

L'AUTO- ET LA CO-FORMATION, UNE CHIMÈRE VIABLE ?

RICHARD ÉTIENNE

Depuis Skinner (1979), les responsables d'éducation et de formation rêvent d'une « machine à enseigner » permettant de fantastiques économies d'échelle ! La globalisation et internet rendent disponible en tout point de la planète la plus formidable masse d'information jamais disponible... pour peu que l'internaute dispose d'un ordinateur, d'un câble, d'un modulateur-démodulateur, d'une ligne téléphonique et d'un minimum de savoir-faire.

Pourtant, dans ma communication, je développerai de la manière la plus argumentée possible les réponses suivantes aux questions posées¹ : non, la société de l'information ne permet pas de se former seul en tant que particulier ou dans le cadre de la formation professionnelle ; oui, on assiste et on assistera à une réelle amplification de l'auto- et de la co-formation. Le paradoxe n'est qu'apparent mais il demande à être expliqué. Pressé par le temps, je traiterai d'abord de ce qui me semble être le point de vue discuté sur lequel repose la première question à partir d'un axiome bien connu de tout spécialiste des réseaux (Étienne, 2000a) : *Les tuyaux ne créent pas les flux*. Dans un second

temps, j'aborderai les apports indéniables des outils de communication à distance dans le cadre des nouvelles problématiques de la formation : *Comment faciliter et développer l'auto- et la co-formation, y compris à distance*.

LES TUYAUX NE CRÉENT PAS LES FLUX

1.1. *On n'apprend pas seul* affirmait le CRESAS (1987). La société de l'information ne dit rien sur la personne qui apprend, sur le groupe qui se forme. Les évaluations sur la formation initiale ou continue établissent que la condition première de la formation est l'implication du sujet. Ce point de vue rejoint celui de Jean-Pierre Boutinet (1999) qui souligne, lors d'une conférence sur la personnalisation des parcours de formation des professeurs de lycée et de collège, la nécessaire socialisation de toute action de formation. L'inefficacité des ateliers individualisés selon les préceptes de la pédagogie par objectifs montre que le cerveau humain ne fonctionne pas comme un ordinateur. En revanche, les apports du constructivisme soulignent l'intérêt de la

1 « *La société de l'information permet-elle a priori de se former seul, en tant que particulier ou dans le cadre de la formation professionnelle ? Assiste-t-on à une réelle amplification de la formation autonome ?* », p. 17 du programme des journées organisées par le ministère de l'Éducation nationale et la Ligue de l'enseignement au Salon de l'Éducation en nov. 2000.

confrontation au sein d'un groupe de personnes en formation. Ce n'est pas la société de l'information mais l'éventuelle société de la formation qui peut reproduire, voire développer des conditions propices aux apprentissages, existence d'un groupe et présence d'un formateur, même à distance ou « *virtuel* ».

1.2. Les méthodes hypnopédiques (apprendre en dormant grâce à un magnétophone) n'ont jadis pas trouvé leur public et internet n'est qu'un gros tuyau, plus encombré que les autres à certaines heures. L'impasse sur les acteurs et les situations ne peut plus se prolonger : l'*e-learning* repose sur la pédagogie et l'andragogie tout comme le manuel scolaire suppose la présence du maître.

L'apprentissage ne se décrète pas mais illustre la liberté de celui qui s'y adonne et nécessite de celui qui le met en scène des connaissances d'ordre didactique liées à la discipline enseignée (les savoirs sont-ils stabilisés ?), des compétences d'enseignant de formation (la méthodologie de formation est-elle pertinente par rapport au public visé et aux moyens attribués ?) et des attitudes/aptitudes à la communication avec les personnes et les groupes (suis-je, sommes-nous capables de coopérer avec les personnes en formation ?). Dans l'Éducation nationale française, la question de la formation continue et de son inscription dans le service des enseignants n'est toujours pas réglée, preuve que l'intérêt pour la formation continue n'est pas assez fort pour bousculer les rapports entre l'État et ses fonctionnaires.

1.3. Les jeux et les enjeux des acteurs déjouent les pronostics de ceux qui pensent détenir le pouvoir (et la question posée en était un) : les stratégies des personnes en formation déroutent souvent les commanditaires de l'opération. Philippe Perrenoud (1993) a montré comment s'exerce, se négocie le métier d'élèves et les premiers sociologues se penchant sur la formation à distance menée sans précaution établissent que les *télé-apprenants* s'emparent de cette nouvelle situation pour l'intégrer dans leurs stratégies : Jean-Marie Van der Maren (2000) souligne les « *doutes quant aux effets escomptés et aux stratégies les plus efficaces* ». Il s'appuie sur les études de Marc Durand, responsable de notre équipe de recherche ESTEREL (1996) pour aller voir du côté de l'ergonomie cognitive et examiner les stratégies

de s'apprenants qui simplifient volontairement l'information, la réduisant au strict minimum pour la conduite de l'action demandée dans les tâches d'évaluation. En d'autres termes, la formation à distance serait parfaitement adaptée dans le cas du télé-travail mais peu pertinente pour toutes les situations de travail posté ou en équipe.

COMMENT FACILITER ET DÉVELOPPER L'AUTO- ET LA CO-FORMATION, NOTAMMENT À DISTANCE

1.4. Les universitaires, les services de formation de grandes entreprises (France Télécom, Renault) développent le recours à des modules de formation disponibles sur leur intranet, ce qui relève d'une attitude plus professionnelle et moins « *naïve* » que le rêve d'un accès indifférencié de tout un chacun à une hypothétique société de l'information. Autrement dit, intégré dans une stratégie d'entreprise ou de service et relié à un projet personnel, le recours à une formation à distance qui respecte les valeurs de l'organisation et celles de la personne s'avère pertinent et économique. Toutefois, il relève d'une analyse d'ensemble et ne peut faire l'impasse sur le *contrat de formation* (Carré, 1992) donc sur des rencontres, une politique de communication de l'entreprise, des négociations avec les représentants du personnel, bref un environnement social lié à notre histoire et à notre culture (Le Boterf, 1997). La réflexion portera donc sur l'intégration de la formation à distance dans un cadre plus global qui précise les enjeux et le rôle de la formation dans la stratégie de l'organisation « *apprenante* » (Bernoux, 1998). La formation à distance n'est qu'un sous-ensemble d'un grand tout et l'auto- et la co-formation ne peuvent être réduites à cet aspect dans la mesure il convient de « *dénoncer les mythes* » repérés par Philippe Carré (1999), à commencer par la confusion entre l'auto- et la soloformation. Philippe Carré (1994 et 1998) détermine même les principaux types de cette autoformation dont les origines se perdent dans la nuit des temps pédagogiques : elle est *intégrale* (version populaire de l'autodidaxie, tout apprendre par soi-même), *existentielle* (marquée par Gaston Pineau, présent à cette tribune), *éducative* (tout ce qui a trait aux diverses formes du travail autonome), *sociale* (l'*auto-socio-construction* du GFEN, Groupe Français d'Édu-

cation Nouvelle et l'on peut alors voir le lien entre auto- et co-formation) ou enfin *cognitive* (dans laquelle la personne s'engage dans un *processus mental dirigé*).

1.5. Subsistent et subsisteront donc des champs entiers dans lesquels l'agir professionnel et les compétences collectives sont hors de portée de la modélisation informatique. Yves Clot (1999) raconte l'anecdote significative d'ergonomes qui ont failli limiter l'étude d'un abattoir aux seules personnes qui œuvraient à l'intérieur du bâtiment alors qu'à l'extérieur un employé guidait les animaux stressés vers un parcours raccourci optimisant ainsi la qualité de la viande et régulant les flux. Dans le domaine de la formation professionnelle, si les compétences de base peuvent être mises en place partiellement par des simulations ou par des tutoriels éventuellement complétés par des dialogues à base de courrier électronique ou de visioconférence, les compétences en actes ne peuvent s'acquérir qu'en situation réelle, d'où la certitude que le chantier d'avenir est l'affinement de l'alternance intégrative (Étienne, 2000b).

1.6. Dans les perspectives qui sont celles de cette table ronde, je situerai donc l'auto et la co-formation à un tout autre niveau que l'enseignement à distance (étant compris comme la non mise en présence physique du formateur ou de l'enseignant et de la ou des personnes en formation). Il faut les inscrire dans une perspective de plus grande complexité dictée par les contraintes économiques (pour chaque programme de formation, choisir les dispositifs les plus *efficaces*, voire les plus *effectifs*). Autrement dit, l'hypothèse qui fonde l'auto-formation selon laquelle c'est la personne qui se forme elle-même à l'aide d'un dispositif et d'autres personnes impose de multiplier les intervenants qui facilitent son éclosion (les bilans ou constats de compétences, les projets de formation), son déroulement (l'accompagnement, Chappaz, 1998) et sa bonne fin (l'évaluation et la certification). Tout allègement de la partie encadrée de la formation se traduit par un alourdissement des dispositifs sans compter la scénarisation et la réalisation puis le renouvellement d'outils de formation qui sont rapidement obsolètes.

En conclusion, si l'on prend au sérieux l'expression de « *société de l'information* », il convient de recourir aux éclairages des sociologues pour y débusquer les stratégies

et enjeux d'acteurs qui brouillent le jeu, à l'instar de la « *transparence* », injonction paradoxale qui a fait long feu. Il n'en demeure pas moins que l'inventivité des acteurs sociaux leur permet de s'emparer individuellement ou collectivement des outils et des technologies pour aller vers une « *société de la formation permanente* » dont mon rôle de militant pédagogique consiste à pointer les risques d'exclusion pour tâcher de les contourner (Langouët, 1985). Se former par l'auto- et/ou la co-formation, passe par la généralisation d'une démarche de projet personnel (Étienne, 1992) qui conditionne l'entrée dans des dispositifs de formation, quels qu'ils soient, cours magistral ou visioconférence, atelier de travaux dirigés ou simulation à distance. Parallèlement, nous pouvons anticiper le développement de deux tendances, l'une qui va dans le sens de la personnalisation de la formation, c'est-à-dire une déstandardisation et une adaptation aux besoins perçus par la personne guidée par un tuteur, et l'autre qui se traduit par la multiplication des métiers et fonctions dans le cadre d'une diversification des situations de formation (du présentiel à l'enseignement à distance, de la transmission de savoir à l'accompagnement) sans parler de l'inflation des fonctions de bilan, d'évaluation et de contrôle. Autrement dit, l'objectif n'est pas de faire des économies mais de s'inscrire dans un cadre économique, ce qui n'est du tout la même chose.

Richard ÉTIENNE

Équipe ESTEREL

Université Paul Valéry de Montpellier
Département des Sciences de l'éducation

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNOUX, Ph. (1998). *La sociologie des organisations*. Paris : Le Seuil.
- BOUTINET, J.-P. (1999). *Individualisation ou personnalisation : symptômes ou remèdes en matière de professionnalisation ?* Montpellier : IUFM, cassette réalisée à l'occasion de la formation de formateurs du 27 septembre 1999.
- CARRÉ, Ph. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris : Éditions Entente.

- CARRÉ, Ph. (1999). Les mythes de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p. 19-21.
- CARRÉ, Ph. (1994/1998). Article autoformation. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, p. 96-97 (1^{re} éd.), p. 108-110 (2^e éd.).
- CHAPPAZ, A. (1998). *Accompagnement et formation*. Aix-en-Provence ; Marseille : Université de Provence ; CRDP.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- ÉTIENNE, R., BALDY, A.R. et BENEDETTO, P. (1992). *Le projet personnel de l'élève*. Paris : Hachette.
- ÉTIENNE, R. (2000a). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*. Paris : ESF.
- ÉTIENNE, R. (2000b). *Alternance, évaluation et parcours personnalisé des professeurs des écoles, une démarche en cours*. Colloque européen Alternance et complexité en formation : éducation-santé-travail social organisé les 16, 17 et 18 mars 2000 à Bordeaux par l'IUFM d'Aquitaine, l'Institut de Formation des Cadres de Santé Charles Perrens et l'IRTS d'Aquitaine avec le concours du Conseil Régional d'Aquitaine.
- LANGOUËT, G. (1985). *Il ne suffit pas d'innover*. Paris : PUF.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- PFRRENOUD, Ph. (1993). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- SKINNER, B.-F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Neufchâtel ; Paris : Delachaux & Niestlé.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2000). *La conception et l'utilisation d'enseignements universitaires médiatisés analysés dans une perspective de travail scolaire (ergonomie pédagogique)*. Université de Montréal.