

7^{ème} colloque sur l'autoformation

Enfa, Toulouse

18-20 mai 2006

**Portée et limites de l'autoformation
dans une culture de l'apprenance**

Philippe Carré

Cref (EA1589)

Université Paris X

L'autoformation est à l'ordre du jour. La présence de 450 participants, dans ce colloque à guichets fermés depuis près d'un mois, en est déjà une preuve. Je voudrais en livrer une autre, avec cet extrait du projet de décret définissant le socle commun de connaissances et de compétences à l'école (7^{ème} « pilier » ajouté par G. de Robien au socle commun : autonomie et initiative). *« Il est essentiel que l'Ecole développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie. L'autonomie est une condition de la réussite scolaire (...) chaque élève doit connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses (...) Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels et collectifs (...) définir une démarche adaptée au projet ; trouver des partenaires, consulter des personnes-ressources ; prendre des décisions, s'engager et prendre des risques, etc ».*

Pour aborder la question double de la portée et des limites des pratiques d'autoformation dans la culture nouvelle de la formation qui s'installe aujourd'hui autour de nous, jusque dans l'Ecole, je vais procéder en deux temps. Je proposerai d'abord, à l'aide de 6 figures sociétales actuelles, la notion d'apprenance comme illustration de cette culture qui vient relayer l'ancienne culture de la formation héritière de la forme scolaire de transmission du savoir. Dans un second temps, après un bref rappel de la micro-histoire de la notion d'autoformation, j'essaierai de dire en quoi elle cristallise l'évolution actuelle des pratiques de formation, à travers une recherche bien vivace d'une part, des pratiques prometteuses d'autre part, mais également de sérieuses limites dans le contexte actuel, qui en rendent l'avenir incertain, et la réflexion éthique urgente.

1. Une nouvelle culture de la formation

1.1. Les figures de l'hypermodernité

La société de l'information : société cognitive ?

Pour la Communauté européenne, dans le Livre Blanc de 1995, l'enjeu du XXI^{ème} siècle, c'est le passage à une société cognitive, *« une société qui saura investir dans l'intelligence »*. Ce passage se fait à partir des menaces et des opportunités de trois « chocs moteurs » : choc de la société de l'information et des TIC ; choc de la mondialisation des échanges ; choc de l'expansion de la connaissance scientifique et technique. Dans cette société de l'information appelée à devenir « cognitive », selon le rapport, *« Ce seront les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les*

rapports sociaux.» (CE, 1995). Ce terme de *société cognitive* apparaît après la notion de *société éducative* de Dumazedier (1978) et la *société pédagogique* de Beillerot (1982). Il y a là des constats similaires sur la montée stratégique du savoir et de l'éducation, mais une différence fondamentale en 20 ans : le sens du rapport s'est inversé. Il ne s'agit plus d'apporter le savoir aux acteurs, mais de leur donner les moyens d'aller le chercher par eux-mêmes. On n'attend plus le savoir, on le prend¹

L'économie de la connaissance

Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, a mis en avant le projet de « *Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ». La connaissance devient la matière première du XXIème siècle. Après que la possession de la terre eût donné les clés du pouvoir féodal, puis la propriété des moyens de production celles du capitalisme industriel, la détention de l'information régit un « capitalisme cognitif » caractéristique d'une économie des services post-industrielle. Selon Foray (2000), il y a deux phénomènes en synergie dans cette « économie de la connaissance » : accroissement des transactions immatérielles et irruption des TIC /Internet. A travers ces deux phénomènes, les économistes reconnaissent la « *place primordiale des processus d'apprentissage dans l'économie de la connaissance* ». Ils notent que la connaissance nécessite la « mobilisation de ressources cognitives » tandis que l'information n'a besoin que d'une photocopieuse pour être reproduite. *L'apprentissage devient un concept économique*. C'est la grande rencontre entre économie et pédagogie qui s'annonce, pour le meilleur ou pour le pire. Au cœur de cette rencontre, l'apprenant.

L'éducation est un trésor !

Tous les organismes supranationaux paient leur tribut à cette nouvelle foi en la connaissance. Le rapport du PNUD de 1999 parle de « course mondiale au savoir » ; la commission de l'UNESCO pilotée par J. Delors (1996) a produit un ouvrage intitulé « l'éducation : un trésor est caché dedans ! » ; l'OCDE a publié en 2000 un rapport « société du savoir et *gestion* des compétences ». Le savoir devient la valeur universelle dominante et, simultanément un produit, objet de transactions commerciales. On parle de « bien éducatif », d'« industries de la connaissance », de « gestion de la connaissance ». Les salons et manifestations se multiplient depuis quelques années pour animer ce « marché de l'éducation » (WEM, SIC, etc.). Cette entrée en force de l'enjeu éducatif dans la vie économique accompagne une intensification des pressions de l'économie sur

¹ Du latin *apprehendere* = saisir

l'éducation et la formation. On ne peut plus aujourd'hui ignorer que si l'éducation n'a pas de prix, elle a un coût, et ce coût est de plus en plus soigneusement évalué par les gestionnaires. L'éducation cache en effet, selon la belle formule de J. Delors (1996), un « trésor », et ce trésor éveille bien des espoirs, mais aussi des vigilances, des convoitises et des manœuvres.

Sociétés et organisations apprenantes

Le savoir est aujourd'hui un atout stratégique premier des individus (employabilité, développement varient en fonction du niveau de qualification), des organisations (compétitivité, valeur, capitalisation boursière sont liées à l'investissement dans le capital humain et la compétence), des nations (commerce, développement suivent le niveau de développement de l'éducation) (OCDE, 2000). Du coup, tous les acteurs de la vie sociale sont appelés à devenir apprenants. On parle ainsi d'organisation apprenante, de ville apprenante, de région apprenante. Les entreprises apprenantes cherchent à développer la création, la circulation et la capitalisation des savoirs utiles à la production, sous différentes formes : dispositifs de gestion de la connaissance, prise en compte des apprentissages professionnels informels (VAE), développement des FOAD sur le poste de travail, encouragement aux pratiques d'autoformation, « pédagogisation » des pratiques de travail ... Ici encore, au cœur des équations, le savoir, l'apprentissage et donc le sujet, apprenant ...ou non.

Le travailleur du savoir

Ce contexte de tensions économiques et d'injonction permanente au développement des compétences entraîne donc une poussée du recours aux ressources personnelles des salariés : il s'agit de développer au delà des compétences cognitives et/ou psychomotrices liées à l'emploi, des attitudes nouvelles de mobilisation personnelle, d'autonomie dans le travail, de prise d'initiative, voire de risque. Et il faut surtout démontrer sa capacité à apprendre, et à apprendre par soi-même. Nyhan (1992) parle des « *nouvelles compétences d'autoformation du travailleur de la connaissance* ». Nous sommes tous appelés à devenir des « travailleurs du savoir », même si, comme le démontre Bouchez (2004), cette catégorie fourre-tout recouvre aussi bien des postes d'esclaves du savoir dans les organisations néo-tayloriennes de l'information (*call-centers*, formation répétitive) que des fonctions à haute valeur ajoutée intellectuelle de véritables « professionnels du savoir », nécessairement appelés à se comporter en auto-apprenants permanents.

Le *Memorandum* de 2000 est le point d'orgue de ce concert des nations européennes sur les thèmes de l'économie de la connaissance. Le document met au premier plan, et à de multiples reprises, les « *efforts des individus mêmes qui assument la responsabilité finale de leur propre apprentissage (...). Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes* » (CCE, 2000). Au centre de cette nouvelle injonction de responsabilité figure l'évidence de l'apprentissage tout au long de la vie... Selon l'ancienne secrétaire d'Etat N. Péry (2000), « *La plupart des salariés sont désormais beaucoup plus tributaires de leurs propres ressources pour construire leur qualification tout au long de parcours professionnels devenus plus chaotiques* ». Le projet de société cognitive repose sur la mobilisation de l'individu, appelé à devenir sujet social apprenant. Mais on ne produit ni le goût, ni l'art d'apprendre par décret.

1.2. Le chaînon manquant : l'apprenance

Qu'on y voie une opportunité ou une menace, ce qui est en jeu dans l'idée de société cognitive, c'est l'injonction à une véritable transformation du rapport à la formation et au savoir. La société cognitive exige une nouvelle posture pour le sujet social. Toujours selon N. Péry (2000), « *L'idée de formation tout au long de la vie (...) vise à changer le rapport à la formation et sa place dans la construction de la qualification et des compétences* ». Pour mieux saisir cette dimension individuelle de la transformation du rapport au savoir face aux enjeux actuels, deux auteurs venus d'horizons différents proposent le terme d'apprenance. Du côté socio-économique, H. Bouchet, responsable UCI-FO et membre du CES écrit, dans un article du Monde de 1998 que, face à la page blanche du XXI^e siècle, « *Le terme d' « apprenance » pourrait être retenu comme le plus approprié à dire les attitudes et comportements à encourager chez chacun* ». Du côté psycho-pédagogique, H. Trocmé-Fabre (1999) considère l'apprenance comme « *le seul métier durable aujourd'hui* ».

Il ne s'agit donc pas de créer un néologisme pour le plaisir ou de sacrifier à la mode qui propulse le suffixe *-ance / -ence* dans tous les recoins du social², mais de définir ce chaînon manquant des discours sur la société cognitive et la formation tout au long de la vie. Pour nous, l'apprenance décrit *un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.*

² Gouvernance, appétance, alternance, compétence, souvenance, voire « révoltance », « trajectance »...

Trois conditions semblent en première analyse, régir le développement de cette attitude d'apprenant permanent, compétent et autonome (Carré, 2005) :

- le développement de motivations à l'engagement (cf. ci-dessous)
- la multiplication des occasions et des ressources pour apprendre dans le cadre d'une véritable « écologie » de l'apprenance
- le perfectionnement des pratiques d'autoformation (titre du 7^{ème} colloque).

Sur ces trois points, les liens sont évidemment nombreux avec les thèmes d'intérêt de ce colloque, et, plus largement, avec la problématique de l'autoformation.

2. L'autoformation aujourd'hui

2.1. Un champ de recherche vivace

1985-1995 : essor de la formation par soi-même

Même s'il est coutumier de faire remonter les racines de l'idée de l'autoformation aux Grecs, au Coran, aux Lumières, et de signaler en cela le caractère universel, anthropologique de la démarche d'autoformation, on peut considérer que l'essor de la notion dans les sciences sociales de l'éducation remonte aux années 70 en Amérique du Nord (Tough, Knowles, Long) et au milieu des années 80 en France. Bertrand Schwartz avait pourtant signé dès 1973 un chapitre de son livre *L'éducation demain* qui s'intitulait *Vers l'autoformation assistée*. Mais c'est Joffre Dumazedier qui en coordonnant en 1985 un numéro historique de la revue *Education Permanente* donnait au mouvement d'idées autour de l'autoformation toute son ampleur. Cet effort a été relayé par 7 chercheurs et praticiens qui créaient le Graf en 1992 (Groupe de recherche sur l'autoformation) autour de Gaston Pineau. Ce groupe allait bâtir et animer ensuite le premier de la série des colloques européens sur l'autoformation à Nantes en 1993. Au cœur de ce mouvement collectif et des recherches qui émaillent la période 85-95, c'est la dimension fédératrice et heuristique de l'autoformation qui domine. Un peu comme si une communauté de formateurs d'adultes découvrait, autour de ce mot et de l'idée centrale de « formation par soi-même » qu'il porte, la thématique de l'« agentivité » humaine au cœur de la pensée de Bandura (samedi), ou encore de la « puissance personnelle d'agir » que l'on trouve chez Ricœur. Un peu comme si, autour de ce mot aux vertus incantatoires, se croisaient les enjeux de la pédagogie active, de l'autogestion éducative, de la liberté pour apprendre, de l'usage des TIC, ou encore comme si, d'un seul coup, « la vie entrait en formation ». Époque euphorique, époque consensuelle, époque épique de l'autoformation.

1995-2000 : l'ère des différences

Puis vint le temps des différences, des nuances, des contrastes. Nul besoin d'un historien des sciences pour confirmer que cette évolution est normale, voire souhaitable. A la faveur du 2^{ème} colloque (Lille, 1995), j'ai proposé une « mise à plat » des perspectives théorico-pratiques de l'autoformation qui cristallisait 5 « entrées » possibles.

Les représentations de l'autoformation, qui sont autant d'approches privilégiées par les auteurs et les praticiens du phénomène de la « formation par soi-même », peuvent être ramenées à cinq grandes perspectives, cinq « regards » sur la formation par soi-même. Pour certains, collant au concept initial d'*autodidaxie*, l'autoformation représente l'action de se former en dehors de tout lien avec des agents ou institutions éducatifs formels. On peut également considérer que l'autoformation recouvre, à la manière de la *Bildung* allemande, une fonction de réflexion et de construction identitaires (*l'anthropogenèse*). On peut également observer au plan sociologique des formes d'apprentissage autonome des sujets sociaux dans et par les groupes et les organisations, évoquant *l'apprentissage informel* et *l'organisation apprenante*. Ensuite, pour les pédagogues, en particulier en formation ouverte, le terme recouvre le fait d'apprendre en dehors de la présence permanente du formateur ; on parlera ici d'*autoformation accompagnée ou éducative*. Enfin, l'autoformation peut être considérée, dans un cadre sociocognitif comme un ensemble de dimensions psychologiques caractéristiques de la conduite de sa formation par l'apprenant lui (ou elle)-même, de son agentivité, de son *autodirection*. C'est autour de cette dernière conception de l'autoformation que les travaux de notre équipe *Formation et autoformation des adultes* du Cref de Paris X se concentrent.

2006 : une vision sociocognitive

Cette perspective, qui n'est évidemment ni exhaustive, ni polyvalente, s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive développée outre-Atlantique sous l'influence des travaux de Bandura à Stanford depuis une trentaine d'années. Dans ce cadre, il est impossible de séparer, voire d'opposer l'individuel et le social (Wallon, Vygotsky) : l'individu est un sujet social, à la fois produit et producteur de son existence. Les hommes et les femmes, dit Bandura, sont « au moins les architectes partiels de leurs propres destinées ». Cette marge d'agentivité dans le cours de nos vies offre une fenêtre de liberté sur la conduite de sa vie, la conduite de sa formation. Il y a place, entre déterminations historico-sociales, rôle des événements « passifs » de la vie, pour des événements activement construits par le sujet. Il y a un espace pour l'autoformation.

Trois concepts de recherche nous permettent de construire progressivement une théorie sociocognitive de l'autoformation sous un double angle : mieux comprendre les processus « agentiques » à l'œuvre dans les conduites de formation, et mieux concevoir des conditions technicopédagogiques propices à l'émergence de pratiques apprenantes.

1. La théorie de l'*autodétermination* (Deci, Ryan) nous permet d'apprécier la part du « soi profond » dans la décision de se former – ou non. Le continuum d'autodétermination s'étend des conduites dites « amotivées » jusqu'aux formes les plus puissantes de motivation autodéterminées. Ce qui est en jeu ici c'est la liberté pour apprendre, la part de soi authentique dans l'engagement en formation. On perçoit aisément le lien avec les problématiques du projet, du contrat, de la persistance, de l'efficacité de la formation dans les dispositifs d'autoformation accompagnée.

2. Côté savoir-apprendre, la théorie de l'*autorégulation* de Zimmerman nous offre, en complément d'autres approches, un cadre théorico-empirique de réflexion et d'action pour développer des apprenants efficaces (Cnam, 2000). Le développement des potentiels d'apprentissage autonome, au cœur de ce colloque, est un véritable boulevard pour la recherche et l'action pédagogique des années à venir, et la théorie de l'autorégulation en est une bonne locomotive théorique.

3. Sous-jacente à ces deux théories, la notion de sentiment d'efficacité personnelle, *auto-efficacité* (Bandura) ou de perception de compétence (Deci, Ryan) traduit le rôle majeur, dans les comportements autodirigés, de la représentation que l'on se fait de soi comme apprenant, selon les domaines, les savoirs, les histoires. Comme le dit Bandura, « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». C'est dire que les croyances d'efficacité personnelle sont au cœur de l'agentivité humaine, et donc des processus de formation par soi-même (samedi).

Cette entrée sociocognitive dans la problématique de l'autoformation entraîne évidemment, en contrejour du « vouloir apprendre » (une motivation autodéterminée) et du « savoir apprendre » (des compétences d'autorégulation), la question du « pouvoir apprendre » (Le Boterf), c'est-à-dire des caractéristiques des environnements d'apprentissage propices au déploiement de l'autodirection des apprentissages, cette interaction du désir et de la méthode pour apprendre par soi-même. De nombreux travaux, depuis ceux, fondateurs, de Schwartz, Knowles et Hiemstra, jusqu'aux thèses récemment soutenues (Jézégou, Lameul, Brewer, Trollat), attestent de la vivacité des travaux dans cette orientation, aux interfaces entre autodirection de l'apprenant et ingénierie pédagogique.

2.2. Portée et limites de l'autoformation

Des pratiques de formation « adultes »

A l'effervescence de la recherche correspond un essor des pratiques que les contributions à ce colloque ne font que confirmer. Qu'il s'agisse de projets des grands réseaux nationaux (APP, enseignement agricole, EN), de nombreuses entreprises, ou encore des mutations actuelles des bibliothèques, l'époque est à l'autoformation sous ses différentes variantes : centre de ressources, poussée du thème de l'accompagnement, VAE, reconnaissance des apprentissages informels, néo-autodidaxie, ceci de l'école élémentaire jusqu'à la formation des seniors. L'autonomie est « in ». On peut faire une première lecture de cet essor comme l'aboutissement de ce que Dumazedier appelait la « longue marche de l'éducation permanente » pour quitter les oripeaux de la forme scolaire, le d'école à perpétuité, et enfin inventer une formation « adulte », basée sur la notion qui le mieux définit le statut d'adulte, l'accès à la responsabilité.

Mais on peut malheureusement aujourd'hui en faire une autre lecture, dans un contexte socio-économique pour le moins paradoxal, qui d'un côté encourage, voire impose des formes flexibles, individualisées, propices à l'autoformation, et de l'autre augmente les pressions économiques et organisationnelles (réduction d'horaires, taux d'encadrement), qui pèsent sur la mise en place de ces nouvelles formes en émergence. Dans ce contexte, de sérieuses limites apparaissent qui viennent relativiser nos espoirs de voir se développer l'autoformation permanente, dans une culture de l'apprenance pourtant en plein développement. On peut en identifier au moins cinq.

Des limites multiples dans un contexte socio-économique paradoxal

Première limite : trop souvent, autoformation est confondue avec *soloformation*, plus ou moins cyber-assistée. Or travail solitaire sur ordinateur n'est qu'une des formes de l'autoformation, adaptée à certains objectifs, et qui gagne toujours à s'inscrire dans des contextes sociaux de communication, pour autant *qu'on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres*. De plus, on confond parfois accompagnement et *abandon pédagogique* ; Rogers a sur ce point été trahi en France, lui qui a cherché à diffuser l'idée d'aide à l'autodirection et non pas de non-directivité comme on l'a abusivement écrit et dit. Troisième contresens, que l'on pourrait qualifier de *comptable*, on imagine parfois que les dispositifs d'autoformation seraient moins coûteux que des formations classiques. Or les témoignages et les rares études dont on dispose mettent en évidence

que si l'on peut attendre de ces dispositifs une augmentation significative d'efficacité pédagogique, celle-ci ne peut vraisemblablement se faire qu'à budget constant, et sous certaines conditions de sélection, d'orientation et d'accompagnement des apprenants. *L'autoformation ne coûte pas moins, elle coûte différemment.* Quatrième risque de dérive, les résistances d'une certaine *culture magistrale*, culture de l'Enseigneur qui ne peut qu'entraver le développement de l'apprenance dans les institutions éducatives qui portent ces résistances. Dans ce cadre, le concept d'autoformation peut vite être réduit à la notion de « plage » ou de « séquence » d'autoformation, à la façon du *Travail personnel de l'élève*. Et de façon corollaire, cinquième limite : le développement des *injonctions paradoxales* (initiative, autonomie : de Robien) : « je les mets en autoformation ». On voit parfois, à l'image du Frankenstein pédagogue de Meirieu, l'idée de l'autoformateur... On admet pourtant aujourd'hui qu'on ne forme jamais les autres, ce sont eux qui se forment, avec ou sans notre aide et que si apprendre implique un projet *ce projet est celui du sujet qui apprend*. Ici, dernière limite pour l'instant, c'est une forme d'*illusion pédagogique* qui s'installe : l'autoformation serait une méthode parmi d'autres, susceptible de transformer des élèves ou adultes malgré eux en apprenants acteurs de leur formation (TR)

2.3. Pour une éthique de l'autoformation

Si l'on veut encourager le développement de pratiques d'autoformation dans la culture de l'apprenance qui émerge aujourd'hui comme seule équation viable, face aux enjeux de l'économie de la connaissance, alors le développement d'une posture, et au delà de la posture, d'une instrumentation éthique devient prioritaire. Un chantier collectif serait à mettre à l'ordre du jour, qui pourrait partir des limites évoquées ici, qu'elles soient économiques, organisationnelles ou pédagogiques, pour aller vers une charte de l'autoformation en milieu éducatif. Charte qui appuierait le développement de l'agentivité en formation, tout en protégeant les sujets sociaux des dérives diverses qui les guettent dans le passage à une culture de l'apprenance et au développement des pratiques d'autoformation. Culture nouvelle, mais dont le philosophe, aux confins de la morale et de la pédagogie, écrivait déjà il y a plus de deux siècles ce qu'il est toujours bon de rappeler.

« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend, en quelque sorte, par soi-même ». E. Kant, *Traité de pédagogie*, 1803

Je vous remercie de votre attention.