

Autoformation et contextes institutionnels: Une approche socio-historique

Brigitte Albero

► **To cite this version:**

Brigitte Albero. Autoformation et contextes institutionnels: Une approche socio-historique. B. Albero. Autoformation et enseignement supérieur, Hermès Science / Lavoisier, pp.37-67, 2003, <2-7462-0663-3>. <edutice-00137488>

HAL Id: edutice-00137488

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00137488>

Submitted on 20 Mar 2007

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

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

Autoformation et contextes institutionnels : Une approche socio-historique¹

Brigitte ALBERO

A entendre certains discours, qu'il s'agisse de politiques, de praticiens ou de commerciaux, on pourrait penser que l'autoformation est une émanation des technologies contemporaines, tel un effet qui leur serait inhérent et qui conduirait implacablement l'artefact technique à formater l'activité humaine. Dans l'enseignement supérieur, le maître, au sens noble du terme, se verrait détrôner par des sites spécialisés où il suffirait de se connecter. Les campus numériques ou autres universités virtuelles pourraient ainsi proposer, à n'importe quel étudiant dans le monde, tout le savoir disponible sur un sujet par le seul miracle du téléchargement. Avec les nouveaux fantasmes encyclopédiques et le rêve bourgeois de la métabibliothèque labyrinthique à l'échelle planétaire, se télescopedent de vieilles chimères totalitaires qui excluent le facteur humain des activités d'apprentissage et de formation et achèvent de transformer ces processus complexes en simples produits marchands.

Parce que l'autoformation n'est pas une invention liée à l'introduction des technologies numériques et que nous avons le souci d'inscrire cette réflexion dans un *continuum*, ce texte tente de relier entre elles les étapes socio-historiques qui apparaissent déterminantes dans l'histoire d'une pratique sociale, pour les uns alternative, pour d'autres parallèle, pour d'autres encore complémentaire du système institué d'éducation et de formation.

L'autoformation, notion potentiellement fédératrice dans le champ de la formation institutionnelle, émerge d'une histoire complexe mêlée de politique, d'idéologie, de philosophie, de parcours d'individus et de collectifs. En retracer les étapes les plus récentes peut donc permettre de rendre plus intelligible l'accès à un concept qui en s'élaborant, serait susceptible – même si cela peut apparaître paradoxal dans un premier temps – de renouveler les modalités de formation en contexte institutionnel, notamment dans l'enseignement supérieur, et d'apporter un enrichissement des perspectives théoriques, notamment en Sciences de l'éducation.

Si l'on accepte le postulat qui justifie l'existence d'un groupe de recherche tel que le GRAF², selon lequel l'autoformation fédère l'ensemble des pratiques qui se centrent sur l'apprenant et le processus d'apprentissage (Carré, 1994, p. 96), il est possible de voir dans l'éducation populaire les prémisses d'un mouvement qui va aller en s'institutionnalisant. En effet, ce mouvement s'organise autour d'une dynamique sociale impulsée au XIX^{ème} siècle, à la fois par des ouvriers autodidactes et par une partie de la bourgeoisie intellectuelle qui contribue à l'institutionnalisation de l'éducation des adultes en posant les jalons de ce que sera, au siècle suivant, la formation permanente. Durant tout le XX^{ème} siècle, l'éducation populaire prend d'autres formes. Elle perpétue sa lutte pour "remédier aux inégalités culturelles", former "des citoyens responsables" et jouer un "rôle intégrateur" (Poujol, 1985, p. 293), "donner à tous l'instruction et la formation nécessaire afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer à la vie du pays" (Cacérés, 1985, p. 7), permettre à chacun de "reprenre par la formation, la propriété et la maîtrise de son propre destin" en devenant "des sujets actifs de leur vie personnelle et sociale" (Rambaud et Jeannerat, 1999, p. 15 et 16).

L'ensemble des mouvements associatifs attachés à l'éducation populaire promeut des modalités de formation qui se présentent comme alternatives par rapport aux modalités liées à l'institution éducative et tentent de pallier leurs déficiences. Aussi se veulent-elles accessibles à tous, basées sur le volontariat, participatives, créatrices de solidarités, finalisées par des projets individuels et collectifs et plus largement encore par un projet de société. Ces mouvements prennent appui sur une base de militants dont certains sont eux-mêmes des autodidactes qui vont développer les pratiques

¹ Ce texte a été publié dans l'ouvrage : Albero B. (sous la dir. de), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. 37-67.

² Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (Voir Annexe 3) <http://www.membres.lycos.fr/autograf/>

d'autoformation, en inventant, dans certains cas, des techniques d'animation et/ou des techniques de développement personnel.

Avec l'institutionnalisation de certaines de ces pratiques, le passage de militants à l'Education nationale, la diffusion, voire l'intégration de certaines des idées promues par l'Education populaire – comme mouvement social et politique – avec aussi le changement des conditions économiques et sociales à partir des années 1960, l'autoformation gagne les contextes institutionnels d'éducation et de formation : l'entreprise, les centres de formation continue, aujourd'hui l'enseignement supérieur et notamment l'université, mais aussi certains établissements scolaires, ainsi que des médiathèques municipales ou nationales. Cette intégration de l'autoformation va en croissant dans les institutions éducatives et culturelles grâce au développement rapide des supports numériques qui facilitent de nouvelles organisations des temps et des espaces de formation. Elle conduit à une redéfinition nécessaire de l'autoformation comme pratique et à une (re)structuration possible de l'activité de recherche, ainsi que celle de ses réseaux.

1. La période paléo-conceptuelle : de l'utopie à l'action

L'autoformation émerge de modalités de formation mises en œuvre par des adultes parallèlement ou conjointement à celles des lieux institués. Pour les plus nantis, il s'agit d'une conduite visant à maintenir vives des connaissances, à les perfectionner, à les approfondir. Pour les moins nantis, il s'agit de pallier les déficiences d'un système qui ne les a pas pris en compte, voire qui les a exclus. Pour les premiers, cette autoformation permanente semble si naturellement liée à leurs activités dans le cadre de leur rang social ou de leur profession que peu de recherches en rendent compte³. Pour les seconds, il est possible de rattacher ces pratiques à l'histoire des luttes ouvrières pour l'instruction, l'éducation et la formation. C'est dans ce cadre que s'est mise en marche toute une dynamique sociale liée à la recherche de la justice en matière d'éducation, loin d'être encore atteinte aujourd'hui. L'autoformation comme pratique instituante émerge de ces contextes de révoltes, de revendications, de recherche de progrès social, de fraternisation entre ouvriers et intellectuels. Mais elle est aussi pleine d'incompréhensions mutuelles, d'espérances et d'utopies dont certaines seront le ferment de concrétisations en matière de scolarisation des jeunes, de formation permanente des adultes, de promotion sociale et de validation des acquis professionnels.

Contrairement à la représentation tenace d'une autoformation qui clôt la personne sur elle-même, cette perspective tente de mettre en évidence la dynamique sociale et les solidarités qui la fondent dans un contexte socio-historique de luttes pour la démocratisation de l'éducation et de la formation.

1.1. Accès au savoir et classes sociales

L'autodidaxie, c'est-à-dire l'apprentissage par soi-même sans soutien ni contrôle d'aucune instance d'éducation et de formation, a toujours été le seul recours pour ceux qui souhaitent s'instruire, alors même qu'ils ne sont pas inscrits dans des formations instituées. Comme le montrent les travaux de N. Terrot (1983), l'éducation des personnes sorties des cadres de la formation initiale est une préoccupation explicite dans certaines sphères du pouvoir politique depuis la Révolution⁴. Mais c'est surtout à partir du XIX^e siècle que se mettent en place des structures parallèles au système éducatif, sous la pression conjointe des théories socialistes et des revendications ouvrières qui font connaître les aspirations à une éducation à laquelle seule une élite sociale avait alors accès.

C'est durant cette période que les autodidactes peuvent s'appuyer sur des structures qui s'organisent dans l'espace social à la fois pour des raisons idéologiques, politiques et économiques : les bibliothèques populaires et les cercles éducatifs sous le contrôle du clergé puis, plus tard, des

³ A titre d'exemple : C. Fossé-Poliak, 1992 ; G. Le Meur, 1998.

⁴ En 1791, les projets de Talleyrand et Lanthenas, ainsi que le rapport Condorcet sur l'instruction publique, défendent déjà l'idée d'une éducation tout au long de la vie qui dépasse le cadre de l'instruction des plus jeunes (Terrot, 1983).

municipalités ; les publications⁵ de vulgarisation proposées par des intellectuels ; les centres de formation professionnelle qui se créent dans les usines⁶ et proposent des cours du soir et des bibliothèques spécifiques ; les universités populaires⁷ créées au lendemain de l'affaire Dreyfus par de jeunes intellectuels républicains ; les actions diverses de la Ligue de l'enseignement (1866). Toutes ces initiatives offrent autant de lieux et de ressources qui permettent aux autodidactes de se procurer nombre d'ouvrages et de supports d'étude, et de bénéficier d'espaces d'échanges avec des personnes plus instruites, des ingénieurs et des intellectuels.

L'instruction des plus jeunes, l'alphabétisation, les cours du soir proposés par les instituteurs, les supports d'accès à une information savante promeuvent l'autodidaxie ouvrière tout en fondant, conjointement, une dynamique sociale sur des combats politiques entre partisans de l'Eglise, de la République laïque ou de l'Ancien Régime, chacun de ces groupes tentant, comme le montre N. Terrot (1983), de se rallier les masses ouvrières. Les supports d'accès au savoir ont donc, paradoxalement, une double fonction d'instruction et d'endoctrinement. La lutte contre l'analphabétisme se double d'une lutte de promotion des conceptions du progrès par la science et l'industrie, des idéaux chrétiens ou des projets sociaux républicains.

Au début du XX^{ème} siècle, les bourses du travail vont assurer un relais de ces idées en dépassant le rôle institutionnel qui leur était assigné et qui consistait à être simplement un lieu d'offre et de demande de travail (*ibid.*). Héritiers des ouvriers autodidactes du siècle précédent, les militants y organisent des enseignements généraux et professionnels et mettent en place de nombreuses réalisations en faveur de l'éducation et de la formation, transformant les bourses du travail en lieux d'éducation.

Sans doute à cause de la défiance, voire de l'hostilité, affichée à l'égard des enseignements proposés par l'institution scolaire, cette aspiration à l'instruction et cet immense effort individuel⁸ et collectif est paradoxalement critiqué, en France, par les courants à la fois conservateurs et novateurs. Les premiers, essentiellement constitués par une *intelligentsia* instituée font de l'autodidacte un ignorant de l'art d'étudier ; ainsi, l'autodidacte est-il ironiquement illustratif de cette image ridicule et méprisable de celui qui cherche maladroitement à acquérir l'inatteignable immérité. Les seconds font de cette figure populaire de la recherche de savoir, un conservateur de formes archaïques d'apprentissage ; l'autodidacte est alors fustigé dans sa résistance à l'innovation pédagogique, et ses activités sont réduites à une seule manière d'apprendre, celle qui consiste à mémoriser un savoir considéré comme cumulatif. Curieusement, conservateurs et novateurs semblent polariser leur vindicte sur une même image stéréotypée.

Dans le domaine de la recherche en éducation, il faudra attendre les travaux québécois et américains sur le sujet, dans les années 1970, pour profiter de résultats de recherche constructifs qui permettent de comprendre ces pratiques effectives de formation. De telles recherches ont beaucoup à apporter à la compréhension du processus d'autoformation permanente tout au long de la vie. Elles peuvent rendre plus opérationnelles les propositions institutionnelles dans ce domaine, notamment celles qui pourraient émaner des milieux de l'enseignement supérieur.

⁵ Après la très ancienne *Bibliothèque bleue* (XVII^{ème} siècle), des périodiques tels que *Le magazine pittoresque*, *L'illustration* ou encore *Le magazine d'éducation et de récréation* deviennent plus accessibles grâce aux progrès techniques de reprographie et de distribution (Terrot, 1983).

⁶ Diverses écoles de dessin (1829), de tissage (1854), de filature (1864) créées sous l'impulsion de la *Société industrielle de Mulhouse* ; Ecoles des usines Schneider (1839), Peugeot (1860), etc. Allié à un système de soutien social (caisses de secours, infirmeries, hospices ou hôpitaux, jardins, cercles récréatifs, sociétés musicales, aides au logement, etc.), ces rencontres et échanges entre ouvriers, ingénieurs et bourgeoisie intellectuelle vont être le ciment de conceptions sociales consensuelles (*ibid.*).

⁷ Les Universités Populaires se développent très rapidement dans toutes la France, surtout entre 1899 et 1902. D. Rambaud et M. Jeannerat (1999) recensent près de 230 créations entre 1899 et 1914.

⁸ Faut-il rappeler que le temps de travail hebdomadaire d'un ouvrier au XIX^{ème} siècle (vers 1830) est de 75 heures dans des conditions très rudes de travail : "la longueur de la journées de travail supprimait jusqu'au désir d'être heureux" (Cacérés, 1985, p. 9).

1.2. Mutualité et solidarité : deux principes de base de l'autoformation

Les représentations sociales, alimentées par une conception élitiste de l'accès au savoir, contribuent à l'élaboration de modèles solipsistes des pratiques d'autoformation. Or, un historien comme N. Terrot (1983) montre à quel point les ouvriers autodidactes du XIX^{ème} siècle sont attachés à l'enseignement mutuel⁹ dont ils ont essentiellement retenu le principe fondé sur l'aide réciproque et la solidarité : les plus cultivés instruisant ceux qui souhaitent développer leurs connaissances. Le regroupement dans des associations de personnes aux niveaux d'instruction divers favorise la promotion de l'instruction populaire¹⁰ et contribue à la formation des ouvriers notamment par des ingénieurs¹¹.

Après 1914, c'est précisément sur ces bases d'échanges que fonctionnent certains cours d'adultes, ainsi que la formation politique ou syndicale (Terrot, 1983).

C'est sur ce même modèle que, durant la période de la deuxième guerre mondiale, J. Dumazedier met au point, dans le maquis, un système où les résistants qui ont eu la possibilité de faire des études instruisent les compagnons d'armes qui cherchent à apprendre et à progresser dans l'acquisition de connaissances. Il pose ainsi les bases de l'association Peuple et culture¹² et met au point la méthode d'Entraînement Mental (Dumazedier, 1990).

C'est ce même principe qui fonde les Réseaux d'échanges de savoirs¹³, créés dans les années 1980 par Claire et Marc Héber-Suffrin dans une école d'Orly, puis dans la ville neuve d'Evry¹⁴ (Aumont, 2000, p. 179). L'organisation de ce réseau met en relation "offreurs" et "demandeurs" qui commencent par mettre en place les attentes, motivations et besoins de chacun, de manière à déterminer les objectifs et étapes des parcours individuels, ainsi que les règles de fonctionnement du groupe (Héber-Suffrin, 1996b, p. 178). Qu'il s'agisse de français, d'anglais, de natation ou de fabrication d'instruments de musique africains, les principes sont toujours ceux de l'"affirmation radicale de l'égalité" (Héber-Suffrin, 1996a, p. 142), égalité des personnes et égalité des savoirs, de la réciprocité (chaque membre enseigne et apprend) (*ibid.*, p. 143) et de la "co-responsabilité et responsabilisation mutuelle" (*ibid.*, p. 145).

Au-delà du débat idéologique et philosophique sur la notion d'égalité, de tels milieux associatifs montrent à quel point l'autoformation peut être une modalité qui conduit, non pas à l'isolement des personnes qui tendraient vers des dynamiques individualistes, mais plutôt à une articulation sociale des dimensions individuelle et collective (Portelli, 1995, p. 54), conduisant chacun vers des apprentissages personnalisés cimentés par des relations amicales (Aumont, 2000, p. 180).

Dans le même esprit, les clubs et associations du troisième âge qui se développent, notamment dans le cadre de la formation volontaire dans les universités, tendent à former des "groupes autogérés de formation mutuelle" (Brasseul et Carré, 1985, p. 154). Ils se sont organisés pour des raisons délibérées ou dans certains cas par obligation et fonctionnent à partir d'un projet commun d'apprentissage, de communication et/ou de recherche (*ibid.*, p. 161) en mutualisant les connaissances et les savoir-faire mobilisables dans le groupe. Le choix délibéré de ce type de fonctionnement s'inscrit dans un refus de la relation maître-élève et un refus de la hiérarchie (*ibid.*, p. 161-162). S'il peut y avoir intervention d'un formateur dans une fonction de facilitateur ou de gestionnaire des questions pratiques par exemple, le groupe garde l'autorité quant au choix du contenu des séances et à leur organisation (*ibid.*, p. 162). Lorsqu'il s'agit d'une obligation, l'autoformation est vécue au début comme un palliatif qui permet au groupe de continuer à exister malgré les obstacles matériels ou organisationnels.

⁹ Initié en Angleterre à la fin du XVIII^{ème} siècle, l'enseignement mutuel est introduit en France au début du XIX^{ème} siècle dans les centres industriels. Son faible coût a largement contribué à sa diffusion, puisque l'enseignement de l'instituteur est relayé par les élèves les plus âgés et les plus instruits qui font office de moniteurs.

¹⁰ Par exemple : *Société d'encouragement pour l'industrie* (1800), *Société pour l'instruction élémentaire* (1815).

¹¹ Par exemple : *Association polytechnique* (1830), *Association pour l'instruction gratuite du peuple* (1831), *Association philotechnique* (1848).

¹² Cette association est aujourd'hui devenu un véritable réseau qui réunit 26 associations d'éducation populaire dont l'objectif principal est de "lutter contre les inégalités culturelles et pour le droit au savoir tout au long de la vie", <http://www.peuple-et-culture.org/>

¹³ Mouvement des Réseaux d'échanges de savoirs, 3 bis Cours Blaise Pascal, BP 56, 91000 Evry Cedex. Tél. 01 60 79 10 11

¹⁴ D'après B. Aumont (2000, p. 179), 500 réseaux français et étrangers existent aujourd'hui touchant, depuis plus d'une vingtaine d'années, plus de 40 000 personnes.

Conjointement à l'évolution du groupe qui part d'un modèle de l'hétéroformation, cette obligation se transforme avec l'expérience et devient, par la suite, une solution choisie (*ibid.*, p. 162-163).

1.3. Dons et contre-dons dans les situations marginalisées : un palliatif aux déficiences du système éducatif ?

Analyser ces expériences à la lumière de la théorie des dons échangés de M. Mauss (1950, 1966) peut permettre de formuler des hypothèses explicatives sur la réussite de ces expériences portées par des principes d'autoformation et de formation mutuelle. Par extension, l'analyse peut éclairer l'échec de quelques autres expériences, principalement portées par des principes que nous qualifions de consommation, davantage liés à l'hétéroformation.

Selon M. Mauss (1950, 1966), le don est un "fait social total" car il traverse l'ensemble des sociétés. Qu'il s'agisse de présents ou d'invitations, qu'il soit matériel et/ou symbolique, il génère un dû et comporte donc, de manière implicite, l'obligation du contre-don. L'évitement ou même le refus du don est perçu négativement comme une refus du lien social, et donc d'une certaine manière, du contrat tacite d'échange qu'il engendre avec autrui.

Dans le cadre des expériences évoquées ci-dessus, chaque personne s'engage vis-à-vis des autres, ses pairs dans la formation, mais aussi vis-à-vis de la communauté toute entière, par le fait même de la mise en œuvre d'une dynamique d'autoformation mutualisée. Celui qui en sait plus accompagne le parcours d'apprentissage de celui qui en sait moins. Chacun apporte à la communauté, non pas ce qu'il a, mais ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'il est en mesure de transmettre et de communiquer à d'autres. Si, dans cet échange, les caractéristiques du don peuvent aisément être analysées, celles du contre-don sont plus intéressantes à comprendre, car c'est lui qui transforme la dynamique inter-individuelle en dynamique collective et c'est cette dernière qui donne une dimension politique globale à un événement militant local.

En effet, à la différence des présents ou de l'invitation que l'on rend à un hôte, le savoir, dans son acception la plus large, ne peut être rendu immédiatement à celui qui en est le médiateur. Pourtant, celui-ci met en partage ce trésor qu'il détient comme un investissement sur l'avenir. Celui à qui il donne, rendra ce don à un autre qui en fera de même et ainsi de suite, contribuant, de cette manière, dans le cadre d'une temporalité productive, à créer une dynamique sociale constructive qui dépasse largement le sort individuel. Celui qui reçoit sait d'emblée qu'il a un dû envers le médiateur, mais aussi à l'égard de la communauté qui lui donne ainsi la chance d'apprendre, de progresser, de se dépasser. Le contrat tacite est symboliquement signé entre les personnes impliquées, mais aussi entre les pairs d'une petite communauté qui, nécessairement, à un moment ou à un autre, par le biais d'activités familiales, professionnelles, associatives, syndicales ou autre, en élargissent le cercle.

Cela peut expliquer pourquoi, parmi tous les avantages repérés dans les groupes d'autoformation collective, l'échange est le processus qui cimente le plus sûrement les apports socio-affectifs, cognitifs et politiques repérés en ces termes par P. Basseuil et P. Carré (1985). Les échanges permanents, sous forme de discussions, d'entraide, d'apprentissages mutuels et de solidarités renforcées par des communions d'intérêts, contribuent à la conquête d'une autonomie à la fois individuelle et collective qui débouche, non pas sur des perspectives autistes, mais bien au contraire, sur une responsabilisation et une implication des personnes dans leur environnement social. C'est cette implication, cette charge positive que porte chaque individu qui promeut un système social solidaire, par l'intériorisation de la nécessité du contre-don. Dans ces échanges, chaque individu intègre l'idée de la dette symbolique qu'il contracte à l'égard des autres qui l'aident à devenir lui-même.

Ce détour par la théorie de M. Mauss peut permettre d'expliquer en quoi ce type de dynamique, en rejoignant des dimensions archaïques de l'humain, sont des moteurs sociaux puissants que le système éducatif n'a pas encore su véritablement systématiser. Les notions de don, de contrat, de dette et de contre-don rejoignent une appréhension anthropologique des processus à l'œuvre qui dépasse le regard porté sur les dimensions sociétales dans lesquelles les analyses contemporaines s'enlisent parfois.

En contrepoint et à titre d'exemple fort illustratif, il est possible d'analyser l'échec des Universités populaires au tout début du XX^{ème} siècle (Terrot, 1983) à la lumière de cette même théorie. En effet, alors qu'elles avaient été créées, à la fin du XIX^{ème} siècle, dans le but de relayer l'ambition

d'instruction collective et individuelle en proposant des lieux d'échanges entre intellectuels et ouvriers, cette tentative n'a pas eu les prolongements attendus. Malgré l'idéal de pratiques coopératives dans un esprit libertaire fondateur de cette initiative, les échanges entre intellectuels et ouvriers se sont rapidement calqués sur des pratiques d'enseignement magistral. Au lieu d'intervenir sur des bases de discussion et d'échanges, les professeurs invités se produisaient en conférences sur des thèmes qui correspondaient à leur spécialité. Sans prendre la précaution de relier ces thèmes aux préoccupations d'un public qu'en réalité ils ne connaissaient guère, ils induisaient implicitement – et sans doute en toute bonne foi – une relation hiérarchique dans laquelle ils se situaient au sommet et leur public à la base. En l'absence d'échange, de dialogue, voire de confrontation, ils reproduisaient une échelle sociale qui laissait peu d'espoir à la progression individuelle, face à une situation qui renvoyait à chacun une image aussi figée que peu valorisante de soi. Cette situation entraînait une attitude consumériste à la dynamique vite épuisée.

Le passage d'une logique du don/contre-don à une simple logique de l'offre n'a fait qu'accélérer un échec devenu, de ce fait, prévisible¹⁵. Ces expériences, relativement récentes de l'histoire de l'éducation, offrent un riche terreau pour la réflexion si le lien est fait avec la situation contemporaine de l'enseignement supérieur et à la réorganisation imminente de son offre de formation, stimulée par le développement sans précédent des supports numériques et des réseaux de communication sur Internet.

2. La période pré-conceptuelle : entre le militantisme et la recherche de légitimité académique

L'entrée de l'autoformation dans les lieux institués ouvre la voie de la légitimation sociale d'une pratique jusque-là marginalisée, voire méprisée. La congruence, durant la même période, entre les travaux conduits en France autour des pédagogies de l'autonomie et de la formation des adultes et ceux, qui développés en Angleterre et aux Etats-Unis, se centrent sur les notions d'autodirection des apprentissages (*self-directed learning*) et sur les compétences de l'apprenant performant (*good learner*) constitue une culture alternative par rapport à l'acceptation traditionnelle de l'enseignement magistral. Elle a pu avoir, durant ces mêmes années, une influence sur les pratiques mises en œuvre par des enseignants avant-gardistes.

2.1. Quelques pionniers expérimentent et formalisent

Entre 1952 et 1972, Bertrand Schwartz, directeur de l'Ecole des Mines de Nancy, impose une modalité qu'il appelle "autoformation assistée" (*ibid.*, 1972, 1973). Loin d'être livrés à eux-mêmes, les élèves de l'Ecole sont amenés à réaliser des travaux personnels dans le cadre d'un mi-temps inscrit dans leur emploi du temps et un suivi individualisé de la part de l'enseignant. Ces travaux autodirigés sont conduits sur la base d'un contrat que l'étudiant passe avec l'enseignant et avec l'école. L'évaluation du parcours de formation se fait par le biais d'unités capitalisables et prend en compte les compétences que les étudiants ont acquises en dehors de l'école. L'intérêt de ce fonctionnement est de stimuler l'autonomie de l'étudiant, de personnaliser les contenus de la formation et de permettre des progressions différenciées, selon les besoins de chacun et les caractéristiques individuelles. La notion de contrat dans cette démarche est fortement reliée à celle de responsabilité. L'école est ainsi conçue comme un espace socialisant où l'étudiant s'entraîne, non seulement dans l'acquisition de savoirs et de savoir-faire académiques et professionnels, mais aussi dans l'acquisition de savoir-être qui seront le ciment de sa personnalité de citoyen. Pour B. Schwartz (1972, 1973 et 1977), il est important d'impliquer l'ensemble de la personnalité de l'étudiant dans ses démarches d'apprentissage ; non seulement sa dimension cognitive, mais aussi affective ; non seulement son intelligence logico-mathématique, mais aussi son intelligence du lien social et sa capacité créative. L'acceptation d'une discipline collective et le développement d'une autodiscipline, le sens de la responsabilité et celui de la solidarité sont, pour ce chercheur, nécessairement liés au développement de l'autonomie. Et pour lui : cela aussi s'apprend.

¹⁵ Les Universités populaires en France aujourd'hui, <http://www.u-p.asso.fr>

C'est à la même époque, autour de la personnalité d'Yves Châlon, que le CRAPEL¹⁶ est créé à l'Université Nancy 2 développant la notion d'autonomie dans les pratiques de formation (Châlon, 1970), puis d'apprentissage autodirigé (Cembalo et Holec, 1973 ; Holec, 1979), proche du modèle anglo-saxon du *self-directed learning*.

Depuis lors, le CRAPEL accueille des apprenants qui souhaitent développer des compétences dans une langue étrangère. Avec leur inscription, ils bénéficient d'un centre de ressources, d'un conseiller linguistique et de la possibilité d'échanger avec des pairs et des locuteurs natifs (*natives speakers*). Contrairement aux pratiques de cette période dans le domaine de la formation aux langues, l'apprenant peut découpler les acquisitions linguistiques en centrant son attention sur celles qui lui sont indispensables. Par exemple, il lui est possible de centrer son entraînement à la compréhension orale d'un certain type de messages ou à la compréhension écrite de textes très spécialisés, sans pour autant devoir passer par toutes les phases d'un apprentissage formalisé et normatif.

Dès 1973, les chercheurs du CRAPEL définissent les conditions d'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage, expérimentent et créent des matériaux didactiques appropriés. Il s'agit, pour eux, de définir la pédagogie en partant des besoins liés à l'apprentissage et non plus seulement liés à l'enseignement. Cela implique de redéfinir les objectifs à partir des besoins exprimés par les apprenants et non plus seulement prescrits par l'institution. Dans un tel environnement de formation, les apprenants sont conduits à assumer un certain nombre d'opérations, de manière accompagnée et conjointement à une préparation méthodologique. S. Cembalo et H. Holec dégagent cinq étapes (1973, p. 6) : définir les objectifs après une analyse de besoins, les conditions de l'apprentissage (temps, durées, outils, supports, etc.), le contenu et la méthode d'apprentissage (en fonction des objectifs et des conditions), contrôler l'apprentissage proprement dit, en évaluer les résultats. Ils insistent sur la nécessité d'une double préparation d'ordre psychologique (distanciation par exemple) et d'ordre technique (acquisition d'outils méthodologiques notamment) qui peut s'effectuer de diverse manière (séances de réflexion en commun, d'information documentaire, ou encore par le biais de l'activité du conseiller). Pour ces chercheurs, l'acquisition d'un contenu disciplinaire (dans leur cas, une langue étrangère), lié aux besoins de chaque personne (en terme de communication dans le cas d'une langue cible, mais aussi plus généralement de savoir, de savoir-faire et de savoir-être) est nécessairement lié à l'acquisition d'un plus grand degré d'autonomie dans ces apprentissages.

Aujourd'hui, le CRAPEL fonctionne sur des bases semblables¹⁷, contribuant à former annuellement plus de quatre cent étudiants et adultes. En outre, le modèle didactique constitué par son équipe de chercheurs a servi à développer de nombreux centres d'autoformation dans le monde. Ces chercheurs ont une activité internationale de formation de formateurs et élaborent des produits didactiques qui sont diffusés dans de nombreux pays.

2.2. Les premiers réseaux¹⁸ s'organisent autour de la notion polysémique d'autoformation et permettent la rencontre d'une diversité d'acteurs

Ces deux dernières décennies ont vu un développement important de produits et de dispositifs se réclamant de l'autoformation. Après l'activité pionnière de l'École des Mines et celle du CRAPEL, et avec une montée en puissance des publications sur ce thème à partir des années 1980, c'est véritablement à partir des années 1990 que l'autoformation devient un terme fédérateur pour des courants très divers issus de l'enseignement supérieur. Ce qui caractérise particulièrement cette période par rapport à la précédente, c'est le lien qui se tisse plus fortement qu'auparavant entre la nécessité d'enrichir l'offre de formation et la préoccupation d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre d'une analyse distanciée des phénomènes, la frontière devient alors plus floue entre la dimension axiologique qui porte une pratique liée aux pédagogies de l'autonomie et la dimension praxéologique qui pousse le système de formation à s'adapter aux exigences socio-économiques de la modernité.

¹⁶ Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues, Université de Nancy 2.

¹⁷ La directrice actuelle, M-J. Gremmo, a apporté sa contribution dans cet ouvrage.

¹⁸ Des fiches descriptives des quatre réseaux dont il est question dans cette partie de l'ouvrage sont proposées en annexe.

C'est donc à l'interface de ces deux dimensions, parfois dans une grande diversité de priorités, de finalités et une terminologie variable, que s'organisent plusieurs réseaux d'acteurs : le RUCA¹⁹ (1987), RANACLES²⁰ (1992), le GRAF²¹ (1992) et, dans l'ordre chronologique, GEMME²² (1995).

A la différence des regroupements traditionnels dont la raison d'être, dans l'enseignement supérieur, est essentiellement le domaine de recherche, ces réseaux sont motivés en premier lieu par des questions liées aux pratiques : pratiques professionnelles de formateurs et d'enseignants ; pratiques d'apprentissage des personnes en situation de formation ; pratiques de chercheurs qui tentent de comprendre les phénomènes en jeu et/ou d'apporter des pistes d'optimisation des pratiques de formation et d'apprentissage. De ce fait, chaque réseau se dote de "comités", de "commissions" ou encore d'"observatoires", autant d'instances internes qui assurent une dynamique (auto)réflexive sur l'activité même du réseau. La réflexion sur les pratiques de formation, celles de l'intervenant pédagogique ou celles de l'apprenant, se double donc d'une réflexion de type didactique, épistémologique et/ou méthodologique qui remet en cause, ou tout au moins conduit à repenser, des dichotomies tenaces, par exemple entre théorie et pratique, entre chercheurs et praticiens, entre recherche fondamentale et recherche appliquée, ou encore entre recherche théorique, recherche-développement ou recherche-action²³. Sans doute la situation particulière des personnels du supérieur, qui consiste à être tantôt chercheur, tantôt praticien, tantôt les deux à la fois, est-elle l'une des raisons de ce qui pourrait apparaître comme une originalité dans ce milieu.

Qu'ils l'expriment en terme d'autoformation (RUCA et GRAF), d'autoformation guidée (RANACLES) ou d'enseignement médiatisé sur mesure (GEMME), ces réseaux d'universitaires contribuent à diffuser des idées pédagogiques et des pratiques liées à l'autoformation en centre de ressources ou à distance dans des établissements d'enseignement supérieur de plus en plus nombreux. Chacun d'eux réalise annuellement des productions destinées à la communauté de praticiens spécialisés, mais qui parfois dépassent largement le cercle du public cible. Ils sont tous portés par des militants et leur création est impulsée par la volonté de mutualiser compétences et ressources. Dans trois cas sur quatre (RUCA, RANACLES, GEMME), le projet vient explicitement prendre appui sur l'intégration réfléchie des technologies de l'information et de la communication. De ce fait, les projets de développement des ressources les plus ambitieux ont-ils été encouragés et soutenus par les pouvoirs publics dans une période récente, notamment par la Direction de la Technologie²⁴ (Ministère de la Recherche).

Le passage de l'action très localisée de pionniers dans les années soixante-dix à l'action concertée au niveau national dans les deux dernières décennies du XXème siècle est révélateur d'un triple changement : le passage d'une conception de l'expérience nécessairement localisée à une conception systémique en réseau au niveau national, voire international ; le passage de relations d'oppositions à une relation dialogique entre les mondes de la politique, de la recherche et de l'action éducative dans les cycles du supérieur ; le passage d'une conception du changement par la remise en cause et l'exclusion du traditionnel à celle d'une modernisation qui se construit davantage dans une recherche de complémentarités.

3. De l'expérience locale à l'organisation en réseau : la nécessité de mutualiser

D'après les rapports et les témoignages, plusieurs facteurs ont conduit, dans les années 1990, certains pédagogues à se regrouper et à fédérer leurs forces.

¹⁹ Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation, <http://www-ruca.univ-lille1.fr/> (Annexe 1).

²⁰ RASsemblement NAtional des Centres de Langue de l'Enseignement Supérieur, branche française de la Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (CERCLES), <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/RANACLES/> (Annexe 2).

²¹ Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France, <http://www.multimania.com/autograf> (Annexe 3).

²² Groupement pour l'Enseignement supérieur sur Mesure Médiatisé, <http://gemme.univ-lyon1.fr/gemme.html> (Annexe 4)

²³ C'est bien au cœur de ces réflexions que se situent les membres d'un groupe de recherche tel que *e-pathie*, <http://www.e-pathie.com>

²⁴ Les personnes les plus impliquées dans ce soutien ont été notamment Maryse Quéré (1994-1997) et Françoise Thibault (1995-2001) qui a apporté sa contribution de chercheur à cet ouvrage.

En premier lieu, l'épuisement individuel des innovateurs isolés s'exprime par diverses voies. Mal reconnus dans leur environnement professionnel²⁵, liés à une succession de réformes qui laissent peu de place à la continuité des expérimentations²⁶ sur le terrain, en bute à des obstacles divers²⁷, mais aussi à l'alourdissement des charges statutaires²⁸, ces enseignants ont tendance à rechercher un soutien à l'extérieur de l'unité (Laboratoire, UFR, voire établissement) dans laquelle ils exercent. La "création d'un cadre institutionnel permettant l'expression de nouvelles pratiques d'apprentissage et de formation, prenant en compte l'évolution de l'environnement actuel de l'enseignement scientifique dans l'Université française" est alors envisagé comme un moyen de "remédier aux difficultés détectées" (RUCA, 1995). Ce cadre institutionnel devrait permettre de dépasser l'expérimentation isolée, de capitaliser l'investissement pédagogique et économique, mais aussi de mettre collectivement à profit "des solutions concrètes (...) expérimentées et validées" (*ibid.*) par des acteurs de terrain, ainsi que "des savoir-faire originaux et efficaces" (*ibid.*). C'est en ces termes que l'expriment les membres du RUCA qui ont rédigé le rapport de 1995 coordonné par A. Rahm, mais il est possible de voir là un état d'esprit commun aux autres regroupements qu'il s'agisse de RANACLES pour les langues²⁹, de GEMME pour l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur ou du GRAF dans la réunion d'acteurs autour de thèmes fédérateurs.

En deuxième lieu, le doublement des effectifs entre 1988 et 1994 dans le domaine des sciences, a conduit à l'hétérogénéisation des "comportements, (...) cultures, (...) savoir-faire et objectifs" (*ibid.*) qui n'a fait que renforcer "les méthodes pédagogiques 'magistro-centrées' où l'enseignant est l'acteur principal du processus éducatif" (RUCA, 1995). Cet état de fait rendait urgente, pour les innovateurs, une réflexion pédagogique qui permette de "rompre le schéma de reproduction" des techniques classiques (*ibid.*), de manière à rendre l'offre de formation plus cohérente avec l'environnement socio-économique dans lequel elle s'inscrit³⁰. Cela impliquait donc, non seulement une réflexion, mais aussi une création de matériaux et une expérimentation de dispositifs qui ne pouvait être prises en charge par des individus isolés. La situation est très proche dans le domaine des langues, puisque si le public dit de "spécialistes" (langues étrangères et domaines afférents) est resté stable, le nombre de "non-spécialistes" (autres domaines disciplinaires que les langues) a considérablement augmenté, puisque l'arrêté du 9 avril 1997 impose un enseignement en langue étrangère dans les modules de méthodologie du travail universitaire en première année de DEUG pour lequel l'autonomie de l'étudiant est recommandé.

En troisième lieu, le développement extrêmement rapide des technologies et leur banalisation conduisent à en tenir doublement compte actuellement dans la mise en place de l'offre. D'une part, dans l'organisation des contenus d'enseignement et de formation qui s'adressent à un public pleinement usager de ces technologies. D'autre part, dans le calcul des coûts de mise en œuvre de dispositifs techniques de plus en plus sophistiqués qui concernent un nombre de plus en plus important d'entités (organismes, établissements, personnes). Qu'il s'agisse donc de la création de matériaux didactiques

²⁵ L'absence de prise en compte de la dimension pédagogique dans les promotions est soulignée dans le Rapport du RUCA (1995), tout comme dans celui d'ITEM-sup (1992), fédération d'associations qui oeuvrent pour l'intégration réfléchie des technologies dans l'enseignement supérieur.

²⁶ A. Rahm explique dans le rapport du RUCA (1995) comment la rénovation des DEUG en 1985 a suscité "un formidable élan pédagogique" avec le développement de très nombreuses innovations, anéantis par "une succession de réformes non cohérentes avec cette dynamique de rénovation et par le raz de marée étudiant".

²⁷ Par exemple : Entre 1988 et 1994, alors que les effectifs doublent, "l'augmentation en locaux et en personnels reste inférieure à 20 %", ce qui conduit à une diminution des volumes horaires d'enseignement scientifique d'environ 20 % ("des pans entiers d'illustration des concepts, de méthodologie, d'appropriation des objets scientifiques ont disparu") (RUCA, 1995). Par ailleurs, ce rapport résume ainsi le bilan des années 80-90 : "diminution de 50 % de l'investissement pédagogique des universitaires", "augmentation de 100 % du nombre d'étudiants", "diminution de 20 % du taux d'encadrement", "diminution de 15 à 20 % du temps de réflexion pédagogique et de préparation des cours".

²⁸ D'après le RUCA (1995), les charges statutaires ont doublé à partir des années 1980.

²⁹ "RANACLES vise (...) à rassembler toutes les équipes qui oeuvrent à l'amélioration des conditions d'acquisition de la compétence en langue", Site *web*, consultation avril 2002.

³⁰ "L'accélération du développement des connaissances (qui) interdit (tout) encyclopédisme" conduit à développer pour les étudiants des espaces de formation qui permettent d'"apprendre à structurer les connaissances (...) de manière flexible" de façon à être capable de les mobiliser "dans des directions de moins en moins prévisibles". A. Rahm, dans le rapport du RUCA (1995), signale également "la nécessité de mettre en place des systèmes de formation 'continuée' ou en alternance, proposant des périodes de formation entrecoupant des périodes d'activité professionnelle tout au long d'une carrière".

multimédia, d'espaces ouverts de formation, matérialisés sur le campus ou virtuels sur le *web*, la logique artisanale est supplantée par une logique industrielle (Schwartz, 1972, 1973 ; Moeglin, 1998). Celle-ci tend à découper l'ensemble du projet en une série de tâches spécialisées qui peuvent être réalisées en des lieux différents par des équipes responsables de leur partie de projet, sous le contrôle d'une équipe de coordination. Ce type de fonctionnement, s'il est susceptible de permettre l'élaboration de produits et de systèmes sophistiqués, comporte un coût qui requiert des fonds spéciaux, nécessitant la recherche de subventions en provenance de la Région, de l'Etat, de l'Europe, mais aussi, parfois, du secteur industriel. A titre d'exemple³¹, un produit comme le Premier Cycle Sur Mesure (PCSM)³², dont la première partie (DEUG scientifique 1ère année) a été réalisée par une quarantaine de membres³³ du RUCA entre 1997-2001, a nécessité un investissement national à hauteur de neuf millions de francs pour neuf cent heures de formation³⁴ et d'un investissement équivalent par les onze universités productrices. Le résultat est à la hauteur de l'implication individuelle et collective, puisqu'en 2002, toute université intéressée, qui accepte de s'engager par voie de convention dans l'expérimentation, peut mettre gratuitement à la disposition de ses étudiants un produit très élaboré aux plans du *design* et de la conception pédagogique. Cette expérience peut donc apparaître comme exemplaire à plus d'un titre, et notamment du fait que la mutualisation des moyens et des compétences peut se faire au niveau national, non seulement pour ceux qui ont concrètement participé à l'élaboration du produit et de la diversité des dispositifs d'accompagnement, mais aussi pour tous les autres, universitaires et étudiants qui peuvent ainsi en bénéficier.

Enfin, logique industrielle et technologies numériques entrent en congruence avec l'ère de l'internationalisation des échanges que le XXème siècle avait largement amorcé. Un produit ou un dispositif de formation sur support numérique est aujourd'hui potentiellement mondialisable, ce qui tend à faire passer l'éducation – et peut-être surtout l'enseignement supérieur – pour un marché en puissance à l'échelle planétaire. Le succès remporté par PCSM, en 2000, au Salon de Vancouver (WEM, *World Education Market*) a propulsé ses multiples auteurs dans le débat fratricide de la commercialisation. En effet, à l'inverse des canadiens et des anglo-saxons, les français éprouvent des difficultés à trancher entre deux postures qui, toutes deux, défendent pourtant le service public : la première argumentant que tout produit ou prestation, financé par l'Etat est, à ce titre, un bien collectif qu'il s'agisse d'un petit ou d'un grand collectif (un pays vs la planète) ; la seconde défendant l'idée que les fonds de l'Etat n'étant pas inépuisables, la commercialisation à l'étranger permettrait de financer l'actualisation du produit existant et son développement.

Les quatre points relevés ci-dessus tendent à montrer que les processus à l'œuvre aujourd'hui dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur bouleversent considérablement les *habitus* des acteurs impliqués, qu'il s'agisse des politiques, des chercheurs, des enseignants ou des étudiants. Pour le RUCA, mais aussi pour les autres réseaux, la mutualisation des ressources humaines et matérielles dans un "projet fédérateur", lié à la notion d'autoformation et donc d'autonomisation de l'apprenant, est une réponse apportée à cette nouvelle configuration sociale.

Il est intéressant néanmoins de constater que cette réponse conduit à impulser des dynamiques d'apprentissage organisationnel, tel qu'il a pu être défini notamment par C. Argyris et D. Schön (1978). Lorsque le réseau se constitue comme une organisation apprenante, il s'inscrit alors "dans un mouvement de transformation du réel" (Moisan, 1997, p. 226). L'organisation en réseau, par la déhiérarchisation qu'elle comporte et par la flexibilité dont elle fait preuve, donne une plus grande chance d'adaptation aux évolutions rapides auxquelles les sociétés contemporaines sont soumises.

³¹ Ces chiffres ont été communiqués par Nicole Bernard, Présidente du RUCA (1999-2001).

³² Voir fiche descriptive en Annexe I.

³³ Une trentaine d'enseignants-chercheurs et une dizaine de personnels IATOS dont certains étaient déchargés à mi-temps, d'autres à temps partiel (une trentaine d'heures), d'autres pas. Parmi ces derniers, certains se sont consacrés à la production en abandonnant leur investissement pour la recherche fondamentale, d'autres ont proposé une production en plus de leur recherche et de leur charge d'enseignement. Cela montre à quel point ce type de réalisation repose aussi sur un investissement militant de la part des acteurs.

³⁴ Ce qui équivaut à un coût de dix mille francs par heure de formation médiatisée.

4. Du conflit au dialogue entre politique, recherche et action éducative : la prise en compte du fonctionnement systémique de la formation

Face à une situation socio-économique aussi inédite, dans laquelle les décisions prises ont des conséquences tangibles si rapides, à une échelle quasi-immédiatement internationale, ces réseaux montrent l'efficacité d'une collaboration opérative entre politique, recherche et action éducative.

Le Premier cycle sur mesure (PCSM) comme ressource de formation, tout comme les idées à la base du projet Campus numériques, sont exemplaires de cette situation dans la mesure où ces deux expériences ont permis de réunir trois logiques qui, jusque là, apparaissaient divergentes :

- Une logique politique, dans laquelle prévaut parfois la fonction gestionnaire, qui pilote un domaine comme l'enseignement supérieur au niveau national, laissant à d'autres acteurs le soin d'adapter les réglementations ou d'en créer de complémentaires au niveau local.
- Une logique de la recherche qui crée, intentionnellement, une distance épistémique avec l'action et ses différents moteurs (idéologies, affects, réactivité, subjectivité, *ego*, etc.), afin de proposer des outils d'intellection à fonction heuristique, mais pas nécessairement praxéologique.
- Une logique de l'action éducative et formative qui se confronte quotidiennement aux contingences les plus insoupçonnables pour les deux autres niveaux et qui œuvre dans les cadres définis par la première, en se servant, éventuellement, de certains des outils produits par la seconde.

Les savoirs élaborés par les acteurs qui œuvrent selon ces logiques ne sont pas nécessairement partagés par les autres, car les temporalités, les procédures et les finalités sont extrêmement différentes, voire divergentes.

Dans les deux cas cités (PCSM et Campus numériques), il y a eu rencontre de ces trois logiques, grâce à des acteurs impliqués qui ont tenté de mettre en œuvre des modalités d'ajustement, en créant les conditions de l'échange, du dialogue et de la transaction. Cette volonté ne débouche pas pour autant sur des réalisations immédiates, susceptibles de satisfaire l'ensemble des acteurs aux trois niveaux. Cette vision angélique serait loin d'une réalité complexe³⁵, faite de dynamiques de pouvoir effectif ou symbolique, de jeux d'acteurs qui se reconnaissent entre eux ou se disqualifient les uns les autres, d'assemblages fragiles de compétences qui nécessitent, quant à elles, un environnement relativement serein et stable pour pouvoir s'exprimer. Pourtant, cette rencontre s'est faite sur un certain nombre d'idées fédératrices que nous analysons plus avant dans le texte. A titre d'exemple, dans le cas de PCSM, la politique impulsée par des acteurs impliqués à la Direction de la Technologie dans l'intégration des supports numériques avec pour but explicite de répondre de manière optimale aux besoins des étudiants, "quelle que soit leur situation" (Quéré, 1994, p. 3) a rencontré le militantisme des membres du RUCA dans leur volonté d'"enseigner autrement" pour dispenser "une formation qui soit, à la fois, de masse et de qualité" (RUCA, 1995).

Les caractéristiques de "l'enseignement sur mesure", définies par M. Quéré dans son rapport de 1994, ont su prendre en compte les expériences antérieures concernant l'autoformation³⁶ ou l'autonomisation des étudiants³⁷. Conjointement, l'analyse des pratiques, notamment celles afférentes à l'autoformation, a pu être organisée par des instances mixtes comportant des acteurs de l'action politique, éducative et de la recherche sur les usages, telles que l'Observatoire des usages (1999-2002), le Comité pour l'évaluation (1999-2000), le Comité pour l'observation du dispositif de formation (CODIF, 2000-2002), mais aussi par le biais de recherches organisées localement, puis articulées et mutualisées grâce au Réseau.

Autour des années 1990, réunis par une vision commune de l'enseignement supérieur, s'est donc progressivement mise en place une synergie d'acteurs aux trois niveaux (politique, recherche et action éducative), à l'échelle nationale. Qu'il s'agisse du RUCA et du projet PCSM pour les enseignements

³⁵ Réalité dont tente de rendre compte F. Thibault dans ce même ouvrage, par une analyse précise du réseau du RUCA et de son double rapport au développement de l'autoformation et des technologies.

³⁶ Par exemple, "l'introduction progressive de l'autoformation pour une partie de leur cursus" (Quéré, 1994, p. 15) comme dans l'expérience de B. Schwartz à l'École des Mines de Nancy dans les années 1970.

³⁷ Notamment, celles qui ont été initiées par les premiers membres du RUCA tels que dans les Universités : Aix-Marseille 1, J-P. Coste ; Bordeaux 1, A. Rahm ; Grenoble 1, A. Cogne ; Lille 1-CUEEP, C. D'Halluin et A. Derrick ; Nancy 1-CUCES, Y. Amour ; Paris 6, J. Uebersfeld et N. Bernard.

scientifiques, du réseau RANACLES pour les enseignements en langues étrangères, ou encore d'un groupement comme GEMME pour, notamment, les Présidents d'université, nombre d'acteurs se trouvant au confluent de plusieurs de ces réseaux, facilitaient la circulation de l'information et des idées. Le RUCA, créé par la Division de l'éducation permanente de la Direction des enseignements supérieurs au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, a contribué à réunir les acteurs de terrain qui, déjà dans leurs pratiques professionnelles, expérimentaient des techniques pédagogiques innovantes. Le réseau RANACLES a joué ce même rôle pour les universitaires spécialistes de langues étrangères. Un groupement tel que GEMME a été créé, de prime abord, avec une finalité plus politique. D'abord réseau de Présidents d'université destiné à accompagner les situations de changement dans les établissements, d'un point de vue logistique et technique par l'intégration des technologies numériques, et d'un point de vue pédagogique par la réflexion et la facilitation d'actions liées à la notion d'"enseignement sur mesure". Aujourd'hui, ce groupement se définit comme une "instance de concertation" (Site, consultation mars-avril 2002) et un "partenaire" auprès des établissements, mais aussi une "instance nationale de coordination" (*ibid.*) qui facilite la participation à des actions internationales. Dans ses activités de veille, de conseil, et d'évaluation, ce groupement s'organise comme un "observatoire de l'offre et de la demande d'enseignement supérieur sur mesure" (*ibid.*), mais constitue également au niveau national un vivier d'experts mobilisables sur des projets locaux ou nationaux.

La nécessité conjointe d'accueillir un grand nombre d'étudiants diversifiés dans leurs profils et leurs besoins, tout en proposant des formations ouvertes et/ou à distance qui intègrent les technologies numériques, a stimulé la réflexion sur les modalités d'intervention et notamment sur les modalités d'accompagnement de l'autoformation.

L'intérêt de l'analyse d'un tel moment historique est de prouver que le passage pédagogique du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie (Albero, 2000) ne repose pas seulement sur le seul niveau de l'action éducative, mais qu'il dépend également d'une mise en synergie de celui-ci avec le niveau de la décision politique et de l'analyse distanciée apportée par la recherche.

A un moment où l'enseignement supérieur est placé face à la nécessité de dégager et d'affirmer ses différences et spécificités par rapport à d'autres organismes de formation, émanant notamment du privé – national ou international –, la réunion de tous les acteurs impliqués apparaît indispensable. La prise en compte d'un fonctionnement systémique et d'un changement d'échelle s'avère essentiel pour la réussite de projets de formation qui s'adressent à des publics de plus en plus diversifiés. Le passage de la conception de l'expérience nécessairement localisée à une conception systémique en réseau au niveau national, voire international (projets européens, partenariats internationaux, campus numériques européens) ouvre sur des questionnements nouveaux et sur la nécessité de clarifier les notions et les principes sur lesquels s'appuient les pratiques de formation. En effet, aux différences de culture scientifique ou sociale, viennent s'ajouter, dans le cadre des partenariats internationaux, les différences de culture ethnologiques (langages, représentations, systèmes de valeurs, traditions, etc.).

5. Le choix d'une modernisation qui n'exclut pas la tradition

Très souvent dans l'histoire de l'éducation, la pédagogie liée à l'innovation s'est constituée contre la pédagogie dite traditionnelle. Pour des raisons à la fois philosophiques, idéologiques et politiques, les tenants des pédagogies actives ont conspué l'école endoctrinante des hussards noirs de la république ; les défenseurs des conceptions pédagogiques de Montessori, Freinet ou encore Rogers ont violemment attaqué les pratiques magistrales aliénantes qui sévissaient dans les écoles de France.

Sans doute parce qu'à la fois il s'agit de l'enseignement supérieur où la critique instituante est plus dialectique que pratique, et parce que celui-ci est fortement menacé dans son identité et dans son existence, les changements profonds qui sont à l'œuvre prennent davantage la forme d'une simple modernisation de l'organisation de l'offre de formation.

Les réalisations liées au développement des pratiques d'autoformation sont présentées de manière explicite³⁸ comme étant "parallèles aux cours (...) traditionnels" et "complémentaires" de l'offre de formation existante. L'objectif est d'apporter au système de formation des "solutions alternatives à

³⁸ Sources : RANACLES, site *web*, consultation avril 2002 et rapport du RUCA (1995) coordonné par A. Rahm.

celles proposées par la structure traditionnelle" dans le but de prendre en compte la diversité des demandes qui va en augmentant et à laquelle l'offre conventionnelle ne peut répondre. Ainsi, les membres qui constituent le groupement GEMME sont-ils "animés par la volonté de moderniser les formations, d'en accroître l'efficacité, et de les rendre mieux accessibles à un large public en combinant la présence et la distance, et en utilisant les technologies de l'information et de la communication" (Site *web*, consultation avril 2002).

Loin des remises en cause des décennies précédentes, il s'agit davantage de tenir compte des évolutions socioculturelles contemporaines pour "contribuer à la réflexion sur l'évolution du système universitaire, sur une meilleure maîtrise des coûts (...) sur l'aménagement du territoire en matière d'enseignement supérieur" (*ibid.*). Au plan pédagogique, il s'agit bien plus de trouver des techniques pour "enseigner autrement" (Rahm, 1996) que de bouleverser l'ordre institué. Le RUCA (1995) sur ce point est très clair : "Notre projet consiste à élargir et systématiser l'utilisation des nouvelles pratiques d'apprentissage et de formation en recherchant une optimisation entre les méthodes classiques et les nouvelles technologies d'information et de communication" (*ibid.*).

Cette recherche d'optimisation se retrouve au plan politique dans la tentative de mettre les technologies au service du système existant tel qu'il est organisé depuis le Moyen-âge. Le rapport de M. Quéré (1994) propose ainsi de "médiatiser" des cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques, de manière à les rendre disponibles dans des centres de ressources ou à distance. Cette médiatisation ne vise pas à "supprimer les enseignements traditionnels", elle se donne comme une opportunité de réaménager les temps et les conditions de travail pour enseignants et étudiants : partage des enseignements traditionnels grâce aux satellites et aux réseaux ; complémentarité entre le présentiel et la distance³⁹ dans les travaux dirigés par "l'usage judicieux des simulations" ; "inscription à distance pour la totalité d'une formation" qui répond aux besoins de publics éloignés, etc. (*ibid.*, p. 8-9)

Formalisation des idées et des valeurs qui sous-tendent les projets et réalisations concrètes sont allées de pair dans les décennies 1990 et 2000, avec la mise en place de nombreux Centres d'Autoformation et la mise à disposition de ressources de formation sur le *web*. Deux dispositifs peuvent être donnés aujourd'hui comme étant les plus abouties sur le territoire français : pour l'autoformation en Centre de ressources, les Centre de Ressources Langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur à Strasbourg⁴⁰ ; pour la mise à disposition de ressources numériques en sciences sur le *web*, le PCSM. Stimulés par ces succès et par la dynamique des divers acteurs réunis, le projet Campus numérique⁴¹ constitue le parangon de ce mode de fonctionnement, car il pousse plus loin encore les initiatives des projets précédents. Tout en essayant de sauvegarder les synergies d'acteurs en incitant les établissements à s'organiser en *consortiums*, ce projet vise à proposer sur le *web* l'accessibilité aux services habituellement dispensés dans les établissements : "supports pédagogiques", "formation ouverte et à distance", "tutorat et formation de groupe à distance", mais aussi "services administratifs ou culturels variés" (Averous et Touzot, 2002, p. 8).

6. Vers une période de conceptualisation : un système de valeurs partagé dans la constitution d'un champ de pratique et de recherche

Dans l'enseignement supérieur, l'intérêt des acteurs politiques et pédagogiques pour l'autoformation en tant que modalité instituée est donc à relier fortement à la réflexion collective liée à l'intégration des technologies numériques. Loin de remplacer des modalités existantes, elle s'élabore comme une

³⁹ Habituellement, le monde professionnel de la formation distingue : la formation "présentielle" qui met en présence physique enseignant (s) et étudiant(s) dans un lieu, à un moment précis et dans un but déterminé ; la formation "ouverte" qui rompt cette triple unité de lieu, de temps et d'action, en organisant la formation dans des espaces tels que les centres de ressources où les lieux, les temps et les modalités de la formation peuvent se décliner "à la carte" ou encore "sur mesure", selon les besoins de l'étudiant ; la formation "à distance", nécessairement médiatisée dans son intégralité, puisque elle se fait entièrement grâce à des moyens techniques sur divers supports papier, audio, vidéo, numérique. Il est fait souvent référence à la "formation ouverte et à distance" qui hybride, selon les termes de J. Perriault (1996), ces types de formation en proposant aux étudiants une médiatisation des cours, une offre de ressources matérielles et humaines disponibles dans un centre de ressources et des regroupements réguliers avec un enseignant ou un tuteur.

⁴⁰ N. Poteaux, responsable de leur création et de leur développement, apporte sa contribution dans cet ouvrage sur ce sujet.

⁴¹ Financé par la Direction de la Technologie, porté par le Bureau B3 que Françoise Thibault dirigeait durant cette période, le projet Campus numérique a comporté trois campagnes successives d'appels à projets entre 2000 et 2002.

pratique complémentaire des enseignements traditionnels, introduisant un potentiel de changements constructifs dans l'offre de formation.

Pour comprendre le contenu de ce potentiel, il est indispensable de repérer les valeurs qui sous-tendent les projets car, comme nous avons pu le vérifier dans des travaux antérieurs (Albero, 2000), la référence à l'autoformation dans les contextes institutionnels d'éducation et de formation peut conduire au meilleur comme au pire⁴². Si les idées et valeurs qui portent actuellement les projets ne sont pas clairement explicités, une notion telle que l'autoformation, liée à la puissance des technologies de l'information et de la communication, peut déboucher sur un système de formation antinomique de celui qui est visé par les acteurs actuellement impliqués.

6.1. Répondre aux besoins de formation et de démocratisation

L'ensemble des réseaux évoqués explicitent clairement leur souci de distinguer massification et démocratisation. Le premier terme étant relatif à la notion de nombre⁴³, le deuxième à celle de qualité portée par un système de valeurs⁴⁴. Bien que le deuxième terme ait une apparence plus honorable, le premier n'est pourtant pas à négliger. En effet, la question de la massification renvoie à la capacité d'accueil du système éducatif en termes d'espaces⁴⁵, de temps et de ressources humaines⁴⁶, ainsi qu'à sa capacité d'offre d'une formation suffisamment diversifiée pour répondre aux besoins réels des personnes. Quand les salles et les amphithéâtres sont aussi surchargés que les emplois du temps, quand les enseignants sont saturés de travail, la capacité d'accueil est suffisamment problématique pour que des solutions soient recherchées du côté de la médiatisation de certains pans de la communication pédagogique, par exemple : la transmission de contenus, l'information, la mise à disposition de ressources, l'entraînement, les tests, les questions-réponses récurrentes, etc. Par ailleurs, la question de la massification renvoie à celle de savoir ce qui est proposé en termes de formation et à quel type de public. En effet, si l'on observe le seul secteur de la FOAD, il est remarquable de constater que si déjà plus de 170 000⁴⁷ inscriptions par an sont comptabilisées en France, "une enquête de l'IREDU a montré que la demande la plus importante de FOAD était centrée sur les formations 'professionnalisantes', alors que les différents catalogues de formation étaient pratiquement vides sur le sujet et que pour d'autres secteurs les redondances étaient évidentes" (Averous et Touzot, 2002, p. 13). Cela tendrait à laisser penser, comme le prévoyait déjà M. Quéré en 1994, qu'un immense effort reste à faire pour rendre l'offre de formation plus adéquate à la demande. L'un des objectifs de GEMME (Site *web*, consultation avril 2002) est de permettre la concertation entre différents partenaires (notamment décideurs et opérateurs privés d'édition et de diffusion) pour "éviter les concurrences et redondances inutiles" et "gagner collectivement en efficacité" (*ibid.*).

Avec le développement des technologies numériques dans le cadre de la médiatisation des formations se posent des questions corollaires liées à l'accès à l'information et à la formation. De plus en plus, celles-ci dépendent d'outils relativement coûteux et relativement compliqués dans la mesure où elles sont en partie dématérialisées sur les espaces numériques du *web*. L'indispensable acquisition de matériels informatiques reporte sur l'étudiant un coût à la fois financier, social et symbolique. Financier, parce qu'il lui échoit de prévoir un budget d'investissement et de maintenance de son

42 Rejoignant sur ce point l'analyse de P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (1997, pp. 261-270).

43 Si le nombre des étudiants de l'enseignement supérieur a été multiplié par trois entre 1938 (60 000 étudiants) et 1968 (200 000), il a été multiplié par dix entre 1968 et 1996-97 (2,126 millions dont 1,469 millions pour les seules universités) (Cédelle, 1997).

44 La moitié des effectifs de troisième cycle est, encore aujourd'hui, composée d'enfants de cadres supérieurs ou de professionnels libéraux et de 10% d'ouvriers (Galland, 1995).

45 A. Renaut (1995), exprime la honte que lui inspire ce "Bronx universitaire", certains cours ne pouvant être suivis que "debout ou assis par terre" ; L. Cédelle (1997) fustige ce "tableau calamiteux".

46 Le nombre des enseignants est passé à 68 900 en 1995-1996, accusant une progression de 41 % sur dix ans (hors enseignants du second degré exerçant dans le supérieur) selon la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), *Repères et références statistiques*, édition 1997. Les taux d'encadrement peuvent être extrêmement disparates : 9 étudiants par enseignant en Sciences ; 13 à 14 dans les disciplines de Santé ; 28 en Sciences humaines ; 45 en Droit (Revue Sciences humaines, n° 70, mars 1997).

47 M. Averous et G. Touzot (2002) comptabilisent 165 000 inscriptions pour les établissements supérieur et le CNED, auxquels s'ajoutent les 7 000 inscriptions du CNAM.

matériel d'étude ; social, car l'utilisation des technologies nécessite de se constituer un réseau de personnes ressources à qui recourir, notamment en cas de difficulté technique ; symbolique, car l'accès aux données numériques demande de la part de l'utilisateur une "culture" du *web* et des compétences, notamment cognitives, qui ne sont encore que peu prises en compte par le système éducatif. Ces constats débouchent donc sur un ensemble de questions que les acteurs impliqués dans les réseaux posent de manière plus ou moins explicite : ce report de coûts ne va-t-il pas nécessairement engendrer des inégalités ? N'est-il pas du devoir du système éducatif d'organiser des infrastructures matérielles et des organisations humaines susceptibles de pallier ces inégalités ? Par exemple, des centres de ressources et des centres informatiques largement ouverts le soir et le *week-end* ? Des services d'assistance technique et pédagogique par téléphone (*hot-line*) et/ou courrier électronique également utiles aux enseignants ?

Se posent ensuite les questions relatives à la qualité de l'offre de formation. GEMME estime qu'il est nécessaire de "dispenser une formation qui soit, à la fois, de masse et de qualité" (Site *web*, consultation avril 2002). De même, le rapport du RUCA (1995) met en valeur la nécessaire prise en compte de la notion de "qualité" dans les enseignements. Il s'agit non seulement d'accueillir un grand nombre d'étudiants, mais de les accueillir dans des conditions optimales en leur fournissant un système d'aide à l'orientation, à l'apprentissage et à la formation, à l'évaluation et à la validation de leurs acquis.

Ces conditions relèvent du défi social lorsqu'au nombre s'ajoute la diversité. Il ne s'agit pas en effet d'un nombre plus grand d'étudiants semblables à ceux qui remplissaient les amphithéâtres il y a vingt ans. Les classes socio-économiques d'appartenance, cultures d'origine, filières lycéennes, situations personnelles sont bien plus diversifiées qu'elles ne l'étaient (Grignon, 2000 ; Romainville, 2000 ; Fellouzis, 2001). La situation d'étudiant à part entière est, pour la plupart d'entre eux, particulièrement précaire (*ibid.*). Les motivations qui poussent les étudiants vers des études diplômantes ont également considérablement évolué avec la modification d'horizons professionnels plus instables qu'auparavant⁴⁸.

Il s'agit donc pour les acteurs impliqués dans les réseaux cités de trouver les moyens matériels et humains de répondre à cette diversité de manière qualitative. Dans ce contexte, l'autoformation vient s'ajouter aux modalités de formation déjà existantes, mais à condition de l'être de manière réfléchie, intégrée dans l'ingénierie de l'offre de formation. Elle est ainsi "assistée", "guidée" par les enseignants au moment des cours, lors de regroupements, par des échanges de courriers électroniques ou encore, dans les centres de ressources, grâce à des permanences d'enseignants et la présence de tuteurs, par des rendez-vous pris avec un "conseiller", par l'intervention de "locuteurs natifs" dans le domaine des langues ou d'étudiants plus avancés (moniteurs ou tuteurs) en sciences.

De cette manière, l'autoformation peut venir s'inscrire en complémentarité avec les contenus des séances collectives, en grand ou petit groupe, et peut déboucher sur des "enseignements sur mesure" en présentiel, médiatisés et/ou à distance. Le déploiement d'une plus grande palette de l'offre peut ainsi permettre au système éducatif dans les cycles du supérieur de mieux répondre à la diversité de la demande.

Cette inventivité dans l'ordre de l'ingénierie ne répond cependant pas à la question de la finalité de tels changements. C'est en effet le système de valeurs invoqué, de manière plus ou moins explicite dans les discours, qui laisse poindre les fins poursuivies, souvent exprimées en termes de "mission". La tentative de trouver des "réponses nouvelles à des problèmes nouveaux" (Quéré, 1994, p. 14) est entièrement sous-tendue par la défense du service public et de la démocratisation de la formation. Elle se traduit par au moins trois chantiers de réflexion et d'action.

Le premier consiste à lutter contre l'échec des étudiants⁴⁹, notamment en premier cycle. Il s'agit de penser la formation universitaire en termes d'accueil, de conseil et de suivi, tout en travaillant aux conditions pédagogiques de la formation (ce point sera en partie traité dans les deux sous-parties suivantes). La question de l'échec renvoie à celle de la sélection négative perçue comme un triage

⁴⁸ Dans les années 1980, la détention d'un diplôme de premier cycle était une quasi-garantie d'occuper un emploi de cadre. Aujourd'hui, même une licence en droit, présumée utilitaire, ne conduit pas nécessairement à un poste qualifié, sans compter le nombre de thésards inscrits au RMI (Galland, 1995 ; Cédelle, 1997).

⁴⁹ 30 à 40 % des effectifs abandonnent avant l'obtention d'un DEUG et quittent donc le supérieur sans diplôme (Cédelle, 1997 ; Coulon, 1997).

nécessaire à l'entrée des cycles universitaires. Or, comme tentent de le démontrer les acteurs impliqués, il est du devoir du service public de travailler à organiser une formation de masse, sans renoncer à l'excellence. La sélection est alors envisagée dans une toute autre perspective, de manière positive, telle que l'avait déjà argumentée B. Schwartz en 1977. Ainsi, au lieu de reproduire – parfois tardivement dans la vie de la personne – les inégalités socioculturelles, au lieu d'être implacable et définitive, elle peut s'organiser comme une aide à l'orientation dans les études et la formation professionnelle et comme une étape de formation intellectuelle à des savoirs et savoir-faire transversaux. Comme le soutenait B. Schwartz en 1977, cela demande un choix politique qui ne subordonne pas les buts collectifs à la seule production-productivité, ou tout au moins que les objectifs sociaux soient pris tout autant en compte que les buts économiques.

Le second chantier consiste à penser la formation dans le supérieur en terme d'aménagement du territoire afin de répondre à des "publics à effectif petits ou dispersés" (Quéré, 1994, p. 14). Pour cela, des exemples sont apportés de partage de ressources humaines entre les établissements grâce à des visioconférences, du télé-enseignement ou encore l'organisation de diplômes multi-sceaux, mais aussi par le développement de formations destinées aux entreprises et par la création de Maisons de l'enseignement supérieur, sortes d'antennes d'établissements plus importants.

Le troisième chantier, enfin, consiste à mettre les formations médiatisées à la portée de tous, de manière à "faire émerger un public d'auditeurs (...) qui ne recherche pas de certification mais veut simplement se perfectionner ou se cultiver" (Quéré, 1994, p. 21). Et ce, grâce à la diffusion de formations médiatisées par la radio, la télévision (Les Amphis de la Cinquième⁵⁰) ou sur le *web* (Canal U⁵¹, Audio Sup⁵², L'Encyclopédie sonore⁵³, L'université de tous les savoirs sur Canal U). Si le but est louable, un ensemble de recherches ont prouvé que les personnes qui utilisent le plus les biens culturels destinés à l'apprentissage et à la formation, tout comme celles qui réussissent le mieux dans les formations à distance, sont celles qui ont acquis une capacité d'autoformation permanente (Barbier-Bouvet, 1982 ; Barbot, 1993 ; Battaglia, 1997 ; Glikman, 1999 ; Albero, 2000). Il s'agit sans doute là de l'un des rôles majeurs que l'enseignement supérieur peut jouer, notamment dans le cadre des apprentissages transversaux dans les premiers cycles.

6.2. Donner aux étudiants les moyens de l'autonomie

Préparer le plus tôt possible les étudiants à apprendre en situation d'autonomie, en utilisant tous les moyens qui sont mis à leur disposition, dans le cadre de l'établissement et en dehors de lui, est aujourd'hui une idée qui fait son chemin. Si certains étudiants développent déjà des pratiques performantes en utilisant à bon escient les biens culturels présents dans l'environnement social, un réseau de personnes ressources et tout un ensemble de compétences liées à l'organisation de leur temps et de leur travail, nombre d'enseignants reconnaissent qu'il s'agit là des étudiants qui réussissent le mieux. Le défi qui reste à relever, dans le cadre d'un projet de démocratisation de la formation, est celui de propager ces conduites de réussite. Il y a là un défi académique dans le but de conduire le plus d'étudiants possible à réussir leur orientation et leur formation. Il y a là également un défi social, celui de préparer toute une génération à s'inscrire dans un processus d'autoformation permanente tout au long de la vie.

De ce point de vue, l'accueil des étudiants dans les premières années d'études est donné comme décisif car il apparaît extrêmement productif de leur ménager "une transition douce entre un encadrement maximal et une autonomie complète" (Quéré, 1994, p. 15) et de leur proposer une "introduction progressive à l'autoformation⁵⁴" (*ibid.*). Pour le RUCA (1995), cette formation passe notamment par la mise en place de "véritables méthodologies d'autoévaluation et d'autoformation associant le suivi et

⁵⁰ <http://amphis.education.fr>

⁵¹ <http://canal-u.education.fr>

⁵² <http://audiosup.net.u-paris10.fr>

⁵³ <http://encyclopédie.sonore.u-paris10.fr>

⁵⁴ Rejoint en cela la préoccupation de A. Coulon (1997) qui préconise, dès la fin de la première année, "le développement massif des enseignements à la recherche documentaire", et ce "afin de montrer aux étudiants qu'ils sont entrés dans un monde nouveau celui des idées, qui a ses règles de classement et ses codes d'accès". Il s'agit là d'un "atout décisif" pour "réaliser de façon compétente les trois opérations fondamentales de tout apprentissage : penser, classer et catégoriser".

l'aide à l'étudiant" et donc la réalisation d'"outils d'autoévaluation formative", le déploiement de "moyens d'aide et de remédiation" (*ibid.*), tout comme des "activités personnalisées" (*ibid.*). Avec l'établissement d'"un contrat pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant", ce sont là "les axes principaux que le RUCA a entrepris de développer" dans le but de favoriser "l'autonomie de l'étudiant" (*ibid.*).

L'intérêt pour l'autonomie dans les apprentissages, mais aussi pour l'autonomie dans l'action quotidienne, va dans le sens d'une perspective de démocratisation, puisqu'il s'agit de préparer la personne non seulement à devenir un professionnel cultivé, responsable et compétent, mais aussi une personne capable de participer "à la gestion de sa cité et des équipements collectifs", tout comme "à la consommation et à la production culturelle" (Schwartz, 1977, p. 37).

7. Actualiser le système d'éducation et de formation

Si, de tous temps, le système universitaire a sans doute été le seul système social qui, par un souci respectable de tradition, a pu faire perpétuer certains archaïsmes tout en perdurant⁵⁵, cette tendance peut rester d'actualité⁵⁶, à condition qu'elle ne constitue pas l'essentiel de son identité. La fonction de mémoire, de conservation des coutumes constitutives de sa culture, ou encore les fonctions de fou et de trublion de certains de ses membres peuvent faire le charme de cette institution, elles n'en seront néanmoins plus les garants de sa survie socio-économique⁵⁷. Prendre en compte "l'évolution de l'environnement" et trouver "une corrélation entre la formation et l'environnement socio-économique" est, pour le RUCA (1995), une impérieuse nécessité pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, dans l'environnement professionnel, "la technicité et la mobilité des emplois" (*ibid.*) demande aux personnes, non seulement "des compétences à maîtriser dans l'exercice du métier", mais aussi une "capacité d'adaptation immédiate" (*ibid.*). "L'adaptabilité est devenue le complément indispensable du savoir-faire : savoir accéder à l'information, savoir l'analyser et l'utiliser, développer ses potentialités (sans épuiser son potentiel)" sont les "qualités demandées aux futurs cadres" (*ibid.*). Ces changements auxquels vont être confrontés les étudiants au sortir des formations dans le supérieur exigent, pour le RUCA, que contenus et méthodes soient adaptés à ces "évolutions économiques, technologiques et culturelles de notre société et de son environnement international" (*ibid.*).

En ce qui concerne le rapport au savoir, le constat selon lequel "l'accélération du développement des connaissances interdit l'encyclopédisme" conduit le RUCA (1995) à envisager de "structurer les connaissances" de telle manière qu'elles le soient "de façon flexible dans des directions de moins en moins prévisibles" (*ibid.*).

Dans le domaine pédagogique, cela exige "un enseignement davantage centré sur l'apprenant" comportant des "activités personnalisées" (*ibid.*), plus "sur mesure" (Quéré, 1994) et moins standardisées. Cela exige encore de "mettre en place des systèmes de formation 'continuée' ou en alternance, proposant des périodes de formation entrecoupant des périodes d'activité professionnelle tout au long d'une carrière" (RUCA, 1995).

Aux raisons invoquées par le RUCA, il est possible d'ajouter celle qui consiste à prendre en compte les données nationales et internationales relatives aux formations de haut niveau. Au plan national, M. Quéré (1994) souligne l'importance pour les établissements du supérieur de prendre en compte le public de la formation permanente, qu'il s'agisse de troisièmes cycles (DEA ou DESS) pour des enseignants ou des ingénieurs en exercice ou des formations professionnalisantes. Elle relève notamment l'intérêt de réaliser des formations de haut niveau, mais "sur mesure" pour des entreprises.

⁵⁵ Rabelais déjà en son temps fustigeait certains archaïsmes d'une partie des universitaires de son époque qu'il affublait de toute une série de petits noms : "Sorbonneux", "sorbonnards", "sorbonicoles".

⁵⁶ C. Allègre (1993) fustige le rejet constant de l'innovation scientifique et technique qui se développe de ce fait dans d'autres secteurs sociaux que l'université (écoles, instituts, entreprises, etc.) ; "l'Université regarde le monde extérieur comme une jungle, sans voir ou admettre qu'elle en est une, aussi, et pas la moins cruelle" (Cédelle, 1997).

⁵⁷ "Le système implose lentement plutôt qu'il n'explose" (Cédelle, 1997) ; "On assiste depuis trois ans, à une offensive du monde anglo-saxon (...) pour conquérir le 'marché mondial de la formation'. L'offre française actuelle en matière de FOAD ne permet pas encore à notre pays d'être un acteur important de ce marché. Elle ne permet même pas de répondre efficacement aux sollicitations de nombreux pays avec lesquels la France entretient, de longue date, des relations privilégiées" (Averous et Touzot, 2002).

Au plan international, il s'agit, selon GEMME (site *web*, consultation avril 2002) de "participer aux actions internationales" et de proposer une offre de formation diversifiée aux publics français et francophones à l'étranger, ainsi qu'aux publics étrangers en quête de validations européennes.

Prendre en charge cet aspect de la situation de l'enseignement supérieur, peut être une manière de trouver des solutions économiques pour améliorer les conditions de travail et d'étude dans ce secteur de l'éducation nationale⁵⁸. C'est aussi, pour le RUCA (1995), une manière pour les établissements d'enseignement supérieur "d'affirmer leur différence par rapport aux autres organismes de formation" (*ibid.*).

8. Conclusions provisoires

Les pionniers aussi bien que les réseaux d'acteurs qui ont été évoqués tout au long de ce texte prouvent, s'il était besoin, qu'il est possible d'adapter des secteurs entiers de l'enseignement supérieur aux exigences de la modernité, grâce à une analyse pragmatique des situations socio-économiques, sans pour autant abandonner les valeurs démocratiques qui ont toujours porté le système éducatif français. De plus, l'ancrage socio-historique de ces valeurs et l'inscription des projets dans un *continuum* d'actions humanistes qui prennent leur source en France dès le XVIII^e siècle, ne peut que donner une plus grande force aux synergies d'acteurs qui s'organisent en vue d'un projet socio-politique fort.

Néanmoins, il est essentiel de garder à l'esprit le temps qu'il a fallu pour qu'un certain nombre d'idées de la Révolution liées au droit à la formation et à l'utilité de l'éducation des adultes soit prises en charge par la culture collective. Le temps qu'il a fallu pour que d'autres que les pionniers des années soixante-dix prennent en charge une réflexion liées à l'autonomie dans les apprentissages et au passage, pour le système éducatif, des compétences d'enseignement et de transmission aux compétences d'accompagnement et de suivi des parcours individuels de formation. Le temps qu'il a fallu – et le nombre d'expériences douloureusement ratées – pour que les techniques ne soient plus considérées comme la réponse aux problèmes de formation, mais comme des outils au service d'un projet de formation.

Les questions essentielles d'une société ne se résolvent pas dans l'urgence et aujourd'hui le devenir même d'un enseignement supérieur démocratique est en cause. Le temps de la réflexion, de la problématisation, de la distanciation, celui de la critique, voire de l'opposition dissonante peut être celui de l'enseignement supérieur qui dispose de chercheurs qualifiés dans des secteurs disciplinaires suffisamment diversifiés pour redonner du sens au passé, analyser le présent et prévenir des dangers encourus. Mais, pour être bénéfique, ce travail ne peut se faire qu'avec les acteurs impliqués. La force des réseaux évoqués est précisément d'avoir su allier réflexion et réalisation, prise de distance et implication, théorie et action.

La notion d'autoformation, quant à elle, peut certes être comprise de manière minimaliste⁵⁹ et conduire au pire⁶⁰. Elle peut également recouvrir une définition riche alimentée par les principes humanistes qui irriguent le système de valeurs français depuis le siècle des Lumières et conduire à un renouvellement de la pensée pédagogique, notamment dans l'enseignement supérieur. Pensée depuis une vingtaine d'années par des chercheurs réunis notamment au GRAF, cette définition comporte une triple dimension

⁵⁸ Selon la revue Sciences humaines (n° 70, mars 1997), le coût moyen d'un étudiant serait de : 33 500 F/an à l'université ; 52 600 en IUT ; 70 600 dans des classes préparatoires ; 76 300 dans une école d'ingénieurs. O. Galland (1995) relève des disparités étonnantes selon les sections de l'enseignement supérieur, entre par exemple un secteur défavorisé comme les études juridiques (7000 F/an) et polytechnique (200 000). Selon C. Allègre (1993), ancien ministre de l'éducation nationale, le prix dépensé par étudiant en France est 38 000 F/an, moins qu'un lycéen (42 000) et deux fois moins qu'un étudiant hollandais ou américain.

⁵⁹ Certaines organisations se sont emparées de cette notion pour proposer des formations sans accompagnement, postulant que le support pédagogique proposé était suffisant pour conduire à des apprentissages. Toutes les tentatives allant dans ce sens ont échoué à très court terme.

⁶⁰ Si cette définition minimaliste s'étendait, le pire pour le système éducatif serait de reporter l'intégralité de la responsabilité de la formation (et éventuellement de son coût) sur la personne elle-même, en ne prenant en charge que les aspects de médiatisation et de validation. Ne réussiraient alors dans ce système que ceux qui sont prédisposés, pour des raisons naturelles et/ou socioculturelles, à apprendre dans de telles conditions.

existentielle, sociale et écologique, inspirée des réflexions de J-J. Rousseau. S'autoformer, c'est "se donner une forme" au sens existentiel du terme, dans des interactions permanentes avec les autres et avec l'environnement naturel et social (Pineau, 1983 et 1985). C'est précisément dans l'environnement social que se trouvent les institutions d'éducation et de formation dont fait partie l'enseignement supérieur. C'est là que se déploient les artefacts organisés en une ingénierie dont l'une des finalités peut être celle d'aider la personne à acquérir des compétences à continuer sa formation en dehors de l'institution, avec d'autres (un réseau de personnes-ressources dans l'environnement privé et/ou professionnel) et grâce à l'environnement naturel et social (notamment l'ensemble des médias dont dispose tout citoyen). Pour ce faire, les travaux conduits pour repérer les compétences nécessaires à l'autoformation sont extrêmement précieux : ceux déjà réalisés sur les pratiques des autodidactes (*self-directed learning*), ceux qui s'intéressent aux pratiques de l'apprenant efficace (*the good learner*), ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage (*learning strategies*). Tant que ces travaux n'auront pas été intégrés par le monde de la formation, le changement de paradigme entre instruction et autonomie ne restera que l'affaire de quelques pionniers.

S'intéresser à la notion d'autoformation en ces termes aujourd'hui, c'est se préoccuper du devenir politique du système éducatif lié aux cycles du supérieur, à celui de la construction d'un espace social où l'utilitarisme ne l'emporte pas toujours sur la dimension humaniste et la productivité sur la dimension culturelle et poétique de l'activité humaine. C'est également se préoccuper de la qualité de la formation impartie aux personnes, surtout en une période où la puissance des technologies de l'information et de la communication peuvent si rapidement influencer les systèmes de pensée au niveau planétaire.