

## L'AUTOFORMATION EN CONTEXTE INSTITUTIONNEL : ENTRE LA CONTINGENCE ET L'UTOPIE<sup>1</sup>

Brigitte ALBERO  
Maître de conférences  
Groupe inter-universitaire *e-pathie*<sup>2</sup>

Depuis 1994, les dispositifs d'autoformation se développent en France dans des contextes institutionnels aussi divers que l'université, l'entreprise, les GRETA, les centres culturels grand public tels que les bibliothèques et médiathèques municipales. Aujourd'hui, des expériences ont également lieu dans des établissements scolaires. De tels dispositifs s'organisent autour d'un centre et proposent à l'utilisateur des ressources matérielles et humaines, tout en lui fournissant l'opportunité de prendre en charge une partie de son parcours d'apprentissage.

Le très important potentiel de ces dispositifs conduit à penser qu'ils peuvent être la source de modifications fondamentales des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage, mais aussi des représentations des acteurs de la formation, par exemple, dans leur rapport au savoir et dans leur rapport à la formation. Or, nombre d'entre eux semblent répondre plutôt à une logique commerciale qu'à une logique de formation (Albero et Glikman, 1996). Si, comme l'ont montré des chercheurs tels que B. Schwartz (1972), M. Lesne (1977), A. Pain (1990), l'organisation ingénierique et pédagogique des dispositifs de formation servent en réalité un projet social précis, il reste à clarifier et à mettre en débat celui que poursuivent les dispositifs d'autoformation organisés dans un contexte institutionnel.

### 1 - L'AUTOFORMATION EN CONTEXTE INSTITUTIONNEL : UN TRIPLE PARADOXE

Sur la voie de l'institutionnalisation, l'autoformation intègre les environnements traditionnels de formation avec à la fois un très fort potentiel, capable de rénover en profondeur ce milieu et en même temps un très lourd handicap, provenant des conditions par lesquelles elle est mise en lumière dans des institutions en crise. En 1998, G. Lerbet se demandait si l'on pouvait parler de la "fortune d'un concept" ou s'il ne s'agissait pas plutôt d'un "concept de fortune". Il est vrai que l'autoformation semble venir secourir un système dont les dysfonctionnements ne lui permettent plus de s'auto-reproduire en l'état. La question est de savoir si les acteurs de la formation (administratifs, formateurs, apprenants) peuvent créer avec l'autoformation une dynamique de rénovation du système en déployant tout son potentiel ou s'ils vont utiliser cette modalité seulement comme un instrument palliatif.

En première analyse, la clarification d'un triple paradoxe mis en exergue par une recherche menée sur un corpus de dispositifs d'autoformation en langues étrangères (Albero, 1998a) peut permettre de repérer quels sont les handicaps susceptibles d'influer sur l'autoformation en contexte institutionnel. Le premier paradoxe concerne l'intégration d'une modalité de formation jusque-là marginale et non reconnue dans des environnements traditionnellement hétéroformatifs et pour la plupart validants ; le deuxième est celui du choix de l'individualisation pour gérer la massification et celui des technologies pour palier à des manques de moyens ; enfin, le troisième concerne le choix de la prescription dans des parcours d'apprentissage qui devraient être, selon les fondements théoriques du champ, majoritairement autostructurés<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Contribution parue dans : G. Le Meur (coord. par), 2002, Université Ouverte, Formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation à Barcelone, 16-18 décembre 1999, Paris, L'Harmattan, pp. 459-483. (Texte traduit en espagnol pour une publication à paraître de l'Université de Cuernavaca, Mexique).

<sup>2</sup> <http://www.e-pathie.org>

<sup>3</sup> Les termes hétérostructuré et autostructuré sont empruntés aux travaux de L. Not (1979) et H. Prévost (1994).

## 1.1 - L'intégration de l'autoformation dans des lieux traditionnellement hétéroformatifs

Hormis quelques expériences isolées<sup>4</sup>, des travaux de chercheurs tels que J. Dumazedier ou G. Pineau montrent à quel point l'autoformation, fortement liée à l'autodidaxie, est une pratique peu reconnue dans les formations institutionnelles. Rattachée à la sphère privée des personnes, liée à des pratiques inter-personnelles ou associatives, elle ne conduit pas ou très peu à une reconnaissance institutionnelle des compétences acquises.

Pour une série de raisons contextuelles, analysées par ailleurs (Albero, 1998a), l'autoformation est devenu un concept qui a fédéré un certain nombre de pratiques de formation dans des environnements institutionnels très divers, à partir des années 1992 et plus fortement 1994. De tels environnements organisaient jusque-là des modalités de type hétéroformatif : des programmes sont proposés comportant des objectifs à atteindre, une progression centrée sur le contenu disciplinaire (aspects linguistiques d'une langue cible, par exemple), un choix de supports et de documents ordonnés selon la progression prévue, des activités précises agencées selon un scénario donné (compréhension, repérage, entraînement, réemploi), des critères d'évaluation des acquis disciplinaires (linguistiques, par exemple), éventuellement des activités de régulation ou des conseils de révision de certaines parties du programme.

La référence à l'autoformation conduit à organiser des espaces ouverts d'apprentissage (les centres de ressources) dans lesquels l'utilisateur a la possibilité de prendre en main une partie de son parcours de formation. En rupture avec les formations traditionnelles institutionnalisées comportant, comme au théâtre, une triple unité de temps (le cours), de lieu (la classe) et d'action (l'enseignement), la référence à l'autoformation conduit à concevoir des modalités plus flexibles et plus adaptées aux besoins des publics (heures d'ouverture des centres de ressources, échanges avec des personnes-ressources sur demande ou sur rendez-vous, choix relatifs des supports, des documents et des activités, parfois, choix des compétences à travailler et négociation des critères de l'évaluation).

Un certain nombre de questions se posent autour de l'articulation de ces deux formes d'intervention pédagogique. S'organisent-elles côte à côte sans interactions ? S'influencent-elles mutuellement ? Y-a-t-il évolution réciproque et simultanée ? L'autoformation apporte-t-elle une plus-value aux modalités traditionnelles ? Voit-on émerger des spécificités de l'une et l'autre des modalités ?

Pour l'instant, force est de constater que, dans les contextes institutionnels, l'autoformation se développe auprès de publics considérés comme non-prioritaires dans des formations non-obligatoires ou très techniques. Dans les universités, très souvent, les centres d'autoformation s'ouvrent à des étudiants en sciences, soit pour la formation aux langues étrangères encore peu valorisée dans ces cursus, soit pour un entraînement à des activités scientifiques qui reste optionnel. Dans nombre d'entreprises, le centre d'autoformation s'ouvre à des personnels qui n'auraient pas accès à une formation traditionnelle. Dans les GRETA, on trouve de nombreux chercheurs d'emploi ou des personnes dont les revenus ne permettent pas une inscription à des formations en présentiel, plus coûteuses.

Malgré ce constat apparemment négatif, il est intéressant de remarquer que cette modalité permet tout au moins d'augmenter la possibilité d'accès à certaines formations (les langues étrangères, par exemple) pour des publics de plus en plus diversifiés. A ce titre, le développement des Espaces Langues dans les médiathèques municipales a largement démontré son intérêt, en milieu urbain comme en milieu rural, au plan des acquisitions linguistiques et culturelles, mais aussi au plan psychosocial, notamment dans leur fonction de socialisation. Par ailleurs, même si la mise en place d'un espace potentiellement ouvert (le centre de ressources), l'utilisation de technologies et le recours à des ressources humaines diversifiées ne conditionnent pas en soi la mise en œuvre d'une relation pédagogique centrée sur l'apprenant (Albero, 1998a), on peut espérer que ces nouveaux environnements conduisent peu à peu vers de nouveaux types d'interactions entre les personnes impliquées dans la formation (institutions, personnes-ressources et apprenants). On commence ainsi à observer de nouveaux comportements d'utilisateurs, notamment lorsque ceux-ci réintègrent des formations plus traditionnelles dans lesquelles ils sont plus impliqués, mais aussi plus critiques. On peut alors faire l'hypothèse qu'ayant acquis des compétences dans l'organisation et la gestion de leur apprentissage, ils les utilisent dans d'autres situations que l'autoformation, contribuant ainsi à

---

<sup>4</sup> Ecole des mines, Nancy (B. Schwartz) ; CRAPEL, Université de Nancy (H. Holec).

l'évolution du système institutionnel de formation. Il en est de même des enseignants qui se sont lancés, malgré leurs craintes, dans l'accompagnement d'apprenants en centre de ressources, et qui déclarent avoir modifié leurs pratiques pédagogiques et ne plus "enseigner comme avant". On peut alors penser que les centres de ressources qui développent une approche innovante, ancrée dans les recherches théoriques du champ, peuvent également contribuer à faire évoluer les environnements traditionnels de formation. Parallèlement, les dispositifs d'autoformation ont tendance à composer avec l'environnement institutionnel dont ils dépendent et développent des pratiques marquées par l'hybridation, pour reprendre une notion développée par J. Perriault (1989). Ainsi analysé, ce paradoxe peut être perçu comme un défi qui comporte des enjeux d'importance : l'évolution des pratiques formatives, l'intégration pour l'institution éducative de modalités complémentaires qu'elle n'évalue pas encore comme étant indispensables à sa survie en tant que service public, enfin l'acquisition pour les apprenants de compétences transversales qui permettent l'autonomisation et l'apprentissage tout au long de la vie, dans et en dehors des institutions de formation.

## **1.2 - Le choix du luxe pour palier aux déficits : l'individualisation pour gérer la massification et les technologies pour palier aux manques de moyens**

Il peut paraître paradoxal de voir des centres de ressources multimédias se développer pour répondre à des besoins institutionnels de gestion de la massification à un moment où les moyens pour la formation se trouvent réduits. Hélas, le luxe n'est qu'apparent, tout comme l'est le paradoxe. En effet, avec la banalisation des matériels électroniques et informatiques, il est plus aisé pour une institution de se procurer des machines, plus rentable de mutualiser ces achats dans un seul lieu (le centre de ressources) et, étant donné leur rapide obsolescence, de les faire utiliser au plus vite par le plus grand nombre. Pourtant, s'en tenir à l'application de ce bon sens économique, sans autre mesure qui tienne compte des modifications que cette nouvelle organisation apporte au système dans son ensemble, laisse croire que les instances de formation pensent naïvement qu'il suffit de placer des individus seuls face à des technologies éducatives pour qu'ils apprennent, et ce faisant, de nombreuses personnes utilisant les machines, le *hard* et le *soft* seraient très rapidement rentabilisés. Que ce soit en université ou dans des entreprises, toutes les expériences faites dans ce sens ces dernières années prouvent le contraire.

Face à une demande sans cesse croissante de formations validantes, l'autoformation apparaît comme une solution moins coûteuse que la démultiplication de cours en présentiel, apparemment impossibles à organiser du triple point de vue spatial, humain et budgétaire. Au moins dans un premier temps, l'autoformation contribue ainsi à permettre au plus grand nombre d'accéder à une formation dont il serait probablement écarté si l'institution d'accueil devait organiser des cours en présentiel. Cependant, le choix de l'individualisation ne peut se faire sans accompagnement. Le centre de ressources permet certes d'augmenter considérablement le nombre d'inscriptions en facilitant l'accès aux ressources matérielles par une ouverture horaire très large et par un système de prêts qui permettent à l'utilisateur de travailler dans d'autres lieux. Mais pour maintenir la motivation et aider l'apprenant à construire un parcours optimal de formation, tous les responsables et tous les intervenants pédagogiques dans ce type de dispositifs expriment fortement la nécessaire présence de ressources humaines. Parmi ces ressources, des personnels tels que des enseignants, tuteurs, conseillers, locuteurs natifs (en langues étrangères), documentalistes et techniciens, selon les pratiques pédagogiques choisies, mais aussi les apprenants eux-mêmes qui participent à la co-formation. Globalement, le temps d'apprentissage se divise en trois moments : à l'intérieur du centre, un temps de travail en situation d'autonomie dans le centre de ressources et un temps de travail soit avec un formateur en face à face, soit en petit groupe avec des pairs ; en dehors de l'institution, le temps de formation peut être relativement important selon l'équipement et la personnalité des usagers.

Donner accès à des ressources qui conduisent l'apprenant à un certain nombre d'acquisitions par une utilisation minimale des infrastructures est devenu aujourd'hui un calcul intéressant pour l'institution. Il est cependant important de se demander si l'autoformation organisée de cette manière peut être relativement généralisée à la plupart des publics et à quelles conditions elle peut l'être ou si elle va se restreindre à un "pis-aller" comme cela est analysé par certains responsables de centres.

### **1.3 - La prescription dans des parcours d'apprentissage potentiellement autostructurés**

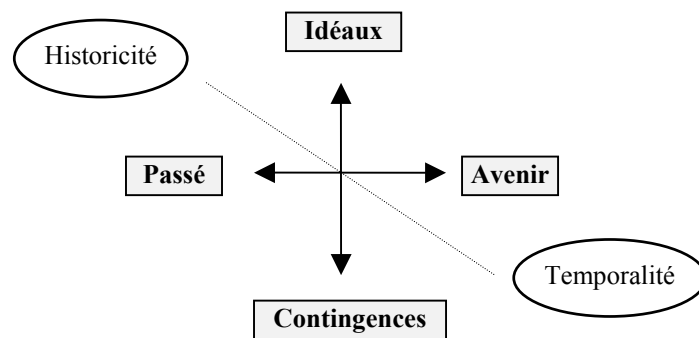
Fédérées par le terme "autoformation", on pourrait s'attendre à ce que les parcours de formation soient fortement autostructurés dans un environnement institutionnel qui aide l'utilisateur à construire des compétences adéquates. On pourrait s'attendre à voir mise en œuvre une formation de soi par soi (Pineau, 1983), plus ou moins assistée (Schwartz, 1972) selon le degré d'autonomie de l'apprenant et qui le prépare à continuer à être un apprenant dans et avec son environnement quotidien, hors institution. Or, de nombreux dispositifs d'autoformation aujourd'hui sont plus proches de la prescription de parcours prédéfinis par l'instance de formation qui a élaboré des modules progressifs ou par la méthode éditoriale adoptée. Centrées sur des contenus disciplinaires, contrôlées par un enseignant qui reste maître des objectifs et des critères d'évaluation, des activités et des temps de formation, ces modalités pédagogiques sont plus proches de l'enseignement individualisé que de l'autoformation telle qu'elle est théoriquement étayée dans les recherches du champ. Pourtant, malgré ce caractère fortement hétérostructuré, les parcours en centre de ressources placent l'apprenant dans une situation inédite pour beaucoup d'entre eux, car ils sont amenés à travailler en situation d'autonomie et à continuer certaines activités en dehors du centre. Il reste à savoir si cette première marge de liberté sera la source d'une émancipation et si de nouvelles pratiques de formation et d'apprentissage vont émerger en donnant les moyens d'une "réappropriation par l'individu de son pouvoir, de ses chances d'être lui-même et autre chose qu'une configuration stéréotypée" (De Peretti, 1996, p.69). Sans cette évolution vers une prise en compte des capacités de chacun à prendre en main une partie de son apprentissage, l'autoformation en contexte institutionnel court le risque de se réduire à un moyen ingénierique destiné à résoudre un moment de crise. Le présent semble se jouer à la frontière entre ces deux pôles.

## **2 - LE DISPOSITIF D'AUTOFORMATION : UN SYSTEME COMPLEXE ET EVOLUTIF INSCRIT DANS UN CONTEXTE DETERMINANT**

Le triple paradoxe dans lequel se trouvent pris les acteurs institutionnels qui tentent d'intégrer l'autoformation parmi les pratiques plus habituelles peut donc être interprété, soit comme un handicap qui rend difficile son développement, soit comme un défi à relever qui peut conduire à une évolution du système éducatif et formatif dans son ensemble.

De la même manière, l'intrication des composantes qui contribuent à infléchir le fonctionnement d'un dispositif d'autoformation peut ne pas apparaître dans toute son importance, en un premier temps. Tout comme pour la mise en évidence des paradoxes à prendre en compte, il est important de rendre le plus intelligible possible cette complexité, afin de comprendre à quel point toutes les décisions et tous les choix effectués dans de tels dispositifs sont déterminants pour son développement et pour son orientation. Ils le sont, non seulement d'un point de vue ingénierique et pédagogique, mais aussi, plus largement, d'un point de vue éthique et politique.

C'est ainsi qu'une recherche menée sur un corpus de dispositifs d'autoformation en langues a montré qu'actuellement, le terme même d'autoformation sert à évoquer des pratiques de formation que l'on pourrait situer sur un continuum tendu entre les pratiques les plus hétérostructurées, telles que l'enseignement individualisé ou l'EAO, et les pratiques les plus autostructurées, telles que les pratiques autodidaxiques. Entre ces deux pôles, l'autoformation en contexte institutionnel ouvre un champ à l'investigation et interroge à la fois les pratiques de formation et les pratiques d'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, une typologie a tenté d'explicitier les différences entre des pratiques plus fortement hétérostructurées telles que les pratiques "à dominante prescriptive" et "à dominante tutorale" et des pratiques plus fortement autostructurées telles que les pratiques "à dominante coopérante" et "à dominante auto-directive" (Albero, 1998a). Chacune de ces dominantes constitue donc un idéal-type qui permet de mieux comprendre ce qui différencie les pratiques du triple point de vue idéologique (valeurs, principes et modèles), ingénierique (architecture du dispositif) et pédagogique (pratiques déclarées). Elles correspondent à un profil général déterminé à un moment de l'évolution d'un dispositif donné, en fonction des caractéristiques et des interactions des composantes à ce moment précis de leur histoire et en fonction du contexte dans lequel il se développe. L'une des conséquences de cette situation est son évolutivité potentielle, chaque modification des composantes ou des conditions de l'environnement pouvant contribuer à infléchir le fonctionnement du dispositif et donc son profil.



**Figure 1 : Le dispositif comme actualisation de tensions**

Dans la réalité donc, chaque dispositif, conçu comme un système, mais aussi chacune des personnes qui s'y implique, négocie constamment entre une série de tensions, comme tente de le montrer la figure 1. Une tension entre le "passé" dont le système est porteur et l'"avenir" sur lequel il y a projection ; entre les traditions, habitudes, rituels, rôles acquis, positionnements enkystés parfois et les changements amorcés, prévus ou nécessaires, les projets et projections à court ou à moyen terme et ce que cela implique en terme d'infléchissements dans le présent. Une tension, entre les "contingences" et les "idéaux" ; entre les contraintes contextuelles en terme d'espaces, de budgets, de moyens, de publics, de pouvoirs réels ou symboliques, d'obligations et de nécessités de tous ordres et les aspirations, explicites ou non explicites, les finalités assignées aux actions, les recherches d'adéquations à des systèmes de pensée philosophiques, politiques, existentiels pour soi et pour les autres. Enfin, cette double tension est traversée par une troisième qui a trait à la manière dont le temps perçu et vécu influe sur l'orientation de l'action. Il s'agit de la tension entre l'"historicité" et la "temporalité". Deux concepts qui, empruntés à M. Heidegger<sup>5</sup>, permettent de différencier ce qui, dans le cheminement temporel est de l'ordre du fait déterminant qui marque les étapes de construction d'un système, plus proche des "idéaux" car reconstruit, propre au récit, à la narration épique et ce qui est de l'ordre du temps vécu, du quotidien, plus proche des contingences, car parsemé d'obstacles, d'impossibilités, de renoncements, de négociations et d'actes héroïques oubliés. C'est cette triple tension qui conduit l'orientation générale du dispositif, et c'est ainsi que tout choix, individuel ou collectif, dans le domaine ingénierique et pédagogique participe à configurer l'ensemble.

### **3 – L'INSTITUTIONNALISATION DE L'AUTOFORMATION : DE L'IMPORTANCE DES CHOIX EFFECTUES PAR LES ACTEURS DE LA FORMATION**

A l'issue de cette double analyse de la complexité des dispositifs et des handicaps avec et par lesquels l'autoformation intègre les environnements institutionnels, on devine que l'institutionnalisation de l'autoformation peut conduire au meilleur comme au pire. Pour paraphraser O. Reboul (1992), la réflexion éthique commence lorsque les choses ne vont plus de soi et lorsque ce qui paraissait évident à tous cesse de l'être, surtout dans le domaine de la formation et de l'éducation où l'action et le sens donné à l'action sont fondamentaux. C'est alors que l'on est amené à se demander ce que peut apporter l'autoformation aux systèmes déjà existants et en quoi elle peut être une valeur ajoutée au triple niveau institutionnel, social et individuel. Des réponses à ces questions vont dépendre, localement, l'organisation du dispositif mis en place ainsi que les rôles qu'y jouent les différents acteurs de la formation. En contexte institutionnel, il arrive que l'autoformation soit confondue avec un moyen commode de réduire les coûts de la formation, le système alors reste inchangé (un enseignant, un cours, un élève), les modalités d'intervention sont seulement individualisées. Plus rares sont les tentatives de mettre en œuvre des approches adaptées, même si elles ne sont pas complètement nouvelles, pour donner à l'autoformation toute sa spécificité par rapport aux modalités plus traditionnelles.

<sup>5</sup> Heidegger M., 1964, *L'être et le temps*, Paris, Gallimard.

### **3.1 - L'ouverture et la flexibilité de l'espace de formation et d'apprentissage**

Le centre de ressources n'est pas, en soi, une nouveauté et il ne génère pas, en soi, des comportements autonomes de la part des apprenants : tout dépend de la manière dont il est organisé. Il est possible de voir des centres de ressources où les usagers sont placés chacun devant une machine pour réaliser des exercices précis qui leur ont été prescrits. Une approche alternative est celle qui consiste à organiser des espaces différenciés en fonction des supports (papier/livres, audio, vidéo/TV câblée, informatique, multimédia, Internet) et selon les modalités de travail (individuel, en binôme, en groupe, collectif). Les subdivisions des espaces ou les modes de présentation des ressources peuvent conduire à des catégorisations du domaine visé. Par exemple, dans le domaine des langues étrangères, une catégorisation par niveau global avec propositions de méthodes adaptées ne renvoie pas à la même conception didactique qu'une catégorisation par grandes compétences telles que l'expression orale ou écrite, la compréhension orale ou écrite, les compétences à la communication ou à l'apprentissage - cela montre combien, en éducation et en formation, l'épistémologique rejoint l'éthique et combien les chercheurs et les enseignants ont de responsabilités dans les modèles qu'ils construisent de la réalité -. L'organisation même des espaces est donc porteuse des conceptions de l'instance de formation concernant l'apprentissage en général, et plus précisément, l'apprentissage dans le domaine concerné (les langues étrangères). Elle est de ce fait susceptible de renforcer ou de modifier certaines des représentations des apprenants, faisant obstacle ou au contraire les aidant à élargir leur éventail de méthodes, de techniques et de stratégies d'apprentissage qu'ils mettent déjà en oeuvre.

La gestion des ressources matérielles renforce cette hypothèse. La manière dont elles sont sélectionnées, organisées et mises à disposition des apprenants peut induire un certain type de conduite chez l'utilisateur. En effet, si la plupart des apprenants est capable de se diriger d'emblée vers des manuels et des méthodes, très peu parmi eux ont appris à utiliser des documents authentiques pour apprendre. De la même manière, si beaucoup savent utiliser des grammaires et des dictionnaires comme outils d'aide à la compréhension, bien moins parmi eux pensent à utiliser les personnes-ressources qui se trouvent dans leur environnement. Si de nombreux apprenants utilisent des stratégies mnémotechniques<sup>6</sup>, bien moins, en revanche savent adopter des conduites auto-réflexives en travaillant sur des stratégies métacognitives, par exemple.

Or, la plupart des centres d'autoformation tendent à prescrire des activités à partir de méthodes ou d'outils clos qu'ils soient sur support livre et cassette ou sur support multimédia, la modernité du support n'impliquant pas la pertinence du choix méthodologique. Très peu de centres, pour l'instant, travaillent, créent ou mutualisent des outils "adaptables" au sens que donne H. Holec (1994) à ce terme, c'est-à-dire des outils non-clos qui peuvent s'adapter aux besoins des apprenants. Par exemple, en langues étrangères, un document authentique accompagné de sa transcription et/ou d'une grille de compréhension globale et/ou de propositions de travail sur des aspects linguistiques qu'ils soient morphologiques, syntaxiques et/ou lexicaux, sans jamais donner des exercices pleinement construits pour un niveau de langue supposé. Bien moins de centres encore travaillent, créent ou mutualisent, systématiquement et de manière intentionnelle, des outils interfaciels à fonction auto-réflexive, (Albero, 1998b), c'est-à-dire des outils qui permettent à l'apprenant de prendre conscience des tactiques, des conduites et des stratégies qu'il met en oeuvre lorsqu'il apprend. De tels outils permettraient aux apprenants de travailler davantage et plus systématiquement sur des compétences transversales qui concernent principalement leur degré d'autonomie dans l'apprentissage et sur une socialisation indispensable au maintien de la motivation et à l'optimisation de certaines acquisitions.

### **3.2 - Des apprentissages autostructurés et interstructurés, plutôt que seulement hétérostructurés**

Lorsque les pratiques pédagogiques dominantes vont dans le sens de la prescription, on peut se demander quel est l'apport du dispositif pour l'utilisateur, surtout dans un contexte socio-économique où celui-ci peut, de plus en plus facilement et à moindre coût, obtenir des ressources de formation en libre-accès. Dans ce cas, la réflexion éthique concernant les choix effectués par les acteurs de l'éducation et de la formation rejoint la réflexion politique qui concerne le rôle attribué au dispositif d'autoformation dans un contexte institutionnel.

---

<sup>6</sup> Ces catégories de stratégies sont empruntées à la typologie de R. Oxford (1990).

Aujourd'hui, acquérir des capacités d'apprentissage permanent pour actualiser ses connaissances, être capable d'adaptation rapide, de réactivité, d'autonomie, d'initiative, est devenu pour tout un chacun indispensable. Les dispositifs d'autoformation peuvent être des foyers de réflexion, de création, d'expérimentation dans la mise en place des conditions de renforcement de ces capacités. Ils peuvent ainsi devenir des lieux de préparation à l'évolution du système d'éducation et de formation dans son ensemble, un sous-système interficiel entre le monde de l'enseignement plus traditionnel et celui des espaces virtuels d'information et de communication qu'il s'agisse de bibliothèques, de bases de données, de sites, de portails ou de campus numériques (Albero, 1998b).

L'un des buts de l'autoformation peut être alors de conduire chaque apprenant à mieux maîtriser un certain nombre de phases du parcours d'apprentissage, quelle que soit la configuration de l'espace de formation : les raisons qui motivent l'apprentissage, les étapes nécessaires du parcours, les critères qui en déterminent la fin, les ressources reconnues comme indispensables (lieux, supports, documents, personnes), la manière la plus opérationnelle de mener l'apprentissage compte tenu des contraintes, des environnements et de l'échéancier. Autant d'éléments dont la maîtrise détermine le succès du projet de l'apprenant.

Dans ce cas, les intervenants pédagogiques dans les dispositifs ont à modifier leurs approches de l'autoformation en développant des pratiques qui favorisent l'autostructuration et l'interstructuration des apprentissages plutôt que la seule hétérostructuration.

Si l'on part de l'hypothèse développée par E. Morin (1980) selon laquelle l'autos est "l'autonomie fondamentale", le "foyer organisationnel" qui conduit chaque être vivant à un comportement précis en fonction des multiples informations apportées par ses dimensions internes et environnementales, alors travailler au renforcement de l'autonomie de chaque usager dans ses apprentissages devrait être l'un des buts assignés aux dispositifs d'autoformation. C'est sans doute à cette condition que l'autoformation pourrait devenir une source d'"appropriation complète de son pouvoir de formation" (Pineau, 1983, p. 9). L'accompagnement du projet d'autoformation s'avère donc fondamental en terme de compagnonnage au sens pédagogique mis en exergue par P. Meirieu (1989), plutôt qu'en terme de prescription.

### **3.3 - L'importance des personnes-ressources**

De ce point de vue, l'intervenant pédagogique est plus qu'un enseignant au sens strict du terme, plus qu'un référent disciplinaire et plus qu'un simple évaluateur, trois fonctions qui peuvent aisément être prises en charge par des machines.

D'autres fonctions, en revanche, peuvent plus difficilement être assumées mécaniquement, même par des systèmes experts. Il s'agit des fonctions qui révèlent le plus sûrement le caractère à la fois humain et humaniste de la formation : l'ingénierie intelligente des dispositifs dans l'organisation raisonnée de la médiatisation et la médiation indispensable dans certains des aspects d'un apprentissage donné.

Du côté de l'ingénierie, il y a à (re)penser l'organisation des espaces – matériels et "virtuels" –, la mise en complémentarité des supports, la mise en valeur de leurs spécificités – pourquoi vouloir faire avec du numérique ce que l'on peut très bien faire sur du papier ? Pourquoi continuer à utiliser l'image dans des fonctions si limitatives comme le dénonce depuis si longtemps C. Compte (1985) –. Une ingénierie intelligente c'est aussi une mise en œuvre intentionnelle, et donc consciente et raisonnée des fonctions de médiatisation dans les apprentissages, joués par les espaces et par les supports – pourquoi continuer à organiser des espaces clos et circonscrits dont on sait à quel point ils jouent un rôle dans le rapport que l'apprenant construit au savoir et à l'apprentissage ? Pourquoi encore faire jouer à un humain un rôle qui peut bien mieux être assuré par une machine ? N'est-ce pas le cas de la transmission d'un contenu, d'explications et de définitions, de simulations, de l'entraînement à la répétition phonétique ou à l'emploi d'éléments syntaxiques ou lexicaux, n'est-ce pas également le cas de la passation de batteries de tests, par exemple ? –. L'ingénierie a donc également à se préoccuper des complémentarités à mettre en œuvre dans le dispositif entre ressources matérielles et ressources humaines, les premières pouvant assurer tout ce qui était dévolu jusque là aux deuxièmes de plus mécanique et de plus rébarbatif – la transmission, l'entraînement, la répétition –. Ce qui libère d'autant les ressources humaines qui peuvent ainsi se consacrer à ce qui leur est le plus spécifique, le plus

particulier et qui est en même temps la dimension la plus noble de la formation : la médiation et les actions qui lui sont conjointes – l'écoute, le conseil, l'accompagnement –.

Du côté de la médiation, il y a à inventer des compétences qui seraient donc propres aux ressources humaines, certainement inspirées de courants plus anciens, synthétisant et adaptant les apports des pédagogies active et différenciée, des rôles décrits par les travaux du CRAPEL (Nancy 2) – celui de conseiller par exemple ou celui de locuteur natif dans le domaine des langues –, et s'appuyant également sur des expériences comme celles produites par les techniques de l'entraînement mental mises au point par J. Dumazedier et des enseignements tirés par les différents courants actuels de l'autoformation, conjoints à celui de l'autoformation en contexte institutionnel, comme, par exemple, les ateliers praxéologiques, les histoires de vie, les réseaux d'échanges de savoir. Car c'est bien la médiation, parfois habilement assurée par un support technique mais aujourd'hui encore très largement assurée par l'humain – intervenant prévu par le dispositif ou pair – qui permet de rendre à l'autoformation en contexte institutionnel la dimension ontologique mise en exergue par G. Pineau (1983) ; pour ce chercheur en effet, "se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur", cette existence est une construction permanente qui dépend de notre action et qui permet d'exister "comme unité, comme totalité" (*ibid.*, p.113).

Dans le contexte institutionnel de l'éducation et de la formation, il y a à tirer des leçons d'un passé riche de tentatives alternatives à celles du milieu académique d'apprentissage, là où l'intervenant se fait médiateur entre un être précis et un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui lui sont propres, totalement inscrits dans son histoire personnelle par définition idiosyncrasique. Les travaux sur l'autodidaxie (Tremblay, 1986 ; Fossé-Poliak, 1992 ; Le Meur, 1993) montrent à quel point la construction de compétences est à construire à la fois par chacune des instances de cette énonciation particulière qu'est l'échange pédagogique, mais aussi entre ces deux instances. Par chacune des instances, car intervenant pédagogique et apprenant ont à avancer, pour le premier, dans l'acceptation d'un rôle moins versé dans la représentation (au sens théâtral du terme) et plus dans l'empathie (au sens noble dégagé par C. Rogers, 1969), pour le second, dans l'intériorisation de sa part de responsabilité dans un processus de dépassement continu de soi qui l'émancipe et lui confère une autonomie structurante. Entre ces deux instances, des interactions sont à construire riches d'écoute, de dialogue, d'échange, d'acceptation de l'altérité dans la nécessaire compréhension de l'autre en tant que semblable et non en tant qu'identique, pour rappeler un thème cher à P. Ricoeur (1990).

A la suite des travaux américains sur l'apprenant efficace (*the good learner*), N. Tremblay a ouvert la voie dans la compréhension de ce que pouvaient être les compétences à l'autoformation tout au long de la vie. Et, en France, parallèlement aux travaux américains sur l'auto-direction (*self-directed learning*), H. Holec a repris le flambeau de l'apprentissage autonome des adultes, et, avec toute l'équipe du CRAPEL, a ouvert la voie dans la compréhension de ce que pouvaient être les compétences d'accompagnement de l'autoformation tout au long de la vie. Dans le domaine des technologies, des chercheurs tels que C. Compte, G. Jacquinet, M. Linard ont su établir des liens entre les apports de la technologie, de la didactique, et de la psychologie cognitive pour avancer des propositions concrètes dans l'utilisation optimale d'environnements qui utilisent les technologies.

Aujourd'hui, les institutions d'éducation et de formation, sous couvert d'innovation permanente, ne peuvent faire comme si, depuis cinquante ans, aucun résultat de recherche n'avait été produit dans ces domaines. Nombre de travaux peuvent aider le système institutionnel à saisir la chance historique qui se présente aujourd'hui avec l'utilisation massive des technologies numériques pour passer du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie (Albero, 2000). Pour cela, une dynamique entre travaux de recherche et pratiques formatives est à renforcer en allant dans le sens de l'exploitation des spécificités propres à chaque ressource, en développant chez les apprenants des "méta-compétences" telles que "tolérer l'incertitude", "établir un réseau de ressources", "réfléchir sur et dans l'action", "se connaître comme apprenant" (Tremblay, 1996), en conduisant l'intervenant pédagogique à développer des compétences d'accompagnement telles que celles qui ont été conceptualisées sous le nom de "conseil" par l'équipe du CRAPEL – par exemple, aider à la traduction des besoins en objectifs opérationnalisables, aider à l'explicitation des freins et des facteurs stimulants,

aider à la prise de conscience de la gestion du temps, des stratégies mises en œuvre, des seuils d'acceptabilité de la performance –.

Il y a là tout un ensemble de choix possibles qui sont de l'ordre de l'éthique et qui conduisent à des postures politiques, au sens noble du terme. En effet, choisir de continuer à transmettre des savoirs académiquement validés ou construire des compétences pour accompagner les personnes dans cette actualisation permanente de soi qu'est l'apprentissage tout au long de la vie ne se réfère pas au même postures philosophiques et ne renvoie pas aux mêmes projets de société.

## CONCLUSION

L'autoformation en contexte institutionnel ne se borne donc pas seulement à l'organisation d'un espace occupé essentiellement par des machines ni même à une dialectique de l'absence et de la présence, de l'isolement et de la socialisation, de la solitude et de l'accompagnement. Elle peut être bien plus que cela et rejoindre une réflexion éthique et politique oubliée ou masquée ou polie au double sens de "lisse" et de "politiquement correct".

La réflexion sur le potentiel des dispositifs d'autoformation conduit vers deux projets de société différents : un projet lié à la consommation et un projet lié à la formation des personnes tout au long de la vie. Le premier est lié à la dépendance d'un usager à l'égard de produits et de services, de cours en cours et d'années en années. Le second est lié à l'acquisition de compétences pour continuer à apprendre en dehors de l'institution éducative et formative – même si cela peut aussi bien être "avec", "à côté" de l'institution, selon les moments de la vie –. Dans un projet de société lié à la consommation, la dépendance de l'apprenant est constitutive du système. Cette dépendance construit une image de la personne définie de l'extérieur, par un tiers, cet l'autre qui juge et détient une vérité didactique qui s'élargit à la sphère privée. Combien de personnes n'ont-elles pas vécu un tel scénario : à l'école, on n'est pas performant à un moment donné dans un certain type d'exercice dans une langue étrangère donnée ; d'échec en échec, on finit par décréter que décidément on n'est pas doué pour les langues ; si l'échec se répète dans d'autres domaines, on peut finir par décider une fois pour toute que l'on n'est pas doué du tout. Combien de personnes n'ont-elles pas indéfiniment recommencé l'unité 1 du volume 1 d'une méthode quelconque, en finissant par ranger tous les artéfacts technologiques, acceptant par là-même l'idée qu'elles n'apprendraient jamais une langue étrangère.

Dans un projet de société lié à la formation des personnes, l'apprentissage est perçu comme une actualisation permanente de soi, médiée par des ressources qui se trouvent dans l'environnement de chaque personne, son environnement privé, plus largement social, professionnel, etc. La plus-value que peut apporter l'institution éducative et formative est bien d'aider chaque personne à construire les compétences qui vont lui permettre de continuer à apprendre en dehors d'elle.

Cette dernière perspective conduit à une complexification de l'environnement formatif et du rapport que la personne peut entretenir avec lui, qui n'est pas nécessairement synonyme de complication, pour reprendre une distinction déjà faite par E. Morin. Il s'agit en réalité d'un autre regard porté sur le projet inhérent à toute organisation de formation en contexte institutionnel, un projet potentiel pour la personne et un projet de société potentielle.

Le premier peut s'actualiser dans une triple approche des pratiques mises en œuvre dans les dispositifs, en prenant en compte de manière réflexive et intentionnelle l'articulation entre la dimension idéologique du projet sous-tendu (postures philosophiques, valeurs défendues, principes et modèles), sa dimension ingénierique (architecture globale du système) et sa dimension pédagogique (interactions effectives et schémas de communication construits).

Le deuxième potentiel s'actualise par le fait même de conduire chaque personne inscrite dans le dispositif (administratif, intervenant, apprenant) à élargir sa capacité à devenir plus autonome dans son environnement proche, à s'émanciper dans l'auto-production d'une société démocratique, pour reprendre une idée de C. Castoriadis (1990) par l'élaboration d'activités (auto)réflexives et délibératives qui contribuent à la prise de conscience de ce qui fait obstacle ou de ce qui facilite cette auto-construction de soi, avec les autres, dans un environnement donné.

Il y a, peut-être plus encore aujourd'hui qu'hier, à renouer avec une tradition de réflexion en matière d'éducation et de formation liée à une réflexion en matière d'éthique et de politique, justement parce que le droit à l'éducation et à la formation semble désormais acquis dans notre système social, mais que, par là-même, il court le risque de glisser vers une activité consommatoire au même titre que celle de se nourrir ou de se vêtir.

Or, si "la démocratie ne peut exister sans individus démocratiques et réciproquement" (*ibid.*, p.150), il est de première importance de contribuer à "créer les institutions qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société" (*ibid.*, p.138). Ce projet d'autonomisation dans le domaine des apprentissages que d'aucuns rapprochent, peut-être par commodité, de la sphère privée, est pourtant nécessairement social. En effet, comme le souligne C. Castoriadis (1990), un projet de formation qui ne se préoccuperait pas seulement d'"enseigner des matières spécifiques", mais qui se donnerait pour mission "de développer la capacité d'apprendre du sujet" (*ibid.*, p.146) s'inscrirait dans un projet politique de société bien précis, puisque "en se créant, la société crée l'individu et les individus dans et par lesquels seulement elle peut être effectivement" (*ibid.*, p.114).

Dans ces deux projets de société sous-jacents aux pédagogies mises en oeuvre, il y aurait donc bien passage d'un projet de société hétéronome qui impose une loi indiscutable à des individus aliénés, selon les termes du philosophe, à une projet de société autonome qui semble caractériser le mieux une société démocratique. Favoriser ce passage, c'est pour le moins permettre à chaque personne inscrite dans un dispositif d'autoformation de "construire réflexivement ses propre lois d'être" (*ibid.*, p.131), en l'aidant à développer une activité réfléchie propre ; c'est également inscrire cet "agir réflexif d'une raison qui se crée" (*ibid.*) dans une dynamique permanente, autonome du contexte institutionnel dans lequel, éventuellement, elle a pu naître.

Si cette conception de l'autonomie est associée à l'image d'une société démocratique, c'est parce que, dans cette acception, l'autonomie ne peut pas être comprise comme une liberté débridée et irresponsable dans le laisser-faire général. Ce philosophe a démontré combien elle est à la fois acceptation d'un ordre et capacité de mettre en question cet ordre par des individus libres et responsables, capables d'interrogation, de réflexivité, de délibération. Et si l'hypothèse est forte que les savoir-faire et les qualités d'être au plan pédagogique ont une influence sur le fonctionnement du système social dans son ensemble, c'est bien parce que, dans cette acception, l'autonomie ne peut être comprise seulement comme individuelle, mais comme également sociale. Inscrite au cœur d'un projet politique de l'éducation et de la formation, le développement de l'autonomie individuelle peut amener chaque personne à se construire comme sujet d'une collectivité, un sujet dont la "vérité propre" est toujours "participation à une vérité qui le dépasse, qui s'enracine finalement dans la société et dans l'histoire" (Castoriadis, 1975, p.145).

Entre un système de valeurs qui peut être perçu comme une utopie et les contingences d'une société marchande en expansion, les acteurs de l'éducation et de la formation – surtout s'ils s'inscrivent dans le courant de l'autoformation en contexte institutionnel – ont un rôle à jouer dans les choix didactiques qu'ils mettent en oeuvre par leur action pédagogique quotidienne. En favorisant le passage de l'hétéronomie à l'autonomie - autrement dit l'inversion du rapport entre sujet social et institutions (Dumazedier, 1978) - et en favorisant une relation réflexive à soi-même et au monde, ils peuvent participer, pour reprendre les termes même de ce chercheur, à la dynamique d'une "société éducative en voie de développement".

## Références bibliographiques

- ALBERO B., 2000 : *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan, coll. Education et formation, série Références, Paris.
- ALBERO B., 1998a, "Les centres de ressources : interfaces entre matérialité et virtualité", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 112, octobre-décembre.

- ALBERO B., 1998b, 1999, *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants*, Lille, Editions du Septentrion, coll. Thèse à la carte.
- ALBERO B., GLIKMAN G., 1996, "Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des Espaces-langues", *Etudes de Communication*, n° 19, décembre, pp. 17-32.
- CASTORIADIS C., 1990, *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III*, Aris, Seuil, coll. La couleur des idées.
- COMPTE C., 1985, "Professeur cherche document authentique en vidéo", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 58, pp. 43-53.
- DUMAZEDIER J., 1978, "La société éducative et ses incertitudes", *Éducation Permanente*, n° 44, pp. 5-14.
- FOSSE-POLIAK C., 1992, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.
- HOLEC H., 1994, *L'Apprentissage Auto-Dirigé : une autre offre de formation. Principes, implications, réalisations*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- LE MEUR G., 1993, "Quelle autoformation pour l'autodidaxie ?", *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, pp. 35-43.
- LESNE M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- MEIRIEU P., 1989, *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, Paris, ESF.
- MORIN E., 1980, *La méthode. 2. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, coll. Points Essais, n° 175.
- NOT L., 1979, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.
- OXFORD R.L., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- PAIN A., 1990, *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, coll. Défi-formation.
- PERETTI A. (de), 1996, "Le rôle de l'individu et de l'équipe dans le processus novateur : vers une éthique de la complexité", dans F. Cros et G. Adamczewski, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université/INRP, coll. Pédagogies en Développement, pp. 69-77.
- PERRIAULT J., 1989, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion.
- PINEAU G., 1983, *Produire sa vie : Autoformation et Autobiographie*, St Martin, Montréal, Paris, Edilig.
- PREVOST H., 1994, *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*, Lyon, Chroniques Sociales.
- REBOUL O., 1992, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. Points Essais, n° 330.
- ROGERS C., 1969, 1988, *Liberté pour apprendre ?* trad. par D. Le Bon (Freedom to learn), Paris, Dunod, coll. Sciences de l'Education.
- SCHWARTZ B., 1972, 1973, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, coll. Recherches Economiques et Sociales (R.E.S.).
- TREMBLAY N. A., 1996, "Quatre compétences-clés pour l'autoformation", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, n° 39, 1-2, pp. 153-176.
- TREMBLAY N. A., 1986, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Presses de l'Université de Montréal.