

Contribution à la réflexion

Claude Debon Thesmar¹

P.77

La modernisation de l'offre de formation en œuvre depuis quelques années est rendue nécessaire par la place stratégique que prend la formation dans la gestion des compétences, de l'emploi et du chômage. Elle doit beaucoup à l'irruption, dans son champ, du concept d'autoformation. Relié souvent aux nouvelles technologies et au développement des neurosciences, ce concept amène les organismes de formation à innover. Productivité économique et pédagogique commencent à être pensées ensemble avec la centration renouvelée sur l'apprenant dans la production des dispositifs de formation.

L'autoformation ne se réduit pas, sans nul doute, aux dispositifs qui cherchent à l'organiser, à la « contenir » (J.-L. Lemoigne - Paradoxe autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible, Education Permanente, N° 122). Pourtant, et en lien avec ma pratique de chercheur, d'enseignante, de formatrice, je voudrais examiner ici les processus d'autoformation du point de vue des différents dispositifs de formation qui les traitent et les finalisent (dispositifs collectifs « en présentiel », formations articulées aux situations de travail, en alternance, ou formation action, formations individualisées avec situations d'apprentissage en auto formation).

Je souhaite soutenir l'idée que l'autoformation n'est pas l'apanage des dispositifs qui s'en réclament explicitement : les formations collectives ou les situations de travail formatrices socialisant en dominante l'acte de formation ne l'excluent pas. On peut même penser que c'est l'existence (+ ou - activée) des processus d'autoformation qui renforce la production collective et l'atteinte des objectifs visés. De même les dispositifs développant en dominante l'autoformation (en tant que mode d'apprentissage) développent aussi du lien social, des médiations sociales et, ils sont nécessaires à l'exercice de la capacité à s'autoformer c'est-à-dire à gérer sa motivation, son parcours de formation, ses apprentissages. Bref, la socialisation et l'autoformation manifestent ensemble l'intrication du social et de l'individuel.

P.78 DEUXIEME PARTIE

1. LES DISPOSITIFS PRIVILEGIANT DANS LEUR ORGANISATION ET MODE PEDAGOGIQUE LE COLLECTIF ET LE PRESENTIEL

Au départ de l'action l'écart existe en général entre la demande individuelle de formation et l'offre qui est faite puisque souvent il n'y a pas d'analyse des besoins préalable, ou bien l'offre correspond à un projet collectif dont les clients ne sont pas les apprenants. Ainsi la demande ou le projet individuel n'acquiert de statut que par la médiation d'une offre concernant un collectif et elle ne pourra s'exprimer et s'étayer qu'en référence aux objets proposés à chacun et à tous.

Comment ces objets peuvent-ils de fait correspondre aux projets individuels et être investis, travaillés par eux? C'est à cette seule condition qu'il y a processus d'autoformation en œuvre à l'intérieur du processus de formation.

Deux points me semblent importants à prendre en compte pour comprendre qu'il n'y ait pas rejet, exclusion de ces objets, que l'apprenant se les approprie, les reconnaisse comme siens :

- La part qui continue à être forte dans ces dispositifs d'approches affirmatives ou magistrales. Elles restituent l'apprenant dans un processus de filiation, de reconnaissance culturelle et sociale par la double dimension de son affrontement à l'autorité professorale (reconnue par les pairs) et à des savoirs théoriques et professionnels dont la communication par le langage permet l'accès au patrimoine collectif, à la production de la société. Socialisation et individualisation, par la médiation professorale et l'identification au professeur, s'articulent dans ce contexte

¹ Maître de Conférences à la Chaire de Formation des Adultes. CNAM - Paris

- Le développement d'approches nouvelles de formation manifestant la prise en compte des théories de l'apprentissage intégrant le constructivisme de J. Piaget ou les principes d'auto-organisation des neurosciences (cf F. Varela). Dans ce contexte le concept d'autoformation prend un contenu centré sur ses dimensions cognitives. Ces dimensions sont reconnues, exploitées.

On assiste à un renouvellement des démarches magistrales par l'importance accordée à la didactique (des contenus ou professionnelle : voir Education Permanente N° 111) et à un renouvellement des approches psychosociologiques en formation par les pédagogies de la simulation modélisant des situations professionnelles et ne faisant pas l'économie du conflit socio-cognitif.

L'appropriation et l'autonomie individuelle sont visées explicitement par ces approches, mais les moyens de les atteindre utilisent en dominante le collectif de formation dans lequel l'individu-sujet apprend à affronter les situations-problèmes, à être en groupe, à exploiter ses acquis autant qu'à maîtriser des savoirs nouveaux.

Claude DEBOX THESMAR 79

Des temps d'individualisation peuvent être aussi proposés resituant le sujet dans son processus personnel d'apprentissage en lien avec son expérience antérieure et ses objectifs spécifiques (qui ne sont toujours que partiellement « contenus » dans les objectifs collectifs). La médiation d'un formateur-animateur est essentielle à la production de ces formes nouvelles d'articulation enseigner-apprendre.

2. LES DISPOSITIFS PRIVILEGIANT LA FORMATION PAR LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

L'insertion ou le développement professionnel et social sont privilégiés dans ces dispositifs. C'est la dimension de **l'acteur** dans le sujet qui se forme qui est prise en compte. La finalisation des actions relativise l'importance des savoirs théoriques au bénéfice de « savoirs de l'action » (cf B. Malglaive).

Le couplage fait dans ce type de formation, et recherché fortement par les politiques (cf le rapport de Virville), entre projet individuel et projet de l'entreprise, peut être un moteur actif d'autoformation à condition que la situation de socialisation professionnelle proposée permette l'expression explicite du projet individuel, la prise en compte des acquis, la progression des acquisitions et leur utilisation.

Loin de les exclure, l'autonomie professionnelle peut être renforcée par des compléments de savoir théorique dans une véritable pédagogie de l'alternance. La médiation de tuteurs professionnels et de formateurs est essentielle pour faire de ces situations ou dispositifs des situations véritables d'autoformation.

3. LES DISPOSITIFS INDIVIDUALISES AVEC SITUATIONS D'APPRENTISSAGE EN AUTOFORMATION

Bien des situations hybrides existent. Je me centre ici sur les dispositifs intégrant les situations d'apprentissage en autoformation comme les APP sur lesquels j'ai développé une recherche récente. Leur fonctionnement repose sur la prise en compte de la demande individuelle véhiculée à l'entrée par la formation d'un projet ; il sera concrétisé par le choix d'un parcours de formation individuel avec temps, rythmes spécifiques, la gestion des apprentissages dans la double dimension de leur production, de leur suivi et de leur évaluation.

P.80 DEUXIEME PARTIE

Ce qui est apparu dans la recherche c'est combien « les compétences d'auto formation », nécessaires à la réussite du parcours, ont du mal à se développer et n'y parviennent que par la médiation d'un formateur et d'un collectif de formation qui contribuent au maintien de la mobilisation,

au traitement cognitif des apprentissages, à l'évaluation des acquis.

On est confronté dans ces contextes au paradoxe de l'autoformation qui a besoin de situations instituantes, de pouvoir réel pour se développer et enclencher remaniement identitaire et nouveau rapport au savoir, et qui ne peut faire l'économie de l'institué : celui-ci médiatise le lien social dans sa triple dimension affective, cognitive et sociale (institutionnelle pour la validation des acquis). Tout le problème reste de la gestion de ce paradoxe et des formes qu'il prend :

- l'apprenant peut retomber dans le piège de la dépendance au formateur et à l'offre de formation, et le formateur répondre à sa demande, faire à la place, supprimant pour l'apprenant les risques de l'autonomie et de l'auto-référence. Le modèle de la « fabrication » prend le pas sur le modèle de la « génération » (cf l'analyse de M. Fabre d'après Aristote. Education Permanente, N° 122);
- il peut aussi éliminer les risques de la dépendance, suivre son parcours solitaire. Les ressources technologiques peuvent favoriser ce choix en renforçant l'idée de l'autonomie par le remplacement du formateur dans la machine et la suppression possible de l'espace de formation. Ce scénario est en œuvre dans les formations à distance. Ce sont alors les dimensions institutionnelles et organisationnelles autant que pédagogiques qui sont mises à distance, sinon évacuées.

Ce modèle de développement de l'autoformation par la médiation dominante des nouvelles technologies est présent en APP.

Mes observations ont fait apparaître que ces deux alternatives existent et désarticulent le lien socialisation-autoformation.

Il semble qu'un équilibre puisse se maintenir, et il existe en APP (c'est le modèle de base), entre temps et travail collectifs, temps et travail en autoformation, ressources traditionnelles, ressources technologiques, formateur animateur et personne-ressource.

Dispositif complexe, certes, à faire vivre, mais forme nécessaire si l'on veut que le terme d'autoformation garde un contenu de « vrai pouvoir » de se former dans un contexte qui le « contienne » pour le développer sans le contraindre (cf J.-L. Lemoigne).

P.81 Claude DEBON THESMAR 81

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FABRE, Michel, 1994, *Penser la formation*, PUR Paris.
- LEMOIGNE, J.-L., Paradoxe autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible, Education Permanente, N° 122
- Rapport Virville, (1996) « Donner un nouvel élan à la formation professionnelle », in *Liaisons Sociales*, 1996, n° 111/96, Jeudi 24 octobre 1996.
- VARELA, F., (1989), *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.