

Déplacement de l'institution et des formateurs dans le rendez-vous avec l'autoformation

Synthèse Marie-José Barbot à partir des 5 interventions sur les APP, de celle sur la VAE et sur l'autoformation à la Poste

La synthèse repart du point de départ de cette journée. Si l'hypothèse suivante est valide : une *institutionnalisation de l'autoformation* s'est opérée, est-ce que cela infirme l'autoformation ? Assiste-t-on à une instrumentalisation d'une logique émancipatrice alors que l'autoformation constituait une alternative, pour Dumazedier, par rapport à l'institution

L'autoformation est un processus qui se développe d'autant mieux qu'elle trouve des accroches lui permettant de s'opérer, n'est-ce pas le propre de l'innovation de confronter ses acteurs à la généralisation, à l'institution ? Pour moi, première observation, les APP relèvent (et ont toujours relevé) clairement d'une institution (Institution comme cadres cognitifs et sociaux, Dubet 2002 : 22), à la différence par exemple des *Réseaux réciproques de savoirs*, même si elle s'est développée sur des espaces vierges, en créant une formation pour adultes non universitaires. On a vu apparaître aussi la BPI qui s'affichait comme promotrice d'autodidaxie *Babel à Beaubourg*.

Cette réalité est attestée par des réalisations et des recherches (*Le Travail autonome* de Moyne au collège, de Vayer dans l'école primaire... ma thèse de doctorat, *Les auto-apprentissages en milieu institutionnel* et celle de B. Albero *L'autoformation en milieu institutionnel*).

D'autres indices sont à aller chercher du côté des textes officiels de Jospin à Péresse, mais aussi à l'étranger (Colombie Britannique...). Ce qui pose question est de savoir alors quelles sont les finalités, les intentions de l'institution : y a-t-il récupération sans changement réel comme en Norvège, détournement par l'entreprise, que fait l'autoformation à l'institution ? son adoption est-elle signe d'évolutions de l'institution et de la société ?

Il faut rappeler que les cas présentés sont liés à des contextes et permettent de réfléchir mais non de généraliser à propos des entreprises, des APP ou de la VAE tant les situations sont différentes

1. Plus que déviance, subvertir l'institution, constituer une alternative, viser un changement de paradigme de formation, niveau micro :

Depuis 1970 le Crapel de Nancy 2 a mis en place des centres d'autoformation se substituant (où l'acteur apprend comme usager de médias) à la logique des laboratoires de langues (apprendre des contenus de façon béhavioriste). Il y a un changement de l'ordre des conceptions sous-jacentes, des choix pédagogiques et idéologiques de l'institution qui impliquent de prendre en compte le développement progressif de l'autonomie cognitive et sociale, car si l'autonomie est naturelle, elle n'est pas spontanée. Il existe en tant que potentiel, mais comme une langue si on ne l'apprend pas ou si on ne la vit pas, l'autonomie ne se forge pas.

N. Lavielle montre que, dans les APP, les apprenants prennent des masques... ils jouent un jeu qui n'est pas attendu par les APP, mais qu'ils pensent être celui que la société attend d'eux : « être autonome ». Il se passe quelque chose de l'ordre du post-modernisme où le sujet joue le rôle. La dynamique émancipatrice de la Formation Continue devient hétéronome et

dogmatique : il y a injonction pour que le sujet devienne acteur, sans qu'on lui propose des choix qui lui en fassent découvrir la valeur.

On retrouve le même constat dans la recherche de B. Lahire résumée dans le titre « Fabriquer un type d'homme autonome » où il montre que le dispositif scolaire prend l'autonomie pour un pré-requis et pour une norme. Il ne voit pas non plus que sur le plan pédagogique, ce qui est manqué c'est la construction, la stimulation de l'autonomie et le passage de l'ordre de la commande à celui de l'écoute (Vayer 1993). Au lieu de mettre en question les carences du côté des préalables, il affirme que le sociologue « ne doit pas non plus manquer de mettre au jour les nouvelles formes de stigmatisations sociales (personnes autonomes/ non autonomes) produites par ces nouveaux dispositifs de savoirs (ou d'informations) et d'exercice du pouvoir » (Lahire 2005 : 346). Autre point, avec l'autoformation la question du rapport privé et du public est reposée, ce qui est une caractéristique de la société hyper-moderne où l'état saurait ce qui est bon pour l'individu. Or, l'autonomie est exigeante et coûteuse et implique une formation, du temps et non du prosélytisme

Ce qui pose question pour l'institution, est la nature du projet social sur l'individu, au sens de Castoriadis, pour qui l'éducation a un rôle à jouer entre autonomie personnelle et autonomie du citoyen. Il y a des finalités à prendre en compte qui justifient un changement de paradigme et le recours à l'autoformation cognitive et éducative en préalable. Si l'autonomisation n'est pas prise comme objectif d'apprentissage préalable il y a menace de déviance, de détournement et risque de faire porter sur le sujet la responsabilité de la formation avec désengagement de l'institution.

En revanche, on voit bien comment l'institution dans la VAE permet de relier l'autoformation à du social, des connaissances personnelles à des savoirs collectifs à partager en partant de l'expérience vécue du sujet.

Les différents cas présents montrent qu'on assiste à un déplacement de l'institution et non à son déclin comme l'affirme Dubet, mais qu'il faut que les APP partent de l'apprenant de ses représentations pour qu'il s'empare du dispositif et que cela est exigeant car il faut mettre en place des activités, des projets (Dubet 2002). Il y a évolution du « travail sur autrui » au sens où il ne faut pas remplacer un cadre celui de l'hétéro formation par un autre en APP, mais le faire créer par le sujet en trouvant la place nécessaire à la réflexivité, à l'implication...

Il est important aussi de développer une relation éducative pour que chaque apprenant se sente reconnu, pour échapper à la culpabilité et à la dévalorisation, en travaillant notamment sur les évaluations qui doivent pouvoir être reprises : « la reconnaissance conduit à atténuer, voire à suspendre les contradictions du mérite et de l'égalité en protégeant les individus de la dévalorisation de soi et de la culpabilité qui deviennent les formes essentielles du contrôle social. La reconnaissance suppose aussi que les acteurs puissent rejouer les épreuves et se voient engagés dans des épreuves où ils peuvent gagner » (Dubet 2002 : 399)

Ainsi à mes yeux, l'enquête sur les APP est révélatrice d'un risque fort dans l'institutionnalisation de l'autoformation, de la vider de sens en réduisant l'autonomie à ce que les usagers vivent comme « programme institutionnel » et non capacité psychologique dont l'appropriation se fait par déconstruction, reconstruction. Au contraire, l'intervention sur la VAE montre comment cette capacité de s'autoformer peut trouver dans l'institution la valorisation sociale qui lui manque. Cependant il faut toujours insister sur les conditions d'efficacité. Le processus d'autoformation, en investissant l'institution en VAE, exige des

remaniements de sa part. Cela a des incidences et interroge la conception et la conduite du dispositif, des référentiels, des acteurs (accompagnement effectué par des universitaires ou des médiateurs...) et des rituels mis en place.

2. Niveau macro : la question du SENS, injonction d'autonomie et éthique

2.1. Y a-t-il *dévolement* de l'autoformation au profit de l'employabilité, de la seule rentabilité économique ?

Selon l'enquête de N Lavielle (combien d'APP, représentativité ?) les individus jouent, adoptent le masque (*persona* de APP) du sujet autonome

Question sur l'absence de prise de conscience des usagers : quelles activités, quel déconditionnement, quel type de pédagogie mais aussi sur le plan sociologique et psychologique nécessité de connaître l'usager, analyse de besoins nécessaire, offre à renouveler « pas vraiment de régulation par la demande car celle-ci jamais stabilisée » (Dubet 2002 :397). Question de l'entreprise à creuser dans quelle mesure le développement personnel et l'intérêt professionnel se recouvrent (Knowles 1973) et comment articuler motivation externe et interne pour qu'il y ait des changements, des apprentissages.

2.2. Par ailleurs, il y a *auto-institution* pour C. Castoriadis : nous sommes ceux qui créons les institutions, elles ne sont pas extérieures.

2.3. *Nécessité de retravailler l'idéologie et l'éthique*, dans la mesure où les rôles ne sont plus définis ni prescrits rigidement, l'éthique devient plus importante : des choix éthiques dépend qu'il y ait instrumentalisation de l'émancipation ou non.

Nécessité donc de développer des références à une **légitimité démocratique** « la démocratie est un outil de légitimité car elle implique un devoir et des procédures d'explication et de justification... » (Dubet 2002 : 397). Il faut rendre des comptes pour ceux qui n'ont rien, ceux que Baumann¹(2004) décrit comme stigmatisés par ces désignations : les *sans papiers, abri, domicile, non humains* et en France récemment comme *illettrés* et *analphabètes*. On ne peut faire porter sur du psychologique des phénomènes de société et d'exclusion. Il convient de rappeler que, pour que les rapports humains développent l'autonomie, l'*inter*, l'*autos*, l'autre doit avoir un statut de sujet, il faut que le *je* existe socialement (Baumann 1998)

3. Période de transition pour les formateurs et décalages entre acteurs

Valeurs du passé.

Les formateurs, eux, ont encore certaines valeurs stables du passé et ne voient pas la nécessité de s'interroger sur des valeurs ou de reconnaître qu'elles ne sont pas partagées (Dubet 2002) c'est-à-dire qu'ils voient le travail sur autrui:

- 1) comme médiation entre des valeurs universelles et individuelles particulières
- 2) comme travail de socialisation correspondant à une vocation fondée sur les valeurs
- 3) comme inculcation de normes permettant de rendre l'autre libre

¹ Bauman, Z. 2004. *Identity*, Polity Press, Cambridge.

Des éclaircissements sont à opérer. Les formateurs ont remis en question d'autres valeurs dont l'autorité (où passe le pouvoir ?) Le formateur se vit comme se démarquant de l'institution alors que, pour les usagers, il la représente dans sa valeur de légitimation de la formation.

Cependant dans l'action de formation, ils s'éloignent du rôle qu'ils ont peut-être appris, car cela ne convient plus, pour des médiations à créer à partir de leur expérience et dans l'expérience même (les conseillers en autoformation comme les tuteurs en ligne se forment sur le tas.)

Emergence de nouvelles professionnalités² et de leurs modes de régulation

- distinction entre dimension **objective** de l'apprentissage : savoirs, savoir-faire... liés à une discipline avec des techniques, des gestes professionnels **et la dimension subjective** : incertitude, l'apprenant est unique et imprévisible (cf. Cifali 1999)
- Réflexion sur l'accompagnement (Cathy Clénet cite Maela Paul) de la fonction à la posture où il ne faut pas oublier le rapport au contexte et aux savoirs à croiser avec une approche clinique (Ardoino).
- Le **métier** permet de médiatiser la relation contre les dérives (emprise, fusion..., enquête sur APP, tuteur VAE)

4. Apprendre en autoformation : où sont les savoirs ?

Il ne faut pas que l'approche par la sociologie ou l'ethnologie oublie l'enjeu principal qui est celui d'apprendre :

Constat de l'oubli du pédagogique dans les présentations des APP or le pédagogique met le doigt sur les articulations entre les acteurs, les savoirs et les dispositifs dans des temporalités à prendre en compte

Au contraire la dimension des savoirs est centrale dans VAE : des connaissances nées de l'expérience se transforment en savoirs légitimés. Elle est centrale dans l'entreprise où l'accès au savoir est un accès au pouvoir et à la reconnaissance.

Il me semble qu'une étude sur la formation ne peut faire l'économie des choix pédagogiques qui interviennent sur toutes les variables et aux différents niveaux (macro : intention liée à l'autoformation ? meso : construction d'un dispositif « bienveillant » et micro : que fait l'utilisateur ?)

Mise en oeuvre de processus propres à l'autoformation : quels outils d'autoformation et de réflexivité : carnet de bord, port-folio, outils collaboratifs...

On ne peut penser l'autoformation uniquement dans la réflexivité ou les représentations, il faut une incubation de savoirs fondamentaux (*the end of theory* ? thèse de Shirley Lawes)

² CIEKANSKI M., 2004, thèse sous la direction de Marie-José Gremmo, *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère/contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Université Nancy 2

Quid de l'efficacité pédagogique et des savoirs acquis. L'établir et la mesurer cf. enquête sur la lecture en autoformation, université de Buenos Aires

Est-ce qu'il y a une pédagogie propre à l'autoformation qui joue un rôle ? activités et pédagogie mises en place : projet, tâches, simulations, situations-problèmes, intégration d'outils TIC, travail en groupe

La place de l'autre dans l'autoformation comme source d'apprentissage et de construction identitaire

5. Un nouveau rôle à l'apprenant –usager-auteur

Une variable importante est celle du choix de l'autoformation par l'utilisateur dans le cas de la VAE, mais rare dans une institution (APP la Poste) ce qui pose problème car attitudes et représentations sont différentes : faut-il alors sinon un déconditionnement de l'ordre de la déstabilisation, de la crise (cas de Diane) pour qu'il y ait motivation et engagement ? comment se fait l'initiation ? comment lui faire prendre conscience de ses objectifs, de son projet ?

En tous les cas, il y a un rapport à l'expérience et à l'action à mettre en scène pour qu'il y ait réflexion personnelle et changement de représentations comme dans des situations d'alternance ou de confrontations à l'étranger Cf. *Forgé par l'épreuve* de Martuccelli
été absolue, et ainsi de suite. Elle comprend aussi notre autonomie et nos libertés fondamentales, comme la liberté et la possibilité de participer aux processus politiques et sociaux qui affectent notre vie de tous les jours. »
¹ Martuccelli

Propositions à préciser par Eric et Bénédicte d'« espaces de construction identitaire », d'« espace de dialogie » non formels ??? d'intercompréhension et de transaction. Peut-on y abolir les peurs et la dimension hiérarchique en entreprise (cf. C3R adaptation du poste de travail à la personne.)

Conclusion

Déplacement du rôle de l'institution qui doit **accompagner** en adoptant des postures pédagogiques cohérentes et en prenant en compte le fait que le sujet autonome a besoin du social pour se construire, au sens où Martuccelli (2002) parle de « *notion de différentiel de consistance du monde social* » :

1) en permettant l'accès aux ressources car ce qui est problématique n'est pas leur existence mais d'y avoir accès, comme le montre A.Sen : la société doit être garante des « capacités ». Il s'inscrit contre une approche utilitariste car nous ne connaissons pas nos besoins³. Il prend l'exemple des femmes dominées ou des analphabètes : « Mettre au premier plan non plus les biens premiers et les ressources, mais les capacités et les libertés peut produire une différence considérable dans la façon d'aborder l'analyse empirique des inégalités sociales » (SEN : 2004, 65)

³ cf Bourdieu et les biens symboliques et leur économie

La liberté individuelle est une responsabilité sociale « La liberté individuelle inclut d'abord ces composantes positives qui nous rendent capables de nous comporter en individus autonomes et responsables, comme des soins de santé essentiels, la garantie d'une éducation minimal, un niveau de vie décent excluant la faim et la pauvreté absolue, et ainsi de suite. Elle comprend aussi notre autonomie et nos libertés fondamentales, comme la liberté et la possibilité de participer aux processus politiques et sociaux qui affectent notre vie de tous les jours. »

2) en fournissant les « supports » au sens de Danilo Martuccelli (2002)⁴ mais je laisse André Moisan rebondir sur ce terme

- ALBERO B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan
- BAUMAN Z., 1998, *Globalization. The human consequences*, Ltd, Cambridge-Oxford
- BAUMAN Z., *Identity*, 2004, Polity Press, Cambridge
- CIFALI M., 1999, *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* « Eduquer : un métier impossible ? » Le Portique N° 4 <http://leportique.revues.org/document271.html>
- KNOWLES M., 1973, *The Adult Learner. A neglected species*, Houston: Gulf Publishing Company
- KOLB D., 1984, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engleton Cliffs, N.J.:Prentice-hall, Inc
- MARTUCCELLI D. (2002), *Grammaires de l'individu*, ch 1 Supports, Gallimard : Folio Essais, Paris
- MARTUCCELLI D. (2006) *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Armand colin, Paris
- MOYNE A., 1982, *Le Travail autonome*, Paris : Fleurus, Collection Pédagogie
- VAYER P., 1993, *Le principe d'autonomie et l'éducation*, Paris: ESF

⁴ Martuccelli D. (2002), *Grammaires de l'individu*, ch 1 Supports, Gallimard : Folio Essais, Paris

Martuccelli D. (2006) *Forgé par l'épreuve, l'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris