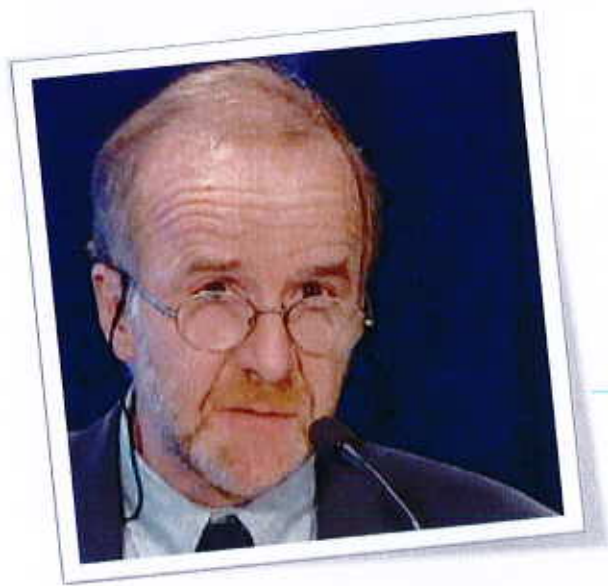


Mardi 19 mars 2013

18h00 - 20h00

AgroParisTech - Engref



Philippe Carré

Professeur en sciences de l'éducation
à l'Université Paris 10-Nanterre

**Autoformation et réseaux d'apprentissage :
les voies de l'apprenance de demain**

Dossier Documentaire



Le Dossier Documentaire de l'UOC

Autoformation et réseaux d'apprentissage : les voies de l'apprenance de demain

- Sommaire -

■ Présentation et analyses de Philippe Carré	p. 03
- Présentation de Philippe Carré Site web Université Paris Ouest Nanterre (www.u-paris10.fr)	
- La galaxie de l'autoformation Philippe Carré, Site web Sciences Humaines (www.scienceshumaines.com), mars 1999	
- L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités... Philippe Carré, Site web Les pratiques de la formation (www.pratiques-de-la-formation.fr), 2003	
- L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive Philippe Carré, Université Paris Ouest Nanterre (https://ufr-spse.u-paris10.fr/), 2000	
- Motifs et dynamiques d'engagement en formation Philippe Carré, Extrait de la revue Education permanente n°136, Site web Education Permanente (www.education-permanente.fr), 1998	
■ Des ouvrages de Philippe Carré	p. 44
- Présentation de « L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir », Philippe Carré, Editions Dunod, 2005, 224 pages Résumé, Sommaire	
- Présentation de « L'autoformation : Perspectives de recherche », Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson, Editions Puf, 2010, 376 pages Résumé, Sommaire	
- Présentation de « La formation des adultes : hier, aujourd'hui, demain... », sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Editions Eyrolles, janvier 2011, 268 pages Résumé, Sommaire, Introduction du chapitre 16 : Autoformation(s)	
■ Analyses et points de vue divers	p. 82
- Autoformation et individualisation Françoise Demaizière, Site web Edutice (http://edutice.archives-ouvertes.fr), 2001	
- Réseaux numériques et réseaux sociaux : vers le développement de l'autoformation sociale de configuration ? Loïc Bremaud, Site web Agraf (http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/), 2006	
- Les réseaux sociaux : outils d'apprentissage en devenir ? Jean-Paul Pinte, Site web Agoravox (www.agoravox.fr), 2010	

■ **Présentation et analyses de Philippe Carré.....**

p. 03

- Présentation de Philippe Carré

Site web Université Paris Ouest Nanterre (www.u-paris10.fr)

- La galaxie de l'autoformation

Philippe Carré, Site web Sciences Humaines (www.scienceshumaines.com), mars 1999

- L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités...

Philippe Carré, Site web Les pratiques de la formation (www.pratiques-de-la-formation.fr), 2003

- L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive

Philippe Carré, Université Paris Ouest Nanterre (<https://ufr-spse.u-paris10.fr/>), 2000

- Motifs et dynamiques d'engagement en formation

Philippe Carré, *Extrait de la revue Education permanente n°136*, Site web Education Permanente (www.education-permanente.fr), 1998

UFR Sciences psychologiques et sciences de l'Éducation (SPSE)

UFR SPSE

[Accueil](#) / [UFR SPSE](#) / [Les enseignants](#) / [Pages enseignants-chercheurs](#)

CARRÉ Philippe

Professeur en Sciences de l'éducation
Directeur du Centre de recherche éducation et formation (CREF)EA1589
équipe "Savoirs et rapport au savoir"
Formation des adultes
philippe.carre@u-paris10.fr



Après avoir occupé pendant une vingtaine d'années différentes fonctions de formation et de conseil dans différentes structures privées et associatives, tout en poursuivant un itinéraire de recherche universitaire, Philippe Carré, aujourd'hui Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Paris X Nanterre, est également président d'Interface Recherche et directeur de publication de la revue *Savoirs*. Ses travaux, interventions et publications portent sur les trois thématiques de l'ingénierie pédagogique, de l'**autoformation** et de la **motivation** à l'engagement en formation d'adultes. Il s'attache aujourd'hui également à défricher la notion d'**apprenance** comme illustration des transformations du rapport au savoir dans le cadre de la société de l'information.

Ses dernières publications sont :

- *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir* (Dunod, 2005)
- *Traité des sciences et techniques de la formation* (Direction d'ouvrage en coll. avec P. Caspar, Dunod, 2ème éd. 2004)
- *Les apprentissages professionnels informels* (Direction d'ouvrage en coll. avec O. Charbonnier, 2003)
- *La formation autodirigée* (Direction d'ouvrage en coll. avec A. Moisan, L'Harmattan, 2002)
- *Les Ateliers de pédagogie personnalisée* (Direction d'ouvrage en coll. avec M. Tétart, L'Harmattan, 2002)
- *De la motivation à la formation* (Direction d'ouvrage, L'Harmattan, 2001)
- *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie* (en coll. avec A. Moisan et D. Poisson, PUF, 1997)

Mis à jour le 10 novembre 2005

Article de la rubrique « La dynamique des savoirs »

Hors-série N° 24 - Mars/Avril 1999

La dynamique des savoirs

La galaxie de l'autoformation

Philippe Carré

La notion d'autoformation, qui illustre l'idée de « se former par soi-même », s'incarne dans une multitude de notions et de pratiques : autodidaxie, histoires de vie, nouvelles technologies éducatives, organisation apprenante, motivation à apprendre... Cette diversité en constitue sa richesse et en même temps sa faiblesse.

L'autoformation est une notion passionnante et bizarre. On s'en réclame ou on la décrie, mais on y est rarement indifférent. Pis encore, quand on la défend, c'est d'un bout à l'autre du spectre idéologique, et avec des arguments opposés. Pour les uns, l'autoformation « assistée » est la forme idéale d'une éducation progressiste, voire radicale, des adultes, au service de l'émancipation des sujets sociaux. Pour d'autres, c'est le bras armé du libéralisme éducatif : les dirigeants d'entreprise, particulièrement de PME, ne cachent pas leur sympathie pour cette idée dont leur propre parcours d'autodidacte semble avoir souvent fait la preuve du bien-fondé... Notion ambiguë en même temps que fédératrice, l'autoformation rassemble, aux risques et périls de ceux qui l'utilisent, plusieurs conceptions différentes, parfois contradictoires : toute une galaxie de concepts et de pratiques évolue autour de l'idée d'autonomie en formation. On peut ainsi en concevoir une version « intégrale », autodidacte, entièrement coupée des institutions éducatives, ou au contraire, en avoir une vision « éducative », liée à l'essor des formations ouvertes ou individualisées ; on peut identifier...

Article de 2187 mots.

Profil : Philippe Carré

Directeur d'Interface Recherche (Paris). Professeur associé à l'université des sciences et technologies de Lille.

L'autoformation accompagnée en APP ou les sept piliers revisités...

Philippe Carré
Université Paris X – Nanterre
Centre de Recherche Education Formation
Secteur « Savoirs et rapport au savoir »

Il est, dans une vie professionnelle, des années « creuses » et des années « pleines ». 1987-88 fut pour moi de ces dernières. Cette année là, après avoir rédigé mes premières contributions à la réflexion sur l'autoformation accompagnée, j'ai connu « mon premier APP » et vécu un moment de dialogue fondateur avec deux experts de ces nouveaux modèles en « auto » qui pointaient à l'horizon du microcosme de la formation des adultes.

A Dijon, j'ai ainsi croisé G. Pineau et A. Mor le temps d'un déjeuner lors du séminaire « L'individu et sa formation » organisé par la Délégation à la formation professionnelle. Le premier venait y présenter une conférence sur « individualisation et autoformation » et le second une communication intitulée « Les APP, un champ expérimental pour le développement de l'autoformation ? ». Je venais quant à moi de publier une première formalisation des « Sept piliers de l'autoformation ». Quelques semaines après, je visitais une série d'APP en région parisienne, comme autant de variations contrastées sur ce modèle nouveau. Quelle année !

Les « sept piliers », faut-il m'en plaindre ou m'en réjouir, ont eu plus de résonance dans les milieux de la formation et de l'éducation des adultes que les résultats d'autres recherches infiniment plus longues à mener, méthodologiquement plus sophistiquées, conceptuellement plus avancées par rapport à cette formalisation pédagogique initiale de conseils opérationnels pour l'accompagnement de l'autoformation. L'idée des « sept piliers » est née du croisement entre mes observations de terrain dans les divers centres de ressources et dispositifs d'autoformation que j'aidais alors à concevoir, développer, animer dans différentes entreprises (Renault, Thomson, Alcatel, Air Afrique, etc.), et de recherches plus documentaires ou théoriques sur les conditions de l'autoformation (Carré, 1992). Elle m'a été inspirée par l'articulation de réflexions sur la nature irréductiblement singulière, imprescriptible, « optionnelle » de l'autoformation de l'adulte, et de convictions quant à l'obligation d'« étayer », d'accompagner, de faciliter les efforts autodirigés des sujets apprenants dans les institutions éducatives. De cette apparente contradiction, ou du moins de ce paradoxe pédagogique, aujourd'hui puissamment illustré dans les travaux de P. Meirieu (Meirieu, 2001) je tirais alors un schéma fort simple, qui portait au fronton de l'édifice pédagogique, de manière largement dominante, la notion d'autoformation comme démarche autonome du sujet social apprenant, mais la dotait d'un édifice de « soutien », sous forme de « piliers », sortes d'étais institutionnels ou pédagogiques à mettre en place pour l'accompagner, dans le sens voulu par le sujet apprenant. Comme, miracle des chiffres, le nombre d'étais s'organisait dans mon esprit autour du chiffre magique de sept – empan moyen de la mémoire de travail par ailleurs – l'évidence de la représentation graphique sous forme d'édifice gréco-romain et la référence à l'ouvrage de T. E. Lawrence s'imposaient d'elles mêmes... Les « sept piliers » d'une « sagesse pédagogique » annoncée étaient portés sur les fonds baptismaux de la communauté andragogique après avoir été conçus à partir d'un bric-à-brac de concepts théoriques, d'observations empiriques, d'une déclaration de foi et de quelques artifices de communication. L'histoire eût pu

s'arrêter là, et cette première version s'installe tranquillement, avec tant d'autres, au rayon « autoformation » du musée des trouvailles pédagogiques d'un jour. Sauf que...

Validité empirique du modèle, légitimité des bases théoriques sous-jacentes, qualités mnémotechniques de la représentation, force suggestive de l'icône ou de la référence littéraire, nul ne saura dire pourquoi, mais... Les sept piliers ont été repris, ré-appropriés, utilisés, exploités à l'envi dans les réseaux de praticiens et de chercheurs de la formation ouverte et à distance, des centres de ressources, espaces d'autoformation et APP, jusqu'à l'Université, pourtant d'habitude peu gourmande de ce type de modélisation. Mais c'est des APP que sont venues les validations les plus éclairantes du modèle, avec son utilisation comme grille d'analyse de dispositifs pédagogiques. Plusieurs étudiants-chercheurs, par ailleurs acteurs d'APP (R. Guecioueur, A. Burteaux, M. Potel, J. Vernet, parmi d'autres sans doute) ont mis en regard le cahier des charges des APP (DFP, 1994) et le modèle des sept piliers dans leurs travaux ¹. C'est à eux que je dois le fil directeur de ce chapitre : je voudrais, ci-après, reprendre et confirmer leurs comparaisons entre le modèle « théorique » et deux aspects de la vie des APP : la prescription d'une part (charte des APP) et ce que l'on peut apprécier de la réalité des pratiques d'autre part. Dans le même temps, et par une sorte de renversement dialectique, j'aimerais vérifier à cette occasion la pertinence du modèle initial, afin d'en proposer l'amendement éventuel si cela s'avère nécessaire.

¹ Guecioueur (R), *En quoi l'atelier de pédagogie personnalisée est-il individualisé ?*, Mémoire de DESS, Lille : USTL, 1995 ; Burteaux (A), « Comprendre l'échec des apprenants dans les ateliers de pédagogie personnalisée », Communication au 3^{ème} Séminaire de recherche inter-universitaire sur l'autoformation, Lille, USTL / Université Paris X, septembre 2001 ; Potel (M), Note de travail, DESS Ingénierie de formation, Paris, CNEAO, 1997 ; Vernet (J), Communication personnelle, Montpellier, 6ème colloque sur l'autoformation, 2001.

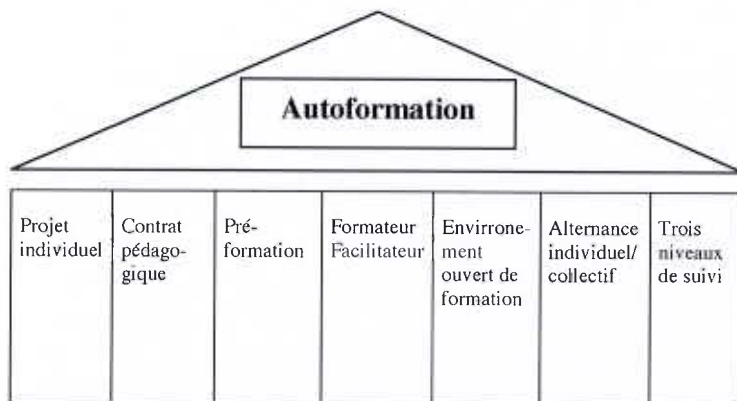


Fig 10 – Les sept piliers de l'autoformation (1992)

Je mènerai cette analyse sous les éclairages croisés d'un déjà long compagnonnage intellectuel avec plusieurs acteurs du réseau, de la collaboration régulière avec un certain nombre d'Ateliers d'une même région pendant cinq ans², d'un audit mené en 1998 auprès de 27 APP dans une autre région, fort éloignée de la première³, sans compter, bien sûr, la lecture assidue des productions de recherche et de la littérature grise liées aux APP...

Le plan de ce chapitre découlera naturellement de cette intention générale. Après un rappel de la version initiale descriptive de chaque pilier, je mentionnerai la relation qu'il entretient avec le cahier des charges des APP et ce que j'ai pu comprendre des pratiques qu'il m'a été donné d'observer, avant de conclure quant à la validation ou à l'amendement du modèle ainsi construit. L'ensemble permettant – c'est là l'enjeu réel de ce chapitre, au moins pour son auteur – de mettre à jour, à l'intention du praticien d'APP ou de centre d'autoformation, ce qui est d'ores et déjà apparu à certains comme une modélisation possible, certes imparfaite et transitoire, mais empiriquement et théoriquement fondée, de l'accompagnement pédagogique de l'autoformation en milieu éducatif.

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

« Point de départ incontournable » des sept piliers, ce premier étau de l'autoformation en APP illustre l'importance stratégique des motivations à l'engagement en formation de l'adulte. Nous ne reviendrons pas ici sur les justifications théoriques et conceptuelles initiales de ce premier élément de l'ingénierie pédagogique naissante de l'autoformation. Nous renvoyons pour ce faire le lecteur à la section correspondante de l'ouvrage qui présentait le modèle initial (Carré, 1992).

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

² Professeur associé de 1994 à 1999 au CUEEP de Lille, j'y ai noué des relations professionnelles et amicales avec plusieurs acteurs régionaux intervenant en APP, qui se reconnaîtront d'eux-mêmes. J'ai, grâce et avec eux, pu déclencher plusieurs expériences de collaboration, en particulier entre étudiants en DESS et formateurs ou apprenants d'APP, qui ont marqué ceux qui y ont participé. Le second colloque européen sur l'autoformation à Lille (1994) a également été une occasion de rapprochement avec les acteurs régionaux d'APP. Le laboratoire OPEN, animé par D. Poisson et C. d'Halluin, a enfin été le foyer de réflexions animées et fructueuses sur le croisement entre les notions d'autoformation et de formation ouverte, souvent à partir du cas des APP.

³ Carré (P), Vaillant (M), *Audit des APP de la région Languedoc-Roussillon*, Paris, Interface / DRTEFP, 1998. Etude menée avec la collaboration de P. Galvani, B. Mattison et A. Putot.

(L'APP doit pouvoir) « répondre de façon permanente, individualisée et contractuelle aux demandes de formation émanant d'un public diversifié engagé dans la réalisation d'un projet professionnel et social et qui a la volonté d'effectuer un travail personnel de formation »⁴.

L'existence de ce projet et la réalité de cette « volonté » d'apprendre par soi-même ne sont évidemment que pour partie infime sous la responsabilité des formateurs, on le sait bien. Toutefois, en plaçant ainsi au frontispice de ce document symbolique le caractère décisif des éléments « conatifs » de l'engagement en formation (motivation, projet, volonté), les rédacteurs du cahier des charges indiquent assez clairement qu'il sera du droit (voire même du devoir) des responsables de l'APP de vérifier l'authenticité de cette posture initiale du candidat à un parcours en APP. Le guide d'utilisation des données télématiques rappelle d'ailleurs cette nécessité de « vérification d'existence d'un projet », souvent reconnue sur le terrain comme clause intransgressible d'entrée en formation dans un APP.

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

Il ne m'appartient pas de livrer une réponse tranchée à un questionnement à la fois psychopédagogique, politique et éthique, qui interroge avant tout la compétence « in vivo » des chargés d'accueil et des coordinateurs d'APP. Toutefois, sur un plan strictement psychologique, nous pourrions affirmer que les développements récents de la recherche sur le rôle de la motivation en formation d'adultes, en France comme en Amérique (Carré, 1999) nous confortent dans la conviction qu'effectivement, il ne saurait y avoir d'autoformation, même accompagnée, sans projet. L'autodétermination, caractéristique centrale du comportement motivé, représente sans doute l'une des deux facettes de l'autodirection des apprentissages (Carré 2002). A travers elle, se manifestent le choix, la proactivité, le libre-arbitre, bref l'ensemble des éléments qui permettent au sujet de se sentir réellement « auteur » de son entreprise de formation.

Dix ans après, le premier pilier d'accompagnement de l'autoformation semble plus que jamais confirmé dans sa légitimité psychopédagogique. Le questionnement éthique reste néanmoins ouvert, et l'éventualité de poursuivre le débat en transformant la question est souhaitable. Sachant qu'il faut un projet pour se former par soit même, comment encourager, faciliter, accompagner la construction de projet chez l'adulte avant son entrée en formation ? Ce dossier, d'une importance capitale, renvoie à de multiples réflexions sur l'accueil des publics en difficulté d'orientation, sur la portée et les limites des techniques d'aide à l'élaboration de projet. Dès lors, bien sûr, la question lancinante revient : s'agit-il là de la mission des APP ? La réponse du cahier des charges est sur ce point ambiguë : « L'APP n'a pas vocation à assurer les fonctions d'accueil, d'orientation, de bilan et d'appui à la recherche d'emploi ». Certes, mais que dire des fonctions d'orientation en formation ? La phase de contractualisation lors de l'entrée en APP comporte effectivement une référence à « l'évaluation des besoins ».

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

⁴ C'est nous qui soulignons (note de Philippe Carré).

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

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

Ici encore, la réalité des pratiques de terrain donne un autre éclairage. Si la quasi-totalité des APP non seulement utilise, par obligation de fonctionnement, le contrat pédagogique, mais surtout en reconnaît le bien-fondé comme pièce contractuelle garante de la clarté des accords passés entre l'APP et l'apprenant, en revanche, deux conceptions de son importance pédagogique semblent ici s'affronter. Pour les uns, le contrat est une « pièce administrative de plus », certes nécessaire, comme beaucoup de documents de gestion, mais dont la portée pédagogique est limitée. C'est une version « faible » du contrat qui est alors mise en place ; le sort qui est fait au document est souvent, dans ce cas, d'être classé sans autre forme de procès. A l'inverse, pour d'autres, le contrat revêt une valeur « pédagogique » qui justifie son titre et son usage régulier dans la formation : on en soigne le libellé en termes d'objectifs, on s'y réfère, on l'amende, on le fait vivre dans le quotidien des échanges. C'est alors une version « forte » de l'usage des contrats en pédagogie qui est mise en avant, conformément à de nombreuses recommandations savantes ou empiriques, dont la plus éclairante reste celle de M. Knowles (1990). Ce connaisseur entre tous de l'apprentissage adulte, répondant à l'occasion de sa retraite à un jeune formateur à la question « quelle est l'idée majeure que vous retenir de votre carrière d'enseignant-chercheur en pédagogie des adultes », répondait sans hésiter : « le contrat pédagogique ».

Ici encore, l'auteur de ces lignes à quelque mal à contester la présence de ce deuxième pilier dans le modèle initial proposé. L'expérience des APP, tout comme de nombreuses analyses menées en milieu universitaire ou dans le cadre de centres de ressources d'entreprises, donne à penser qu'un authentique travail pédagogique peut et doit se faire à l'occasion de l'élaboration du contrat, et – ce qui est peut-être plus dur encore – tout au long de sa durée, en lien avec les pratiques d'autoformation et leurs modalités d'accompagnement. Mon expérience directe de ce moyen pédagogique puissant, dans le cadre de nombreuses formations de formateurs en particulier, mais également dans le cadre de formations linguistiques de cadres industriels, m'a toujours persuadé de deux caractéristiques du contrat pédagogique. D'abord, son efficacité à réguler les apprentissages autodirigés des adultes (s'il est correctement construit, négocié et « animé ») et, ensuite, l'importance du temps et de la disponibilité qu'il requiert, chez les apprenants et les formateurs pour devenir autre chose qu'un formulaire administratif supplémentaire, ou, selon le terme d'usage en matière d'assurances, un « dol », c'est-à-dire une tromperie juridique...

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

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

Nous entrons ici dans une zone floue de la pratique en APP et en centre d'autoformation. Si tous les interlocuteurs y acceptent sans état d'âme la nécessité d'un travail méthodologique spécifique sur les techniques pour apprendre, plus particulièrement lors de la transition initiale du système éducatif conventionnel vers ces nouveaux dispositifs plus autodirigés, encore trop rares sont les expériences de

terrain qui ont mis en pratique cette déclaration d'intention consensuelle. Et ce encore plus quand il s'agit de mettre en place un « sas » de préformation à ces nouvelles approches.

Même s'il est amplement justifié par les travaux d'experts ou de chercheurs sur les conditions pour « apprendre à apprendre », ce besoin de préformation est peu formulé sur le terrain. Il a été noté comme le point aveugle de la comparaison entre le modèle des sept piliers et le cahier des charges des APP par nos observateurs-praticiens. Notre expérience personnelle du montage de mécanismes de préformation en centre de ressources dans de grandes entreprises mène à un constat similaire. Tant pour des raisons de budget-temps que de flou des représentations, cette phase préliminaire de travail est vécue comme souhaitable mais non indispensable, toujours trop lourde à organiser et longue à animer, finalement peu opérationnelle et donc rapidement considérée comme superflue.

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

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

« Un appui méthodologique, qui pourra être individuel ou collectif, sur la manière d'organiser un travail personnel, de structurer ses connaissances, d'évaluer ses acquis et ses compétences, et de savoir tirer parti des ressources existantes en matière de conseil, de documentation, de formation en centres ou à distance ».

Certaines expériences d'APP, de plus en plus repérables, semblent bien indiquer qu'il existe dans le réseau de nombreuses démarches et projets de travail pédagogique autour de la thématique de la « méthodologie d'autoformation », des « méthodes d'apprentissage » ou encore du « méta-apprentissage ». Sous ces termes, on regroupera différentes appellations plus ou moins techniques de pratiques qui vont des méthodes d'éducabilité cognitive à l'autorégulation, en passant par les stratégies d'auto-apprentissage, l'entraînement métacognitif et les ateliers pour « apprendre à apprendre ». Par exemple, l'APP de Tarbes développe un « atelier préparatoire à l'autoformation » autour de ces approches ; celui d'Angers Segré expérimente une « pédagogie des gestes mentaux »⁵ ; un APP de Bourgogne a construit une action innovante intitulée « stratégies d'apprentissage et autoformation » qui a fait l'objet d'un document largement référencé d'une soixantaine de pages...

C'est bien d'« apprendre à apprendre » qu'il s'agit, dans la phase d'entrée à l'APP comme ensuite... Si les premières versions des « sept piliers » avaient, sans doute à juste titre, souligné l'importance de cette formation méthodologique initiale (à l'orientation, à l'autodocumentation, à l'autogestion des ressources et à l'autorégulation des apprentissages), il nous revient aujourd'hui de proposer un amendement à cette présentation peut-être exagérée de l'effort initial, et d'en relativiser l'importance. Et si le passage par l'APP, ou le centre d'autoformation, devait remplir, dans toute sa

⁵ « Bulletin Iota+ », N°46, septembre 2001 par exemple.

durée, cette fonction de préparation permanente à l'« apprenance⁶ », comme « habitus » nécessaire au développement des sujets sociaux dans une société cognitive en construction ?⁷

Dès lors, l'apprenant deviendrait « propédeute » de sa formation permanente autodirigée. L'APP ou le centre de ressources, serait le lieu de découverte d'autres manières d'apprendre, d'autres moyens d'accéder à des ressources, ou, pour user de mots savants, d'un nouveau paradigme éducatif, qui transformerait sa vision du sens de la transaction éducative pour la suite de sa vie adulte. Vision généreuse, vision idéaliste sans doute, mais vision appuyée sur l'observation de pratiques actuelles, plus ou moins formalisées, plus ou moins sophistiquées, plus ou moins efficaces sans doute, mais qui pointent toutes vers la nécessité d'un investissement spécifique recentré sur les méthodologies de l'auto-apprentissage.

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

Quatrième pilier : des formateurs – facilitateurs ?

Les rôles et compétences des formateurs recouvrent les thèmes majeurs de l'« originalité pédagogique » des APP et autres lieux institués d'autoformation. La littérature regorge d'expressions, parfois délicieusement anachroniques (le « formateur-jardinier ») pour illustrer la variété des compétences de ces nouveaux types de formateurs, et le caractère distinctif de leur posture. Un consensus semble traverser l'ensemble des références à la question des « nouvelles compétences » des formateurs pour valider l'hypothèse posée ici : en APP, le formateur se doit d'être avant tout un « facilitateur » de l'apprentissage plus ou moins autodirigé des personnes dont il ou elle a la charge. Cette attitude d'ensemble peut se traduire dans différentes compétences qui, à côté et en plus de ses qualifications sur un contenu donné (mathématiques, français, anglais, culture générale, micro-informatique), permettront la déclinaison pédagogique des réponses aux besoins conjoncturels des apprenants. Des savoirs sur le processus d'apprentissage et l'autoformation, des habiletés (ou savoir-faire) méthodologiques d'accompagnement, des comportements relationnels d'ouverture, d'accueil et de tolérance vont ainsi servir, dans le cadre d'une pédagogie nécessairement « contingente », les demandes multiples, généralement individuelles, des apprenants.

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

En pratique, en revanche, l'observation fine du comportement de formateurs « en action » semble indiquer que l'interprétation de cette posture « facilitatrice » donne lieu à de grandes différences de style, sur la base d'un accord plus ou moins explicite avec le modèle du « facilitateur ». Il y a loin, semble-t-il, dans les pratiques des formateurs, ici peut-être plus qu'ailleurs, « entre le dire et le faire »⁸. Si les références à un modèle de « l'autoformation accompagnée » semblent dominer les esprits, ces références peuvent se décliner dans des pratiques multiples, des plus directives aux plus attentistes, autour des différentes modalités de travail pédagogique prévues dans le cahier des charges : autoformation assistée, formation individualisée, ateliers en petits groupes⁹. De la sorte, les

⁶ Carré (P), « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive », in Mosconi (N), Beillerot (J), Blanchard-Laville (C). et (coll.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000.

⁷ Cette question est sous-jacente à la thèse de doctorat en cours de A.F. Trollat sur les effets de la mise en place d'un dispositif d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial (Université de Paris X – Nanterre).

⁸ Thibault (M), *Entre le dire et le faire*, Mémoire de Maîtrise Ingénierie pédagogique en formation d'adultes, Université Paris X, 2000.

⁹ Voir dans le présent ouvrage le chapitre « Pratiques et compétences des formateurs en APP » (F. Haeuw).

conceptions de ce que représente le rôle du formateur peuvent varier à l'aune des différentes situations pédagogiques conçues, imposées ou choisies dans l'environnement pédagogique existant d'un APP donné.

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

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

Cinquième pilier : un environnement ouvert de formation ?

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

« L'APP est un lieu de formations ouvertes. La démarche personnelle d'apprentissage développée en APP s'appuie sur la variété des situations pédagogiques proposées (...). Doivent être privilégiées les méthodes pédagogiques qui intègrent les supports interactifs et développent les pratiques de formation ouverte et à distance (...). Il appartient à l'APP de diversifier les outils et supports pédagogiques utilisables par les stagiaires ».

Les éléments d'ouverture préconisés s'inscrivent de façon évidemment différentielle dans la réalité du fonctionnement des APP¹⁰. Qu'il s'agisse du fonds documentaire, du centre de ressources, de l'équipement informatique, des animations pédagogiques ou des inscriptions à des programmes de formation à distance, voire encore de partenariats inter-APP ou entre les APP et d'autres structures de formation (AFPA, CNED, réseau des Chambres de commerce, etc.), les réalités de cette ouverture annoncée sont contrastées à travers le réseau, en quantité comme en qualité.

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

¹⁰ Voir dans cet ouvrage le chapitre « Des machines et des APP... » (J. Vanderspelden).

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

Dès le milieu des années 80, les premiers acteurs, militants et chercheurs impliqués dans le débat naissant sur l'autoformation soulignaient le risque d'une dérive vers des modèles réducteurs de « soloformation » plus ou moins appuyés par les technologies. Nos observations actuelles confirment en effet que le risque existe et que les confusions se développent sur ce registre (Carré, 2001). Le terme d'autoformation est fréquemment associé, non seulement dans les représentations sociales courantes, mais également dans le langage des spécialistes des technologies éducatives (ce qui est plus grave) à une situation solitaire d'autodidaxie assistée, reposant sur la variété des solutions techniques aujourd'hui disponibles, mais dans l'isolation des ressources humaines et matérielles du milieu social large. La question du lien social dans l'autoformation a pourtant fait l'objet de différents travaux de recherche et de débats qui viennent en souligner l'importance (Alava, 2000 ; Moisan 1997). C'est sans doute pour se prémunir des risques de diffusion de cette « soloformation assistée par ordinateur » qu'aujourd'hui, autour des APP et autres lieux de formation ouverte (centres de ressources de l'enseignement agricole, centres « individualisés », espaces d'autoformation d'entreprise), se propage l'idée de l'« autoformation accompagnée » comme modèle pédagogique de rattachement.

Affirmée dans la version initiale des sept piliers comme une nécessité « structurelle » de l'accompagnement de l'autoformation, l'alternance entre temps de travail individuel et temps de socialisation des connaissances en groupe est sous-jacente à la mise en forme pédagogique réalisée dans le cahier des charges (1994). En insistant sur la « variété des situations pédagogiques proposées » (autoformation assistée, travail en petits groupes, ateliers thématiques, échanges de savoirs), le cahier des charges propose une version, certes « euphémisée » et implicite, mais bien décelable, de cette recommandation. Ici encore, et compte tenu de la grande variété des réalités de terrain qui caractérise le réseau des APP, il ne semble pas y avoir contradiction ou dissonance entre les deux sources que nous analysons. Dans leur pratique, et sous réserve de la vérification empirique qu'il conviendrait de lancer pour vérifier cette hypothèse, il semble que la grande majorité des formateurs exploitent l'alternance entre les diverses situations sociales vécues par les apprenants, comme élément de « rythme » de l'apprentissage, et comme antidote aux tentations d'isolement qu'une lecture réductrice du thème de l'autoformation pourrait entraîner. La multiplicité des situations pédagogiques offertes amène tout naturellement le stagiaire à développer graduellement des relations sociales formelles (lors du travail en APP) et informelles (à ses marges). La plupart des APP ont d'ailleurs intégré cette préoccupation d'alternance entre temps de solitude réflexive et temps de socialisation apprenante dans leurs organisations internes, parfois en dépit de marges d'action limitées...

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

Septième pilier : trois niveaux de suivi ?

Individu, groupe, institution : c'est à ces trois niveaux d'organisation que nous proposons dans les versions initiales de notre modèle, d'installer des procédures de suivi et de régulation. Au niveau individuel, d'évidence, le suivi de l'apprenant fait partie des missions du formateur inhérentes au fonctionnement en APP. L'idée est d'ailleurs explicitement promue dans le cahier des charges (1994), tant pour ce qui concerne les aspects pédagogiques (la « personnalisation » y est un modèle pédagogique affiché) qu'administratifs (du contrat individuel au suivi trois mois après le départ). L'individualisation/personnalisation de l'accueil et du suivi qui traverse le cahier des charges est particulièrement relié à la notion de « formateur référent » :

« Chaque utilisateur de l'APP travaille avec un « référent formateur » qui assure la continuité du parcours personnel de formation ».

De même, le suivi institutionnel préconisé par les sept piliers se retrouve aisément à travers l'importance du partenariat réuni autour du « comité de pilotage » de l'APP. Cette instance, qui fait l'objet d'une section entière du cahier des charges (IV.5) réunit une à deux fois par an en règle générale l'ensemble des acteurs opérationnels et politiques concernés par la vie de l'APP. On sait que la concertation entre ces différents partenaires est essentielle à la bonne marche de ce qui reste aujourd'hui une innovation pédagogique, et demande donc à être accompagné sur le plan strictement institutionnel. Le suivi statistique au plan national participe de cet effort de régulation permanente qui contribue à expliquer la survie et le développement des APP, à travers les vents et marées du climat socio-économique dans lequel évolue la formation depuis une quinzaine d'années.

Si suivi individuel et institutionnel forment ensemble les deux versants d'une rigueur d'accompagnement rare, centrale à l'expérience des APP, en revanche aucune spécification du cahier des charges ne concerne même implicitement l'idée d'une régulation ou d'un suivi collectif des « résidents » de l'APP. Il est sans doute dommageable au bon fonctionnement des APP que, de ce fait, les initiatives sur le registre de la régulation collective soient restées marginales. D'abord, l'expérience de travail en autoformation accompagnée, même semi-collective, peut se révéler frustrante pour certains, voire anxiogène, et à ce titre, le dialogue et l'expression en groupe peuvent être des aides, on le sait, très efficaces dans le traitement de problématiques individuelles partagées. Ensuite, les apports collectifs des apprenants lors de débats qui les concernent tous peuvent contribuer à améliorer la qualité de l'accueil et du travail en APP, conformément à une logique qui fait du « client » un co-producteur du service proposé, particulièrement en matière de formation¹¹. Enfin, il n'est pas interdit de rêver, dans le cas de structures rôdées, bénéficiant d'un travail d'équipe consciencieux et dynamique, autour de locaux adaptés (que de conditions, mais ne sont-elles pas malgré tout réalistes ?), à des formes de cogestion entre les apprenants et l'équipe de formation, permettant à des formes nouvelles d'autodirection collective des processus de formation de se mettre en place ? Ce rêve est déjà devenu expérience dans quelques APP, par exemple à travers le lancement d'ateliers collectifs (bulletin, communication, citoyenneté, etc.). Le développement de formes collectives de régulation de la vie de l'APP peut permettre, avec prudence et énergie, d'avancer dans cette voie.

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

Les sept piliers, dix ans après...

En définitive, le modèle proposé en 1992 semble avoir assez bien vieilli. Les témoignages de divers praticiens des APP investis dans des efforts de recherche ou de formation de 3^{ème} cycle, cités en début de ce chapitre, convergent avec l'analyse que nous venons de mener, autour des trois observations suivantes.

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

¹¹ On lira sans doute avec profit à ce sujet le n° 147 de la revue *Education Permanente* (2001), « La qualité de la formation en débat », sous la direction de Voisin (A) (Particulièrement les pp. 63-109 dédiées à la place de l'apprenant dans les démarches-qualité).

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

- l'initiation à la recherche documentaire en APP, sur Internet, auprès des lieux-ressource voisins (bibliothèque, CIO, médiathèque, etc.) ;
- le développement des compétences de traitement de l'information (sélection, analyse, synthèse, mémorisation, etc.) ;
- le travail de l'apprenant sur son rapport au savoir et son « concept de soi » apprenant, afin de développer ses perceptions d'auto-efficacité personnelle ;
- le développement de stratégies de « méta-apprentissage » (gestion du temps, de l'espace de travail, recherche de ressources humaines et matérielles, auto-évaluation, autodiagnostic, etc.) ;
- l'entraînement à l'autorégulation permanente du projet d'apprentissage (où en suis-je, que me reste-t-il à faire, qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui ne va pas, comment améliorer la situation, etc.).

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

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

Au terme de cette analyse, une version « revisitée » des sept piliers, après dix ans de mise à l'épreuve, pourrait s'inscrire comme suit dans la filiation de la version initiale d'une part, du cahier des charges des APP qui a permis d'en tester la validité face à des réalités pédagogiques variées, d'autre part, et enfin des multiples lectures croisées qui se sont faites des deux documents au hasard des études, des colloques et des rencontres.

Sept piliers (1992)	Cahier des charges (1994)	Sept piliers (2002)
Projet individuel	OUI	Projet individuel
Contrat pédagogique	OUI	Contrat pédagogique
Préformation	NON mais appui méthodologique	Formation méthodologique
Formateur – facilitateur	OUI ? implicite	Formateur facilitateur
Environnement ouvert de formation	OUI	Environnement ouvert de formation
Alternance individuel / collectif	OUI ? implicite	Alternance individuel/collectif
3 niveaux de suivi	OUI 2/3 sauf groupe	3 niveaux de suivi dont groupe.

Fig 11 – Les sept piliers
« revisités »

Il est trop rare, en matière de pédagogie, qu'un modèle théorique trouve sa contrepartie en actes sur un terrain suffisamment ample (175 000 apprenants par an !) pour pouvoir y mettre ses préconisations à l'épreuve des faits. Inversement, trop peu d'expériences en formation d'adultes bénéficient de formalisations pédagogiques suffisamment construites pour leur servir de référent opérationnel. Aujourd'hui, la notion d'autoformation accompagnée se trouve comme naturellement portée à la rencontre de l'expérience déjà éprouvée, des APP¹². Dans cette mouvance d'harmonisation théorico-pratique, les sept piliers de l'autoformation, par delà leur simplicité et peut-être grâce à elle, ont servi à des formateurs, des praticiens-chercheurs et d'autres acteurs, dans leurs recherches et leurs efforts pour faire qu'en ces lieux exceptionnels que sont les APP, la théorie se révèle à la fois utile aux gens et fidèle aux faits observés. Puisse ce travail de mise à jour, et cette version « revisitée » rendre encore quelques services dans le réseau.

¹² Selon le *Portrait des APP en 2000*, l'autoformation accompagnée, avec 60,6% [des pratiques] occupe une place centrale (Bulletin Iota+, Hors-série, juillet 2001)

L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive

Philippe Carré
Université Paris X
Version 1.2

« L'action d'apprendre, volontaire ou contrainte,
formelle ou informelle, pénètre tous les âges de la vie
et toutes les activités »

J. Boissonat, *Le Travail dans vingt ans*,
Rapport du Commissariat Général au Plan, 1995

Sous tous les cieux, à toutes les latitudes, l'« apprendre » est aujourd'hui reconnu comme un moteur déterminant du développement. Les individus lui doivent leur compétence et par conséquent, leur « employabilité » dans un marché de l'emploi au fonctionnement toujours aussi aléatoire. Les équipes de travail et les entreprises y détectent l'avantage concurrentiel majeur dans la nouvelle économie de l'immatériel. Les sociétés y décèlent l'atout déterminant dans la lutte pour le développement collectif et le maintien du lien social dans un monde de plus en plus virtuel. Au centre de ce nouveau panorama, la figure-clé du *sujet social apprenant* illustre le changement de posture qui est désormais indiqué à l'individu par l'ensemble des forces sociales. Le terme d'*apprenance* semble correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir réclamée par l'entrée dans la « société cognitive ». Des enjeux éthiques, théoriques et pratiques nombreux sont mis à jour par l'irruption de cette notion dans le champ de la formation des adultes, et, plus largement, de l'éducation. On tentera, dans ce chapitre, de situer ces enjeux, puis de proposer une première approche de la notion d'apprenance, de la définir et de la situer eu égard aux problématiques du rapport au savoir et de la société cognitive, avant de conclure en présentant quelques « chantiers » ouverts autour de cette notion nouvelle.

L'économie du savoir

Sous le titre « Le monopole du savoir, nouvelle arme des pays les plus riches », le journal *Le Monde* faisait état d'un rapport du PNUD¹ selon lequel, bien en deçà de l'image de « village-planète » qu'Internet tend à diffuser, l'augmentation des inégalités se perpétue constamment au plan international, en particulier par le biais de modalités d'accès aux savoirs de plus en plus déséquilibrées. Le constat de la diminution brutale des coûts de transmission de l'information à distance serait ainsi relativisé par l'observation de « clivages croissants entre les populations connectées et celles qui ne le sont pas »². Nous serions alors devant une illusion d'optique : si la démultiplication des réseaux et la banalisation des équipements informatiques projette l'image d'un savoir « à portée de toutes les mains », qu'en est-il quand on apprend qu'en Afrique du Sud par exemple, « de nombreux hôpitaux et 75% des

¹ Programme des Nations Unies pour le Développement

² *Le Monde*, 13.7.99

établissements d'enseignement n'ont pas de ligne téléphonique » ? Ou encore qu'un ordinateur coûte en moyenne « plus de huit ans de salaire au Bangladesh, contre à peine un mois aux Etats-Unis »³ ?

Le savoir, ainsi consacré « nouvelle arme » des pays les plus riches dans leurs efforts de développement – ou de survie – sur un marché mondial de plus en plus ouvert et déréglementé, représente également, selon les discours politiques et manageriaux actuels, la ressource la plus stratégique des entreprises et des organisations aux prises avec la concurrence intérieure et étrangère. Les années 90 auront ainsi vu la notion d'*organisation apprenante* relayer avec succès celle d'investissement formation, célèbre slogan des années 80, pour pérenniser une vision qui, au delà des étiquettes, dépasse de très loin l'effet de mode. Il est en effet aujourd'hui accepté par l'ensemble des experts et des leaders d'opinion, tant pour ce qui concerne l'entreprise que l'emploi, qu'apprentissage et savoir seront des atouts majeurs dans la performance sociale et économique au XXI^e siècle.

Un consensus des forces politiques, sociales et économiques se forme ainsi peu à peu autour des verdicts qui, tel celui de l'OCDE en 1996, donnent au savoir un rôle « capital » dans le fonctionnement économique :

« Les nations qui exploitent et gèrent efficacement leur capital de connaissances sont celles qui affichent les meilleures performances. Les entreprises qui possèdent plus de connaissances obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Les personnes les plus instruites s'adjugent les emplois les mieux rémunérés. »⁴

Pourtant, l'entrée dans cette nouvelle « économie du savoir » et son corollaire, l'adhésion généralisée à la double contrainte (« soyez autonome, développez vos compétences par vous-même ») ne va pas sans nombre de désillusions, de contraintes alourdies, de charge mentale surajoutée, voire de souffrance⁵. Qu'il s'agisse de l'injonction répétée à l'usage des technologies de l'information, du travail en groupe, et plus largement de l'appel incantatoire à toute une série d'attitudes d'engagement dans l'action (initiative, créativité, responsabilité, autonomie, etc.) on peut voir derrière les nouvelles formes de travail les sources potentielles de conflits graves, dans la mesure où « ni l'implication ni la motivation ne s'achètent et se commandent »⁶. On peut ainsi déceler, au delà du message mobilisateur, des formes nouvelles, plus ou moins subtiles de « l'emprise de l'organisation »⁷. On peut aussi, à partir d'une vigilance redoublée à l'égard des risques inhérents à cette nouvelle économie du savoir, en interroger les implications éducatives. Et chercher ainsi à dégager la portée et les limites de cette nouvelle donne « économique-pédagogique » eu égard au rapport des sujets sociaux au savoir, désormais promulgué valeur universelle.

Des incertitudes de la société éducative aux risques de la société cognitive

Certains observateurs du champ de l'éducation et de la formation avaient formé, il y a plus de vingt ans, la vision d'une « société éducative » (Dumazedier, 1978), et même identifié les prémisses d'une « société pédagogique » dans laquelle « 53 millions de Français passent plus

³ *Le Monde*, 13.7.99

⁴ OCDE (1996) *Technologie, production et création d'emploi*, cité in *Le Monde*, 21.12.99

⁵ *Le Monde*, 21.12.99

⁶ Lichtenberger Y. (1999) : De nouvelles formes de travail, de nouvelles contraintes, *Le Monde*, 21.12.99

⁷ Pagès M. et coll. (1979) : *L'emprise de l'organisation*, Paris : PUF

de temps à enseigner et à être enseignés qu'à produire des biens et des services » (Beillerot, 1982).

Dès 1978, J. Dumazedier posait les enjeux d'une société « éducative » en ces termes : « est-ce le renforcement du pouvoir des institutions sur les individus ou l'émergence des conditions de libération et de développement de l'autoformation volontaire ? ». L'expression de « société éducative » était jugée par cet auteur « à la fois heureuse et malheureuse » : derrière ce terme, on pouvait en effet entrevoir une société de l'aliénation à travers l'extension d'une éducation imposée, au service des pouvoirs établis ; à moins qu'inversement, ce terme recouvre une éducation des personnes qui permette d'échapper à la toute puissance des pouvoirs politiques, technocratiques ou bureaucratiques. L'auteur voyait alors dans l'aide à l'autoformation volontaire des sujets sociaux la clé de cette situation paradoxale de la société éducative en devenir.

Quatre ans plus tard paraissait l'ouvrage de J. Beillerot (1982). Pour cet auteur qui s'était employé à une estimation quantifiée du temps consacré par les Français à des activités pédagogiques, la « société pédagogique » était caractérisée par l'extension permanente des activités pédagogiques dans des régions de plus en plus étendues du tissu social, en fonction d'un projet politique affirmé de « l'imposition et l'inculcation par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel ». Ce projet était observé sous trois grandes formes : accroissement de la pédagogie scolaire, introduction généralisée du rapport pédagogique dans le fonctionnement social, transformation pédagogique d'activités privées ou sociales autres. Expression d'une volonté masquée de contrôle social accru comme réponse aux tensions du capitalisme et du libéralisme, cette société pédagogique généralisée menaçait donc de devenir une société de soumission aggravée, mais à visage éducatif : c'était l'annonce de « l'ère du grand pédagogue » (Beillerot, 1982).

Si l'on entrevoyait dans les années 70 l'émergence de sociétés « éducatives » ou « pédagogiques », le relais semble aujourd'hui bel et bien transmis : la société des années 2000 devra être celle « de la connaissance », « de l'information » ; elle sera « apprenante », « cognitive » (C.E., 1995). Des incertitudes de la société éducative, accompagnée des menaces de l'ère du grand pédagogue, à la société cognitive de la Commission européenne vingt ans plus tard, la thématique sociale reste égale à elle-même, y compris lorsqu'on la voit se radicaliser par le biais de la société de l'information et des réseaux : hors du savoir, point de salut pour les économies, pour les sociétés, pour les personnes. Mais un autre mouvement, plus inscrit dans la durée des évolutions pédagogiques, plus « paradigmatique », se fait jour, qui empêche d'assimiler la société de la connaissance de l'an 2000 à un simple ersatz des sociétés éducatives ou pédagogiques d'il y a vingt ans. Le recours à la figure du *sujet social apprenant*, comme « gestionnaire de ses compétences », « responsable de ses apprentissages », « entrepreneur de soi-même » est l'emblème paradoxal de ce changement de conception des relations entre l'individu et les institutions du savoir. Comme si la société, non contente de se vouloir « éducative » et « pédagogique », se voulait aujourd'hui « apprenante », c'est-à-dire, au delà de ses actions pédagogiques, porteuse des conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux...

Ce nouveau paradigme de l'apprendre vient suppléer les déficiences de l'ancien paradigme de la formation et de l'enseignement. On en perçoit les signes à plusieurs niveaux de l'organisation sociale : au plan macro-économique, à celui des entreprises elles-mêmes et enfin à travers les figures actuelles du « travailleur de la connaissance ».

La montée des investissements dans l'intelligence

A un premier niveau, macro-économique, la liaison entre investissement dans le capital humain de l'entreprise et performance globale semble aujourd'hui fermement établie. La performance économique, appréhendée à travers l'indicateur de la capitalisation boursière, se révélerait ainsi strictement corrélée à la qualité du management des ressources humaines à tel point que « sur cinq ans, le retour pour l'actionnaire est deux fois plus important pour une société avec indice élevé du capital humain »⁸. L'intelligence est désormais érigée en variable stratégique : selon les experts les plus écoutés, le capital, source majeure de compétitivité depuis près de deux siècles, est en train d'être supplanté par « la connaissance, l'initiative, la créativité, la réactivité »⁹.

La notion d'investissement immatériel, travaillée depuis une dizaine d'années déjà, prend tout son sens avec cette nouvelle donne. Selon un rapport du Conseil Economique et Social de 1994, « La corrélation globale entre l'intensité de l'investissement immatériel et la prospérité économique est avérée » ; ce sont donc « les facteurs humains de productivité qui, de plus en plus, vont assurer la différence entre les entreprises compétitives et les autres. Cette « montée de l'immatériel » consacre la tendance du futur « conditionné par l'appel permanent à plus d'intelligence dans le travail » (CES, 1994). Elle touche désormais tous les secteurs de l'économie : services, bien sûr, mais également secteurs industriel et agricole (avec les « cultivateurs de l'immatériel », de plus en plus appelés à gérer leurs exploitations à travers des auxiliaires technologiques et des médiations symboliques de plus en plus nombreux et abstraits).

Le caractère stratégique de l'immatériel se traduit de façon explicite par l'accroissement sensible des investissements immatériels repérables : recherche-développement, formation, marketing, logiciels (CES, 1989). Mais il se traduit sous des formes plus discrètes, voire masquées, d'investissements dits « intellectuels » et inscrits à des rubriques comptables diverses : développement commercial, innovation, stratégie, organisation, communication, etc. Ainsi, pour Caspar et Afriat,

« Les économistes de la croissance accordent de plus en plus d'importance à des déterminants non matériels de l'évolution économique tels que la recherche-développement ou la formation. Un nouveau système de production et d'échange a tendance à se structurer autour de la mobilisation des talents et des savoirs »¹⁰.

La formation occupe bien sûr, dans ce contexte, l'un des tout premiers rangs des investissements immatériels, en dépit des obstacles comptables nombreux à la saisie économique de ses effets et de ses résultats¹¹. Et la croissance régulière des dépenses, tant publiques que privées de formation a validé amplement ces hypothèses, jusqu'aux débuts des années 90 quand une tendance des budgets à marquer le pas a été identifiée. A côté des inadaptations du système de repérage statistique et des anachronismes liés à l'histoire du droit de la formation continue en France, à côté de l'opacité inhérente à tout investissement dans l'humain, une difficulté majeure empêche d'appliquer trop strictement la théorie du capital

⁸ Etude du Cabinet Watson Wyatt auprès de 400 entreprises cotées, rapportée par *La Lettre de l'expansion*, octobre 1999

⁹ S. Ghoshal, in *Le Monde*, 17.12.97

¹⁰ Caspar, P. & Afriat, C. (1988) : *L'investissement intellectuel : essai sur l'économie de l'immatériel*, Paris : Economica ; Afriat, C. (1992) : *L'investissement dans l'intelligence*, Paris : PUF « Que Sais-Je ? », 128p.

¹¹ Caspar, P., Dir. (1988) : L'investissement formation, *Education Permanente*, n°95, 222p.

humain à la formation des adultes : c'est la question de la propriété du savoir et des compétences, et leur mobilité sur un marché du travail ouvert et concurrentiel qui se trouve alors posée (CES, 1989).

Triomphe de l'organisation « apprenante »

Au niveau des pratiques sociales dans les entreprises et les organisations, on ne compte plus les manifestations, réelles ou incantatoires, de ces nouveaux modes de gestion et de développement des compétences « au quotidien », du retour en gloire de la formation sur le tas, jusqu'aux « communautés de pratique » en passant par le florilège des apprentissages « informels », « expérientiels », « organisationnels », « intégrés », etc. De toutes parts se manifeste le *credo* nouveau en la vertu de l'apprentissage « dans et par le travail ».

L'une des manifestations les plus spectaculaires du culte naissant des savoirs dans l'organisation est peut-être le phénomène de l'« ingénierie des connaissances », nouvelle fonction d'expertise interne ou externe sur les savoirs stratégiques d'une organisation. Le « knowledge management » d'origine nord-américaine est à ses origines. Celui que l'on peut également appeler le « manager des savoirs » de l'entreprise a pour fonction de faciliter l'identification, la structuration, la capitalisation et le partage des savoirs utiles à l'organisation. Cette fonction particulièrement utile dans les situations de mobilité de personnel expert (départ à la retraite, embauches), se révèle stratégique sur le front concurrentiel, à l'heure où le différentiel d'information et de compétence collectives est reconnu comme le principal avantage concurrentiel. D'où l'importance accordée à cette fonction par les grandes entreprises françaises aujourd'hui, après leurs homologues nord-américaines ¹².

L'ensemble de ces nouvelles options manageriales se cristallise à travers l'expression d'« organisation apprenante », dont on connaît le succès en Europe et Outre Atlantique. Sous cette bannière se rassemblent des productions théoriques de bonheurs divers, des guides pratiques pour la firme du XXI^e siècle, des compte rendus d'expériences et des observations empiriques, bref un ensemble hétéroclite de conceptions et de pratiques généralement articulées autour de l'un des trois niveaux d'analyse courants de l'organisation : les individus, les collectifs de travail, les structures. L'apprentissage organisationnel est ainsi alternativement conçu, selon les auteurs et les terrains concernés, comme une forme d'autoformation professionnelle, comme l'ensemble des apprentissages collectifs d'une équipe ou d'un service, ou comme le processus de « mémoire d'entreprise » d'une structure dans son ensemble. L'organisation apprenante, contrairement à l'« entreprise formatrice » qui l'a précédée, n'est pas une organisation « enseignante » : elle est supposée favoriser, faciliter, accompagner, développer... les apprentissages. On retrouve ici une différence pointée ci-dessus entre les sociétés « éducatives » ou « pédagogiques » d'hier et les sociétés « cognitives » ou « apprenantes » d'aujourd'hui : si dans les modèles précédents, c'était le caractère pédagogique de l'action de la société ou de l'entreprise *sur* les salariés et les citoyens qui était mis en avant, c'est aujourd'hui le rôle premier de l'apprentissage *par* les sujets sociaux qui est affirmé.

Du travailleur du savoir au sujet social apprenant

¹² Rollot, C. (1999) : Conserver l'intelligence de la société, *Le Monde Interactif*, 1.12.99

La mutation du qualificatif d'« éducative » (ou de « pédagogique ») à celui d'« apprenante » (ou de « cognitive ») pour qualifier les nouvelles sociétés de l'information, apparaît clairement dans ce passage du rapport de l'UNESCO pour l'éducation au XXI^e siècle :

« Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, où il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant » (Delors, 1996).

« Saisir, exploiter, approfondir, enrichir, s'adapter... ». La figure de l'honnête homme du XXI^e siècle apparaît toujours aussi portée par les idéaux fondateurs de l'Education permanente, mais avec sans doute une forte dose de pro-activité¹³ en plus. Son rôle n'est plus seulement de profiter des cours, stages et séminaires organisés pour lui / elle par tel ou tel « grand pédagogue » dans le cadre des institutions qui régissent sa vie civile et professionnelle, mais bien de saisir, de façon déterminée et quasi-réflexe, toutes les occasions d'apprentissage qui s'offrent à lui ou elle dans les multiples cadres, formels et informels de la vie quotidienne. Il y aurait en quelque sorte, entre les visions éducatives ou pédagogiques des années 60-70, et la vision cognitive ou apprenante des années 2000, permanence de finalité, mais transformation de posture. La société de demain devrait alors être apprenante non seulement dans son organisation sociale et politique, mais également parce que chacun des sujets qui la composent est, individuellement, appelé à devenir sujet social apprenant... Le glissement n'est pas que de forme : c'est la nature du lien entre individu et institution éducative qui change, le signe lexical le plus éclatant de ce changement étant le recours immodéré – et souvent incantatoire – à l'« apprenant », participe présent supposé actif, en lieu et place du « formé », participe passé reconnu passif et désormais relégué à la muséographie de la formation des adultes. Ce simple glissement terminologique¹⁴ aura pris environ 20 ans.

Le recours désormais immodéré à l'apprenant dans les discours des politiques et des gestionnaires s'accompagne évidemment d'une montée du souci d'individualisation, de personnalisation de la formation. Dès 1989, le Conseil Economique et Social notait : « En matière de formation (...) il faut faire place à l'analyse de type micro-économique et se préoccuper davantage de l'individu » (CES, 1989). Ce souci était relayé par la même institution cinq ans plus tard, cette fois-ci agrémentée des prémisses d'un souci éthique : « Tous concernés », tel est le leitmotiv à ne pas laisser réduire à « tous cernés » (CES, 1994).

La figure récente de l'apprenant s'appuie sur une figure plus ancienne, dont l'émergence est quasi contemporaine de la fin des grandes idéologies manageriales, taylorisme et relations humaines en tête ; il s'agit de celle du « travailleur du savoir », forgée par les experts anglo-saxons du management dès la fin des années 60 et relayée par des initiatives européennes comme la commission Eurotecnet. Dans ce dernier cadre, les « compétences à l'autoformation » étaient analysées, à l'échelon européen, comme les plus importantes des qualifications des nouveaux travailleurs des sociétés à haute valeur ajoutée technologique

¹³ Par pro-activité, on pourra entendre la mobilisation effective des dynamismes du comportement en direction d'un but autodéterminé (Carré, Moisan, Poisson, 1997).

¹⁴ Glissement terminologique à rapprocher du passage graduel, sur le champ clinique, du terme d'« analysé » à celui d'« analysant », qui en est à peu près contemporain.

(Nyhan et al., 1991). Capacité au travail en équipe, par projet, compétences dans l'identification et l'exploitation des sources d'information et des réseaux humains et informationnels, usage expert des technologies, qualités d'initiative, d'autonomie et de responsabilité, l'ensemble de ces qualifications nouvelles attendues du travailleur de la connaissance se recomposaient à travers la notion clé de « compétence à apprendre ». Les conclusions émises ici au niveau européen prolongeaient les recommandations émises au niveau national par le Conseil Economique et Social, et préfiguraient les préconisations du rapport de l'UNESCO qui paraîtrait quelques années plus tard (Delors, 1996). Pour les experts d'Eurotecnet, en effet, face aux enjeux du développement technologique et de l'explosion informationnelle, la réponse de la formation des adultes « ne consiste pas à augmenter le nombre d'activités de formation externes ad-hoc, mais de s'assurer que sont créées les conditions grâce auxquelles les travailleurs vont apprendre par eux-mêmes au sein même de leur environnement de travail » (Nyhan et al., 1991).

La figure du « travailleur du savoir », forgée par et dans l'entreprise, s'est trouvée ensuite relayée et décuplée, tourbillon libéral oblige, à travers les images de l'individu « gestionnaire de sa compétence », voire « entrepreneur de soi-même » (H. de Jouvenel). L'autonomie dans la prise en charge du développement de ses compétences devient alors un élément-clé de la qualification sociale, voire de l'« employabilité ». La capacité d'apprendre, compétence stratégique dans le quotidien du travail, devient le pivot du développement vocationnel, sur un double registre préventif (développement de l'employabilité) et offensif (gestion de sa carrière). Pour certains experts américains du management, l'« apprendre » devient une véritable « façon d'être » dans une société en état de turbulence permanente. La formation institutionnelle, sous ses diverses formes, ne peut répondre à l'ensemble des enjeux de l'apprendre ; la première des qualités requises par ce nouvel art de vivre en harmonie avec le désordre est la capacité à diriger soi-même ses apprentissages (Vaill, 1996).

La société cognitive et la subjectivation de l'apprendre

Dans ce feu d'artifice d'arguments, de notions nouvelles et d'anticipations, le bouquet nous vient de la Commission Européenne à travers son rapport « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive » (CE, 1995). L'articulation nouvelle des moyens mis à disposition pour apprendre et de la nouvelle posture attendue des sujets sociaux y est exprimée sans ambiguïté :

« Il est clair désormais que les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là. *La société du futur sera donc une société cognitive* » (CE, 1995) ¹⁵.

La menace d'une sélectivité sociale accrue est à peine voilée quand on en vient aux implications de cette nouvelle donne éducative sur les pratiques des sujets sociaux eux-mêmes :

« Ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. La position de *chacun dans l'espace du savoir et de la compétence* sera donc décisive. Cette position

¹⁵ En italiques dans le texte

relative, que l'on peut qualifier de « rapport cognitif » structurera de plus en plus fortement nos sociétés » (CE, 1995) ¹⁶.

Société de l'immatériel, la société cognitive est donc à la fois un prolongement et une extension de la société « pédagogique ou « éducative » des années 70. Elle implique une modification radicale du « rapport cognitif » des sujets sociaux au travail, à la culture, à la vie quotidienne. Elle pose l'exigence d'un renversement du rapport au savoir, ainsi que le pressent J. Beillerot (1998) :

« La grande affaire est devenue celle de la transformation du rapport au savoir des sujets-auteurs, individuels et collectifs (...) Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. A la dimension métacognitive où l'apprenant est invité à se penser en train d'apprendre, où l'analyse et la réflexion vont de pair, s'ajoute un processus de subjectivation qui assure son développement et en particulier une conscience émotionnelle accrue ».

La formation, l'éducation et la pédagogie, piliers des sociétés contemporaines du grand mouvement pour l'éducation permanente de 1955 à 1980, sont aujourd'hui peu à peu remplacées par l'apprentissage, la cognition et l'autoformation ; termes révélateurs à la fois du changement de paradigme éducatif à l'œuvre et du processus de subjectivation de la formation. Le sujet social du XXI^e siècle ne saurait se contenter d'être l'objet, le « formé » des dispositifs éducatifs construits pour lui. Auteur encore plus qu'acteur de la transaction cognitive, il est à la fois le foyer et le moteur de l'apprentissage. Le sujet de l'apprendre n'est plus objet de formation ; à travers la formule du sujet apprenant se croisent à la fois les apports du raz-de-marée cognitiviste en psychologie, les héritages bien vivaces de l'éducation nouvelle et des pédagogies de l'activité, les influences contradictoires de l'inspiration autogestionnaire et de la pensée libérale.

En définitive, si la problématique des sociétés « éducatives » ou « pédagogiques » issues de l'essor de l'éducation permanente était avant tout tournée vers l'action pédagogique, donc vers les forces sociales et techniques d'intervention sur l'apprendre, le paradigme nouveau, sensible depuis le milieu des années 80 en France est construit sur une transformation du rapport au savoir du sujet social, ou du moins sur l'expression sociale de sa nécessité.

L'apprenance : une transformation du rapport au savoir

« Processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir » selon Beillerot (1989), ou encore « ... rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » selon Charlot (1997), la notion de rapport au savoir est bien l'enjeu majeur des recommandations, des injonctions et des incantations adressées par la société cognitive aux sujets sociaux de l'Europe du XXI^e siècle. Selon Giordan (1998), l'« apprendre », pour se révéler aussi efficace que possible, impose d'adopter « un autre rapport au savoir », porteur de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'acte d'apprendre :

¹⁶ En italiques dans le texte

« Mais les individus ne conçoivent pas toujours que le niveau de leurs performances dépend, en partie, de leur propre investissement (...) Toute la difficulté est de passer d'un fonctionnement automatique mais local, adapté aux quelques situations que l'apprenant a l'habitude de traiter, à une mobilisation plus large de procédures de pensée intégrées dans des stratégies gérées consciemment. »

C'est donc à une modification radicale du rapport au savoir de l'adulte, actif ou non, salarié ou demandeur d'emploi, qu'engage le discours « cognitif » actuel. Et c'est une posture nouvelle, expressive de ce nouveau rapport au savoir, qui se dégage de ce tableau prospectif. Pour décrire cette nouvelle posture, expressive d'un rapport au savoir pro-actif, anticipateur et quasi-existential, on commence à parler d'*apprenance*.

Constatant que la langue française ne fournit pas de mot pour décrire les nouvelles attitudes et comportements à encourager chez chacun pour faire face aux défis économiques et sociaux de demain, H. Bouchet, syndicaliste et membre du Conseil économique et social, rapporteur des deux études sur les investissements immatériels déjà cités, propose le terme d'apprenance. « Reste, conclut l'auteur, à décliner les implications consécutives à l'entrée en lice de ce nouveau mot »¹⁷.

Le mot avait été déjà employé, ici et là, pour exprimer cette conception nouvelle du rapport au savoir¹⁸, sans qu'à notre connaissance, un programme précis d'analyse conceptuelle, pragmatique et éthique n'ait été élaboré.

Attitude globale, l'idée d'apprenance interpelle les trois registres de la vie psychique. Sur le plan affectif, elle indique que l'idée d'apprendre sera a priori vécue sur un mode émotionnel positif, en tant que source possible de plaisir¹⁹. Sur le plan cognitif, que les représentations de l'apprendre émises par le sujet seront propices au déploiement de modes efficaces de traitement de l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...). Enfin sur le plan conatif, l'idée d'apprenance véhicule celle d'un rapport intentionnel, proactif, au fait d'apprendre. Une première définition de l'apprenance pourrait dès lors se formuler comme *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite*.

Six modes d'expression de l'apprenance

En regard d'une telle définition, six modes d'apprentissage peuvent être identifiés²⁰ en passant en revue l'ensemble des situations potentielles d'apprentissage qu'un adulte peut être amené à rencontrer. Ces modes d'apprentissage se construisent à partir de trois critères :

- L'apprentissage est-il intentionnel ou non ?
- L'apprentissage se déroule-t-il en milieu éducatif formel ou non ?
- L'apprentissage est-il dirigé (par un autre, les circonstances..) ou autodirigé ?

¹⁷ Bouchet, H. (1998) : Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 octobre

¹⁸ Par exemple : Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Editions d'Organisation

¹⁹ Hatchuel, F. (2000) : *Apprendre à aimer les mathématiques*, Paris : PUF

²⁰ Carré, P. : From intentional to self-directed learning in Straka, G., Ed. (à paraître) : *Theories of self-directed learning*, New York : Münster Waxmann

L'apprenance, comme attitude favorable à l'ensemble des modes d'apprendre disponibles à l'adulte, pourrait donc se manifester à travers l'ensemble des modes et des exemples suivants :

APPRENDRE SUR UN MODE	INTENTIONNEL		NON-INTENTIONNEL	
	DIRIGE	AUTODIRIGE	DIRIGE	AUTODIRIGE
FORMEL	1 : FID Cours du soir municipal	2 : FIA Centre de ressources	3 : FND Stage obligatoire dans l'entreprise	AUCUN (L'autodirection présuppose l'intentionnalité)
INFORMEL	4 : IID Echanges de savoirs	5 : IIA Autodidaxie	6 : IND Formation sur le tas	

Tabl. XXX : Six modes d'expression de l'apprenance et quelques exemples

- **Mode 1 : FID** (formel, intentionnel, dirigé) : il s'agit du mode « historique » de l'éducation des adultes, par inscription volontaire à des cours et sessions de formation dirigées par des professionnels de l'enseignement (cours du soir, cours municipaux d'adultes, centres interentreprises de formation, etc.)
- **Mode 2 : FIA** (formel, intentionnel, autodirigé) : nous entrons ici dans le champ des « formations ouvertes », dans lesquelles un apprenant volontaire s'inscrit pour un temps d'apprentissage en majorité hors de la présence du formateur, mais dans le cadre d'un dispositif construit comprenant un ensemble de ressources éducatives matérielles et humaines ayant largement recours aux technologies de l'information et de la communication. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, les Centres de ressources multimédias, les Centres d'autoformation illustrent ce type de dispositif.
- **Mode 3 : FND** (formel, non-intentionnel, dirigé) : il s'agit à présent du cas habituel, canonique de la formation continue en entreprise, dans lequel les salariés sont appelés à suivre un stage conçu en fonction des besoins d'adaptation du personnel aux évolutions de la firme. L'inscription y est souvent obligatoire, ou pour le moins fortement conseillée, la formation étant alors assimilée à un acte de travail.
- **Mode 4 : IID** (informel, intentionnel, dirigé) : nous sommes à présent passés du côté des formations informelles, donc organisées en dehors des institutions « officielles » d'éducation et de formation. Sous ce mode, l'adulte participe intentionnellement à une action de formation dirigée par un autre, en milieu non expressément formatif. Certains cas de « coaching », de tutorat ou de doublure de poste s'inscrivent ici, de même qu'une partie des actions entreprises dans le cadre de réseaux d'échanges de savoirs.

- **Mode 5 : IIA** (informel, intentionnel, autodirigé) : nous voici à présent au cœur de la situation d'autodidaxie : un apprenant volontaire dirige par lui-même un apprentissage hors de tout lien avec l'institution éducative formelle, grâce à des ressources variées, documentaires (bibliothèque), technologiques (Internet, etc.), relationnelles (experts, homologues et pairs).
- **Mode 6 : IND** (informel, non-intentionnel, dirigé) : dans ce mode d'apprendre, l'apprentissage est dirigé de l'extérieur (par un autre, les choses ou le hasard), involontaire pour le sujet apprenant et se déroule en milieu informel. Nous sommes dans le cas de figure de la formation « sur le tas », ou de l'apprentissage expérientiel « incident », formule qui traduit bien le caractère inattendu, parfois accidentel des multiples apprentissages réalisés comme à notre insu, par contact direct mais réfléchi avec ce qui nous arrive.

Notons enfin que deux derniers modes, formellement possibles, sont effectivement introuvables : un mode « non-intentionnel autodirigé » en milieu formel ou informel, est en effet impossible, pour autant que l'autodirection des apprentissages exige l'intentionnalité du sujet apprenant (Carré, Moisan, Poisson, 1997).

Les chantiers de l'apprenance

L'apprenance est sans doute un thème d'avenir, comme l'indique un certain nombre de signaux en provenance du monde de la formation des adultes et du développement social :

- montée d'une prise en compte directe de la logique de l'apprenant dans les démarches-qualité, tant dans la recherche que dans les organisations professionnelles ²¹ ;
- développement de « chartes » et de « manifestes » en faveur de l'apprentissage tant en France ²² qu'à l'étranger ²³ ;
- insistance des politiques à formuler les enjeux du développement des compétences en termes de nouvelles façons d'apprendre (CE 1995, UNESCO, 1996);
- succès des notions d'« apprentissage organisationnel », de « management des savoirs » et d'« ingénierie de la connaissance » dans l'ensemble des milieux professionnels;
- développement des investissements intellectuels dans tous les domaines de l'activité économique (CES 1989, 1994) ;
- enfin (surtout), essor des applications éducatives des industries de la communication et raccourcissement extrême des temps de mise à disposition du savoir.

En prônant la création d'un droit individuel à la formation transférable et garanti collectivement, d'une part, et le développement des pratiques de validation des acquis de l'expérience, d'autre part, le rapport du Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la

²¹ Voisin, A. Dir. (1996) : La qualité de la formation, *Education Permanente*, n°126, p.205-230

²² *Charte de l'apprenant en faveur de la qualité en formation*, GARF (Groupement des animateurs et Responsables de Formation en entreprise, 12 rue Sainte Anne, 75001 Paris)

²³ *Declaration on learning*, M. Pearn et coll. (1998)

formation professionnelle ²⁴ prend une partie de la mesure des changements qui s'imposent pour développer l'apprenance dans toutes les couches de la société, à tous les âges et en tous les lieux. A l'heure où les négociations autour du temps de travail posent inéluctablement la question de la prise en charge des temps d'apprentissage, quand plus de la moitié des salariés d'un sondage récent affirment être prêts à se former en dehors du temps de travail, voire à participer au financement de leur formation ²⁵, un certain nombre de questions vives se posent néanmoins encore au double plan de l'éthique et de la recherche :

- Au plan de la recherche, l'essor de la notion d'apprenance doit permettre une relance des recherches sur l'acte d'apprendre chez l'adulte, au triple plan cognitif, affectif et conatif, ainsi que dans sa dimension sociologique. Les notions classiques de motivation, d'attention, de mémoire, ainsi que les concepts plus récents de métacognition et de proactivité devraient faire l'objet de recherches empiriques largement ancrées sur les réalités sociopédagogiques variées de l'apprentissage adulte aujourd'hui ;
- Des liens devront être établis avec d'autres objets de recherche, déjà travaillés dans des équipes installées : rapport au savoir, évidemment, mais également autoformation, organisation apprenante et formations ouvertes.
- Enfin, au plan éthique, il faudra mener des observations de pratiques nouvelles entraînées par le développement du thème de l'apprenance dans les organisations, afin de déceler partout où ils apparaissent, les signes d'une interprétation aliénante, défavorable aux sujets sociaux de ce qui peut fort vite s'assimiler à une injonction à l'autoformation contrainte, entraînant, dans une sorte de « darwinisme éducatif » aggravé, l'accroissement des écarts sociaux entre « bonne » et « mauvaise » apprenance.

Notion porteuse d'avenir et de chantiers prometteurs pour le développement humain et économique d'une société vouée à devenir de plus en plus « cognitive », la notion d'apprenance demande à être travaillée, construite et analysée dans ses dimensions théoriques, pratiques et éthiques. C'est au prix de la confrontation permanente de ces trois approches, en complémentarité et non en opposition, qu'elle pourra porter pleinement les fruits de ses promesses. C'est à ce prix que l'on saura faire de l'acte d'apprendre un vecteur d'émancipation des sujets sociaux dans les nouvelles économies du savoir.

²⁴ Péry, N. (1999) : *La formation professionnelle – Diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 248p.

²⁵ Plus d'un tiers des salariés prêts à financer leur formation, *Le Monde*, 2.11.99

Références :

- Beillerot J. (1982) : *La société pédagogique*, Paris : PUF, 223 p.
- Beillerot J. : Le rapport au savoir : une notion en formation, in : Beillerot J. et coll. (1989) : *Savoir et rapport au savoir - Elaborations théoriques et cliniques*, Bégédis : Editions Universitaires, 240 p.
- Beillerot J. (1998) : *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris : L'Harmattan, 154p.
- Carré P., Moisan A., Poisson D. (1997) : *L'autoformation – Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris : PUF, 276 p.
- Charlot B. (1997) : *Du rapport au savoir*, Paris : Economica, 110 p.
- Commission Européenne (1995) : *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg : OPOCE, 107 p.
- Conseil Economique et Social (1989) : Investissement intellectuel : facteur de modernisation de l'industrie française, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 20 du 26.07.89, 134 p.
- Conseil Economique et Social (1994) : Les leviers immatériels de l'activité économique, Rapport présenté par H. Bouchet, *Journal Officiel*, n° 16 du 5.07.1994, 176 p.
- Delors J. (1996) : *L'éducation – Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris : UNESCO / O. Jacob, 312 p.
- Dumazedier J. (1978) : La société éducative et ses incertitudes, *Education Permanente*, n° 44, Octobre, p. 3-13
- Giordan A. (1998) : *Apprendre !* Paris : Belin, 255 p.
- Nyhan B. et coll. (1991) : *Developing people's ability to learn*, Brussels : European Interuniversity Press, 193 p.
- Vaill P. (1996) : *Learning as a way of being*, San Francisco : Jossey-Bass, 216 p.

Philippe Carré

Motifs et dynamiques d'engagement en formation

Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue

Cet article représente le troisième jalon dans la présentation des résultats d'une étude biennale (1997-1999), réalisée par Interface-Recherche en liaison avec plusieurs grandes entreprises et universités¹, sur le thème des motivations des adultes à l'engagement en formation. Un premier article, intitulé « Motivations et formation d'adultes : état de la question » (Carré, 1997), a fixé le contexte de la recherche, sa problématique, et réalisé une première revue de la question. Un cadre théorique inspiré d'une approche cognitive de la motivation a été tracé, dans lequel un premier modèle des orientations et des motifs d'inscription en formation a été ébauché.

Le second document « jalon » a fait l'objet d'une communication et d'une publication sous le titre *Les motifs d'engagement en formation*, à l'occasion du colloque international de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), qui s'est déroulé à Strasbourg du 22 au 24 janvier 1998. Il s'agissait alors de livrer les premières conclusions de la recherche, à savoir le modèle descriptif des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Les résultats de ces deux premières étapes seront brièvement repris ci-après.

Philippe Carré est directeur d'Interface-Recherche et professeur associé à l'université des sciences et technologies de Lille (Institut CUEEP). Il dirige la recherche dont il est question ici, avec la collaboration de Fabien Fenouillet, chercheur associé à l'université Rennes 2, Jacques Aubret, professeur à l'université Lille 3, et Emmanuelle Gass, Carine Degallaix et Barbara Mattison, chargées d'étude à Interface-Recherche.

1. EDF-GDF (Service de la formation professionnelle), RATP (Département des ressources humaines), Renault SA (Service formation siège), AFPA (Département recherche et développement). Avec la collaboration du Laboratoire de psychologie expérimentale de l'université Rennes 2 et du Laboratoire Trigone de l'université des sciences et technologies de Lille.

Le présent article représente un nouveau jalon dans la présentation des résultats de la recherche. Il fait état des résultats d'entretiens menés auprès de soixante et un adultes rencontrés sur sept terrains différents au moment de leur engagement dans des processus de formation variés, sous l'effet de dynamiques diverses. Après avoir indiqué les bases du travail, en termes de définitions et de méthodologie, nous passerons en revue l'analyse des motifs et des éléments d'appréciation psychologiques de la dynamique d'engagement des adultes en formation à partir des données de terrain.

Définitions

Pour le sens commun, la motivation représente « ce qui pousse à l'action », c'est-à-dire « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Larousse) ou « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert). Sur le plan scientifique, d'après Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Selon ces auteurs, coordonnateurs d'un important volume de synthèse sur les approches actuelles de la psychologie de la motivation, ces quatre facettes se résument comme suit :

- le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- l'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps.

Définie de la sorte, la notion de motivation représentera la dimension dynamique du rapport à la formation. Son investigation s'inscrira dans le champ global du rapport à la formation, en se centrant sur ses aspects conatifs, (intentionnalité, volonté, projet...) en complément des aspects cognitifs (perception, mémoire, traitement de l'information...), affectifs (sentiments, émotions, affects...), et leurs sources sociodémographiques (âge, genre, profession, caractéristiques sociales et culturelles) et biographiques (expériences scolaires et parascolaires).

Méthodologie

Un panel qualitatif de 61 personnes a été construit pour réaliser cette seconde phase de la recherche, consistant à modifier si nécessaire, puis à valider le modèle théorique élaboré à partir de la revue de question initiale (Carré, 1997). A ce stade, il convenait que notre population d'enquête reflète la plus grande variété d'origines, de profils et de contextes de formation, afin de donner à nos observations une « surface » d'interprétation suffisante, sans pour autant nous livrer à une échantillonnage systématique qui aurait été largement surdimensionné compte tenu des objectifs à la fois d'exploration et de validation² du modèle initial, qui caractérisent ce stade de la recherche.

2. La mise en relation des variables sociodémographiques et des facteurs de motivation trouvera tout naturellement sa place au cours de la dernière étape de la recherche, prévue pour l'année 1998-1999.

Sans aucune préoccupation de démonstration quantifiée, nous avons donc cherché à construire l'échantillon qualitativement le plus varié possible des situations de formation professionnelle et des publics concernés, dans les limites de nos possibilités d'intervention. Nous avons ainsi rencontré quarante-quatre hommes et dix-sept femmes, âgés de 19 à 54 ans, couvrant l'ensemble des niveaux de qualification (infra-VI à I-II), et occupant des dizaines de fonctions différentes, de l'exécution au management et à la conception, tant dans le secteur industriel que tertiaire. Au moment de l'interview, ces personnes étaient inscrites à des formations de durées très variables (d'une demi-journée à plusieurs centaines d'heures sur une année), selon des scénarios d'inscription qui vont du plus contraint au plus volontaire.

Le tableau ci-après résume les grandes lignes de la composition du panel ainsi constitué.

<i>Terrain n°</i>	<i>Entretiens</i>	<i>Contexte</i>	<i>Formations</i>
1	6 hommes	Unité de production Besoins divers de reconversion de salariés Offre à l'initiative des unités	Culture générale
2	3 hommes	Unité de distribution Demandes individuelles de salariés divers	Qualifiantes techniques
3	10 hommes 1 femme	Centre bus Agents de maîtrise Contenus et modes d'inscription variés	Techniques courtes (10) Professionnelle longue (1)
4	10 hommes 4 femmes	Centre de formation Demandeurs d'emploi de niveaux divers Inscriptions individuelles	Techniques longues
5	12 hommes 2 femmes	Siège grande entreprise Techniciens, ingénieurs et cadres Contenus et modes d'inscription variés	Divers tertiaire Durées et rythmes variés
6	3 hommes 5 femmes	Action d'orientation pour l'insertion Demandeurs d'emploi étrangers Inscriptions via Assedic	Langue française
7	5 femmes	Cadres de la fonction publique d'Etat Modes d'inscription variés	Management Bureautique

Tableau 1. Participants et contexte de l'enquête qualitative

Les entretiens ont été menés selon une orientation non directive, à partir d'une question de départ très large : « Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à vous inscrire à cette formation ? ». Chaque entretien a été enregistré (avec l'accord de l'interviewé), puis retranscrit intégralement (l'anonymat de chacun ayant bien entendu été garanti auparavant par l'interviewer), avant d'être analysé par deux chargés d'étude, en « double aveugle ». Les résultats et les catégorisations de chacun des deux analystes ont enfin été croisés pour

permettre la rédaction des présentes conclusions, ainsi que d'une monographie par terrain de recherche, et de contribuer à la préparation de la phase suivante de la recherche.

Les résultats recueillis seront traités à la fois sur le plan du contenu de la motivation (analyse des motifs d'engagement) et du processus (analyse de la dynamique d'engagement).

Le contenu de la motivation : les motifs d'engagement

Dans la perspective retenue ici, les motifs d'inscription en formation sont les « raisons ultimes à la conscience » exprimées par les sujets pour expliquer leur démarche d'inscription en formation. Exprimés sous forme d'objectif, ils traduisent l'objet-but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie. De ce point de vue, la formation sera plutôt conçue comme un « acte-moyen » au service d'un projet global qui la dépasse (Nuttin, 1987), même si ce statut exclusivement instrumental de la formation, universellement affiché dans les milieux de la formation aujourd'hui, demande à être nuancé dans certains cas.

Deux axes d'orientation motivationnelle

Le modèle descriptif des motifs présenté ci-après a été conçu à partir d'une double distinction, héritée pour partie des travaux fondateurs de Houle (1961) et de ceux, plus récents, de Deci et Ryan (dans Vallerand et Thill, 1993). Nous opérerons ainsi une première répartition entre orientation intrinsèque et orientation extrinsèque d'une part, entre orientation vers l'apprentissage et vers la participation d'autre part.

Orientation intrinsèque/extrinsèque

On établira un premier clivage entre les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation, et ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même. En d'autres termes, dans le premier cas, le résultat attendu est confondu avec l'activité de formation, alors que dans le second, la formation a pour fonction de permettre d'atteindre des objectifs qui lui sont extérieurs. Conformément à la conception de Deci et Ryan, nous nommerons la première série motifs « intrinsèques » et la seconde motifs « extrinsèques ».

Orientation vers l'apprentissage/vers la participation

Un second axe clivant les orientations motivationnelles répartit les motifs d'engagement en formation entre ceux qui visent l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc qui sont centrés sur l'apprentissage de savoirs, et ceux qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation (Houle, 1961). Dans ce dernier cas, l'inscription en formation est liée à l'anticipation d'un résultat indépendant de l'apprentissage de savoirs.

En combinant ces deux axes, on obtient une répartition en quatre « quadrants » spécifiques, dans lesquels peuvent s'inscrire les motifs d'engagement en formation.

L'ensemble des dix motifs ainsi reconstruit et validé peut être représenté sur le schéma suivant.

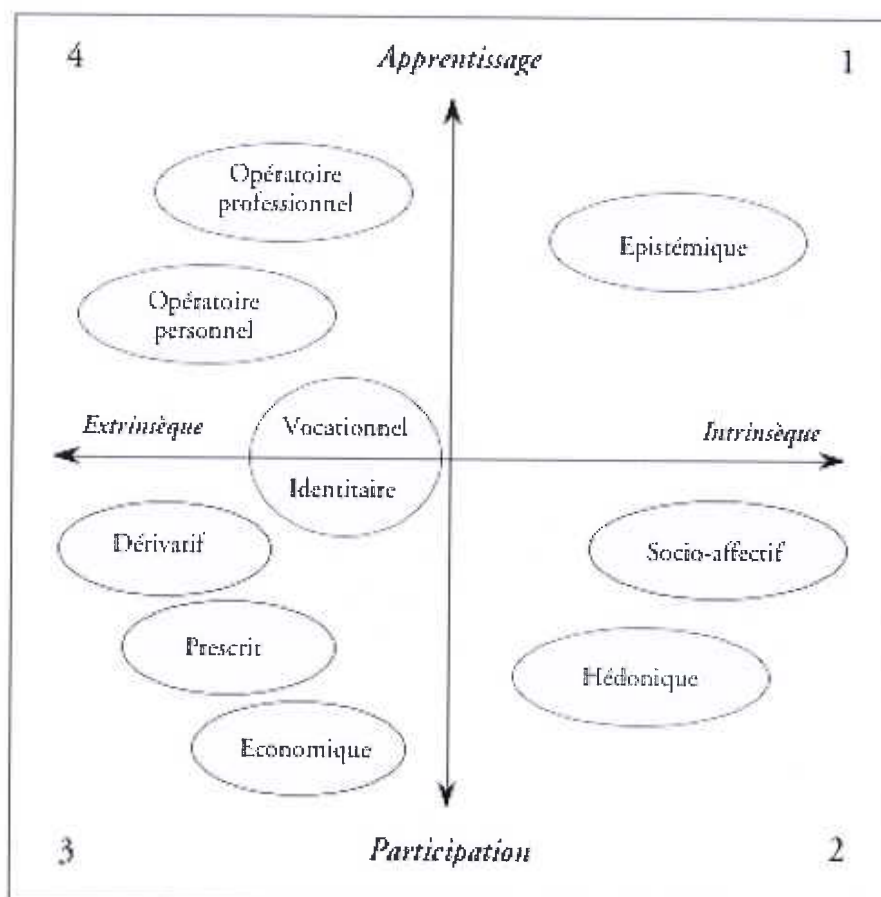


Fig. 1. Orientations et motifs d'engagement en formation

Dans ce cadre épistémologique, les motifs postulés comme porteurs d'engagement des adultes en formation sont répartis entre trois motifs « intrinsèques » et sept motifs « extrinsèques ».

Trois motifs « intrinsèques »

Motif épistémique

Apprendre, s'approprier des savoirs, se cultiver, etc., sont des processus qui trouvent leurs justifications (leurs « renforcements ») en eux-mêmes. Le motif d'engagement est ici lié à la connaissance comme fréquentation d'un « gai savoir », et donc d'un contenu donné, source de plaisir en lui-même. Selon les termes de nos enquêtés, il est question de « goût personnel », de « joie d'avancer », d'aimer le « côté intellectuel des choses », de curiosité, voire de passion d'apprendre ou de savoir. La

motivation est liée au contenu lui-même : « J'aime tout ce qui a trait à l'économie, à la gestion » ; « j'ai toujours été intéressée par les ressources humaines ». Même quand il est teinté de l'influence d'autres motifs, celui-ci est fortement marqué par sa dimension affective : le verbe aimer traverse une majorité des formulations retenues autour de ce motif. Enfin, dans quelques cas, cette passion d'apprendre ou de savoir est orientée vers l'ouverture d'esprit, voire la métacognition : « Le but c'est un peu d'élargir, enrichir, un peu d'ouvrir les œillères qu'on a [...] ça donne de l'oxygène. »

Motif socio-affectif

Il s'agit ici de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement de la formation qui comptent. Pour répondre à ce motif d'inscription, il faudra que la formation fournisse des occasions d'échange avec d'autres, permette le développement de relations socio-affectives nouvelles, de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. On parlera de « rencontrer », de « côtoyer », de « discuter », « voir des gens », « communiquer avec les autres », « développer des contacts », « comparer ses expériences ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il est question avant tout du plaisir d'être avec d'autres, même si dans certains cas plus rares, le groupe de formation est apprécié comme véritable ressource d'apprentissage : « J'aime bien discuter, le fait de me retrouver en groupe, ça va m'apporter autant que la formation... On va s'entraider, ça va pousser à travailler ».

Motif hédonique

Il s'agit à présent de participer pour le plaisir lié aux conditions pratiques de déroulement et à l'environnement de la formation, de façon relativement indépendante de l'apprentissage de contenus précis. L'« ambiance » et le confort des lieux de formation, le goût pour les outils, matériaux ou documents (du « bibliophile » au « cyberfan ») sont à la base de ce motif. Ici encore, le vocabulaire à connotation affective est largement répandu : on aime « la peinture, les odeurs qui sont assez fortes » ; ou encore « le bois, ça a un côté fantastique, c'est vivant ». Comme cela avait été pressenti par Houle (1961) qui en faisait une de ses trois orientations majeures, l'adulte est souvent attiré par l'activité de formation « en soi », c'est-à-dire pour le plaisir de participer, indépendamment du contenu ; selon les mots de l'un de nos interviewés : « J'ai envie de continuer d'apprendre, donc pourquoi pas l'anglais ? ».

Sept motifs d'ordre « extrinsèque »

Motif économique

Les raisons de la participation sont ici d'ordre explicitement matériel : le fait de participer à une action de formation amènera des avantages de type économique. Ceux-ci peuvent être directs (par exemple les allocations de chômage) ou indirects, par le biais d'avantages matériels à la suite de la formation (ou de la promotion qu'elle accom-

pagne). Ce motif est particulièrement répandu, évidemment, parmi les publics demandeurs d'emploi : « Si j'ai pas de travail, sans stage, sans rien du tout, alors là nous [allons] dans des choses terribles » ; « étant donné que moi je cherche du travail et j'ai pas trouvé, eux [l'Assedic] ils m'ont proposé cette formation ». Chez les salariés, ce motif dénote la menace sur l'emploi, la formation jouant un rôle d'assurance contre la baisse des revenus, ou, bien sûr, l'aspiration à une amélioration des revenus dans les cas de salariés pris dans des dynamiques de formation promotionnelle.

Motif prescrit

Sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le « conseil » d'un hiérarchique, l'intervention d'une personne influente, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription, prévue par la loi), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui, évoquant les dimensions les plus extrinsèques de la motivation. Les termes « obligation », « envoyé », « désigné », « imposé », traduisent les formes les plus explicites de la commande : « On m'a dit : "vous prenez ce stage ou vous êtes radié" » ; « on m'a dit : "tu as un stage à telle date, tu es désigné pour ce stage de cinq jours", j'ai pas été consulté. » Mais on trouve également des formes plus douces de contrainte : « C'est M. X, c'est lui qui m'a dit : "tu verras, cette formation, c'est une formation qui va te servir après, tu vas faire cette formation". » Dans d'autres cas, la pression est combinée à l'absence de contrainte explicite, évoquant les traits de la soumission librement consentie (Beauvois et Joule, 1987) : « On nous demande si on est intéressé mais on n'est pas obligé », jusqu'au cas de l'autocontrainte : « Ça ne m'enchant pas tellement, mais il faut bien en passer par là », dit cet interviewé au sujet du stage qu'il a pourtant choisi « librement ».

Motif dérivatif

C'est à présent l'évitement de situations ou d'activités vécues comme désagréables qui est visé dans l'inscription en formation. A titre d'exemple, on citera une mauvaise ambiance de travail, des tâches routinières, le manque d'intérêt professionnel, ou, sur un autre registre, une vie affective ou sociale pauvre, des conflits familiaux, etc. Motif « en creux », la dérivation est liée à plusieurs autres motifs : socio-affectif ou hédonique, par exemple. Mais au niveau lexical, ce motif est spécifique. Les verbes récurrents sont ici du registre du mouvement, voire de la fuite : il s'agit de « sortir » de son milieu habituel, de sa « routine », de « changer », de ne pas « rester » à ne rien faire, que ce soit à la maison, ou parfois... au travail. Par exemple : « Ça change de la routine, de toujours rester devant l'écran ou faire toujours la même chose » ; ou encore : « Je vais pas rester à la maison sans rien faire »...

Motif opératoire professionnel

Il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfec-

tionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis. Les formulations des enquêtes tournent autour de la thématique de l'outillage (la formation devient « un outil de travail qui sera mis en application immédiatement »), de la résolution de problème (« C'est parce que j'ai des problèmes, donc je cherche des solutions »), du manque (« Ce qui me manque c'est la dactylo » ; « l'anglais ça me casse les pieds, mais je vais dans des boîtes étrangères, c'est handicapant »). Dans tous les cas, il s'agit de trouver, par la formation, une réponse instrumentale à un enjeu de sa pratique professionnelle. Nous sommes ici dans la fonction classique, officielle, de la formation continue : le développement des compétences.

Motif opératoire personnel

Il s'agit à présent d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes), perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.), toujours dans un but d'action concret et bien identifié. La formation, à la limite de sa fonction déclarée, sert un « intérêt », un « projet », des « besoins », une « curiosité » personnelles, au premier rang desquels figure l'accompagnement scolaire des enfants (« pour rester dans le bain avec eux », « j'essaie de voir si je peux aider mes enfants »). A la limite de dynamiques d'insertion professionnelle et sociale, certaines formulations illustrent l'importance de la formation pour la (sur)vie au quotidien : « Pour remplir les feuilles de maladie et tout ça... » ; « pour aller faire les courses, [lire] le plan de métro, je connais pas. »

126

Motif identitaire

Acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou à une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles, sous l'angle de l'identification professionnelle, culturelle, sociale ou familiale, à travers le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique. Au plan lexical, de nombreuses formulations traduisent un souci de comparaison sociale, à l'intérieur de la cellule familiale (« pour faire comme mon père », « mon fils, il dit : "Papa tu fais des fautes" »), ou dans le cadre du micromilieu professionnel (« me retrouver à un niveau inférieur à mes collaborateurs, c'est pas idéal » ; « pouvoir parler comme tous, comme les collègues, quoi », ou encore : « C'est valorisant de bien connaître son sujet et de pouvoir aider ses collègues »). Au cœur de ces motifs surgit la puissance intégrative de la formation des adultes : grâce à elle, on peut « être quelqu'un de normal », « être à peu près comme tout le monde », « [se sentir] absolument normal ». Selon les termes d'un interviewé, « la formation c'est le moyen d'intégration absolu... C'est ce qui m'a permis d'être bien en France ».

Motif vocationnel

Dans ce cas, il s'agit d'acquérir les compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de s'engager en formation est centrée sur une logique d'orientation professionnelle, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi (avant ou à côté de sa caractérisation économique, opérationnelle ou identitaire). Le registre lexical est celui de l'emploi : on invoque la carrière, le curriculum vitae, la mobilité, l'avenir professionnel, les opportunités, etc., pour lesquels on cherche à travers la formation « des billes », « une corde de plus à [son] arc », à se ménager « une porte de sortie ». Les diplômes, pris dans cette sémantique vocationnelle, jouent un rôle plus instrumental qu'identitaire. Bien que lié aux motifs « économique » et « identitaire », le motif vocationnel tranche par son horizon temporel plus lointain : selon nos interviewés, « l'avenir n'est jamais garanti », « plus on en sait, plus on a un boulot intéressant », « ce serait dommage de bloquer une future mobilité ».

La première phase de la recherche a ainsi abouti à identifier dans la littérature, puis à valider et à compléter à travers les entretiens de terrain, une liste descriptive des orientations et des motifs d'engagement des adultes en formation. Rappelons que ces motifs et ces orientations ne sont pas exclusifs les uns des autres. Ils entrent toujours à plusieurs en combinaison (à deux au minimum, selon les données de l'enquête de terrain) dans une constellation individuelle originale, et contribuent à la construction de « tableaux motivationnels » personnels décrivant le rapport conatif des sujets à l'action de formation à laquelle ils sont inscrits. Ils ne recouvrent donc pas des caractéristiques stables et univoques, ni de la personnalité, ni du rapport à la formation, ni même du rapport au savoir desdits sujets, mais ils doivent permettre d'apprécier, au temps « t », la dynamique motivationnelle qui régit le mode d'engagement du sujet dans la formation spécifique à laquelle il est inscrit.

Le processus : la dynamique d'engagement en formation

Dans ce cadre théorique, la notion d'engagement en formation saisit la période d'entrée dans la phase exécutoire de la motivation (Nuttin, 1980), soit le passage à l'action (s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter de s'y rendre en cas de contrainte). L'engagement en formation recouvre donc les aspects de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation, appréhendés entre la décision d'inscription et le début de la participation aux activités pédagogiques proprement dites.

A la base du modèle théorique sous-jacent à nos analyses empiriques de la motivation à l'engagement éducatif des adultes, on trouve trois concepts issus à la fois des formulations de la motivation selon Deci et Ryan d'une part (Vallerand et Thill, 1993) et selon Nuttin (1980) d'autre part. Ces trois concepts sont le sentiment d'auto-détermination, la perception de compétence et le projet.

Le sentiment d'autodétermination

Le sentiment d'autodétermination est issu des premières formulations théoriques de R. de Charms, selon lesquelles le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment. Recoupant largement les notions de *locus* de contrôle ou de causalité perçue, cette dimension de la motivation traduit une perception subjective de la capacité de choix, ou pour le moins de marge de liberté face à l'action à entreprendre.

Dans le cadre de notre enquête, de nombreux interviewés ont mentionné combien la décision, ou le choix de s'engager dans la formation, avait reposé sur leur propre jugement ou capacité d'initiative : « C'est moi qui me suis débrouillée pour trouver le stage » ; « c'est vraiment une démarche personnelle. » Certaines déclarations fleurissent par ailleurs le volontarisme : « J'ai décidé de la faire parce que c'est ce que je veux faire. » L'autodétermination est parfois présentée comme un principe de vie : « Je crois qu'il faut se fixer un but, c'est impératif. Si on fait quelque chose, il faut voir la direction. »

A l'inverse, plusieurs futurs participants ont insisté sur la détermination externe de leur inscription : « Il m'a inscrit sur le plan de formation et ça s'est fait tout seul » ; « j'ai pas demandé la formation, c'est [X] qui m'a inscrit » ; « c'est mon père qui a poussé »... Un cas limite relativement répandu recouvre des situations où les personnes inscrites en formation ignorent jusqu'au thème du stage : « Je n'ai pas du tout les données du stage [...] On ne peut pas être motivé par un stage quand on n'a pas vraiment les aboutissants, ni le contenu »...

Entre ces deux extrêmes, plusieurs interviewés font état de formes d'engagement qui évoquent irrésistiblement la figure de la soumission librement contrainte développée par les psychologues sociaux (Beauvois et Joule, 1987) : « Oui, on nous demande si on est intéressés mais on n'est pas obligés... » ; voire de la manipulation : « Ils m'ont mis dans la tête exactement ce que j'ai envie de faire pour mon avenir. »

La perception de compétence

Selon Deci et Ryan, la perception de compétence est le second facteur qui influence la motivation à entreprendre une action donnée. Cette notion recoupe les concepts d'expectance de Vroom, ou encore d'auto-efficacité de Bandura. Elle décrit la perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité de réussir l'action dans laquelle il s'engage.

Dans notre échantillon, de nombreux sujets ont fait spontanément allusion à cette dimension de la dynamique d'engagement dans la formation. La perception de la compétence à suivre la formation peut ainsi être positive, comme dans les formulations suivantes : « C'est tout à fait faisable ... Ça ne m'impressionne pas » ; « j'ai l'assurance de réussir le CAP, compte tenu de mon niveau et de mes capacités techniques » ; « c'est toujours de penser que tu vas y arriver, et moi c'est ça que j'ai pensé toujours » ; « on me le propose, c'est donc que je suis capable. » Une perception d'incompétence prendra *a contrario* les formes suivantes : « Je sais bien que j'arriverai jamais à un tel niveau » ; « je ne me sens pas très habile » ; « l'anglais... Ce qui me fait peur c'est l'anglais. » Dans ce dernier cas, la perception de faible compétence est souvent imputée à la concurrence

avec les stagiaires plus jeunes : « Je suis âgé et ma tête ne marche pas beaucoup » ; « avec les jeunes, avec les BTS, et les niveaux d'étude qu'ils ont [...] on n'a aucune chance même si on révisé [...] on voit bien qu'on n'a pas leur niveau. »

Selon la théorie de référence, la combinatoire du sentiment d'autodétermination et des perceptions de compétence générera des dynamiques variées d'engagement dans l'action, depuis la résignation (et l'amotivation) jusqu'à l'investissement maximal dans l'action par la motivation intrinsèque. Selon Deci et Ryan, besoins de perception de compétence et sentiment d'autodétermination recouvrent des propensions partagées par l'ensemble des sujets sociaux, qui les incitent à s'engager dans des situations stimulantes. De ce fait, ces besoins seraient « des sources importantes de motivation pour l'apprentissage, l'adaptation, l'augmentation des connaissances et des compétences qui caractérisent le développement humain » (Vallerand et Thill, 1993).

Le projet et la représentation de l'avenir

Troisième dimension de la dynamique motivationnelle d'engagement dans la formation, le projet est appréhendé, dans le cadre théorique de cette recherche, à travers trois concepts inférés de la théorie de Nuttin (1980) : la valence des motifs (ou objets-buts), l'instrumentalité de l'acte moyen (ici la formation) et l'horizon temporel de l'action.

La valence du projet est appréciée à travers les expressions traduisant l'importance des motifs dans l'ensemble du cycle d'action, qui mène de l'inscription en formation au but final, en passant par les motifs terminaux ou intermédiaires. Véritable indicateur de la charge affective qui sous-tend le projet, la valence s'exprime au cours des entretiens par le biais de qualificatifs comme « primordial », « important », « stratégique », ou au contraire « secondaire », « accessoire », voire « inutile ».

L'instrumentalité est la perception par le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large. Elle s'appréciera d'une part à travers la répartition des motifs d'engagement, entre motifs « intrinsèques », donc indépendants d'un résultat extérieur, et « extrinsèques », c'est-à-dire, précisément, subordonnés à l'obtention d'un gain externe à la formation. Le caractère plus ou moins instrumental de la formation s'exprimera à travers des formulations qui vont de l'assurance (« [Le stage] va me permettre d'être embauché dans six mois ») jusqu'au doute (« je ne peux pas savoir ce que ça va m'apporter » ; « après l'examen, si je l'ai, ce qui m'inquiète ce sont les débouchés »).

Enfin, la temporalité du projet s'exprime dans certaines interviews à travers certaines formulations qui laissent entrevoir une planification de l'action à moyen ou long terme : « C'est un projet sur deux ans qui devrait normalement correspondre, si tout se passe bien, au moment où je devrais avoir ma mutation » ; « dans un certain temps je vais devenir moi-même responsable d'équipe de ligne, et là ces informations [...] peuvent m'être très utiles à ce moment-là ». Bien que sous-jacent à de nombreux témoignages de notre échantillon, la dimension temporelle du projet de formation n'a été exprimée de façon spontanée qu'assez rarement. Pourtant, dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que les représentations de l'avenir, ou la temporalité au sens large, sont un déterminant majeur de la dynamique d'engagement en formation.

Selon le cadre théorique qui structure cette recherche, la dynamique d'engagement en formation des adultes sera donc régie par les trois dimensions du sentiment d'autodétermination, des perceptions de compétence et du projet, lui-même basé sur sa valence, son instrumentalité et sa temporalité. L'analyse des motifs d'engagement, articulée à la compréhension de cette triple dynamique, doit permettre d'apprécier le tableau motivationnel du sujet social lors de son engagement dans une action de formation.

Poursuite de la recherche

Au cours de la dernière phase de la recherche (1998-1999), ce double modèle théorique de l'engagement en formation sera mis à l'épreuve par le biais de l'instrumentation et de l'analyse statistique, grâce à une étude quantitative de validation auprès d'un échantillon d'environ 1 500 adultes inscrits dans des situations de formation variées. Différentes hypothèses, d'ordres sociologique ou psychologique, descriptives et explicatives de la motivation de l'adulte en formation, seront testées, parmi lesquelles celle du caractère prédictif de la dynamique d'engagement eu égard aux résultats terminaux de la formation. Pour ce faire, un instrument d'appréciation des motivations à la formation est en cours d'élaboration. Il comprendra les dimensions et les variables suivantes :

- dimension sociodémographique (huit variables) : âge, genre, niveau de qualification, statut social, situation familiale, catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, secteur d'activité, ancienneté dans l'emploi ;
- dimension descriptive des motifs et des orientations, telle que décrite dans le présent document (quinze variables) ;
- dimension psychologique (trois variables) : comme nous venons de le voir, ces variables sont le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence, le projet global (comme variable de synthèse de la valence, de l'instrumentalité et de la temporalité).

Par-delà son utilité dans un cadre de recherche, l'instrument d'appréciation des motivations ainsi obtenu aura trois usages possibles. En tant qu'outil d'autodiagnostic, il pourra contribuer au développement d'approches métacognitives ou « de rémediation conative » (Chartier et Lautrey, 1992), approches favorables au développement de pratiques d'autoformation (Carré *et al.*, 1997). En tant qu'élément de diagnostic externe à l'usage du formateur, il permettra de disposer d'une représentation globale de la dynamique motivationnelle collective des apprenants avant l'entrée en formation, autorisant des stratégies pédagogiques propices à une bonne gestion des phases initiales de la formation, dont on sait l'importance qu'elles revêtent eu égard à l'ensemble du processus. Enfin, en tant que contribution au système d'analyse des besoins d'une organisation, il permettra de contrebalancer la centration exclusive sur les besoins des institutions prescriptrices, par la prise en compte des motivations des sujets eux-mêmes.

Ces développements potentiels de l'outil d'analyse en cours de construction ne seront possibles qu'à condition de respecter un certain nombre de précautions éthiques,

parmi lesquelles la contrainte d'anonymat dans la passation, faute de quoi la validité de l'outil sera réduite à néant, et les risques de dérive vers une utilisation pronostique à finalités sélectives seront importants (Bellier, 1998).

Bibliographie

- BEAUVOIS, J.L. ; JOULE, R.V. 1987. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, PUG.
- BELLIER, S. 1998. *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris, Vuibert
- CARRÉ, P. 1997. « Motivations et formation d'adultes : état de la question ». *Revue de psychologie de l'éducation*. Tome II. N° 2 pp. 227-258.
- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- CHARTIER, D. ; LAUTREY, J. 1992. « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 21, pp. 27-46.
- HOULE, C. 1961. *The Inquiring Mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- NUTTIN, J. 1980. *Théorie de la motivation humaine*. Paris, PUF.
- NUTTIN, J. 1987. « Développement de la formation et motivation ». *Education permanente*. N° 88-89, pp. 87-110.
- PELLETIER, L. ; VALLERAND, R. 1993. « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination ». Dans : Vallerand, R. ; Thill, E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.
- VALLERAND, R. ; THILL, E. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris, Vigot.

▪ **Des ouvrages de Philippe Carré.....**

p. 44

- Présentation de « L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir »,
Philippe Carré, Editions Dunod, 2005, 224 p.

Résumé, Sommaire

- Présentation de « L'autoformation : Perspectives de recherche »,
Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson, Editions Puf, 2010, 376 p.

Résumé, Sommaire

- Présentation de « *La formation des adultes : hier, aujourd'hui, demain...* »,
sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Editions Eyrolles, janvier 2011,
268 p.

Résumé, Sommaire, Introduction du chapitre 16 : Autoformation(s)



L'apprenance

Vers un nouveau rapport au savoir

Philippe Carré

Collection: Psycho Sup, Dunod

2005 - 224 pages - 155x240 mm

EAN13 : 9782100489053

Économie du savoir, société cognitive, formation tout au long de la vie... L'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles devient le levier majeur de l'adaptation et du développement des individus, des organisations et des nations du XXI^e siècle. Le désir et la capacité d'apprendre sont en passe de devenir les compétences-clés du "travailleur du savoir" et du citoyen de demain. La notion d'apprenance illustre ce nouveau rapport au savoir dans ses différentes déclinaisons : vouloir apprendre, savoir apprendre, pouvoir apprendre. Cet ouvrage propose un état de la question de la société cognitive aujourd'hui, avant de définir la notion d'apprenance comme "ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations". Il analyse ensuite trois conditions de son essor : comprendre les motivations à apprendre, développer les compétences d'autoformation, déployer une écologie de l'apprenance. Ce sont trois facettes de ce nouveau rapport au savoir sans lesquelles les discours enchantés ou menaçants de la société cognitive et de la formation tout au long de la vie n'auront qu'un impact limité sur les pratiques des sujets sociaux. Cet ouvrage s'adresse aux étudiants de licence, master ou doctorat en sciences sociales ou sciences de l'éducation et aux professionnels de l'éducation et de la formation des adultes (formateurs, responsables de formation et des ressources humaines), ainsi qu'à toutes les personnes intéressées par le devenir des systèmes éducatifs.

Biographie de l'auteur

Philippe Carré - Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 10-Nanterre, il a publié chez Dunod le *Traité des Sciences et techniques de la formation*, ouvrage collectif co-dirigé avec Pierre Caspar (2^e éd., 2004) et *L'Apprenance* (2005).

Publics

Etudiants en psychologie et sciences de l'éducation (master-doctorat) ; Praticiens en formation et sciences de l'éducation ; Professionnels de la formation (consultants, formateurs, praticiens en R.H.).

Sommaire

- LES ENJEUX DE L'APPRENANCE
 - L'économie de la connaissance
 - Tous travailleurs du savoir ?
 - De la formation continue à l'apprentissage tout au long de la vie
 - La société cognitive, critique et contre-critique
 - La chaîne manquante : l'apprenance
- LES CONDITIONS DE L'APPRENANCE
 - Vouloir apprendre, ou de la motivation
 - Savoir apprendre, par soi-même
 - Pouvoir apprendre : pour une écologie de l'apprenance



Sous la direction de
Philippe Carré
André Moisan
Daniel Poisson

L'AUTOFORMATION

Perspectives
de recherche

Formation et pratiques
professionnelles

duf

SOMMAIRE

<u>Introduction – L’autoformation, attracteur paradoxal... (Philippe Carré)</u>	<u>1</u>
1. Les marqueurs de l’essor	4
2. L’approfondissement de la problématique économique et sociale .	7
1/ Sur le plan sociétal : la société apprenante	8
2/ Sur le plan sociotechnique : le travailleur de la connaissance ..	8
3/ Sur le plan économique : la productivité de la formation	10
4/ Sur le plan pédagogique : le retour aux sources	11
3. Le dynamisme de la recherche	12
1/ L’ère des pionniers : des années 1960 à 1985	13
2/ L’ère de la cristallisation : 1985-2000	13
3/ L’ère de la différenciation : 2000 et après...	14
4. Aperçu de l’ouvrage	16
<u>Chapitre 1 – L’institutionnalisation de l’autoformation (André Moisan).</u>	<u>17</u>
1. Les modes d’accès à la connaissance	20
1/ La connaissance <i>par soi</i>	21
2/ La connaissance <i>avec et par</i> les autres	27
3/ La connaissance <i>de soi</i>	31
4/ La connaissance <i>par les dispositifs</i> individualisés d’enseigne- ment et de formation	38
2. L’autoformation au prisme de l’institution	51
1/ La diversité des modes d’institutionnalisation	51
2/ D’une modernité à l’autre	54

L'autoformation

3. L'institution au prisme de l'autoformation : dynamique de composition institutionnelle.	59
1/ Une approche relationnelle et processuelle de l'institutionnalisation	59
2/ Formatage institutionnel ou initiative individuelle ?	61
3/ La dynamique de composition institutionnelle	65
4. Conclusion	73
Chapitre 2 – Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie (Pascal Cyrot)	79
1. Quelques marqueurs historico-politiques	81
1/ Confucius, Épicure, Tufayl, Paré : le poids de l'autodidaxie ancienne	81
2/ L'autodidaxie : un art d'apprendre universel	84
3/ L'autodidaxie populaire et émancipatoire en France	84
2. Le poids des mythes et des images.	87
1/ La figure animalière du Phénix.	88
2/ Le guerrier ou combattant ambitieux	88
3/ Robinson Crusoé : symbole de l'apprentissage autarcique	89
4/ La faim de savoir comme moteur de l'autodidaxie.	90
3. Une source d'inspiration pour écrire	91
1/ L'autodidacte, une curiosité comique	91
2/ L'autodidaxie, une réalité vécue, un besoin de raconter	92
4. Un objet sociologique	93
1/ L'autodidacte vu sous l'angle du déracinement/déclassement	93
2/ Autodidaxie compensatoire et culture populaire	94
3/ Cadres authentiques et cadres autodidactes : une lecture comparée	94
4/ L'autodidacte de Bourdieu	95
5/ Fossé-Poliak : dans le prolongement de Hoggart et de Bourdieu	96
5. Un art d'apprendre masculin ?	97
1/ L'autodidaxie masculine est de loin la plus visible	98
2/ La différence du rapport à la formation et à l'autodidaxie peut expliquer la faible visibilité de l'autodidaxie féminine	98
6. Une pathologie, un handicap stigmatisant.	99
1/ La passion d'apprendre comme symptôme.	99

Sommaire

2/ Autodidaxie et fantasme autarcique	100
3/ Paranoïa : une approche psychiatrique de l'autodidaxie	101
4/ Un handicap stigmatisant	102
7. Vers une reconsidération de l'autodidaxie	103
1/ Reconsidération par les chercheurs	103
2/ Reconsidération institutionnelle	107
8. Autodidacte ou sujet social apprenant en situation d'autodidaxie	109
1/ L'autodidacte : un sujet social ? Une constante affirmation	110
2/ Quelques études empiriques	111
3/ Les sociabilités autodidactiques	112
9. Conclusion	115
Chapitre 3 – L'autodirection des apprentissages (Philippe Carré)	117
1. De la « liberté pour apprendre » à l'« apprenance » tout au long de la vie	118
1/ Autoformation et autodirection des apprentissages (<i>self-directed learning</i>)	118
2/ Développements récents de la recherche sur l'autodirection	120
3/ Une tradition pédagogique tenace et des enjeux bien actuels	122
4/ Une approche psychopédagogique	123
2. L'autodirection, du désir à la capacité d'apprendre	124
1/ Les premières définitions : importance des dimensions psychologiques	124
2/ Apprendre par soi-même : l'agentivité en formation	126
3/ La double dimension de l'autodirection : évolutions terminologiques	130
4/ Autodétermination, autorégulation, autodirection : des cousines à articuler	134
3. Première dimension : la motivation autodéterminée	136
1/ Motivation et apprentissage	136
2/ La directionnalité de la motivation humaine : Nuttin	138
3/ L'autodétermination : Deci et Ryan	139
4/ Autodétermination et autodirection : la motivation ne suffit pas !	145
4. Seconde dimension : l'autorégulation	147
1/ De la motivation à la volition : l'autorégulation	147

L'autoformation

2/ L'apprentissage autorégulé : Zimmerman	150
3/ Autorégulation et autodirection : réguler n'est pas diriger	153
5. Le facteur commun : l'auto-efficacité	156
1/ Le sentiment d'efficacité (ou de compétence), « coefficient » d'autodirection	156
2/ L'auto-efficacité (ou sentiment d'efficacité personnelle)	159
3/ Autodirection et auto-efficacité : le changement autodirigé	161
6. L'autodirection : une double agentivité « augmentée »	163
1/ Autodétermination et autorégulation : deux implicites	163
2/ L'autodirection est une articulation	164
3/ Quatre scénarios d'apprentissage	166
4/ Le soutien à l'autodirection	168
Chapitre 4 – Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries (Daniel Poisson)	171
1. Une approche systémique et complexe de l'ingénierie de l'autofor- mation éducative	172
1/ Un champ délimité : l'autoformation éducative	172
2/ Une entrée par l'ingénierie éducative	178
3/ Une approche systémique Cet article nest pas disponible pour le moment. 10	180
4/ Une approche complexe	181
2. Une complexification progressive de la perspective éducative	182
1/ Les précurseurs : quelques rappels historiques	182
2/ Du technico-pédagogique à l'ingénierie éducative	187
3. La pyramide pédagogique	194
1/ Du triangle pédagogique à la pyramide pédagogique	194
2/ La pyramide des dispositifs à visée autonomisante	200
4. Trois principes clés : production de savoirs, ouverture, collabora- tion	209
1/ Trois préfixes à relier : <i>auto</i> , <i>multi</i> et <i>alter</i>	209
2/ Trois formations emblématiques des dispositifs autonomisants	212
3/ Trois principes fondateurs de l'ingénierie pour l'autoformation éducative	216

Sommaire

Chapitre 5 – Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation (André Moisan et Jonathan Kaplan)	219
1. Les noces tourmentées du savoir et du collectif	220
1/ De la chasse au cerf... au lien indissoluble « savoir-organisation »	220
2/ De la nature du collectif et de celle de l'organisation	222
3/ Savoir et organisations s'identifient	226
4/ Les tourments de leur conjugaison	229
5/ L'organisation apprenante en Europe	233
2. Les formes collectives de production et/ou d'échanges de savoirs	237
1/ Les professions	240
2/ Les entreprises	246
3/ Les réseaux	252
4/ Les collectifs d'apprentissage	257
5/ Les collectifs d'échange intersubjectifs	262
6/ Type d'organisations et de collectifs en fonction des types d'agir	264
3. Conclusion	265
Chapitre 6 – L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle (Pascal Galvani)	269
1. Vivre en formation : la problématique de l'autoformation existentielle	270
1/ Le bassin sémantique de l'autoformation existentielle : sources théoriques et notions associées	271
2/ La formation permanente : un nouveau champ pour la question existentielle	273
3/ Repères sur l'émergence de l'autoformation existentielle dans les publications	274
4/ L'autoformation existentielle comme processus de compréhension et de transformation de l'expérience	284
2. Théorie biocognitive et niveaux de réalité de l'autoformation	285
1/ Complexité et autoformation	286
2/ L'autoformation comme objet transdisciplinaire et transculturel	288
3/ Le triple ternaire de l'autoformation	289
4/ Pluralité des niveaux de réalité de l'autos	289

L'autoformation

5/ Épistémologie nocturne et niveaux de réalité de la formation.	293
3. Des méthodologies d'exploration réflexive et dialogique.	297
1/ Pluralité des méthodes d'exploration	299
2/ Une orientation générale réflexive et dialogique	301
4. Nouveaux chantiers et enjeux pour la recherche	304
1/ L'exploration des moments d'autoformation ; vers une anthropologie des transformations existentielles	305
2/ Autoformation interculturelle <i>mondialogante</i> et transformations des <i>modes de subjectivation</i>	309
5. Conclusion	312
Conclusion – Pour des autoformations solidaires (Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson).	315
1. Une lumière plus nette sur une réalité plus accentuée	316
2. Les perspectives de recherche sur l'autoformation.	318
3. L'autoformation et les enjeux de la nouvelle modernité	320
4. Les chantiers d'aujourd'hui	322
Bibliographie	327
Figures et tableaux.	359

INTRODUCTION

L'autoformation, attracteur paradoxal...

Le monde francophone de la formation des adultes et de ce qu'il reste convenu d'appeler « l'éducation permanente » est marqué depuis près d'un demi-siècle par la tentation de la nouveauté, le goût des modes éphémères, la précarité des orientations pédagogiques et philosophiques. Dans un tel contexte, où innovations et désillusions se succèdent sans que beaucoup d'idées, de pratiques ou de convictions persistent au-delà de quelques saisons, la rémanence du thème de l'autoformation fait exception. Dans notre précédent ouvrage (Carré, Moisan et Poisson, 1997), nous avons cherché à fixer l'état de développement de ce « préconcept, heuristique et fédérateur », en livrant trois points de vue sur cet objet « nécessaire mais non suffisant ». Le présent livre fait suite à ce projet initial, avec le recul du temps et devant le constat du pouvoir grandissant de cet « attracteur » polysémique et rassembleur, obscur et séduisant... Qu'en est-il aujourd'hui de ce phénomène paradoxal, social et pédagogique de l'autoformation, défini en première approche par le plus petit commun dénominateur de ses déclinaisons multiples, la « formation par soi-même » ?

Notre premier livre avait identifié cinq « perspectives » sur l'autoformation, caractérisées par autant d'« agrégats » théorico-pratiques qui s'organisaient en une « galaxie » autour des visions variées de ce

centre de gravité protéiforme. Le présent ouvrage travaille ces catégorisations à partir des travaux de recherche menés depuis la publication du précédent.

On peut aujourd'hui déceler derrière les différentes conceptions de l'autoformation qui se développent ainsi depuis un quart de siècle un paradigme commun : celui de l'*agentivité* en formation. En effet, ce qui est commun aux entendements épars, parfois contradictoires de la notion, réside dans le fait d'apprendre, ou de se former « par soi-même », par opposition à ce que l'on décrit sous le terme d'« hétéroformation » ou formation sous l'action des autres. Reconnaître que l'on peut se former par soi-même, c'est admettre, avec Kant, Condorcet et bien d'autres illustres prédécesseurs, dont les idées ont traversé tout le courant de l'éducation dite « nouvelle », que le sujet social doit être considéré comme l'agent principal de ses propres activités éducatives. Dans ce cadre, les hommes et les femmes, selon Bandura (2003), sont « les architectes partiels de leurs propres destinées », par-delà, avec, ou contre le poids de leurs déterminations sociales et biographiques. Cette marge d'agentivité dans le cours social de l'existence offre une fenêtre de liberté sur la conduite de sa vie et de sa formation. Il y a ainsi place, entre déterminations historico-sociales et vécu des événements « passifs » de la vie, pour des événements activement construits par le sujet. Il y a un espace pour l'autoformation.

Depuis 1997, date de la publication du prédécesseur de ce livre, la thématique de l'autoformation a été l'objet d'un essor remarquable sur les plans de son investigation et de sa diffusion. Quatre colloques européens se sont réunis successivement à Dijon, Barcelone, Montpellier et Toulouse, avec une audience grandissante de l'un à l'autre. Trois rencontres mondiales ont été organisées à Montréal (1997), Paris (2000), Marrakech (2005), tandis que des groupes de recherche centrés sur cette question se créaient ou poursuivaient leur déploiement, particulièrement en France et aux États-Unis, mais également en Allemagne, en Italie, en Corée. Au tournant du millénaire, thèses et recherches sur contrat se démultipliaient, diversifiant les angles

Introduction

d'approche et les conceptualisations sous-jacentes, au risque de la dilution de l'objet, sans jamais toutefois neutraliser l'attractivité de son noyau notionnel. Le rythme de publication des livres et articles (dont on trouvera un large échantillon en bibliographie) s'accélérait, faisant de l'autoformation une valeur stable, prisée des lecteurs, étudiants, chercheurs et praticiens, valeur dont la présente publication est un gage supplémentaire. Ainsi qu'on le verra dans le prochain chapitre, simultanément à l'essor éditorial, l'institutionnalisation de l'autoformation poursuivait son travail. Comme une révolution silencieuse sur fond de transformation radicale de notre culture de la formation des adultes d'abord, et dans quelques enclaves de la formation initiale ensuite, l'idée faisait son chemin.

Si le pédagogue ne peut qu'observer la montée de la figure du « sujet social apprenant » chère à Dumazedier, depuis l'École jusqu'à l'Université du temps libre, le sociologue verra dans son expansion l'un des signes multiples du développement d'une société « des individus » dans la nouvelle modernité enserrée dans une « économie de la connaissance », parfois nommée « capitalisme cognitif ». Dans cet environnement mondialisé, les chaos de la réorganisation du travail joints aux assauts violents des crises financières récurrentes et au raz-de-marée numérique rendent l'implication des sujets dans leur propre éducation toujours plus souhaitable, souvent inévitable, en réponse à des invites qui se font fréquemment injonction à développer une attitude d'« apprenance » tout au long de la vie (Carré, 2005). Dans cette société dite « cognitive » qui se fait aussi « société du malaise », il ne s'agit pas d'aimer le monde de la compétition, mais bien de vivre avec, comme l'indique avec courage Ehrenberg (2010c). L'autoformation, « pour le meilleur ou pour le pire » (Beillerot, 2003), serait désormais une arme de défense avec laquelle il faudrait de plus en plus compter, en faisant en sorte qu'elle ne se retourne point contre soi...

Cette introduction signalera d'abord quelques marqueurs sociaux de l'essor de l'autoformation au cours des deux dernières décennies, avant de broser la problématique complexifiée qui forme l'arrière-

plan de sa diffusion dans le tissu social et le contexte économique d'aujourd'hui. Enfin, nous rappellerons quelques jalons dans la déjà longue histoire de la recherche dans ce domaine, avant de conclure ce propos liminaire en présentant l'organisation générale de l'ouvrage.

I. LES MARQUEURS DE L'ESSOR

Le coup d'envoi du passage progressif d'une culture de la formation à une culture de l'art d'apprendre a été donné par le rapport de la Commission européenne de 1995, intitulé « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », rapidement relayé par le célèbre « Memorandum de Lisbonne » sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, déclarant l'entrée de l'Europe dans une « économie de la connaissance ». Le rapport de 1995 est particulièrement explicite sur l'évolution des responsabilités des individus dans l'apprentissage permanent exigé de la société cognitive émergente : on peut y lire que...

... les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là (Commission européenne, 1995).

Le Memorandum reprenait cinq années plus tard la thématique du sujet, acteur central de l'apprentissage : « Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes » (Commission européenne, 2000). Sur le plan communautaire, rapidement décliné en inflexions juridiques et orientations politiques nationales, l'entrée dans le XXI^e siècle se caractérisait par la mutation progressive d'une culture de la formation vers une culture de l'apprenance (Carré, 2005).

Sous le titre « Un quart des Français se forment sans avoir recours à un stage », le journal *Le Monde* commentait en 2001 les préparatifs

de ce qui allait devenir la loi de 2004 sur le droit individuel à la formation (DIF). L'article¹ insistait sur la spécificité, dans le paysage français, de la formation en situation de travail et de l'autoformation, à partir des résultats d'une large enquête publiée par le CEREQ et l'INSEE quelques mois plus tôt (Fournier, Lambert et Perez, 2002). L'autoformation y était strictement réduite à une situation d'apprentissage solitaire, en l'absence de tout formateur, à l'aide d'outils ou supports variés (papier, logiciel, cassettes, livres...), mais le fait majeur est que sa présence dans le panorama de la formation des adultes était enfin reconnue par deux instituts majeurs d'analyse des faits sociaux. Les commentaires de l'enquête en donnaient une image de pratique marginale, réservée à des usages particuliers, étroitement limitée à des apprentissages de type didactique (bureautique, langues...). Les analyses tirées des chiffres modestes obtenus sous-estimaient notoirement la variété et la diffusion des pratiques de formation autonomes dans le tissu social au quotidien, que ce soit au travail, dans les loisirs, la ville ou la famille (Brougère et Ulmann, 2008). Mais le signal était bel et bien donné de la « reconnaissance de l'autoformation », titre d'un dossier paru peu avant la publication de l'enquête².

L'évolution juridique de la première décennie du millénaire a largement contribué à asseoir le mouvement de reconnaissance des apprentissages autonomes, marginaux, expérientiels, volontaires ou incidents, qui gravitent dans la zone d'attraction de l'autoformation. La loi sur la VAE (Validation des acquis de l'expérience) de 2002 a fait définitivement admettre l'idée qu'un sujet pouvait obtenir l'entièreté d'une qualification reconnue par le biais de l'expérience, professionnelle ou personnelle, de sa lecture et de sa formalisation, en dehors de tout passage par une institution éducative. En 2004, la loi portant organisation du DIF (Droit individuel à la formation) signalait l'ouverture d'une possibilité, certes modeste, mais symboliquement puissante, d'accès à une formation volontairement choisie par l'individu

1. *Le Monde*, 3 mars 2001.

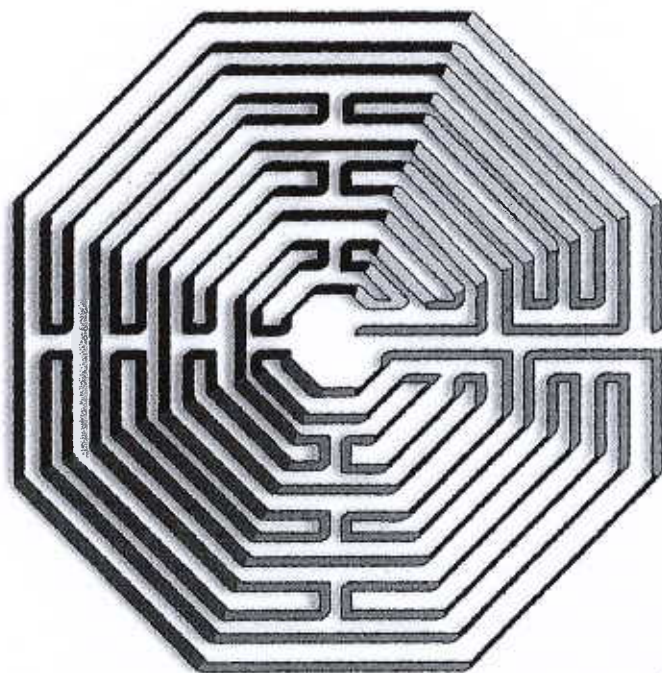
2. *Entreprises Formation*, septembre-octobre 2000.

même, pour partie sur le temps de travail, permettant le cumul de 120 heures par période de six ans. Compte tenu du taux d'accès au Congé individuel de formation (CIF), limité à un nombre de 30 000 à 40 000 personnes par an, la généralisation du DIF représente un marqueur supplémentaire de la dimension personnelle, autonome, de la formation. Enfin, la loi de 2009 « relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » a installé dans le paysage juridique le droit de toute personne à « être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle ». Une fois de plus, l'appareillage juridique transfère le centre de gravité de l'orientation et de la décision de se former (ou de ne pas le faire) vers l'individu. Ce terreau légal conçu autour de l'image d'un sujet adulte autonome, qu'il faut aider et accompagner dans son orientation, sa formation et la validation de ses acquis expérimentiels, s'inscrit dans la mouvance de l'autoformation, avec ses ombres et ses lumières, ses opportunités et ses enjeux...

Sur le plan des pratiques elles-mêmes, malgré l'absence de données statistiques fiables sur de larges échantillons, de nombreuses études, thèses et observations convergent pour détecter, que ce soit dans les milieux professionnels, citoyens ou familiaux, l'expansion des pratiques d'apprentissage par soi-même. Nous reviendrons sur ces recherches dans les différents chapitres qui vont suivre, mais notons que des observations convergentes sur l'ampleur des pratiques d'autoformation, individuelles et collectives, ont été relevées pour des populations aussi disparates que les cadres supérieurs, les médecins, les jeunes dans les villes, les adolescents face à l'ordinateur, les infirmières, les managers, les entrepreneurs, les sportifs... Les pratiques de « néo-autodidaxie » relevées par Le Meur (1998) sont aujourd'hui relayées et décuplées à travers une « autoformation numérique » dont les facettes ludiques, sociales, didactiques et tout simplement autodidactiques explosent avec les usages imprévus, spontanés, détournés que les sujets sociaux de tous âges font des ressources inépuisables de la communication digitale (Tingry, 2010).

Sous la direction de
Philippe Carré et Pierre Caspar

Traité des sciences et des techniques de la **Formation**



DUNOD

3^e édition
revue et actualisée

PSYCHO SUP

Sous la direction de
Philippe Carré et Pierre Caspar

TRAITÉ DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES DE LA FORMATION

Cette **troisième édition** offre un panorama actualisé des savoirs de référence produits par les différentes approches scientifiques et pratiques qui constituent et structurent le champ de la **formation des adultes**.

Elle cherche à répondre à trois grandes questions relatives à la formation des adultes. En réponse à la question « **Qu'est-ce que la formation des adultes en France aujourd'hui ?** », la première partie rappelle que la formation s'inscrit dans un contexte historique, économique, sociologique, managérial et européen que le praticien, comme l'apprenti-chercheur se doivent de connaître et de comprendre. S'interrogeant ensuite sur « **Comment et pourquoi l'adulte apprend-il ?** », le cœur de l'ouvrage est tourné vers l'apprenant adulte et vers différents concepts psychopédagogiques centraux comme les compétences, les motivations, la mémoire, l'individu et le groupe, l'autoformation et l'apprentissage. Enfin, à partir de l'interrogation « **Comment construire et animer un dispositif de formation d'adultes ?** », une troisième série de textes indique les pistes actuelles de réflexion et d'action que sont l'ingénierie, la didactique, la pédagogie, le e-learning et l'orientation. En amont, une introduction méthodologique et épistémologique fixe le cadre d'usage de ce Traité, son ambition et ses limites ; en aval, un texte d'ouverture éthique et prospective explore ce que pourrait être la formation des adultes demain.

Dans ce livre destiné aussi bien aux étudiants en la matière, qu'aux professionnels (responsables de formation, consultants, formateurs, DRH), chaque contribution fournit une synthèse des savoirs actuels, stabilisés, réputés valides par la communauté scientifique de référence, ou constituant « l'état de l'art » de la question traitée.

PSYCHOLOGIE
COGNITIVE

PSYCHOLOGIE
SOCIALE

PSYCHOLOGIE
CLINIQUE

3^e édition

PHILIPPE CARRÉ

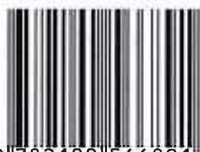
Professeur à l'université Paris
Ouest-Nanterre-La Défense, il
est président de l'association
Interface -- Recherche.

PIERRE CASPAR

Professeur émérite
au Conservatoire National
des Arts et Métiers.

Avec la collaboration de :

JACQUES AUBRET
CLAUDE BAPST
CHRISTIAN BATAL
JACKY BEILLEROT (†)
BERNARD BLANDIN
ÉTIENNE BOURGEOIS
JEAN-PIERRE BOUTINET
CÉLINE BUCHS
OLIVIER CHARBONNIER
PASCAL CYROT
CATHERINE DELGOULET
PIERRE DOMINICÉ
CLAUDE DUBAR
SANDRA ENLART
PIERRE FALZON
FABIEN FENOUILLET
SOLVEIG FERNAGU-OUDET
CÉDRIC FRÉTIGNÉ
CHARLES GADÉA
JACQUES IGALENS
GÉRARD JEAN-MONTCLER
GUY JOBERT
GUY LE BOTERF
GILLES LECLERCQ
BERNARD LIÉTARD
ALAIN LIEURY
EVEN LOARER
BERNARD MASINGUE
VINCENT MERLE
YVES PALAZZESCHI
PIERRE PASTRÉ
SOPHIE PÉLICIER-
LOEVENBRUCK
CORALIE PEREZ
GASTON PINEAU
CLAUDIE SOLAR
CATHERINE TEIGER
GÉRARD VERGNAUD
ANDRÉ VOISIN



9 782100 156689 1

6497267

ISBN 978-2-10-056689-1



DUNOD

www.dunod.com

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE

XXVII

INTRODUCTION GÉNÉRALE : VERS L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE (PHILIPPE CARRÉ ET PIERRE CASPAR)	1
1 La formation mérite-t-elle un traité ?	2
2 De la formation post-scolaire à l'apprentissage tout au long de la vie	4
2.1 Du projet d'éducation permanente aux réalités de la formation tout au long de la vie... professionnelle	4
2.2 Des ruptures	6
2.3 Des permanences	8
2.4 De la formation post-scolaire à l'apprentissage tout au long de la vie ?	10
3 Principes et modes d'usage du Traité	11
3.1 Une posture classique, mais « ouverte »	12
3.2 Une construction ternaire	12
3.3 Une recherche d'équilibre entre théorie et pratique	13
Lectures conseillées	14

PREMIÈRE PARTIE :

LES DÉTERMINANTS ET LES ENVIRONNEMENTS DE LA FORMATION

INTRODUCTION	19
CHAPITRE 1 HISTOIRE DE LA FORMATION POST-SCOLAIRE (YVES PALAZZESCHI)	23
1 Une tradition ancienne : l'accompagnement des grandes transformations sociétales du XIX^e siècle	24
1.1 Accompagnant les grandes transformations politiques, l'éducation des adultes	24
1.2 Accompagnant les grandes transformations économiques, la formation professionnelle des adultes	27
2 L'entre-deux-guerres, une période de transition	29
3 L'histoire contemporaine	31
3.1 1944-1955 : la définition du champ	31
3.2 1955 : le tournant	35
3.3 La dynamique d'évolution	36
Conclusion	40
Lectures conseillées	41
CHAPITRE 2 L'ÉCONOMIE DE LA FORMATION (ANDRÉ VOISIN)	43
1 L'individu et la théorie du capital humain	43
1.1 Théorie du capital humain et amélioration de la productivité individuelle	45
1.2 Seconde chance et formation continue	46
2 L'entreprise et la théorie de l'investissement formation	49
2.1 L'approche par la théorie du capital humain	50
2.2 L'approche par la théorie de l'investissement immatériel	51
2.3 L'approche économique par les modèles de production	52
3 Les prestataires de formation et l'approche par « l'appareil de formation »	54
3.1 Une approche en termes de pôles et de tutelles	54
3.2 Une approche en termes de logique de fonctionnement	55
3.3 Une approche en termes de secteur et de branche	55
3.4 Une approche en termes de positionnement et de régulation	56

TABLE DES MATIÈRES	XI
--------------------	----

Conclusion	58
-------------------	----

Lectures conseillées	59
-----------------------------	----

CHAPITRE 3	DROIT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE (FPC)	61
	(SOPHIE PELICIER-LOEVENBRUCK)	

1 Des enjeux renouvelés	61
--------------------------------	----

2 Les sources : la concurrence de l'intervention étatique et de la négociation collective	62
--	----

2.1 La réforme de 2009 prolonge et amplifie celle de 2004	62
---	----

2.2 Les rapports Accord National Interprofessionnel (ANI)/loi	64
---	----

3 Les objectifs	64
------------------------	----

3.1 La loi de 2009 rénove les dispositifs existants	64
---	----

3.2 Les objectifs et dispositifs nouveaux	67
---	----

4 Les acteurs et le système de financement	70
---	----

4.1 Le renouvellement de l'intervention de l'État dans la définition de la politique de FPC au travers de la contractualisation	70
---	----

4.2 Le renforcement des prérogatives traditionnelles de l'État	73
--	----

5 La FPC au cœur du droit de l'emploi	77
--	----

5.1 L'obligation de formation/adaptation des salariés	77
---	----

5.2 La formation outil premier d'une responsabilité sociale des entreprises	78
---	----

Conclusion	80
-------------------	----

Lectures conseillées	81
-----------------------------	----

CHAPITRE 4	GESTION DES RESSOURCES HUMAINES (JACQUES IGALENS)	83
-------------------	--	-----------

1 Le poids des contraintes	84
-----------------------------------	----

1.1 Obligations légales	85
-------------------------	----

1.2 La formation, institution de la GRH	86
---	----

1.3 Les conséquences de l'institutionnalisation	87
---	----

1.4 Les process liés à la gestion de la formation	88
---	----

2 De la gestion de la formation à la gestion des compétences	93
---	----

2.1 Formation et gestion des compétences	93
--	----

2.2 Compétences et acteurs de la formation professionnelle	97
--	----

3 La dimension formative des situations de travail	99
---	----

3.1 Les pratiques formatives de la GRH	99
--	----

3.2	L'entreprise apprenante	100
	Lectures conseillées	101
CHAPITRE 5	MANAGEMENT, ORGANISATION ET FORMATION (CHRISTIAN BATAL ET OLIVIER CHARBONNIER)	103
1	Évolution des formes d'organisation et de management et pratiques de formation	104
1.1	L'époque artisanale : l'expérience professionnelle comme mode dominant de développement des compétences	104
1.2	Le développement d'une logique d'organisations mécanistes : les besoins de compétences et la formation limités à l'encadrement	106
1.3	La formation réservée à la hiérarchie qui définit le <i>one best way</i>	110
2	La réhabilitation de la dimension humaine dans la pensée managériale et dans les organisations	112
2.1	L'école des relations humaines	112
2.2	Le management par objectifs de P.F. Drucker	113
2.3	La vision du rôle des cadres de H. Mintzberg	114
3	Le développement de la compétence comme variable stratégique au cœur des organisations	114
3.1	Un environnement marqué par le développement de la mondialisation et l'accélération des changements	114
3.2	De la déconcentration croissante de la gestion des compétences à la (re)découverte de modèles pédagogiques articulés au travail	117
3.3	Le management par les compétences	120
	Lectures conseillées	123
CHAPITRE 6	SOCIOLOGIE DE LA FORMATION POST-SCOLAIRE (CLAUDE DUBAR, CHARLES GADEA ET CORALIE PEREZ)	125
1	Introduction	125
2	Approches sociologiques des politiques et dispositifs de formation	127
2.1	Les politiques publiques en France depuis 1959	127
2.2	Les politiques de formation en entreprise	130
3	Les analyses sociologiques des pratiques de formation post-scolaire	132
3.1	De la théorie de la reproduction à celle de la segmentation	133
3.2	Formations « traditionnelles » et formations « innovantes » : un débat sociologique	134

3.3	L'apport des approches compréhensives : pratiques de formation et dynamiques identitaires	135
4	L'évaluation sociologique des inégalités face à la formation continue	137
4.1	L'évolution des inégalités d'accès aux formations post-scolaires	137
4.2	L'inégalité des effets de la formation continue	138
5	En guise de conclusion : éléments de comparaison internationale	139
	Lectures conseillées	142
CHAPITRE 7	ERGONOMIE, FORMATION ET TRANSFORMATION DU TRAVAIL (PIERRE FALZON ET CATHERINE TEIGER):	143
1	L'ergonomie et la formation : quels rapports ?	144
1.1	Les objectifs de l'ergonomie	145
1.2	Le sujet de l'ergonomie et l'objectif de l'ergonome	146
2	L'analyse du travail	147
2.1	Un cadre général d'analyse	147
2.2	Tâche et activité	150
2.3	Les pôles d'orientation de l'activité et de construction des compétences	150
3	Analyse ergonomique du travail et formation : proximités et interférences	151
3.1	L'analyse du travail comme apport à la formation professionnelle	151
3.2	L'analyse du travail comme outil de formation	153
3.3	L'intervention ergonomique comme facteur de transformation	155
4	Concevoir le travail pour le développement des compétences individuelles et collectives	156
	Conclusion	158
	Lectures conseillées	159
CHAPITRE 8	L'EUROPE DE LA FORMATION (CLAUDE BAPST ET PIERRE CASPAR)	161
1	De quoi parle-t-on ? Quelques pages d'histoire	162
1.1	Le cadre juridique	162
1.2	La création d'institutions opérationnelles	164
1.3	Les programmes et le temps de l'action	165
1.4	La structuration de la pensée européenne en ces domaines	167

2	L'Europe de la formation et sa construction	168
2.1	Une forte prégnance européenne, plus ou moins acceptée ou reconnue dans les États	168
2.2	Une vision ancienne et transversale	168
2.3	Une remarquable continuité sur le terrain	169
2.4	Une volonté politique qui s'affirme et se précise	171
3	Débats, limites et avenir	173
3.1	Le constat de la diversité	173
3.2	L'Europe de la formation : une utopie ?	174
3.3	Les avenir possibles	176
	Lectures conseillées	181

DEUXIÈME PARTIE :

LE SUJET ADULTE ET LA FORMATION : DE L'EXPÉRIENCE À L'APPRENTISSAGE

	INTRODUCTION	185
CHAPITRE 9	VIE ADULTE ET FORMATION PERMANENTE : DE LA NOTION AU CONCEPT (JEAN-PIERRE BOUTINET)	189
1	L'émergence de préoccupations autour de la vie adulte	189
1.1	La vie adulte entre logique éducative et logique formative	190
1.2	L'âge de toutes les incertitudes	191
1.3	De la notion au concept buissonnier : rareté et abondance lexicales	191
2	Métamorphoses historiques des représentations de la vie adulte	192
3	La vie adulte comme constitution d'une histoire personnelle	194
3.1	Être adulte, une histoire	194
3.2	Une histoire porteuse de singularité	195
3.3	Une histoire qui se laisse saisir par des paradigmes bien typés	195
4	Étapes, crises, transitions au cours de la vie adulte, à quel prix ?	196
4.1	Questions autour de la mobilité	196
4.2	Cycles de vie et crises de la vie adulte	196
4.3	L'aménagement de transitions : transitions anticipées, transitions non anticipées	197

5	Temporalités significatives au sein de la vie adulte	198
5.1	Le jeune adulte	198
5.2	L'adulte du mitan de la vie	199
5.3	L'adulte accompli	199
5.4	L'adulte en retrait ou en retraitement	200
6	Les invariants de la vie adulte	200
6.1	Les cadres de référence et leur effacement	201
6.2	Les organisateurs de la subjectivité adulte	202
7	Les défis de la vie adulte dans une société post-industrielle	203
7.1	L'adulte face à son propre vieillissement et le tabou de l'âge	204
7.2	L'adulte en souffrance identitaire par mal de reconnaissance	204
7.3	L'adulte mis à l'épreuve de situations limites à vivre	205
7.4	L'adulte confronté à l'obsolescence de ses savoirs en apprentissage permanent	205
7.5	L'adulte volontariste et la tyrannie de ses décisions	206
8	Vers un possible escamotage de la vie adulte prise entre une jeunesse interminable et une vieillesse précoce	206
	Lectures conseillées	207
CHAPITRE 10	VIEILLISSEMENT, APPRENTISSAGE ET FORMATION (EVEN LOARER ET CATHERINE DELGOULET)	209
1	Introduction	209
2	Effets du vieillissement sur la cognition	211
2.1	Évolution des connaissances sur le vieillissement cognitif	211
2.2	Apports complémentaires de la psychologie cognitive	213
2.3	Vieillissement et performances	215
2.4	Les stéréotypes relatifs aux seniors	217
3	Les seniors et la formation	218
3.1	Le constat	218
3.2	Les facteurs explicatifs	219
4	Comment promouvoir le développement de la formation des salariés seniors ?	220
4.1	Renverser le cercle causal	220

4.2	Promouvoir un meilleur accès à la formation	221
4.3	Améliorer les formations proposées	224
5	Conclusion	227
	Lectures conseillées	228
CHAPITRE 11	LA COMPÉTENCE (SANDRA ENLART)	229
1	Introduction	229
2	Pourquoi la compétence ?	230
2.1	Les conditions d'émergence de la notion sont dans les changements d'organisation	230
2.2	Définitions et descriptions	231
3	La compétence, comment ?	233
3.1	L'approche par les savoirs	233
3.2	L'approche par les savoir-faire	235
3.3	L'approche par les comportements et le savoir-être	237
3.4	L'approche par les savoirs, savoir-faire, et savoir-être	238
3.5	L'approche par les compétences cognitives	240
4	Les débats de la compétence	242
4.1	L'éternel retour des compétences transversales	242
4.2	Compétence et contexte	244
4.3	Développement des compétences en situation de travail	245
5	Conclusion	247
	Lectures conseillées	248
CHAPITRE 12	MÉMOIRE ET APPRENTISSAGE (ALAIN LIEURY)	249
1	L'architecture modulaire de la mémoire	250
1.1	Les mémoires sensorielles : le visuel et l'auditif	250
1.2	La mémoire lexicale	251
2	La mémoire des images	252
3	La mémoire sémantique	253
3.1	Hiérarchie catégorielle et économie cognitive	253

3.2	Mémoire sémantique et inférence	253
3.3	Mémoire sémantique et mémoire épisodique	254
4	Mémoire à court terme et organisation dans l'apprentissage	254
4.1	Mémoire à court terme et mémoire à long terme	254
4.2	Organisation et apprentissage	255
4.3	Les processus de récupération	256
5	Apprendre à apprendre ou apprendre des contenus ?	257
5.1	Faut-il éduquer le raisonnement ou entraîner la mémoire ?	257
5.2	Apprendre à apprendre : le rôle du schéma	258
5.3	Apprendre des contenus : l'apprentissage multi-épisodique	259
6	Apprendre par l'action	259
6.1	Efficacité de l'action : théorie du triple codage	260
6.2	Inefficacité de l'action pour les notions abstraites	261
7	L'apprentissage par les nouvelles technologies	262
7.1	La télévision est-elle plus efficace pour apprendre ?	262
7.2	L'Apprentissage par multimédia	263
7.3	L'apprentissage sur le Net	264
7.4	Les jeux vidéo peuvent-ils remplacer la formation ?	265
	Lectures conseillées	266
CHAPITRE 13	MOTIVATION ET RAPPORT À LA FORMATION (PHILIPPE CARRÉ ET FABIEN FENOUILLET)	269
1	Motivation, éducation, formation	269
1.1	Une « évidence » problématique	269
1.2	Définitions	270
1.3	La motivation en formation initiale	270
1.4	La motivation en formation des adultes	271
2	Cinq paradigmes de la motivation	272
2.1	Le béhaviorisme	273
2.2	La psychanalyse	274
2.3	La sociologie	275
2.4	La psychologie cognitive	275

2.5	Vers une psychologie « chaude » des processus conatifs	276
3	Le modèle intégratif de la motivation	277
4	Les motifs d'engagement en formation	280
4.1	Orientations motivationnelles et motifs d'engagement	280
4.2	Quatre orientations motivationnelles	281
4.3	Trois motifs « intrinsèques »	282
4.4	Sept motifs « extrinsèques »	282
5	Portée et limites de la motivation en formation d'adultes	283
5.1	Les déterminants de la motivation	284
5.2	Impact de la motivation sur l'engagement et la persistance en formation	284
5.3	Motivation et régulation de l'apprentissage	286
5.4	Motivation et pédagogie	287
	Lectures conseillées	289
CHAPITRE 14	CONFLITS SOCIOCOGNITIFS ET APPRENTISSAGE EN FORMATION (ÉTIENNE BOURGEOIS ET CÉLINE BUCHS)	291
1	Conflits sociocognitifs et apprentissage	292
1.1	Les conflits sociocognitifs comme moteurs potentiels des apprentissages	292
1.2	L'importance des régulations des conflits sociocognitifs	294
1.3	De l'asymétrie à la gestion de la relation : l'importance de la menace des compétences	295
2	Favoriser les régulations épistémiques dans les situations de formation	299
2.1	L'importance du climat socio-affectif	299
2.2	Proposer des dispositifs de formation favorisant les régulations sociocognitives	301
2.3	Le contexte de la formation	304
3	Conclusion	306
	Lectures conseillées	307

CHAPITRE 15	LES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION. ENTRE ILLUSION ET INJONCTION BIOGRAPHIQUE (PIERRE DOMINICÉ ET GASTON PINEAU)	309
1	De l'émergence marginale des histoires de vie au tournant biographique	310
1.1	Émergence dans les années quatre-vingt	310
1.2	Fondations des années quatre-vingt-dix	311
1.3	Développement différencié du début des années 2000	314
1.4	Le tournant biographique	316
2	Des ouvertures qui élargissent l'horizon	319
2.1	Une pluralité d'écriture de la vie, diversifiée selon quelques grandes catégories	319
2.2	Plusieurs tentatives de mise en forme théorique de la formation	321
2.3	Un autre regroupement d'histoires de vie par thèmes générateurs	322
2.4	L'émergence de la pratique de récit dans le champ de la santé	323
2.5	Sans oublier la composante du genre	324
3	L'articulation entre vie et histoire, levier pour la conquête d'une identité historique	325
3.1	Différencier l'histoire selon les âges de la vie	326
3.2	Se méfier des dérives pragmatistes et disciplinaires de la recherche biographique	327
	En guise de conclusion	329
	Lectures conseillées	329
CHAPITRE 16	AUTOFORMATION(S) (PASCAL CYROT)	331
1	Introduction	331
2	Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie	333
2.1	Dimension quasi anthropologique	333
2.2	Du besoin d'apprendre à la douleur de savoir	334
2.3	Stigmates et reconsidération	335
2.4	Apprentissage sexué ?	335
2.5	Mythe de Robinson Crusoé et sociabilités autodidactiques	336
3	L'autoformation aujourd'hui : cinq perspectives	336

3.1	Perspective socio-historique : de l'autoformation « intégrale » à l'autodidaxie « partielle »	338
3.2	Perspective technico-pédagogique : l'autoformation « éducative » ou « accompagnée »	339
3.3	Perspective socio-organisationnelle : l'autoformation « collective » ou « sociale »	340
3.4	Perspective biographique : l'autoformation « existentielle »	340
3.5	Perspective sociocognitive : l'apprentissage auto-dirigé (<i>self-directed learning</i>)	341
4	L'autoformation demain	342
4.1	Quelques données chiffrées	343
4.2	Entre liberté et injonction	343
4.3	Autoformation et loisirs, autoformation comme loisir	344
4.4	Dans les espaces éducatifs institués	344
4.5	À l'intérieur de la sphère professionnelle	345
4.6	Le digital, le numérique, le virtuel	346
5	Conclusion	346
	Lectures conseillées	348

TROISIÈME PARTIE : INSTRUMENTATION ET CONDUITE DE LA FORMATION

	INTRODUCTION	351
	CHAPITRE 17 INTELLIGENCE AU TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT DES ADULTES (GUY JOBERT)	357
1	Les formateurs et le travail	357
1.1	Un point aveugle omniprésent	357
1.2	L'emploi n'est pas le travail	359
2	De la qualification à la compétence : le retour du travail	360
3	Qu'est-ce que travailler ?	362
3.1	Entre tâche et activité	362
3.2	Le travail est une énigme	363
3.3	L'intelligence au travail	364

4	Le travail au cœur des grandes thématiques de la formation des adultes	366
4.1	La formation au service du développement des adultes	366
4.2	Compétence et reconnaissance au travail	370
4.3	L'ingénierie de la formation professionnelle.	372
4.4	Les formations en alternance	375
4.5	La VAE, les bilans, l'orientation	376
4.6	Les formations à visée développementale	377
	En guise de conclusion	380
	Lectures conseillées	380
CHAPITRE 18	L'INGÉNIERIE DE LA FORMATION : QUELLES DÉFINITIONS ET QUELLES ÉVOLUTIONS ? (GUY LE BOTERF)	383
1	De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie du développement des compétences	384
1.1	L'ingénierie de la formation	384
1.2	L'ingénierie du développement des compétences	389
2	De l'ingénierie séquentielle à l'ingénierie concourante	396
2.1	L'ingénierie séquentielle	396
2.2	L'ingénierie concourante	396
	Lectures conseillées	400
CHAPITRE 19	L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE (PIERRE PASTRÉ)	401
1	L'émergence de l'ingénierie didactique professionnelle	402
1.1	Mutation des compétences et évolution du travail	402
1.2	Compétence et conceptualisation	405
2	Apprentissage et simulation	409
2.1	Conceptualiser une situation	409
2.2	Des situations aux simulations	412
2.3	Le rôle de l'analyse réflexive et rétrospective de son activité	416
2.4	Et maintenant ?	418
	Conclusion	419
	Lectures conseillées	420

CHAPITRE 20	PÉDAGOGIE DES ADULTES ET INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE (PHILIPPE CARRÉ)	423
1	La nouvelle donne pédagogique	424
1.1	De la transmission du savoir à la facilitation des apprentissages	424
1.2	Les psychologies de l'apprentissage	425
1.3	Les approches pédagogiques : hétéro- ou auto-structuration ?	427
1.4	Pédagogie ou andragogie ?	428
2	L'ingénierie pédagogique	430
2.1	Une alliance inattendue	430
2.2	Ingénierie et innovation pédagogique	431
2.3	Trois niveaux d'analyse de la formation	433
2.4	Une méthode de conduite de projets pédagogiques	435
2.5	Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique	436
3	Éléments de prospective	442
	Lectures conseillées	444
CHAPITRE 21	LE E-LEARNING (BERNARD BLANDIN)	445
1	Introduction	445
1.1	Qu'entend-on par e-learning ?	446
1.2	Quelques typologies du e-learning	446
1.3	E-learning et autres modalités de formation	449
2	Une brève histoire des techniques utilisées en formation	449
2.1	Les techniques de l'enseignement à distance	450
2.2	Les techniques du e-learning	451
2.3	Les évolutions techniques perceptibles à court terme	452
3	La conception des dispositifs de e-learning	452
3.1	Un premier prérequis : apprendre à utiliser l'ordinateur pour apprendre	453
3.2	Un deuxième prérequis : apprendre à concevoir des situations pour apprendre	454
3.3	Une ingénierie multidimensionnelle	456
4	Les questions en débat	457
4.1	Les apports cognitifs des TIC	457
4.2	L'efficience du e-learning	459

1.3	Web 2.0 et apprentissage	460
1.4	Nouvelle économie, nouveaux métiers	461
	res conseillées	462
TITRE 22	PILOTAGE DES POLITIQUES DE FORMATION (BERNARD MASINGUE)	465
	Introduction	465
	Les finalités d'une politique de formation	466
	Les instances de prescription et d'évaluation	467
3.1	La maîtrise d'ouvrage	467
3.2	La maîtrise d'ouvrage déléguée	467
3.3	La maîtrise d'œuvre	468
	Les quatre prescripteurs de la formation	468
4.1	La direction	468
4.2	Les métiers	469
4.3	Les unités de travail (départements, services, business unit...)	470
4.4	Les salariés	470
	Comment piloter une politique de formation ?	472
5.1	Connaitre, respecter et faire évoluer les pratiques antérieures	472
5.2	Comprendre les besoins	474
5.3	Décider	475
5.4	Agir	476
6	Enjeux et prospective du pilotage de la formation	483
6.1	Pilotage et administration	483
6.2	L'orientation	484
6.3	La pédagogie de l'alternance, voie d'excellence de la professionnalisation...	486
	Conclusions	488
	Lectures conseillées	488
CHAPITRE 23	LES MODALITÉS DE COMMUNICATION PÉDAGOGIQUE (GILLES LECLERCQ)	489
1	Les modalités de communication pédagogique en bref	490
2	Trois formules	491

3	Les modalités de communication et le triangle pédagogique	494
4	MCP1	494
5	MCP2	496
6	MCP3	499
7	La communication pédagogique, une activité contrainte	501
	En guise de conclusion	505
	Lectures conseillées	506
CHAPITRE 24	LE GROUPE EN FORMATION (JACKY BEILLEROT ET CLAUDIE SOLAR)	507
1	La découverte du groupe	507
1.1	Qu'est-ce qu'un groupe ?	508
1.2	Quelques phénomènes majeurs de la vie dans les groupes	510
1.3	Les « usages » de la notion de groupe	513
1.4	L'enjeu éthique et politique de la prise en compte du groupe comme entité autonome	514
2	Les liens du groupe et de la formation	515
2.1	Former un groupe	515
2.2	Le groupe support des apprentissages	517
2.3	La relation pédagogique	518
2.4	Les rôles des formateurs	519
2.5	À l'ère du Web 2.0	522
	Conclusion : Actualité et avenir du groupe et des groupes en formation	523
	Lectures conseillées	524
CHAPITRE 25	L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES (JACQUES AUBRET)	527
1	Éléments d'histoire et d'actualité de l'orientation professionnelle des adultes	528
1.1	La légalisation de la formation continue et de l'éducation permanente	528
1.2	L'organisation institutionnelle de l'orientation professionnelle	529
1.3	Le caractère humaniste et social de l'orientation professionnelle	530
1.4	Les médiations sociales en orientation professionnelle	532
2	Des pratiques d'accompagnement des adultes au métier de conseiller	534
2.1	Les pratiques d'orientation des adultes	534

2.2	Les styles d'accompagnement	537
2.3	La professionnalisation des conseillers en orientation	539
3	Sources théoriques de l'orientation et réalités de l'homme au travail	540
3.1	Travaux et recherches scientifiques	540
3.2	L'homme au travail en ce début de XXI ^e siècle	543
	En conclusion	544
	Lectures conseillées	545
CHAPITRE 26	LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (BERNARD LIÉTARD ET VINCENT MERLE)	547
1	Les prémisses de la loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience (VAE)	547
2	La loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience	550
2.1	Des évolutions juridiques substantielles	550
2.2	Des problèmes d'application subsistent	552
3	La VAE ne se réduit pas à la seule fonction de certification	554
3.1	Au niveau des personnes : un processus formateur tout au long de la vie	554
3.2	Au niveau des organisations, un vecteur privilégié de gestion des ressources humaines	555
3.3	Deux terrains d'expérimentation innovants	556
4	Reconnaître les acquis de l'expérience, un ingrédient nécessaire des systèmes éducatifs	559
	Lectures conseillées	560
CHAPITRE 27	LES MÉTIERS DE LA FORMATION (SOLVEIG FERNAGU-OUDET ET CÉDRIC FRÉTIGNÉ)	563
	Introduction	563
1	L'« invention » des métiers de la formation et la querelle de la professionnalisation	564
1.1	La professionnalisation en débat	565
1.2	Les métiers de la formation	566
2	Un groupe professionnel segmenté	567
2.1	Des typologies de métiers et de fonctions plurielles	568
2.2	Responsables de formation : un pluriel justifié	569

3	Des contextes et lieux d'exercice pluriels	570
3.1	Les familles d'acteurs	571
3.2	Les contextes d'intervention	572
3.3	Des contextes d'intervention aux activités	574
4	Des professionnels de plus en plus qualifiés aux compétences variables	575
4.1	Croissance de l'offre de formation aux métiers de la formation	578
4.2	Croissance de la formation informelle	578
5	Perspectives de recherche	580
	Lectures conseillées	580
	Conclusion	583
1	Les lieux de savoir – permanences et mutations	583
1.1	Les lieux de savoir	583
1.2	Investir dans les savoirs... Une démarche devenue stratégique	585
2	Savoir apprendre, savoir former dans des temps, des contraintes et sur des espaces nouveaux	587
2.1	Savoirs et travail	587
2.2	Le développement des technologies...	588
2.3	L'irruption de la pensée et du langage économique dans la formation	590
2.4	Des pionniers aux nouveaux bâtisseurs de l'avenir	592
3	Des futurs possibles pour la formation des adultes	593
3.1	Est-il possible de dessiner le futur ?	593
3.2	L'immense champ d'action et de recherche des formations informelles	594
4	La formation du futur sera ce que les apprenants en feront	598
5	Qu'attendre dans l'avenir des sciences de la formation... si elles existent	602
	Conclure une conclusion ?	605
	Lectures conseillées	607
	Index des notions	609
	Index des noms propres	615

16 AUTOFORMATION(S)¹

1 Introduction

Le préfixe *autos* permet d'affirmer sans ambiguïté que le terme « autoformation » renvoie à l'ensemble des formations par soi-même. Cette définition laconique a le mérite de situer l'autoformation aux antipodes de la formation exercée par les autres sur le sujet – on parle alors d'hétéroformation – mais ne permet évidemment pas de faire de l'autoformation un concept scientifique. Comme Carré l'affirme souvent, l'autoformation demeure, encore aujourd'hui, au stade du « préconcept » mais possède une vertu éminemment fédératrice. Quoi qu'il en soit, nombreux sont ceux qui pensent que la forme pronominale de la formation casse les modèles existants en invitant l'apprenant à devenir acteur et responsable de son apprentissage et que l'« agentivité » qui en découle offre une fenêtre de liberté sur la conduite de sa vie en formation.

Si l'autoformation, dans sa forme intégrale, a toujours existé, quatre caractéristiques de la société contemporaine la rendent actuelle et favorisent sa démocratisation. D'abord, la société est, aujourd'hui, pensée par les politiques comme « apprenante » et l'idée d'un apprentissage « tout au long de la vie » est largement installée dans les textes officiels (« Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » de 2000 par exemple). Ensuite, les évolutions rapides des outils numériques ont transformé de nombreux salariés *lambda* en travailleurs de la « connaissance » invités, à coup d'injonction, à développer par eux-mêmes leurs compétences. Par ailleurs, les limites pédagogiques, professionnelles et budgétaires que l'on reconnaît désormais à la formation continue sont une invitation à la réinventer (sou-

1. Par Pascal Cyrot.

vent à moindre coût). Enfin, la redécouverte de quelques illustres pédagogues stimule certains à formuler le vœu d'une « pédagogie de l'autoformation ». On l'aura compris, les mutations sociétales, sociotechniques, économiques ou pédagogiques rapidement évoquées ici encouragent, pour le meilleur ou pour le pire, le transfert de responsabilité ou d'autonomie vers l'apprenant lui-même. À l'actualité du thème, il faut ajouter l'invisibilité (de plus en plus relative) des pratiques autoformatives que l'on décrit souvent à travers la métaphore de l'iceberg et l'importance du lien qui existe entre ingénierie de formation et autoformation. Après cet ajout, on comprend aisément qu'un chapitre comme celui-ci trouve toute sa place dans un ouvrage consacré aux sciences et techniques de la formation.

Si le Robert fait remonter le terme d'autoformation à 1971, une recherche sur *Google Labs Books Ngram Viewer* montre l'apparition du vocable (dans sa forme auto formation, auto-formation ou autoformation) à la fin du XIX^e siècle. Il est alors principalement rattaché aux sciences physiques (1899), à la biologie générale (1903), à l'électricité (1899) ou encore à la sociologie criminelle (1893).

En ce qui concerne le champ de l'éducation, l'idée d'autoformation trouve ses origines dans le lointain passé. Cependant, on peut reconnaître à Lindeman et à Thorndike, Bergman, Tilton et Woodyard, courant 1920, leurs rôles dans la naissance de l'intérêt scientifique pour la question de l'éducation des adultes. Les années 1970 marquent, toutefois, en Amérique du Nord, avec Tough et Knowles, le développement d'un intérêt nouveau pour cette notion en particulier dans le champ des sciences de l'éducation.

En France, même si Schwartz réfléchit, en 1973, dans *L'Éducation demain*, à l'autoformation assistée, on a coutume de penser que l'intérêt pour cette question apparaît, dans des formes diverses et variées, au début des années quatre-vingt. Le numéro d'*Éducation permanente* consacré au champ à défricher de l'autoformation (Dumazedier, 1985) marque la naissance de ce thème comme objet de recherche dans l'hexagone. Pineau, Carré, Le Meur ou encore Verrier et Bézille-Lesquoy, pour ne citer qu'eux, prolongent les investigations dans ce vaste domaine.

Ensuite, les recherches sur la question s'articulent autour de collectifs et de moments importants. Concernant les collectifs, on peut citer, en vrac et entre autres, le Groupe de recherche sur l'apprentissage autodidactique en milieu éducatif (GRAAME, Québec, Montréal) fondé par Danis et Tremblay, le Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) qui voit le jour en 1992¹ autour de Pineau, l'équipe Apprenance et formation des adultes (CREF, université Paris-Ouest) ou encore l'*International Society for Self-Directed Learning* autour de Long et Guglielmino. Les avancées scientifiques des collectifs précédemment cités et de tous ceux que nous n'avons pas la place

1. Ensuite l'A-GRAF.

d'évoquer ici sont, en général, communiquées lors des colloques sur l'autoformation qu'ils soient européens (Nantes-1993, Lille-1995, Bordeaux-1996, Dijon-1998, Barcelone-1999, Montpellier-2001 puis Toulouse-2006) ou internationaux (Montréal-1997, Paris-2000, Marrakech-2005). Les États-Unis d'Amérique ont initié ces rencontres depuis déjà bien longtemps. En effet, en 2011, s'est tenu le 25e *International Self-Directed Learning Symposium*, à Cocoa Beach, en Floride. Ces quelques éléments ne doivent, cependant, pas nous faire oublier que la recherche sur cette question n'est pas réservée à un traitement strictement anglophone ou francophone. Pour s'en convaincre, si cela est nécessaire, on peut évoquer le rôle que joue la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* en Amérique Latine et dans la zone caribéenne par exemple.

Ces premières remarques et constatations nous invitent à traiter notre sujet en trois temps. Dans la première partie consacrée aux racines de l'autoformation, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'autodidacte, figure archétypique de l'« attracteur paradoxal » qu'est l'autoformation aujourd'hui. Nous présenterons, ensuite, la galaxie de l'autoformation proposée en 1996 qui clarifie la notion en retenant cinq conceptions théorico-pratiques éclairantes. Nous réfléchirons, enfin, à travers une « prospective autoformatrice » à ce que pourrait être l'autoformation demain.

2 Aux racines de l'autoformation : l'autodidaxie

Afin de bien comprendre l'autodidaxie, forme originelle de l'apprentissage par soi-même, il convient de s'arrêter successivement sur certaines de ses caractéristiques. Ainsi, nous préciserons la dimension quasi anthropologique de cet art d'apprendre ancestral, la difficile articulation entre le besoin viscéral d'apprendre qui explique l'engagement autodidactique et la douleur de savoir que cela génère puis les stigmates laissés par cet apprentissage clandestin et la tendance à la reconsidération que nous connaissons aujourd'hui. Nous évoquerons pour finir le caractère sexué de cet apprentissage ainsi que la dimension entremêlée des sociabilités qui le porte.

2.1 Dimension quasi anthropologique

Déjà dans les temps anciens, en Chine, l'apprentissage était considéré comme proche de l'autodidaxie¹ comme le montrent certains aphorismes du lettré et philosophe chinois Confucius (551-479 av. J.-C.). C'est le cas, par exemple, d'« étudier par soi-même et réussir » ou « sans maître on parvient tout de

1. C. Verrier (2006). *Autodidaxie et autodidactes en Chine, première approche*. Publié sur http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=550 le jeudi 9 février 2006. Consulté le 15 mai 2011.

▪ **Analyses et points de vue divers.....**

p. 82

- Autoformation et individualisation

Françoise Demaizière, *Site web Edutice* (<http://edutice.archives-ouvertes.fr>), 2001

- Réseaux numériques et réseaux sociaux : vers le développement de l'autoformation sociale de configuration ?

Loïc Bremaud, *Site web Agraf* (<http://llearning.free-h.net/A-GRAF/>), 2006

- Les réseaux sociaux : outils d'apprentissage en devenir ?

Jean-Paul Pinte, *Site web Agoravox* (www.agoravox.fr), 2010

Journée d'étude internationale "Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation"

Montpellier - 11 mai 2000

Pôle universitaire européen

Université Paul Valéry

Autoformation et individualisation

Françoise Demaizière

Université Denis Diderot - Paris 7

1. Autoformation, individualisation et autonomie

Cet exposé se centrera plutôt sur le premier des thèmes proposés par la journée d'étude, l'autoformation. Il examinera la liaison entre autoformation, individualisation et autonomie. Ces trois concepts constituent, en effet, un trio souvent difficile à dissocier. Connotations et liaisons sont nombreuses et les frontières s'avèrent parfois floues, ce qui n'aide pas à clarifier certains débats.

2. Autoformation - version basse courante

On entend parfois évoquer des "logiciels d'autoformation" ou des "plages d'autoformation" à l'intérieur d'un enseignement ou d'une séquence pédagogique. On peut alors se demander ce qu'il reste de spécifique à la notion d'autoformation. Tout logiciel pédagogique semble être par nature un produit d'autoformation. Que peut signifier d'ailleurs une telle expression sinon qu'il s'agit simplement d'exprimer qu'il y a travail individuel de l'apprenant ? Il en va de même pour l'approche qui distingue des "plages d'autoformation" pour indiquer, sans plus, que l'apprenant travaille par moments de manière individuelle (dans un centre de ressources par exemple, et en général pour utiliser des logiciels, on n'utilisera pas le terme pour évoquer un travail sur documents papier). Le concept d'autoformation dans toute sa forme contestatrice des habitudes de l'enseignement classique a été récupéré, absorbé, dilué, par le courant des technologies en particulier. On aboutit à une version affadie et transparente, n'ayant plus aucune spécificité quant aux choix pédagogiques. "Faut-il avoir peur de l'autoformation ?" se donnait comme titre un numéro récent des *Cahiers pédagogiques* (1999), traduisant bien certaines inquiétudes. D'où cette version basse de l'interprétation qui est devenue courante. C'est pourquoi il est utile de rappeler brièvement quelques sources.

3. Autoformation - retour aux sources

L'autoformation est au départ un courant radical dans son opposition aux formes d'enseignement traditionnelles. Les recherches sur l'autoformation se sont impulsées autour du trio : autoformation, hétéroformation, écoformation (voir Carré, Moisan, Poisson, 1997).

Voici la définition de Guy Bonvalot (1995) : "Nous développons notre réflexion à partir de la définition suivante de l'autoformation : s'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-la même qui se forme."

Ce courant évoque souvent les mouvements mutuels ouvriers du 19^{ème} siècle, l'association "Peuple et culture" de Joffre Dumazedier, grande figure française de l'autoformation. On citera également les réseaux d'échanges mutuels de savoirs, les récits de vie, les blasons...

Les chercheurs spécialistes de l'autoformation distinguent en général cinq courants majeurs (voir Carré, Moisan, Poisson, 1997, pp 19-24) :

- l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie ;
- l'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être ;
- l'autoformation éducative, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives ;
- l'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux ;
- l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression "apprendre à apprendre".

On est loin de la technologie triomphante. Philippe Carré propose une excellente synthèse (Carré, Moisan, Poisson, 1997 : p 4). "L'autoformation est dans l'air du temps. Devant le regain d'intérêt pour un thème qui a été jadis tantôt érigé en slogan pédagogique radical, tantôt renvoyé au rayon des accessoires (démodés, voire douteux), c'est peut-être l'éclectisme de sa popularité qui est le plus étonnant. L'intérêt des gestionnaires de la formation, porté par le questionnement sur la productivité de la formation, y rencontre le souci des formateurs de rapprocher la formation des conditions réelles de vie et de travail des sujets. L'expert des organisations y voit un vecteur des transformations sociotechniques en cours, tandis que le pédagogue y retrouve l'"éducation nouvelle" d'antan (ou l'"andragogie" de demain). Enfin, le sociologue y perçoit un signe des mouvements longs de l'histoire qui traversent le tissu social."

Le Graf (groupe de recherche sur l'autoformation en France) organise régulièrement des rencontres. Les rencontres mondiales tenues à Paris en juin 2000 et co-organisées par le Graf proposaient des ateliers autour de cinq approches correspondant aux courants indiqués ci-dessus : cognitive, autodidacte, sociale, éducative, existentielle. Pour l'autoformation éducative, le texte introductif parlait de "...situations éducatives où l'autoformation est introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative. Les pôles technico-pédagogique, psycho-pédagogique et socio-pédagogique sont considérés en fonction de leur interaction." (Colloque Autoformation 2000. Le forum - approche éducative, consulté en avril 2000).

4. Individualisation et/ou autoformation

On rappellera que dès les premières époques de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) on a mis en avant les atouts de l'utilisation de logiciels pédagogiques pour permettre une

individualisation du travail de l'apprenant (voir Demaizière, 1986). Il s'agissait souvent de l'utilisation d'un même logiciel par tous les apprenants d'un même groupe présents dans une même salle au même moment et encadrés par leur enseignant habituel. On est loin des situations de type autoformation guidée en centre de ressources où l'apprenant travaille sans présence d'un formateur, à un horaire et sur des matériaux choisis par lui (voir Demaizière et Foucher, 1998) ; néanmoins le fait de pouvoir progresser dans le cours ou les exercices à son rythme, en demandant les aides souhaitées, en recevant des commentaires d'erreurs spécifiques, apportait déjà une individualisation appréciée. Aujourd'hui, qu'il s'agisse de dispositifs d'autoformation ou de formations dites "ouvertes" (la FOAD, formation ouverte à distance dont on parle tant), les degrés d'initiative, de choix et d'individualisation sont plus grands. Il convient toutefois de bien établir certaines distinctions. On peut apporter un fort degré d'individualisation, par exemple en fournissant un plan de travail à l'apprenant lui détaillant le cheminement qu'il doit suivre, les matériaux qu'il doit utiliser, et cela en fonction d'un test diagnostic et d'un entretien individuel avec un formateur qui précède l'entrée en formation. On n'a pas pour autant donné à l'apprenant grand degré de contrôle et d'initiative sur les matériaux, les contenus, les approches qu'il souhaite, lui, retenir. On reste dans des démarches prescriptives qui ne correspondent pas vraiment à la perspective d'une autoformation, même guidée, qui se pose comme autre chose qu'un dispositif individualisé, sur mesure... La prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre "simple" individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative. On voit combien les marges sont étroites et les frontières floues. Cet aspect est néanmoins d'une grande importance.

5. Analyser des dispositifs d'autoformation éducative

Pour ces dispositifs, souvent qualifiés d'autoformation guidée ou tutorée, on considérera d'abord **trois niveaux** afin de bien caractériser le dispositif :

- le travail individuel de l'apprenant ;
- les regroupements, le contact avec les pairs ;
- l'encadrement, le suivi, les contacts avec un ou des formateurs, tuteurs...

Le seul travail individuel, en centre de ressources, ne suffit pas à constituer un dispositif. S'il y a eu un seul entretien de guidage et d'orientation en début de parcours, sera-t-on justifié à parler de dispositif de formation ? Les regroupements sont-ils essentiels ? (ils sont parfois difficiles sinon impossibles à organiser, mais peut-on s'en passer, pour la dimension d'expression orale d'une langue vivante, pour la nécessaire relation sociale avec d'autres apprenants...?) Peut-on effectuer un parcours de formation sans contacts (réguliers ?) avec un formateur ? Toutes ces questions ne peuvent être éludées.

Il convient ensuite d'entrer plus dans le détail et d'envisager les points suivants. Les **produits et activités** sont-ils prescrits (individuellement à chaque apprenant, à un sous-groupe d'apprenants) ou choisis ? S'il y a choix, s'effectue-t-il à partir d'un fonds de ressources ou de propositions large ou restreint, ouvert ou fermé ? Par exemple, a-t-on sélectionné quelques dizaines de produits correspondant à la population cible et aux options didactiques des responsables ou a-t-on essayé de regrouper toutes les ressources existant sur le marché ? Les deux optiques existent. Elles ne mettent pas l'apprenant dans la même position et ne construisent pas le même type de relation entre lui et les responsables du dispositif.

Pour ce qui concerne les **matériaux d'apprentissage**, ils peuvent être pédagogiques, pédagogisés (construction de livrets d'accompagnement comportant des aides, des suggestions d'activités avec corrigés..., à partir de documents "authentiques" non prévus pour un apprentissage) ou bruts (livrés à l'apprenant sans aucune préparation ni encadrement).

Quant à l'**accompagnement**, au **suivi du parcours**, il peut être plus ou moins vérificateur (enregistrement des réponses faites par l'apprenant, vérification du temps passé sur les différents matériaux...). Les entretiens de tutorat peuvent être imposés ou seulement proposés (et donc laissés à l'initiative de l'apprenant). C'est dans l'équilibre entre les points d'obligation et de liberté, les degrés plus ou moins grands d'intervention et de médiation pédagogiques, qui se situent à ces différents niveaux et ont tous leur pertinence, que se construit la spécificité d'un dispositif et, on l'espère, sa cohérence.

On examinera également la présence éventuelle d'une **formation méthodologique**, préalable à l'entrée dans un dispositif d'autoformation. Est-elle nécessaire, souhaitable, doit-elle être imposée ou proposée... ? Faut-il apprendre à travailler en autoformation ? Faut-il s'appuyer sur différents **profils d'apprentissage** et aider les apprenants à prendre conscience de leur style cognitif ? Dispose-t-on de matériaux suffisamment diversifiés pour que ces distinctions soient opératoires... ?

6. Le tutorat

Le tutorat est une rencontre individuelle de l'apprenant avec un formateur/tuteur, qui scande un parcours de formation reposant largement sur le travail individuel. Il est un élément capital du dispositif. Plusieurs optiques peuvent être adoptées. Elles ne sont ni neutres, ni "innocentes" par rapport à la philosophie du dispositif d'autoformation. Les attitudes adoptées sont souvent peu contrôlées, basées sur des implicites, et peu réfléchies. Le formateur habitué à l'attitude expositive et "dirigiste" du cours classique est souvent mal préparé à une situation d'écoute individuelle. Une formation spécifique, des échanges réguliers au sein de l'équipe de formation seront souvent nécessaires pour réguler et homogénéiser les actions des différents intervenants.

On peut évoquer rapidement ici quelques questions. Faut-il dire à l'apprenant ce qu'il doit faire ? Faut-il vérifier ce qu'il a ou non fait ? Faut-il au contraire le faire parler sans juger ? Comment dynamiser au mieux son parcours et sa progression ? Le tutorat a-t-il pour fonction d'examiner les problèmes de l'apprenant ? Doit-il au contraire mettre en avant les dynamiques d'apprentissage déjà enclenchées ? (La relation des formateurs aux "problèmes" de l'apprenant mérite qu'on s'y attache, certains semblant ne voir leur rôle de pédagogue que comme ressource en cas de difficultés, vision négative qui se révèle largement inappropriée à la pratique du tutorat à notre sens - voir Demaizière et Foucher, 1999).

7. Autoformation et solitude

Pour beaucoup l'autoformation signifie que les apprenants sont "seuls". Les connotations sont alors nombreuses, souvent négatives. Ces apprenants, seuls pendant les plages de travail individuel qui constituent l'ossature d'un dispositif d'autoformation, sont-ils donc "abandonnés", loin de leur enseignant, qui ne pourra immédiatement répondre à leurs questions, les aider à résoudre leurs problèmes en cas de blocage ? Sont-ils au contraire "tranquilles", loin du regard évaluateur du formateur et des autres apprenants, libres d'aller à leur rythme, de demander les aides qu'ils souhaitent, de ne pas s'attarder sur ce qui ne retient pas leur attention ? Devinez qui des formateurs et des apprenants adopte en général chacune de ces positions...

Il faut insister sur le fait que dans un groupe on ne peut pas toujours poser une question quand on est en difficulté, ni recevoir une aide individualisée du formateur. Le peut-on souvent, surtout quand on est timide, que l'on se pense plus faible que la moyenne du groupe... ?

Par contre, il est clair que devoir suivre une prescription impérative (faire tels chapitres de tels cours...) dans une situation de solitude peut créer des problèmes importants lorsque l'on ne se sent pas à l'aise face aux matériaux et que l'on n'a aucune marge de manœuvre pour abandonner ce qui pose problème au profit d'autres matériaux disponibles. Solitude négative

et frustration, sentiment d'échec peuvent s'installer surtout s'il n'est pas prévu de pouvoir dialoguer avec un formateur ou un tuteur.

Ici encore la recherche de l'équilibre adéquat est essentielle et ne va pas de soi par rapport aux premières impulsions des formateurs responsables (qu'ils soient fascinés par la liberté totale à offrir aux apprenants pour les libérer des carcans traditionnels ou au contraire frileux dès que l'on sort du cadre du présentiel - les deux options existent).

8. Autoformation et autonomie

Diverses associations d'idées existent entre ces deux termes proches sans être pour autant équivalents.

Pour certains, si l'on travaille en autoformation c'est que l'on est autonome ; "travail autonome" et "travail individuel", "autoformation" semblent parfois synonymes. Il faut, bien entendu, y regarder de plus près. Une autoformation tutorée avec entretiens réguliers avec un formateur et recours à des matériaux pédagogiques de type didacticiels tutoriels, avec nombreuses questions posées, aides et commentaires, ne demande pas nécessairement une grande capacité à l'autonomie de la part de l'apprenant (certainement beaucoup moins qu'un travail en grand groupe avec exposé magistral pendant lequel il faut prendre des notes à partir desquelles il faudra s'approprier les contenus).

Ailleurs, on expliquera que l'autonomie est un pré-requis à l'entrée dans un dispositif d'autoformation. On proposera alors des formations préparatoires (on est proche de l'éducabilité cognitive, du "apprendre à apprendre", de la réflexion sur les styles ou les profils d'apprentissage), ou on s'appuiera sur cet argument pour exclure la possibilité de l'autoformation ("ils sont trop jeunes, il faut réserver une telle approche à des élèves/étudiants plus avancés" - à l'université, on vous expliquera qu'il faut attendre le 3^{ème} cycle, dans le secondaire qu'il faut attendre le lycée...).

Une autre position, moyenne, consiste à considérer l'autonomie comme un objectif et non comme un pré-requis. Un travail dans un dispositif d'autoformation guidée est alors vu comme un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages.

S'agissant du doublet "autoformation - autonomie", il convient de réfléchir en complément à la notion de travail effectué "seul" (cf. ci-dessus) ainsi qu'aux marges d'initiative et de décision de l'apprenant, à sa responsabilité à l'intérieur du dispositif.

En corollaire, on se demandera "quand, où, comment, sur quoi ?" s'exercent l'autonomie, la responsabilité, l'initiative... Questions classiques mais non superflues pour autant.

9. Autoformation et multimédia, TIC

Autoformation éducative et TIC sont le plus souvent associées. Il faut être conscient de ce que, derrière l'étiquette "TIC", on peut trouver une grande variété de matériaux supports et d'environnements d'apprentissage. Les matériaux multimédia ou TIC comportent ou non un scénario pédagogique (le didacticiel contrasté à une navigation sur la Toile vers des sites informatifs plutôt que pédagogiques). Ils proposent ou non un retour pédagogique intégré au produit, et donc fourni immédiatement. La différence est grande entre une situation et une autre. L'apprenant n'est plus "seul" de la même manière dans un cas ou un autre. Lui demander de rechercher, sans aide ou indication préalable précises, des informations pertinentes sur la Toile pour construire son apprentissage peut le placer dans une situation proche de l'autodidaxie. On est alors dans une version maximaliste de l'autoformation. Au contraire, prescrire en situation de groupe une tâche à exécuter et en effectuer la reprise et la synthèse ensuite à nouveau en groupe, sous la direction du formateur n'introduira pas un grand degré d'autoformation. On parlera éventuellement de plage d'autoformation pour le travail individuel sur machine. Il serait sans doute plus adéquat d'éviter le terme.

10. Nouveaux rôles, nouvelles représentations

La nécessité de nouveaux rôles pour les formateurs est régulièrement soulignée mais il reste utile d'y revenir et d'insister sur le fait que la notion d'autoformation introduit une approche qualitativement différente de la plupart des situations de groupe classiques. Le recours habituel aux TIC ajoute encore une dimension supplémentaire à l'évolution du rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce dernier doit se vivre comme un médiateur (voir *Les sciences de l'éducation*, 1996), plutôt que comme le dispensateur des savoirs. Il devra jouer des rôles spécifiques, identifiés par des étiquettes elles aussi plus spécifiques que celles de "formateur" ou "enseignant". On évoquera les fonctions ou nouveaux métiers suivants : tuteur (parfois tuteur méthodologue ou tuteur disciplinaire), concepteur de matériaux pour un travail individuel, personne ressource, animateur de l'équipe d'un centre de ressources, ingénieur de formation. Des diplômes et des spécialisations correspondant à ces nouveaux profils se mettent en place actuellement dans diverses institutions (IUP, DESS, formations d'emplois-jeunes...).

Ces rôles nouveaux ne peuvent être remplis adéquatement que si de nouvelles attitudes se développent : vis-à-vis des apprenants et vis-à-vis des autres membres de l'équipe enseignante. Ces nouvelles attitudes s'appuient nécessairement sur de nouvelles représentations : représentations de son métier, de sa fonction, de l'acte d'apprentissage en milieu institutionnel, de la relation aux autres partenaires (apprenants et collègues). Ces représentations restent souvent implicites mais néanmoins fortement ancrées. On ne cesse de constater que derrière un certain nombre d'autoproclamations d'innovation, de renouvellement, d'expérimentation, perdurent des attitudes et des orientations tout autres. De nombreuses innovations pédagogiques peinent à se mettre en place pour des raisons liées à de tels décalages. Certaines déclarations d'intention sincères ne sont pas corroborées par les mises en œuvre. Ailleurs, les responsables obtiennent un accord de surface sans adhésion réelle devant un changement qui est imposé et non choisi. Dans les deux cas, on observe des dérives et une absence de cohérence entre les principes affichés au départ et les pratiques effectives. Le problème est en général augmenté par le fait qu'un travail d'équipe s'impose. Il ne peut y avoir une mise en œuvre isolée (l'enseignant dans sa classe, avec son groupe), l'apprenant rencontre divers interlocuteurs, il travaille sur des supports construits par une variété de concepteurs. Toute incohérence est d'autant plus visible.

11. Didactique de la discipline et ingénierie de formation

Les deux niveaux doivent être impérativement considérés et ce tout particulièrement lorsque l'on met en place un dispositif d'autoformation. la qualité des supports proposés pour le travail individuel doit être examinée avec les exigences de la didactique (adéquation scientifique, méthodologique, pertinence des tâches proposées...). Par ailleurs, une réflexion plus organisationnelle, au niveau de l'ingénierie, s'impose, afin de mettre en place de manière adéquate les différents éléments du dispositif. L'improvisation est encore plus difficile à imaginer que pour une situation classique de présentiel.

12. Quelques tendances à éviter

Dès lors que l'on envisage l'autoformation ou les TIC, on se trouve immédiatement confronté à des tendances "classiques" aussi bien dans les milieux de l'innovation pédagogique que dans ceux des technologies. On peut, à très grands traits, dessiner deux cas de figure extrêmes, (ici quasiment caricaturés) qui s'opposent, et s'opposent tous deux à des positions raisonnées (ce juste milieu à toujours rechercher...).

Certains survalorisent systématiquement les capacités de l'apprenant à apprendre seul, à distance, sans matériaux pédagogiques, à créer ses propres scénarios. (Pour une analyse sur le

cas des dispositifs d'autoformation en langues, voir Claude Springer, 1996, chapitres 10 et 11.) C'est le courant "ne les empêchons pas d'apprendre en intervenant, le pédagogue assassine les petits Mozarts". On peut rapprocher ce discours des enthousiasmes des années 1970 autour de la simulation, de ceux des années 80 autour de Logo puis de l'hypertexte navigationnel. Dans la dernière décennie, on pensera au butinage mondial sur Internet. Et, en tout temps, aux tenants du contact direct avec la Connaissance, les Experts, les Grands auteurs : de J.C. Milner à A. Finkelkraut en passant par ceux qui pensent que grâce à Internet les apprenants vont dialoguer avec les prix Nobel pour apprendre. Dans tous les cas, le pédagogue, le "pédagogisme" est rejeté (la didactique de la discipline est, en général, tout simplement ignorée).

En face, se trouvent ceux qui ont tendance à sous-estimer les capacités d'initiative et de prise en charge du même apprenant. On trouve là un groupe de pédagogues qui se proclament en général "gens de terrain" ("nous qui connaissons les élèves, qui les voyons chaque jour, avec tous leurs problèmes"). C'est le courant "il faut les suivre, les encadrer, il faut un enseignant présent à tout moment en cas de difficulté". Angoisse à l'idée qu'ils pourraient apprendre et progresser "sans nous", loin de nos yeux. Difficulté à voir qu'un dispositif bien pensé peut permettre de progresser sans vision directe mais avec d'autres formes d'accompagnement et d'échanges entre apprenants et formateurs.

Discours des uns et des autres ont du mal à s'ajuster autour d'un projet commun. TIC et autoformation constituent souvent un terrain de confrontation privilégié. Il faut en être conscient et savoir anticiper les réactions. Elles sont, en général, assez faciles à répertorier. Faire évoluer les représentations est plus malaisé, cela a déjà été dit.

13. En guise de conclusion. Quelques mythes

Philippe Carré, déjà cité plus haut, propose un raccourci humoristique fort pertinent dans une publication récente (1999). Sa série des 9 "mythes de l'autoformation" servira utilement de conclusion ici.

- Le mythe de Robinson, ou "L'autoformation, c'est la soloformation".
- Le mythe d'IBM, ou "L'autoformation, ça exige un matériel sophistiqué".
- Le mythe de Crésus, ou "L'autoformation, c'est fait pour les riches".
- Le mythe du Comptable, ou "L'autoformation, ça fait faire des économies".
- Le mythe du Complot, ou "L'autoformation, c'est la fin des formateurs".
- Le mythe de la Sieste, ou "L'autoformation, c'est pour les profs paresseux".
- Le mythe de l'enseigneur, ou "L'autoformation, c'est l'anarchie".
- Le mythe de Mani, ou "L'autoformation, c'est tout ou rien".
- Le mythe du couturier, ou "L'autoformation, ça passera".

Références

Livres et revues

(Sont ajoutées quelques références utiles bien que non citées dans le texte)

ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), revue francophone sur Internet : <http://alsic.org>

BONVALOT, Guy (1995) : "Pour une autoformation 'permanente' des adultes". *Education Permanente*, no 122, pp 139-146.

CARRE, Philippe (1992) : *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.

- CARRE, Philippe, MOISAN, André & POISSON, Daniel (1997) : *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- CARRE, Philippe (1999) : "Les mythes de l'autoformation". *Cahiers pédagogiques*, no 370, pp 19-21.
- DEMAIZIERE, Françoise (1986) : *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.
- DEMAIZIERE, Françoise & FOUCHER, Anne-Laure (1998) : "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 110, pp 227-236.
- DEMAIZIERE, Françoise & FOUCHER, Anne-Laure (1999) : "Autoformation : relations et dispositifs". *Le Français dans le Monde*, no 305, juillet-août, pp 39-41.
- Education permanente (1995) : *L'autoformation en chantiers*, no 122.
- Educations (1995) : *L'autoformation*, no 2.
- JEZEGOU, Annie (1998) : *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Les cahiers pédagogiques (1999). *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?* no 370, janvier 1999, CNDP.
- Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (1996) : *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, no 1-2.
- SPRINGER, Claude (1996) : *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

Sites Internet

- Groupe de recherche sur l'autoformation en France (Graf) (nd) : <http://www.multimania.com/autograf/>, consulté en janvier 2001.
- Colloque "autoformation 2000" (nd) : <http://bose.cnam.fr/autoformation2000/France/fr4.htm>, consulté en avril 2000.
- (Texte publié en 2001 dans Vincent-Durroux, L. & Panckhurst, R. (coords). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*. METicE, collection "MédiaTic", université Paul Valéry, Montpellier 3, pp 15-30.)

Réseaux numériques et réseaux sociaux : vers le développement de l'autoformation sociale de configuration ?

Depuis une dizaine d'années, le développement des réseaux numériques a considérablement facilité nos capacités d'autoformation en rendant accessible et à moindre coût des ressources considérables. Ces réseaux ont ainsi révolutionné nos espaces temps. Des bases de données sont accessibles d'un clic de souris, des réponses très contextualisées peuvent être apportées immédiatement par l'intermédiaire de moteurs de recherche de plus en plus performants. Ces mutations techniques autorisent également le développement de modes de formation plus institués, aspect repérable notamment par le développement rapide des formations ouvertes et à distance. Mais cette relation « homme-machine » ne peut se réduire à cette interface solitaire, au seul rapport d'un auto-apprenant confronté à des « choses », des textes, des données, sous toutes leurs formes. Les réseaux numériques ont permis également le formidable développement des réseaux sociaux, hier cantonnés géographiquement. Ils ont permis l'élargissement de véritables communautés, s'affranchissant des frontières, devenant de véritables creusets d'autoformation sociale.

Réseaux numériques et réseaux sociaux, creusets d'une autoformation sociale

« La toile », c'est à dire internet, met ainsi en relation quotidienne des communautés qui se co-construisent, disparaissent ou renaissent sous des formes différentes, au gré des forums, listes de diffusion et autres outils de coordination de ce média. Internet est ainsi le reflet des multiples identités produites par les sociétés post-modernes, plus mouvantes et interactives, au savoir profusant. Cependant et pour reprendre Mauss, ces évolutions et nouvelles constructions sociales, aussi volatiles soient-elles répondent aux impératifs de don et de contre-don, communes à toutes les sociétés humaines. Cette « mise en réseau », c'est à dire la capacité de se lier à d'autres humains pour échanger, troquer, communiquer, mais surtout apprendre, devient un enjeu majeur pour l'autoformation grâce aux réseaux numériques. Mais il s'agira ici d'un modèle d'autoformation sociale. Je développerai mon point de vue en m'appuyant sur une approche anthropologique et interactionniste. Les interactionnistes pensent l'ordre social comme composé, non de structures, mais plus exactement de « structures en procès » ou de « processus structurels »¹ ; Blumer définit les trois principes fondamentaux de l'interactionnisme²

1 De Queiroz J. M. , Ziolkowski M. – *L'interactionnisme symbolique* – Presses universitaires de Rennes – 1997 p.66

2 *op. cit.* p 31

- 1) Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux
- 2) Ce sens est dérivé ou provient des interactions de chacun avec autrui
- 3) C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié

L'interaction est une construction continue des acteurs et possède des propriétés émergentes. C'est un processus actif et créatif. Ainsi, selon les interactionnistes, la vie sociale ne serait rien d'autre qu'un processus continu de communication, d'interprétations et d'adaptations mutuelles. Ces relations et interpénétrations sont au cœur des échanges de ces communautés d'un jour, ou qui survivent dans le temps. Ces réseaux élargis par les technologies numériques répondent aux mêmes caractéristiques que ceux qui leur préexistaient en s'affranchissant des hiérarchies. Vincent Lemieux dissocie ainsi « réseaux » et « appareils » : « *L'appareil* » est une organisation où la circulation des informations se fait essentiellement dans un sens hiérarchique. La socialité est liée aux positions des acteurs. Les relations n'existent qu'à une fin précise. Dans le « réseau », on constate une redondance des connexions ; la circulation des informations s'y effectue dans plusieurs sens ; les liens de socialité sont importants. La relation entre deux personnes existe pour elle-même. Le réseau a des frontières ouvertes, une tendance à la prolifération des connexions, et les acteurs tendent à y être polyfonctionnels. L'appareil a des frontières fermées et les acteurs y jouent un ou des rôle(s) spécialisé(s). L'appareil correspond aux sociétés stables, voire figées ; le réseau, aux sociétés émergentes ou en transition »³. Ainsi de nombreux auteurs insistent sur la liberté laissée aux acteurs des réseaux. Leurs définitions s'appuient sur l'opposition entre deux modèles des relations des hommes, à partir d'une vision dynamique ou statique de la réalité. Ils mettent l'accent sur la circulation des flux, plutôt que sur son accumulation. Ils insistent aussi sur les processus de coordination, de coopération ou de régulation, plutôt que sur les institutions. Ils les représentent comme des lieux d'échange, mais pas nécessairement égaux, les ressources des membres n'étant pas les mêmes. Par contre la réciprocité est une des conditions du maintien d'un membre dans la vie d'un réseau. Enfin, l'approche par les réseaux permet de dépasser la vieille opposition entre une vision déterministe et une vision plus individualiste des phénomènes sociaux : « *Dans la perspective d'une analyse de réseaux, les acteurs, qu'ils soient des individus, des organisations ou des Etats, apparaissent à la fois autonomes et déterminés parce que soumis aux contraintes que font peser sur eux les acteurs auxquels ils sont*

³ Deroy F. citant Vincent Lemieux – Petite histoire de la notion de réseau – *Education permanente* -n° 144 – 2000-3 – p. 29

reliés »⁴. Gaston Pineau insiste sur la porosité du réseau, à la fois sa force et sa faiblesse. La qualité de membre y est définie fonctionnellement et non statutairement. Ainsi, le réseau n'existe que par sa fonctionnalité : *« Son existence n'est-elle jamais assurée ni évidente. Elle oscille entre des états et des périodes d'actualisation et d'autres de latence. Le réseau peut facilement se diluer et disparaître si les réalités qui catalysent ses relations non instituées perdent leur prégnance »*⁵. Le réseau peut connaître de fortes dérives. S'il semble un lieu de liberté d'action, il peut aussi être un espace d'enfermement, et peut favoriser l'émiettement social, une sorte de communautarisme professionnel ou social. Pour Claire Heber-Suffrin, il peut relier les individus dans des systèmes/cocons fermés créant ainsi de nouveaux corporatismes *« des dépendances d'autant plus perverses qu'elles ne sont pas manifestes. Ils peuvent faire perdre la conscience de l'importance du bien commun. »*⁶. La recherche de mise en réseau passe par le recherche d'une appartenance à une communauté affective, où la qualité des relations interpersonnelles comptent autant que l'efficacité en terme de réciprocité qu'il peut apporter. Les réseaux numériques facilitent grandement la visibilité et accessibilité à tous types de communautés. Alain Degenne et Michel Forsé, dans *« Les réseaux sociaux »* (1994)⁷, voient dans la recherche de pairs dans les réseaux ouverts, une aspiration à des rapports, des échanges plus authentiques et moins contraints. Les relations nouées dans les réseaux sont peu visibles. Elles peuvent suivre des dynamiques très changeantes, au même titre que l'état mouvant des relations interpersonnelles qui le structurent. *« Elles ont la force et la faiblesse des liens interpersonnels, non institués mais constituant et instituant peut-être l'essence du social. Elles peuvent perdurer aussi aux institutionnalisations plus formalisées qui ponctuent normalement le succès de ces réseaux : associations, mouvements, organismes, laboratoires, départements. Elles constituent alors la trame interpersonnelle d'une culture commune de fond solidifiant et animant les partenariats »*⁸.

En m'appuyant sur ces auteurs, je nommerai ainsi réseau une configuration, fruit d'un regroupement d'acteurs, liés entre eux par des relations informelles, c'est à dire non instituées, ou parfois formalisées, c'est à dire comportant un stade minimal d'organisation, mais n'étant pas cadré par des statuts légaux. Les réseaux lient les individus ayant des intérêts communs, réels ou supposés. Ces niveaux d'intérêts sont le ciment et le ferment de

⁴ Allemand S. – Les réseaux : nouveaux modèles, nouveaux regards – *Sciences Humaines* – n°104 – avril 2000 – p. 23

⁵ Pineau G. – Rendre heuristique les tensions de la triade pratique/formation/recherche : trois moyens – *Cahiers de la recherche en éducation* – Université de Sherbrooke – volume 2 n°1 – 1995 – p. 196

⁶ Heber-Suffrin C. – Réseaux en mouvements – *Education permanente* – n° 144 – 2000-3 – p. 109

⁷ Degenne A, Forsé M. – *Les réseaux sociaux* – éditions Armand Collin – Paris - 1994

⁸ Pineau G. 1995, *op. cit.* p.197

cette relation. Les relations favorisées par les technologies numériques sont organisées vers la recherche de production de connaissances : avoir accès à des sources d'information, à des pratiques professionnelles ou sociales questionnant l'efficacité personnelle, conforter ou reconstruire des repères identitaires en confrontant les modèles du faire et de concevoir le monde, constituer une communauté de pensée en absence de cadre identificatoire explicite venant de l'extérieur, entretenir des réseaux d'aide entre pairs, entre passionnés. Le réseau est un espace de coopération. Les modalités d'échanges sont égalitaires ou réciproques. L'égalité et la réciprocité des échanges ne passent pas obligatoirement entre les deux mêmes individus, et ne sont pas nécessairement à chercher dans la nature de l'échange. L'essentiel repose sur la nécessité pour chacun de disposer d'un bien d'échange pour justifier de son utilité au sein du réseau. Les liens de hiérarchie et de compétition entre les différents acteurs du réseau en sont totalement exclus. La dimension affective, la recherche d'appartenance à une communauté de sens permet aux réseaux lâches et éclatés géographiquement de survivre dans la durée.

L'autoformation sociale de configuration, modèle d'autoformation en réseau

Quand un réseau se développe, soit à partir des réseaux numériques, soit à partir de relations plus formelles tissées en présentiel (exemple vécu : constitution d'un réseau de secrétaires de mairie, à partir d'une interconnaissance favorisée par un stage de formation du CNFPT⁹), pourra se forger dans le temps une « configuration » propre à chaque groupe, et que ce groupe bascule ou non vers une forme plus formalisée, comme une association. Les échanges produits au sein de ces réseaux développés et connaissant des périodes plus ou moins longues de stabilité appartiennent selon moi à une forme d'autoformation que j'appellerai « autoformation sociale de configuration » modèle d'autoformation, sans médiation quelconque, que ce soit par l'intermédiaire d'un facilitateur permettant le fonctionnement des réseaux d'échanges du savoir définis par Claire Heber Suffren ou celui structuré à partir d'un type de management autorisant le développement des compétences collectives, comme dans les organisations apprenantes. La configuration, définie par Norbert Elias, est un espace, produit d'un processus dynamique, changeant, jamais écrit par avance. *« Nommée parfois « figuration », ou « formation », une « configuration » désigne toute situation concrète d'interdépendance, de la partie de cartes à la nation. C'est un concept à géométrie variable, qui « s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'être interdépendants. Qu'il s'agisse de professeurs ou d'élèves dans une classe, de médecins et de patients dans un groupe*

⁹ CNFPT : centre national de la fonction publique territoriale, centre de formation initiale et continue des agents territoriaux

thérapeutique, des habitués d'un café à leur table réservée, ou d'enfants au jardin d'enfants, tous forment ensemble des configurations relativement transparentes »¹⁰. « La configuration en d'autres termes, n'est rien d'autre que le système d'interactions – la « structure sociale » - vu à hauteur d'individu : « Ce que nous désignons par « structures » lorsque nous considérons les gens en tant que sociétés sont des « configurations » lorsque nous les considérons en tant qu'individus »¹¹. « On pourrait également la qualifier d'« espace de pertinence » : c'est une situation, à dimension spatio-temporelle variable, telle que ce qui y advient produit un effet sur tous les êtres qui y sont impliqués, lesquels contribuent eux-mêmes, par leurs actions, à modifier cette situation »¹². Cette configuration est engendrée par différents types d'acteurs qui interagissent de manière spontanée, ponctuelle ou permanente, dans mon exemple principalement à distance. S'ils produisent la configuration, elle forme à son tour une communauté d'intérêts, un lieu unique, non transposable, où s'échangent des pratiques, des connaissances, des ficelles, du prêt à penser. Communauté accessible et repérable aisément, elle est un espace où professionnels juniors ou seniors, passionnés en tous genres sont susceptibles, s'ils le désirent, de se mettre en lien dans un milieu d'interconnaissance « Ce terme désigne le fait que des personnes se connaissent mutuellement de nom, d'expérience. Chaque personne est au centre d'une étoile d'interconnaissance. La superposition dense de ces étoiles constitue un milieu d'interconnaissance (...) L'interconnaissance désigne une relation interpersonnelle. L'interconnaissance suppose l'existence d'interactions personnelles répétées. Elle implique en général l'interdépendance.(...) Il peut y avoir interaction sans interconnaissance. »¹³. Pour les « juniors » notamment, que ce soit dans le monde professionnel ou plus largement social, en absence de cadre identificatoire pré construit, la communauté des pairs de la configuration choisie se révèle à lui comme « pourvoyeur d'orientation » « Il faut se poser la question des motifs qui poussent un individu à prendre pour point de comparaison et source de ses normes un groupe ou une catégorie sociale dont il n'a jamais été membre, et examiner les moyens qu'il emploie pour ce faire. Comparer sa position avec celles des autres implique l'usage de catégories cognitives déjà établies, et celles-ci proviennent pour l'essentiel des « pourvoyeurs d'orientation » : le groupe d'appartenance en tant que groupe où se forme et se définit la perspective de perception et d'interprétation du monde, constituée dès lors le groupe de référence obligé et fondamental »¹⁴. L'autoformation sociale de configuration qui peut s'organiser à partir de ces réseaux sociaux, s'intéresse fréquemment à

¹⁰ Elias N., *Qu'est ce que la sociologie*, Paris, Pandora, 1981, p. 158

¹¹ Elias N., *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 212

¹² Heinich N., *La sociologie de Norbert Elias*, Repères, La Découverte, Condé sur l'Escaut, 1997, p 90

¹³ Beaud S., Weber F. *Guide de l'enquête de terrain*, collection guide repères, La Découverte, Paris, 1998, . p 40

¹⁴ De Queiroz J. M., Ziolkowski M. – *op. cit.* p. 54

des personnes isolées sur leurs fonctions ou leurs centres d'intérêt. Un groupe de pairs est recherché pour répondre à des questions que lui seul peut fournir : caractéristiques d'identification, savoir complexe produit par un membre, contextualisé à la configuration. Une formation formelle, quel que soit son degré d'ingénierie, ne pourrait jamais répondre à ce type d'attentes. L'autoformation sociale, sous toutes ses formes, est une donnée irréductible, elle participe du lien social, du besoin fondamental d'identification. Elle se réalise dans des relations d'échanges, qui permettent de se reconnaître, offreur et demandeur, de modifier les représentations par copulations d'idées et de positions. L'autoformation sociale de configuration est l'élan que se donnent des acteurs pris dans un espace d'interdépendance. La conscience de cette combinatoire complexe est faible, alors qu'elle permet à chacun de répondre aux problèmes du quotidien ou du lendemain. Chacun a bien conscience d'appartenir à un groupe souvent très éclaté géographiquement. Peu ont la conscience que cela participe d'un tout, mouvant, multiforme, le processus interactif de leur formation.

Reconnaître la force créatrice des réseaux sociaux

Je m'opposerai ainsi à une position « andragocentriste »¹⁵, ignorant, dans le sens de la méconnaissance, la force et les capacités créatrices des liens invisibles des individus reliés dans une configuration, position soutenue également par André Moisan « *Pensons-nous aux organisations en tant que groupes d'individus, en reconnaissant que les groupes constituent des entités réelles non réductibles aux individus qui les composent ? Attribuons nous alors à de tels groupes une capacité à penser, s'interroger, expérimenter et apprendre ? La notion de configuration permet de répondre à ces interrogations : l'organisation n'est pas le super-individu qui surplomberait ses membres d'une réalité propre. Et en même temps, l'association des membres organisés produit et met en jeu autre chose que la somme des parties. On se rend compte ici de la stérilité de la pensée engendrée par l'opposition individu / organisation* »¹⁶.

Pour sortir de l'illusion technologique, ce ne sont donc pas les réseaux numériques qui créent les réseaux sociaux. Les réseaux numériques facilitent cependant grandement les échanges et repérages des ressources à portée de demandes. Les fondements sous jacents à ces dynamiques de mise en réseau sont toujours irrémédiablement présents : rentrer dans une relation d'échange, trouver des espaces de liberté, co-construite des complicités et des communautés à fortes dimensions affectives.

¹⁵ néologisme conçu en écho du concept « scolacentriste », élaboré par Jean Manuel De Queiroz (1978)

¹⁶ Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation*, PUF, 1997, p 21

« AUTOFORMATION ET VALIDATION DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS »
à paraître dans *Lexique sur la VAE dans l'enseignement supérieur. Étude du champ sémantique de la Validation des Acquis de l'Expérience dans l'enseignement supérieur, coordination Jean-Pierre Boutinet et Jean-Yves Robin, 2006*
Gaston Pineau, Université de Tours

L'autoformation et la VAE semblent bien représenter deux fronts avancés du passage du paradigme scolaire de la modernité vers des économies socio-éducatives postmodernes. La difficulté de les relier tient à leur état émergent ainsi qu'à leur place différente dans les amples mouvements socio-techniques de transition institutionnelle des rapports aux savoirs valides. Le premier travaille le front caché du soi et de son triple investissement formatif possible : par soi, de soi, pour soi ; le second, les frontières institutionnelles de détermination de la valeur sociale des savoirs.

Les deux termes - autoformation et VAE - sont des néologismes apparus, le premier dans les années soixante-dix (Carré, Moisan, Poisson, 1997), le second officiellement au début des années 2000 après la première percée des acquis professionnels en 1985 et 1992 (Cherqui-Houot, 2001). Trente ans de différence dans l'émergence terminologique peut voiler leur appartenance à ce vaste mouvement d'ouverture paradigmatique aux apprentissages à tous les âges et dans tous les secteurs de la vie. La prégnance des problèmes frontaliers institutionnels et instrumentaux de la VAE risque de refouler la force et les enjeux de la double révolution culturelle cachée que représente l'autoformation pour un de ses chercheurs pionniers : Joffre Dumazedier. Une révolution socio-culturelle d'abord des rapports individus / institutions. « *L'aboutissement actuel de ce mouvement vieux de plusieurs centaines d'année est l'apparition dans une société éducative émergente, d'un « sujet social apprenant » qui prend de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation* » (Carré, 1997, p. 30). Une révolution technico-culturelle ensuite avec la montée des média d'information et de communication qui démultiplient et changent la nature des moyens classiques de formation. Cette double révolution culturelle, technique et sociale entraîne les sujets sociaux apprenants dans des situations expérientielles inédites. Cette formation expérientielle, presque à leur insu, développe des acquis originaux peu formalisés et même formulés, informels ou non formels.

Un seuil social semble avoir été franchi. Les individus s'autoformant, s'éduquant, ne sont plus des exceptions scolaires plus ou moins anormales. Ils semblent constituer une masse critique qui commence à faire basculer les institutions de normalisation. Cette masse de sujets sociaux apprenants ne peut plus être refoulée ni ignorée. Quelles connaissances en a-t-on ?

Ces connaissances commencent à peine à différencier cette masse. Le terme de galaxie de l'autoformation s'est heureusement détaché du fond obscur, nocturne qu'elle représente, avec cinq planètes ou cinq courants : l'autoformation intégrale ou autodidactique, les autoformations existentielle, éducative, sociale et cognitive. Avec l'approche ternaire transdisciplinaire qui structure heuristiquement les recherches pour éviter les pièges du psychologisme, du sociologisme et du pédagogisme, Nicole Tremblay distingue neuf courants qu'elle regroupe selon les dimensions individuelles (auto), environnementale (éco) et sociale (histo) (2003, p. 90 - 135) :

- Dimension individuelle (auto) : courants psychométrique, développemental, cognitif.
- Dimension environnementale (éco) : courants didactique et organisationnel.
- Dimension sociale (histo) : courants socioculturel, extrascolaire et épistémologique.

La connaissance embryonnaire de ces courants laisse à peine entrevoir l'ampleur et la complexité des bagages expérientiels qu'ils charrient, avec des acquis et des lacunes, des apprentissages-limites fulgurants mais aussi des illusions narcissiques travaillées par le mythe du Phénix. Comment reconnaître les acquis valables ? Par des tests élaborés par les courants psychométriques et cognitifs ? En ne retenant que les acquis concernant les matières scolaires et les compétences professionnelles privilégiées par les courants didactiques et organisationnels ?

Autant de moyens et de pistes de validation déjà empruntés. Mais les autres courants - plus liés aux dimensions existentielles et sociales - indiquent que l'autoformation ne développe pas seulement de nouvelles manières d'apprendre les mêmes matières, par exemple scolaires et professionnelles. Quand on reste dans ces mêmes matières, le référentiel ne change pas. L'acquis reste le même qu'il soit appris par soi ou avec d'autres. Son équivalence est relativement facile à valider. Mais pour raison de proximité, s'en tenir seulement à valider les acquis de ces nouvelles formes d'apprentissage par soi-même de matières déjà usuelles - voire usées - serait refouler les formes les plus originales de l'autoformation. Ce serait aussi se priver des mises en forme et en sens social et personnel les plus intéressantes pour renouveler les formes héritées souvent dépassées par les situations inédites d'apprentissage permanent dans tous les secteurs à tous les âges.

L'hypothèse peut être formulée que les courants existentiels et sociaux expérimentent en premier front, en solo et en direct des réponses formatives de survie aux situations postmodernes les plus inédites. Ce serait des courants de recherche-action-formation aux acquis les plus intéressants à valoriser. Mais comment ? Leur difficulté est qu'ils sont le produit de décadres de référentiels extérieurs, hétérogènes.

La piste de validation des acquis de ces courants autoformateurs limites veut apporter, aux frontières institutionnelles de détermination de la valeur cognitive, la double révolution culturelle de l'autoformation. Si les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels comme le prouve l'autoformation, il faut les associer comme auteurs-partenaires à la validation de leurs acquis. Ces derniers sont si originaux que leur validation sociale en savoirs échangeables exige des opérations de transformation cognitive complexes prenant du temps et des confrontations croisées. Il est important de contrebalancer les influences disciplinaires, administratives et même marchandes par des ouvertures partenariales larges transformatives. Impossible à notre avis d'envisager des validations d'acquis expérientiels d'autoformation existentielle et sociale limites sans dynamiques constructives de confrontation et de production de savoirs nouveaux.

À titre d'exemples limites, nous citerons deux recherches-actions-formations partenariales de valorisation - validation d'acquis expérientiels de mouvements sociaux s'autoformant en grande partie. La première est celle d'un Groupe de Recherche Quart Monde - Université, « *Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pense ensemble* » (1999). La seconde est le fruit de trois ans de coopération partenariale entre le Mouvement des Réseaux d'échange Réciproque de Savoirs et l'Université de Tours, « *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation* » (2004).

Les dispositifs de validation universitaire commencent à peine à s'instituer. À l'orée de la rencontre universitaire entre autoformation et validation des acquis expérimentiels, l'enjeu socio-culturel majeur semble bien la mise en miettes ou en culture d'arts singuliers de faire et de vivre des situations postmodernes inédites d'apprentissage à tous les âges et dans tous les secteurs de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

AUBRET Jacques, BLANCHARD Serge, 2005, *Pratique du bilan personnalisé*, Paris, Dunod.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, 1997, *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.

CHERQUI-HOUOT Isabelle, 2001, *Validation des acquis de l'expérience et université. Quel avenir ?*, Paris, L'Harmattan.

MOISAN André, CARRE Philippe, 2002, *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan.

TREMBLAY Nicole-Anne, 2003, *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Les réseaux sociaux : Outils d'apprentissage en devenir ?

Pinte Jean-Paul
Maître de conférences SIC
Pinte.jp@gmail.com
Laboratoire d'Innovation Pédagogique
Université Catholique de Lille, 60, Bd Vauban, 59000 Lille
Blog : <http://veillpedagogique.blog.lemonde.fr>

RÉSUMÉ : L'arrivée en masse des réseaux sociaux et des espaces collaboratifs sur la toile a contribué à créer un Web social dont les pionniers acteurs du Web 2.0 viennent perturber tous les champs d'action de notre société dont notamment notre éducation. Cette nouvelle donne pédagogique incite des enseignants initialement réfractaires à intégrer cette dimension collaborative dans leur mode d'enseignement en pratiquant de nouveaux outils aujourd'hui maîtrisés par leurs élèves le plus souvent en dehors du circuit traditionnel d'enseignement. Qu'en est-il sur le terrain ? Les pratiques évoluent-elles ? Faut-il considérer les réseaux sociaux comme des outils d'apprentissage en devenir ? Quelle pédagogie particulière ?

Bien que l'apprentissage en groupe soit encore très marginal en France et que l'ouverture au flux des pratiques du Web 2.0 encore une compétence à laquelle les enseignants ne sont pas forcément préparés, cet article fait le point sur l'état actuel du « Social Learning » et tente de dresser quelques pistes de développement en cours et à venir dans ce domaine.

Mots-clés : Apprentissage social, réseaux sociaux, web social, outils collaboratifs

ABSTRACT: The influx of social networks and collaborative spaces on the Internet has helped create a social web of which the pioneers of Web 2.0 players disrupt all areas of action to note our society including education. This new teaching encourages teachers initially reluctant to incorporate this collaborative dimension in their teaching by practicing new tools now controlled by their students more often outside the traditional educational system. What field? What is the evolution of practices ? Should we consider social networks as learning tools in the making? What special education?

Although group learning is still very marginal in France and the opening to the flow of Web 2.0 practices still a skill that teachers are not necessarily prepared, this article focuses on the current "Social learning" and attempts to provide some avenues for ongoing development and future in this field.

Keywords: Social learning, social web, collaborative tools

1 INTRODUCTION

Notre société est passée trop vite au statut de société numérique sans que notre système éducatif ait pu s'adapter à ces nouveaux publics adeptes des outils collaboratifs et des réseaux sociaux.

En explorant les pratiques sur le terrain, il semble qu'une mutation soit en train de s'opérer sur le terrain avec d'un côté des enseignants souvent contraints à rentrer dans le flux des pratiques de leurs élèves et de l'autre des enseignants ayant déjà pris conscience que

plus rien ne les rendra avant la situation de l'avènement du réseau Internet.

Les réseaux sociaux doivent permettre de redonner du pouvoir à l'enseignant en lui offrant la possibilité d'apprendre à distinguer les savoirs pertinents, de partager et de confronter les connaissances tout en offrant un nouveau style de dialogue.

Les outils sont là et si la sensibilisation et la formation des enseignants à ces espaces collaboratifs reste à la hauteur des attentes de notre société, les réseaux sociaux bien encadrés pourraient bien être aussi le moyen

pour les élèves de redécouvrir de nouveaux moyens d'accès et de contrôle aux chemins de la connaissance.

2 TOUT APPRENTISSAGE EST SOCIAL

Après avoir été longtemps considérés comme des espaces personnels d'information, semblant de vie sociale à des personnes mal adaptées dans la vie réelle, la fréquentation de plates-formes communautaires est devenue aujourd'hui un moyen pour les élèves d'acquérir d'autres compétences. Rien de nouveau, diront certains, « *un simple retour aux sources*¹ » si l'on connaît déjà Albert Bandura, psychologue canadien né en 1925. En 1963, il publie l'ouvrage intitulé *"Social Learning and Personality"*, qui attendra près de 25 ans avant d'être traduit en français. Bandura développait déjà dans cet ouvrage la théorie de l'apprentissage social.

Selon lui, tout apprentissage est social et l'observation suivie de l'imitation permet de faire bien des économies dans le processus d'apprentissage : si l'on observe attentivement une personne compétente dans un domaine et qu'on s'attache à reproduire son comportement, l'on n'a pas besoin de procéder par une fastidieuse série d'essais-erreurs (comme le défendaient les behavioristes) pour parvenir au comportement ou au savoir faire juste.

Aujourd'hui, avec l'avènement des TICE, on parle plus communément de « Social Learning » qui permet l'apprentissage collaboratif, l'échange des uns avec les autres. Les étudiants apprennent à communiquer, éventuellement à reformuler pour être compris. Dans l'apprentissage collaboratif, les échanges qui en découlent sont très riches, car ils permettent aux étudiants d'avoir des retours et de revenir ainsi sur leurs apprentissages. Une étude réalisée par des chercheurs en technologies de l'éducation à l'Université du Minnesota² montre en effet qu'il peut s'agir de formidables outils éducatifs. Des lycéens américains entre 16 et 18 ans ont été observés et interrogés pendant six mois sur leur rapport à Internet. Près de la totalité d'entre eux déclarent utiliser Internet. Plus de 80% dit se connecter de chez soi et les trois quarts ont un profil sur un réseau social comme MySpace, Facebook ou d'autres forums de discussion. Et à la question : que vous apporte la fréquentation de ces sites ? La principale réponse est l'acquisition de compétences technologiques. Les autres motivations citées étant notamment la créativité, le fait d'être ouvert à la nouveauté et à des opinions différentes.

Dans un billet de l'Atelier³, en juin 2008 on peut déjà lire que ces réseaux communautaires constitueraient des compétences nécessaires au XXI^e siècle. *"Nous nous sommes aperçus que les étudiants qui utilisent les réseaux sociaux acquièrent précisément le type de compétences qu'on attend d'eux au 21^e siècle pour réussir"* explique Christine Greenhow, l'une des principaux responsables de l'enquête. Grâce aux réseaux communautaires, ces adolescents développent en effet un savoir-faire technologique non négligeable : téléchargement mais aussi édition et modification de contenu. C'est désormais aux parents et aux éducateurs de se saisir du potentiel éducatif des sites communautaires. Selon Christine Greenhow, *"maintenant que nous connaissons les compétences que les élèves acquièrent sur Internet, nous devons les encourager et les aider à les approfondir"*. Les adolescents n'ont pas toujours conscience de développer de telles capacités qui pourront leur être utiles d'un point de vue aussi bien scolaire que professionnel.

En allant plus loin, on apprend aussi que la réduction du fossé digital entre milieux sociaux s'opérerait avec l'utilisation de ces médias communautaires

On pense souvent que les élèves de milieux défavorisés sont technologiquement moins compétents que ceux issus de milieux supérieurs. Un sondage réalisé en 2005 par le Pew Internet & American Life Project⁴ décrivait l'existence d'un *"fossé digital"* entre étudiants issus de milieux sociaux plus ou moins favorisés. Selon ce précédent sondage, seulement trois quart des adolescents américains issus de familles ayant des revenus modestes utilisaient Internet. Les résultats de l'étude de l'université du Minnesota montrent que cette proportion est en réalité plus importante et que la différence de compétences technologiques d'un milieu social à l'autre est moins contrastée. Selon Christine Greenhow, *"les étudiants issus de milieux modestes sont aussi très connectés, et ce de façon quasi quotidienne"*.

Dernièrement lors du Sommet Mondial sur la Société de l'Information et face à la popularité croissante des nouveaux outils en ligne basés sur les applications Web 2.0, l'UNESCO a décidé d'organiser le débat de haut niveau sur les réseaux sociaux le 11 mai 2010 à Genève (Suisse). Ce fut l'occasion d'une discussion très animée autour des implications de ces réseaux sur les sociétés du savoir. Le débat réunissait environ 70 participants (représentants des gouvernements, du secteur privé et de la société civile, législateurs, décideurs et internautes), qui ont échangé leurs points de vue sur les chances offertes par ces nouveaux outils et les risques potentiels.

3 LE SOCIAL LEARNING : DE QUOI PARLE T-ON ?

Au lieu de s'inquiéter sur les dangers de ces espaces avec l'idée d'un simple mélange de vie privée et de vie publique, sur les dérives possibles d'une traçabilité indélébile qui poursuivra nos étudiants durant toute leur vie et pourrait nuire à son identité numérique dans quelques années, il convient de mesurer aujourd'hui leur impact dans le décor de notre éducation et de les considérer comme des environnements normaux faisant partie d'un nouveau style de vie de nos jeunes.

La posture de l'enseignant doit en effet changer face à une population de natifs du numérique (Génération Y ou Digital natives) née dans les années 1980-1990 et confrontée très tôt à l'informatique, aux consoles de jeux vidéo, à l'Internet. Les enseignants 'Digital immigrants' ont à faire à une génération qui, comme le disent si bien Laure Kaltenbach et Alexandre Joux⁵ « ne se souvient plus ou n'a pas connu la vie sans téléphone mobile ni l'écriture sans traitement de texte » (p.93).

Sans se soucier de cette nouvelle dimension nous risquerions de rentrer dans le schéma décrit dans la lecture du philosophe Bernard Stiegler lors d'un entretien pour la revue Médiadoc « *Les élèves d'aujourd'hui développent ces pratiques, et sont en avance sur leurs professeurs, sur un mode empirique et nécessairement naïf, qualificatif qui n'a rien de péjoratif ici. Le retard du professeur peut devenir un point de repère s'il donne à penser la question du retard et donc le processus qui l'a produit. Mais si ce retard n'est pas pensé, cela devient un décrochage entre le professeur et ses élèves, c'est-à-dire aussi entre deux générations. Il y a donc trois questions à traiter : la formation des enseignants sur l'importance des supports, l'industrialisation des activités informationnelles, la production et le contrôle des métadonnées.* »

Le Livre Blanc « *Une introduction au Social Learning* »⁶ est le premier d'une série de documents qui aborde ce vaste sujet en France. Ecrit en deux langues et issu de cultures de l'entreprise diverses, il fournit de multiples perspectives sur le Social Learning. Dès lors, le Social Learning peut être considéré comme « *le développement des savoirs, des aptitudes et attitudes, par la connexion aux autres - que ce soient des collègues, des mentors ou des experts - via les médias électroniques synchrones ou asynchrones* ».

Florence Meichel⁷, Consultante - conférencière et coach dans le domaine de l'éducation 2.0 et la formation 2.0, auteur du site « Apprendre 2.0 » associe le

social-learning à un design organisationnel qu'elle appelle les réseaux apprenants.

Pour être efficaces, elle précise que « *les processus d'apprentissages en jeu doivent intégrer deux dimensions complémentaires : on apprend de ce que l'on fait en en parlant aux autres...et en même temps, on apprend comment on apprend : cela rejoint la notion d'apprendre à apprendre* ». De ces deux approches découlent alors des processus d'apprentissage en double boucle, à la fois sur le plan individuel et collectif, qui permettent aux organisations de développer des compétences adaptatives permanentes et pertinentes. Généralement, un animateur de communauté accompagne ces processus formatifs, l'idéal étant que progressivement les acteurs deviennent à la fois co-apprenants et co-formateurs les uns des autres.

Dans l'ouvrage de David Fayon⁸, je décris le social-learning comme un outil de développement du savoir et les techniques d'apprentissage des connaissances (p.218). L'idée étant d'utiliser ces plates-formes collaboratives pour que les étudiants participent à l'élaboration du savoir, en proposant et en confrontant des textes ou des sources d'information face auxquels, l'enseignant reprend son rôle de facilitateur d'apprentissage.

Olivier Le Deuff évoque dans un article de son blog « Guidedesegares.info » une enquête menée sur le concept de Réseaux sociaux de loisirs créatifs comme nouveaux modes d'apprentissage. Il les envisage comme des milieux associés et donc participatifs. Il montre que les usagers ont développé des compétences au-delà des seules techniques de loisirs-créatifs. Il qualifie ces réseaux de réseaux associés en s'appuyant sur la définition de Stiegler⁹ pour montrer que les usagers peuvent y progresser et prendre part. Sur ces espaces de type Raverly.Com, l'envie de transmettre selon Olivier Le Deuff s'avère importante pour un grand nombre de participants même si cette même envie ne demeure parfois que démonstrative. La présence d'une culture technique s'observe dans les relations complexes entre les différents objets techniques, ceux issus des loisirs créatifs avec les outils tels les crochets et les aiguilles et les différentes matières et laines¹⁰ ainsi qu'avec les objets issus du numérique.

Qu'en est-il aujourd'hui des pratiques et usages des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation. La littérature scientifique française à ce niveau n'est pas abondante, loin de là. Il semblerait même qu'en France leur évolution soit très lente et freinée par une certaine

frilosité de la part des enseignants à intégrer ces outils dans leur pédagogie. Il y a en effet de quoi innover avec les réseaux sociaux en éducation, ne serait-ce que dans les interactions entre l'enseignant et l'étudiant, la mise à distance de ressources portée par des plateformes numériques de ressources ou environnement numérique de travail, voire encore l'acte d'apprendre à apprendre en mode collaboratif.

4 QUELLES PRATIQUES EN EDUCATION ?

Les réseaux sociaux ont connu en 2009 une croissance de 82% par rapport au 2008 quant au temps passé connecté. Les derniers chiffres rapportés par Nielsen¹¹ sont très impressionnants. Le temps moyen par personne par mois passé connecté sur les réseaux sociaux était en 2009 de 5h35, franchissant allègrement les 3h03 de 2008.

Dans un sondage intitulé « Les profs et le Web 2.0 » mené auprès des lecteurs du Café Pédagogique.net en novembre 2010, 519 personnes ont participé dont 443 enseignants (85%). Ceux-ci comptaient 24% d'enseignants du primaire, 19% du collège, 24% du lycée, les autres étant sur plusieurs niveaux. 44% des déclarants avaient plus de 20 ans d'ancienneté, 40% de 5 à 20 ans, 16% avaient moins de 5 ans d'ancienneté.

Les tableaux de résultats repris dans cet article comme le précise François Jarraud font ressortir l'importance de la mutualisation et du web 2.

« Le web 2 est déjà bien ancré dans les habitudes des enseignants : 55% utilisent Facebook, 57% un site collaboratif, 40% Google docs, 17% Twitter. Les trois quarts d'entre eux sont abonnés à une liste de discussion professionnelle. Les profs sont déjà au cœur de réseaux professionnels ou personnels ! »

86% des professeurs sondés pensent que les TICE ont aujourd'hui une efficacité pédagogique. 53% des enseignants répondent par l'affirmative en ce qui concerne l'utilité des réseaux sociaux en pédagogie, 16% ne sont pas d'accord et 31% ne savent pas.

On voit poindre ici par ce sondage une évolution progressive du comportement des enseignants face à la génération montante des natifs du digital. A l'instar des réseaux sociaux d'apprentissage des langues qui dominent le marché comme Lingomatch, fr.bab.la, Polyglot, Babbel, etc., il existe un ensemble de réseaux d'apprentissage sociaux dans bien d'autres domaines de l'éducation qu'il convient, en tant qu'enseignant, de

mettre en avant pour rentrer dans le flux des pratiques de nos élèves et pour les préparer au monde professionnel.

A l'Université de Montréal, le Web 2.0 et les réseaux sociaux sont au cœur d'une révolution de l'enseignement et de l'apprentissage. A en croire la journée organisée par cette université « *Le Web 2.0, les réseaux sociaux et l'éducation*¹² » en mars 2009. Plus que jamais, les étudiants ont accès à des environnements collaboratifs qui favorisent le partage et la co-construction des connaissances (Elgg, Ning, Wikis, etc.). Plus flexibles, les outils technologiques du Web 2.0 offrent aux apprenants un plus grand contrôle et favorisent l'émergence d'espaces d'apprentissage personnels (Facebook). Les sites comme Wikipédia, Del.icio.us, YouTube et iTunes U contiennent de plus en plus de contenu et d'approches susceptibles d'enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants. Journées Réseaux sociaux et éducation sur le campus de l'Université de Montréal.

Un outil comme SHEFARI permet une lecture collaborative et la construction de bibliothèque virtuelle. Vous pouvez aussi construire une bibliothèque virtuelle et des étagères pour afficher les livres que vous avez lus, vous voulez lire ou sont en train de lire les autres du groupe. Ensuite, à vous d'être le porte-parole en évaluant et en examinant vos livres afin que vos amis peuvent voir ce que vous pensez.

Selon la Vitrine Technologie – Education (NTIC.org), l'outil de réseau social le plus évolué actuellement s'appelle Elgg.com. C'est une application de logiciel libre, donc gratuite, pouvant être installée localement dans un établissement. L'idée centrale de Elgg¹³ est celle d'un paysage d'apprentissage personnel ; on y rassemble de l'information, fréquemment de manière automatique – par exemple, à l'aide de Flux RS qui transmettent les derniers articles de journaux sur un thème précis ou des textes de blogues de personnes appartenant au même réseau social, ou encore, qui renseignent sur les nouvelles images en provenance de sites de partage de photographies.

Il est aussi possible d'effectuer des recherches dans les catalogues de ressources d'apprentissage, par exemple en se connectant au réseau Globe¹⁴. Le répertoire personnel contient donc des informations recueillies par les flux ; il peut accueillir un blogue personnel ou un portfolio numérique ; tous ces éléments sont décrits par des étiquettes, des métadonnées, pour faciliter leur partage avec d'autres membres du réseau. De même, toujours selon la Vitrine Technologie –

Education les réseaux sociaux d'apprentissage seraient un bon moyen d'intéresser les plus jeunes à l'écriture collective. Il reste toutefois que les sites sont encore peu nombreux. Parmi ceux-ci, ils citent MynoteiT¹⁵ pour le partage de notes de cours en format écrit ou audio ainsi que l'accès à un agenda partagé.

Twitter a été expérimenté aussi dans l'enseignement supérieur par des enseignants pour faire parler les étudiants, voire pour apprendre à surveiller des profils ou experts¹⁶.

C'est le cas d'Eric Delcroix, enseignant mais aussi aujourd'hui Community-Manager de l'UFR IDIST de l'Université de Lille 3. Il a commencé avec un JOUEB¹⁷, communauté de construction puis a utilisé Facebook depuis 3 ans dans le cadre de projets d'années avec ses étudiants. En 2009 il a mis en place une expérience du cours avec Twitter dans le cadre d'exposés. Cette année, il envisage de transformer son module de conférences en véritable cours avec travail en amont, pendant et après au travers d'un blog, de wiki, de Twitter, de Facebook, ou encore de Netvibes. L'expérience menée¹⁸ notamment sur un cours avec Twitter mérite le détour car, en dehors de l'organisation du cours en lui-même l'enseignant y mesure le retour des étudiants tout en apportant des perspectives d'avenir pour cette expérience. On peut également citer des exemples d'application (payantes) comme NING.com qui permet d'organiser votre réseau social et de créer une passerelle pour votre activité en ligne et pour celles et ceux qui veulent aller plus loin il y a encore une grande variété d'applications Web 2.0 que vous pouvez utiliser dans votre quête de connaissances et que l'on peut retrouver dans une liste comportant le Top 25¹⁹.

Dans un dossier d'Educnet²⁰, on peut lire également que l'université de Leicester s'est intéressée aux médias sociaux et à la possibilité de mettre en place un réseau de partage et de réflexion entre apprenants et professeurs. L'un de ses enseignants a du coup ouvert un réseau sur l'agrégateur social FriendFeed.com avec des élèves de première année en biologie. Le but est de fournir des informations relatives aux cours - liens, dossiers... Mais aussi un forum de discussion sur lequel ils peuvent débattre - entre pairs ou avec des professeurs - des sujets évoqués. Et revenir sur les points à éclaircir. Chaque participant dispose d'une page personnelle sur laquelle il peut indiquer où il en est dans

son travail et ce qu'il ne comprend pas. Selon le responsable du projet, une telle initiative a permis de rendre les enseignants plus disponibles.

Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle sont analysés dans le cas du travail enseignant au collégial (Québec) par Martin Robitaille et Louis Maheu²¹. Les

sociaux de la pratique ensei-

quotidiennes des ensei-
gnants
nelles (retrait, autonomie et ambivalence) doit aux
rapports avec les , avec le milieu institution-

celui de rapports sociaux assurant le fonction-

quelles conditions ce dernier peut emprunter des pistes
potentielles de sortie de crise. »

- enseignantes nnelles
- eaux sociaux de la
- pratique enseignante
- Les rapports sociaux
- attentiste
- 'autonomie et prise en charge du tra-
- travail collectif
- 'ambivalence et ambiguï econ-
- naissance des pairs
- Les rapports au mouvement syndical' conti
- et crise
- les
- nouveaux rapports sociaux

Enfin, Il est important d'établir dans le cadre de la distinction entre un environnement numérique d'apprentissage (ENA) et l'application de réseaux sociaux. C'est ce qui a été fait par la Vitrine Technologique-Education (Ntic.org) en parlant de réseautage social L'environnement numérique d'apprentissage est basé sur le concept de cours et axé sur la livraison de contenu. Il regroupe un ensemble d'applications et de logiciels informatiques utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage ; il englobe toutes les plateformes de gestion de cours, de gestion de contenu ainsi que les outils logiciels. Au collégial, l'environnement numérique d'apprentissage le plus utilisé est DEClic3 tandis que dans les universités, on trouve Moodle4 ou

WebCT5. Sur le plan mondial, un grand nombre d'institutions ont amorcé une démarche d'adoption de normes et de standards de formation en ligne, principalement le support de l'ensemble de spécificités SCORM6 pour assurer la pérennité des contenus et des développements à venir. *En revanche, une application de réseau social est basée sur le concept d'apprenant et axée sur les interactions entre les apprenants à l'intérieur d'une communauté d'intérêt²²*. Il ne s'agit donc plus seulement de consommer de l'information, mais aussi d'en produire et de la partager. Certains outils de réseaux sociaux peuvent donc très bien être intégrés à des environnements numériques d'apprentissage.

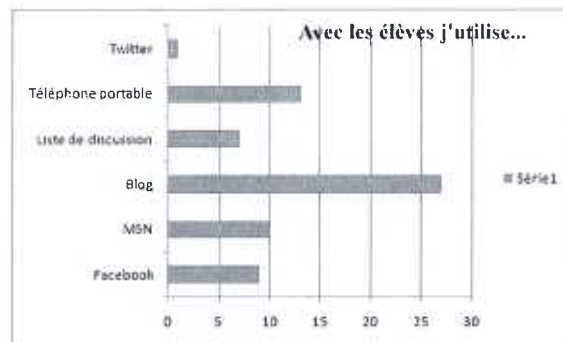
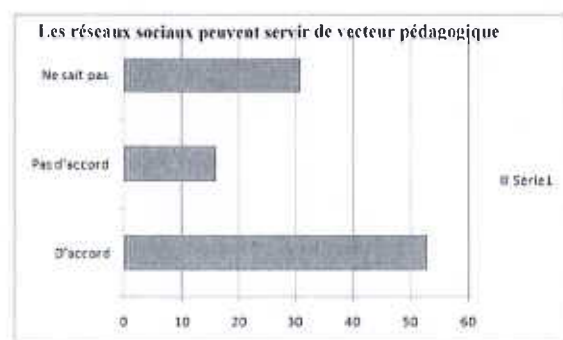
5 CONCLUSION

L'avenir est à l'Internet des objets²³ et au nomadisme avec les Smartphones. Ces évolutions risquent encore d'accroître le fossé entre l'enseignant et l'apprenant si le premier ne se décide pas dès aujourd'hui à rentrer dans le flux des pratiques avec une orientation Web social. C'est aussi aux universités de chercher à mieux saisir les réseaux sociaux afin de les institutionnaliser. On ne peut malheureusement encore déplorer aujourd'hui qu'un certain manque d'intérêt pour la nature sociale de cet apprentissage social.

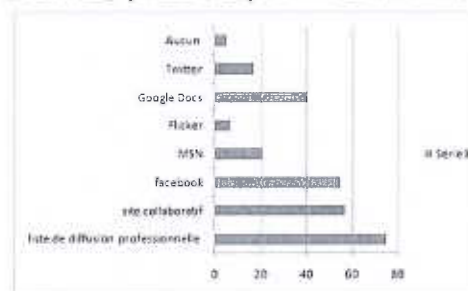
Mais je le rappelle à nouveau « *Les écoles, les collèges, les lycées et les universités sont avant tout des réseaux sociaux²⁴* »

Tableaux

Résultats du sondage mené par le Café Pédagogique:
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/117_2.aspx



Pour votre usage personnel, auxquels de ces outils recourez-vous ?



Bibliographie et webographie

- [1] Christine Vaufrey, « L'apprentissage social, retour aux sources », Site : Thot.cursu.edu, 12 janvier 2010
- [2] <http://www1.umn.edu/twincities/index.php>
- [3] <http://www.atelier.fr/usages/10/23062008/reseaux-sociaux-bons-education-universite-minnesota-36730-.html>
- [4] Cf: « Networked Individuals: How they are re-shaping social life and learning environments <http://www.pewinternet.org/Presentations/2010/Apr/University-of-Connecticut-Library-Forum.aspx>
- [5] Laure Kalterbach et Alexandre Joux, « *Les nouvelles frontières du Net : Qui se cache derrière Internet ?* », Ed. First Société, 2010, 266 pages.
- [6] <http://www.slideshare.net/ECollab/entreprise-collaborative-une-introduction-au-social-learning?from=embed>
- [7] <http://florencemeichel.blogspot.com/>
- [8] Christine Balague et David Fayon, « Facebook, Twitter et les autres... », Collection Village mondial, 2010, 238 pages
- [9] STIEGLER, Bernard et al. *Réenchanger le monde : La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Flammarion, 2006
- [10] <http://www.ravelry.com/patterns/library/chapeau-de-soleil-cotton-thread-sunhat-en-francais>

- [11] <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/global/led-by-facebook-twitter-global-time-spent-on-social-media-sites-up-82-year-over-year/>
- [12] <http://www.matimtl.ca/web20.jsp>
- [13] <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Elgg>
- [14] <http://www.globe-info.org/fr>
- [15] <http://www.mynoteit.com>
- [16] <http://www.rezopointzero.com/2009/10/29/les-outils-de-veille-dans-twitter-lembarras-du-choix/>
- [17] Joueb.com est une communauté de construction de joueb, (joueb = journal web, traduction de *weblog* et *blog*).
- [18] <http://leszed.ed-productions.com/twitter-en-cours-education>
- [19] <http://oedb.org/library/features/top-25-web20-apps-to-help-you-learn>
- [20] <http://www.educnet.education.fr/dossier/travail-apprentissage-collaboratifs/outils-collaboratifs-enseignement/utiliser-les-reseaux-sociaux>
- [21] Martin Robitaille et Louis Maheu, Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 1, 1993, p. 87-112.
- [22] http://ntic.org/docs/68_reseautage_social.pdf
- [23] <http://www.netgouvernance.org>
- [24] Jean-Paul Pinte, « *Vers des réseaux sociaux d'apprentissage en éducation* », p.82-86, n°47, Les Cahiers Dynamiques, Editions ERES , Juillet 2010.