

L'AUTOFORMATION DES ADULTES

*Approches européennes
et nord-américaines*

Philippe Carré

LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION

Un essor récent

Sous la triple influence de l'innovation technologique, des changements de l'organisation du travail et des mutations culturelles globales, les modèles pédagogiques de la formation des adultes ont de plus en plus souvent recours à la notion d'autoformation. L'ensemble de ces mutations touche en effet à la nécessité pour les sujets sociaux d'être toujours plus «autonomes», «responsables», «acteurs» dans la conduite de leur travail, de leur formation, de leurs conditions d'existence.

«Individualisation», «personnalisation», «multi-médias individualisés», «autoformation assistée», «formation en semi-autonomie» sont certains des termes qui traduisent les réponses pédagogiques à cette nécessité de l'autonomisation. De façon encore plus explicite, l'essor de l'autoformation se traduit dans l'architecture des lieux de formation sous des titres divers : on voit éclore ici des «centres de ressources», là des «formathèques» et autres «espaces d'autoformation».

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 28, 1993

Depuis le début des années 90, plusieurs tentatives de formalisation de la notion d'autoformation viennent renforcer cette tendance et contribuent à lui conférer son «*ancrage social*» en Europe (G. Pineau in [1]). Plusieurs livres (B. Nyhan [2], P. Galvani [3], P. Carré [4], P. Carré & M. Pearn [5]) et deux numéros spéciaux de revue (*Etudes et expérimentations en formation continue* [1], *Revue Française de Pédagogie* [6]) ont ainsi été consacrés à cet objet en un an.

En Amérique du Nord, la tradition de recherche pédagogique sur l'autoformation trouve ses origines dans les travaux d'A. Tough au milieu des années 60. Depuis, le flot de formalisations d'expériences et de recherches universitaires ou industrielles dans le domaine de l'apprentissage auto-dirigé (self-directed learning) s'amplifie d'année en année pour aboutir à des centaines de travaux appliqués à des réalités professionnelles et pédagogiques multiples [16].

Une des raisons du succès de la notion d'autoformation est qu'elle permet en première analyse d'abriter de nombreuses préoccupations d'ordre théorique ou pratique à partir d'une définition large : la formation «par soi-même» par opposition à la formation «par d'autres».

Un «pré-concept», fédérateur et heuristique

L'autoformation se définit ainsi d'abord «en creux», c'est-à-dire comme un ensemble de contre-exemples aux modèles didactiques scolaires. La formation «par soi-même», c'est avant tout l'opposé de l'instruction obligatoire, imposée par d'autres à un élève-objet de formation, à travers des modes pédagogiques transmissifs, peu ou prou dérivés du modèle de la leçon (hétéroformation). On retrouve ici un «renversement de paradigme» (G. Pineau [28]), à rapprocher du passage de la logique des sciences de la «commande» à celle des sciences de l'autonomie (J.P. Varela), du contraste entre «*école du dehors*» et «*école du dedans*» (G. Lerbet [31]), voire de l'opposition entre pédagogie et «andragogie» (M. Knowles [17]).

Une étude récente réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle [4] nous a permis de décrire plus finement cette «galaxie» de l'autoformation, tournoyant autour d'un «foyer» encore flou, mais dont on saisit intuitivement l'importance.

Il est impossible en l'état actuel de développement de la réflexion sur l'autoformation, qui reste plus heuristique qu'opératoire, de dégager ce «*groupe d'attributs communs à lui et à lui seulement*» par lequel on appréhende un concept (T. Kuhn). Mais en-deçà de cette validité conceptuelle, «un air

de famille» entre différentes manifestations du réel donne, dans le cas de l'autoformation, à ce «pré-concept» une légitimité heuristique et empirique.

L'autoformation est pour nous le «pré-concept» qui permet d'articuler entre elles des réalités contrastées, parfois contradictoires, mais dont l'appartenance à la «famille» de l'autonomie en formation ne saurait être identifiée sans recours à ce terme fédérateur et heuristique.

L'inflation terminologique que nous avons constatée autour de l'autoformation et du *self-learning* traduit à la fois le pouvoir d'attraction de ce «foyer conceptuel» de l'autonomie en formation, et les hésitations de la recherche face au nouveau paradigme qui se fait jour (G. Pineau [28]). Cette situation n'est pas inédite. Dans les années soixante-dix, A. Léon dressait le même constat à propos de la notion d'éducation permanente : «*le foisonnement des définitions qu'on donne de l'éducation permanente exprime, d'une part, un souci d'approfondissement théorique et d'autre part, le caractère incertain ou transitoire des notions en cause*» [30]

On peut, avec P. Galvani [3], identifier trois courants de l'autoformation, selon que l'on privilégie la dimension existentielle avec le courant «bio-épistémologique», l'aspect éducatif avec le courant «socio-pédagogique» ou technologique avec le courant «technico-pédagogique».

Nous avons quant à nous identifié dans la littérature pédagogique actuelle sept courants de pensée, de recherche ou d'action proches de la notion de «formation par soi-même», et qui forment autour du foyer de l'autoformation une galaxie de concepts connexes [4].

Sept courants

Pour certains, la notion d'autoformation renvoie à l'idée d'autodidaxie ; son étude se concentrera donc sur les pratiques d'apprentissage indépendantes des institutions et des agents expressément éducatifs (N. Tremblay [9], G. le Meur in [6]).

Pour d'autres, autoformation signifie «apprendre sans formateur». Le critère distinctif est ici d'ordre technologique : sont considérés comme du domaine de l'autoformation les outils et parcours pédagogiques conçus pour un usage individuel. Autoformation et formation individualisée deviennent alors quasiment synonymes [10].

On peut également parler d'autoformation quand il s'agit d'acquérir l'autonomie intellectuelle permettant l'accès ultérieur à des contenus

d'apprentissage. La formule «**apprendre à apprendre**» traduit bien l'objectif de ce courant, dont le critère essentiel est d'ordre cognitif [11].

L'autoformation peut aussi être rapprochée de la **formation expérientielle**. G. Pineau [12] signe la parenté de ces notions en tant que «*pratiques non instituées de formation*» ; on peut en effet considérer que se former par soi-même, c'est avant tout tirer ses propres leçons de l'expérience.

Un cinquième courant largement développé dans les pays anglo-saxons assimile à l'autoformation les pratiques d'organisation du travail visant l'apprentissage autonome par et dans l'activité professionnelle. La notion d'«**entreprise autoformatrice**» traduit bien ce voisinage conceptuel (M. Pedler in [2], M. Pearn [5]).

Pour de nombreux auteurs, nord-américains en particulier, l'autoformation s'appréhende à travers la notion d'**autodirection**, caractérisant la capacité de contrôle ou de maîtrise de l'apprenant sur les différents aspects de sa formation (G. & S. Confessore, [16]). Nous serons amenés à revenir dans la troisième partie de ce travail sur ce courant peu représenté en France.

Enfin, plusieurs auteurs français conçoivent l'autoformation comme processus permanent de production par le sujet de ses propres savoirs, d'appropriation de sa formation formelle ou informelle. Selon eux, c'est l'**auto-développement permanent** par l'éducation qui représente la finalité de l'autoformation [8].

Au terme de ce survol rapide des modalités d'émergence de l'autoformation dans le débat et la recherche en formation d'adultes, examinons à tour de rôle comment ce thème a pris corps en Europe d'abord, en Amérique du nord ensuite.

APPROCHES EUROPÉENNES

Dumazedier : un autre rapport social à la formation

J. Dumazedier est engagé depuis le début des années 40 dans la pratique de terrain et la théorisation sur les efforts de formation d'adultes de milieux divers en marge des institutions éducatives formelles (in [1]). En 1978, cet auteur-pionnier reliait la notion d'autoformation à l'émergence d'une «**société éducative**» comme voie de «**déscolarisation**» et de «**désinstitutionnalisation**» de la formation des adultes. Il s'agissait

pour lui de «... *produire les conditions favorables à la prise en charge, par l'individu lui-même, de sa propre formation permanente à tous les âges de la vie, avec ou sans l'aide pédagogique d'une institution*».

Opposant cette tendance vers l'«autogestion de leur temps de formation permanente par les individus eux-mêmes» à une prolongation de l'autodidaxie compensatrice, révélatrice des manques de scolarisation primaire ou secondaire, J. Dumazedier posait comme but de la société éducative de «...*susciter le goût, la technique et l'art d'une autoformation volontaire et permanente à tous les âges de la vie*» [7].

Reliant le débat sur l'autoformation à l'inversion historique de la distribution des temps sociaux et au développement du temps libre, temps «existentiel» devenu dominant, J. Dumazedier situe ainsi l'autoformation comme phénomène d'autonomisation graduelle des pratiques éducatives, revendication d'une prise de pouvoir des acteurs sociaux sur les conditions de leur formation, dans les institutions éducatives, à leur marge ou contre elles.

Cette problématique de l'autoformation a été reprise dans un travail collectif dirigé par J. Dumazedier (1985) qui marque l'entrée de cette notion dans le champ de la recherche contemporaine sur la formation [8]. Cet auteur y rappelle les «*mésaventures idéologiques de toutes sortes*» dont a été victime le concept d'autoformation, et place le débat sur le plan social : «*l'autoformation est d'abord un concept sociologique qui met en cause le rapport des sujets sociaux aux institutions dans la société d'aujourd'hui*».

Les 13 articles de cette livraison balaient les différents domaines sociaux d'application de la notion d'autoformation : à l'école, dans le travail et au-delà du travail. G. Pineau examine l'autoformation «dans le cours de la vie, entre l'hétéro- et l'écoformation». L'autoformation est étudiée en liaison avec les temps scolaires et les temps de loisir des jeunes (C. Corridian, J. Hassenforder, N. Leselbaum) et les «*passions des jeunes en marge de l'école*» (A. Muxel-Douaire). Sur le plan de la vie professionnelle, différents auteurs analysent les conditions auxquelles production et apprentissage peuvent s'articuler afin de permettre une «*autoproduction*» permanente des savoirs professionnels (G. Bonvalot et B. Courtois, A. Pain, R. Sue, C. Ramond). Une dernière série d'articles aborde la liaison entre autoformation et vie associative (P. Portelli), situation de retraite (P. Brasseul et P. Carré), culture populaire (J. Hédoux). L'ouvrage s'achève par une réflexion sur les moyens d'«*apprendre à s'autoformer à l'école*» (H. de Gisors).

G. Pineau : produire sa vie

Dans un article de 1978, G. Pineau [27] opposait l'autoformation comme «*perspective de développement permanente*», en tant que volonté d'appropriation du processus de formation par les intéressés eux-mêmes, à un «*mécanisme idéologique d'assujettissement par un renforcement de l'appel aux sujets*», qui prônerait l'autodidaxie, mécanisme de compensation des carences des institutions éducatives. «*Ce halo*», indique l'auteur, «*tend à faire marcher les sujets tous seuls dans un système dont la fonction et la structure de reproduction demeurent substantiellement les mêmes*».

G. Pineau oppose d'autre part l'autoformation à «*l'expression nouvelle d'un courant pédagogique ancien d'individualisation de l'enseignement*», qui, par le biais des technologies nouvelles de communication et leurs adaptations éducatives (E.A.O., formation à distance, packages éducatifs), tendrait à remplacer les formules classiques d'enseignement collectif par des dispositifs individuels d'auto-instruction à l'intérieur des institutions.

Dans son ouvrage «*Produire sa vie : autoformation et autobiographie*» [28], G. Pineau rappelle ce qui représente selon lui la caractéristique majeure de l'autoformation : «*c'est cette exigence vitale d'émancipation des pouvoirs éducatifs institués qui nous semble définir en premier l'autoformation*».

Il rejoint en ce sens la conception développée par J. Dumazedier, et établit, à l'instar de celui-ci, que l'autoformation recouvre un phénomène graduel d'appropriation des éléments du processus de formation par le sujet lui-même. Poussant le raisonnement en ce sens, G. Pineau situe plusieurs «*formes intermédiaires*» entre auto- et «*hétéro-formation*» [28].

- Le pôle «*hétéroformation*» recouvre les pratiques de formation contrôlées par d'autres que le sujet lui-même. Le responsable de l'hétéroformation est donc l'enseignant ; l'objectif, le contenu et les moyens de l'apprentissage sont déterminés par l'institution éducative.

- L'«*enseignement individualisé*», première forme d'évolution vers l'autoformation selon G. Pineau, se caractérise par l'absence physique permanente ou occasionnelle de l'enseignant, qui mène à parler abusivement d'autoformation dans ce cas, alors que fréquemment, cette absence représenterait «*une stratégie pour mieux voiler et assurer l'hétéroformation (...). Les moyens sont prédéterminés. C'est donc principalement la forme d'enseignement qui est individualisée, le fond reste le même.*»

- L'«autodidaxie assistée» représente une troisième forme du continuum qui relie hétéro- et auto-formation. Pour G. Pineau, cette forme pédagogique repose principalement sur la dynamique autonome du sujet, qui dispose néanmoins d'appuis institués négociés. Il s'agit donc de «couplage» entre une démarche de type autodidactique avec un «système formel d'hétéroformation».

- La «validation sociale de l'apprentissage expérientiel» représente d'après cet auteur la forme intermédiaire la plus proche du pôle autoformation. Il la définit comme «...*la reconnaissance après coup par une instance externe d'un apprentissage fait complètement indépendamment de cette instance, par l'expérience de vie, de travail, ou autres...*»

- Enfin, le pôle extrême du continuum dressé par G. Pineau recouvre la notion d'autoformation, formation par la vie, par soi, dont le sujet est responsable, et dont l'objectif, objet et moyen sont définis comme étant «non scolaires». Passant en revue les différents auteurs qui contribuent selon lui à la problématisation de l'autoformation, l'auteur part de la notion de «projet d'apprentissage» d'A. Tough et de celle de «projet autodidacte» de N. Tremblay, pour examiner la notion d'autonomisation éducative, en posant le caractère nécessairement polémique et conflictuel de la rencontre entre démarche d'autonomisation et institution éducative.

Accompagner et développer l'autoformation

B. Nyhan, qui a piloté les travaux menés par les commissions d'experts européens du programme Eurotecnet sur le *Self-learning* dégage au moins quatre tendances dans les différentes conceptions européennes de l'autoformation [2].

Pour certains, l'autoformation est avant tout un mode de travail pédagogique qui favorise l'activité de l'apprenant, grâce à des techniques de travail en groupe ou individuelles appropriées. Pour d'autres, l'idée d'autoformation se rapproche de l'apprentissage basé sur la **résolution de problèmes**, approche permettant l'entrée dans la formation par la question que se pose l'apprenant plutôt que par la réponse que l'enseignant est prêt à lui livrer. D'autres encore voient dans l'autoformation le moyen d'**apprendre à apprendre**, de travailler sur le plan métacognitif. Enfin, certains considèrent l'autoformation comme un processus qui donne à l'apprenant la possibilité de diriger tout ou partie de sa formation.

B. Nyhan et le groupe d'experts d'Eurotecnet ont ainsi réuni en 1989-90 un certain nombre de contributions autour des thèmes de la «compétence à l'autoformation», ou «*capacité des individus à apprendre dans la variété des situations où ils se trouvent*» et de l'«*organisation autoformatrice*» (*self-learning organization*). P. Caspar a à cette occasion proposé une réflexion sur l'autoformation en tant qu'un des moyens de fournir «*des cerveaux de l'an 3000 pour des têtes de l'an 2000*». Il situe l'autoformation dans une double perspective, celle d'une part de l'individu qui «*s'engage dans un processus éducatif qu'il conduit par lui-même*», et de l'autre celle du groupe ou du collectif qui «*met en oeuvre des capacités et des processus d'apprentissage autonomes, et finalisés sur des résultats situés hors du champ de la seule formation*» [2].

Reprenant les perspectives ouvertes par J. Dumazedier et G. Pineau, nous avons proposé en 1987 [29] de caractériser l'autoformation comme un renversement de perspective pédagogique, à travers lequel le sens de la relation formative s'inverse, pour permettre une appropriation progressive du processus de formation par l'apprenant lui-même, en lieu et place de la relation de type transmissif héritée des schémas de la formation initiale.

De là, posant les jalons d'une application de la notion d'autoformation aux pratiques de formation professionnelle continue, nous proposons en 1991 la notion d'«*autoformation accompagnée*» [5]. Pour opérationnaliser cette notion, sept éléments d'appui au développement de l'autoformation des adultes ont été progressivement construits. Les «*piliers*» en question concernent les différentes étapes et outils d'une «*ingénierie*» pédagogique pour l'autoformation : projet individuel, contrat pédagogique, préformation, ouverture de l'espace de formation, rôle de facilitation des formateurs, alternance des temps individuels et collectifs, triple niveau d'organisation et de suivi.

APPROCHES NORD-AMÉRICAINES

Une progression exponentielle

A la différence des quelques recherches consacrées à ce jour à l'objet «*autoformation*» dans la littérature française sur la formation des adultes, le concept de *self-learning*, le plus fréquemment spécifié par le terme «*self-directed learning*» (SDL) a bénéficié de très nombreuses contributions d'auteurs de langue anglaise. A titre d'exemple, notons que, depuis

1987, à l'initiative de H. Long, se réunit tous les ans un colloque nord-américain, devenu international en 1991, entièrement dévolu à la présentation des recherches en cours sur l'autoformation (SDL). De plus, une publication récente fait état de 173 thèses de doctorat soutenues en Amérique du nord dans des disciplines variées (pédagogie, sociologie, psychologie), sur l'objet «autoformation» entre 1966 et 1991 [13]. Le nombre de soutenances annuelles sur ce thème a suivi une croissance exponentielle, passant de 4 entre 1966 et 1970 à 98 entre 1985 et 1991 (données incomplètes pour 1991). Par comparaison, une recherche similaire effectuée en France à partir du fichier central des thèses n'a pu recueillir que 5 travaux soutenus sur ce thème jusqu'en 1990.

On peut faire remonter l'esprit de l'apprentissage auto-dirigé à Socrate et Aristote puis à la philosophie de l'éducation des adultes dans l'Amérique coloniale (R. Hiemstra [21]). Le terme de SDL apparaît pour la première fois en 1926 sous la plume de E. Lindeman qui posait que «les adultes ont un besoin profond de s'auto-diriger». certains font remonter la filiation du SDL au croisement entre les tendances progressistes de l'éducation américaine (J. Dewey), la pédagogie humaniste de l'actualisation de soi (C. Rogers) et l'orientation critique de la conscientisation (P. Freire). L. Guglielmino, quant à elle, dégage trois origines de la notion de SDL : le système de valeurs américain et l'individualisme, la tradition pédagogique pragmatique et active de J. Dewey, la prise en compte des paramètres affectifs sur l'apprentissage [22].

C'est à partir du milieu des années 60 que les recherches vont se multiplier, pour aboutir à la fin des années 80, avec la réunion annuelle du Symposium nord-américain sur l'apprentissage auto-dirigé de l'adulte¹, à la consolidation de centaines de recherches scientifiques et empiriques centrées sur cet objet multiforme, qu'est l'apprentissage auto-dirigé.

Les sources écrites principales de la notion de SDL sont le livre «*The enquiring mind*» de C. Houle, publié en 1961 et récemment réédité [23], l'étude de J. Johnstone et R. Rivera, publiée en 1965 et intitulée «*Volunteers for learning*» (Volontaires pour apprendre) [24] qui mit en évidence pour la première fois les efforts éducatifs autonomes de millions d'adultes, et les travaux d'A. Tough de 1968 à 1980 dont l'ouvrage de référence fut

¹ The North American Symposium on Adult Self-directed learning, Prof. H. Long, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, Norman Oklahoma, U.S.A.

publié en 1971 sous le titre : «*The adult's learning projects*» (les projets d'apprentissage de l'adulte) [15].

Le dernier jalon qui marqua l'accès de la notion d'apprentissage auto-dirigé à la légitimité scientifique et pratique fut la publication par M. Knowles en 1975 d'un manuel intitulé : «*Self-directed learning : a guide for learners and teachers*» («l'apprentissage auto-dirigé, guide pour les apprenants et les enseignants») [18].

Les projets d'apprentissage des adultes : A. Tough

Ce chercheur canadien dont nous avons cherché à présenter l'oeuvre dans une publication de 1987 [14], a initié un courant massif de recherches sur l'autoformation dans le monde entier à partir de son travail devenu classique sur les projets de formation de l'adulte, publié en 1971. L'acte de naissance des études contemporaines sur l'autoformation Outre-Atlantique est ainsi marqué par ce concept central : «*un projet de formation est simplement un effort majeur, hautement délibéré, pour acquérir un certain savoir ou savoir-faire (ou pour changer d'une autre façon)*»[15].

A partir du concept de projet, A. Tough a établi que la majeure partie des efforts de formation chez l'adulte sont des projets auto-planifiés (*Self-planned*), caractérisés par l'intentionnalité du processus chez l'apprenant et la position centrale que celui-ci occupe dans le processus décisionnel aux différentes phases du projet [14] : «Les adultes consacrent chaque année un temps considérable à des efforts de formation majeurs. En effet, un effort de formation majeur demande 100 heures. Et l'adulte-type en effectue cinq par an : 500 heures au total. Certains de ces projets dépendent d'instructeurs et de cours, mais plus de 70% sont auto-organisés et d'autres dépendent d'amis et de groupes de pairs.»

Les résultats des principaux travaux d'A. Tough ont fait l'objet de critiques, en particulier sur le plan de l'échantillonnage des populations enquêtées, et, partant, de la généralisation des résultats. Toutefois, une recherche en cours auprès de l'ensemble des chercheurs sur l'autoformation au plan international tend à démontrer que les travaux d'A. Tough demeurent la référence théorique la plus répandue auprès des auteurs de langue anglaise [16]. En France, G. Pineau a exposé l'intérêt des travaux d'A. Tough et de son école dans la découverte progressive de la face immergée de l'«iceberg» de la formation que représente l'autoformation [28]. De plus, en déclenchant grâce à une méthodologie aisément transposable d'innombrables recherches com-

parables sur les projets d'apprentissage des adultes, A. Tough a permis de donner aux investigations sur l'autoformation Outre-Atlantique leurs lettres de noblesse.

L'apprentissage auto-dirigé : M. Knowles

Pour cet auteur considéré comme la tête de file des chercheurs et praticiens de l'éducation des adultes aux États-Unis, que l'on commence à mieux connaître en France du fait de la publication récente de certains de ses travaux [17], l'autoformation, conçue comme « apprentissage auto-dirigé » (*self-directed learning*) se définit comme «...un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins de formation, la formulation de leurs objectifs d'apprentissage, l'identification des ressources humaines et matérielles de formation, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées, l'évaluation des résultats de la formation». [18]

La publication du petit ouvrage «*Self-directed learning : A practical guide for learners and teachers*» en 1975 [18] marque la légitimation de l'approche de l'autoformation (SDL) dans la pratique éducative. Ce guide pratique a la particularité de poser les fondements d'une théorie de l'action éducative pour accompagner l'autoformation de l'adulte. Examinant successivement la question de l'autodirection de l'apprentissage sous l'angle de l'apprenant et des compétences requises, sous celui du rôle du formateur devenu «facilitateur», et enfin des ressources nécessaires dans les différentes séquences éducatives, ce livre a pour objet principal «d'aider les étudiants à prendre plus de responsabilité pour leur apprentissage». De ce point de vue, la mise en pratique de la notion de «contrat d'apprentissage» (*learning contract*) représente une avancée significative dans l'opérationnalisation pédagogique de l'autoformation, et ouvre la voie à la notion d'autoformation assistée.

La réflexion critique : S. Brookfield

C'est précisément en réaction contre les effets de cette opérationnalisation pédagogique du concept d'autoformation (SDL) que S. Brookfield a dirigé ses travaux de recherche [19]. Pour cet auteur, l'autoformation représente une «praxis» élaborée à partir du cycle de l'exploration, de l'action et de la réflexion, inspirée des travaux de précurseurs (J. Dewey, A.S. Neil, P. Freire) et recouvre de nombreux développements théorico-pratiques.

La métacognition (techniques pour apprendre à apprendre, prise de conscience de ses styles d'apprentissage), l'apprentissage ouvert (*open learning*), l'individualisation de la formation, la formation expérientielle et l'approche andragogique sont selon S. Brookfield les ramifications essentielles de l'autoformation dans les pratiques pédagogiques.

Toutefois, pour cet auteur, l'autoformation se caractérise avant tout par l'introduction d'une «réflexion critique» dans le processus éducatif. Il prend ainsi acte de la nécessité pour les adultes d'une «conscientisation» des présupposés, des normes, des pratiques usuelles, et de la recherche de structurations et de pratiques alternatives dans leurs échanges avec le réel, particulièrement en milieu professionnel. Selon lui, l'autodirection dans la formation recouvre avant tout «...*la question de comment apprendre à changer nos perspectives, modifier nos paradigmes, et remplacer une façon d'interpréter le monde par une autre*» [20].

Au cœur de l'éducation des adultes

Les études fondamentales qui ont lancé le développement du SDL en Amérique du Nord ont été publiées au cours des années 70. Elles furent peu nombreuses mais font figure de référence, comme une étude récente tend à le démontrer [16]. En revanche, les recherches menées au cours des années 80 furent beaucoup plus nombreuses, mais souvent objets de controverses, voire parfois ouvertement contradictoires entre elles.

Un ouvrage collectif [26] écrit en 1981 à l'Ontario Institute for Studies in Education - où A. Tough a mené ses recherches et déclenché la production de dizaines de travaux et thèses sur l'autoformation -, fait le point sur la question dix ans après la publication de l'ouvrage «*The adult's learning projects*». On peut y lire que le terme de SDL recouvre «*un grand nombre d'étiquettes masquant toute une série de processus (contrats d'apprentissage, formation auto-planifiée, autonomie, apprentissage auto-initié, centration sur l'apprenant, etc.)*». En 1991, H. Long, dressant le bilan de la recherche sur le SDL, constatait à la fois le développement exponentiel de la recherche, doctorale en particulier, sur ce thème [13] et la cohabitation du «consensus et du conflit» dans la communauté de recherche [25].

En dépit du flottement conceptuel qui traverse l'ensemble du champ de l'autoformation et que nous retrouvons Outre-Atlantique, la notion d'apprentissage auto-dirigé telle que circonscrite par la famille des recherches sur le SDL présente un double intérêt souligné par R. Herman [26]. Elle a pour objet «*d'aider les gens à prendre plus de contrôle sur leur*

apprentissage» et de produire des modalités éducatives qui permettent *«d'accroître leur responsabilité pour apprendre dans le programme éducatif»*. La notion de SDL est centrée sur le critère de contrôle de l'apprentissage par l'apprenant (et ses notions connexes : responsabilité, maîtrise, direction, etc.) et porte sur l'ensemble des efforts éducatifs des adultes (en institutions éducatives, à leur marge ou en dehors d'elles).

Opposée à la fois aux visions de l'apprentissage adulte comme exclusivement dominé par la relation didactique (comme dans la formation formelle «classique») et aux conceptions de l'autoformation en dehors de tout contexte organisé (comme dans l'autodidaxie), la notion de SDL s'articule autour des deux notions-clé du contrôle de la formation par l'apprenant et de l'accompagnement éducatif. De nombreux auteurs américains considèrent, avec M. Knowles qu'«aucun concept n'est plus au centre de ce qu'est l'éducation des adultes que l'apprentissage auto-dirigé» (J. Mezirow, [19]). Pour certains, le SDL définirait même l'«andragogie», forme adulte de l'éducation complémentaire de la pédagogie héritée des modèles scolaires destinés aux enfants (M. Knowles). Pour d'autres, enfin, la notion d'autoformation dépasse le seul cadre de l'apprentissage auto-dirigé des adultes pour couvrir l'ensemble du champ de l'éducation permanente et de l'auto-développement de la personne.

Vers un nouveau paradigme : l'éducation adulte ?

Jusque récemment, l'éducation des adultes a été dominée par le paradigme de l'«école du dehors», hérité d'une culture de la promotion sociale par l'école. L'ampleur des efforts théoriques et pratiques réalisés autour du foyer conceptuel de l'autoformation nous indique que nous sommes sans doute en train de vivre le passage à un nouveau paradigme, plus proche de l'idée d'«école du dedans» (pour reprendre les heureuses expressions de G. Lerbet [31]), c'est-à-dire étayé sur les notions de responsabilité et d'autonomie, consubstantielles de la notion d'adulte.

L'autoformation, «pré-concept» fédérateur, est sans doute un vecteur privilégié de la pénétration dans les pratiques et la recherche en éducation des adultes de ce nouveau paradigme de l'autonomie. Les bases du développement conceptuel et de l'opérationnalisation de l'autoformation sont en germe dans l'ensemble des productions de recherche européennes et nord-américaines dont nous avons tenté de donner un aperçu.

Toutefois, au delà du débat théorique et de l'instrumentation pédagogique, et compte tenu de l'essor de cette thématique privilégiée pour l'éducation des adultes, une «éthique de l'autoformation» [4] reste à construire afin d'éviter les dérives idéologiques qui menacent le trajet vers l'autonomie des sujets en formation.

Philippe CARRÉ

Docteur en Sciences de l'éducation
Consultant, Interface Études et formation

Références bibliographiques

- [1] *Études et expérimentations en formation continue*, 1992, n°13, 32p.
- [2] NYHAN, B. (dir.) *Developing people's ability to learn*. European Interuniversity Press, 1991.
- [3] GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon, Chronique Sociale, 1992.
- [4] CARRÉ, P. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française, 1992. (Préface de J. Dumazedier).
- [5] CARRÉ, P. et PEARN, M. *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Éditions Entente, 1992.
- [6] *Revue française de pédagogie*, janvier 1993.
- [7] DUMAZEDIER, J. La société éducative et ses incertitudes. *Éducation Permanente*, 1978, n°44.
- [8] DUMAZEDIER, J. (dir.) *L'autoformation, Éducation permanente*. 1985, n°78-79.
- [9] TREMBLAY, N. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal, 1986.
- [10] ABALLÉA, F. et FROISSART, C. Formation de masse et individualisation. *Recherche Sociale*, 1989, n°109.
- [11] SOREL, M. Apprendre à apprendre. *Études et expérimentations*, 1990, n°3.
- [12] COURTOIS, B. (dir.) *L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher*. *Éducation permanente*, 1989, n°100-101.
- [13] LONG, H. et REDDING, T. *Self-directed learning dissertation abstracts, 1966-1991*. University of Oklahoma, 1991.
- [14] CARRÉ, P. Du projet d'apprendre à la volonté de changer : Allen Tough et l'autoformation. *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 1987, n°220.
- [15] TOUGH, A. *The adult's learning projects*. O.I.S.E., 1971.

- [16] CONFESSORE, G. et CONFESSORE, S. *Guideposts to self-directed learning*. Organization Design and Development, 1992.
- [17] KNOWLES, M. *L'apprenant adulte*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990.
- [18] KNOWLES, M. *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. Jossey-Bass, 1975.
- [19] BROOKFIELD, S. *Self-directed learning : from theory to practice*. Jossey-Bass, 1985.
- [20] BROOKFIELD, S. *Understanding and facilitating adult learning*. Milton Keynes : Open University Press, 1986.
- [21] BROCKETT, R. et HIEMSTRA, R. *Self-direction in adult learning*. Routledge, 1991.
- [22] GUGLIELMINO, L. *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. University of Georgia, 1977.
- [23] HOULE, C. *The enquiring mind*. University of Wisconsin Press, 1961.
- [24] JOHNSTONE, J. et RIVERA, R. *Volunteers for learning*. Aldine Publ. Co., 1965.
- [25] LONG, H. *Self-directed learning : consensus and conflict*. University of Oklahoma, 1991.
- [26] HERMAN, R. et al. *The design of self-directed learning*. O.I.S.E., 1981.
- [27] PINEAU, G. Les possibles de l'autoformation. *Éducation permanente*, 1978, n°44.
- [28] PINEAU, G. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig/Éditions Saint Martin, 1983.
- [29] CARRÉ, P. Le pari de l'autoformation. *Journal de la formation continue et de l'EAO*, 1987, n°220.
- [30] LÉON, A. L'éducation permanente : concepts et fonctions, in Debesse, M. et Mialaret, G. *Traité des sciences pédagogiques*. Tome VIII, 1978, p.24.
- [31] LERBET, G. *L'école du dedans*. Paris : Hachette Éducation, 1992.

