard, l'école est confrontée à la résurgence de la notion d'autoformation, mais cette fois-ci dans les discours officiels à propos de l'arrivée du multimédia et des réseaux numériques. Les pratiques autonomes sont remplacées, du moins dans les discours, par l'AAO (Autoformation Assisté par Ordinateur). Cette évolution des conceptions est objet de réflexion et de recherche. Peut-on considérer que les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) soient l'outillage parfait pour celui qui veut s'autoformer ? Le CDI espace d'autonomie doit-il se transformer en centre de ressources des technologies avancées ? Les pratiques enseignantes doivent-elles accompagner ou résister à cette évolution ? Voilà quelques unes des questions que nous aborderons dans notre communication.

## I. Trois écueils

La France possède enfin une chaîne de la connaissance, le réseau Internet propose à chacun un parcours personnalisé dans des banques de données encyclopédiques, les entreprises font de plus en plus appel aux technologies multimédias pour la formation, l'école balbutie des pratiques différentes d'apprentissages et d'accompagnement des élèves. Face à ces évolutions, les recherches menées sur les pratiques d'enseignement et sur les conduites d'autoformation peuvent permettre de mettre en exergue trois écueils principaux que nous examinerons.

- L'hétéroformation technologique.
- Le cabotage numérique.
- La dérive informationnelle.

### A) L'hétéroformation magistrale

Face à l'arrivée au sein des établissements scolaires des téléviseurs, câble et antennes satellites, les enseignants ont tendance à transformer ces aides à l'apprentissage autonome de savoirs en «enseignant-bis», parfois plus rigoureux et magistral que le professeur lui-même. L'ana-



lyse des diverses offres éditoriales montrent d'ailleurs que bien souvent la télévision "professe" et ne permet à l'élève d'être autonome qu'après une nécessaire prise de pouvoir technique sur la machine. L'enseignant ou le documentaliste est parfois devenu un assistant/animateur incapable de maîtriser les outils et les procédures qui pourraient conférer à l'utilisation des NTIC un caractère pédagogique et autoformateur. Ce qui est en jeu, c'est à la fois une redéfinition de la place de la médiation technique dans le processus formatif (voir VIGOSTKY) et la modélisation des pratiques d'autoformation documentaires.

## **B) Le cabotage numérique**

Les grands discours sur l'importance de la technologie pour développer la compétence "apprendre à apprendre" donnent lieu à bien des déceptions. Face aux logiciels, CD-ROM ou autres multimédias, l'élève doit être capable de naviguer sans se noyer, de décider sans se perdre, de recueillir sans oublier, d'interagir sans subir et d'apprendre sans enseignement. L'ensemble de ces procédures que nous avons décrit dans nos recherches antérieures ne peut être construit par l'élève que s'il dispose de l'espace et du temps pour expérimenter ces pouvoirs d'autoformation au sein du temps scolaire.

## **C) La dérive informationnelle**

Il faut enfin éviter la dérive qui consisterait à penser que s'autoformer c'est s'informer et que l'école est dans ce domaine à la traîne des médias. Pourtant, la dernière décennie a vu émerger le concept d'information au sein des problématiques documentaires. Les recherches dans le domaine de la communication (DEBRAY, BOUGNOUX, DE CERTEAU) nous conduisent à rejeter la conception de l'objectivité du produit informationnel pour redéfinir l'information comme un processus subjectif au cœur de la conception tripolaire de la formation (PINEAU).

Ce qui nous importe concernant l'ensemble de ces technologies de la navigation numérique, ce n'est pas le parcours, ni la vitesse, ni la distance, ni le stock mais bien le "VOYAGE" au sens expérientiel du terme. "Les voyages forment la jeunesse" dit le proverbe. Je souhaite expliquer les processus qui font du voyage numérique une véritable expérience d'autoformation.

## **II NAVIGUER un outil pour l'autoformation sur les réseaux numériques**

La mutation documentaire à laquelle nous assistons doit progressivement nous conduire à définir les caractéristiques d'un apprentissage s'appuyant sur des informations numériques. L'ère de l'oralité a peu à peu promu l'agora comme espace de rencontre et d'apprentissage. L'ère de l'écrit a progressivement construit et valorisé la bibliothèque comme espace de mémoire et de connaissance. L'ère du numérique a fait émerger les réseaux comme espace d'interaction et d'information. Chaque technologie et chaque espace exigent des modalités sociales et cognitives spécifiques à l'utilisation de ces potentialités. La parole, la rhétorique, la lecture, l'analyse restent des outillages fondamentaux pour l'apprenant de demain, mais le "CYBER-

SPACE<sup>1</sup> comme espace d'information et d'apprentissage nécessite le développement chez l'élève de modalités cognitives complémentaires : la navigation et le lien.

La navigation est à la fois une opération technique de déplacement dans un document et une opération de création des liens entre les différentes parties du document. Le "CYBERSPACE" offre donc à chacun un espace d'information, de création et de découverte. Naviguer est la nouvelle façon d'apprendre, mais.....

*" Sur l'hypertexte on s'y perd, on s'y perd.....Autant lire à colin-maillard ! "*  
LAUFER,Roger et SCAVETTA, Dominique, 1992

Naviguer devient le protocole de lecture des nouveaux supports documentaires. Mais naviguer sans se noyer nécessite la construction d'un certain nombre d'outils cognitifs et techniques spécifiques à la circulation numérique.



### Le projet

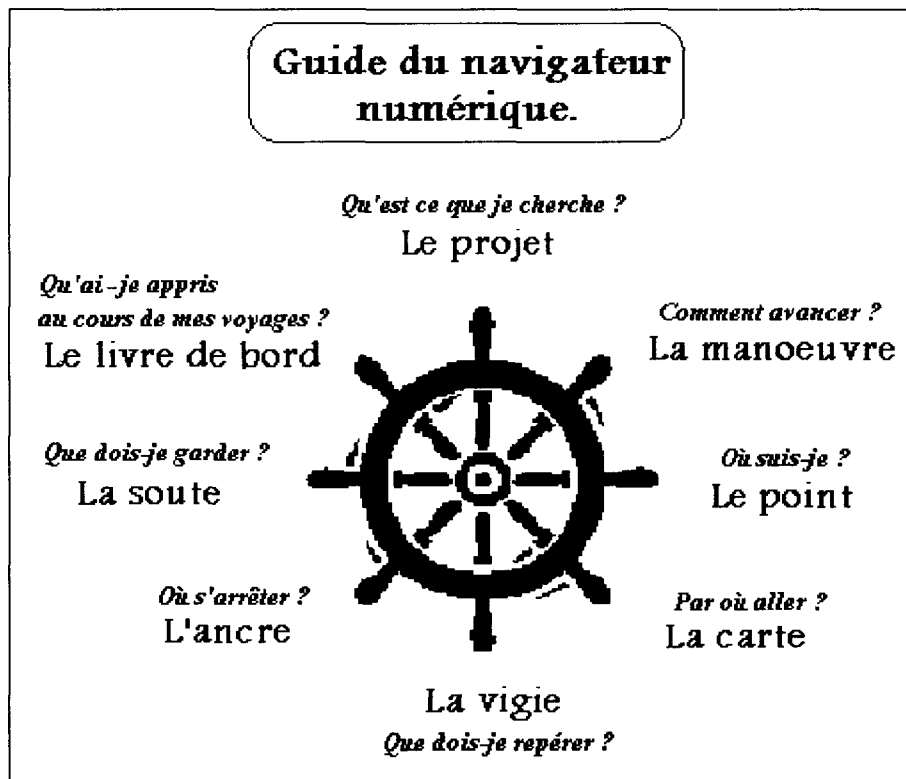
Naviguer sans but, sans un projet réaliste ou utopique, ce n'est que barboter. Il y a en matière documentaire des navigateurs de plaisance ne quittant jamais le port, inquiets devant la moindre difficulté documentaire et des grands navigateurs adorant prendre des risques et cherchant toujours à tracer leur propre route. Sans un projet de recherche les outillages technologiques ne peuvent conduire qu'à la visite guidée, jamais à l'aventure. Le but documentaire déterminera souvent le parcours et la qualité de l'utilisation des hyperdocuments. Ce n'est pas parce que les hypermédias sont conviviaux qu'ils permettent de se passer d'un objectif de recherche. L'élève bien souvent ne sait pas ce qu'il cherche, ne nous étonnons pas alors qu'il ne sache pas ce qu'il trouve !!!



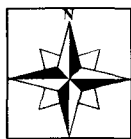
### La manœuvre

Pour savoir circuler dans des documents hypermédias, il faut savoir manœuvrer le navire informatique. Cet apprentissage technologique ne peut être réalisé à vide par des démonstrations. La compétence à acquérir est une compétence en actes. Bien souvent, l'élève découvre par lui même les premiers éléments techniques : il a besoin de se construire des "styles" spécifiques et adaptés de navigation. L'élève n'utilise pas les mêmes stratégies de lecture pour se documenter. Il doit se construire ses stratégies de navigation. L'autre difficulté réside dans la maîtrise de la lecture numérique. Le regard est souvent perdu dans le défilement incessant du texte. L'élève

<sup>1</sup> Voir sur ce point l'ouvrage de Pierre LEVY, 1994.



est perdu dans l'ensemble des icônes ou menus de son tableau de bord. Sans cette maîtrise technique, l'aventure est impossible. Avec cette maîtrise, elle devient possible, mais non certaine.



**Le point**

Faire le point est indispensable dans la recherche sur multimédia. Pour celui qui veut maîtriser la vitesse et la capacité de stockage des outils informatiques, la capacité à faire le point reste un des éléments indispensables. Parfois, il suffit de poser la question à l'élève " où es-tu ?" pour découvrir qu'il ne sait pas. Pour faire le point, il faut disposer à la fois d'une représentation générale du document (carte) et d'une vision nette du parcours accompli. Cela veut donc dire que l'élève doit noter les étapes sur un livre de bord, indiquer les avancées documentaires et tenter d'anticiper sur les éléments informationnels lui faisant défaut.

Il peut exister plusieurs points dans la course numérique :

- le point technique (ai-je bien cherché dans la bonne rubrique , ai-je bien noté ou copié les éléments pertinents, ai-je bien manœuvré dans mes actions ?) ;
- le point documentaire (que me manque-t-il pour mon sujet ou pour le mode de communication prévu, quelle est la qualité/validité des informations recueillies ?) ;
- le point peut être enfin disciplinaire (que m'apprend ce document, ai-je appris quelque chose de nouveau, ce que je lis a-t-il un rapport avec le cours de l'enseignant ?)

Sans cette capacité à faire le point, on navigue à l'aveuglette et donc on n'apprend rien.



### La carte

La capacité à construire une représentation spatiale des documents activés est au centre de nombreuses recherches à la fois en didactique et en informatique<sup>2</sup>. Le cœur de la démarche hypertextuelle est la capacité de l'élève à créer des liens physiques ou cognitifs entre les nœuds ou îlots documentaires mis en valeur. Cette capacité n'est pas innée chez l'élève. Bien souvent l'élève découvre des îlots informationnels sans les lier obligatoirement ni à un but ni aux îlots précédents. Pourtant, on n'apprend pas ou rarement par découverte inopinée de la bonne solution. On apprend par la capacité à relier, hiérarchiser et confronter des informations éparses, mais judicieusement repérées.

Il est donc important d'aider l'élève à construire sa carte informationnelle et lui permettre ainsi de relier et de structurer son espace d'apprentissage. Notons d'ailleurs que les produits multimédias proposent rarement des représentations cohérentes et utilisables des informations proposées. Enfin l'élève ne navigue pas dans une "*terra incognita*". Il sait toujours quelque chose ou il est en capacité de mobiliser ses connaissances sur ce sujet<sup>3</sup>. Pour atteindre cette cartographie, il est alors utile de faire une pause, de dialoguer et d'interagir afin que, de façon collective, l'espace de la recherche se trouve délimité et structuré.



### La vigie

Pour construire une représentation de sa recherche ou même pour trouver les informations, l'élève doit avoir des repères ou des critères de re-

<sup>2</sup> Voir les travaux des didacticiens des sciences exactes sur les trames conceptuelles et les travaux de JONES, 1988 et de HORN, 1989 sur "l'information mapping".

<sup>3</sup> Voir à ce sujet les travaux de DI LORENZO, Gabrielle, 1993.

cherche. C'est le souffle qui trahit la baleine et la mouette qui annonce une terre proche. De même dans chaque recherche documentaire et plus encore dans une recherche sur multimédia, il est nécessaire que l'élève sache repérer les éléments typographiques, la mise en page, les codes couleurs permettant d'arrêter la course au large pour prendre le temps du regard et de la lecture. Le paratexte mais aussi les mots-clés ou les mots-liens, sont autant d'éléments rendant possible la découverte d'un îlot alors encore inexploré, ou indiquant de façon stratégique les nœuds à explorer ou à laisser de côté.



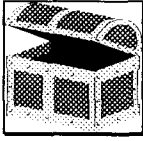
### L'ancre et la soute

Un voyage sans arrêt ne peut qu'être un simple survol. Pour apprendre avec des documents numériques, il faut s'avoir jeter l'ancre, ce qui signifie savoir s'arrêter et lire les documents mais aussi savoir ancrer les éléments lus dans des savoirs antérieurs disciplinaires. Cette opération est de loin la plus difficile tant la lecture sur ordinateur demande la mise en place de stratégies de lectures adaptées. Enfin, la lecture des images et des sons est un des domaines peu maîtrisés par les élèves. L'ancrage disciplinaire permet à l'élève de valider les informations mais aussi de construire les savoirs faisant l'objet de sa recherche. Par l'arrêt, l'élève rompt avec la vitesse et la quantité des informations pour rechercher la qualité et la validité des informations qu'il sera utile de ramener dans la soute. Sans cette collecte et donc sans la maîtrise des manipulations techniques de la sauvegarde de texte, d'images et de sons, l'élève risque fort de ne se souvenir de rien à la fin de son parcours. Prendre des notes, copier/coller, sauvegarder sont les éléments indispensables du navigateur numérique. Ils lui permettront enfin d'atteindre son but, c'est-à-dire de construire des savoirs nouveaux à partir d'informations mises en liens et structurées.



### Le livre de bord

De retour dans sa cabine, le navigateur numérique doit accomplir la dernière tâche essentielle afin de pouvoir considérer qu'il a atteint son but. Il doit consigner ses aventures, les détails de ses trouvailles, l'utilité de ses choix, la pertinence de ses découvertes afin de rendre compte de son travail, soit au commanditaire, soit à lui-même. Cette activité de métacognition est aussi une activité essentielle de verbalisation et donc de structuration des stratégies documentaires. L'autonomie documentaire se construit au travers des voyages, mais aussi des échanges avec les pairs et avec le documentaliste afin de clarifier les choix informationnels.



## L'expérience et les souvenirs aux sources de l'autoformation

De retour de voyage, le navigateur expose ses trouvailles et vante à chacun les beauté entrevues, les richesses collectées. C'est alors que nous sommes à même de vérifier les compétences du marin et les qualités d'un réseau ou d'un produit. Naviguer sur des supports multimédias, c'est progressivement construire l'outillage technique, informationnel et cognitif de cette navigation. Il s'agit de devenir le capitaine de son propre navire et de parcourir ainsi les hypermédias afin d'agrandir peu à peu son espace informationnel et donc de rendre possible ses futurs apprentissages.

*" Nous disons plus crûment que ce n'est pas parce que l'information est en mouvement par des liens et des clics qu'il y a meilleur apprentissage. Non, dans l'hypermédia, la question du sens est toujours entièrement sous le contrôle de l'usager. L'hypermédia est un révélateur de sens informatisé mais seul un usager éveillé peut en prendre conscience... S'il veut acquérir le mode de pensée de l'expert, en consultant un hypermédia, il devra rester le capitaine de sa propre navigation."*

RHEAUME, Jacques, 1991.

Ainsi donc par la maîtrise du voyage et de la navigation numérique l'outil multimédia peut devenir un espace de construction et d'apprentissage, un espace de découverte et d'autoformation.

### Références bibliographiques

- ◇ ALAVA, S. - Bricolages et braconnages cognitifs - *Cahiers pédagogiques*, N° spécial documentation, mars 1995.
- ◇ DE CERTEAU, M. - *La prise de parole et autres écrits politiques* - Paris : Editions du Seuil, 1994.
- ◇ De ROSNAY, J. - *Savoir et citoyenneté : Quelle transmission du savoir aujourd'hui. Actes du colloque "les entretiens NATHAN, Livre du Monde"* - Paris, 1993.
- ◇ DI LORENZO, G. - *Questions de savoirs* - Paris : E.S.F, 1993.
- ◇ ECCO, U. - *Lector in fabula* - Paris : Grasset, 1979.
- ◇ LAUFER, R. et SCAVETTA, D. - *Texte, hypertexte, hypermédia* - Paris : PUF, Que sais-je ?, 1992.
- ◇ LEVY, Pierre - *L'intelligence collective : Anthropologie du cyberspace* - Paris : La découverte, 1994
- ◇ RHEAUME, J. - Hypermedias et stratégies pédagogiques IN : LA PASSARDIERE, B. et BARON,
- ◇ VIGOTSKY, L. - *Pensée et langage* - Paris : Messidor / éditions sociales, 1985.



# ***FORUMS***

Les textes qui composent cette partie sont les comptes rendus des sept forums, rédigés par les « modérateurs ».

- *Réseau d'échanges de savoirs*  
Atelier expérimental  
Claire HÉBER-SUFFRIN
- *APP et dispositifs d'autoformation*  
Groupes d'échanges  
Marie-Françoise BAHUREL,  
Élisabeth MILOT & Moufida SLIMANE
- *Accompagnement de l'autoformation et métiers de formateurs*  
Groupe d'échanges  
Jean CLENET
- *Loisirs, Culture et Autoformation*  
Groupe d'échanges  
Catherine BACHELLIER
- *Autoformation, langues et enseignement supérieur*  
Groupe d'échanges  
Élisabeth FICHEZ  
& Daniel POISSON
- *Autoformation - travail - entreprise*  
Groupe d'échanges  
Dominique DELACHE
- *Autoformation existentielle*  
Groupe d'échanges  
Bernadette COURTOIS





# RÉSEAU D'ÉCHANGES DE SAVOIRS

## Atelier expérimental

Claire HÉBER-SUFFRIN

L'atelier a été animé par huit animateurs de Réseaux<sup>1</sup>. Cinquante personnes environ y ont participé. Quatre tables de travail ont été proposées. Les questions d'informations concernaient surtout le fonctionnement des réseaux et leurs postulats.

Voici un aperçu des exemples donnés pour **visualiser les réseaux de savoirs**:

Éric (19 ans) offre l'anglais à 12 personnes, enfants, jeunes et adultes, qui l'avaient demandé ou que l'offre a sollicités. Parmi ces personnes, Brana (Yougoslave de 35 ans) offre la natation, en "échange", à trois personnes dont Dominique (originaire de Madagascar, 73 ans) qui, lui, offre le banjo à Marie-Ange (20 ans) et Hélène (40 ans). Marie-Ange offre les ateliers d'écriture à 10 personnes qui... et Hélène offre l'informatique à 5 personnes dont Céline qui offre l'espagnol à Marie-Thérèse qui offre le français (savoir lire et écrire) à Boubaka (19 ans) qui offre la fabrication d'instruments de musique africains à des enfants qui offrent, l'un les mathématiques à d'autres enfants, un autre les règles du basket à des adultes dont Jacques, qui offre la philosophie à quatre personnes dont...

Et Claire demande l'économie et offre danses folkloriques ou ateliers d'écriture. Ces offres et demandes sont publiées dans une feuille "réseaux", où sont recensées toutes les offres et demandes, ainsi que les échanges qui fonctionnent. Cette feuille est distribuée à tous les participants et à toutes les personnes intéressées qui souhaitent l'avoir, soit pour eux-mêmes, soit pour participer à l'élargissement du réseau. Chacun peut faire connaître, dans ses propres réseaux sociaux, les offres et demandes dont il pense qu'elles peuvent répondre aux attentes de tel ou telle, ou que tel ou telle peut y répondre.

Nous voyons alors que les **manques** aussi, s'ils sont connectés positivement, deviennent des richesses ; non seulement pour celui qui les formule et entre ainsi dans des dynamiques d'apprentissage, mais aussi pour d'autres qui peuvent, soit reconnaître, formuler leurs manques, soit prendre conscience qu'ils savent et que ces savoirs peuvent être utiles.

Il n'existait pas d'offre d'économie, ni d'autres demandes. La demande formulée par Claire, publiée dans la feuille réseau (sans ses coordonnées !) suscite 13 autres demandes et 2 offres.

Une mise en relation est organisée entre les offreurs et les demandeurs. Il y a toujours un tiers qui va permettre que se crée la relation : un animateur du réseau, une personne volontaire intéressée par l'offre, ou qui

---

<sup>1</sup> Angoulême : D. HAZARD & P. CHATAGNON ; Châlon : E. HEUTTE ; Orly : C. SAGET ; Evry : Y. MOULIN ; Caudry : V. CAMAROTA & C. ABÈS ; Evreux : B. MOREAU.

connaît plusieurs des personnes concernées, ou encore une situation organisée de mise en relation "collective"...

Les offreurs et demandeurs vont "se parler", des compétences et/ou connaissances attendues et proposées, de leurs motivations, de la façon dont ils imaginent de travailler ensemble; ils vont s'exprimer, s'écouter, délibérer, négocier, décider, bref construire ensemble les modalités de l'échange (y compris la fréquence, le lieu, le jour, l'heure, le matériel...). Ils vont se donner un but, des objectifs, se proposer des temps d'évaluations. Le médiateur va insister sur la démarche de tâtonnement expérimental, d'essais-erreurs, d'organisation des punctuations : entrées et sorties ; arrêts provisoires ou définitifs, ouverture du groupe.... Ils vont se donner des règles de bon fonctionnement.

Et l'échange va commencer.

Les animateurs du réseau proposent des temps d'échanges sur les échanges. Les participants peuvent y raconter comment ça marche, leurs satisfactions ou leurs déceptions, leurs réflexions et leurs questionnements. Ils peuvent entendre d'autres personnes raconter leurs démarches, décrire leurs méthodes, leurs difficultés. Cela permet de relativiser, s'inspirer des autres. Il s'agit de faire également du réseau d'échanges de savoirs un réseau d'échanges sur les méthodes d'apprentissages et d'enseignement.

## Les propositions de mise en situation pendant l'atelier

**Deux des groupes ont pu vivre un jour de permanence du réseau** : accueil à tout public, questionnements ("que savez-vous déjà des réseaux ?"), différenciations entre échanges de services et échanges de savoirs, éclairage sur la réciprocité "ouverte", "en réseau"; compréhension de l'importance et de la fonction de la "mise en relation". Puis, l'expression d'offres et demandes. On s'aperçoit alors qu'elles ne correspondent pas forcément à des offres et demandes existant déjà dans le réseau. Comment fait-on ? On cherche en dehors du réseau actuel des réponses possibles, et l'on voit que le souci d'ouverture, cohérent avec une éthique de réseau ouvert, est aussi une nécessité du point de vue de l'efficacité (l'essai a été fait sur place).

Des mises en relations ont été effectuées et l'on a pu voir qu'elles étaient aussi un "garde-fou".

Ce qui ressortait bien pour les participants à l'atelier, c'était la dimension de "parcours" (repérage, conscientisation, description, auto-évaluation, mises en relations, négociations...); que c'était un parcours rigoureux, choisi, libre, ayant une unité.

"Je comprends mieux qu'il faut une mise en relations."

Pendant la mise en relation, les "offreurs" ont décrit leurs savoirs, comment ils les ont construits, comment ils les utilisent... Les "demandeurs" ont dit ce qu'ils savaient déjà des savoirs ou savoir-faire attendus, pourquoi ils souhaitaient s'approprier cet "objet à connaître"... Offreurs et demandeurs ont cherché ensemble comment ils allaient échanger... Les participants ont pu vérifier l'importance de ces temps.

Dans les deux autres groupes, c'est une situation plus visuelle du réseau qui a été proposée. Dans un premier temps, les personnes énonçaient des savoirs et des ignorances ; puis formulaient des offres et demandes. Des "post it" de couleurs différentes leur étaient proposés pour inscrire leurs offres et leurs demandes, avec leur prénom. Ces "post it" étaient ensuite affichés sur un panneau visible par tous ; les offres d'un côté, les demandes de l'autre, une colonne intermédiaire permettant d'organiser les mises en relation.

Beaucoup ont été intéressés par la dimension "négociation préalable à l'apprentissage".

### Les questions posées

- Comment faire pour que ce ne soit pas un outil de travail social, mais un vrai réseau ?
- Comment faire pour l'intégrer dans une école d'éducateurs ?
- Comment cela fonctionne-t-il du point de vue des coûts, du temps d'organisation ?
- N'est-ce pas en concurrence avec les petits artisans ?
- Si nous sommes intéressés, comment pouvons-nous reprendre contact ?

Nous ne pouvons ici répondre à ces questions, faute de place. Mais nous pouvons indiquer en quoi l'association nationale des réseaux de savoirs peut être considérée comme lieu-ressource.

### Les fonctions du MRERS (Mouvement des Réseaux d'Échanges de savoirs)

1. **Aide au développement du Projet Aide au "démarrage"**. Soutiens techniques. Mise en réseaux des outils, ressources, de la mémoire, des questions nouvelles.
2. **Organisation et aide à l'organisation de réseaux de réseaux**. Proposition d'inter-réseaux, territoriaux, thématiques, de projets... pour des soutiens mutuels, de la reconnaissance mutuelle, une confrontation et un questionnement des pratiques, une circulation des expériences diverses et des questionnements ; pour un réajustement permanent des démarches, une ouverture vers d'autres démarches ; pour faire que **tout nouveau réseau, toute nouvelle pratique soit considérée comme agent de transformation du Mouvement**.
3. **Proposition de formations** d'animateurs de réseaux, bénévoles, travailleurs sociaux, animateurs, enseignants... Formation de formateurs à la démarche pédagogique des réseaux de savoirs. Formation permanente sur des thèmes transversaux (Lien social et médiations ; Création collective et formation réciproque ; Apprentissages et citoyenneté...).
4. **Des propositions d'études et recherches, en lien avec des chercheurs :**

Études déjà effectuées:

- ◊ *Étude sur le développement des réseaux de savoirs*, 1986.
- ◊ *Évaluation du réseau d'Evry, des effets des réseaux*. En lien avec l'Université Paris 10 (Sciences de l'éducation), 1989.

- ◊ *Réseaux de savoirs, insertion, activité, travail* (en lien avec la Mission Promotion Emploi), 1991
  - ◊ *L'engagement bénévole dans les réseaux* (en lien avec le Fonds National pour le Développement de la Vie Associative: FNDVA), 1992.
  - ◊ *Les réseaux d'échanges de savoirs et la vie dans la ville* (en lien avec le FNDVA et le "Plan Urbain" au Ministère de l'Équipement), 1995.
  - ◊ *En perspective, Réseaux ouverts et fonctionnements démocratiques.*
5. **La constitution d'une Mémoire collective.** Ateliers d'écriture et de lecture. Appropriation d'outils pour la capitalisation et la mutualisation des expériences.
  6. **Le développement de partenariats** de réflexions, d'échanges et d'actions avec des institutions et des associations. Par exemple : Culture et Liberté ; ESAN (réseau européen pour les pratiques sociales) ; CEDAL (centre d'étude et de développement pour l'Amérique Latine) ; Fédération relais; MCA (Mouvement de citoyenneté active) ; FPH (Fondation pour le progrès de l'homme)...
  7. **Liens avec l'Université de Tours** : convention entre l'Université et le MRERS pour la mise en place, depuis Septembre 95 d'un **DUEPS** (Diplôme Universitaire d'Étude des Pratiques Sociales) intitulé "**Réseau de Formation Réciproque**". Formation par production de savoirs, en trois ans.

Mouvement des Réseaux d'échanges de savoirs  
3 bis Cours Blaise Pascal  
B.P. 56 - 91 000 ÉVRY CEDEX  
Tel.: (1) 60 79 10 11 Fax (1) 60 79 15 41

# APP ET DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION

## Groupes d'échanges

Ce forum s'est divisé en deux groupes aux thématiques différentes :

1. accompagnement des publics des dispositifs APP (la présentation qui suit a été réalisée à partir d'un compte-rendu proposé par Marie Françoise Bahurel et Moufida Slimane<sup>1</sup>) ;
2. évaluation des dispositifs APP (la présentation qui suit a été réalisée à partir d'un compte-rendu et de documents proposés par Élisabeth Milot<sup>2</sup>).

## 1. ACCOMPAGNER LES AUTO-APPRENANTS

Le débat a été ouvert par la présentation de trois expériences :

1. l'accompagnement à l'autoformation à l'APP de Lille (Marie Françoise Bahurel et Moufida Slimane) ;
2. l'accompagnement du projet grâce à un partenariat (par Sophie Boutin<sup>3</sup>) ;
3. l'accompagnement par la méthode (par Frédéric Haeuw<sup>4</sup>).

### 1.1. Présentation de trois expériences

#### 1°- L'APP de Lille et l'accompagnement à l'autoformation

L'APP de Lille propose trois modes d'entrée :

- Entrées et sorties permanentes (ESP)  
Comme son nom l'indique, ce système permet une souplesse tant au niveau des périodes d'entrées qu'au niveau des durées. Le principe est simple. Deux permanences de 3 heures sont tenues, l'une en français, l'autre en maths. Ce dispositif est utilisable par des apprenants ayant un projet clair et pouvant travailler en autoformation. Particulièrement adaptée aux stagiaires inscrits dans la filière DAEU, cette possibilité est également utilisée en prolongement de contrat APP.
- Des entrées séquencées  
Des sessions de dix semaines permettent aux apprenants de travailler en atelier (petit groupe) et en autoformation assistée avec ou sans formateur. Ce dispositif, adapté à une majorité de stagiaires en découverte d'une démarche d'autoformation, est par contre contraignant quand le stagiaire est très autonome dès le départ et/ou a de fortes contraintes d'organisation.

---

1 Formatrices à L'APP de Lille.

2 Coordinatrice de l'APP de Villeneuve d'Ascq et de Roubaix-Tourcoing.

3 CORIF de Lille.

4 Centre de ressources du CUEEP de Villeneuve d'Ascq et APP de Villeneuve d'Ascq et de Roubaix-Tourcoing.

- Un nouvel accompagnement « Préformation »

Pour ceux qui ont peur de se retrouver seuls devant leur travail, ceux qui n'osent pas aller chercher la documentation, ceux pour qui les explications sont rapides, pour les personnes faisant preuve de très peu d'initiative, l'équipe a imaginé un accompagnement à l'autoformation en passant par la réalisation d'une production. Cet accompagnement devait permettre de travailler sur quatre axes : le plan personnel, les connaissances de base, la méthode utilisée et le projet personnel ou professionnel de l'apprenant.

Le repérage s'effectuera en deux temps : 1. après la phase d'accueil (l'autonomie, l'initiative et la compréhension étant évaluées par rapport aux tests « Jeu de piste » et du « Voyage ») / 2. pendant la remise à niveau, à partir de l'appréciation des formateurs. L'expérience se déroulera sur quatre semaines de travail accompagné. Un thème a été retenu, celui de la préparation d'une fête, avec toutes les étapes...

## 2°- Présentation de l'accompagnement du projet grâce à un partenariat

En 1993, l'équipe de l'APP de Lille constate qu'un nombre important de stagiaires (près du quart) n'a pas de projet suffisamment structuré pour mettre en œuvre une démarche d'autoformation efficace. L'équipe de Lille décide d'apporter une réponse. Or, les formateurs n'ont ni le temps, ni les compétences pour aider les stagiaires à clarifier leur projet. On fait appel aux partenaires locaux.

En 1994, le CORIF et le CREF (organismes habilités à pratiquer les modules d'orientation) et l'équipe APP expérimentent diverses modalités de collaboration. Ce travail en commun permet de relativiser le concept même du projet et de confirmer les points de vue des professionnels concernés (formateurs, conseillers d'orientation, coordinateurs, chargés d'accueil).

En 1995, nous confirmons le montage expérimenté auparavant. Deux permanences de conseil et d'aide à l'orientation sont assurées, au sein de l'APP par le CREF et le CORIF. Plusieurs modes d'entrées sont possibles :

- dans la majorité des cas, la responsable de l'accueil repère les personnes susceptibles d'être concernées par cette action et leur propose de rendre un rendez-vous ;
- dans une moindre proportion, les formateurs incitent les apprenants à utiliser ce dispositif lorsque des difficultés se présentent pendant la remise à niveau ;
- enfin, quelques personnes viennent d'elles-mêmes, après avoir repéré chez d'autres stagiaires l'intérêt de cette démarche.

L'expérience montre que la régularité des permanences, la stabilité des intervenants et le fait que la prestation soit proposée dans le lieu même de l'APP sont des éléments déterminants dans la décision des stagiaires de l'utiliser.

Ce dispositif d'accompagnement de projet est volontairement conçu sur une courte durée. Il ne se substitue pas aux autres prestations d'orientation mais vient bien les compléter.

Selon les formateurs de l'APP, l'accompagnement sur le projet permet aux apprenants de réinscrire la remise à niveau dans un parcours de formation plus cohérent et plus structuré, de clarifier les objectifs pédagogiques, et d'optimiser la « re-socialisation ». Par ailleurs, l'équipe de l'APP se sent soutenue dans la prise en charge des publics plus en difficulté sur le plan personnel.

*Ces effets ont pu être obtenus grâce au partenariat étroit qui s'est tissé entre tous les intervenants ; la participation régulière des intervenantes du CREF et du CORIF aux réunions de suivi des apprenants à l'APP continue de jouer un rôle déterminant.*

### **3°- Présentation de l'accompagnement par la méthode**

L'autonomie, est-ce un objectif ou un pré-requis ?

Une séance de travail à partir de la question *Comment je m'y prends pour apprendre ?* a permis de dégager quatre axes de travail autour de la méthode : classement des données, mémoire, lecture d'énoncés, et « le voyage ».

Cette action s'est arrêtée d'elle-même, en revanche le rôle du tuteur a été renforcé par l'accompagnement méthodologique au cours de l'apprentissage.

#### **1.2. Débat**

Après la présentation de ces trois expériences, un débat s'est instauré autour de plusieurs remarques et questions. En vrac :

- Autonomie et niveau de qualification sont-ils liés ?
- L'autonomie passe par l'acquisition de la confiance en soi.
- Un APP peut-il répondre à toutes les demandes ?
- Du cours particulier au travail en alternance, du travail en autoformation (même pour les analphabètes) en passant par la remise à niveau et la préparation aux diplômes, tout est possible et réalisable.<sup>5</sup>
- Rappel du cahier des charges des APP et du rôle du comité de pilotage.
- Intérêt du partenariat pour le travail sur le projet avec les apprenants et création d'un réseau autour de l'APP.
- L'autonomie existe toujours par rapport à un sens, d'où l'importance du sens à apporter au travail effectué.
- Les objectifs doivent être aussi ambitieux pour les personnes de faible niveau que pour les autres.
- Faut-il bousculer les personnes pour les mettre face à la réalité ?
- Temps très long à accorder pour la prise de conscience, temps d'errance à prendre en compte pour un travail d'orientation.
- Comment travailler la méthode : groupe à part, en lien avec chaque matière, par l'intermédiaire d'un tuteur... L'expérience rapportée par Frédéric ébauche quelques réponses à ces questions.

## **2. Évaluer les dispositifs APP**

Des praticiens et des chercheurs se sont retrouvés autour d'une question assez générale : l'évaluation des dispositifs APP. Deux éclairages d'origine et de nature très différentes ont permis d'aborder des questions aussi diverses que celles liées aux pratiques d'évaluation - méthodologie, représentativité des résultats... -, celles liées aux nombreuses hypothèses concernant les effets d'une formation en APP, mais aussi, plus largement, sur le contexte dans lequel les APP s'inscrivent aujourd'hui.

---

<sup>5</sup> Longue intervention de V. Leufroy du GRETA de Martinique, représentant le SAFIR (Structure d'Accueil de Formation Individualisée et de Reconnaissance des acquis), expliquant que son dispositif accepte tous les publics et adapte les réponses à chaque demande...



Cet atelier fut riche d'une double lecture : celle apportée par des chercheurs fondée sur une enquête auprès de six APP de régions diverses et l'écho de leurs conclusions parmi les formateurs, responsables et partenaires d'APP qui ont pu ainsi mesurer le discours scientifique à l'aune de leur expérience quotidienne, voire même de leurs tentatives d'approcher plus finement le fonctionnement de leur propre APP.

## 2.1. Mesure de satisfaction des stagiaires

C'est ainsi qu'un certain nombre de points d'échange ont été amorcés par la présentation d'un travail en cours à l'APP de Villeneuve d'Ascq, dont les principaux cadres ont été exposés par Elisabeth Milot : une mesure de satisfaction de nos stagiaires.

L'objectif général de ce travail est de recueillir l'opinion de nos stagiaires sur une série d'éléments de notre fonctionnement afin de confronter deux points de vue. Le premier est celui d'une équipe éducative qui postule un certain niveau de qualité dans les choix d'organisation et dans les rapports qu'elle pose avec les stagiaires (et, par suite, l'influence positive qu'ils génèrent). Le second point de vue est celui des stagiaires qui jugent et apprécient un service par rapport à un niveau d'attentes donné. La confrontation comporte deux intérêts : mettre le discours sur nos pratiques à l'épreuve de l'appréciation de nos stagiaires, et identifier des axes de dysfonctionnements ou des champs d'insatisfaction.

Ce travail s'inscrit dans une des « préoccupations obligées » du pédagogue : « *ai-je bien fait ?* », « *les gens sont-ils contents ?* », « *est-ce que ça sert à quelque chose ?* »... Tenter de dépasser les discussions de couloir - avec ou sans les affirmations péremptoires de la conviction, voire de la « bonne foi » - fait vite apparaître, dans un premier temps, la faiblesse des critères spontanés d'évaluation de la « qualité » d'un dispositif, et, dans un second temps, la nécessité de recueillir l'opinion de nos stagiaires.

Une fois cette nécessité admise, la question du « comment évaluer ? » a ouvert une alternative : faire appel à des extérieurs (étudiants, consultants) ou bien « bricoler » en interne. Le choix fut celui du bricolage, pour de multiples raisons (souplesse, rapidité, inscription dans un projet de longue haleine...), d'un bricolage avec la méthode du questionnaire comme support d'investigation.

De décembre 1994 à mai 1995, le questionnaire s'est construit, progressivement, enrichissant au fur et à mesure des remarques des formateurs APP et des apports méthodologiques (merci Philippe Carré !). Juin 1995 : cent trois questionnaires sont recueillis auprès de stagiaires présents depuis au moins deux mois dans les espaces APP et dont le contrat se terminait en juillet 1995 au plus tard. Le traitement est en cours.

Le questionnaire est construit sur une problématique en quatre axes principaux : 1. organisation du dispositif au sens strict (entrée permanente, utilisation de ressources pédagogiques, suivi pédagogique, autoformation) / 2. prise en compte des personnes (convivialité, accueil, co-définition des objectifs, prise en compte des spécificités individuelles) / 3. fonction intégratrice de nos dispositifs) / 4. notion de contractualisation.

## 2.2. Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité

Dans un deuxième temps, deux des trois auteurs d'une étude intitulée *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité*. Le cas des APP ont livré les prochaines conclusions de leur enquête menée auprès de six APP. C'est Jean Vanderspelden qui présenta ce travail.

En juillet 1994, le Centre de Recherche sur la Formation du CNAM contactait IOTA+ pour proposer au réseau des APP d'être un terrain de recherche, dans le cadre d'un projet Euroform sur les "formations ouvertes". Six APP (Arc les Gray, Avignon, Elbeuf, Évry, Cannes et Villeneuve d'Ascq) se sont proposés pour être les partenaires de cette recherche (réalisée par C. Debon-Thesmar, R. Wittorski & R. Orofiamma) sur la thématique "Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité, le cas des APP".

Cette étude a permis de produire des résultats sur les conditions et les processus spécifiques d'apprentissage à l'occasion des parcours de formation en APP. Ce travail a été engagé en partant de l'idée que les APP représentent une des formes de formation médiatisée qui existe par ailleurs. L'hypothèse de départ est que les formations médiatisées contribuent à transformer les façons habituelles d'apprendre en formation (la formation des capacités et compétences) et, ce faisant, développent des compétences inédites (liées à la gestion des mécanismes d'apprentissage...).

L'analyse qualitative s'est articulée d'emblée autour de trois approches complémentaires. Tout d'abord, une analyse organisationnelle du dispositif APP à partir du cahier des charges (architecture, offre de formation, analyse du discours des formateurs), ensuite une analyse de type ergonomique des conditions de transformation des compétences des apprenants à l'occasion de leur parcours en APP et enfin une analyse des processus de transformation personnelle (évolutions identitaires). Cette approche multiple a permis de produire des résultats à la fois sur le fonctionnement prescrit et le fonctionnement réel des APP mais aussi sur les conditions d'usage par les apprenants de ces dispositifs et les traces laissées par cet usage aux plans cognitifs et personnels. L'originalité de cette démarche méthodologique est d'avoir voulu combiner plusieurs approches en vue d'articuler des dimensions généralement traitées séparément dans la compréhension des pratiques de formation. [Contact : Jean Vanderspelden, IOTA+ Bal : 782]<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Extrait de IOTA+, n° 17, nov.95-jan.96, p. 18.

# ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION ET MÉTIERS DE FORMATEURS

Groupe d'échanges

Jean CLENET (CUEEP)

## I Présentation du thème de travail

### A Contexte et organisation

Un groupe de 60 personnes avec quelques rares entrées et sorties permanentes. 2h.30 de travail et d'échanges fort riches, comme on essaiera d'en témoigner ci-après.

Dans ce compte-rendu, on présentera 3 textes et une synthèse :

- Un texte « problématique » écrit par Jean Clenet
- Le témoignage de Martine Ronsain
- Le témoignage de France Mérhan
- Une synthèse des questions soulevées par le groupe d'échanges.

### B Présentation du thème « accompagnement et autoformation »

Le terme accompagnement, issu du mot compagnon, signifie étymologiquement « partager la vie de » ou encore « subir les mêmes épreuves », « se joindre à »... D'où trois questions :

#### 1. sur le sens de l'accompagnement

Accompagner pour aller où ? ou le problème des finalités de l'accompagnement tant pour l'accompagnant que pour l'accompagné. Ce qui pose par ailleurs le problème du statut et des rôles des acteurs en question.

#### 2. sur le sens du couple Accompagnement et Autoformation

Qui dit Autoformation, dit choix relatif de direction et de signification, dit aussi décision relativement autonome des formes à donner ou à se donner, dit enfin production de savoirs en disposant de ses propres lois.

Qui dit Accompagnement prône l'idée du CO, du faire avec, du partage, de l'aide à apporter dans la direction et les formes à donner à l'acte de formation.

Quel va être le produit de l'interaction entre Accompagnement et l'Autoformation : plus de dépendance ? ou plus d'autonomie. Il peut y avoir ici un paradoxe.

#### 3. sur les fonctions et les conditions de l'accompagnement

Comment accompagner ? Quelles aides, quelle écoute, quelle relation à l'autre ? Quelles relations aux savoirs et aux pouvoirs ? ...

Il faut noter ici que ce triple questionnement n'attendait pas de réponse formalisée mais avait pour objectif de lancer le débat et de susciter une dynamique de réflexion.

## II L'accompagnement des processus d'autoformation

Jean CLENET

Le préfixe auto tend aujourd'hui à s'associer aux mots les plus couramment utilisés pour parler de formation : Autoformation, Autodirection, Autodidaxie... que ce soit dans le champ de la formation, celui de l'entreprise ou de la société en générale, l'autonomie et les systèmes autonomes sont mis en avant et revendiqués comme des finalités devenues incontournables dans toute action de formation ou de production.

Que signifie alors ce retour à l'auto ? Et paradoxalement peut-on faciliter ou accompagner des démarches vers plus d'autonomie notamment dans le domaine de la formation ? Pour poser le problème de manière générale, on peut dire que toute personne, tout acteur est mis en situation de recevoir des informations de son environnement, d'être soumis à des règlements et à des directions ou des programmes bien établis. L'environnement tend à imposer sa « loi » par l'institué, loi externe à l'individu soumis aux contraintes sociales : c'est un signe de l'allonomie. A l'opposé, on sait que toute personne, en formation ou pas, possède ses propres systèmes d'idées, ses modes de pensée, ses intentions, qui l'amènent à comprendre et à agir singulièrement. Chaque personne, comme tout système vivant développe sa ou ses propres logiques d'organisation interne (J.P. Dupuy, 1982, 1994), c'est un signe de l'autonomie.

Nos organisations sociales, d'entreprises et scolaires ont longtemps privilégié et privilégient encore souvent une approche où les hommes sont traités en « individu », mais on constate ici et là des revirements de situations où se manifestent à la fois le refus d'une certaine trivialisation et une demande forte de choix possibles, d'initiatives, et, en somme, d'autonomie. On observe, en quelque sorte, un retour du balancier largement éclairé et conforté par des approches scientifiques aussi récentes que diverses : théories de l'auto-organisation et de l'autonomie (J.P. Dupuy, 1994 - F. Varela, 1989, 1993), approches renouvelées dans le domaine de la cognition (E. Andreevsky, J.C. Tabary, 1991), approches des phénomènes sociaux et humains en termes d'acteurs et d'expériences (F. Dubet, 1994, A. Touraine, 1995). Toutes ces approches sont plus ou moins sous-tendues par un retour en force de « l'auto ».

Toujours dans ce sens et dans le domaine de la formation, on assiste également à la naissance de courants autour de l'autoformation revendiquant un pilotage autonome de la formation par la personne, autour d'une production de savoirs finalisés par des projets de formation, d'orientation, professionnels ou tous à la fois. Mais cet idéal affiché sous-tend parfois des pratiques fort diverses où des personnes sont tantôt renvoyées à elles-mêmes en faisant ce qu'elles peuvent, tantôt placées devant des injonctions paradoxales du type : *sois autonome ! ou mets-toi en projet !...*

Peut-il exister une tierce voie, entre les modes instructifs de formation où on prétend modifier l'organisation interne individuelle et les modes sélectifs où la personne prétend agir ses apprentissages intégrés à ses propres façons d'exister quelles soient personnelles ou professionnelles ? On propose dans cette communication quelques réflexions et propositions concernant une pédagogie de l'accompagnement et de l'aide à la production de savoirs dans le cas précis où des personnes en formation alternée sont amenées à développer à la fois des compétences d'ordre socio-professionnelles et des savoirs techniques et scientifiques, ce qui suppose une relative autonomie personnelle dans les choix de formation, dans les décisions et les orientations à prendre et dans les compétences développées.

Entre l'allonomie de l'individu (plus ou moins grande dépendance sociale) et l'autonomie (plus ou moins grande maîtrise dans les choix et les actions), on plaidera pour un développement des situations permettant de favoriser des processus d'autonomisation - ce qui pourrait être le rôle majeur de l'accompagnateur (on dira

aussi facilitateur ou tuteur selon les contextes...). Plus précisément, si l'on accepte que l'autonomie et les processus d'autonomisation conduisent l'acteur à une meilleure « maîtrise » (dans le sens de ne pas subir passivement une situation) de lui-même et de son devenir dans un environnement donné, on peut proposer quelques principes d'accompagnement :

### **1 L'adoption d'une démarche à projet(s)**

On peut attendre un changement dans la mesure où l'acteur est plus ou moins engagé dans un système d'actions en cohésion avec ce qu'il est et ce qu'il veut faire. Pour cela, on favorisera une certaine capacité d'auto-organisation développée par la possibilité de choix personnels (processus sélectifs de la part de l'individu).

### **2 La création de situations d'actions « en vraie grandeur »**

Les représentations et les conduites individuelles se construisent dans et par les actions que nous avons sur le monde. C'est le système d'actions et les pratiques qui y sont liées qui génèrent les processus d'adaptations cognitives en fondant leur légitimité aux yeux de l'individu.

### **3 L'aide au développement de « couplages » entre l'individu et son environnement**

Finalisés et contextualisés, les apprentissages peuvent s'enrichir par la variété des situations et des savoirs rencontrés s'il y a résonance entre la stratégie individuelle et cette variété (choix possibles et satisfaisants pour l'individu).

### **4 Les fonctions de l'accompagnateur sont variées et complexes mais plus permissives que prescriptives**

Entre l'écoute, la reformulation, l'aide à la recherche, à la problématisation et à la gestion du temps, la mise en réseaux d'échanges, la construction d'outillages techniques, théoriques et méthodologiques..., les fonctions de l'accompagnateur sont complexes mais au-delà de leur variété c'est leur nature qui représente une grande complexité. En effet, elles ne peuvent pas être seulement injonction, prescription ou commande mais surtout et d'abord elles permettront les choix et les actions, donc les apprentissages et les changements chez la personne en formation.

Se proposer d'accompagner l'autoformation devient alors une fonction paradoxale, non pas dans le sens d'une distribution d'injonctions paradoxales (sois autonome !...), manière simple d'évacuer la complexité, mais plutôt dans le sens d'une prise en compte et d'un dépassement des contradictions et des paradoxes inhérents à toute situation de formation : le paradoxe aide l'autonomie à être et à naître dans le sens où il permet à des personnes aux logiques différentes d'exister sans pour autant s'exclure ou s'aplatir mutuellement.

## **III Des conditions de l'autoformation**

Martine RONSAIN<sup>1</sup>

L'autoformation accompagnée n'a rien de paradoxal. Dans le cas d'adultes qui reprennent une formation le schéma scolaire reste présent à l'esprit des apprenants.

Le rapport maître-élève est une réalité vécue par eux antérieurement, une image encore vivante qui constitue une partie des « fondations » de la personne qui se prépare à re-apprendre. Le formateur ménagera cela pendant un

---

<sup>1</sup> CFPPA de Sailly Labourse (62).

temps plus ou moins long, en fonction des apprenants, de leurs objectifs, de ses objectifs propres et de ceux de l'institution apprenante.

Au moment de l'accueil de l'apprenant, le formateur explicitera ses intentions d'entendre les objectifs et les intentions de son interlocuteur. De plus, il est à mon sens impératif de préciser le contexte institutionnel du dispositif.

Cet ensemble sera discuté avec l'apprenant car il est envisageable de poser des règles propres à cette relation duale. Plus on vise l'autonomie de l'apprenant ou plus celui-ci l'acquiert, plus on peut progresser vers la négociation.

L'apprenant doit entrer dans la démarche en connaissance de cause. Ainsi, le formateur peut donner du sens à la démarche. Ceci constitue le meilleur des fondements à l'acquisition des connaissances dans un système cohérent.

L'accompagnement dans la formation c'est l'art d'être d'autant plus présent qu'on est absent. Le formateur n'est plus seulement un transmetteur de savoirs. La demande des apprenants clarifiée, son rôle devient celui d'un scénariste. Sa réflexion aboutit à créer des situations pour amener l'apprenant vers son objectif. Plus compliqué, il prévoit des activités variées pour atteindre le ou les objectifs (donner des moyens).

Entrent en jeu, les outils. Le formateur se doit de se les approprier en permanence. Pas d'outils sans destination même s'ils sont nouveaux, performants... Il est donc constamment dans une démarche de construction qui répond à des besoins connus ou qui prévoit des besoins possibles. Il ne s'agira jamais de « plaquer » dans l'immédiateté ou d'utiliser un outil parce qu'il est présent.

L'accompagnement, c'est mettre en place un système de régulation où l'apprenant est acteur - il dit, il analyse, il évalue avec le formateur. C'est mettre en phase la personne (sujet) avec l'objet de sa formation pour la rendre actrice.

#### **IV De l'individualisation à l'autoformation Compétences individuelles et collectives des formateurs des systèmes individualisés**

France MERHAN<sup>2</sup>

Notre recherche a eu comme point de départ l'étude du fonctionnement d'un dispositif de formation individualisée dont l'objectif annoncé est de favoriser l'autonomie des apprenants.

##### **1 Une pratique d'individualisation**

Dans ce système, la dynamique de groupe est, en fait, remplacée par la "loi du plus fort" : seules, les personnes les plus aptes à s'autodiriger réclament les changements de leur choix parfois au détriment des plus démunies ou des moins motivées, généralement "casées" dans les "ateliers" où il reste des places disponibles.

Si l'autoformation se caractérise par un "degré élevé d'autodirection, que l'on observe à travers les trois niveaux de contrôle : social, pédagogique, psychologique"<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Étudiante en DESS Stratégie et Ingénierie de Formation d'Adultes (SIFA) à Nantes (44).

<sup>3</sup> CARRE, P. *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La documentation française, 1992.

alors dans ce dispositif, l'apprentissage autodirigé en tant que "prise de pouvoir par l'apprenant de sa propre formation"<sup>4</sup> est fort restreint :

- du point de vue **pédagogique** : l'organisation des instructions ou des informations transmises aux apprenants sous forme d'outils standardisés, ne laissent à ceux-ci que peu de liberté d'usage des ressources ; les formateurs imposent en effet à la fois les contenus et les objectifs d'apprentissage ;
- au niveau du contrôle **psychologique**, ce système ne favorise pas la mise en actes et la conduite des projets individuels des personnes ;
- au plan du contrôle **social** qui dépend du contexte dans lequel s'inscrit la formation, le dispositif permet peu aux personnes de construire des espaces autodirigés.

Ainsi l'individualisation peut consister en une hétéroformation aggravée en apprentissage robotisé, pensé et apporté par les formateurs, pour un enseignant réifié.

## 2 Notre question - Nos hypothèses

Quelles pourraient être les compétences des formateurs pour la création et le fonctionnement d'un dispositif individualisé favorisant l'autoformation des apprenants ?

- Les formateurs intervenant dans des dispositifs individualisés ont à développer des compétences à l'autoformation.
- Ces compétences, fondées sur l'écoute des personnes, le dialogue, la flexibilité, l'adaptabilité et l'autorégulation ne peuvent s'exercer que dans un organisme cohérent, dans lequel ils se retrouvent et se projettent.
- Il y a isomorphisme entre les compétences managériales de l'organisation et les compétences qu'elle requiert des formateurs pour accompagner les apprenants sur la voie de l'autonomisation. Il existe une homologie entre le modèle de compétence collective d'une organisation de formation, les compétences des formateurs et les compétences des apprenants.

## 3 Nos concepts

C'est à la lumière des concepts d'individu et de personne, d'information, de savoir et de connaissance<sup>5</sup> d'une part, confrontés à ceux d'individualisation et d'autoformation (P. Carré, G. Pineau et autres), d'autre part, que notre étude a développé une double problématique : celle des compétences des formateurs au service de l'autoformation des personnes et celle des compétences des dispositifs individualisés susceptibles ou non d'accompagner l'autoformation et l'autodéveloppement des apprenants et des formateurs.

## 4 Les compétences des formateurs

Notre enquête, élargie à d'autres dispositifs, nous a montré que les formateurs ne souhaitent pas être seulement les agents de reproduction des systèmes individualisés. Ils recherchent une relation de personne à personne, libérée des normes, objectifs de rentabilité et politique du "tout individualisé" sclérosé et sclérosant qui inhibent leurs apprentissages et ceux des apprenants.

Les formateurs les plus responsables et les plus motivés par leur travail sont ceux dont l'activité déborde le "face à face pédagogique" et qui se chargent des fonctions d'accompagnement (accueil, suivi, bilan...).

Les formateurs étant lucides quant aux conditions d'exercice de l'autodirection des apprentissages, leurs fonctions sont alors celles de pédagogues, de didacticiens, d'animateurs, de concepteurs, d'accompagnateurs, de facilitateurs, ce qui nécessite des compétences en pédagogie, dans leur discipline, et en relations humaines.

4 PINEAU, G. "Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation" in : COURTOIS, B. ; PINEAU, G. *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991.

5 LEGROUX, J. *De l'information à la connaissance*, Maurecut, Mésonance, UNMFREO, 1981.

Les formateurs qui ont l'impression d'être prisonniers de "rails" déjà posés, d'être référés à des compétences dont la définition leur est extérieure se désengagent, ce qui nous a semblé amorphisant pour eux et pour les apprenants qu'ils accompagnent... Il leur est bien difficile d'avoir une représentation de l'autoformation et donc de la favoriser chez autrui.

Les formateurs organisés en groupe autonome ou autogéré se situent plus dans une logique compétence. Ils s'autorisent à prendre plus de responsabilités et à remettre en question des pratiques établies. Ils disposent ainsi d'une plus grande liberté pour résoudre à la fois les problèmes des apprenants et les leurs. Ils ne se réfèrent plus à une hiérarchie intermédiaire, gèrent leur activité socioprofessionnelle, ce qui semble les vitaliser.

## 5 Conclusion

Nous avons découvert que trop diriger les personnes par une hyper-programmation ou un management rigide est illusoire et réduit le désir d'apprendre. C'est pourquoi les formateurs, dans un dispositif d'autoformation performant, accordent la priorité à la transmission des éléments nécessaires à la constitution d'un contexte de recherche et ainsi favorisent la construction par l'apprenant de l'objet de son apprentissage.

Notre conceptualisation autour de la notion de compétences des formateurs, en nous faisant rebondir sur deux autres thèmes : la motivation et l'organisation qualitative, nous ont permis de mettre en évidence qu'une organisation de formation qui souhaite devenir autoformatrice :

- admet le pouvoir d'agir (ou de réagir) des formateurs ;
- reconnaît leur esprit d'initiative,
- fournit des ressources pour encourager leur autoformation ;
- s'assure que les structures et les systèmes au sein de l'organisation ne paralysent pas, directement ou indirectement, leur autoformation et leur autodéveloppement.

Les pistes que nous avons choisies d'ouvrir pour dire notre conception de la formation ont pris leur orientation dans le silence d'une organisation qui accorde peu de place au ressourcement culturel et à l'éthique comme visée, souhait d'accomplissement de soi de ses formateurs. Notre recherche autour des compétences individuelles et collectives des formateurs des dispositifs individualisés nous a révélé qu'il reste une réflexion à mener sur la nécessité d'inscrire cet horizon éthique et culturel dans certaines pratiques de formation.

## V En guise de synthèse

L'accompagnement des processus d'autoformation chez des acteurs en formation existe ! Nous l'avons rencontré dans ce groupe d'échanges. Cependant ce « compagnonnage » suppose un minimum de conditions et de prises de conscience de la part des accompagnants notamment :

- sur les enjeux socio-politiques de l'autoformation ;
- sur la nécessaire cohésion entre les « sujets-objets-projets » de l'accompagnement ;
- sur les rapports aux pouvoirs et aux savoirs largement conditionnés par les institutions en matière de formation : les cultures institutionnelles font souvent obstacle à ces pratiques qui ont du mal à se glisser dans les « moules classiques » de la formation.



# LOISIRS, CULTURE ET AUTOFORMATION

## Groupe d'échanges

Catherine BACHELLIER  
(CREPS châtenay-Malabris)

### Les personnes :

**Catherine Dedourge** prépare une étude commandée par la Mairie de Roubaix, recherche en collaboration avec Lille III sur la potentialité éducative des jeux vidéo.

**Antoinette Lemarois** s'occupe à l'Association La Sauvegarde de l'activité « Lis avec Moi » qui par l'intermédiaire des livres d'enfants et à l'occasion de séances de lectures avec des tout-petits en présence des parents tente de susciter chez eux une activité de Parents-lecteurs.

**Daniel Laurent**, enseignant à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq en philosophie et psychopédagogie a réalisé une thèse en Sciences de l'Éducation sur le monde imaginal et l'auto-éducation. Cette recherche porte sur la place et le rôle des oeuvres de fiction dans la constitution de la personne.

**Catherine Bachellier**, membre de Peuple et Culture, participe à un groupe de recherche sur l'autoformation et se propose d'interroger diverses activités de Peuple et Culture, comme les ateliers d'écritures ou les échanges internationaux au regard de l'autoformation. Un groupe de Peuple et Culture prépare un ouvrage sur la pédagogie du voyage.

Et tous les autres, hôtes permanents ou de passage, qui d'une manière ou d'une autre s'intéressaient à ce thème difficile car trop évident.

En effet, la tentation est forte de dire oui à tout. C'est évident, toute activité, tout événement produit de l'autoformation, est l'occasion de se former. L'autoformation est partout, est dans tout, tellement présente qu'on ne sait plus l'identifier. En fait cela paraît aussi faux que de dire que cela n'existe pas. L'un des problèmes pour parler d'autoformation réside dans la difficulté à séparer l'objet de l'apprentissage du processus d'apprentissage et du sujet apprenant. Tout le vécu n'est pas de l'autoformation. Le gamin ou l'adulte qui joue, apprend des tas de choses, se forme l'esprit à certains types de raisonnement. Les supports culturels que sont les livres ou les films aussi peuvent servir à se former. Mais le divertissement ne se confond pas avec la formation. Se frotter au risque de l'écriture, tenter l'aventure du voyage, autant de situations où se construit la personne. Peut-on proprement parler d'autoformation sans faire état d'une volonté de conscientisation, d'un travail de réflexion, de construction du sens. Et si on parle ainsi, est-ce qu'on ne détruit pas a priori les circonstances favorables à l'autoformation ? Chacun plus ou moins se sert de ce qu'il peut acquérir par auto-éducation, mais il n'en fait pas forcément état. Certains sauront faire valider leur démarche, comme Daniel Laurent qui a pu réaliser sa thèse sur un travail en auto-réflexion. Mais comment un Parent-Lecteur ou un écrivain occasionnel pourrait-il faire reconnaître la valeur qu'il a acquise de cette façon.

Tous les loisirs (ni toute la culture) n'étaient pas représentés<sup>1</sup> dans notre atelier, mais tout de même, l'éventail était large : les jeux, la lecture, l'écriture, le cinéma et le voyage.

## I - Les jeux

De quoi fut-il question ? même pas des jeux nobles, mais des « pires » de tous, les jeux vidéo.

Et si cette activité au combien agaçante participait à l'éducation des chères têtes blondes ? La recherche de Catherine Dedourge part de la pratique des jeux en général et du loisir, à la pratique du jeu vidéo. Elle s'intéresse à un public de 8 à 16 ans, CM1 et CM2, et collège, plus « fanas » des jeux de « bastons » que des jeux de stratégie. Et elle s'interroge : « Comment cette pratique de jeu est-elle perçue par la famille ? Est-il possible qu'elle soit perçue comme une pratique d'apprentissage ? ».

La pratique du jeu en général socialise et induit des valeurs auto-éducatives. Le jeu vidéo avec ses supports technologiques induit l'acquisition d'habiletés motrices et conceptuelles. Est-il pensable qu'il devienne un moyen de réussite scolaire ?

Catherine pose comme hypothèse de travail que le jeu vidéo, en tant qu'il est une pratique technologique, permet un effacement des disparités sociales.

## II - La lecture

Pas n'importe quelle lecture : la lecture à haute voix avec des tout-petits.

L'activité « Lis avec Moi » part de l'inégalité constatée entre les familles de « Parents-lecteurs » et les familles où on ne lit pas avec/pour les petits.

L'objectif est de susciter chez les parents le désir de lire des livres à leurs enfants et voilà ce que raconte cette histoire.

Les enfants aiment les histoires, et il existe des livres pour enfants de très grande qualité. On n'a que l'embarras du choix.

Alors, Antoinette Lemarois lit des histoires aux enfants en présence des parents et les parents découvrent que les histoires lues intéressent leurs enfants et, par politesse, ils consultent, feuilletent quelques livres. Ils y touchent !

Ensuite, ils découvrent que les histoires les intéressent eux aussi et quand les enfants leurs demandent de lire, ils se laissent faire, ils imitent la conteuse, découvrent que, eux aussi, peuvent donner du plaisir aux enfants.

---

<sup>1</sup> Il ne sera pas question de sport, ni de pêche à la ligne... et pourtant l'une et l'autre de ces activités sont des lieux d'autoformation indiscutables. L'entraînement sportif est quasiment un modèle d'autoformation.

C'est l'occasion pour les parents de découvrir qu'ils valent quelque chose. Le processus est lent mais spectaculaire.

Et comme ça se passe dans les écoles qui sont un lieu familier, ouvert à tous, mais en même temps inquiétant, voire hostile (tant de mauvais souvenirs pour certains parents), c'est l'occasion pour eux d'appriivoiser l'école, de l'investir. Et cela devient un marche-pied vers une reprise d'un rôle social. Les parents, au départ en souffrance par rapport aux livres, entrent dans une dynamique valorisante, deviennent en demande de formation, et des projets peuvent se mettre en place, des projets qui viennent s'ancrer sur les notions de plaisir, de désir, de gratuité, de liberté (respect du rythme de chacun).

### III - L'écriture

Les ateliers d'écriture ont comme objectif de révéler aux gens leurs capacités de créateurs.

Et tout de suite se pose une question : qu'est-ce que ça veut dire « former des créateurs » ?

Le but est de s'appropriier le plaisir d'écrire, pas d'acquérir des règles de grammaire ou une meilleure orthographe. La personne se trouve confrontée à un travail de création.

Conflit et négociation entre la consigne imposée et l'imaginaire débridé. Les adeptes de l'Oulipo<sup>2</sup> savent bien que plus la contrainte d'écriture est forte, plus l'acte de création est important.

Écoute réciproque.

Mise en « danger ». Dans l'acte de création on s'expose au regard de l'autre, on se dévoile et on prend des risques.

Dans ce processus de création artistique, chacun identifie sa propre créativité et modifie son rapport au monde et à autrui. Il s'agit bien d'un acte de création et non d'une transmission d'outils.

Le rapport personnel, sensible au vécu, à la langue, aux choses se trouve transformé. Il n'y a pas dichotomie entre ce que vivent les personnes au quotidien et ce qu'elles vivent en atelier. Simplement, des liens nouveaux, différents se créent.

Et le rôle de l'écrivain-animateur, comment se situe-t-il dans cette démarche ?

Il est une ressource, une aide au développement individuel, une sorte de déclencheur qui va permettre de sortir du quotidien, de se découvrir autrement, de mettre en mouvement un nouveau champ de connaissances.

---

<sup>2</sup> Oulipo : Ouvroir de littérature potentielle cher à Georges Perec, Italo Calvino et quelques autres.

Ce processus de formation se met d'autant mieux en place que l'écrivain-animateur est lui-même en recherche sur des problèmes que lui pose la création, en recherche avec les membres du groupe. Avec un peu d'avance sur le groupe, un peu plus de maturité ou de réflexion, mais il doit être engagé dans un processus d'autoformation, préoccupé par la même recherche.

#### IV - Le cinéma

« Cela ne fait rien, Victor, nous recommencerons »<sup>3</sup>

ou l'histoire d'une vocation.

À l'âge où l'on s'oriente vers un métier, pour Daniel Laurent, la question se posait en terme de choix de vie : « Fallait-il s'orienter vers le secteur social ? ». Une position certes inattaquable politiquement et moralement, mais peut-être au fond, n'était-ce qu'une position de repli.

Et finalement le choix fut : Enseignant - Chercheur.

À l'origine de la décision, une projection sur image, l'identification avec le personnage de l'enseignant dans *L'enfant sauvage* de François Truffaut qui inlassablement recommence.

La décision de réaliser sa thèse sur l'auto-éducation et les images découle de cette expérience, d'une prise de décision commandée par la relation à une image.

On constate que, dans les moments de crises, les accidents, les ruptures, ce n'est pas la théorie ni la pratique qui comptent mais l'image imaginaire. L'image fonctionne par analogie, sans passer par le concept. Elle renvoie à l'illusion vitale sans laquelle justement on ne peut pas vivre.

Les images qui comptent pour nous, films-cultes, idoles, personnages de romans, c'est autour de ce monde imaginal que se construit le sens, que se donne le sens d'une vie. Dans le processus de constitution de la personne par l'auto-éducation, le monde de l'époque où l'on naît, le monde du travail où l'on agit, et le monde personnel, celui des images que l'on choisit, celui des valeurs, de l'identification, sont articulés de façon à donner du sens. On accomplit là un travail proprement philosophique. Et ce travail-là, personne ne peut le faire à notre place. Cela ne s'apprend pas. Cela se découvre, dans la solitude.

#### V - Le voyage

La « pédagogie du voyage » peut s'appréhender à différents niveaux.

Elle est d'abord un apprentissage inter-culturel : il s'agit de mettre des gens en situation d'approcher une autre culture, collectivement, de sortir du quotidien, de prendre de la distance temporelle et géographique, de développer des activités libres ou organisées. Dans le regard porté sur l'autre, sur ce qui est par

---

<sup>3</sup> *L'enfant sauvage* de François Truffaut.

définition étranger, c'est le regard sur soi qui se trouve changé, comme dans un jeu de miroir. Dans un voyage, l'autre est un prétexte qui permet de se découvrir soi-même.

Elle est aussi un apprentissage tout court. Le cadre formel du voyage est formateur : la préparation du matériel, le choix des visites et des itinéraires, la gestion des budgets l'organisation... Mais il s'agit là plus d'un processus d'hétéroformation. Les acquis peuvent se mesurer en terme de contenu, de vrai ou faux, de réussite ou d'échec.

Mais, surtout, la pédagogie du voyage prend tout son sens dans l'expérience de l'imprévu, dans l'exploitation de la rupture.

Le voyage est d'abord une rupture, un adieu à quelque chose et/ou à quelqu'un. À cause de cela, il crée des espaces de liberté, des vides et des manques qui vont permettre que quelque chose d'autre arrive.

L'essentiel est dans la place faite à l'imprévu, aux dérives par rapport à un programme. C'est dans ces zones de déséquilibre que vont se produire des événements. L'événement, par le récit, pourra se transformer en expérience et le retour sur l'expérience crée du savoir, des connaissances. Il n'y a pas de réponse toute faite face à l'imprévisible, mais forcément nécessité de puiser en soi quelque chose de neuf.

## Que dire de plus en matière de conclusion ?

Dans un processus d'autoformation, il convient d'abord de laisser les choses advenir.

Le loisir reste un loisir, ludique, gratuit, sans arrière-pensée utilitaire, et il est vécu comme tel, même s'il s'agit de loisirs culturels, et personne ne vient trier entre les loisirs « nobles » et les autres : un roman de gare vaut autant qu'un grand auteur. C'est à cette condition qu'il permettra d'entrer dans un processus d'autoformation.

Vivre d'abord, réfléchir après.

Ensuite, dans l'après-coup, dans la réflexion sur soi, dans le récit sur l'événement, dans le désir de comprendre, l'autoformation va entrer en œuvre. Il y aura là un véritable travail de construction du sens, de production de valeurs et de culture. L'auto-éducation, ou l'autoformation, puise son objet dans ce monologue intérieur où le « je » narratif est ce sur quoi se construit l'identité du sujet.

Il s'agit bien de produire de la culture, dans le sens allemand du mot culture, c'est-à-dire « devenir soi ». En français, le terme a une autre signification. Il renvoie à un certain nombre de choses que l'on possède et qui donnent accès à la civilisation. C'est un concept qui n'est pas opérant dans le cas de l'autoformation.

Une question tout de même se pose. Deux termes sont utilisés par les uns et les autres pour définir le processus par lequel se constitue la personne : auto-éducation ou autoformation.

Le temps nous a manqué pour essayer d'éclaircir ce point.

# **AUTOFORMATION, LANGUES ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

## **Usages de la notion et questions posées**

### **Groupe d'échanges**

Élisabeth FICHEZ (IUP INFOCOM, Lille3)  
& Daniel POISSON (CUEEP, Lille1)

L'atelier réunissait une quarantaine de participants, dont environ la moitié était des linguistes intervenant soit en formation initiale universitaire, soit en formation des adultes. Pour lancer le travail, Élisabeth Fichez présente ses premières réflexions sur l'autoformation assistée en formation initiale universitaire à partir d'expériences en cours à Lille1 et de projets en émergence à Lille3.

### **1. Pour un usage ouvert de l'autoformation dans l'Université**

Élisabeth FICHEZ

En guise d'introduction à cet atelier, je me propose de vous soumettre quelques pistes de réflexion sur les usages de la notion d'autoformation dans l'enseignement supérieur, sur les pratiques et les problèmes soulevés. Je me référerai pour cela à ce que j'ai pu observer dans deux lieux différents : ma propre université (Lille3) et l'université voisine des Sciences et Technologies de Lille (Lille1).

A vrai dire, les pratiques « d'autoformation », formellement identifiées comme telles, ne font pas encore partie des réalités concrètes à Lille3 : il n'y a pas d'expérience faisant explicitement référence à ce concept, ni non plus pour l'instant de « centre » ou de « salle » d'autoformation ainsi désigné(e). Mais il s'y mène une réflexion collective, notamment dans le cadre d'une commission intitulée « Nouvelle Technologies et Enseignement », sur la politique générale à définir et à soumettre aux instances élues pour soutenir et développer les initiatives des UFR.

La situation est différente à Lille1 où fonctionne déjà depuis quelques années, en premier cycle, un Centre de Ressources appelé LEMM (Laboratoire d'Enseignement MultiMédia).

J'aborderai trois points :

#### **1. L'usage de la notion**

Le contexte étant celui d'un lieu de formation formelle, l'usage de la notion ne peut bien entendu renvoyer qu'à des pratiques d'autoformation articulées à une formation institutionnelle dans laquelle une large part est imposée et relève de l'hétéroformation. Les pratiques d'autoformation sont donc plus justement envisagées en termes « d'aide à l'autoformation » ou encore « d'autoformation assistée ».

Dans l'expérience mise en place à Lille1 autour du LEMM, et dans celle qui est en cours de projet à Lille3, autour de salles spécialisées pour les UFR de langues, ce qui est offert à l'étudiant, c'est en fait la possibilité de venir travailler seul, dans un temps et un espace différents de celui du face à face pédagogique, à partir de ressources multimédiatiques que le pilotage informatique permet de rendre interactives. Encore faut-il ajouter que la fréquentation de ces salles dites « d'autoformation » est en bonne part prescrite par les enseignants responsables des modules, même si elle se fait aussi sur le mode du libre-service.

Le concept d'autoformation trouve là un usage identifié par les spécialistes du champ en terme d'approche « technico-pédagogique ». L'objectif est de réintroduire, dans un enseignement devenu de masse en 1<sup>er</sup> cycle, des temps d'individualisation et d'appropriation active pour des apprenants caractérisés par leur hétérogénéité, de pouvoir aussi leur proposer des tests d'auto-évaluation.

A défaut de pouvoir parler véritablement de pratique autonome, on parlera, à la suite de Maryse Quéré, de « *transition douce entre un encadrement maximal au lycée et une autonomie complète par introduction progressive de l'autoformation* » (Rapport : *Vers un enseignement supérieur sur mesure*).

## 2. Les problèmes soulevés

Ce début d'évolution, qui prend en compte le fait que l'étudiant peut conduire des moments de son apprentissage et qu'il s'agit de le guider en lui proposant des ressources en dehors de la médiation physique de l'enseignant, peut paraître bien limitée. Il n'en soulève pas moins toutes sortes de problèmes pour ceux qui, de manière encore trop souvent bénévole, et parfois au détriment de leur carrière universitaire évaluée sur l'activité de recherche, s'emploient à les résoudre :

- Problèmes d'ordre logistique : trouver des espaces nouveaux dans des locaux déjà sur-occupés et pouvoir réfléchir à une architecture évolutive en cohérence avec les projets.
- Problèmes d'existence, d'accessibilité et de disponibilité de produits correspondant aux besoins. La question de la production éducative est cruciale, pour ce niveau d'enseignement comme pour les autres : qui se positionne comme concepteur/producteur, pour quels utilisateurs, avec quels moyens ? La notion de marché éducatif a-t-elle un sens ? Quels partenariats éventuels entre le public et le privé et quelle reconnaissance (y compris pécuniaire) des compétences respectives ?
- Problèmes surtout de l'extension des pratiques hors du cercle initial du groupe d'innovateurs. Une enquête menée cette année au LEMM auprès d'une quarantaine d'enseignants qui ont été amenés à en prescrire la fréquentation à leurs étudiants, montre à quel point les attitudes restent ambivalentes, et parfois crispées, quant à l'idée que l'étudiant peut apprendre quelque chose avec une machine et que la place traditionnelle de l'enseignant pourrait être remise en question à travers le développement de tels dispositifs.

## 3. L'idée d'« organisation autoformatrice »

Ceci nous amène à penser que le principal obstacle aux pratiques d'aide à l'autoformation pourrait bien être lié aux agents éducatifs eux-mêmes. Ce qui à la fois n'est pas étonnant quand on se souvient à quel point toute la définition administrative de l'activité enseignante passe par le comptage du nombre d'heures en présence des étudiants, mais qui interroge lorsque l'on observe que l'activité de chercheur des mêmes agents relève bel et bien du modèle social de l'autoformation par et avec des pairs.

Nous plaiderons donc pour un usage plus ouvert du concept d'autoformation dans l'enseignement supérieur en avançant l'idée qu'il faut réfléchir aux conditions d'une « organisation autoformatrice » dans un environnement en mutation.

Il ne s'agit pas de lancer un slogan de plus (après « l'entreprise qualifiante » par exemple) mais de mettre l'accent sur le fait que le comportement et les pratiques des agents éducatifs (enseignants-chercheurs bien sûr, mais aussi responsables des divers services ...) sont affectés, tout autant que ceux des publics d'apprenants, par les nouvelles conditions cognitives, méthodologiques, d'accès au savoir et de formation dans l'organisation sociale et culturelle qu'est l'Université.

La référence conceptuelle à l'autoformation s'enrichira ainsi de la dimension sociopédagogique dont fait état Joffre Dumazedier en parlant du défi lancé aux institutions éducatives : comment pourraient-elles donner aux individus le goût d'une gestion autonome de leur formation si elles n'ont pas créé, à travers une activité réflexive sur elles-mêmes, les conditions d'une telle aptitude à l'autonomie dans un environnement changeant et complexe ?

C'est ce que cherche à impulser, de manière balbutiante et très modeste, la commission créée à Lille<sup>3</sup>, en articulant les prises d'initiative locales avec une logistique de mise en réseau des ressources ; en abordant aussi bien les projets concernant l'évolution des pratiques étudiantes que ceux concernant les pratiques des agents éducatifs (aide à la prise en main et à l'appropriation des nouveaux outils d'accès au savoir) ; en réunissant des responsables de services gérant des publics ordinairement cloisonnés (Formation Continue, Centre de Télé-Enseignement Universitaire, Directeurs d'UFR) afin d'imaginer des dispositifs logistiques communs d'autoformation assistée qui puissent favoriser des synergies dynamiques entre ces divers types de publics.

## 2. Un débat

Suite à cet exposé, un débat sans temps mort s'instaura entre les participants. Nous nous contenterons d'en extraire quelques éléments significatifs de la diversité des interventions.

Nicole Buckler<sup>1</sup> signale que l'autoformation en langue est pertinente pour la formation des non-spécialistes. Pour la formation des futurs linguistes ou des spécialistes d'une langue, les méthodes restent traditionnelles. Elle insiste sur la nécessité de l'autodirection des apprentissages : il ne suffit pas que l'enseignant ait prescrit un travail en autonomie pour que l'on puisse parler d'autoformation. L'université de Strasbourg étudie des solutions-maison pour coefficienter les activités des enseignants afin de prendre en compte les tâches d'environnement, de permanence et de production pédagogique nécessaires à l'autoformation.

Monique Vindevoghel<sup>2</sup> constate à partir d'une première expérience portant sur 20 000 heures-étudiants au Laboratoire d'Enseignement Multi-

---

1 Université de Strasbourg.

2 IEMN, Lille1



Média de Lille<sup>1</sup>, qu'au niveau de la première année de DEUG, l'autoformation prescrite par les enseignants fonctionne, ce qui n'est pas le cas de l'autoformation libre, c'est-à-dire non prescrite. Elle attribue cela à un manque de maturité des étudiants de première année. En effet 80% des étudiants préfèrent les cours traditionnels et 20% l'autoformation au LEMM. De petits centres de ressources, au plus près des usagers, augmenteraient l'accessibilité ; une mise en réseau et un travail pluridisciplinaire permettraient de garder une cohérence d'ensemble. Elle regrette que l'importante matière grise mobilisée par les animateurs du LEMM pour créer les ressources pédagogiques ne soit pas mieux prise en compte par l'institution.

Gilles Gamot<sup>3</sup> remarque que, dans le domaine des langues en formation initiale à Lille<sup>1</sup>, la résistance au développement de l'autoformation assistée ne vient pas de l'administration qui appuie les projets si l'on reste raisonnable sur le budget, mais des enseignants qui ne voient pas pourquoi changer ce qui, pour eux, marche bien. L'innovation que constitue le centre d'autoformation langue est partie de formations nouvelles (Licence pluridisciplinaire, IUP ....) qui intégraient dans les maquettes de diplômes une part d'autoformation tutorée en interaction avec du présentiel. Les premiers bilans montrent que 50% des étudiants souhaitent continuer cette forme d'enseignement et 50% un retour au traditionnel.

A Paris 8, c'est par la bureautique que l'autoformation a démarré.

Élisabeth Fichez souligne que les enseignants du supérieur se sentent essentiellement responsables d'un contenu à faire passer et ne sont donc pas centrés sur les besoins des apprenants. Le passage à l'autoformation nécessite un changement de paradigme de leur part.

### 3. Des questions

Pour finir, à partir de l'exposé introductif et du débat, Daniel Poisson établit une liste de questions et de problèmes abordés ou sous-jacents.

- La médiatisation des supports pédagogiques nécessaires à l'autoformation assistée nécessite de faire travailler ensemble informaticiens, audiovisuels, secrétariats pédagogiques et enseignants. Or ces services sont souvent morcelés dans nos universités. Comment créer un service d'aide à la production pédagogique intégrant toutes ces composantes ?
- Les normes concernant les locaux universitaires ne reconnaissent que les formes classiques d'enseignement (cours, TD et TP). Il est donc très difficile d'aménager des espaces réellement adaptés à l'autoformation assistée. Comment faire évoluer ces normes pour prendre en compte les nouvelles formes d'enseignement ?
- Quelles différences faisons-nous entre autoformation assistée et travail autonome des étudiants ?
- L'autoformation se matérialise souvent dans nos universités par la création de centre de ressources multimédia. Faut-il un unique grand centre, par exemple intégré au Service Commun de Documentation, ou une forte délocalisation de petits centres de ressources ? Faut-il des centres

---

<sup>3</sup> Centre de Ressources Linguistiques, CUEEP-Lille1.

de ressources généralistes multidisciplinaires et pluriformations, ou des centres de ressources spécialisés ?

- Comment concilier accessibilité et sécurité des centres de ressources ?
- Comment acquérir et/ou produire les ressources pédagogiques indispensables pour l'autoformation ? Auteurs individuels ou auteurs collectifs ? Productions autonomes ou travail coopératif en réseaux ? Places et rôles du secteur privé dans la création, la réalisation, l'édition, la distribution et la diffusion des produits ? Problèmes juridiques ? Problèmes économiques ? Problèmes éthiques ?
- Contrairement à une crainte non fondée, l'autoformation assistée ne supprime pas des postes d'enseignants, mais modifie fortement le rôle de ceux-ci. Comment concilier ou faire évoluer le statut des enseignants du supérieur en fonction des besoins en ressources humaines des systèmes éducatifs intégrant explicitement de l'autoformation assistée ? L'ingénierie éducative, l'innovation pédagogique et les recherches appliquées visant l'amélioration des formations universitaires peuvent-elles être prises en compte dans la carrière des enseignants au même titre que les recherches fondamentales disciplinaires ?
- Il est plus facile de faire financer les infrastructures technologiques que le fonctionnement. Comment éviter les coquilles technologiques vides et promouvoir des vrais services intégrant ressources matérielles et ressources humaines ?
- Les innovations pédagogiques démarrent souvent avec des publics particuliers ou avec des étudiants en difficulté. Comment traiter ces publics sans marginaliser ou connoter négativement l'autoformation ?
- Comment prendre en compte dans les centres d'autoformation à la fois les apports méthodologiques visant l'autonomie des apprenants et les apports disciplinaires ?
- Faut-il évaluer les apprentissages en autoformation et, si oui, comment ?
- Comment généraliser les expériences-pilote et peut-on les étendre à un enseignement de masse ?
- Comment mettre en commun l'expertise sur les bons usages ?
- Quelles sont les particularités de chaque discipline en ce qui concerne l'autoformation ?

L'atelier n'a pas permis de traiter ces questions dans le détail, mais leur diversité montre le grand intérêt pour l'autoformation éducative à la fois dans le Supérieur et chez les linguistes.

# AUTOFORMATION - TRAVAIL - ENTREPRISE

## Groupe d'échanges

Dominique DELACHE (CUEEP)

L'objectif était d'interroger deux expériences d'accompagnement à l'autoformation en entreprise à partir d'une réflexion sur les ambiguïtés de ce type d'intervention.

- Expérimentation n° 1. animation d'une formation de niveau VI en centre de ressources (CHR LILLE) mise en place par Mmes C. Libert<sup>1</sup> et F. Mostowfi<sup>2</sup> ;
- Expérimentation n° 2. formation de cadres, agents de maîtrise et formateurs au management selon une démarche originale, dénommée SYCOMORE, animée par Mrs G. Buisine<sup>3</sup> et R. Huyghe<sup>4</sup>.
- Questionnement par Mme F. Berestetsky<sup>5</sup>.

## 1 Présentation du dispositif CENTRE DE RESSOURCES du CHR LILLE

C. LIBERT & F. MOSTOWFI

### Contexte et public

Le Centre de ressources existe depuis deux ans au CHRU de LILLE. Voulu comme une innovation pédagogique dans l'institution, il s'adresse, en priorité au public hospitalier de niveaux VI et vbis : 1500 personnes sur 8500 salariés non-médicaux. Situé avant les formations de mise à niveau en français et mathématiques des groupes de formation (modulaire ou modulaire individualisé), le centre de ressources accueille 27 stagiaires à raison de 10h./semaine sur le site CHRU.

### Les objectifs sont de deux ordres

- créer un dispositif attractif et adapté aux difficultés spécifiques et individuelles de ce public, non-demandeur de formation qualifiante ;
- permettre aux stagiaires d'évoluer personnellement et à leur rythme vers une formation générale de base, permettant l'accès à une ouverture professionnelle.

---

1 Responsable Formation du CHR.

2 Formatrice au CUEEP LILLE.

3 CFC du GRETA Bassin de LILLE.

4 Cadre formation EDF Centrale de CHOOZ.

5 Chargée d'études Direction Technique AFPA - MONTREUIL.

## La structure du centre de ressources se caractérise par

- sa souplesse d'accueil : entrée permanente de nouveaux venus quels que soient leur niveau de base et leurs objectifs ;
- sa souplesse de durée : individualisée selon le rythme et les objectifs de chaque stagiaire ;
- sa souplesse de médiation : la palette d'outils multimédias est riche, diversifiée, attractive et démystifiante ;
- sa souplesse horaire : possibilité large de concilier activité professionnelle, éventuellement temps personnel, et formation ;
- sa souplesse pédagogique, le formateur se positionnant essentiellement comme personne-ressource, facilitateur d'apprentissage et conseiller ;
- sa souplesse méthodologique : la mise en projet de chaque stagiaire étant adaptée à son poste de travail et à l'évolution possible de son métier.

## 2 Organiser l'autonomie de l'autre ?

### Présentation du dispositif SYCOMORE

G. BUISINE & R. HUYGHE

### Présentation du dispositif

**SYCOMORE** : SYstème de CONception MODulaire REGulable.

Mode d'organisation : sensibilisation de l'environnement en amont de la formation et mise en place de réseaux intra et inter-entreprises, système à la carte, production en temps réel, autoformation et compagnonnage.

### Contexte

38 stages de 2 à 12 jours, depuis septembre 1989, dont 31 en entreprise (EDF, Sealink, Renault...) : 12 à dominante management pour cadres et agents de maîtrise et 19 à dominante pédagogique pour formateurs occasionnels. Actuellement 13 animateurs SYCOMORE : 5 en centrales EDF, 7 dans deux GRETA à raison de 2 séminaires de 4 jours par an.

**L'exemple des stages SAVOIR** : 26 participants, formateurs occasionnels, 6 animateurs, 5 jours en séminaire résidentiel à dominante pédagogique, mais avec ouvertures possibles sur le management, le diagnostic et la formation personnelle.

S'impliquer  
Accompagner  
Voir  
Organiser  
Informier  
Réguler

**Ce qui se joue avant le stage lors des entretiens individuels préalables** : l'animateur confie au participant la responsabilité de construire et conduire sa propre formation et pose les règles du jeu :

- **règle du scalpel**  
le stagiaire mène le jeu et se sert des formateurs ;
- **règle de l'isomorphisme**  
comment être formateur formant à l'autonomie si je ne le suis pas moi-même quand je suis en formation ?

- règle du Talvère  
espace libre à côté du champ labouré et permettant de faire demi-tour ;
- règle de la troisième aire  
pas de créativité sans espace (Winnicott) ;
- règle de la maîtrise sociale  
espace-temps nécessaire au déploiement des maîtrises techniques, relationnelles et pédagogiques ;
- règle du devoir d'insolence  
droit à la parole = droit de se taire et de dire son refus de parler ;
- règle de l'entraînement mental  
une démarche en trois mouvements (logique/dialectique/éthique) reliant théorie et pratique.

### Déroulement de la première journée

Matinée : rappel par un cadre EDF des règles du jeu (chacun est maître de la construction de son stage) et des objectifs (changer la manière de voir, non la manière de faire).

Après-midi : 14h.-16h. : en grand groupe : exposé sur l'entraînement mental - jeu de questions ==> faible dérive et difficulté de prise de parole ==> 16h30 : 4 ateliers avec choix de la forme pédagogique : exposé-débat, travail sur un problème, sur un film ou sur un texte.

## 3 Autoformation et flexibilité

F. BERESTETSKY

C'est par l'autoformation et la flexibilité plus que par l'autoformation au cœur de la «galaxie des auto» que j'aborderai le sujet. Le contexte actuel se caractérise par une exubérance où la souplesse des dispositifs est rigoureusement régie par la précision des nombreuses mesures et procédures de tous ordres. Mon questionnement et ma réflexion se fondent en grande partie sur mon expérience, mais aussi sur les éléments théoriques et méthodologiques rassemblés dans la revue *Éducation Permanente* sur les chantiers de l'autoformation (n° 122).

Il est notoire que le thème de la flexibilité traverse l'ensemble des préconisations de gestion dans tous les domaines. Je rappelle ici tout d'abord les cinq figures de proue de la flexibilité<sup>6</sup> :

1. le concept d'usine flexible : prototype de l'adaptabilité du processus productif ;
2. le développement affiché de la polyvalence (compétences transverses) de l'ouvrier moderne ;
3. le salariat intérimaire et les emplois précaires comme forme achevée de la mobilité de l'emploi ;
4. l'individualisation des salaires et de la gestion des ressources humaines ;
5. mise en place d'un salariat à plusieurs vitesses, diversité des rémunérations, des garanties juridiques et des droits sociaux ;

De fait, la flexibilité se présente comme une réponse à un même problème central : la montée des incertitudes et la difficulté de les gérer. D'où l'adoption d'une stratégie globale de flexibilité tant par la modernisation des structures de travail que par celle des rapports sociaux.

---

<sup>6</sup> Cf. la flexibilité du travail en Europe ( R. Boyer).

Dans le domaine de la mobilité de l'emploi, la flexibilité peut être assurée, on le sait, par des plans sociaux, des licenciements économiques, une réduction rapide du travail immigré, et l'incitation au temps partiel, surtout en direction des femmes.

Dans l'ensemble, on a recours à la flexibilité pour remédier aux méfaits des refus d'adaptation. Dans ce cadre, parler d'espaces de formation intégrée dans l'entreprise où le «se formant» doit être co-producteur de sa formation peut sembler utopique.

Cependant deux approches de la flexibilité peuvent faciliter cette greffe délicate. Elles relèvent des conceptions suivantes :

1. la Flexibilité purement défensive vise à une diminution de la masse salariale et à la restriction des droits sociaux pour satisfaire à une compétition mondiale acharnée sur des produits banalisés ;
2. le but de la Flexibilité offensive est d'améliorer la qualité des produits et des compétences en vue de conduire des projets de modernisation technologique, sociale et économique.

Les conséquences de ces deux conceptions sur l'implantation concrète d'espaces d'autoformation en entreprise sont radicalement différentes. Mais aucune n'éliminera le problème de la segmentation du marché du travail et son corollaire, l'émiettement du statut des salariés.

La recherche d'une bonne conduite s'impose donc pour mettre en œuvre un processus d'autoformation récusant les deux formes de flexibilité. Cette nécessité éthique implique une triple exigence :

1. faire des différenciations repérées, non pas des vecteurs de luttes compétitives, mais de nouvelles bases de solidarités complémentaires, comme dans l'autoformation mutuelle ;
2. adopter une stratégie de remontée dans la division du travail, pour en tirer les conséquences en matière de formation qualifiante, dans le cadre d'une politique de qualité globale d'entreprise ;
3. dépasser la course de vitesse entre rapidité d'innovation, mise en place d'organisations souples, et développement de la crise comme inducteur d'effets sur le pilotage financier, devenu surdéterminant.

Ainsi, considérer l'apprenant comme sujet fondamentalement libre, comme un producteur-acteur-metteur en scène de sa formation, relève d'approches de l'autoformation occultées, parfois banalisées, par des systèmes de représentations mécanistes et individualistes qui mettent sur le devant de la scène les mesures et les dispositifs.

Cependant, dans une stratégie offensive de développement d'une politique de qualité, certaines entreprises affirment la nécessité de l'autonomie du salarié, notamment de l'ouvrier. Dans ce cas le développement d'une démarche d'autoformation implique le développement d'une formation intégrée dans l'entreprise où l'expérience de l'apprenant-opérateur-producteur est considéré comme la meilleure ressource pour améliorer la productivité. La formation expérimentielle prend alors toute sa dimension dans la mesure où l'autoformation peut s'y développer avec cette ambiguïté féconde que porte l'autonomie en tant que capacité d'une personne à ressortir ses propres lois d'expériences. Dans ce cadre, l'autodirection des apprentissages, partant des situations de travail plutôt que des disciplines, redonne du sens à des démarches telles que l'alternance.

Toutefois reste posé le problème de la formalisation de l'expérience de l'apprenant par lui et pour lui. Plusieurs méthodes y contribuent, notamment celles de l'entraînement mental, de l'entretien d'explicitation, de l'écriture d'un journal

de bord. Ce sont les éléments d'un processus d'autoformation qui réconcilie connaissance théorique et savoirs en actions au travers d'une expérience réactive et créatrice d'un autodéveloppement. Ainsi l'autoformation s'inscrit dans le continuum allant de l'enregistrement d'un message à la capacité de produire sa vie de manière émancipée et libératrice.

Il s'avère donc possible, dans l'irréductible complexité de la démarche d'autoformation en entreprise, de repérer des possibilités de création d'espaces de formations ouvertes générant des processus de construction permanente des connaissances, si - et seulement si - l'entreprise préconise une flexibilité de type offensif. Dans cette hypothèse, il existe, en effet, une démarche d'ouverture sur les autres et d'autonomisation des personnes.

Dans ces entreprises toutefois, on peut constater des modes d'organisations qualifiantes (ou apprenantes) qui se fondent néanmoins sur l'idée d'un ultime pilotage par la rentabilité. Or ce consensus n'est-il pas de nature à justifier toute pratique innovante, y compris en matière de gestion des ressources humaines ? De fait on assiste actuellement à une gestion individualisée des personnels où peut revenir en force une idéologie des compétences très liée à celle des dons. Dans cet environnement flexible et complexe, la question de l'éthique se pose alors : elle requiert nécessairement de chacun une autoconsistance suffisante pour se situer avec pertinence en entreprise dans les multiples situations des formations ouvertes où se développent les chantiers de l'autoformation.

## 4 Débats

Les débats qui ont suivi les trois présentations ont essentiellement consisté :

- en demandes d'explicitation sur les exemples présentés ;
  - à lever de nouvelles questions ; j'en retiens six :
1. Qu'en est-il de la place et du rôle de l'autoformation en situation de travail ? Les exemples présentés placent, en réalité, les salariés en dehors de leurs postes de travail. Or, à 90% de son temps de travail, le salarié est seul sur son poste : où en sont les recherches sur la notion d'îlots d'apprentissage ?
  2. Comment évaluer les résultats d'actions de formation dans des dispositifs centrés sur l'autoformation ? N'y a-t-il pas à construire des critères en rupture avec les référentiels habituels ?
  3. Comment relier processus d'autoformation en entreprise et nécessité de production de diplômes ? N'y a-t-il pas contradiction entre la notion de talvègue (cet espace-temps libéré, nécessaire au retour de production de sa propre formation) et la notion de produit-diplôme ?
  4. Comment l'autoformation peut-elle mettre en synergie hiérarchie d'entreprise et tuteurs pour réfléchir sur les salariés que l'entreprise veut avoir demain et les besoins de formation qui en découlent ?
  5. Peut-il y avoir développement de l'autonomie sans liberté de développer des actions dans l'entreprise ?
  6. Quelle éthique se doit d'avoir le formateur comme « jardinier » d'autoformation ?
- et en la formulation d'une critique, généralisable à l'ensemble du colloque : l'absence de références théoriques permettant de savoir dans quel cadre théorique parle chaque intervenant.

# AUTOFORMATION EXISTENTIELLE

## Groupe d'échanges

Bernadette COURTOIS

Lors de la préparation du colloque, les coordonnateurs avaient demandé que le thème principal de nos travaux soit présent non seulement dans le contenu des échanges mais aussi dans l'organisation et la structuration de l'ensemble des travaux.

Gérard Mlékuz avait proposé d'organiser un *forum* qui soit un lieu d'échanges : dans l'introduction du colloque, il indiquait qu'il entendait ce mot d'échange au sens biologique, c'est-à-dire comme communication et circulation entre cellules vivantes et avec l'extérieur : un défi était donc lancé de ne pas reproduire le fonctionnement des *ateliers*, où les échanges étaient structurés à partir d'apports de pratiques ou de recherche que les participants questionnaient, au nom de leur propre expérience et de leurs travaux.

Par suite de différents hasards et des premières grèves universitaires (Rouen), il s'est trouvé que le forum sur l'autoformation existentielle ne comportait aucun apport prévu à l'avance : si l'absence imprévue d'Hélène Bezille et de son apport a été regrettée, cela a incité le groupe à ne compter que sur ses apports en situation pour avancer dans la compréhension et la confrontation de cette notion perçue à la fois comme nécessaire et floue d'autoformation existentielle.

En fait, les participants au forum avaient déjà tous travaillé cette notion, à propos de leur propre autoformation et de l'articulation de celle-ci avec leurs travaux, dans leurs différentes situations professionnelles. Ils avaient aussi des références communes au sein du colloque, à travers l'intervention de G. Pineau en ouverture du colloque et à travers les ateliers de C. Leray (Dynamique autoformatrice de l'histoire de vie), N. Roelens (l'énigme existentielle de l'autoformation) et C. Verrier (témoignage d'une expérience autoformatrice).

## L'autoformation existentielle : de quoi parle-t-on ?

Les participants font ressortir, notamment à la lumière de leur propre expérience de vie, que, pour eux, l'autoformation existentielle est "une appropriation de sa vie dans sa globalité", qu'il s'agit de "donner sens à ce qu'on est et ce qu'on fait", de "pouvoir bâtir sur la richesse de sa vie profonde".

Cette approche est proposée pour déclencher l'envie d'apprendre et de ne pas faire des lieux de savoir des lieux d'humiliation, en permettant à chacun de pouvoir travailler sur le sens et pouvoir donner sens.

Un petit coup de patte est donné aux intellectuels positionnés socialement qui se donnent rarement le droit (?), le devoir (?) de raconter l'accès et le cheminement vers le savoir qu'ils ont effectué. Les situations d'entreprise sont elles aussi évoquées.

À ce propos, un des participants évoque, à côté du fonctionnement visible de l'entreprise, la "face cachée, où les salariés essaient d'exister", illustrant le propos de F. Flahault qui définit l'entreprise comme un double système de production de biens et de services et un système de production du sentiment d'existence. Autrement dit, il s'agit "d'articuler les différents contextes situationnels dans lesquels la personne se trouve avec sa préoccupation de construire ou plutôt de co-construire le sens de la vie". On pourrait peut-être parler de "conscientisation", comme l'a fait l'un des participants ou plus largement de la "nécessité de cette



appropriation globale" pour pouvoir s'approprier tel ou tel apprentissage ou situation de vie.

Plusieurs participants insistent sur le fait que l'autoformation existentielle ne doit pas se comprendre comme la préoccupation de la personne, sujet psychologique, mais que cette "tentative d'accomplissement de soi" concerne aussi le registre social de la personne et donc la nature du lien social en jeu, illustré au sein du colloque, par exemple, par la présence des réseaux d'échanges réciproques de savoir (C. Héber-Suffrin, P. Portelli) ainsi que par la notion de "place" d'où chacun puisse parler et exister.

## Comment aller dans le sens d'une autoformation existentielle ?

Ce questionnement s'est en fait effectué à trois niveaux :

- pour soi  
Comment sortir d'une démarche "spécialisée" voire disciplinaire, trouver une approche facilitante, sans doute d'ordre anthropologique, avoir l'humilité de faire "un apprentissage quotidien" du sens et de l'espace d'existence de l'autre ?
- pour les autres en recherche  
Comment saisir sans la trahir cette dimension de l'autoformation existentielle (exemple : de travaux sur l'autodidaxie, sur les marathoniens, sur les jeunes à la recherche d'un emploi et d'une place dans la société) ?
- pour les autres en formation  
Comment ne pas nier cette dimension, tout en respectant les objectifs opératoires d'une formation ? Quels moyens et instruments mettre en place ?

Plusieurs pistes sont évoquées :

- le travail sur sa vie, par l'histoire de vie ;
- le travail sur des images porteuses de sens et le travail sur un registre symbolique, par les blasons ;
- la mise en œuvre plus largement d'une démarche de conscientisation...

## Et le rôle du formateur ?

Le mot "formateur" ne semble pas convenir au rôle à jouer dans l'autoformation existentielle des autres. Plusieurs mots sont proposés : facilitateur, accompagnateur, régulateur, "guidant", médiateur... Aucun d'ailleurs ne fait l'unanimité, mais cet échange au niveau de l'appellation même montre bien que l'autoformation existentielle ne peut être le fait du "formateur", même si tout le monde insiste sur l'importance qu'il soit lui-même dans cette démarche pour pouvoir prétendre jouer un rôle dans celle des autres.

Même s'il ne peut prétendre agir directement, le "formateur" peut faciliter la démarche en ouvrant des espaces et des temps d'expression et de circulation du sens et de transactions socio-symboliques. Il peut ainsi passer d'une "approche technocratique de la formation professionnelle" à une articulation d'un contexte spécifique et d'une tentative d'appropriation globale de sa vie. Il pourrait s'agir d'ouvrir des espaces d'intersubjectivité, protégés des rapports de forces, où puisse se faire une mise en commun et une confrontation du sens.

L'heure a tourné : nous n'avons pas encore fait le tour du problème. Mais J. Dumazedier va parler : l'auteur de *La civilisation des loisirs*, le fondateur de Peuple et Culture, le sociologue de l'autoformation va nous permettre de poursuivre d'une autre manière...

# ***CARREFOUR INTERNATIONAL***

*Présentation des intervenants*

Philippe CARRÉ

- *L'autoformation en milieu de travail au Québec :  
état sommaire de la recherche et des pratiques* Roland FOUCHER
- *Recherches dans le domaine de la formation autodirigée  
chez les adultes au Royaume-Uni* Keith PERCY
- *Transition du paradigme instructiviste vers le paradigme  
constructiviste de la Formation Professionnelle  
en Allemagne* Gerald A. STRAKA
- *Pratiques d'autoformation : une enquête  
en Communauté Française de Belgique* Brigitte DENIS



## PRÉSENTATION DES INTERVENANTS

Philippe CARRÉ

C'est un groupe d'amis, d'abord, et de spécialistes de l'autoformation, ensuite, que j'ai le plaisir d'accueillir aujourd'hui. Nous vivons un petit événement puisque c'est la première fois qu'autant de pays différents sont représentés dans un même débat sur l'autoformation, en Europe et sans doute, dans le monde. Pour les présenter, je vais rendre grâce à la distance parcourue en procédant en ordre inverse de la proximité géographique<sup>1</sup>.

**Roland FOUCHER** a donc traversé l'Atlantique, puisqu'il nous vient du Canada et plus précisément du Québec. Il est professeur de gestion des ressources humaines à l'École des Sciences de Gestion de l'Université du Québec à Montréal, et donc tourné vers la psychologie industrielle. Roland est membre fondateur du GIRAT (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Autonomie et le Travail), groupe canadien de recherche et d'assistance dans le développement des pratiques d'autoformation en situation de travail. Il est également auteur de plusieurs ouvrages sur le développement des ressources humaines. Dans notre galaxie de l'autoformation, il s'intéresse avant tout à l'autoformation "socio-organisationnelle".

**Keith PERCY**, professeur et directeur du département de formation continue à l'Université de Lancaster, travaille depuis 15 ans sur des recherches empiriques dans le domaine de l'apprentissage autodirigé, indépendant et informel, particulièrement dans le cadre communautaire. Keith a publié plusieurs études sur ces questions, sur un domaine qui couvre à la fois l'autoformation sociale et l'autodidaxie, ou autoformation "intégrale".

**Gerald STRAKA** est professeur à l'Université de Brême et responsable du groupe LOS qui signifie "apprentissage organisé ou autodirigé". Gerald développe recherches et interventions sur la notion d'autodirection et son instrumentation dans le monde du travail. Familier des *symposia* de recherche nord-américains annuels sur le "self-directed learning" (apprentissage autodirigé), il est auteur de nombreuses publications sur l'apprentissage et l'autoformation en milieu de travail. Son travail se situe à la fois dans le domaine cognitif et social de l'autoformation.

Enfin, de l'autre côté de la frontière, **Brigitte DENIS** est maîtresse de conférences à l'Université de Liège, collaboratrice du Professeur Dieudonné LECLERC au Service de Technologie de l'Éducation de cette université. Elle travaille sur le processus enseigner-apprendre, les multimédias et l'évaluation de la formation. Signalons, pour déjà l'en remercier, que Brigitte a mené une enquête sur les pratiques d'autoformation dans les organismes de formation en Belgique en vue de son intervention d'aujourd'hui. Merci à tous d'être parmi nous, pour ce Carrefour International.

Avant de vous passer la parole, je souhaitais rappeler une phrase de Paul Valéry : "*Le fond de la pensée est pavé de carrefours*". Puisse le fond de la pensée sur l'autoformation se doter de quelques pavés supplémentaires aujourd'hui.

---

<sup>1</sup> Je retiens cet ordre pour l'enchaînement des textes dans ce volume [B.RICHARDOT].

# L'AUTOFORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL AU QUÉBEC : ÉTAT SOMMAIRE DE LA RECHERCHE ET DES PRATIQUES

Roland FOUCHER

Faire état des pratiques d'autoformation et de soutien à ces dernières, au Québec et ailleurs au Canada, s'avère une entreprise difficile en raison notamment de la variété des milieux qui peuvent être pris en compte et de la fragmentation, voire du manque d'information sur les aspects à décrire. Pour ces raisons, nous avons fait un double choix : celui de ne traiter que de l'autoformation reliée au travail, à la fois au plan des pratiques individuelles et du soutien des organisations ; celui de traiter de ces deux sujets en décrivant les travaux du GIRAT (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail) et en rapportant certains résultats obtenus. Cette façon de procéder permet, à notre avis, de présenter une image plus juste de la réalité et de la connaissance que nous en avons, telle que nous sommes en voie de la construire.

## Le GIRAT

Depuis 1991, le CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada) finance les travaux de recherche d'une équipe étudiant l'autoformation reliée au travail, soit le GIRAT, qui a été créé par deux professeurs en éducation et deux professeurs en gestion, auxquels se sont ajoutés des membres travaillant eux aussi dans des facultés ou écoles d'éducation et de gestion<sup>1</sup>. Cette composition de l'équipe se veut un moyen d'étudier diverses facettes d'un phénomène complexe, notamment celles d'ordre éducatif et "managérial".

Le GIRAT a pour missions de contribuer à l'amélioration des connaissances sur l'autoformation reliée au travail et à la réalisation d'une meilleure adéquation entre besoins et pratiques en cette matière. Ses travaux de recherche se veulent un apport à l'atteinte de l'un des objectifs suivants :

- comprendre la dynamique de l'autoformation au niveau organisationnel, notamment en identifiant les facteurs qui stimulent le recours à des pratiques d'autoformation et ceux qui accroissent l'utilité de les soutenir adéquatement ;
- comprendre la place de l'autoformation dans les stratégies utilisées par divers groupes professionnels pour maintenir leur compétence en emploi, notamment en identifiant les facteurs qui influent sur le recours à des pratiques d'autoformation, les besoins de soutien conditionnant la réussite de ces dernières et leurs effets ;
- contribuer à harmoniser les besoins de formation et les pratiques d'autoformation au niveau des organisations et des individus.

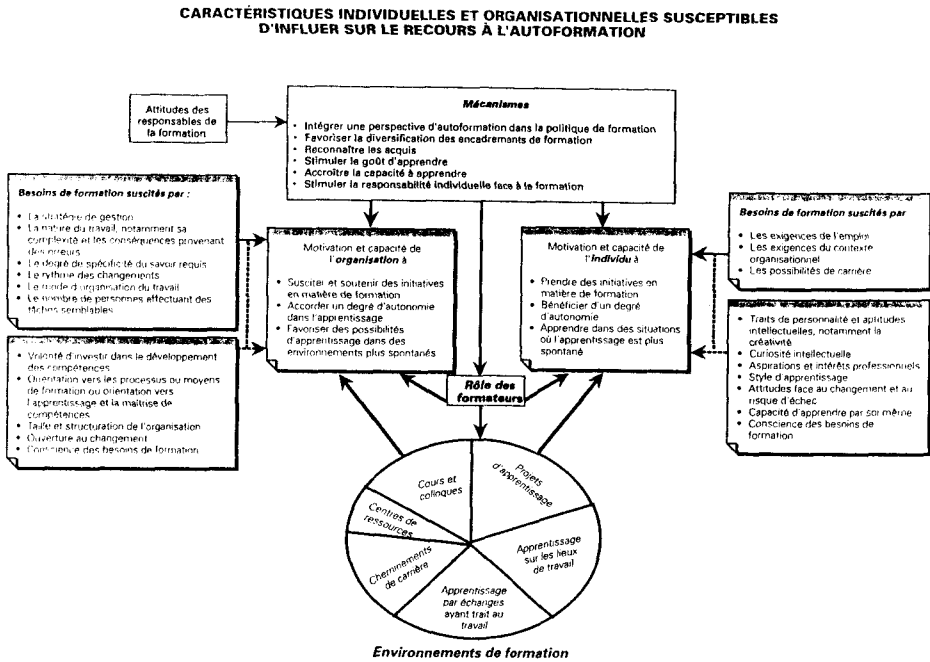
---

<sup>1</sup> Le GIRAT a été créé par les professeurs H.K. Baskett (Éducation, University of Calgary), R. Foucher (Gestion, Université du Québec à Montréal), A. Gosselin (Gestion, H.E.C., Montréal) et N.A. Tremblay (Éducation, Université de Montréal), auxquels se sont ajoutés les professeurs P. Bouchard (Éducation, Concordia University), D. Boutellier (Gestion, H.E.C., Montréal), C. Gaudet et M. Hrimech (Éducation, Université de Montréal) et W. Kops (Éducation, University of Manitoba).

Avant de traiter des travaux qui visent l'atteinte de ces objectifs, il convient d'apporter les précisions suivantes :

- Au Canada, les travaux sur l'autoformation ont d'abord eu pour objet les milieux éducatifs et communautaires. Ce n'est que récemment que des chercheurs se sont intéressés à l'autoformation reliée au travail.
- Plusieurs chercheurs canadiens travaillant sur l'autoformation se sont intéressés aux projets d'apprentissage autogérés et certains à l'autodidaxie elle-même. C'est une approche à l'autoformation qui est représentée dans le GIRAT.
- D'autres approches, notamment celle des histoires de vie, a encore pour principal terrain d'application des milieux autres que celui du travail.

La figure ci-dessous présente une vue d'ensemble des aspects qui sont pris en considération dans les travaux du GIRAT. Les zones non ombragées informent sur les travaux visant une meilleure compréhension de la dynamique de l'autoformation, au niveau des individus et au niveau de l'organisation. Les zones ombragées font référence à des aspects sur lesquels le GIRAT a commencé à effectuer des interventions visant à favoriser une meilleure adéquation entre besoins et pratiques en matière d'autoformation.



## Les pratiques des organisations en matière d'autoformation

Divers travaux du GIRAT ont pour objectif de comprendre la dynamique de l'autoformation dans les organisations. Certains (Baskett, 1993, 1994; Foucher, 1991, 1995a, 1995b; Foucher et Tremblay, 1992), d'ordre conceptuel, ont pour objectif de fournir un cadre de référence facilitant la compréhension des po-

litiques et des pratiques organisationnelles ayant trait à l'autoformation. D'autres, qui visent une collecte d'information sur ces politiques et pratiques et sur leurs déterminants, ont consisté en entrevues en profondeur menées auprès des directeurs de la formation. Les résultats de certaines d'entre elles, soit celles qui ont été réalisées dans des centres hospitaliers (Brezot, 1995) et des entreprises pétrolières (Baskett et Chuchmuch, 1994), ont été rendus publics. D'autres données provenant des entrevues seront publiées au cours de la prochaine année. En plus d'être réalisée par entrevues, la collecte d'information sur les politiques et les pratiques des organisations en relation avec l'autoformation a aussi été effectuée par questionnaire adressé au directeur de la formation. Les résultats de cette recherche devraient être publiés au cours de la prochaine année. La troisième source d'information consiste en études de cas sur la façon dont l'autoformation est insérée à la politique ou à la stratégie de formation de l'organisation. L'étude de cas la plus approfondie qui a été complétée sur ce thème est celle de Sirois (1995). Une quatrième source d'information de cette nature est celle qui provient des études de cas sur des techniques favorisant l'autoformation, telle celle qui a été réalisée par Foucher et Gosselin (1995). Enfin, certaines activités de recherche portent sur des facteurs spécifiques susceptibles d'influer sur les politiques et les pratiques ayant trait à l'autoformation. La principale recherche de cette nature est celle qui porte sur les effets exercés par les opinions et les attitudes des directeurs de formation (Landriault, 1995).

Ces travaux nous ont permis de faire diverses observations sur les politiques et les pratiques des organisations en relation avec l'autoformation, notamment les suivantes que nous proposons à titre de rapport d'étape.

- Peu d'organisations connaissent bien ce qu'est l'autoformation et les possibilités qu'elle offre. Plusieurs manifestent cependant de l'intérêt pour s'informer sur le sujet et éventuellement poser des actions visant à encourager et à soutenir adéquatement les pratiques d'autoformation.
- Au nombre des réticences exprimées à l'égard de l'autoformation, il faut mentionner les craintes entretenues à l'égard de la valeur des apprentissages réalisés lors des cours formels et le problème connexe de la reconnaissance des connaissances et habiletés ainsi acquises.
- Les principaux facteurs incitant à accroître le recours aux pratiques d'autoformation et le soutien à ces dernières sont, notamment, des modifications à l'organisation du travail et à la philosophie de gestion allant dans le sens d'une plus grande responsabilité individuelle, et des restrictions budgétaires exigeant de faire plus avec moins de ressources.
- Dans certaines organisations, des changements administratifs, tels que la définition de compétences à maîtriser dans les différents emplois de l'organisation, la reconnaissance des responsabilités individuelles en matière de formation et la constitution d'un dossier individuel de réalisations en matière de formation ont stimulé le recours aux pratiques d'autoformation.
- Au-delà du discours officiel, assez peu d'organisations intègrent véritablement une perspective d'autoformation dans leur politique et leur stratégie de formation. Les deux entreprises suivantes constituent des exemples d'organisations qui ont posé des gestes dans le sens d'une intégration. La première (entreprise de services, novatrice au plan des technologies et de la GRH) en est arrivée à mieux soutenir l'autoformation, en facilitant et reconnaissant les apprentissages réalisés autrement que par des cours, après avoir élaboré des « profils » de compétences pour les différents emplois, formulé une politique de formation reconnaissant la responsabilité individuelle en cette matière et statué sur l'élaboration de dossiers individuels de formation. La seconde

(entreprise de services financiers) a elle aussi décidé d'opter pour une intégration stratégique de l'autoformation, à l'aide notamment d'un centre-ressource, après avoir apporté divers changements : élaboration de « profils » de compétences pour les différents emplois, redéfinition des responsabilités en matière de planification individuelle des carrières et de la formation, et promotions à la suite d'affichages.

- Dans certaines organisations où une perspective d'autoformation n'a pas encore été intégrée à la stratégie de formation, il existe cependant des initiatives visant à faciliter le recours à des pratiques d'autoformation. Ces initiatives, qui émanent entre autres de la direction des ressources, consistent en pratiques telles que des groupes de discussion sur le travail, des cercles de lecture et des apprentissages avec les pairs.

## Les pratiques des individus en matière d'autoformation

Divers travaux menés par des membres du GIRAT ont pour niveau d'analyse les individus. Ces travaux ont pour objectif, notamment, de décrire les pratiques individuelles d'autoformation reliées au travail et de comprendre leurs déterminants.

Certains de ces travaux, qui consistent en conceptualisations ou qui se rattachent davantage à de la recherche fondamentale, visent à mieux comprendre l'acte même d'apprendre par soi-même. Des travaux de Tremblay (1986, 1991, 1995), de Hrimech (1995) et de Baskett et Marsick (1992) se classent dans ce type d'apport. Deuxièmement, diverses recherches empiriques réalisées par des membres du GIRAT visent à jeter un éclairage sur des pratiques autodidactiques et, plus spécifiquement, sur les projets d'apprentissage de cadres (Kops, 1993, 1995) et de professionnels (Bouchard, 1994a, 1994b). Il y a également eu une recherche sur l'apprentissage par l'expérience menée auprès de cadres supérieurs en gestion des ressources humaines (Gosselin et Martin, 1995). Troisièmement, des membres du GIRAT ont commencé à effectuer des sondages portant notamment sur l'ensemble des pratiques de formation utilisées par divers groupes professionnels pour se maintenir à jour et se perfectionner, et sur leurs besoins de soutien dans cette entreprise. Une première recherche a été complétée auprès d'ingénieurs du secteur aéronautique-aérospatial (Foucher, 1995). D'autres sont en cours auprès d'autres groupes. Enfin, des travaux portent spécifiquement sur le soutien recherché par les individus dans des situations où ils ont à apprendre par eux-mêmes (Tremblay et Foucher, 1992).

Quoique les éclairages apportés par ces travaux demeurent encore limités à des objets ou à des groupes spécifiques, et que certaines recherches en sont encore à un stade exploratoire, il est possible de dégager les conclusions suivantes, entre autres :

1. l'utilisation de moyens autres que les cours traditionnels pour assurer la mise à jour et le perfectionnement professionnels est un phénomène important dans les groupes que nous avons étudiés ;
2. même si l'on fait référence à des apprentissages que les personnes ont à réaliser par eux-mêmes, au moins en partie, il existe des besoins de soutien ou d'aide auxquels les organisations ont intérêt à prêter attention ;
3. l'autoformation constitue un phénomène complexe dont le déclenchement et la poursuite sont influencés par des facteurs internes (intérêt, aptitudes...) et externes (incitatifs, soutien...) à l'individu, qui varient.



## Des actions pour harmoniser besoins et pratiques

En tant que groupe de recherche appliquée désireux de favoriser une utilisation appropriée des pratiques faisant l'objet de ses travaux, le GIRAT a entrepris des actions visant à favoriser l'harmonisation des besoins et des pratiques d'autoformation reliée au travail, à la fois au niveau individuel et au niveau organisationnel. Ces actions sont de trois types. Premièrement, le GIRAT a commencé à réaliser une série de colloques, principalement destinés à des professionnels de la formation, sur divers moyens pouvant favoriser un soutien organisationnel à l'autoformation ; l'insertion d'une perspective d'autoformation dans la stratégie de formation de l'organisation, la mise sur pied d'un centre-ressource, l'utilisation de contrats d'apprentissage et la création d'une culture favorisant l'apprentissage font partie des thèmes couverts. Ces colloques, organisés en collaboration avec les Professionnels en ressources humaines du Québec, font appel à la contribution d'organisations présentant des cas pouvant servir d'exemple et alimenter la réflexion. Deuxièmement, des membres du GIRAT ont commencé à publier des guides pratiques destinés à faciliter l'implantation de certaines pratiques aidant à l'autoformation, tel le contrat d'apprentissage (Beaudin et Tremblay, 1992). Enfin, certaines activités de recherche consistent à intervenir sur des aspects précis susceptibles d'influer sur le recours aux pratiques d'autoformation, au niveau individuel et au niveau organisationnel. C'est une voie dans laquelle le GIRAT s'est engagé depuis quelques mois à la suite de l'obtention d'une nouvelle subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

## Des conclusions

Comme l'indique ce texte, il existe au Québec et ailleurs au Canada des recherches sur l'autoformation reliée au travail. La plupart de ces travaux, notamment ceux du GIRAT qui sont financés par le CRSH, sont récents ; en conséquence, certains ont permis de collecter des données qui ne sont pas encore publiées, d'autres sont encore en chantier et à compléter, d'autres enfin sont en préparation et en voie de réalisation. En continuité ou en complémentarité des travaux mentionnés dans ce texte, des membres du GIRAT, en collaboration avec d'autres chercheurs, ont effectué des demandes de subvention portant sur des aspects tels que les liens entre certains changements (organisationnels et individuels) et l'autoformation, et les facteurs influant sur l'apprentissage réalisé sur réseaux informatiques (apprentissage sans distance) de façon autonome.

L'intérêt des chercheurs et des subventionnaires dépend cependant, au moins en partie, de la réponse des organisations. Le GIRAT, qui entretient des liens avec une quarantaine d'organisations, est à même de constater qu'il existe un intérêt des entreprises à l'égard de l'autoformation. Le temps nous dira cependant si celles-ci n'ont fait que réagir à une mode et répondre ad hoc et de façon non intégrée à des problèmes précis, ou si elles ont entrepris une intégration stratégique de l'autoformation, selon les besoins et la capacité des groupes professionnels visés, comme le propose le GIRAT.

Par manque de place, les références bibliographiques proposées par l'auteur ne sont pas placées en fin d'article. Roland FOUCHER est cependant prêt à adresser sa bibliographie complète aux lecteurs qui en feront la demande.

Roland FOUCHER, Université du Québec  
Ecole des sciences de la gestion  
Département des sciences administratives  
Case postale 6192, succursale Centre-Ville  
MONTREAL (QUEBEC) - H3C 4R2  
☎ (514) 987-4113    fax (514) 987-3343

# RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION AUTODIRIGÉE CHEZ LES ADULTES AU ROYAUME-UNI

Keith PERCY\*

## I

Il y a eu comparativement peu de recherches au Royaume-Uni sur le ou les phénomènes de formation autodirigée ou d'apprentissage indépendant. Il n'y a certainement rien eu de comparable au flot, depuis la fin des années 60, de recherches, théories et débats aux USA, Canada et ailleurs sur ce que Candy (1991) appelle « une industrie de croissance majeure, peut-être la plus importante » dans la littérature académique sur la formation continue nord américaine. Bien sûr cette littérature américaine inclut, et parfois confond, les débats sur l'autodirection des étudiants dans des contextes universitaires normaux, mais, même en excluant ces matériaux, la disparité entre l'Amérique du nord et le Royaume-Uni est notoire. L'explication la plus saillante à cette absence d'activité de recherche au Royaume-Uni est la nature de la formation continue au Royaume-Uni, dirigée par les praticiens, l'accent étant mis sur la pratique et la participation dans des classes organisées de façon formelle.

En limitant le débat à la recherche sur l'apprentissage autodirigé d'adultes inclus dans la vie sociale, étudiant indépendamment des institutions et des professionnels de la formation continue, on peut découvrir au Royaume-Uni des exemples isolés de travaux durant les 15 dernières années. Brookfield (1980) a étudié 25 adultes âgés de 40 à 65 ans dans les West Midlands qui ont été reconnus par leur pairs comme étant des experts dans un domaine choisi d'intérêt ou de passe-temps. Brookfield a confronté ses résultats à ceux de Tough (1971), doyen des chercheurs américains en apprentissage indépendant. Les sujets de Brookfield se différencient de ceux de Tough en ce qu'ils mesuraient leurs projets d'apprentissage en années et non en heures, et ont mentionné que de nouveaux centres d'intérêt et de nouvelles pistes d'investigation se faisaient jour régulièrement. Les sujets autodirigés de Brookfield fournissent des preuves qu'ils documentaient leur activité d'apprentissage et utilisaient des mesures subjectives et objectives pour leur auto-évaluation.

Une autre recherche, à petite échelle, fut celle menée par Strong (1977). En utilisant la méthodologie de Tough, elle a étudié l'apprentissage autodirigé de 18 maîtres de conférence. Strong a conclu que les représentants de son échantillon (très sélectif) étaient plus enclins à l'auto-instruction que les sujets américains de Tough et avaient plus de mal à identifier les sources d'aide qu'ils avaient utilisées. Chose très importante, les projets d'apprentissage les plus souvent cités par ces apprenants étaient liés au travail. Une découverte similaire peut être faite dans l'étude très différente de Sargant (1990). Il s'agit d'une étude quantitative basée sur une étude de marché de 4 608 adultes. 10% du panel ont rapporté qu'ils ne suivaient pas

---

\* La traduction du texte original (en anglais) a été assurée par le délégué Langues du CUEEP.

des cours formels mais qu'ils étudiaient de façon informelle au moment de l'étude. « Etudier de façon informelle » n'a pas été explicité plus avant. Les gens les plus jeunes, les hommes et les groupes socio-économiques plus élevés étaient plus susceptibles d'« étudier de façon informelle ». 47% de cette « formation informelle » a été réalisée à la maison, ensuite venait le lieu de travail.

Le travail de Percy et al (1988) contient des matériaux contextuels probants pouvant servir à l'étude de la formation autodirigée au Royaume-Uni. Une étude qualitative et quantitative portant sur 800 associations et clubs, dans 3 zones contrastées du nord de l'Angleterre, a démontré la prévalence d'un grand nombre d'« activités d'apprentissage » ( qui ne sont pas nécessairement synonyme d'apprentissage ) parmi les adultes fréquentant ces organisations. Ces « activités d'apprentissage » se sont avérées dans l'étude comme étant d'une grande variété, certaines hautement informelles, apprentissage de l'apprenti, apprentissage de la pratique, apprentissage par l'expérience. Les « informateurs » de ces organismes ne reconnaissent pas de distinction entre « l'apprendre » et « le faire », ni si un résultat en terme d'apprentissage de leur activité pouvait se vérifier ou pas. De plus ils ont nié que l'apprentissage ait été un comportement intentionnel. L'étude a révélé des angles plus larges sur les plans méthodologiques et théoriques de la formation autodirigée. Peut-on reconnaître que des adultes apprennent même s'il n'y a eu aucune intention préalable ou conscience ou direction vers l'apprentissage ?

Percy et al (1995) ont entrepris l'étude la plus récente, et peut-être la plus substantielle, de la formation autodirigée au Royaume-Uni. Ce travail est une étude qualitative et quantitative de la formation autodirigée de 117 agents de santé (c'est-à-dire ceux d'un établissement pour personnes handicapées ou malades) et 10 adultes handicapés. Cette étude explore, en particulier, l'apprentissage de rôle qui pourrait être entrepris par les agents de santé (dont 65% n'avaient pas été prévenus des responsabilités qu'on leur demandait soudain d'assumer) et aussi les activités de loisir ou les passe-temps qu'ils avaient. Les conclusions principales de l'étude sont que, même dans des contextes sociaux où on poserait comme hypothèse que les adultes doivent entreprendre une formation autodirigée de façon à assumer leur vie ou condition, il n'y a pas un schéma net d'intention de formation, de processus de formation, de résultat de formation. Les situations se caractérisent plus par le hasard ou les commodités que par une intention rationnelle et une progression logique. Les adultes ne planifient pas nécessairement leur formation, ils ne choisissent pas nécessairement les ressources les plus efficaces avec lesquelles étudier. Ils ne savent pas toujours ce qu'ils ont appris ni s'ils l'ont appris. Cette étude met l'accent sur un concept appelé « ressource contiguë ». Les adultes utilisent les ressources (humaines ou matérielles) qui sont proches d'eux, pratiques et moins menaçantes. En ce sens l'apprentissage autodirigé dans la vie sociale est à la fois incertain et contingent.

## II

Cet article a jusqu'à présent pris une définition étroite de « l'autodirection » et « l'indépendance » dans la formation d'adultes et a confirmé les paramètres de la formation d'adultes, hors de la sphère d'influence des éducateurs professionnels et des enseignants. Il serait pertinent d'indiquer brièvement les tendances existant dans des champs plus

larges d'éducation et de formation ouvertes, à distance, flexibles et liées au travail dans le Royaume-Uni qui toutes encouragent l'autodirection en formation d'adultes dans un sens plus restreint. C'est-à-dire que l'implication des formateurs est au centre de la question mais que l'accent est mis sur le choix de l'apprenant adulte ou sur son contrôle d'un ou plusieurs des termes suivants : contenu, ordre, rythme, lieu, objectifs ou point d'aboutissement. Ainsi

1. La plupart des « Colleges » auxquels les adultes ont accès au Royaume-Uni, depuis le début des années 80, ont développé des centres ou des systèmes de formation ouverte qui sont essentiellement des banques de ressources d'apprentissage qui peuvent être utilisées par les apprenants de façon flexible selon leurs projets et objectifs. En règle générale des tuteurs sont disponibles pour les aider.
2. Depuis 1970 l'« Open University » a rendu disponibles à distance des matériaux de formation de haut niveau pour ses propres étudiants adultes inscrits et pour d'autres adultes qui choisissent d'acheter des formations ou des modules plus petits. En dépit d'expérimentation plus récente, les matériaux sont relativement figés et non interactifs et ont une durée de vie étendue. Les possibilités d'autodirection ne s'étendent pas au contenu des cours.
3. Dans les 10 dernières années particulièrement, une grande proportion d'universités du Royaume-Uni ont simultanément « modularisé » leurs cursus de base et ont grandement accru le nombre d'étudiants adultes, spécialement dans des cours à temps partiel. La « modularisation » implique des cours subdivisés en unités plus petites et autosuffisantes, qui jusqu'à un certain point peuvent être étudiées de manière flexible. En ce sens ces étudiants adultes peuvent autodiriger leurs études pour répondre aux exigences de leur situation personnelle et familiale.
4. Dans l'industrie et le commerce du Royaume-Uni, depuis les 5 dernières années, la théorie de management a mis l'accent sur les concepts de « organisation apprenante », « entreprise apprenante », etc. (Pedler, Burgoyne et Boyde 1991, Pedler 1994). Pour être compétitif et s'adapter de façon flexible aux changements commerciaux et sociaux, il a été affirmé que l'entreprise apprenante adopte des structures de management, de communication et de prise de décisions qui maximise la créativité, l'implication et la capacité de réponse de son personnel. L'éducation et la formation - apprentissage - pour les salariés en est la clé. L'éducation et la formation ne devraient pas être imposées à l'employé par l'employeur mais être autodéveloppées de façon organique à l'intérieur du collectif de travail. Il y a actuellement une vogue au Royaume-Uni visant à la mise en place de plans de développement pour les salariés (Gibb et McCarthy 1995). Il y a aussi une tendance à défendre le fait que le Développement Professionnel Continu des cadres et du management dans un monde du travail où la globalisation, les nouvelles technologies et l'obsolescence des savoir-faire amènent des changements rapides, devraient être contrôlé et dirigé par des salariés qualifiés eux-mêmes plutôt que par les employeurs, avec lesquels ils ne passeront probablement qu'une faible partie de leur vie professionnelle (voir Geale 1995).

Ces quatre tendances et développements dans l'éducation et la formation au Royaume-Uni signalent à l'évidence des formes faibles ou partielles d'autodirection, sous une sorte ou une autre, chez les apprenants adultes. Il y a, bien sûr, des recherches, une surveillance et des évaluations

dans tous ces domaines, (et pour l'« Open University » du Royaume-Uni une grande quantité d'évaluation institutionnelle de ses programmes d'enseignement et leur accueil par les étudiants sur une période d'un quart de siècle). Mais il n'est pas clair qu'il existe au Royaume-Uni un cadre théorique qui englobe l'éventail complet des situations d'apprentissage dans lesquelles l'autodirection de l'apprenant adulte est une caractéristique. Il n'existe certainement pas un cadre théorique global qui prenne en compte l'apprentissage autodirigé des adultes dans la vie sociale tel qu'il a été défini dans la première partie de cet article. Jusqu'à ce qu'un tel cadre existe, aussi provisoire soit-il, la recherche sur l'autodirection de l'adulte dans l'apprentissage au Royaume-Uni manquera d'orientation.

# TRANSITION DU PARADIGME INSTRUCTIVISTE VERS LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE de la Formation Professionnelle en Allemagne

Gerald A. STRAKA

Autrefois, le maître instruisait l'apprenti ou l'employé selon les principes de la « démonstration » et la « reproduction ». L'observation des actions exécutées et expliquées par le maître étaient suivies de leur reproduction par les personnes en cours de formation. Le maître contrôlait l'exécution des actions et les accompagnait d'indications afin de les améliorer.

Ce procédé, appelé « méthode à quatre étapes » en raison de sa structure, est une forme « traditionnelle » de la formation professionnelle, encore appliquée de nos jours. Elle se caractérise par les étapes suivantes :

- étape 1. préparation de la personne en formation à l'aide d'explications ;
- étape 2. démonstration accompagnée d'explications par le formateur ;
- étape 3. reproduction de l'action présentée par la personne en formation et explication ;
- étape 4. exécution d'action par la personne en formation aidée des conseils et des corrections du formateur.

Cette méthode a fait l'objet de diverses critiques :

- peu de transfert de connaissances acquises vers d'autres situations de travail ;
- flexibilité limitée, car trop peu d'attention est accordée à la réflexion et au raisonnement ;
- peu de prise en compte des méthodes individuelles d'apprentissage.

Ces critiques, ainsi que l'introduction de l'idée de qualifications fondamentales (Schlüsselqualifikationen, Mertens 1974), ont mené au développement d'autres méthodes d'instruction. Dans ce contexte, il faut mentionner la méthode des textes d'orientation (Leittextmethode), introduite dans les années 1970 dans le cadre de la méthode de projet auprès de la succursale de Daimler Benz à Gaggenau pour les professions de la métallurgie. Elle fut dans un premier temps adaptée aux entreprises de Ford à Cologne et aux usines de Salzgitter. D'autres grandes entreprises telles que les usines Voigt à Heidenheim, la Deutsche Bundesbahn<sup>1</sup>, Hoesch-Stahl, la Lufthansa, la Deutsche Bundespost<sup>2</sup>, E. Merck, Schmalbach-Lubeca ont suivi. À l'aide de plusieurs projets pilotes, le Bundesinstitut für Berufsbil-

---

<sup>1</sup> Les chemins de fer allemands.

<sup>2</sup> La poste allemande.

dung<sup>3</sup> a encouragé son extension sur le plan de la formation professionnelle initiale et continue<sup>4</sup>.

La base théorique de la méthode des textes d'orientation est la théorie de la régulation des actions (Handlungsregulationstheorie). Cette méthode se caractérise par six étapes :

1. étape d'information ..... Lecture du matériel d'information et réponse aux questions d'orientation.
2. étape de planification ..... Élaboration d'un plan de travail.
3. étape de décision ..... Entretien avec le formateur sur le plan de travail et les réponses aux questions.
4. étape d'exécution ..... Réalisation du plan.
5. étape de contrôle ..... Détermination des différences entre les objectifs prévus et ceux réalisés ainsi qu'évaluation par les personnes en formation.
6. étape d'évaluation ..... Discussion sur les résultats et évaluation par le formateur.

En théorie comme en pratique, la méthode des textes d'orientation joue encore un rôle important aujourd'hui dans la formation professionnelle en Allemagne. Cependant, les textes d'orientation ne sont pas à proprement parler des textes, mais des questions devant apporter un soutien dans la planification autonome et l'exécution des tâches. Au début, les questions d'orientation étaient reliées à de longs textes d'information relatifs aux thèmes concernés. Aujourd'hui on ne trouve plus, en tête des questions d'orientation d'un « texte d'orientation », qu'une liste des sources et du matériel didactique concernés, de sorte que les personnes en formation puissent se procurer elles-mêmes les informations spécifiques dont elles ont besoin pour répondre à ces questions.

Il faut cependant prendre en considération le fait qu'une décision motivée en faveur ou à l'encontre d'une méthode d'apprentissage ne peut être prise qu'en relation avec les objectifs d'éducation et les conditions internes et personnelles d'apprentissage. Dans le cas où il faudrait qualifier l'objectif de l'activité autonome, la méthode des textes d'orientation est plus appropriée que la méthode en quatre étapes.

Étant donné que les prétentions et la réalité peuvent diverger, il est préférable d'analyser la façon dont la méthode des textes d'orientation est pratiquée. Si les questions sont saisies étroitement et que les étapes sont

---

<sup>3</sup> Institut fédéral pour la formation professionnelle.

<sup>4</sup> En coopération avec le BWU (Bildungszentrum des Wirtschaft Unterwesergebiet - Centre d'éducation de l'économie dans la région de la Basse-Weser) à Brême et le Groupe LOS (Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert - apprentissage organisé et autodirigé) de l'Université de Brême, la méthode des textes d'orientation a été appliquée dans le cadre du projet pilote FESLI-2000 (Forschungs- und Entwicklungsprojekt Lernen von ArbeitnehmerInnen in der zweiten Lebenshälfte durch selbstgesteuerte, individuelle Lösung komplexer arbeitsplatzbezogener Aufgaben mittels EDV-Software - projet de recherche et de développement sur l'apprentissage pour les employés dans la deuxième moitié de la vie par l'exécution autodirigée et individuelle de tâches complexes relatives à l'emploi au moyen du logiciel [Straka, Kleinmann & Wilckhaus 1994]).

suivies mécaniquement, un tel procédé peut être contre-productif pour l'apprentissage autodirigé.

Les limites de la méthode des textes d'orientation peuvent également résulter des conditions internes d'apprentissage. Suivre les six étapes peut demander beaucoup d'effort à certains : « *Nous comprenons bien qu'une telle méthode est rationnelle, mais elle est trop contraignante pour moi* » ont affirmé quelques personnes à l'occasion de notre projet pilote FESILI-2000. Au cours de ce projet, des employés plus âgés ont entre autre été initiés à l'utilisation du logiciel Excel.

De plus, la méthode des textes d'orientation se base sur une théorie de l'action et non sur une théorie d'apprentissage. Il est vrai que le stagiaire n'apprend que ce qu'il réalise lui-même. En revanche, à l'inverse, une activité réalisée n'entraîne pas toujours un résultat d'apprentissage (Straka & Macke 1979). L'élément décisif de la méthode des textes d'orientation est une « boîte noire ».

Il semble que les limites pratiques et théoriques de la méthode des textes d'orientation ainsi que les changements relatifs à la technique et à l'organisation dans le monde du travail - tels que Lean Production, Kaizen, Total Quality Management, Learning Organization - ont conduit à ce que l'Allemagne soit de plus en plus ouverte (Offenheit) à la formation professionnelle. L'autodirection, l'auto-organisation, l'autorégulation, etc. sont de plus en plus discutées en théorie et en pratique. Derrière ces termes, il n'y a guère d'idées à valeur de concepts. Le risque est que l'autodirection ne devienne un terme en vogue dans le domaine de l'apprentissage (Dehnbostel 1996). Cette évolution nuirait sans doute davantage à l'idée d'autoformation qu'elle ne lui serait utile. Le résumé d'un participant à un séminaire de deux jours, en septembre 1995 à Berlin, sur l'apprentissage auto-organisé dans la formation professionnelle initiale et continue (Selbstorganisiertes Lernen in der Aus- und Weiterbildung) illustre bien ce danger : « *Je suis aussi embrouillé qu'auparavant, mais à un niveau plus élevé* » (Straka 1996).

L'orientation vers l'autodirection a cependant un côté positif. L'angle a tendance à se déplacer de la méthode d'instruction à l'individu, aux caractéristiques personnelles de celui-ci et à ses processus cognitifs.

Un projet de la Deutsche Forschungsgemeinschaft<sup>5</sup> sur l'apprentissage motivé et autodirigé à l'école et dans l'entreprise dans la formation initiale commerciale (Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in Schule und Betrieb in der kaufmännischen Erstausbildung) dans le cadre du programme comportant les priorités « *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung* »<sup>6</sup> renvoie à ce contexte. En coopération avec le Zentrum für empirische pädagogische Forschung<sup>7</sup> de l'Université de Coblenz-Landau et le groupe de recherche LOS de l'Université de Brême, des recherches pour le développement d'un modèle d'apprentissage autodidacte sont en cours. À la base les concepts d'intérêts de contenu et de procédé, de stratégies de l'aménagement de ressources, de la succession et de l'implémentation, du contrôle cognitif, métacognitif et motivationnel ainsi que du diag-

5 Cette institution est comparable au CNRS en France.

6 Procédés d'enseignement et d'apprentissage dans la formation initiale commerciale.

7 Centre pour la recherche pédagogique empirique.



nostic et de l'attribution sont réunis dans un « modèle à deux coquilles » de l'apprentissage autodidacte motivé. Reposant sur une recherche qui s'appuie sur deux échantillons d'apprentis commerciaux divers, la structure d'influence dans le modèle a été validée à l'aide de nombreuses analyses de correspondances (Straka & Nenniger 1995 ; Straka & Nenniger et al. 1996). On est actuellement en train de développer un instrument destiné à diagnostiquer la disposition et l'aptitude à l'apprentissage autodirigé. Au cours de la prochaine étape, le groupe développera, expérimentera et évaluera une méthode destinée à encourager la disposition et l'aptitude à l'apprentissage autodirigé dans la formation initiale commerciale. Cette méthode est nommée « réflexion sur les activités d'apprentissage » (accompagnées ou non). Les critères de cette réflexion prennent en considération l'intérêt, les motivations et l'apprentissage ainsi que des considérations éducatives et théoriques, telles qu'elles sont présentées par Mezirow ou Habermas.

En résumé, l'autodirection est un objectif général de la formation (Straka 1995). Dans la perspective de la théorie de formation et de la théorie de l'apprentissage, la réflexion joue un rôle stratégique. Cependant, la réflexion est l'affaire la plus personnelle d'un individu. En fait, la réflexion individuelle peut être encouragée par des mesures pédagogiques. Mais celles-ci se distinguent de celles relatives à l'instruction. Par conséquent, au cas où l'objectif de l'autoformation serait pris au sérieux - et son développement en Allemagne le laisse espérer -, il y a actuellement en Allemagne une transition du paradigme instructiviste vers le paradigme constructiviste qui caractérise la pratique et la recherche dans le domaine de la formation professionnelle initiale et continue.

## Références bibliographiques

- ◇ MERTENS, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. In : *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, 361-380
- ◇ STRAKA, G.A. (1995). L'autoformation en Allemagne. Recherches et pratiques du groupe LOS. *Éducation permanente*, 122, 213-220
- ◇ STRAKA, G.A. (1996). Bedeutung, Chancen und Risiken selbstorganisierten Lernens in der Berufsbildung. In : DIEPOLD, D. (Ed.) (en proces)
- ◇ STRAKA, G.A., KLEINMANN, M. & WILCKHAUS, F. (1994). Komplexe Lehrarrangements zur Förderung selbstgesteuerten Lernens älterer Erwerbspersonen. In : ABEL, J. (Hrsg.). *Berufliche Weiterbildung und neue Technologien*. Münster : Waxmann, 35-48
- ◇ STRAKA, G.A. & MACKE, G. (1979). *Lehren und Lernen in der Schule*. Stuttgart : Kohlhammer
- ◇ STRAKA, G.A. & NENNIGER, P. (1995). A conceptual framework for self-directed-learning-readiness. In : LONG, H.B. and Associates. *New dimensions in self-directed learning*. Oklahoma : University of Oklahoma, 243-255
- ◇ STRAKA, G.A., NENNIGER, P., SPEVACEK, G. & WOSNITZA, M. (1996). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der Kaufmännischen Erstausbildung. In : BECK, K. & HEID, H. (Eds.) in press

# PRATIQUES D'AUTOFORMATION : UNE ENQUÊTE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Brigitte DENIS

## A. Introduction

### 1. Contexte

Pour de nombreux organismes ou entreprises, l'autoformation constitue un défi. Dans une société en pleine mutation sociale, économique et technologique, la flexibilité et la capacité de se recycler continuellement sont des éléments essentiels pour s'adapter. La formation « à tout moment », « en tout lieu » et « just in time » (le « zéro stock » ici se réfère au fait de ne retenir ou ne mettre en mémoire que ce qui est nécessaire à tel moment, pour telle tâche, ...) est donc de mise (DENIS et LECLERCQ, 1995). Ceci n'exclut néanmoins nullement le développement de compétences de différents niveaux dès la formation initiale. La maîtrise non seulement de compétences spécifiques, mais aussi d'une série de compétences démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques contribuent à l'efficacité de l'apprentissage (LECLERCQ, 1987).

La mise en œuvre de pratiques d'autoformation ne s'improvise pas. Elle puise une bonne partie de son inspiration dans les théories issues du constructivisme et de la pédagogie active. En outre, elle nécessite d'une part la mise au point d'outils didactiques et, d'autre part, des infrastructures parfois importantes. En effet, l'autoformation peut se pratiquer « à distance » ou dans un centre, avec un matériel technologique sophistiqué (ex. télématique) ou non (ex. enseignement par correspondance).

Sur le terrain, l'autoformation s'est développée et intéresse de plus en plus de personnes. Dans cet article, nous tentons de décrire quelques pratiques d'autoformation en Communauté Française de Belgique. Pour ce faire, nous avons procédé à une mini-enquête auprès de centres de formations, d'entreprises et d'universités.

### 2. Objectifs et méthode

Un questionnaire a été envoyé à une quinzaine d'organismes qui, à notre connaissance, avaient une pratique d'autoformation. Le but du questionnaire était d'obtenir des répondants, pour l'autoformation, des précisions sur :

- sa définition
- ses caractéristiques
- leurs motivations à instaurer l'autoformation
- ses publics-cibles
- le nombre d'apprenants qui fréquentent ces organismes
- les domaines d'apprentissage
- le temps consacré à l'apprentissage

- le caractère modulaire des formations
- le rôle des acteurs (apprenants/formateurs) dans la définition des besoins, des objectifs et des méthodes
- l'encadrement
- le caractère « à distance » ou non de la formation
- les structures et les ressources didactiques disponibles
- les liens entre différents organismes
- les procédures d'évaluation mises en oeuvre

### **3. Répondants**

Sept organismes sur quinze ont répondu au questionnaire. Il s'agit de :

- STE-Formations (Formations FSE/ULG),
- la Technothèque (FOREM),
- le Centre de Technologies Avancées (CTA) de Mons,
- le Centre d'AutoFormation et d'Evaluation Individualisée Multimédia (CAFEIM à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'ULG),
- le Service d'Enseignement à Distance du Ministère de l'Education de la Communauté Française (EAD-CF),
- le centre BWO de la FGTB (Syndicat),
- COFIEN-CASI-UO (Formations FSE).

Les données recueillies ici ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des pratiques d'autoformation mises en oeuvre dans la partie francophone de la Belgique. Néanmoins, la diversité qui apparaît parmi les organismes qui ont répondu permet de brosser une première esquisse du paysage de l'autoformation dans notre pays.

## **B. Résultats**

### **1. Définition(s) de l'autoformation**

Les définitions fournies pour décrire l'autoformation varient, même si certains points communs (ex. besoins des apprenants) y sont parfois repérables. Pour les différents organismes, l'autoformation, c'est :

- "Un système individuel de formation avec accompagnement permanent d'un formateur.  
Les domaines d'application sont la formation continuée et le rattrapage." (CTA)
- "La propagation du savoir lié aux besoins locaux et spécifiques de l'entreprise." (Centre BWO/FGTB)
- "Différent de l'autodidaxie. C'est la création et l'animation d'un environnement favorisant la prise de conscience de besoins de formation et le développement de réponses à ces besoins se basant sur l'initiative de l'apprenant." (STE-Formations)

- "Savoir rechercher les informations qui sont nécessaires à son apprentissage au bon endroit en éliminant le superflu." (Technothèque)
- "La prise en charge efficace, par l'apprenant, des phases du processus de régulation d'enseignement-apprentissage (analyse des besoins, définition des objectifs, planification de l'apprentissage, exécution, observation et mesure). Répondre à l'ambivalence mathématique de l'apprenant par une polyvalence didactique." (STE-ULG, CAFEIM) (cf. LECLERCQ et DENIS, 1995).
- "L'acte d'une personne qui se forme par elle-même à l'aide de (ou sans) structures de formation et avec (ou sans) formateur qui devient un facilitateur d'apprentissage." (CASI-UO)

## 2. Caractéristiques

Les institutions qui ont répondu au questionnaire se sont situées par rapport à différents facteurs qui caractérisent un environnement d'autoformation. Certains d'entre eux ont été empruntés à CARRE (1992) car ils font partie des « sept piliers de l'autoformation ».

Ces éléments peuvent être regroupés comme suit :

- la socialisation (Coopération et mise en commun)
- les objectifs (Compétences transversales, Définition des objectifs)
- la méthodologie (Projet personnel, Production du savoir, Personne-ressource, Facilitateur, Evaluation)
- l'organisation (Echéancier, Apprentissage permanent, En tout lieu)
- les ressources (Centre de ressources, Production d'outils)

On constate que :

- les aspects liés à la socialisation sont fréquemment cités (4 et 5 fois sur 7);
- la définition des objectifs ou des compétences n'apparaissent qu'une fois sur deux (3 et 4 fois sur 7);
- la méthodologie met l'accent sur l'évaluation (6/7), sur le projet personnel des apprenants (5/7) et sur la présence d'une personne-ressource (4/7);
- concernant l'organisation, on met en exergue l'apprentissage permanent (5/7) et en tout lieu (3/4);
- les centres de ressources sont souvent caractéristiques des environnements d'autoformation (4/7), mais la production d'outils l'est très peu (1/7).

## 3. POURQUOI l'institution a-t-elle instauré l'autoformation ?

Diverses raisons ont poussé ces organismes à instaurer des pratiques d'autoformation. Elles se rapportent notamment aux objectifs fondamentaux de ces dernières. En effet, certaines institutions ont été créées de toutes pièces afin de promouvoir la formation de demandeurs d'emploi ou de travailleurs et visent clairement le développement de pratiques d'autoformation (ex. La Technothèque à Liège, Le service d'enseignement à distance de la CF, ...), d'autres ont instauré progressivement l'autoformation

(ex. le Centre de Technologies avancées à Mons, STE-Formations, CASI-UO, ...).

#### **4. Publics**

Les publics auxquels s'adressent les institutions varient en fonction des objectifs des institutions : demandeurs d'emploi, étudiants, travailleurs, enseignants, militaires, incarcérés, hospitalisés, ...

Ainsi, les cours d'autoformation du Ministère de l'Éducation de la CF s'adressent à tous les publics, alors que d'autres organismes comme STE-Formations et CASI-UO ne s'adressent qu'à des demandeurs d'emploi (ce qui est normal dans la mesure où leurs formations sont soutenues par le Fonds Social Européen qui privilégie ce type de public). Le centre de formation en relation avec le syndicat (BWO) s'occupe des travailleurs, celui de l'université (CAFEIM) des étudiants et la technothèque et le Centre de Technologies Avancées (CTA) des demandeurs d'emploi et des travailleurs, notamment les enseignants.

#### **5. COMBIEN d'apprenants ?**

Le nombre d'apprenants accueillis dans les différents organismes varie d'une dizaine (par jour) à plusieurs milliers (par année). Il dépend notamment du type de formations (ponctuelle ou de plus longue durée) entreprises par l'apprenant.

#### **6. Domaines**

Les domaines couverts par les institutions sont multiples. Ils concernent principalement la formation professionnelle, et, plus particulièrement les nouvelles technologies (langues, micro-informatique, bureautique, gestion, DAO, PAO, CAO et FAO, images de synthèse/infographie, multimédia, robotique/automation, mécanique, électronique, bâtiment, ...).

#### **7. Formations Ponctuelles ?**

Des formations ponctuelles sont organisées dans tous les centres. Elles traitent par exemple de la législation sur le chômage (BWO), des différentes matières des cours à STE-F°, des télécommunications (Technothèque), du traitement de texte (CAFEIM), du permis de conduire, ...

#### **8. DURÉE moyenne de fréquentation par les apprenants**

Elle varie selon les organismes de 1 jour à plus de 30 jours, voire plusieurs années :

- 1 jour (CAFEIM)
- 2 à 5 jours (Technothèque)
- 16 à 30 jours (CTA, BWO)
- + de 30 jours (STE-F°, CASI-UO)
- 6 mois à 3 ans (CF)

## 9. La formation est-elle MODULAIRE ?

La formation est généralement modulaire. A la CF, elle l'est partiellement (pour les cours techniques et scientifiques). A STE-Formations, elle ne l'est pas : des moments d'autoformation sont organisés pour des matières particulières en plus des projets et des cours.

## 10. QUI définit les besoins, objectifs et méthodes de formation ?

On constate que :

- Les besoins ne sont jamais définis par l'apprenant seul. La plupart du temps, c'est le formateur ou le formateur et l'apprenant qui les déterminent.
- Les objectifs sont rarement définis seulement par l'apprenant; ils sont déterminés par le formateur ou en concertation avec l'apprenant.
- Les méthodes sont généralement choisies par les formateurs et parfois en concertation avec l'apprenant.

## 11. Quel ENCADREMENT ?

Les apprenants sont TOUJOURS encadrés par au moins un formateur.

## 12. Formation à distance ?

La formation a généralement lieu dans un centre, sauf dans le cas du Ministère de l'Education de la Communauté française où elle est "à distance". Néanmoins, des regroupements d'apprenants sont prévus chaque mois.

## 13. STRUCTURES et RESSOURCES DIDACTIQUES

L'autoformation est généralement liée à une infrastructure importante, que ce soit en locaux ou en ressources matérielles : la plupart des centres disposent d'ordinateurs (PC ou Macintosh), de réseaux informatiques, de logiciels, d'une bibliothèque, de salles de projection, ...

Les didacticiels et les manuels de référence sont les ressources didactiques les plus souvent citées (5/7). Viennent ensuite les cours programmés et les modules d'auto-évaluation (3/7), puis d'autres ressources.

## 14. ÉCHANGES avec d'autres centres ?

Généralement, les organismes qui ont répondu à notre questionnaire ont des contacts et des échanges avec d'autres centres qui pratiquent l'autoformation. Seul le centre Bwo déclare ne pas avoir ce type d'échanges. Les centres cités sont la Technothèque et Carrefour Formation (CTA), un réseau mondial (CF), la Technothèque et CASIO-UO (STE-F°), INFORESpace et Carrefour formation (CASIO-UO), le CTA et FORESPACE (Technothèque), l'Université du Limbourg, STE-F° et la Technothèque (CAFEIM).

## 15. Évaluation ?

Nous avons vu plus haut que l'évaluation semble figurer au centre des préoccupations des responsables des centres d'autoformation. Cependant, elle est loin d'être pratiquée systématiquement.

Les raisons qui poussent à recourir ou non à des procédures d'évaluation sont les suivantes :

- Jamais : car les centres sont en libre accès et manquent de moyens.
- Parfois : l'évaluation recourt à l'auto-évaluation, un questionnaire, des statistiques sur les résultats ou les types d'erreurs observés.
- Souvent : des logiciels d'évaluation (GUESS, WINCHECK) sont employés, le produit issu du projet et le processus sont évalués.
- Toujours : on recourt à des épreuves de certification et devoirs.

## C. Conclusion

Des pratiques d'autoformation qui s'adressent à des publics variés et traitent de divers domaines sont développées en Belgique francophone. Le plus souvent, les pratiques d'autoformation s'insèrent à des moments du processus de formation : il s'agit pour l'apprenant de s'entraîner dans un domaine particulier ou de mener à bien la réalisation d'un projet personnel.

Le rôle du formateur reste important dans le processus d'autoformation : il intervient généralement dans la définition des besoins, des objectifs et de la méthodologie d'enseignement-apprentissage. Ensuite, il devient une personne-ressource, un facilitateur d'apprentissage.

Les ressources didactiques ne sont pas souvent produites par les centres eux-mêmes. Ces derniers recourent davantage à des logiciels ou à des manuels de référence existants. Cependant, certains documents sont élaborés par les formateurs afin de répondre à des besoins spécifiques (ex. cours programmés, modules d'auto-évaluation).

Certaines efforts restent à consentir pour insérer l'évaluation (ou l'auto-évaluation) dans le processus d'autoformation. Des outils et des méthodologies existent, mais sont encore assez loin d'être généralisés. L'autoformation, si elle procure une occasion de mettre en œuvre concrètement une pédagogie basée sur le projet personnel, sur la construction du savoir par l'apprenant et sur l'évaluation formative, devrait également rester attentive à la problématique de l'évaluation.

---

Par manque de place, les références bibliographiques proposées par l'auteur ne sont pas placées en fin d'article. Brigitte DENIS est cependant prête à adresser sa bibliographie complète aux lecteurs qui en feront la demande.

Brigitte DENIS, Université de Liège  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Service de Technologie de l'Éducation  
Boulevard du Rectorat, 5 - Bâtiment B32  
B 4000 Liège 1

☎ +32-41-66 20 72

☎ +32-41-66 29 53

# ***SYNTHÈSE***

- *Considérations impertinentes* André de PERETTI
- *À la recherche d'une nouvelle galaxie* Philippe CARRÉ
- *Le nouveau GRAF est arrivé !* Gaston PINEAU





## CONSIDÉRATIONS IMPERTINENTES

André de PERETTI

Puisque le mot **synthèse** a été utilisé, je lui donnerai un sens moderne, ou plutôt post-moderne, c'est-à-dire baroque. C'est dire que vous n'aurez aucune possibilité de démêler une linéarité quelconque dans mes propos, que vous verrez tordus de toutes les façons possibles en volutes, en dissymétrie, cette dissymétrie qu'évoquait si justement tout à l'heure notre ami Dumazedier et qui fait partie effectivement des fonctions du baroque. La contemplation de la jeunesse moderne, depuis trente ans, m'a convaincu de consacrer beaucoup de réflexion pour comprendre, pour essayer de comprendre le baroque : lequel nous fait invitation, à vous comme à moi, de nous plonger dans l'incompréhensible, l'inattendu, les réalités foisonnantes telles que nous les avons vécues, et telles qu'elles étaient admirablement représentées ici par une organisation à la fois pleine de vigilance mais riche en même temps de signifiants, de temps à autre ouverts vers quelque chose qui n'était pas prévu par certains.

Bien entendu, je sais que, comme dans tout groupe qui se respecte, surtout s'il y a un grand nombre de français, il y a toujours une part de dévotion donnée à la Déception. Donc, je suppose qu'un certain nombre de fervents idolâtres de cette merveilleuse divinité gauloise sont présents par ici : si j'honore effectivement leur admiration et leur dévotion, je n'y contribuerai pas complètement tout en en tenant compte. Comme on est amené souvent à le reconnaître, et vous aussi je pense, le sentiment « français », à cause de son 'fr' de départ, a besoin de « frustration » pour se ressentir soutenu : il appelle aussi fraude et fronde, surtout en haut lieu ! Mais elles ne sont pas du tout parmi nous. Il reste la frustration, et je sais que rien n'est pire pour un public français (je m'en excuse auprès de nos collègues qui viennent nous épauler) que l'impression qu'il pourrait avoir de ne pas être frustré ! En conséquence, c'est promis, je m'y emploierai tranquillement, sûr de gagner à tous les coups : car, si je vous fais plaisir, vous serez mécontents, mais comme je ne vous ferai pas plaisir, vous serez frustrés, donc contents. Ainsi les choses s'équilibreront normalement comme dans notre bon pays dans lequel à chaque instant, tout se passe avec des complexités simulées ou réelles suivant les cas.

Tout d'abord, dans un propos qui n'a pas de commencement absolu (mais où est-il un commencement absolu ?), je voudrais d'abord faire quelques considérations impertinentes. Je vous dirai que j'ai été frappé dans ce que nous avons vécu de la dominante d'un leitmotiv d'humour. Il y avait entre vous de la bonne humeur et de l'humour. Car je vous ai trouvé de bonne humeur. Vous avez supporté ce « non stop » de nos échanges, radicalisé d'une façon que mes amis québécois ont dû apprécier. Il eut été insupportable à Chicoutimi, à Québec ou à Montréal d'arriver à faire cette réalité de communications et discussions sans arrêt. C'est merveilleux, merveilleux, ça, c'est le génie français dans lequel c'est vraiment la totalité qui est assumée ! Dans cette totalité, des mots ont sonné à coup de trompette dans nos rangs : il y eut d'abord le mot d'**espace**, j'ai entendu espace de liberté, vous avez entendu espace de solidarité, espace d'expression et, effectivement, je trouve que c'est bien. Autrefois, dans la très grande modestie qui était réservée soit à l'éducation, soit à la vie des entreprises, on parlait de marge. D'ailleurs, il y avait des marges... dans les cahiers. Théo-

riquement, ce n'était pas pour les élèves, c'était pour les professeurs, mais... Et puis, dans les entreprises, il y avait aussi des marges de petites libertés et de petites initiatives. Les marges sont plus ou moins grandes. Maintenant, vous voilà. Votre résolution d'espaces nous place dans un autre univers et dans un autre aspect des choses. Alors, du coup, et comme vous avez raison, il faut circuler dans ces espaces. À ce que je crois, vous l'avez dit dans certains ateliers : les informaticiens maintenant sont tous partis sur Internet, et ils naviguent. Les informaticiens sont devenus de grands navigateurs. Je sais bien, mon ami Thierry Gaudin dit qu'il faut apprendre à nos élèves à naviguer sur l'océan des informations, des savoirs, de tout ce que vous voulez. On est sur l'océan. Et, bien plus, nous sommes dans l'espace en création, nous sommes dans la cosmogénèse. Avec Ilya Prigogine et quelques autres, nous travaillons à la création du monde et ce n'est pas injuste et inutile de jouir du sentiment d'un monde qui est en train de se faire. Dans les autres impertinences à expliciter, je voudrais ajouter que, puisque vous avez vécu avec cet humour qui est très lillois et très nordique, belge, j'ai des choses à dire sur l'humour. Je m'en suis même fait une définition pratique parce que j'ai un esprit terriblement pratique, ingénieur, au sens français. Je précise tout de suite au sens français. Vous connaissez l'esprit pratique français. Quand nous disons que nous sommes pragmatiques et pratiques, à la différence de nos amis anglo-saxons, qui se placent *under the grass*, sous l'herbe, nous nous disons au-dessus des pâquerettes. Tous nos amis étrangers le savent, la nation française est en lévitation généralisée et, par conséquent, je me tiendrai à ce niveau inégal, comme l'a fait remarquer tout à l'heure, précisément, Joffre Dumazedier. Qu'est-ce que c'est un niveau ? C'est la mer, c'est tranquille, c'est liquide, mais, encore une fois, ça bouge, même le niveau terrestre. Mais les français sont hantés par la notion de niveau et cela explique leur lévitation, au moins pour certains d'entre eux, et pour la plupart d'entre eux.

Je me remets à mon propre niveau pour définir opératoirement l'humour. L'humour, je crois qu'il nous habite et qu'il habite l'autoformation nécessairement. C'est pour moi la lucidité qui tourne en tendresse. On voit clair, mais en même temps, on ne se laisse pas déprimer par la clarté. Au contraire, celle-ci est là pour un peu nous éclairer et nous illuminer. À son éclat, je reprends la réflexion sur le **soi** que nous avait faite hier notre ami Gaston. Sur le soi, je me souviens, d'une réflexion de Paul Claudel dans une étude sur une peinture hollandaise dans laquelle on voyait, près d'un escalier, quelqu'un qui réfléchit, en autoformation : le poète faisait remarquer que, dans le soi, 's', c'est la spirale d'un escalier qui est là, qui monte et qui descend. Les idées montent et descendent. Il y a un aspect de lévitation, d'ascension possible et d'élévation. Et puis en s'intéressant à la seconde lettre de soi, 'o', c'est le miroir dans lequel on se regarde, mais sans tomber dans le narcissisme : parce que la troisième lettre, le 'i', c'est le flambeau, la lumière qui vient d'autrui, qui vient des autres, qui vient de leur rencontre. Ainsi donc, le soi est à la fois spirale souple, flexible, en même temps qu'auto-considération de soi, réfléchissant et communiquant en boucle !

Dans la foulée, j'ai essayé de faire le même jeu de lettres avec l'anglo-saxon **self**. Alors là, j'ai été ennuyé parce que le 's' de self, ça pouvait être Esso-Standard et Elf-Aquitaine. Cela était un peu trop particulier. Mettons 's' pour Sensibilité, avec 'e' pour Elévation, puis 'l' pour Limite de je ne sais pas quoi et enfin le 'f' de Formation. On peut y aller tranquillement,

mais de ces acrostiches, je ne voulais pas risquer de faire trop d'anicroches, tout en restant impertinent.

Mais puisqu'il s'agit de voir où nous en sommes, je pensais, puisque vous nous invitez à l'espace, qu'il y avait un autre mot qui est sorti : c'est **galaxie**. Vous êtes tous des voyageurs galactiques, on vous l'a dit, on m'a invité aussi à parler de galaxie. Alors, galaxie, pour moi, c'est d'abord regarder le ciel, cela m'arrive de temps en temps, pas trop souvent, mais hier c'était très beau, il y avait un clair de lune. Alors, plongé dans des rêveries, des rêveries d'un promeneur solitaire. Ces rêveries étaient entre automne et autonomie. Pleine lune et plénitude. J'étais donc dans ce sentiment de soutien, d'enthousiasme sans lequel rien n'existe et par lequel tout est important, y compris la lune, enfin, quand elle est là. Et quand elle est pleine, autrement cela fait des croissants. Alors, toujours croissants et décroissants, c'est un problème, je sais bien, il faut toujours cela : des choses croissent et décroissent ou inversement, que ce soit les mêmes qui croissent et qui décroissent. Mais enfin, je préfère quand elle est pleine, la lune, quand elle illumine avec ce beau temps que l'on trouve dans le nord de la France, où nous avons été accueillis et enchantés grâce à l'organisation parfaite et précise de nos amis.

Pris dans cette aspiration, je pensais que, justement, il n'y a pas de connaissance sans tendresse. Alors, pour vous citer encore, mon ami Paul Claudel, par la co-naissance, on est avec, et effectivement, je n'aime pas beaucoup les savoirs, on en a parlé tellement du savoir, comme du rasoir, mais co-naissance, naître avec les autres à chaque instant pourquoi pas ! Cet enthousiasme pour connaître, c'est ce que je découvrais enfant, en cette Picardie toute proche d'ici, où j'ai passé mon Baccalauréat, là, au premier étage. Je lisais un livre d'un géologue, Pierre Termier, qui s'appelait *La joie de connaître*. Eh oui, connaître pour être d'accord avec soi, avec les autres, avec la Terre, avec le monde, d'accord, mais des savoirs, pour quoi faire ? Là encore, on nous a bien dit, on nous a bien répété : « vous verrez plus tard ». Je me souviens de la captivité, quand certains de mes camarades demandaient tous les 15 jours quand ils allaient être libérés et on leur répondait « Morgen früh ». Bon « Morgen früh » d'accord, mais c'est un peu ce que nous disons tous à nos élèves.

Non, non, il faut arriver à ce que les choses aient du sens tout de suite et par co-naissance, par naître-avec, le présent existe et il n'y a pas de détail, n'en déplaise à certains. Il n'y a pas de détail. Tout est important.

Tout peut être important. Il ne tient qu'à nous et c'est ça l'autoformation. C'est se saisir des choses, les vivre avec une passion contrôlée et en même temps avec tendresse.

Pour cela, nous devons partir en galaxie, bien entendu, avec Cyrano mais avec les informaticiens, car je sais qu'ils ont évoqué tous les symbolismes métaphoriques sur le voyage. Il faut s'ancrer, pour parler en maritime et on peut s'ancrer dans l'espace d'une boule quelconque. Mais, de toutes façons, pour tout voyage, il faut avoir une carte, etc. Et bien, moi, je vous propose de lire les cartes du Tendre avec Mademoiselle de Scudéry. Un bon auteur baroque là aussi. Mais dans une bonne époque. Les cartes du Tendre, ce sont les cartes, bien entendu, de cette joie d'apprendre, joie de vivre, joie de comprendre, joie de participer avec les autres. Et mainte-

nant, dans la réalité de ces considérations impertinentes, ayons un petit regard (puisqu'on Mademoiselle de Scudéry nous y a invités), un petit regard affectueux quand même vers les Trissotins, les Trissotins parisiens en particulier dont je tairai les noms, vous les connaissez tous. Mais on sait qu'ils passent leur temps à dire que tout va mal. Quelle chance alors s'ils disent que c'est en déclin, c'est leur monde qui est en déclin, pas le nôtre. Tant mieux. Face à leur élitisme précieux, d'ailleurs, moi, je vous demande aussi de faire une admonestation publique, enfin, une démarche publique ou une manifestation, si vous voulez, avec des banderoles : pour demander qu'on ne dise plus « les précieuses ridicules », mais que l'on précise « les précieuses et les précieuses ridicules ». Actuellement, il me semble que, de ce côté-là, il y a beaucoup à faire d'une manière générale.

Mais en tout cas, dans l'optique de ce voyage du Tendre, vous nous avez les uns et les autres expliqué qu'il y a du bruit. Nous allons faire comme si cela n'existait pas.

Nous allons donc entrer dans la réflexion de ce qui s'est dit et passé. J'ai constaté que vous avez soulevé des tas de questions dans vos ateliers. Quoique ce soit tellement riche, remarquez, j'ai tout pris en notes. Je sais, j'ai une écriture petite, mais j'ai fait le calcul tout de même. Si vous avez passé dix à douze heures les uns et les autres depuis hier, multiplié par trois cents et quelque, ça fait trois à quatre mille, cinq mille heures que je dois résumer. Donc, vous le voyez, c'est très facile. C'est ce que vous appelez une synthèse, n'est-ce pas ? C'est quelque chose de très condensé, de très comprimé. Mais vous savez maintenant qu'on sait comprimer même les informations qui passent. On en a de plus en plus, et de plus en plus loin. Alors, allons-y, comprimons, comprimons, mais tout de même, je dois dire, il y a des tas de choses qui se sont dites, tellement plus que je ne dirai, il faut donc en tirer quelques unes au hasard. Je pique au hasard. Je ne sais plus très bien comment il faudrait que je fasse, mais il y a des choses dans vos questions qui paraissent intéressantes.

Sur l'enseignement supérieur en particulier. C'était très intéressant. On s'est posé le problème des coûts de l'autoformation dans les universités. Or, j'ai vu, avec nos amis, au contraire, qu'il y a des universitaires avisés qui se disent : « quelle chance ! Grâce à l'autoformation, on va faire des économies ». Alors, on échange des arguments de part et d'autre pour équilibrer encore une fois les mauvaises humeurs et les résistances symétriques des uns et des autres.

J'étais frappé également dans vos différentes questions, au cours des différentes réunions, de l'importance aussi de faire des rencontres entre différents secteurs qui ont tendance encore une fois à reprendre le principe de l'ignorance sacrée, de l'ignorance mutuelle, alors que nous sommes en pleine mondialisation. Ainsi que chacun le sait, notre monde est réduit, il suffit de même pas une journée pour aller d'un bout à l'autre de la planète, ou de quelques instants pour que les choses se fassent en même temps. Nous sommes à un quart de seconde près de n'importe quelle information, du moment que nous avons un petit appareil de rien du tout pour nous informer de ce qui se passe d'un bout à l'autre de la planète. D'où l'allusion de notre ami, hier, Gaston, lorsqu'il a parlé de ma manière de parler de l'aérocristisme où nous vivons. Effectivement, ce sont les airs qui nous dominent parce que toutes ces ondulations de l'éther ou de l'air nous arrivent

et nous donnent de l'information. On est à tout instant en contact, Dieu merci d'ailleurs. Tous les matins, nous pouvons savoir la bourse de Tokyo. À midi, nous sommes réconfortés par la bourse de Stuttgart ou de quelques autres bourses. Le soir, nous savons les désastres ou les plus-values de la bourse française, compensés suivant les semaines, mais enfin avec des aléas incessants. Nous avons de quoi nous réjouir à chaque instant, c'est merveilleux. Et, en plus, les Golden Boys - je n'ai pas encore vu de Golden Girls, c'est dommage - mais les Golden Boys sont embêtés, parce que, de temps en temps, il faut couper les ordinateurs, tellement cela va vite, plus vite encore dans notre maelström d'informations.

On est en fait dans un monde baroque non seulement foisonnant, mais en même temps dans lequel les choses s'exagèrent de tous les côtés possibles. D'une part vers le méga, d'autre part vers le micro. Micro-mégas dont le terme est déjà annoncé par Voltaire ! Donc, il faut savoir aller vers les galaxies, mais tout de même, ce qui est intéressant, c'est que dans cet espace élargi des choses, il y a aussi des miniaturisations de tas de choses, puis, au contraire, il y a exagération, amplification considérable. Et c'est un problème. C'est que ce développement systémique suraccélééré veut dire que nous sommes tous en interaction généralisée avec un nombre croissant de personnes dans notre pays, dans tous les pays. De toute manière, ce remue-ménage généralisé, qui nous brasse de tous les côtés, impose de plus en plus que chaque personne soit auto-consistante d'elle-même, soit de plus en plus elle-même. Autrement, on va vers une virtualisation dans laquelle on ne saura plus où est quiconque. Attendu que l'on va pouvoir envoyer des personnes dans l'espace avec les systèmes de photographies multiples comme vous le savez, des hologrammes, dans les différents sens, on ne saura plus très bien où est quiconque.

Et, en plus, les gens se mettent à l'Internet. Le pire, c'est qu'ils mettent maintenant des pièges, des plaisanteries dans l'Internet. Même les virus vont arriver. Nous avons des réalités dans lesquelles nous ne discernons pas la plupart des gens. En tout cas, nous avons un monde absolument marqué par le phénomène de sa fluctuation, de son mélange émulsionnaire dans les flux. Et c'est pour cela, quand je dis baroque, qui se différencie de la situation classique, c'est justement que celle-ci impose un certain modèle d'ordre, une certaine réalité apparemment stable, dure comme fer, parfois dure comme casque sur la tête des gens. Tandis que le phénomène baroque, c'est effectivement, comme le disait Eugenio d'Ors, « les formes qui s'envolent »... (vers les galaxies ?), alors qu'effectivement, disait-il, le phénomène classique, c'est celui « des formes qui pèsent ». Vous me direz, ce n'est pas gentil. Moi, je dis : « qui se reposent », mais enfin, qui pèsent effectivement, et il y a des lourdeurs, des inerties utilisées, effectivement. Toutes ces résistances qui freinent empêchent un certain nombre des possibilités d'épanouissement pour beaucoup d'individus au nom justement d'un classicisme où se réfugient des attitudes élitistes caractéristiques : dans lesquelles effectivement ce qui a existé pour certains peut être imposé à tous au lieu de reprendre l'ample possibilité de vivre avec un ensemble ouvert au plus grand nombre de personnes. Une culture crée un peuple et inversement.

Cette réalité plurielle de plus en plus forte, de plus en plus signifiante invite à regarder les profonds changements que nous avons à vivre dans les autres réalités que vous évoquiez dans les différents ateliers. C'est à contretemps que les services audiovisuels se séparent de l'informatique, qui se sépare des livres, qui se séparent de tout le reste. Non. Il n'y a pas

de moyen seul, il n'y a pas de moyen ultime, pas de moyen sans les personnes. Il n'y a pas de réalité qui soit autosuffisante, séparée, hostile, mais il y a, au contraire, un fantastique brassage réciproque. Mac Luhan disait jadis que le message est le massage. Vous me direz, le massage, c'est un message. Il vaut mieux voir l'autre côté de cette réalité qui nous soutient, qui nous anime, qui nous permet justement de tirer parti et de voir, de dégager de plus en plus nécessairement, en nous, une consistance de notre soi, ou moi, de cette relation complète de soi à soi.

Je vais le faire encore une fois en restant dans toutes les réflexions limites que nous évoquions tout à l'heure. Il y a donc la possibilité de savoir que, de plus en plus, c'est le choix de chacun d'être vraiment plus lui-même, qui est constructeur d'une réalité sociale telle qu'elle devient de plus en plus nécessaire comme tissu, tissu avec des mailles, des relations. On reconnaît où s'accrochent les réalités, là où chacun peut dialoguer et se reconnaître. Je crois que vous l'avez exprimé dans beaucoup de vos ateliers, ceux de l'existential, mais aussi la plupart des autres, notamment les ateliers de l'entreprise, où des ingénieurs se sont exprimés. Je m'en réjouis. Pour une formation d'ingénieur, je crois que nous avons besoin d'ingénierie et d'ingéniosité et de tout ce qui est un jet ou gestion de beaucoup de réalité et de vérité.

Pour ce qui s'est passé également hier, j'ai été frappé comme vous, je pense, c'était très clair, du message que nous présentait **Bertrand Schwartz**, lui-même porteur de réalité germinative : il faut que chacun de nous le sache, il n'y a pas de détail, des choses apparemment simples germent et se reproduisent, et, à ce moment-là, nous vivons dans une réalité créatrice pour nous et pour les autres.

Là encore, je dirai comme je le dis souvent qu'il nous faut vivre un concerto en ré majeur, ré comme réciprocité, ré comme résistance, ré comme respect, ré comme responsabilité, ré comme le disait Prigogine comme ré-enchantement du monde. Il y aurait aussi ré comme réveil (on peut se réveiller, ce n'est pas interdit), ré comme révélation si vous voulez. Ré comme récursivité pour parler dans le langage de nos microbiologistes et autres. Ré comme révolte pour parler avec Camus. Il y a beaucoup de ré comme raisonner mais il y a des mauvais ré. Ainsi ré comme réaction. Celui-là, on ne peut pas l'accepter. Mais il y a beaucoup de ré utiles et, par eux, la possibilité de vivre le sentiment que chaque personne est importante pour nous-mêmes si nous les considérons suffisamment, que chaque rencontre peut être intéressante si nous y prenons attention, si nous ne sommes pas emportés par nos propres réflexions, nos propres dérives intérieures, mais si nous assurons la présence à l'autre et en prenant conscience que notre siècle a commencé à être un siècle de relation et que le troisième millénaire verra le développement de ce phénomène de l'entrecroisement fantastique des relations.

Eh bien, il faut se muscler, comme le disait l'un d'entre nous, par rapport à cela, il faut être en consistance. C'est bien ce que représentait pour nous Bertrand Schwartz porteur de valeur germinative mais aussi rayonnant toute sa droiture, et il est bien agréable de se dire qu'on peut rester dans la droiture avec, en même temps, ce que j'ai aimé aussi dans les « unités capitalisables », les repères pour se donner une autonomie croissante. L'autonomie n'est pas réalisée en tout ou rien. Là encore, il

s'agit de processus, d'aller-retours. C'est ce que vous avez évoqué les uns et les autres et sur quoi, je crois, il y a beaucoup à réfléchir. Autre chose m'a aussi beaucoup touché. Quand il parlait de nouvelles qualifications pour des faibles qualifications, afin que le faible soit transformé par le nouveau, par le fait d'une formation attentive. On rejoint là ce que préconisait également mon ami Carl Rogers, c'est-à-dire que, plutôt qu'à individualisation, il faut penser à personnalisation. Au lieu de l'individualisme un peu forcené et fermé du XIX<sup>ème</sup> siècle et d'une partie assez large du XX<sup>ème</sup>, la personne, c'est au contraire l'individu ouvert à la relation avec l'autre, l'individu en contact avec les autres, l'individu qui donne et qui reçoit, l'individu qui est relationnel. Il y a quelque chose d'important pour nous tous et qui était visible dans la personnalisation telle que l'a préconisé Bertrand Schwartz. Au passage, c'est intéressant au niveau symbolique. Là où, disait-il, vous parlez des fractions, il n'y a plus personne. Des personnes qui ont été effectivement plus ou moins heurtées par l'aspect souvent trop sérieux de l'enseignement (il n'est pas sérieux d'être trop sérieux à l'école). Mais à propos des fractions, les gens en formation n'aiment pas ça, parce que fractionner, c'est éparpiller, c'est mettre en morceaux, alors, il y a des symbolisés de rupture qui ne sont pas à prendre avant de chercher au contraire à rétablir les liens, les liens d'habileté, les liens à la relation, les liens avec les personnes. Il y a beaucoup à retenir à propos des dysfonctionnements, dans une vision post-moderne. Vous le savez, la grande satisfaction actuelle de tous nos chercheurs dans tous les domaines, aussi bien les chimistes comme Prigogine que j'ai évoqué et plusieurs fois cité que nos microbiologistes et tous les savants modernes, c'est que, effectivement, il y a des dysfonctionnements créateurs. Car, plus on s'écarte de l'équilibre, plus la vie apparaît, plus il y a de difficulté de dysfonctionnement, plus apparaît de la conscience... On retrouve ce que disait jadis d'ailleurs Pierre Teilhard de Chardin par une loi de la complexité-conscience, c'est-à-dire que l'accroissement de la complexité appelle l'accroissement de la conscience et réciproquement. Mais complexité ne veut pas dire complication ; ça, c'est réservé à beaucoup de gens qui pensent « pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué ? » ! Ce qui importe, c'est de regarder la réalité dans sa complexité, telle qu'elle est apparue. Vous l'avez aperçue au travers des réflexions des uns et des autres et spécialement de nos collègues étrangers. Et c'était aussi une extrême variété des choses que nous avons vues les uns et les autres et qui nous a été rappelée par nos collègues belges, c'est qu'il n'y a pas une seule solution, il faut une pluralité de solutions.

C'est là, je pense, que notre univers post-moderne, notre monde baroque en re-création, retrouve l'inspiration qui animait dans une autre époque baroque un philosophe comme Leibniz : typiquement européen puisqu'il se battait pour la réunion des Européens, la paix en Europe, et qu'il se battait pour l'entente entre protestants et catholiques ainsi que pour beaucoup de choses et, en même temps, il créait le calcul infinitésimal... N'en déplaise à certains, il créait la combinatoire, cette pensée opératoire de mettre toutes les choses en relation les unes avec les autres, et de pouvoir travailler à la fois finement et en même temps créativement. Contrairement à Descartes, il ne cherchait pas uniquement les choses claires, mais il admettait qu'il fallait prendre ce qui était clair et ce qui était moins clair. Et qu'il y avait toujours quelque positivité dans les choses moins claires, ce qui nous ramène aux personnes en difficulté avec lesquelles les uns et les autres avons à travailler. Il y a partout des parts de vérité et d'ombre. Nous retrouvons l'inspiration du clair-obscur de la peinture flamande et, pour la pensée baroque, l'enjeu des contrastes typiques, des contrastes organisés. Nous vivons dans un monde qui sera de plus en plus contrasté, de plus en plus



complexe, mais dans lequel on peut justement vivre, dans lequel on peut vivre si on peut s'accrocher.

C'est là où la démarche d'autoformation prend son importance. Nous pouvons nous accrocher à nous-mêmes, pour mieux répondre aux autres, pour mieux permettre aux autres de s'accrocher à nous, pour mieux permettre à ces réseaux qui se trament de se faire d'une manière à la fois pratique et symbolique.

Je suis frappé par l'émergence que l'on voit de plus en plus de ces notions de **réseau**. Nous avons quitté le monde du XIX<sup>ème</sup> siècle et du XX<sup>ème</sup> siècle, lequel, comme le notait Fernand Braudel, était marqué par une civilisation qu'il qualifiait de thalassocratique. Thalassocratique veut dire que les pays qui avaient une domination sur la mer avaient un pouvoir colonial par excellence ; et ce pouvoir colonial était structuré à partir du modèle maritime : « un seul maître à bord » - théoriquement : « après Dieu ». C'était un modèle de commandement concentré, et à distance avec des cartes, des lunettes, des jumelles, des porte-voix et une direction donnant des ordres d'en-haut à une cascade d'exécutants, du reste sans réplique, ni moyens, puisqu'il y avait la distance. La distance permettait d'assurer, de justifier la concentration, cette apparence d'unification. Mais celle-ci était réalisée sans négociation, sans communication, sans réciprocité. De la sorte, tout le XIX<sup>ème</sup> siècle a été fondé, comme Mac Luhan l'avait observé, sur la domination de la vue par des gens qui regardaient de loin, inspectaient de loin, qui échangeaient par l'œil. On se souvient que Taylor regardait comment l'ouvrier travaillait pour lui dire après comment il devait travailler sans lui demander son avis, sans lui laisser la permission de s'exprimer, en refus de toute expression. Il y avait cette réalité unilatérale, unidimensionnelle, dont le modèle s'est propagé à terre.

Dans les pays dominants, un petit nombre de décideurs gouvernaient en disposant de façon monopolistique d'une hyper-concentration de moyens par une cascade d'exécutants sans réplique. C'est dans ce modèle que la démocratie a dû se développer progressivement, mais avec toutes les difficultés que l'on connaît. Or, technologiquement, cette situation sera de moins en moins possible. Il y a eu deux dates historiques extraordinaires et qu'on ne prend pas encore assez en considération. La première, c'est quand, en raison des découvertes de l'usage de l'électricité, Graham Bell a eu l'idée de se dire : eh bien, l'électricité, ça va servir à faire des aller-retours de sons, alors, le téléphone ! Donc, il a inventé la communication à distance. Il l'a rendu possible alors avec fil. Mais là-dessus, Branly, Marconi et C<sup>ie</sup>, ont fait la T.S.F., la Téléphonie Sans Fil. Et puis cela a continué avec la télévision. C'est-à-dire, qu'à l'heure actuelle, la réciprocité est devenue technologiquement possible. La distance n'existe plus, comme obstacle, comme contrainte fondamentale. Elle s'est évaporée au niveau de l'information, de la relation, elle est aussi très fortement réduite au niveau de la communication directe avec l'amplification des développements aériens. C'est pour cela que je parle de civilisations « aérocratiques ». Ce n'est pas simplement le développement aérien, c'est des ondes qui circulent, c'est des satellites de communication dont je parle. C'est tout un ensemble de tous les côtés extraordinaire. On sait très bien maintenant que ceux qui ont la domination des airs ont la domination réelle. On s'en est aperçu dans la guerre du Golfe et on commence à s'apercevoir aussi d'un pouvoir croissant qui n'avait pas été conçu par Montesquieu, qui est celui

des médias, qui est celui d'information qui devient un pouvoir qui oblige à reposer les conditions de l'éthique.

**L'éthique**, c'est un mot très moderne. Maintenant, tout le monde fait de l'éthique. Monsieur Jourdain en faisait jadis, mais il ne le savait pas. Mais nous, nous faisons de l'éthique et heureusement d'ailleurs, c'est mieux que la moralisation. Je disais jadis, chez nos voisins belges, que l'éthique, c'est le degré zéro de la moralisation, c'est le moment où une personne a décidé quelque chose sans pouvoir se dire : j'y suis autorisé. Dans l'éthique, l'individu décide en conscience et devient ainsi auteur de ses décisions, pas simplement acteur, mais auteur. Et c'est ça l'aboutissement du phénomène de l'autoformation.

Est-ce que chacun peut de plus en plus s'autoriser à être lui-même, s'autoriser à faire certaines choses, sachant qu'il ne peut pas toujours se référer à la permission du règlement, à la permission d'un « supérieur » qui le dispense de toute conscience réelle, de tout exercice pathétique, d'un senti éthique profond des choses ? Nous vivons là un moment de l'histoire du monde qui est difficile, mais dans lequel vous êtes les pionniers justement de cette prise en charge dans laquelle chacun peut se dire qu'il a quelque chose à dire.

On le voit très bien là encore, à propos de tous les problèmes que la science médicale, dans son explosion, engendre par rapport à la vie et à la mort, par rapport à la santé, par rapport à leur production, par rapport à tout ce que vous voulez. Il y a actuellement un problème croissant de savoir qu'on ne pourra pas résoudre ces problèmes simplement par des décisions collectives stratifiées, mais qu'il y aura une mise au point entre la conscience individuelle dûment consolidée, formée, consistante, et puis, effectivement, les alertes, mais qui ne sont que des alertes, et non pas des interdictions absolues, que peuvent donner certains règlements.

Actuellement, je suis très intéressé par l'évolution des théories de l'administration dans lesquelles on voit apparaître non plus des considérations linéaires en tout ou rien marquant les jonctions des textes ministériels et autres, mais où l'on voit, au contraire, apparaître des choix possibles, laissant et référant à la base un certain nombre de choix décidément de plus en plus impossibles à prendre sur des niveaux trop éloignés, trop lointains - ce qui autrefois se justifiait parce qu'il y avait les distances absolument incompressibles. Maintenant que ces distances ne sont plus du tout légitimes ou légitimement évocables, alors il y a le sentiment qu'il faut aller à la réalité la plus vraie, à celle qui est la plus proche, à celle qui est dans le vécu réel, et non pas à des abstractions qui permettaient de recouvrir la réalité et de la mettre en forme d'une manière corsetée.

Ceci m'amène à rappeler sinon Jonas, du moins la baleine. Max Pagès, jadis dans sa *Vie affective des groupes*, a montré la symbolique de « la baleine » dans laquelle les gens sont enfermés avec des coercitions multiples dans les rapports des uns aux autres et vivent le besoin de créer des normes restrictives. À l'inverse, il y a des chances de poésie créatrice, des chances pour chacun de concevoir la mise en compatibilité de ses propres actes avec ceux des autres et l'enrichissement de son propre développement grâce à l'appui de ce que les autres peuvent lui donner.

J'ai aussi entendu un ami parler d'ambivalence **mathétique**. Là, je ne sais pas ce que c'est que mathétique. Je me suis dit d'abord, c'est pathétique, puis ensuite, c'est mathématique, mais c'est mathétique et ça me va bien. C'est une bonne ambivalence, alors, elle est générale. Elle est générale, cette ambivalence, et effectivement, les gens veulent et ne veulent pas. Nous sommes comme ça. Les choses sont compliquées. Nous ne sommes pas des êtres monocordes.

Alors, effectivement, je reconnais que tous les programmes scolaires, universitaires, sont basés sur l'idée, qu'il y a un apprenant modèle standard qui apprend de la même manière de toutes les façons possibles attendues de toutes les façons. Tous les enseignants sont identiques, tous les lieux d'enseignement sont identiques, toutes les familles sont identiques, tout est identique. Ce mythe identitaire a bon dos, il permet de faire de merveilleuses circulaires, de merveilleux programmes, il est formidable. Mais il est plus sage de se dire que les gens sont complexes. Il faut de temps en temps leur donner du directif et puis, de temps en temps, donner du non directif.

Mon ami Rogers n'a jamais fait de la non-directivité une idéologie absolutiste comme les français ont voulu le faire, alors que, pour lui, l'important, c'est d'être prudent. C'était un psychologue paysan, subtil, et il ne voulait pas que, justement, on aille trop vite. Alors, si quelqu'un lui demande un conseil, il se méfie. Qu'est-ce que cela veut dire ? Prudence ! Prudence, puis effectivement « pourquoi ? ». Est-ce que la personne vise à se délester de sa responsabilité, se délester d'elle-même ? Il faut se garder de l'encourager, sans toutefois la laisser dans le vide. C'est donc un dialogue, un dialogue permanent. C'est l'inverse de ce que certains ont dit de la non-directivité, qui consisterait pour moi enseignant à ne dire plus rien, pour moi psychologue à ne dire plus rien ; ce qui a la super-directivité, nous le savons tous. Mais ça, ce n'est pas du tout Rogers, c'est une caricature. En revanche, il y a chez Rogers le sentiment que des personnes nouvelles, des structures nouvelles, des personnalités fortes sont indispensables au monde moderne. De même, effectivement, il n'y aura pas d'œcuménisme entre toutes les religions, s'il n'y a pas, pour chacune, le devoir d'être clairement elle-même sans chercher à contester ce que peuvent être les autres, et le bon esprit de savoir que chacune a quelque chose à apporter aux autres. On retrouve ainsi l'idéal de laïcité représentée d'une manière forte, pour une construction de monde non pas en hostilité, tout ou rien, c'est-à-dire en mode intégriste et destructeur, mais au contraire selon un style de la souplesse, un style de la compréhension, ou un style de l'espérance, un style de l'originalité de chacun, dont le devoir être d'être de plus en plus soi-même, parce que c'est utile aux autres.

Cette clarté pour soi et pour les autres implique évidemment des transformations radicales dans la prétendue évaluation que nous faisons dans nos systèmes scolaires et universitaires. Attendu que le signifiant que, hélas, nous communiquons, c'est « tu dois réussir, pour toi contre les autres », alors que le signifiant indispensable, pour des structures de civilisations qui sont en train de se créer, c'est « tu dois réussir pour toi et pour les autres, par toi et par les autres, avec les autres ». Il s'agit bien de cette coopération, dans cet aspect de réseau que vous avez expliqué appelant une montée des richesses échangées qu'évoquait tout à l'heure également Joffre Dumazedier.

Nous ne sommes plus maintenant en face d'individus dont le statut serait d'être objets d'inculcation seulement. Mais, au contraire, chacun est sommé d'exprimer ses potentialités originales. Ainsi, il y a un renversement des perspectives, et je crois que c'est une chose sympathique à vivre pour chacun de nous.

Je pense, pour finir, qu'il est important que chacun d'entre nous se dise : il s'est passé des choses ici. Je vous fais là une confidence, il s'est passé des choses ici. Alors, à chacun de s'en apercevoir, s'en rendre compte, mais, moi, cela m'a bien intéressé, me convainquant qu'au fond nous ne sommes plus du tout sur la terre ferme, nous sommes en navigation, d'accord avec les informaticiens, nous sommes en voyage. Mais en voyage, de quoi faut-il se souvenir, quel est notre modèle ? Vous cherchez tous un modèle. Mais le modèle, c'est Ulysse, c'est-à-dire, le non-modèle. Car Ulysse a des difficultés à affronter, comme chacun de nous. Mais il faut qu'il sache s'attacher de temps en temps à un mât et fermer ses oreilles, parce qu'il y a des sirènes, il y a des Polyphèmes, il y a des tas de gens méchants, des tas de gens embêtants. Et puis il y a, de l'autre côté, Pénélope là-bas qui l'attend. Pénélope ? Qu'est-ce qu'elle faisait alors comme tapisserie Pénélope ? On ne vous l'a pas dit, on vous l'a caché. C'est de ces choses qu'on cachait depuis le commencement du monde, ou depuis le commencement de l'*Illiade* et de l'*Odyssée*. Eh bien, je vais vous dire ce qu'elle faisait Pénélope (et n'oubliez pas que le fiston s'appelait Télémaque, Maque mais Télé ; il va aider son père, mais à télé, à distance) : Pénélope tissait la tapisserie de l'autoformation, simplement !

À nous de compléter cette tapisserie. Elle est à chaque instant faite et défaite, mais justement, pour être refaite, en éliminant les « prétendants » ; ça les tient à distance du moment que ce n'est pas fini. Soyons contents de refaire des choses approximatives, mais de tirer de chaque chose approximative beaucoup de tendresse, beaucoup de joie, beaucoup d'espérance et beaucoup d'honneur pour chacune des personnes avec lesquelles nous travaillons.

Merci.

# À LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE GALAXIE

Philippe CARRÉ

Après avoir vécu l'effervescence d'un colloque, une fois intégrées les appréciations des participants<sup>1</sup> et enregistrées les auto-évaluations des organisateurs, se produit un effet de décantation, propice aux "points", aux "bilans", si ce n'est toujours aux "synthèses".

Le domaine de l'autoformation, bien qu'il soit une sorte de "chantier en construction, sans plan ni chef de projet" selon l'heureuse formule de Gaston Pineau, ne pourra néanmoins se déployer et favoriser l'épanouissement de son potentiel heuristique, méthodologique et pédagogique sans que soient régulièrement proposés, non des chartes, des dogmes ou des programmes, mais au moins des états réguliers des travaux favorisant la reconnaissance des éléments constitutifs du champ. Dans quel "état" les travaux du colloque de Lille laissent-ils la réflexion sur l'autoformation et les pratiques d'aide qui s'en réclament ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi d'interroger l'évolution, en trois ans, de ce que nous appelions il y a quelques années déjà, la "galaxie" théorico-pratique de l'autoformation (P. Carré, 1992)<sup>2</sup>.

Quelques précautions sont nécessaires avant de proposer les résultats de cette analyse. Tout d'abord, l'ambition de ce "point" n'est pas de livrer une construction théorique d'ensemble du champ, ni une représentation conceptuelle à proprement parler. Il s'agit plutôt ici d'utiliser l'après-colloque comme un de ces "espaces-temps de reconfiguration" (G. Pineau) permettant de fixer temporairement, à la manière du photographe plus que du chimiste, ces objets "en transition, ambivalents, mal identifiés", qui traversent l'univers de la formation en gravitant autour du foyer organisateur illustré par le mot "autoformation". Or quiconque se risque à proposer une structuration du champ de l'autoformation, fut-elle délibérément transitoire et schématique, s'expose tout à la fois aux accusations de réductionnisme de la part des experts de tel ou tel aspect de l'analyse, et de complexification, de celle de praticiens externes au domaine. En revanche, pour qui tente un tel pari, l'espoir est de proposer, aux premiers, un matériau propice à la description du réel, et aux seconds, un outil permettant d'éclairer les arcanes de la conceptualisation.

Le défi est d'autant plus sérieux que d'illustres prédécesseurs ont contribué à la fois, à la structuration progressive des idées (si ce n'est toujours des concepts), à la construction progressive de l'objet<sup>3</sup> et au développement d'un questionnement fertile sur le sens du mot "autoformation". Il y a déjà de nombreuses années, G. Pineau (1983, p. 44) articulait l'autoformation (par la vie, par l'expérience) à trois "formes intermédiaires" entre

---

1 Voir les résultats du questionnaire d'évaluation, présentés plus loin, en annexe.

2 Les ouvrages cités sont répertoriés dans la bibliographie signalétique placée en fin de volume.

3 À la veille de la rencontre internationale qui marque le 10<sup>ème</sup> anniversaire du Symposium sur l'autoformation aux États-Unis (Tenth International Self-directed learning Symposium), son principal animateur, H. Long, s'interroge dans la plaquette de présentation de l'événement : "Self-directed learning : is it smoke and mirrors or is it real ?" (L'autoformation : poudre aux yeux ou réalité ?).

celle-ci et l'hétéroformation (enseignement en classe) : validation socio-éducative de l'apprentissage expérientiel, autodidaxie assistée, enseignement individualisé. Plus près de nous, P. Galvani (1991, p. 64-65) proposait trois "courants de l'autoformation" : bio-épistémologique (créer sa propre forme), technico-pédagogique (apprendre seul), socio-pédagogique (s'éduquer soi-même). Son intuition sur la coexistence de trois orientations dans l'analyse des phénomènes d'autoformation a été largement validée<sup>4</sup> par l'essor de l'approche "ternaire" en France (G. Pineau et al., 1995) et outre-Atlantique, où l'on s'accorde à penser que l'autoformation (self-directed learning) est un phénomène à trois facettes : psychologique, pédagogique, sociale (P. Carré, 1995). Enfin, J. Dumazedier propose dans deux publications récentes sept "cas d'autoformation" (1995), transformés et adaptés un an plus tard en six situations d'aide à l'autoformation<sup>5</sup> : les réflexions autobiographiques, l'autodidaxie dans l'éducation populaire, l'autoformation mutuelle dans les associations, l'autoformation dans le travail, la formation à distance et le travail autonome dans le système scolaire.

Nous avons quant à nous tenté notre propre représentation du champ théorico-pratique ouvert autour du mot d'autoformation, en utilisant l'image de la "galaxie" de courants théoriques gravitant autour de l'autoformation, "foyer de conceptualisation de l'autonomie éducative" (G. Pineau). Sept notions se dégagent de cette analyse : autodidaxie, formation individualisée, métacognitive, expérientielle, autodirigée, organisation autoformatrice, auto-éducation permanente (P. Carré, 1992).

Puis vinrent trois ans de travaux réguliers avec collègues et amis du GRAF, puis du CUEEP, de multiples séances de travail sur les représentations de l'autoformation avec des étudiants de plusieurs universités et les stagiaires de diverses organisations, et enfin... les deux colloques de Nantes et Lille...

C'est au lendemain de ce dernier événement, après avoir analysé les vingt communications de praticiens-chercheurs présentées, que la mise en perspective proposée ci-après nous a paru s'imposer. Elle a été guidée par deux principes : d'une part, il s'agit d'un travail d'étape, intermédiaire entre les jalons rappelés ci-dessus et une construction conceptuelle plus exigeante, à laquelle cette formalisation espère contribuer. D'autre part, il s'agit d'une construction pragmatique, donc "qui est adaptée à l'action sur le réel, qui est susceptible d'applications pratiques, qui concerne la vie courante"<sup>6</sup>.

Temporaire et pragmatique, la "mise à plat" qui suit utilise une "mise en forme" en cohérence avec son objet, puisqu'une galaxie n'est "visible que de nuit à l'œil nu" : on reconnaît là l'aspect paradoxal de l'autoformation quand on cherche à rendre visible la "face cachée de l'iceberg" de la formation des adultes (A. Tough). Une galaxie représente et schématise ainsi une "nébuleuse" en déplacement, la "fuite des galaxies" étant, paraît-il, le fondement des théories de l'univers en expansion. L'étoile qui forme le noyau central de notre galaxie de l'autoformation est de "nature" axiologi-

4 Même si l'on peut regretter que l'auteur ait favorisé, *volens nolens*, la rigidification des approches de l'autoformation et des formes de clanisme autour de "courants" fortement personnalisés et hâtivement compris comme concurrents ou exclusifs les uns des autres...

5 Voir *supra* J. Dumazedier, « Autoformation et médiation éducative » (p. 27-30).

6 Dictionnaire Robert, 1992

que : avec le projet "d'apprendre par soi-même", ou de faciliter ce projet chez les autres, nous sommes au royaume des valeurs de l'éducation, pour ne pas dire de l'idéologie pédagogique. Le "renversement paradigmatique" de l'autonomie en formation émerge en effet comme message éducatif paradoxal des cultures post-industrielles en quête de sens (G. Pineau, 1993).

Par analogie, les cinq types d'autoformation présentés ci-après pourront être assimilés à des "planètes", ces "corps célestes" que l'on suppose devoir graviter autour de certaines étoiles, à la manière dont la terre tourne autour du soleil. Ces astres "errants" sont ci-après construits comme des agrégats où se concentrent autour de polarités spécifiques, un vocabulaire, des outils et méthodes, des acteurs, des auteurs, des champs sociaux et disciplinaires privilégiés, des définitions implicites ou explicites de la notion centrale autour de laquelle ils gravitent ensemble, sans toujours se reconnaître mutuellement le droit à cohabiter dans cet espace d'attraction...

Enfin, seconde innovation (par rapport à notre modèle de 1992), due très largement aux effets des travaux qui ont entouré le colloque de Lille, sont introduits dans l'espace en question de nombreux satellites, sortes de "corps célestes" naturels ou artificiels "gravitant selon une orbite elliptique autour d'une planète", pouvant d'ailleurs servir de "station d'observation ou de relais"...<sup>7</sup>

Comme on pourra le constater ci-après (tableau, p. 250), les communications présentées à Lille concernent toutes, par définition, la notion globale d'autoformation et, à ce titre, s'inscrivent dans des axiologies a priori voisines. Elles s'organisent ensuite entre cinq grandes familles notionnelles, autour desquelles figurent différents outils, méthodes et notions connexes.

### **Autoformation "intégrale"**

L'autoformation "intégrale" renvoie au courant ancien de l'*autodidaxie*, dont le critère d'identification repose sur le fait *d'apprendre hors de tout rapport avec les institutions et agents éducatifs formels*. Il s'agit d'"assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers" (N. Tremblay, 1986). On perçoit aisément ici le caractère "radical" de cette notion. Cette conception initiale de l'autoformation, très proche de la représentation dominante du terme en France, renvoie à la fois au courant historique de l'autodidaxie ouvrière du XIX<sup>e</sup> siècle, et aux approches plus récentes de l'autoformation en milieu "naturel", privé, professionnel ou associatif. Les travaux de G. Le Meur en France, et de N. Tremblay ou C. Landry au Québec, illustrent bien ce courant, marqué par le souci de décrire des pratiques d'apprentissage totalement autonomes, c'est-à-dire intégralement indépendantes du milieu éducatif formel. Les travaux originaux d'A. Tough (1971) sur les projets d'apprentissage des adultes illustrent bien la fécondité heuristique de la recherche sur ce champ.

Au cours du colloque, ce type d'autoformation a été illustré par les deux communications portant sur les pratiques d'autoformation de cadres et des ingénieurs hors de tout programme institué (A. Putot, R. Foucher), et, de façon idéalement "congruente", par la présentation d'une expérience d'apprentissage autonome par celui qui en fut le sujet (C. Verrier). De plus,

<sup>7</sup> Dictionnaire Robert, 1992

les présentations sur l'usage des ressources éducatives conçues pour le grand public, hors des dispositifs de formation "formelle", comme La Cinquième (V. Glikman) ou la Médiathèque de la Cité des Sciences (E. Cormault) marquent ces approches-frontière entre la perspective de l'autoformation "inté-grale", modernisée certes, mais toujours centrée sur les faits d'autodidaxie, et la perspective "éducative" des promoteurs de ces nouveaux moyens d'autoformation polarisés sur les choix autonomes des sujets sociaux.

### **Autoformation "existentielle"**

L'autoformation "existentielle" a été définie par G. Pineau comme un processus de "formation de soi par soi", caractérisé par l'"appropriation par le vivant de son pouvoir de formation". Qualifié de "bio-épistémologique" (P. Galvani, 1991), ce processus correspond à la visée phénoménologique d'"apprendre à être", selon la formule d'E. Faure, ou de "produire sa vie" (G. Pineau, 1983). Il renvoie aux pratiques d'histoire de vie, d'autobiographie-projet, aux techniques des blasons (P. Galvani, in G. Pineau et al., 1995) ou des "essais de formation" (*educational narratives*). L'autoformation existentielle est directement liée à l'un des deux versants de la notion de formation expérientielle (B. Courtois, in G. Pineau et al., 1995), ainsi qu'à l'idée d'éducation permanente. Dans cette conception, l'autoformation traverse à la fois l'ensemble des milieux de vie du sujet, et s'étend sur la durée entière de son existence. De ce point de vue, l'autoformation est vue comme permanente, holistique et critique.

Les communications sur la "dynamique autoformatrice de l'histoire de vie" (C. Leray), l'"énigme existentielle de l'autoformation" (N. Roelens) semblent clairement positionnées autour de ce pôle de la galaxie. Comme mentionné ci-dessus, la communication de C. Verrier, "témoignage d'une expérience autoformatrice", se rapproche à la fois de la présente perspective du fait de son origine (*une expérience*), de sa portée clairement existentielle, et de la précédente du fait de son objet : l'expérience autoformatrice relatée fut avant tout une aventure *autodidactique*, d'acquisition autonome de savoirs "officiels".

### **Autoformation "éducative"**

L'autoformation "éducative" recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant explicitement à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives<sup>8</sup>. Cette conception recouvre le fait d'*apprendre dans des dispositifs pédagogiques ouverts* (D. Poisson). Le terme d'autoformation traduit ici une visée éducative, l'autonomisation des apprenants participant alors du projet pédagogique des formateurs<sup>9</sup>. De nombreux outils et moyens techniques viennent

<sup>8</sup> Les notions connexes d'"individualisation" de la formation (R. Hiemstra et B. Sisco, J. Besançon et al., H. Prevost), de formations *ouvertes* (DFP, CUEEP), *médiatisées* (CNAM), *flexibles* (A. Mor), d'*autoformation "assistée"* (B. Schwartz), *"accompagnée"* (P. Carré), *"tutorée"* (P. Portelli), d'"aides à l'autoformation" (J. Dumazedier) renvoient toutes à la décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à la centration sur le sujet apprenant et son accompagnement par un formateur devenu facilitateur.

<sup>9</sup> Cette conception de l'autoformation, contrairement à une vision "intégrale" de l'autoformation (l'autodidaxie), suppose de se déployer en milieu éducatif, dans le cadre d'une "communication organisée et suivie visant à susciter l'apprentissage", qui suppose "des qualités de durée et de continuité" et ne concerne pas "les améliorations de compétences résultant de la pratique et de l'expérience" et les actions informelles "qui s'effectuent dans le cadre de relations de travail"



instrumenter la volonté de renouvellement pédagogique qui caractérise ce courant : Ateliers de Pédagogie Personnalisée, centres de ressources, espaces d'autoformation, centres permanents, etc. L'expression "*formations ouvertes*" a été proposée récemment par la Délégation à la formation professionnelle pour, précisément, désigner cette offre de formation flexible, individualisable, propice à l'autoformation accompagnée<sup>10</sup>.

De multiples communications du colloque semblent avoir été polarisées autour de la notion d'autoformation "éducative" présentée ci-dessus, ce qui semble normal compte tenu du thème du colloque (pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation). Qu'il s'agisse de dispositifs individualisés (A. Jezegou-Rioual, H. Prevost, F. Haeuw, B. Mattison et V. Ganase, E. Cormault), de formation de formateurs (S. Enriotti), d'usage des technologies (B. Denis, V. Glikman, S. Alava), la dimension technicopédagogique centrée sur les "façons de faire" pour faciliter l'autoformation est centrale dans les pratiques et les conceptions présentées.

### Autoformation "sociale"

L'autoformation "sociale", sorte de complément de la précédente, renvoie à toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, *dans et par la participation à des groupes sociaux* et en bénéficiant de formes de médiation diverses. Fortement intégrées aux milieux sociaux de vie (travail, cité, loisirs, etc.), les formes d'autoformation recensées sous ce terme sont diverses. Il s'agira d'*autoformation coopérative* de type *socioculturel*, autour par exemple des expériences de "réseaux d'échanges des savoirs" (C. Héber-Suffrin, P. Portelli), des "cercles d'études" en Suède, des Universités Interâges (P. Brasseur & P. Carré), etc. De plus, on rapprochera ces formes d'autoformation des nouvelles formes organisationnelles en émergence dans les entreprises et les milieux professionnels, que l'on repère sous le terme actuel d'"*organisations apprenantes*" (A. Moisan, M. Pearn) ou "qualifiantes"<sup>11</sup>, voire d'apprentissage "dans et par les situations de travail" (J.-M. Barbier). Ces formes d'autoformation se distinguent des précédentes par un double caractère : spontanées ou semi-organisées, elles ne se présentent pas sous la forme d'un dispositif éducatif à proprement parler ; c'est ce qui les distingue des pratiques d'autoformation "éducative". De plus, elles sont généralement marquées par le caractère central des rapports sociaux institués au sein d'une organisation donnée ; c'est ce qui les distingue de l'autoformation "intégrale" (ou autodidaxie).

Les travaux de B. Blandin (sur l'apprentissage et les relations de travail), de R. Wittorski (sur l'organisation qualifiante) et de B. Richardot (sur l'écriture praticienne dans l'organisation) interrogent à différents niveaux ces formes multiples d'"autoformation socio-professionnelle". Jointes à ceux de C. Héber-Suffrin et P. Portelli sur le phénomène socio-culturel re-

---

(selon la définition de l'UNESCO rappelée par D. Blassel, in : *La notion de bien éducatif*, Actes du colloque International de Roubaix, 1994, p.39.).

10 "Par l'expression "formations ouvertes", il est proposé d'entendre des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages "non présentsiels", en autoformation ou avec *tutorat*..." (A. Bendouba, in *Études et Expérimentations en formation continue*, n°16, 1992, p.1.).

11 La parution de trois articles sur l'autoformation dans un n° spécial de la revue *Éducation Permanente* sur l'Organisation qualifiante (n°112, octobre 1992) confirme la proximité de ces préoccupations.

marquable du développement des réseaux d'échanges de savoirs, ces contributions ont largement démontré au cours du colloque l'importance majeure de cette composante "sociale" de l'autoformation aujourd'hui.

### Autoformation "cognitive"

L'autoformation "cognitive" réunit différentes conceptions de l'"acte d'apprendre par soi-même", envisagées sous l'angle des mécanismes psychologiques mis en jeu. La notion d'*autodirection de l'apprentissage*, particulièrement répandue en Amérique du Nord, recouvre ainsi, d'après H. Long<sup>12</sup> "un *processus mental intentionnel* dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné par des comportements d'identification et de recherche d'information"<sup>13</sup>. Les notions de *projet* d'apprentissage de l'adulte, de *capacités* d'autoformation, de *disposition* à l'apprentissage autodirigé ont graduellement contribué à la popularisation de la notion d'apprentissage autodirigé et de l'instrumentation qu'elle permet, Outre-Atlantique principalement<sup>14</sup>. De plus, l'aspect "métacognitif" de l'autoformation renvoie à l'expression désormais bien connue d'"*apprendre à apprendre*" et aux problématiques globales de l'acquisition autonome des savoirs et de l'éducabilité cognitive.

Encore peu développée en France à l'heure actuelle dans l'"espace" de l'autoformation, cette approche aura néanmoins caractérisé pour partie les travaux présentés par B. Denis sur les processus d'apprentissage avec les hypermédias, par M. Melyani sur le "bricolage" cognitif et l'informatique. S. Alava, quant à lui, a présenté une intervention éclairée d'une triple perspective cognitive, existentielle et éducative.

Le tableau qui suit résume la catégorisation proposée ci-dessus et illustre les niveaux de représentation respectifs des différentes "entrées" ou "approches" de l'autoformation lors du 2<sup>ème</sup> colloque.

<sup>12</sup> H. B. Long, Professeur en éducation des adultes à l'Université d'Oklahoma est l'animateur des Symposia annuels sur l'apprentissage autodirigés depuis leur création en 1987.

<sup>13</sup> Long, H. (1991) in Long, H. & Assoc. : *Self-directed learning, consensus and conflict*, University of Oklahoma, p1-10.

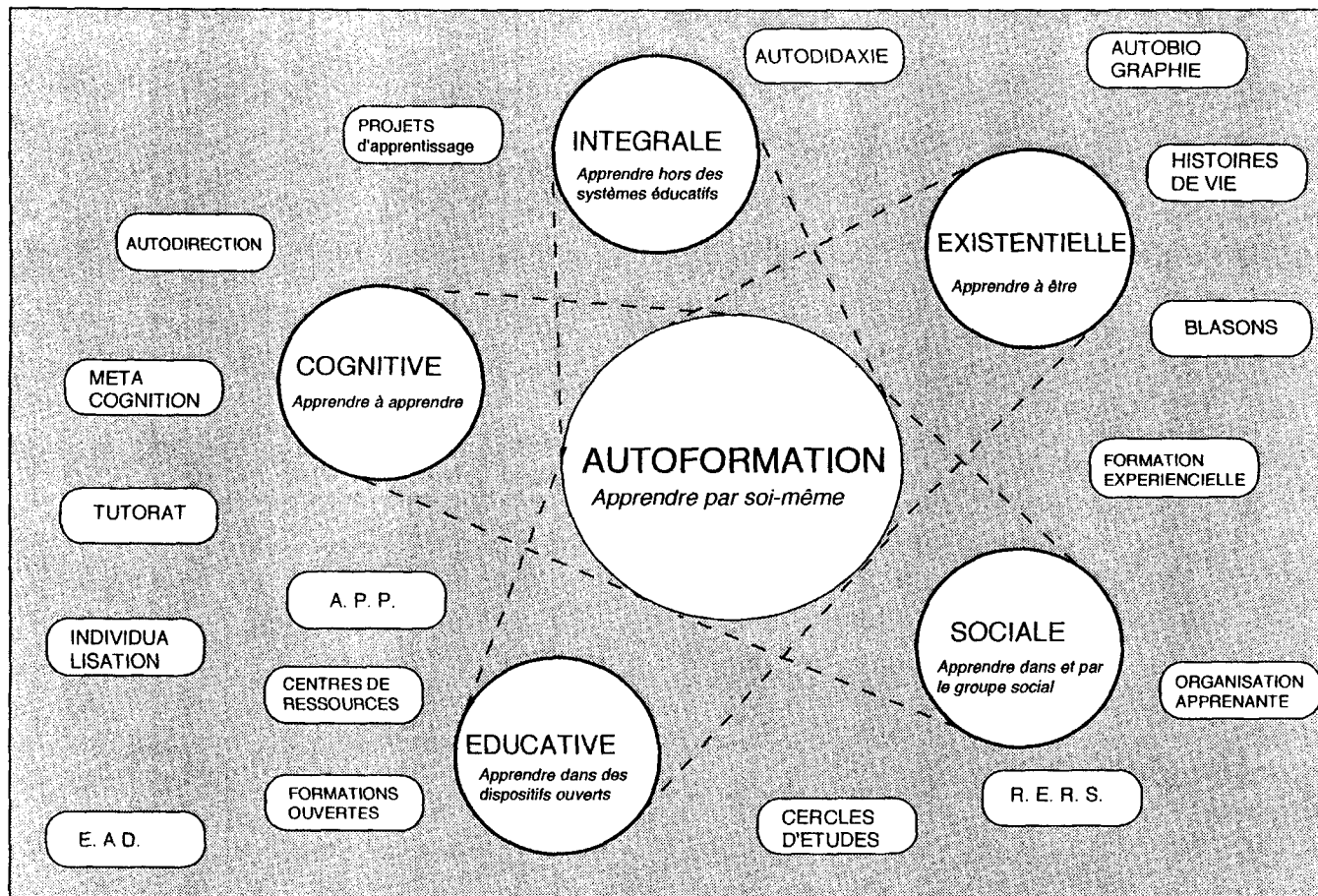
<sup>14</sup> Aujourd'hui, les recherches et les pratiques qui s'organisent autour de l'autoformation vue comme apprentissage autodirigé se répartissent en deux grandes catégories : les unes se concentrent sur sa mise en acte dans des dispositifs de formation (on se rapproche alors du courant de l'autoformation "éducative") et des milieux socioprofessionnels donnés (ce qui nous ramène à l'autoformation "sociale" présentée ci-dessus). Les autres se concentrent sur les aspects psychologiques ou personnels des apprentissages autodirigés, considérant que "l'élément distinctif, ou le critère suffisant et nécessaire pour qu'il y ait apprentissage autodirigé est psychologique" (Long, H. (1994) in : Long, H. & Assoc. : *New Ideas about Self-directed Learning*, University of Oklahoma, p.1-14).

TABLEAU

AUTOFORMATION...	Communications <sup>15</sup>
... ÉDUCATIVE	A1 - Formation à distance et individualisation C1 - Autoformation et hypermédias D1 - Centre de ressources et tutorat A2 - L'autoformation à la Cité des Sciences D2 - Centres permanents, individualisation, autoformation C3 - S'autoformer à l'école D3 - Le tutorat linguistique en centres de ressources F3 - L'accompagnement autoformatif de formateurs A3 - La Cinquième, support d'autoformation ?
... SOCIALE	B1 - Apprentissage et relations de travail E1 - Organisation qualifiante et autoformation collective E2 - Réseaux d'échanges des savoirs et autoformation E3 - Apprentissages réciproques et citoyenneté F2 - Écriture praticienne et autoformation intégrée
... EXISTENTIELLE	G1 - Dynamique autoformatrice de l'histoire de vie G2 - L'énigme existentielle de l'autoformation G3 - Témoignage d'une expérience autoformatrice
... INTÉGRALE	B2 - Audit des pratiques d'autoformation de cadres A3 - La Cinquième, support d'autoformation ? B3 - Les professionnels et l'autoformation G3 - Témoignage d'une expérience autoformatrice A2 - L'autoformation à la Cité des Sciences
... COGNITIVE	C1 - Autoformation et hypermédias C2 - Autoformation, informatique et bricolage C3 - S'autoformer à l'école

Enfin, le schéma final que l'on trouvera ci-après illustre la "nouvelle galaxie" ainsi temporairement mise à jour. Les "satellites" qui y sont identifiés à la périphérie représentent les "objets" ou "outils" d'autoformation ou d'aide à l'autoformation. Ils évoluent dans la zone d'attraction d'une "approche" privilégiée de l'autoformation, qu'ils contribuent eux-mêmes à identifier, à préciser, à renforcer. Ces "approches", au nombre de cinq, sont représentées par autant de "planètes" composites, véritables agrégats empiriquement observables d'orientations théoriques, de postures, d'acteurs, de référents, dont la cristallisation notionnelle s'explique par ces synergies théorico-pratiques : convergences conceptuelles d'une part, et polarisations des démarches empiriques d'autre part. Objets, outils et approches (satellites et planètes) s'organisent enfin autour d'un foyer organisationnel commun, d'ordre avant tout axiologique : la promotion de l'autonomie en éducation, ou l'art et la technique de faciliter "l'action propre des vivants dans leur formation" (G. Pineau).

<sup>15</sup> Sont indiquées ici les références des communications telles que portées dans le programme du colloque (cf. *supra* p. 38-39).



# LE NOUVEAU GRAF EST ARRIVÉ !

Collectif GRAF

Le deuxième colloque européen organisé grâce à la collaboration avec le Laboratoire TRIGONE du Centre Université-Économie d'Éducation Permanente (CUEEP) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille ponctue une première étape importante du GRAF puisque, des sept membres fondateurs, il s'ouvre à une douzaine d'autres en explicitant ses principes et critères d'ouverture.

Le GRAF s'est fondé en 1992 au Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Tours dans la dynamique de développement des recherches sur l'autoformation de part et d'autre de l'Atlantique. Les **objectifs initiaux** étaient les suivants :

- échanger les désirs et possibilités de mener des recherches-actions-formation sur l'autoformation ;
- concevoir et réaliser les modalités d'une stratégie de recherche synergique.

La poursuite de ces deux objectifs a développé des modalités de recherche-formation-action tentant d'articuler un travail interne sur les recherches-formation de chacun des sept membres à des actions de recherches-formation externes. En trois ans, trois des membres ont produit un travail universitaire, deux en Sciences de l'éducation, un en Sociologie du travail. Ces thèses sont des contributions importantes à l'émergence scientifique de ce qui se perçoit de plus en plus comme un nouveau paradigme. Leur titre est un indicateur parlant du début de construction d'objets et de méthodes de ce nouveau paradigme : *L'autodirection en formation* (Philippe Carré, 1993) ; *L'organisation apprenante. Pour une analyse en termes de construits sociaux* (André Moisan, 1994) ; *Autoformation et anthropologie de l'imaginaire. Contribution à l'approche biocognitive de la formation à partir des blasons de formation* (Pascal Galvani, 1995).

Ces productions individuelles, les plus apparentes universitairement, n'ont pas monopolisé, ni même alourdi, le travail à l'intérieur du groupe. Elles se sont intégrées de façon souple et inspirante dans la réflexion collective et tourmente sur les pistes de chacun.

Cette inter-réflexion interne a été catalysée par **quatre activités externes** de recherche-formation, organisées par le GRAF avec des universités partenaires. Chacune de ces activités a été source de publications.

Les deux premières ont eu lieu à l'Université de Tours, sous forme de séminaire franco-qubécois de recherche rassemblant une trentaine de personnes pour explorer des pratiques parentes de l'autoformation :

- le premier séminaire (1992) a porté sur l'individualisation en formation ; ses travaux ont été publiés dans *Individualisation de la formation. Recherches et exemples* (1993, Laboratoire des Sciences de l'éducation de Tours et Groupe de Recherche Inter-universitaire sur l'individualisation des programmes, Québec) ;

- le second séminaire (1993) a porté sur l'autodidaxie et a donné lieu à la publication « Autodidaxie » par *Cibles* (IUFM de Nantes).

Les deux autres activités externes ont attaqué de front l'autoformation en 1994 et 1995 en couplant dans une semaine groupée, un symposium restreint d'échanges spécialisés à un colloque public de communications plus larges, à dimensions européennes.

- la première semaine, organisée à l'Université de Nantes-Formation Continue, avait l'objectif de structurer et de confronter la recherche-formation de chacun des sept membres ; elle a donné lieu à des numéros de revues (« L'autoformation en chantiers », *Éducation permanente*, n° 122, 1995 ; « Autoformations », *Éducatives*, n° 2, 1995) et à un dossier (« L'autoformation dans tous ses états », dans *Entreprises-Formation*, n° 81, 1995) ;
- la deuxième semaine, au Laboratoire TRIGONE du CUEEP, était un large appel à l'expression et à la communication des pratiques ; ses actes font l'objet du présent volume.

Le succès du colloque a confirmé la pertinence de la stratégie de recherche et d'intervention en réseau interinstitutionnel pour appuyer ce mouvement socio-éducatif important que représente l'autoformation<sup>16</sup>. Dans cette dynamique, le GRAF se renforce d'une douzaine de nouveaux membres avec la perspective d'ouverture de chantiers de travail spécifique, régionaux, nationaux et internationaux.

Cette **ouverture** s'est faite en explicitant les principes suivants :

1. Principe d'unanimité sur l'introduction de nouveaux membres.
2. Principe de confidentialité et de solidarité dans l'exercice de ce premier principe.
3. La réouverture se fera selon les mêmes principes dans trois ans avec les membres du GRAF 96, après ré-évaluation par et pour chacun du prolongement de son appartenance participante.
4. La participation est évaluée à environ trois réunions par an, réparties en présentation de recherche-action-formation et information collective.

De même quatre critères se sont dégagés de cette ouverture :

1. avoir un agir autonomisant ;
2. avoir produit des recherches sur l'autoformation ;
3. vouloir faire progresser le paradigme de l'autoformation ;
4. privilégier l'actoriel sur l'institutionnel.

C'est donc avec cette ouverture et cet affermissement formel minimal que le GRAF entame sa deuxième phase en étant conscient de la force et de la fragilité que représente une telle stratégie en réseau de recherche-formation-action. Le grand défi est d'inventer une organisation apprenante pour synergiser l'autonomie de chacun dans la construction et l'exploration de ce déroutant paradigme qui appelle des formes adaptées et congruentes de travail.

<sup>16</sup> Bien sûr, le GRAF travaille déjà à l'organisation des rencontres suivantes (1996 et 1997) ...



# ***ANNEXES***

- *Le public du colloque :*
  - *quelques données sur les participants* Daniel POISSON
  - *traitement du questionnaire de fin de colloque* Philippe CARRÉ
  
- *Bibliographie signalétique d'ouvrages et articles de langue française sur l'autoformation* Bruno RICHARDOT
  
- Table des matières





# LE PUBLIC DU COLLOQUE

## 1. Quelques données sur les participants

Daniel POISSON

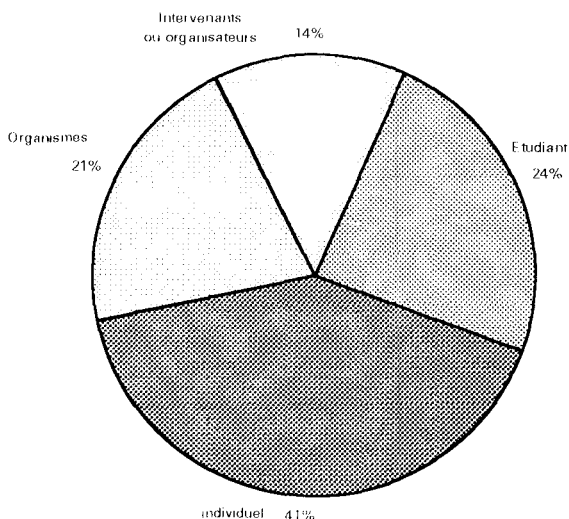
### 1.1. Quelques éléments d'analyse des 350 inscrits

Les dossiers d'inscription ne permettent pas une analyse statistique fine des participants. De nombreux critères se chevauchent. Par exemple, on peut appartenir à l'agriculture et être dans l'enseignement supérieur ou être dans l'enseignement supérieur et être formateur pour des publics de bas niveau de qualification.

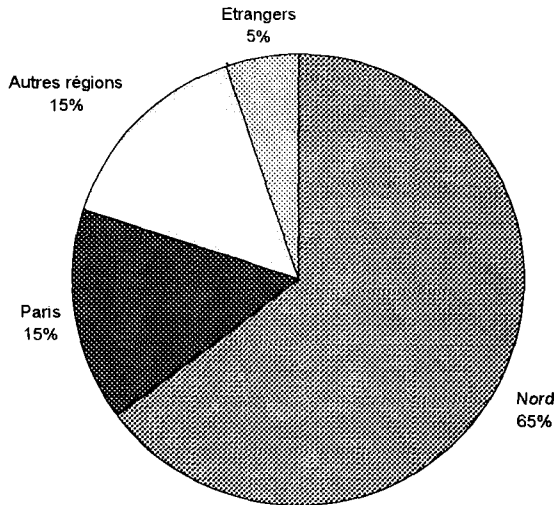
De nombreux participants ont des « casquettes » multiples. Par exemple, derrière un statut d'étudiant peuvent se trouver des praticiens confirmés, apprentis chercheurs ...

Donnons quelques éléments statistiques à partir des données que nous possédons.

La première variable est financière : il s'agit du statut à l'inscription (organismes, individuels, étudiants, intervenants et intervenants).

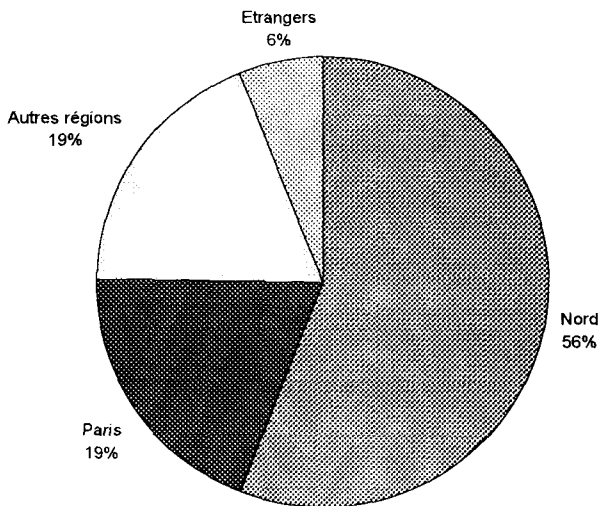


La deuxième variable porte sur l'origine géographique :



La participation étrangère est certes limitée mais très diversifiée : Allemagne (Univ. Brême) ; Belgique (Alliance Franç. Bruxelles ; Univ. Liège) ; Canada (GRAT-UQAM Montréal, Québec) ; Espagne (CODI 7 ; École Adm. Pub. Baléares) ; Pays-Bas (Consultant) ; Portugal (Univ. Aberta Lisbonne ; Univ. Nouvelle Lisbonne) ; Royaume-Uni (Univ. Lancaster) ; Suisse (CERN Genève) et Thaïlande (Fac. Sc. Hum.).

Notons l'équilibre entre la région parisienne et les autres régions, la sur-représentation du Nord est due non seulement à la localisation du colloque mais aussi à la participation des étudiants. Si l'on élimine les étudiants, la répartition devient :



Parmi les quarante-cinq étudiants participants, nous notons treize DESS, vingt-trois IUP des Métiers de la Formation Continue et neuf divers.

Parmi les trois cent cinq participants non étudiants, étudions quelques sous-populations.

L'Enseignement supérieur est représenté, en plus des trente-neuf participants du CUEEP, par vingt-deux enseignants-chercheurs, cinq membres de Services communs de Formation continue, trois personnes des IUFM, deux membres de l'INRP et cinq du CNAM de Paris. La participation de l'enseignement supérieur est complétée par six personnes d'Écoles d'ingénieurs, neuf d'IRTS, et douze de l'ENSAD (Ministère de l'Agriculture). Le CNRS était représenté par une personne.

L'Éducation Nationale (hors Enseignement supérieur) est représentée d'une part par trente-cinq personnes du réseau DAFCO, se répartissant en six membres de CAFOC, dix personnels DAFCO et dix-neuf membres de GRETA (dont quatre au moins intervenant en APP), et, d'autre part, par dix personnes d'origines diverses (MAFPEN, CNED, administration centrale, ...).

Le secteur agricole est fortement représenté, par quarante personnes. En plus des douze membres de l'ENSAD, on compte dix-sept membres du réseau Agrimédia<sup>1</sup>, cinq personnes de lycées horticoles, cinq CFPPA, et un des Maisons familiales et rurales non membre du réseau Agrimédia.

L'AFPA est représentée par vingt-trois personnes (siège et régions).

Le secteur associatif est représenté, d'une part, par des organismes d'éducation permanente à base territoriale comme l'ADAPEP, et, d'autre part, par des associations à vocation d'éducation permanente, comme Peuple & Culture ou le Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques des Savoirs. Quatre missions locales étaient également représentées.

Le « milieu professionnel » est représenté à la fois par des branches (AFT, CNFPT, etc.), des représentants de Services formation d'entreprises (Renault, RATP, CHR, ...) et des organismes d'ingénierie et de formation comme INTERFACE ou OTE.

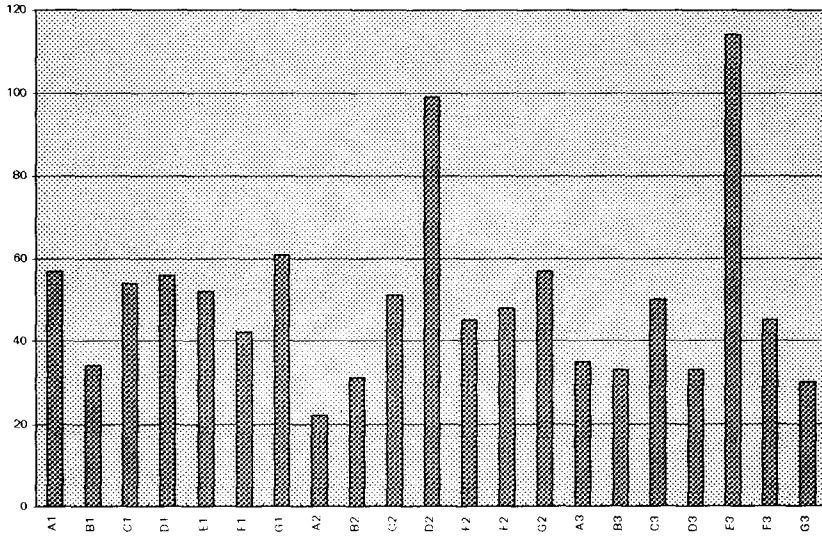
Le réseau APP était bien sûr présent, aussi bien par IOTA+ que par plusieurs APP (dont les responsables ne sont pas nécessairement identifiés comme tels, partenariat oblige).

## 1.2. Analyse des centres d'intérêt des participants

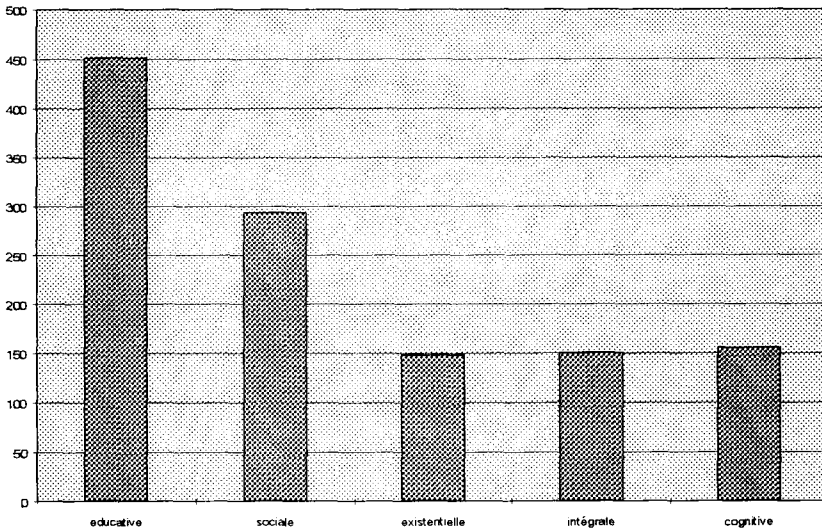
Les préinscriptions dans les ateliers sont visualisées par le graphique proposé page suivante.

À l'exception de l'atelier A2 (L'autoformation à la Cité des Sciences), un peu moins demandé et les ateliers D2 (Centre permanents, individualisation et autoformation) et E3 (Apprentissage réciproque des citoyens), les demandes sont remarquablement équilibrées.

<sup>1</sup> Sur le réseau Agrimédia, voyez les Actes de l'Université d'été : Formations ouvertes multiresources. Lille 6-12 juillet 1994, février 1995, 188 p. (Cahiers d'études du CUEEP, n° 28).



Si l'on prend en compte le regroupement des autoformations proposé par Philippe Carré dans sa contribution de synthèse (*supra*, p. 244 sqq.), on obtient la répartition suivante :



Attention la lecture de ce graphique appelle trois remarques de prudence :

1. chaque participant a émis deux vœux ;
2. certains ateliers appartiennent à plusieurs types d'autoformation ;
3. les places offertes en ateliers ne sont pas également réparties entre les cinq types d'autoformation.

## 2. Traitement du questionnaire de fin de colloque

Philippe CARRÉ

### Les conférences en séance plénière

très peu satisfait	6	5 %
assez peu satisfait	9	8 %
assez satisfait	58	51 %
très satisfait	37	32 %
NR	4	4 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### Les temps d'échanges informels

très peu satisfait	8	7 %
assez peu satisfait	26	23 %
assez satisfait	49	43 %
très satisfait	17	15 %
NR	14	12 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### Les communications du lundi 6 après-midi

très peu satisfait	5	4 %
assez peu satisfait	18	16 %
assez satisfait	62	54 %
très satisfait	21	18 %
NR	8	7 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### Les apports théoriques et conceptuels

très peu satisfait	8	7 %
assez peu satisfait	23	20 %
assez satisfait	60	53 %
très satisfait	17	15 %
NR	6	5 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### Les ateliers et groupes d'échange du mardi 7 matin

très peu satisfait	6	5 %
assez peu satisfait	35	31 %
assez satisfait	42	37 %
très satisfait	25	22 %
NR	6	5 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### Les apports pratiques et pédagogiques

très peu satisfait	24	21 %
assez peu satisfait	36	32 %
assez satisfait	43	38 %
très satisfait	7	6 %
NR	4	4 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### L'accueil et l'organisation matérielle du colloque

très peu satisfait	4	4 %
assez peu satisfait	7	6 %
assez satisfait	45	39 %
très satisfait	57	50 %
NR	1	1 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### La structuration d'ensemble des activités

très peu satisfait	1	1 %
assez peu satisfait	11	10 %
assez satisfait	62	54 %
très satisfait	37	32 %
NR	3	3 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

### La durée globale du colloque

très peu satisfait	2	2 %
assez peu satisfait	14	12 %
assez satisfait	44	39 %
très satisfait	48	42 %
NR	6	5 %
<i>Total</i>	<i>114</i>	<i>100 %</i>

# BIBLIOGRAPHIE SIGNALÉTIQUE d'ouvrages et articles de langue française sur l'autoformation

Bruno RICHARDOT

En guise d'ouverture

## Encore Socrate, l'ouvreur

Athènes, il y a près de 2.400 ans. Socrate et Ménon, un ami des sophistes, discutent paisiblement sur une question à la mode : la vertu peut-elle s'enseigner ? Mais, question préalable, qu'est-ce donc que la vertu ? Voilà donc nos compères partis à la recherche d'une définition de la vertu. Mais, nouvelle question préalable, c'est quoi, une définition ? Socrate semble jouer avec les nerfs de l'ami des sophistes, tant et si bien que ce dernier finit par craquer. Il lâche un sophisme bien entendu que Socrate reformulera calmement, à peu près en ces termes : impossible de chercher ni ce qu'on sait parce qu'on n'a pas besoin de le chercher, ni ce qu'on ignore parce qu'on ne sait pas ce qu'il faut chercher<sup>2</sup>.

Comment savoir alors ce que l'on doit apprendre ? Socrate a une réponse - en biais : on n'apprend pas, on se souvient seulement. C'est la théorie - ou plutôt la « mythique » - de la réminiscence, toile de fond de la maïeutique socratique et dans la perspective actuelle de laquelle on installe souvent l'autoformation<sup>3</sup>. L'âme est immortelle et vit plusieurs « vies », entre lesquelles elle peut, à chaque fois, à chaque mort, contempler la vérité du monde. À chaque entre-vies, elle voit tout, « il n'est rien qu'elle n'ait appris »<sup>4</sup>. Mais, juste avant chaque naissance, elle est conduite dans la plaine d'Oubli<sup>5</sup> où, assoiffée, elle s'abreuve au fleuve Négligent<sup>6</sup> : elle en oublie tout ce qu'elle a vu, tout ce qu'elle a appris<sup>7</sup>. Elle semble cependant en garder quelque nébuleuse mémoire, puisqu'il suffira que, non sans peine, Socrate exerce son art d'accoucheur, la *maïeutique*, pour que le plus inculte des esclaves de Ménon formule la règle de la duplication du carré. L'esclave la trouve (ou plutôt la re-trouve, la re-connaît, re-naît avec elle) de lui-même, aidé d'un Socrate « tuteur méthodologue »....

S'il est clair qu'on est loin de pouvoir adhérer à la mythique platonicienne de l'immortalité de l'âme, on ne peut assister au dialogue socratique sans être

---

2 Cf. Platon, *Ménon* 80e2-5.

3 Cf., par exemple, Henri Desroche, « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation. Pour une approche "maïeutique" en éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 72/73, 1984, p. 121-140 (voyez plus loin § 77) ; et, plus récemment, Philippe Carré, « L'autoformation : état des lieux et perspectives », dans *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, février 1995, p. 11 (voyez plus loin § 37).

4 *Ménon* 82c7.

5 La plaine *Léthé* ; la vérité, c'est *aléthéia*, c'est-à-dire le non-oubli.

6 Le fleuve *Amélès* ; chez Platon, la négligence (*améléia*) s'oppose au soin (*épiméléia*) qu'il faut apporter à l'âme (Cf. *Phédon*, 107c1) ; ce soin se déclinant en termes d'apprentissage et de connaissance, voire de sagesse...

7 Cf. Platon, *République*, livre X, 621a.



convaincu que la démarche a bel et bien quelque chose à voir avec l'autoformation, ne serait-ce que par opposition à l'hétéroformation à toute épreuve des sophistes. En suivant Socrate et ses interlocuteurs, on peut voir comment il n'existe pas de voie toute tracée vers le savoir, comment le chemin de la connaissance se creuse en marchant. Le pédagogue est un *ouvreur d'itinéraire* pour qui se laisse guider. À Athènes, il y a près de 2.400 ans, le pédagogue était un serviteur qui accompagnait l'enfant vers l'enseignant. L'image de l'accompagnement n'était finalement pas si mauvaise. Le tuteur « méthodologue » n'est-il pas celui qui aide *chemin faisant*<sup>8</sup> ?

Mais, à chaque fois, Socrate exerce ses dons d'ouvreur dans une relation individuelle, personnelle, privée avec son interlocuteur. Aujourd'hui, l'autoformation se comprend dans un cadre institutionnel où l'individu en quête d'apprentissage devra pouvoir disposer de guides plus ou moins balisés pour creuser son propre chemin. Paradoxe, mais paradoxe qui se lèvera sans doute le jour où la question de l'autodirection en formation trouvera des réponses en termes de dispositifs ouverts, c'est-à-dire avec un spectre le plus large possible d'usages par les apprenants.

Le défi n'est pas mince : cadrer, mais sans le réduire a priori, le champ du possible ! C'est à le relever qu'œuvrent les bâtisseurs de l'autoformation.

L'autoformation est « en chantiers », affirme la livraison d'*Éducation permanente* qui rend actes du premier colloque européen sur l'autoformation (Nantes, novembre 1994)<sup>9</sup>. Ce premier colloque, écrit Chantal Attané<sup>10</sup>, a révélé l'autoformation « dans tous ses états ». À l'occasion de la tenue du deuxième colloque, le présent document veut, tout simplement, présenter l'autoformation dans (presque) tous ses écrits - écrits de chercheurs, écrits de praticiens<sup>11</sup>.

Ce document de travail présente une *bibliographie signalétique* : les documents n'y sont que signalés, par ordre alphabétique d'auteurs et, dans la série des références pour un même auteur, par ordre chronologique inverse (du plus récent au plus ancien). Tout ce qui figure en caractères de plus petite taille est de l'ordre de la glose documentaire. Il s'agit de renvois entre les différentes références :

- d'une part chaque auteur est mentionné à sa place dans l'ordre alphabétique avec renvoi à la référence en cas de publication à plusieurs auteurs ;
- d'autre part chaque contribution faisant partie d'un numéro spécial de périodique ou d'un ouvrage collectif consacré à l'autoformation est suivie d'un renvoi à l'ensemble dont elle fait partie, et réciproquement.

<sup>8</sup> L'imagerie de l'itinéraire, du chemin, de la voie, etc. n'est pas sollicitée ici uniquement par référence au lexique contemporain des acteurs de la formation et de l'autoformation, mais bien parce qu'elle est utilisée par Platon pour développer sa mythique de l'âme (cf. par exemple le « mythe d'Er » dans *République*, livre X, à partir de 614b). En fait, la *maïeutique* socratique a son corrélat du côté de l'interlocuteur de l'« accoucheur » : la *poréïeutique*, ou art du voyage (*poréia*). Cette *poréia* est aussi bien, chez Platon, la « marche dialectique » (cf. *République*, livre VII, 532b5) que les pérégrinations des âmes dans leur entre-vies (cf. *République*, livre X, 619e5).

<sup>9</sup> *Éducation permanente*, n° 122, paru en juin dernier (voyez plus loin § 110).

<sup>10</sup> *Entreprises-formation*, n° 81, janvier-février 1995, p. 19 (voyez plus loin § 15).

<sup>11</sup> Sur l'écriture dans le secteur de la formation continue, cf. Bruno Richardot, « Note sur l'écriture pratique », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 27, 1994, p.147-176 ; et « L'action et ses écritures en éducation permanente », *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial sur l'analyse des pratiques professionnelles (à paraître en septembre 1996).

1. ABALLÉA François, FROISSART Catherine, « Formation de masse et individualisation de la formation », *Recherche sociale*, n° 109, 1989, p. 3-71
2. ABALLÉA François, FROISSART Catherine, « L'individualisation de la formation : éléments pour une définition », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 240, 1989, p. 4-6
3. ABALLÉA François, LUCAS Anne-Marie, « L'aménagement des espaces de l'individualisation », *Actualité de la formation permanente*, n° 102, 1989, p. 78-81
4. AECSE, *Individualiser les parcours de formation*, colloque des 6/7 décembre 1991, Paris : AECSE, 1993, 254 p.
5. AFPA, *L'individualisation des parcours de formation à l'AFPA*, Montreuil : AFPA, 1992, 203 p. (collection carrée)
6. AFPA, « Centres de ressources : pratiques et questions », *Les cahiers du praticien*, n° 3, 1992, 71 p.
7. AGNEL Jean, CABANAT Janie, CHEVALIER Patrick, *Formations ouvertes et à distance : la situation en France*, ORAVEP, 1994, 193 p.
8. ALAVA Séraphin, « Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction personnelle », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 79-93  
→ voyez § 110
9. ALAVA Séraphin, *Information et autoformation. Place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*, Nouvelle thèse en sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse2, 1994
10. ANAFOC, *Autonomie et multimédia, perspectives et interrogations. Actes des journées professionnelles de l'ANAFOC, Lyon, 7-8 décembre 1989*, Lyon : ANAFOC, 1990, 78 p.
11. ANDRÉANI Philippe, « La formation en solitaire », *Formation le mensuel*, n° 9, 1993, p. 5-9
12. ARTAUD Jean, *L'écoute, attitudes et techniques : l'écoute dans les relations humaines, parents, enseignants, formateurs, couples, éducateurs, thérapeutes, etc.*, Lyon : Chronique sociale, 1991, 179 p.
13. ASDRUBAL Madeleine, « Cible - des ressources éducatives pour des formations ouvertes en agriculture », *Actualité de la formation permanente*, n° 125, 1993, p. 37-42
14. ASSOUN Paul-Laurent, « La passion d'apprendre ou l'inconscient d'autodidacte », *Pratiques de formation*, n° 23, 1992, p. 61-75

15. ATTANÉ Chantal et alii, « L'autoformation dans tous ses états », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. 19-26
16. AUMONT Bernadette, MESNIER Pierre-Marie, « Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé », *Formation-Développement* (ADEP), n° 74, 1985, p. 19-40
17. BÄHR W.H., « L'aptitude à l'auto-formation [*sic*] : Approches et expériences en République fédérale d'Allemagne », dans NYHAN Barry 1991, p. 84-97  
→ voyez § 176
- BALLEUX André → voyez s.v. TREMBLAY Nicole A. (§ 219)
18. BARBIER Jean-Marie, « La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail », *Éducation permanente*, n° 112, 1992, p. 125-146.
19. BARRE A., « Médias et autonomie dans l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes*, vol. 87, n° 1, 1993, p. 43-55
20. BEAUDRY G., POIRIER C., « Reconnaissance de l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 72/73, 1984, p. 211-217
21. BENARBIA F., GHOUMID F., VIALLE A.-M., « L'auto-formation [*sic*] à la carte : un lieu-ressources dans la région lyonnaise », *Migrants formation*, n° 61, 1985, p. 21-32
22. BERTON Fabienne, KADDOURI Moktar, OLLAGNIER Edmée, « Le travail formateur », *Éducation permanente*, n° 112, 1992, p. 7-14
23. BESSON Virgine, « Êtes-vous doués pour l'autoformation ? », *Entreprises et carrières*, n° 290, 1995, p. 8-10
24. BONVALOT Guy, « Pour une autoformation "permanente" des adultes », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 139-146  
→ voyez § 110
25. BONVALOT Guy, « Autobiographie et autoformation », *Éducat*ions, n° 2, 1995, p. 47-49  
→ voyez § 91
26. BONVALOT Guy, COURTOIS Bernadette, « Projet et autoformation professionnelle », *Éducation permanente*, n° 86, 1986, p. 53-65
27. BONVALOT Guy, COURTOIS Bernadette, « S'autoformer dans l'espace professionnel », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 77-91  
→ voyez § 129
28. BONVALOT Guy, COURTOIS Bernadette, « Un système éducatif pour accompagner la mobilité professionnelle », *Formation-Développement* (ADEP), n° 74, 1985, p. 51-56

29. BONVALOT Guy, COURTOIS Bernadette, « L'individualisation de la formation professionnelle des adultes: un pas vers l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 66, 1982, p. 61-72
30. BOURDON Yves, *Technologies et pratiques multimédias en formation continue : l'émergence*, CESI, 1992, 147 p.
31. BOUTINET Jean-Pierre, « L'individualisation dans la formation », *Étude et réflexions*, n° 12, 1992, p. 36-41
32. BRASSEUL Pierre, CARRÉ Philippe, « Apprenants-retraités : vers l'autoformation collective ? », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 153-168  
→ voyez § 129
33. BRETTE Claude, *Une éducation permanente pour un développement local en milieu rural. Les conditions de la mise en œuvre d'actions éducatives adaptées dans les campagnes de l'ouest-roannais*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sciences de l'éducation, Université Lyon2, 1986
- CABANAT Janie → voyez s.v. AGNEL Jean (§ 7)
34. CANDELLIER M., « L'apprentissage en semi-autonomie », *Formation France*, n° 28, 1979, p. 15-18
35. 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
36. CARRÉ Philippe, « L'individualisation de la formation : une technologie au service de l'autoformation ? », dans L. Sauvé & G. Pineau, *Individualiser la formation*, Lyon : Chronique sociale (à paraître)
37. CARRÉ Philippe, « L'autoformation : état des lieux et perspectives », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, 1995, p. 9-27  
→ voyez § 71
38. CARRÉ Philippe, « L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 221-232  
→ voyez § 110
39. CARRÉ Philippe, « Cinq propositions... pour faire avancer le sujet », *Éducatives*, n° 2, 1995, p. 40-41  
→ voyez § 91
40. CARRÉ Philippe, ed., « L'autoformation », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, XII p. (point-recherche)  
→ voyez §§ 41, 68, 103, 142, 165, 167 et 186
41. CARRÉ Philippe, « L'autodirection en formation », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. III (point-recherche)  
→ voyez la référence précédente

42. CARRÉ Philippe, « Autoformation », dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1994, p. 96-97
43. CARRÉ Philippe, « Les formateurs et l'individualisation : faciliter l'autoformation », dans 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 (Recherche en formation continue), p. 135-139
44. CARRÉ Philippe, « L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 17-22
45. CARRÉ Philippe, « L'autoformation des adultes. Approches européennes et nord-américaines », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 28, 1993, p. 85-99
46. CARRÉ Philippe, « L'autoformation dans la formation professionnelle. Une recherche internationale sur la recherche », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, 1992, p. 1-5
47. CARRÉ Philippe, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La documentation française, 1992, 212 p. (Recherche en formation continue)
48. CARRÉ Philippe, *Organiser l'apprentissage des langues étrangères : la formation linguistique professionnelle*, Paris : Éditions d'organisation, 1991, 223 p.
49. CARRÉ Philippe, « La pari de l'autoformation : prémisses, recherche, enjeux », dans NYHAN Barry 1991, p. 76-83  
→ voyez § 176
50. CARRÉ Philippe, « L'autoformation : du bon usage des technologies éducatives », *Entreprises-formation*, n° 50, 1991, p. 41-43
51. CARRÉ Philippe, « De l'individualisation à l'autoformation dans l'entreprise », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 240, 1989, p. 7-8
52. CARRÉ Philippe, ed., « Spécial autoformation : dossier », *Le journal de la formation continue et de l'E.A.O.*, n° 220, 1987, 14 p.  
→ voyez §§ 53 et 54
53. CARRÉ Philippe, « Le pari de l'autoformation », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 220, 1987, p. 2 et 4  
→ voyez § 52
54. CARRÉ Philippe, « Du projet d'apprendre à la volonté de changer. Allen Tough et l'autoformation », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 220, 1987, p. 11-14  
→ voyez § 52
- CARRÉ Philippe → voyez s.v. BRASSEUL Pierre (§ 32)

55. CARRÉ Philippe, PEARN Michael, *L'autoformation dans l'entreprise*, Paris : Entente, 1992, 153 p.
56. CASPAR Pierre, « Le paradigme de l'aptitude à l'autoformation », dans NYHAN Barry 1991, p. 36-72  
→ voyez § 176
57. CASTEJON Christine, « L'autoformation en question », *Formation le mensuel*, n° 9, 1993, p. 10
58. CATTEAU Jean, *Autoscopie, communication et relation dans la formation des enseignants. Vers l'autoformation par l'autoscopie*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sciences de l'éducation, Université Grenoble2, 1979
59. CAVET Christiane, MOR Alain, DAFCO Lyon, *Formation individualisée : fiches méthodologiques à l'usage des concepteurs et des formateurs*, Lyon : CRDP, 1988, 71 p.
60. CHARRON Caroline, « Centres d'autoformation : l'apprentissage multiplie ses ressources », *Formation le mensuel*, n° 14, 1993, p. II-V
61. CHESNAIS Jean-Louis, « Le projet professionnel : une éducation à l'autoformation », *Éducation permanente*, n° HS05, p. 87-96
62. CHEVALIER Brigitte, DE PERETTI André (dir.), *Utilisation des ressources documentaires : conseils méthodologiques*, Paris : INRP, 1983, 2 vol., 494 p
- CHEVALIER Patrick → voyez s.v. AGNEL Jean (§ 7)
63. COGNE André, « AUTOÉVAL : logiciel d'auto-évaluation », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 249, 1990, p. 10
64. COGNE André et alii, *Activité du Centre d'autoformation et d'autoévaluation de l'université Joseph Fourier de Grenoble*, Grenoble : université J. Fourier, 1990, s. p.
65. CORRIDIAN Charles, HASSENFORDER Jean, LESELBAUM Nelly, « Temps scolaires, temps de loisir. Les voies de l'hétéro et de l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 43-57  
→ voyez § 129
66. COULON Patrick, LE ROUX Christine, *La formation à la carte : vers un nouvel humanisme*, Paris : Éditions d'organisation, 1990, 222 p.
67. COURTOIS Bernadette, « L'expérience formatrice : entre auto et écoformation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 31-45  
→ voyez § 110

68. COURTOIS Bernadette, « La formation expérientielle dans la galaxie de l'autoformation », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. VI-VII (point-recherche)  
→ voyez § 40
69. COURTOIS Bernadette, « La formation en situation de travail : une formation expérientielle ambiguë », *Éducation permanente*, n° 112, 1992, p. 95-105.
- COURTOIS Bernadette → voyez s.v. BONVALOT Guy (§§ 26 à 29)
  - D'ALOJA Piera → voyez s.v. STAHL Thomas (§ 211)
70. D'HALLUIN Chantal, coord., « Une pratique d'enseignement ouvert. La préparation de l'ESEU en Enseignement A Distance en 1991-92 », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 22, 1993, 114 p.
71. D'HALLUIN Chantal, HAEUW Frédéric (ed.), « Actes de l'université d'été : Formations ouvertes multiressources. Lille 6-12 juillet 1994 », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, 1995, 188 p.  
→ voyez §§ 37, 150 et 210
72. DANIS C., TREMBLAY Nicole, « Principes d'apprentissages des adultes et autodidaxie », *Revue des sciences de l'éducation (QUÉBEC)*, vol. XI, n° 3, 1985, p. 421-440
73. DARTOIS Colette, « Individualiser la formation ? », *Formation-Développement (ADEP)*, n° 74, 1985, p. 3-18
- DE PERETTI André → voyez s.v. CHEVALIER Brigitte (§ 62)
74. DEMAIZIÈRE Françoise, « Autoformation en langues en centre de ressources : un dispositif aux archives nationales », *Le journal de la formation continue et de L'E.A.O.*, n° 273, 1993, p. 5-7
75. DERYCKE Alain, « Développement d'un système interactif et multimédias pour la formation individualisée : appliquée aux techniques nouvelles dans l'entreprise, informatique, bureautique, productique, gestion », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 31 (ancienne série), 1988, p. 15-20
76. DESROCHE Henri, *Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris : Éditions Ouvrières, 1991, 208 p.
77. DESROCHE Henri, « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation. Pour une approche "maïeutique" en éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 72/73, 1984, p. 121-140
78. DOMENJOLE G., FERY P., FRAISSE Y., « Formation individualisée, autoformation, centre de ressources », *Le journal de la formation continue et de L'E.A.O.*, n° 234, 1989, p. 9-11

79. DUMAZEDIER Joffre, « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 243-256  
→ voyez § 110
80. DUMAZEDIER Joffre, « L'éducation permanente, à l'école et ailleurs », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 30-33  
→ voyez § 91
81. DUMAZEDIER Joffre, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, Lyon : Voies Livres, 1993, 28 p. (Se former+, S32)
82. DUMAZEDIER Joffre, « Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui », *Loisir et Société* (Canada), vol. 9, n° 2, 1986, p. 337-348
83. DUMAZEDIER Joffre, « Formation permanente et autoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 9-24  
→ voyez § 129
84. DUMAZEDIER Joffre, « Vers une sociopédagogie de l'autoformation », *Les Amis de Sèvres*, vol. 97, n° 1, 1980, p. 5-24
85. DUMAZEDIER Joffre, GISORS Hélène de, « Éducation permanente et autoformation par le livre », *Éducation permanente*, n° 20, 1973, p. 15-52
86. DUMAZEDIER Joffre, LESELBAUM Nelly, « Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 5-16
87. DUTHOIT Patrice, « APP et partenariat », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 77-82  
→ voyez § 113
88. ENRIOTTI Shéhérazade, « Du document autosuffisant au centre de ressources d'autoformation », *Actualité de la formation permanente*, n° 124, 1993, p. 31-36
89. ENRIOTTI Shéhérazade, « Le centre de ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu », *Le journal de la formation continue et de L'E.A.O.*, n° 252, 1991, p. 10-14
- ÉPAULARD G. → voyez s.v. VINCENT G. (§ 220)
90. ERLICH Fanny, *Repérage d'une expérience d'autoformation dans trois écoles de travailleurs sociaux. Analyse micro-sociale dans son rapport à l'autogestion*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sociologie, EHESS, 1978, 2 tomes, 445p.
91. ÉTÉVÉ Christiane, coord., « Autoformations », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 25-61  
→ voyez §§ 25, 39, 80, 92, 102, 119, 155, 164, 185, 196 et 217



92. ÉTÉVÉ Christiane, « Formation des sujets ou sujets en formation », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 26-29  
→ voyez la référence précédente
93. FABRE Michel, « La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 179-189  
→ voyez § 110
94. FAURE Jacques, « Individualisation et complexité : quelques obstacles , quelques craintes », *Actualité de la formation permanente*, n° 126, 1993, p. 9-16
- FERY P. → voyez s.v. DOMENJOLE G. (§ 78)
95. FICHE G., « L'autonomie et l'insertion, buts annoncés de l'action éducative », *Journal du droit des jeunes*, n° 125, 1993, p. 6-11
96. [FOSSÉ-] POLIAK Claude, *La vocation d'autodidacte*, Paris : L'Harmattan, 1992, 253 p.
97. FOSSÉ-POLIAK Claude, *Des autodidactes à l'Université*, Paris : CNRS, 1988, 213 p.
98. FOSSÉ-POLIAK Claude, « Les autodidactes : problèmes et enjeux d'une définition », *Les cahiers de l'animation*, n° 59, 1987, p. 51-68
99. FRAGNIÈRE Gabriel, « Promouvoir l'aptitude à l'autoformation », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, 1992, p. 6-8.
- FRAISSE Y. → voyez s.v. DOMENJOLE G. (§ 78)
  - FROISSART Catherine → voyez s.v. ABALLÉA François (§§ 1 et 2)
100. 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.
101. GALVANI Pascal, « Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 97-111  
→ voyez § 110
102. GALVANI Pascal, « Trois approches », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 37-39  
→ voyez § 91
103. GALVANI Pascal, « Explorer l'autoformation par le blason », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. ix-x (point-recherche)  
→ voyez § 40
104. GALVANI Pascal, « Autoformation et fonction de formateur : trois perspectives d'exploration », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, 1992, p. 9-13

105. 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)
106. GAMBART Christian, « Que lisent les enseignants », *Éducatons*, n° 3, 1995, p. 8-11
107. GAUTIER-MOULIN Patricia, « Digital-France : un centre de formation multimédia ». *Actualité de la formation permanente*, n° 117, 1992, p. 26-38
- GÉRARD L. → voyez s.v. GUIOMARD G. (§ 112)
  - GHOU MID F. → voyez s.v. BENAR BIA F. (§ 21)
108. GISORS Hélène de, « Apprendre à s'autoformer à l'école », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 187-197  
→ voyez § 129
109. GISORS Hélène de, LAUDE R., « L'autoformation des jeunes par la documentation », *Les Amis de Sèvres*, vol. 97, n° 1, 1980, p. 34-64
- GISORS Hélène de → voyez s.v. DUMAZEDIER Joffre (§ 85)
110. GRAF, ed., « L'autoformation en chantiers », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, 256 p.  
→ voyez §§ 8, 24, 38, 67, 79, 93, 101, 141, 146, 151, 154, 159, 163, 166, 180, 184, 195, 208, 213 et 219
111. GRANDJEAN Hubert, « De la formation à l'autoformation : le "forme-toi toi-même" du CDJ », *Éducation permanente*, n° 114, 1993, p. 169-174
112. GUIOMARD G., GÉRARD L., « Ces français qui se forment sans rien demander à personne », *Entreprises et carrières*, n° 234, 1992, p.
113. HAEUW Frédéric, MILOT Élisabeth (ed.), « Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, 86 p.  
→ voyez §§ 87, 114, 115, 116, 160, 161 et 162
114. HAEUW Frédéric, « L'APP à la recherche de son histoire : quels sont les éléments significatifs ayant favorisé son émergence ? », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 17-24  
→ voyez § 113
115. HAEUW Frédéric, « Articulation des fonctions au sein d'un atelier de pédagogie personnalisée », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 25-44  
→ voyez § 113

116. HAEUW Frédéric, « Autonomie, autoformation et didactique des mathématiques », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 55-66  
→ voyez § 113
117. HAEUW Frédéric, *Autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ? La réponse d'un atelier pédagogique personnalisé*, Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université Lille1, 1993, 84 p., annexes
118. HAEUW Frédéric, *Les acteurs de l'enseignement ouvert : nouvelles fonctions, nouveaux besoins de formation*, Mémoire de DEA de sciences de l'éducation, Université Lille1, 1995, 81 p., annexes
- HAEUW Frédéric → voyez s.v. D'HALLUIN Chantal (§ 71)
  - HASSENFORDER Jean → voyez s.v. CORRIDIAN Charles (§ 65)
119. HÉBER-SUFFRIN Claire et Marc, « Échanger les savoirs », *Édu-cations*, n° 2, 1995, p. 57-60  
→ voyez § 91
120. HÉBER-SUFFRIN Claire et Marc, *L'école éclatée*, Paris : Desclée de Brouwer, 1994<sup>2</sup>, 214 p.
121. HÉBER-SUFFRIN Claire et Marc, *Le cercle des savoirs reconnus*, Paris : Desclée de Brouwer, 1993, 108 p.
122. HÉBER-SUFFRIN Claire et Marc, *Échanger les savoirs*, Paris : Desclée de Brouwer, 1992, 318 p.
123. HÉDOUX Jacques, « Culture populaire et autoformation en pays minier », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 169-185  
→ voyez § 129
124. HOLEC H., « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Éducation permanente*, n° 107, 1991, p. 59-66
125. HOLEC H., *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988, 149 p.
126. HOLEC H., « Une application du principe de l'autonomie : l'apprentissage de l'anglais par un public du 3<sup>ème</sup> âge », dans Conseil de l'Europe, *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1982, p. 179-193
127. ISACKSON Peter, « Le Vidéodisque interactif dans la formation et l'autoformation », *Le journal de la formation continue et de L'E.A.O.*, n° 239, 1989, p. 8-10
128. ISACKSON Peter, *Le guide de l'autoformateur : comment introduire et utiliser le vidéodisque interactif dans les environnements d'autoformation des entreprises*, INTERAXIS, 1989, 59 p.

- 
129. JOBERT Guy, ed., « L'autoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 5-197  
→ voyez §§ 27, 32, 65, 83, 108, 123, 174, 179, 190, 199, 206 et 215
130. JOSSO Christine, *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Âge d'homme, 1991, 447 p.
- KADDOURI Moktar → voyez s.v. BERTON Fabienne (§ 22)
131. KEPLER Arianne, *Développement des capacités personnelles. Guide d'autoformation*, Lyon : Chronique sociale, 1992, 260 p.
132. KEPLER Arianne, *Le centre-ressource : pourquoi ? comment ?*, Lyon : Chronique sociale, 1992, 184 p.
133. KEPLER Arianne, *Formation et changement, une expérience pilote*, Paris : Éditions d'organisation, 1990, 144 p.
134. KNOWLES M., *L'apprenant adulte*, Paris : Éditions d'organisation, 1990, 277 p.
135. KUPERHOLC Jean, MOR Alain, « Les "systèmes souples" de formation : leurs effets sur les mutations de l'appareil de formation », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 11, 1991, p. 17-20
136. KUPERHOLC Jean, MOR Alain, PIETTRE François, *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris : Éditions Liaisons, 1993, 157 p.
137. LAMBERT Henriette, *Les pratiques d'autoformation chez les adultes en situation de formation continue. Relations avec les pratiques scolaires*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sciences de l'éducation, Université Paris5, 1991
138. LANDRY C., *Les projets autodidactes en éducation des adultes : fondements et interventions*, Monographie n° 21, Sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, 1986, 195 p.
139. LANGE Jean-Marie, *Autoformation et développement personnel : éléments pour une méthodologie émancipatrice et socialisante en formation des adultes*, Lyon : Chronique sociale, 1993, 164 p.
- LAUDE R. → voyez s.v. GISORS Hélène de (§ 109)
140. LE BARS Stéphanie, « Les nouvelles technologies éducatives : l'autoformation à l'assaut du supérieur », *Le monde de l'éducation*, n° 219, 1994, p. 26-27
141. LE MEUR Georges, « La praxéologie : une néoautodidaxie », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 113-124  
→ voyez § 110

142. LE MEUR Georges, « Au delà de l'autodidaxie ? », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. II (point-recherche)  
→ voyez § 40
143. LE MEUR Georges, « Dirigeants de PME : autodidaxie ou auto-praxéologie ? », *Éducation permanente*, n° 114, 1993, p. 79-89
144. LE MEUR Georges, « Formateurs, nouvelles compétences par autoformation », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, n° 272, 1993, p. 8-12
145. LE MEUR Georges, « Quelle autoformation pour l'autodidaxie ? », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 35-43
146. LE MOIGNE Jean-Louis, « Paradoxale autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 201-212  
→ voyez § 110
- LE ROUX Christine → voyez s.v. COULON Patrick (§ 66)
  - LEBREUX G. → voyez s.v. VINCENT G. (§ 220)
147. LECORNE Isabelle-Sophie, « L'autoformation accompagnée », *Maîtriser*, n° 498, 1993, p. 19-26
148. LÉONHARDT Jean-Louis, MADDALENA Patrick, « Prélude plus », *Éducation permanente*, n° 93, 1988, p. 49-53
149. LERAY Christian, *Langage et autoformation. Une histoire de vie en pays Gallo*, Nouvelle thèse en linguistique, Université Tours, 1991<sup>12</sup>
150. LERBET Georges, « Autonomie, construction, appropriation des savoirs », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, 1995, p. 61-79  
→ voyez § 71
151. LERBET Georges, « Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repères », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 191-200  
→ voyez § 110
152. LEROY G., « Autoformation et contrat de formation dans les Ecoles Normales », *Revue de la direction générale de l'organisation des études* (Bruxelles), vol. 19, n° 4, 1984, p. 17-24
- LESELBAUM Nelly → voyez s.v. CORRIDIAN Charles (§ 65)
  - LESELBAUM Nelly → voyez s.v. DUMAZEDIER Joffre (§ 86)

<sup>12</sup> Suite au colloque, j'ai reçu le dernier ouvrage de Christian Leray, *Dynamique interculturelle et autoformation. Une histoire de vie en pays gallo*, Paris : L'Harmattan, 1995, 386 p. (Défi-formation). À noter la préface cosignée par Gaston Pineau et Paul V. Taylor (« Pour une pédagogie de l'interculturel : de l'"inter" à articuler en "auto" », p. 7-18).

- 
153. LEVI F., « Les besoins langagiers des Portugais immigrés et leurs attitudes vis-à-vis de l'usage d'un matériel pédagogique d'autoformation assistée », *Migrants formation*, n° 44, 1981, p. 1/20-1/27
154. LHOTELLIER Alexandre, « Action, praxéologie et autoformation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 233-242  
→ voyez § 110
155. LHOTELLIER Alexandre, « Autoformation et praxéologie », *Édu-cations*, n° 2, 1995, p. 42  
→ voyez § 91
156. LIMOGES François, « Formations ouvertes : apprendre autrement », *Partenaires*, n° 56, 1994, p. 12-17
- LUCAS Anne-Marie → voyez s.v. ABALLÉA François (§ 3)
  - MADDALENA Patrick → voyez s.v. LÉONHARDT Jean-Louis (§ 148)
157. MALLEEN M.C., « L'autoformation collective, outil de la formation-action au Crédit agricole », *Éducation permanente*, n° 87, 1987, p. 139-149
158. MANCEAUX Françoise et alii, « Les formations individualisées et modulaires », *Actualité de la formation permanente*, n° 89, 1987, p. 64-69
159. MARQUES Maria Emilia Ricardo, « De la reproduction des savoirs à l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 47-52  
→ voyez § 110
- MESNIER Pierre-Marie → voyez s.v. AUMONT Bernadette (§ 16)
160. MILOT Élisabeth, « Organisation pédagogique des APP de Roubaix-Tourcoing et de Villeneuve d'Ascq », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 13-15  
→ voyez § 113
161. MILOT Élisabeth, « Financement d'un APP : les exemples de Villeneuve d'Ascq et de Roubaix-Tourcoing », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 67-76  
→ voyez § 113
162. MILOT Élisabeth, VOREUX Joseph, « Le travail en autoformation », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, 1995, p. 45-53  
→ voyez § 113
163. MLÉKUZ Gérard, « La TSF, le kino et l'étrange lucame », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 131-138  
→ voyez § 110
164. MLÉKUZ Gérard, « Itinéraire », *Édu-cations*, n° 2, 1995, p. 50-51  
→ voyez § 91

165. MLÉKUZ Gérard, « Culture, médias et autoformation », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. XI-XII (point-recherche)  
→ voyez § 40
166. MOISAN André, « Autoformation et organisation apprenante », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 15-29  
→ voyez § 110
167. MOISAN André, « Organisation apprenante et autoformation », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. VIII (point-recherche)  
→ voyez § 40
168. MOISAN André, *L'organisation apprenante. Pour une analyse en termes de construits sociaux*, Nouvelle thèse en sociologie, CNAM, 1994
169. MOISAN André, « Pratiques d'autoformation en entreprise », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 23-33
170. MOISAN André, « Autoformation et situations de travail », *Éducation permanente*, n° 112, 1992, p. 107-113.
171. MOISAN André, « Dispositifs d'individualisation, d'autoformation et organisation du travail dans l'entreprise », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 15, 1992, p. 14-18.
172. 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.
- MOR Alain → voyez s.v. CAVET Christiane (§ 59)
  - MOR Alain → voyez s.v. KUPERHOLC Jean (§§ 135 et 136)
173. MOYSE Michel, « Les expériences à franchir, la formation à qui perd gagne », *Éducation permanente*, n° 100/101, 1989, p. 133-141
174. MUXEL-DOUAIRE Anne, « Des passions de jeunesse en marge de l'école : les pratiques d'autoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 59-73  
→ voyez § 129
175. MUXEL Anne, « En marge de l'école: pratiques d'autoformation chez les jeunes », *Loisir et société* (Canada), vol. 6, n° 2, 1983, p. 403-427
176. NYHAN Barry, dir., *Promouvoir l'aptitude à l'auto-formation [sic]. Perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*, Bruxelles : EUROTECNET/Presses interuniversitaires européennes, 1991, 200 p.  
→ voyez §§ 17, 49 et 56
- NYHAN Barry → voyez s.v. STAHL Thomas (§ 211)
  - OLLAGNIER Edmée → voyez s.v. BERTON Fabienne (§ 22)

177. OUELETTE M., « Former des adultes en milieu multiéthnique : une démarche québécoise d'autoformation », *Migrants formation*, n° 93, 1993, p. 174-184
178. PAGNEY B., « Autoformation et enseignement à distance », *Les Amis de Sèvres*, vol. 97, n° 1, 1980, p. 65-70
179. PAIN Abraham, « L'autoformation dans les entreprises : quelques conditions préalables », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 93-107  
→ voyez § 129
180. PAIVA COUCEIRO Maria do Loreto, « Autoformation et conscientisation du sujet féminin », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 53-62  
→ voyez § 110
- PEARN Michael → voyez s.v. CARRÉ Philippe (§ 55)
181. PERRIAULT Jacques, « Diagnostic d'une intention didactique », *Éducation permanente*, n° 6, 1970, p. 47-62
182. PERRIN M., « Centres de ressources et autonomie guidée », *Les langues modernes*, vol. LXXXVI, n° 1, 1992, p. 21-36
- PIETTRE François → voyez s.v. KUPERHOLC Jean (§ 136)
  - PILLET Brigitte → voyez s.v. QUENEUTTE Rita (§ 205)
183. PIMOR Yves, « Un module de formation multimédias au management d'un service de maintenance », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 31 (ancienne série), 1988, p. 21-24
184. PINEAU Gaston<sup>13</sup>, « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 165-178  
→ voyez § 110
185. PINEAU Gaston, « Produire sa vie », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 43-46  
→ voyez § 91
186. PINEAU Gaston, « Une émergence paradigmatique en clair-obscur », *Entreprises-formation*, n° 81, 1995, p. IV-V (point-recherche)  
→ voyez § 40
187. PINEAU Gaston, « L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives postmodernes ? », *Études et expérimentations en formation continue*, n° 13, 1992, p. 14-16
188. PINEAU Gaston, « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Éducation permanente*, n° 100/101, 1989, p. 23-30

---

<sup>13</sup> Voyez aussi note 12.



189. PINEAU Gaston, *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris : Éditions universitaires UNMFREO, 1986, 165p.
190. PINEAU Gaston, « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 25-39  
→ voyez § 129
191. PINEAU Gaston, « Pour une théorie tripolaire des formations vitales par soi, les autres et les choses », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* (Genève), n° 44, 1985, p. 25-40
192. PINEAU Gaston, « Les possibles de l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 44, 1978, p. 15-30
193. PINEAU Gaston et Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris : EDILIG, 1983, 419 p.
- POIRIER C. → voyez s.v. BEAUDRY G. (§ 20)
  - POLIAK Claude F. → voyez s.v. FOSSÉ-POLIAK Claude (§§ 96-98)
194. PORCHER L. (dir.), *Les auto-apprentissages*, Paris : Hachette, 1992, 159 p. (Le français dans le monde)
195. PORTELLI Patricia, « Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective ? », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 63-77  
→ voyez § 110
196. PORTELLI Patricia, « Dynamique individuelle et collective d'autoformation en milieu associatif », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 52-56  
→ voyez § 91
197. PORTELLI Patricia, « L'autoformation en milieu associatif », *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993, p. 45-53
198. PORTELLI Patricia, « Une pratique d'"autoformation tutorée" dans les actions Nouvelles Qualifications », *Éducation permanente*, n° 112, 1992, p. 115-124
199. PORTELLI Patricia, « La vie associative : quels enjeux pour l'autoformation? », *Éducation permanente*, n° 78-79, 1985, p. 141-152  
→ voyez § 129
200. PORTELLI Patricia, *Les pratiques d'autoformation dans les centres sociaux et socioculturels*, Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sciences de l'éducation, Université Paris5, 1984
201. POSSOZ Didier, « Des expressions polysémiques : "individualisation", "personnalisation" de la formation », *Actualité de la formation permanente*, n° 114, 1991, p. 15-23

202. POSSOZ Didier, *Individualiser la formation, approche thématique par mots clés*, Paris : ministère de l'Éducation nationale, 1988, 77 p.
203. PRÉVOST Hervé, *L'individualisation de la formation : autonomie et/ou socialisation*, Lyon : Chronique sociale, 1994, 184 p.
204. PRÉVOST Hervé, « L'individualisation dans la formation professionnelle des adultes », *Reflets (AFPA)*, n° 1, 1992, p. 35-70
205. QUENEUTTE Rita, PILLET Brigitte, « Loos, un centre de ressources multimédia », *Actualité de la formation permanente*, n° 109, 1990, p. 128-134
206. RAMON Claudie, « Désir et demande de formation dans le monde du travail », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 109-123  
→ voyez § 129
207. RICHARDOT Bruno, « Formations ouvertes multiresources. Éléments bibliographiques », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 29, 1995, 161 p.
208. ROCA Octavi, VIDAL Núria, « L'autoformation en Espagne. Des centres d'auto-apprentissage aux systèmes de formation personnalisée », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 125-130  
→ voyez § 110
209. ROHART J.-D., « Un parcours d'autoformation continuée. Recherche personnelle et aide institutionnelle », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 27, 1992, p. 99-114
210. ROTHAN Bernard, « Formation ouverte, centre de ressources, autoformation... et enjeux de marché », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, 1995, p. 177-181  
→ voyez § 71
211. STAHL Thomas, NYHAN Barry, D'ALOJA Piera, *L'organisation qualifiante. Une perspective pour le développement des ressources humaines*, Bruxelles : EUROTECNET/Presses interuniversitaires européennes, 1993, 113 p.
212. STOVE Françoise, « Caisses d'Épargne L'Écureuil : l'autoformation accompagnée dans un centre de ressources décentralisé d'Île-de-France », *Flash formation continue*, n° 305, 1990, p. 11-16
213. STRAKA Gerald A., « L'autoformation en Allemagne. Recherches et pratiques du groupe LOS », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 213-220  
→ voyez § 110
214. SUE Roger, « Formation permanente : cinq questions pour l'avenir », *Les cahiers de l'animation*, n° 59, 1987, p. 69-95
215. SUE Roger, « De l'autoproduction à l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 78/79, 1985, p. 125-137  
→ voyez § 129

216. THEIL Jean-Pierre, « L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérimentiel », *Éducation permanente*, n° 100/101, 1989, p. 31-38
217. TREMBLAY Nicole, « Trente ans de recherche. La leçon des faits », *Éducatons*, n° 2, 1995, p. 34-36  
→ voyez § 91
218. TREMBLAY Nicole, *Apprendre en situation d'autodidaxie. Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*, Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1986, 112 p.
219. TREMBLAY Nicole A., BALLEUX André, « La galaxie "auto" dans l'univers de l'andragogie : une première analogie », *Éducation permanente*, n° 122, 1995, p. 149-163  
→ voyez § 110
- TREMBLAY Nicole → voyez s.v. DANIS C. (§ 72)
  - VIALLE A.-M. → voyez s.v. BENARBIA F. (§ 21)
  - VIDAL Núria → voyez s.v. ROCA Octavi (§ 208)
220. VINCENT G., ÉPAULARD G., LEBREUX G., « Xerox Technical English : une expérience d'autoformation à l'anglais technique », *Éducation permanente*, n° 107, 1991, p. 127-138
- VOREUX Joseph → voyez s.v. MILOT Élisabeth (§ 162)
221. ZINDOVIC VUKADINOVIC G., « Formation à l'autoformation : une expérience en cours », *Perspectives (Unesco)*, n° 65, 1988, p. 25-38
222. ANONYME, « Solo accompagné dans les centres de ressources, pour s'autoformer sans être seul », *Maîtriser*, n° 510, 1995, p. 4-9

# TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<i>Colloque, mode d'emploi</i> (Gérard MLÉKUZ)	7
<i>Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de TRIGONE</i> (Daniel POISSON)	12
<i>Les chantiers de l'autoformation</i> (Gaston PINEAU)	22
<i>Autoformation et médiation éducative</i> (Joffre DUMAZEDIER)	29
<i>Colloque sentimental</i> (Gérard MLÉKUZ)	33
Présentation des contributeurs	36
Programme du colloque	38
<b>COMMUNICATIONS, série 1 : DISPOSITIFS</b>	<b>41</b>
<i>Formation à distance et individualisation</i> (Annie JEZEGOU-RIOUAL)	43
<i>Cité des Sciences et de l'Industrie : pratiques d'autoformation à la didacthèque</i> (Élisabeth CORMAULT)	49
<i>La Cinquième, support d'autoformation ?</i> (Viviane GLIKMAN)	55
<b>COMMUNICATIONS, série 2 : CENTRE DE RESSOURCES</b>	<b>61</b>
<i>Centres de ressources et tutorat : le cas des CURES</i> (Frédéric HAEUW, Laurence THIÉRY & Djamila REHOUMA)	63
<i>Le dispositif permanent de Bordeaux-Caudéran, une réalité dans l'univers de l'individualisation</i> (Hervé PRÉVOST)	67
<i>Le tutorat linguistique en centre de ressources</i> (Barbara MATISSON & Vidia GANASE)	73
<b>COMMUNICATIONS, série 3 : FORMATION DES PRATICIENS</b>	<b>77</b>
<i>Écriture praticienne et autoformation intégrée en organisme de formation</i> (Bruno RICHARDOT)	79
<i>Un processus d'accompagnement autoformatif des formateurs AFPA</i> (Shéhérazade ENRIOTTI)	85

<b>COMMUNICATIONS, série 4 : MILIEU DE TRAVAIL</b>	<b>91</b>
<i>Apprentissages et relations de travail</i> (Bernard BLANDIN)	93
<i>Audit des pratiques d'autoformation de cadres dirigeants</i> (Anne PUTOT)	100
<i>Les professionnels et l'autoformation : le cas des ingénieurs</i> (Roland FOUCHER)	106
<b>COMMUNICATIONS, série 5 : DIMENSION EXISTENTIELLE</b>	<b>113</b>
<i>Dynamique autoformative de l'histoire de vie</i> (Christian LERAY)	115
<i>L'énigme existentielle de l'autoformation</i> (Nicole ROELENS)	120
<i>Témoignage d'une expérience autoformative</i> (Christian VERRIER)	127
<b>COMMUNICATIONS, série 6 : ORGANISATIONS &amp; RÉSEAUX</b>	<b>133</b>
<i>Organisation qualifiante et autoformation collective</i> (Richard WITTORSKI)	135
<i>Autoformation / formation réciproque et citoyenneté</i> (Claire HÉBER-SUFFRIN)	141
<i>Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs : quelles pratiques sociales d'autoformation ?</i> (Patricia PORTELLI)	147
<b>COMMUNICATIONS, série 7 : NOUVELLES TECHNOLOGIES</b>	<b>153</b>
<i>Autoformation et hypermédias : qu'est-ce qu'un bon auto-apprenant ?</i> (Dieudonné LECLERCQ & Brigitte DENIS)	155
<i>Autoformation, informatique et bricolage</i> (Mohamed MELYANI)	162
<i>S'autoformer à l'école : influence des nouvelles technologies sur les pratiques d'autoformation documentaires</i> (Séraphin ALAVA)	167
<b>FORUMS</b>	<b>175</b>
<i>Réseau d'échanges de savoirs</i> [Claire HÉBER-SUFFRIN]	177
<i>APP et dispositifs d'autoformation</i> [à partir de Marie-Françoise BAHUREL, Élisabeth MILOT & Moufida SLIMANE]	181
<i>Accompagnement de l'autoformation et métiers de formateurs</i> [Jean CLENET]	186
<i>Loisirs, Culture et Autoformation</i> [Catherine BACHELLIER]	192
<i>Autoformation, langues et enseignement supérieur</i> [Élisabeth FICHEZ & Daniel POISSON]	197

<i>Autoformation - travail - entreprise</i> [Dominique DELACHE]	201
<i>Autoformation existentielle</i> [Bernadette COURTOIS]	207
<b>CARREFOUR INTERNATIONAL</b>	<b>209</b>
<i>Présentation des intervenants</i> (Philippe CARRÉ)	211
<i>L'autoformation en milieu de travail au Québec : état sommaire de la recherche et des pratiques</i> (Roland FOUCHER)	212
<i>Recherches dans le domaine de la formation autodirigée chez les adultes au Royaume-Uni</i> (Keith PERCY)	217
<i>Transition du paradigme instructiviste vers le paradigme constructiviste de la Formation Professionnelle en Allemagne</i> (Gerald A. STRAKA)	221
<i>Pratiques d'autoformation : une enquête en Communauté Française de Belgique</i> (Brigitte DENIS)	225
<b>SYNTHÈSE</b>	<b>231</b>
<i>Considérations impertinentes</i> (André de PERETTI)	233
<i>À la recherche d'une nouvelle galaxie</i> (Philippe CARRÉ)	244
<i>Le nouveau GRAF est arrivé !</i> (Gaston PINEAU)	252
<b>ANNEXES</b>	<b>255</b>
<i>Le public du colloque :</i>	
- <i>quelques données sur les participants</i> (Daniel POISSON)	257
- <i>traitement du questionnaire de fin de colloque</i> (Philippe CARRÉ)	261
<i>Bibliographie signalétique d'ouvrages et articles de langue française sur l'autoformation</i> (Bruno RICHARDOT)	263
Table des matières	283



*Vient de paraître*

ISBN 2-87090-020-1

**André TARBY**

## **Lectures et Pratiques du droit de la formation continue**

### **Sa place dans les Sciences de l'Éducation**

1996, 306 p., 150 Fr.

Coédition L'Harmattan/Contradictions

---

Alimenté par la négociation sociale, les décisions parlementaires et gouvernementales, le droit de la formation atteint ses vingt-cinq ans d'âge...

Mis à l'épreuve des faits, il a fait preuve de sa cohérence, de sa souplesse, mais aussi de ses limites.

Aujourd'hui, quelle est sa physionomie ? Quelle est sa place au sein des Sciences juridiques, mais aussi des Sciences de l'Éducation ? Quels sont les angles d'approche ? Au-delà des démarches observables actuellement, quel type de lecture permet d'appréhender « le droit plus grand que les normes », le phénomène juridique lui-même à l'intérieur des pratiques éducatives ?

Avec cet ouvrage, *« une voie féconde et originale est ouverte : celle de désenclaver et d'offrir aux démarches d'intelligibilité une dimension des phénomènes de formation qui reste essentielle, voie qui est susceptible d'avoir des effets aussi bien au niveau de l'action, de la formation, que de la recherche »* (extrait de la préface de Jean-Marie BARBIER).

Cet ouvrage

- apporte des réponses construites à ces questions ;
- propose un mode de lecture de type dialectique ;
- applique ce type de lecture à diverses situations juridiques liées à la formation d'adultes ;
- conduit à la production de « nouveaux modèles d'intelligibilité de la chose éducative », intégrables aux Sciences de l'Éducation.

Tel est l'intérêt de ce livre qui, faisant suite à *L'incontournable relation formation-droit*, vient marquer le vingt-cinquième anniversaire du droit de la formation.

Il s'adresse aux professionnels de la formation, aux étudiants et chercheurs en Sciences de l'Éducation.

**L'auteur est docteur en droit social et docteur en Sciences de l'Éducation, habilité à diriger des recherches. Enseignant-chercheur à l'Université des Sciences et Technologies de Lille, membre du laboratoire TRIGONE, il est depuis de longues années responsable de formation à l'Institut CUEEP.**

---

Diffusion en librairie et par

*Les Cahiers d'études du CUEEP*

9, rue Auguste Angellier

59046 LILLE CEDEX

☎ 20.58.11.53 *fax* 20.58.11.10




## Les livraisons disponibles

1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation
2. Un programme de développement local intégré dans le Pas de Calais
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes
5. *Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Éducation*
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques
8. Espaces de paroles, espaces de choix ? De la communication au collège
9. Recherche-action : méthodes et stratégies
10. Droit : discours et pratiques des formateurs
11. Un essai d'évaluation formative
12. A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987
14. *Les maux pour le dire, les mots pour l'écrire.*  
Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme
15. L'action collective de Sallaumines
16. Objectifs et modes d'évaluation.  
Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?
18. L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation
19. 20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens
20. Entreprises et représentations de l'illettrisme.  
Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement
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
22. Une pratique d'enseignement ouvert :  
la préparation de l'ESEU en Enseignement À Distance en 1991-92
23. Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail
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
- 25 et 26. Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation (2 tomes)
27. Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience
28. Actes de l'Université d'été : « Formations ouvertes multiresources »,  
Lille 6-12 juillet 1994
29. Formations ouvertes multiresources. Éléments bibliographiques
30. Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État.  
*Une étude de cas*
31. Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais

# Abonnez-vous aux **Cahiers d'études du CUEEP**

Remplissez ce bulletin, découpez-le (ou photocopiez-le) et envoyez-le à :

Les Cahiers d'études du CUEEP  
9, rue Auguste Angellier  
59046 Lille Cedex

 20.58.11.53  
*fax* 20.58.11.10

---

---

**Je souscris un abonnement** de six numéros

à 55 F le numéro au lieu de 75 F, soit 330 F.

TTC et franco de port pour la France métropolitaine ; frais de port (en règlement séparé) pour les DOM-TOM (15F. pour un numéro) et pour l'étranger (CEE 16F. et hors CEE 28F. pour un numéro)

**Je désire que mon abonnement parte :**

- du prochain numéro à paraître
- du numéro .....

---

Voici mon nom .....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier les livraisons

.....  
.....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier la facture

.....  
.....

Date     /     /

Signature

---



**Je joins mon règlement** (libellé à CUEEP) par :

- mandat
- chèque bancaire ou postal

## Commandez une ou plusieurs livraisons des **Cahiers d'études du CUEEP**

Remplissez ce bulletin, découpez-le (ou photocopiez-le) et envoyez-le à :

Les Cahiers d'études du CUEEP  
9, rue Auguste Angellier  
59046 Lille Cedex

 20.58.11.53  
 20.58.11.10

---

Les quatre dernières livraisons (catalogue général sur simple demande) :

- n° 28 *Actes de l'Université d'été : Formations ouvertes multiresources. Lille 6-12 juillet 1994, février 1995, 188 p.*
- n° 29 *Formations ouvertes multiresources. Éléments bibliographiques, avril 1995, 161 p.*
- n° 30 *Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État. Une étude de cas, juin 1995, 147 p.*
- n° 31 *Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais, septembre 1995, 86 p.*

---

---

Je commande le n° \_\_\_\_ en \_\_\_\_ exemplaires      soit 75 F x \_\_\_\_ = \_\_\_\_ F

le n° \_\_\_\_ en \_\_\_\_ exemplaires      soit 75 F x \_\_\_\_ = \_\_\_\_ F

TTC et franco de port pour la France métropolitaine ; frais de port (en règlement séparé) pour les DOM-TOM (15F. pour un numéro) et pour l'étranger (CEE 16F. et hors CEE 28F. pour un numéro)

---

Voici mon nom .....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier les livraisons

.....  
.....

l'adresse à laquelle vous devrez expédier la facture

.....  
.....

Date    /    /

Signature

---

Je joins mon règlement (libellé à CUEEP) par :

mandat

chèque bancaire ou postal

Achévé d'imprimer  
à l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III



## Le CUEEP, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses *Cahiers d'études* à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

---

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux du laboratoire TRIGONE et de ses trois équipes.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les *Cahiers d'études du CUEEP* ont principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens du CUEEP relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux

sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, les *cahiers d'études du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'études* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'éducation, mais aussi des produits de l'« écriture praticienne ».

L'année 1995 fut, de ce point de vue, significative. La première livraison de l'année (n° 28) constitue les actes d'une université d'été consacrée aux formations ouvertes multiresources. On peut y lire aussi bien des résultats de recherches proposés par des chercheurs que des comptes rendus d'expériences par des praticiens. La livraison suivante publie un outil qui sera utile aux acteurs de la formation : la bibliographie concoctée à l'occasion de cette université d'été.

La troisième livraison propose un mémoire d'étudiant, produit dans le cadre du DESS « Ingénierie de la Formation » (n° 30, *Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État*). Quant à la dernière livraison, elle publie une écriture praticienne plurielle : les responsables de deux Ateliers de Pédagogie Personnalisée veulent donner à lire à la communauté éducative le sens qu'ils octroyent à leur activité.

---

*Port en sus pour l'étranger*

et les DOM-TOM

Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)

numéro double : 150 F. (TVA incluse)

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

L'autoformation est « en chantiers », affirmait la livraison d'*Éducation permanente* (n° 122) qui rendit actes du premier colloque européen sur l'autoformation (Nantes, novembre 1994).

Un an plus tard, trois cent cinquante praticiens et chercheurs européens (et québécois) se réunissaient à Lille pour tenir le deuxième colloque. Les débats, centrés sur les pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, furent répartis en plusieurs champs : dispositifs, centres de ressources, formation des praticiens, milieu de travail, dimension existentielle, organisations et réseaux, nouvelles technologies...

La présence de personnalités comme Joffre DUMAZEDIER, Bertrand SCHWARTZ et André De PERETTI a largement contribué au dynamisme de ce colloque.

Une quarantaine de textes constitue ces actes, complétés d'une bibliographie signalétique de plus de deux cents références.

Cet ouvrage prolonge des livraisons précédentes des *Cahiers d'études du CUEEP*, notamment celles qui suivirent l'université d'été de juillet 1994 (Lille) sur les « formations ouvertes multiresources » (n° 28 et 29), et celle qui fut consacrée aux ateliers de pédagogie personnalisée portés par le CUEEP (n° 31).

Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation /  
Deuxième colloque européen sur l'autoformation, Lille, 6-  
7 novembre 1995 ; TRIGONE GRAF - Lille : CUEEP USTL,  
1996 - 285 p. ; 24 cm. - (Les cahiers d'études du CUEEP ;  
32-33)

Bibliogr. - ISSN en cours - 150 F. (TTC)

AUTOFORMATION ; CENTRE RESSOURCE PÉDAGOGIQUE ; DÉVE-  
LOPPEMENT CULTUREL ; FORMATION ENTREPRISE ; HISTOIRE VIE ;  
MÉTHODE PÉDAGOGIQUE ; MÉTIER FORMATION ; MOYEN PÉDA-  
GOGIQUE ; OUTIL AUTOFORMATION ; TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

**C.U.E.E.P. Centre Université. Économie d'Éducation Permanente**

**Laboratoire TRIGONE (formation, technologies nouvelles et développement)**

**U.S.T.L. Université des Sciences et Technologies de Lille**