



SUJET(S), SOCIÉTÉ(S) ET AUTOFORMATION

Jérôme Eneau, Nicole Tremblay

► **To cite this version:**

Jérôme Eneau, Nicole Tremblay. SUJET(S), SOCIÉTÉ(S) ET AUTOFORMATION : REGARDS CROISÉS DU QUÉBEC ET DE FRANCE. *Éducation permanente*, Paris : Documentation française, 2006, pp.75-88. <hal-00849369>

HAL Id: hal-00849369

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00849369>

Submitted on 4 Aug 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**SUJET(S), SOCIÉTÉ(S) ET AUTOFORMATION :
REGARDS CROISÉS DU QUÉBEC ET DE FRANCE**

**NICOLE A. TREMBLAY
JÉRÔME ÉNEAU**

Nicole A. Tremblay : Professeure honoraire d'Andragogie de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Jérôme Eneau : Maître de Conférences à l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, Université Lyon 2.

Résumé :

Les études systématiques de l'autoformation comme stratégie de maintien et de développement de ses compétences à l'âge adulte ont clairement démontré qu'un individu placé en situation d'autoformation n'est pas seul pour apprendre. Au contraire, sujet et environnement social sont en étroite interaction. En raison de la multiplicité des réseaux qui participent au processus d'autoformation, la notion même de Cité Éducative, au sens sociologique du terme, prend ainsi toute sa valeur. Cet article a pour objectif d'analyser le poids relatif de l'individu, de son environnement et du contexte sociopolitique dans lequel il s'inscrit, pour étudier les rapports actuels entre sujet(s) et société(s) face à l'autoformation. Pour ce faire, nous procédons à une analyse des écrits fondateurs de l'éducation des adultes dans lesquels la notion d'autonomie est souvent citée ainsi que des principales productions de recherche sur l'autoformation, dans un regard croisé franco-québécois.

L'autoformation comme objet de recherche existe depuis un peu plus de quarante ans. Les études systématiques de l'autoformation comme stratégie de maintien et de développement de ses compétences à l'âge adulte ont clairement démontré qu'un individu placé en situation d'autoformation n'est pas seul pour apprendre. Au contraire, il demande l'aide de multiples personnes ressources, montrant ainsi que sujet et environnement social sont en étroite interaction. En raison de la multiplicité des réseaux qui participent au processus d'autoformation, la notion même de Cité Éducative, au sens sociologique du terme, prend toute sa valeur. Cet article a pour objectif d'analyser le poids relatif de l'individu, de son environnement éducatif et du contexte sociopolitique dans lequel il s'inscrit, pour étudier les rapports actuels entre sujet(s) et société(s) face au phénomène de l'autoformation. Pour ce faire, nous procédons à une analyse des écrits fondateurs de l'éducation des adultes dans lesquels la notion d'autonomie est souvent citée ainsi que des principales productions de recherche sur l'autoformation dans les dernières décennies.

Les textes fondateurs de l'éducation des adultes et la notion d'autonomie

Les textes dont il sera question ici proviennent des États-Unis, de France et du Québec. Le Canada anglais, conformément à sa tradition dans le domaine de l'éducation des adultes, se réfère sensiblement aux mêmes textes que les américains (Selman *et al.* 1997). La tradition québécoise, quant à elle, s'est construite à la jonction de la France et de l'Amérique anglophone, ce que reflètent les textes retenus.

En provenance des États-Unis

La publication de *The meaning of adult education*, de Lindeman (1926), marque un moment-clé de l'histoire de l'éducation des adultes. L'auteur y fait un vibrant plaidoyer pour la mission de l'éducation des adultes en Amérique qui, à son avis, devrait assurer le droit de chaque adulte à recevoir une éducation de qualité dans le respect des valeurs de liberté prônées par son pays. Il insiste sur la place importante de la démocratie, par opposition à la démagogie, surtout lorsque l'éducation des adultes s'adresse aux clientèles les plus vulnérables, comme les immigrants ou les ouvriers par exemple. Sa pensée, selon Stewart (1987, pp. 111-112), tient pour l'essentiel dans les quatre affirmations suivantes :

1. L'éducation est un processus intimement lié au déroulement de la vie même, et non pas une préparation à une quelconque éventualité ;
2. L'éducation des adultes poursuit un idéal qui n'est pas académique ou strictement professionnel ;
3. Les approches en éducation des adultes doivent emprunter la voie des situations et non des contenus ;
4. La plus grande valeur de l'individu en éducation des adultes est son expérience.

L'idéal de démocratie, de respect des libertés individuelles, d'interventions axées sur la collaboration et l'expérience et de développement des qualités inspirées des humanistes pose ainsi, avec Lindeman, les fondements de la mission de l'éducation des adultes en Amérique.

Mais l'ouvrage de référence du domaine, en Amérique du Nord, est sans conteste *The Modern Practice of Adult Education*, de Malcolm Knowles (1971). Celui-ci, qui considère d'ailleurs Lindeman comme son premier mentor, fait de l'autonomie de l'apprenant un postulat central dans la théorie andragogique qu'il propose. Il se veut cependant plus concret, dans ses propositions, que Lindeman lui-même. C'est ainsi à Knowles que nous devons deux ouvrages majeurs pour l'évolution des recherches en autoformation : en 1975 et 1986, il présentera l'individualisation et le contrat d'apprentissage comme des méthodes-clés pour faciliter l'autoformation, c'est-à-dire la prise en charge, par les étudiants, de leur propre démarche d'apprentissage. Aujourd'hui, même si la motivation sociale de Knowles semble avoir été masquée par la mise en opération qu'il a tenté d'en faire, ses travaux et ses méthodes continuent d'influencer nombre de praticiens et de chercheurs américains. Sa place reste donc centrale, tant dans les recherches sur l'autoformation que pour la constitution de ce domaine, notamment aux Etats-Unis (Guglielmino, Long et Hiemstra 2004).

En provenance de la France

Comparativement aux leaders américains, les chercheurs français ont mis plus librement de l'avant la notion d'autonomie dans l'apprentissage de l'adulte. Pourtant, le discours de l'éducation permanente, qui s'est élaboré sensiblement à la même époque, témoigne d'un autre ordre de préoccupation. L'expérience de *Peuple et culture*, dès les années 50 en France, constituait ainsi une réponse à la question toujours actuelle : « comment favoriser en chacun le désir et la capacité de s'autoformer dans la vie quotidienne ? » (Dumazedier 1994, p. 1). Ce questionnement ouvrait la voie à une nouvelle conception de l'autodidaxie, non seulement perçue comme une démarche compensatoire d'une scolarité déficiente, mais également comme une stratégie accessible à tous, à tous les âges de la vie. Comme le fait remarquer Carré (1997, p. 12), Dumazedier a élargi alors la conception de l'autoformation en la considérant comme une « prise de pouvoir graduelle des sujets sociaux sur les institutions dans une société éducative en plein développement ». Par ailleurs, l'autodidaxie et l'autoformation, dans leur acception contemporaine, sont également au cœur des travaux fondateurs de Schwartz (1973) et de Lengrand (1975), pour lesquels l'éducation doit viser à faire de chaque homme un autodidacte dans le sens plein du terme, en laissant notamment une large place, dans les systèmes éducatifs, à l'autoformation et à l'autoévaluation.

En provenance du Canada

Le Québec bénéficie habituellement de la double influence américaine et française. Celle-ci a pu être clairement observée au niveau institutionnel avec la création d'une *Faculté de l'éducation permanente* à l'Université de Montréal, dans laquelle ont œuvré certains pionniers français (Joffre Dumazedier et Gaston Pineau) et d'un département d'andragogie, dont le fondateur en 1971, Claude Touchette, avait reçu sa formation doctorale au célèbre OISE de Toronto et connaissait les grands leaders américains. Ici, la perspective d'une autoformation soucieuse de ses dimensions opératoires était mise au service des enjeux de l'éducation permanente. Mais l'expérience du Québec en matière d'autoformation a évolué dans un contexte social et politique très spécifique et s'est inspirée de manière unique des influences qui la traversait. En effet, bien que les canadiens anglais et français représentent généralement deux solitudes, ce ne fut pas le cas au regard de l'autoformation.

Le leadership du domaine, au Canada, appartient sans conteste à Allen Tough. S'intéressant, à la fin des années 60, à l'aide obtenue en situation d'auto-enseignement (*self-teaching*), il a développé ensuite une conception de l'autoformation basée sur l'apprentissage autoplanifié (*self-planned learning*). La méthodologie d'enquête qu'il a élaborée alors reste toujours en usage et constitue un instrument précis et précieux (Guglielmino 2005) ; de même, les résultats obtenus suite à sa recherche ont toujours démontré l'importance de la quantité d'heures que les personnes passent à apprendre et la quantité de ressources qu'elles mobilisent à cette fin. Mais les travaux de Tough n'auraient peut-être pas eu un impact aussi fort s'ils n'avaient coïncidé, au Québec, avec les conclusions du Rapport Parent, en 1964, mettant en évidence le faible niveau de scolarité de la population et l'urgence de consentir les efforts nécessaires. C'est à cette fin que fut créée la Direction Générale de l'Éducation Permanente en 1967 et, surtout, que la part du PNB consacrée à l'éducation augmenta considérablement au début des années 70. Les programmes par objectifs et l'individualisation de l'enseignement furent alors étendus à toute la province. Or, ce programme de rattrapage scolaire des adultes avait comme objectif central de favoriser la prise en charge par ceux-ci de leur apprentissage. Cet objectif interpellait donc le domaine émergent de la recherche en autoformation, en plus d'inscrire l'opération de plain-pied dans la modernité.

Sujets et sociétés face à l'autoformation : un ancrage historique

Une analyse de la notion d'autoformation, à travers les textes fondateurs de la mission de l'éducation des adultes au 20^{ème} siècle, nous permet donc de considérer la place relative qu'y occupent l'individu et la société. Les traditions américaines et européennes en éducation des adultes s'avèrent assez semblables quant à l'importance et à la nécessité de

l'autonomie du sujet. La mission sociale de cette éducation est assez bien définie et l'affirmation des libertés individuelles y est clairement établie. Par contre, certaines différences s'imposent. Alors que la France jette les bases de ce qu'il convient dorénavant de considérer comme le *Discours de l'éducation permanente*, les Etats-Unis se tournent très clairement vers la mise en œuvre de l'autoformation, à travers la notion beaucoup plus pragmatique d'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*). On s'applique alors à développer un ensemble de moyens susceptibles de faciliter l'autoformation et de la circonscrire à l'intérieur de paramètres capables d'en assurer l'agrément par des milieux plus traditionnels, comme l'institution scolaire ou la formation en entreprise. L'autoformation, domaine encore balbutiant, est ainsi contenue dans des dimensions très opératoires, aux Etats-Unis notamment, permettant même très tôt d'élaborer des instruments de mesure d'un concept pourtant flou et encore imprécis.

Un consensus se dégage cependant des écrits de Lindeman, Dumazedier, Lengrand ou Schwartz, bien qu'ils proviennent de pays différents. L'autoformation y est vue comme stratégie adaptée, dans nos démocraties occidentales, au développement d'un « sujet social apprenant », selon l'expression que Carré reprend à Dumazedier. De plus, l'idéal de liberté et d'égalité qui a présidé à la création des Etats-Unis et à la Révolution Française se retrouve toujours en creux chez ces auteurs. Au Québec, on ne trouve pas exactement l'équivalent en termes de textes fondateurs bien identifiés. Toutefois, on peut retracer dans la définition même qui a présidé à la création d'un département d'andragogie à l'Université de Montréal, une référence au respect de la liberté individuelle d'apprendre dans une perspective de développement social, rejoignant ainsi le climat et les idéaux de l'époque.

Par ailleurs, les textes fondateurs de l'autoformation présentent des divergences. Ainsi, la proposition théorique de Knowles, largement admise en Amérique du Nord, pourrait être considérée en quelque sorte comme une dérive en regard de la pensée fondamentale de Lindeman, dont il se revendique pourtant. En effet, la théorie de Knowles définit quelques principes directeurs, mais insiste surtout sur une méthode pédagogique pour individualiser l'enseignement et « encadrer » le sujet dans une perspective de contractualisation. Il est difficile de discerner en quoi pareille stratégie est susceptible de favoriser le mieux-être collectif tel que prôné à l'origine, par Lindeman en particulier. Enfin, les travaux de Tough et le courant de recherches qu'il a initié se centrent sur les projets individuels sans référence au contexte social et politique dans lequel ces derniers se développent. Toutefois, en définissant l'importance de l'environnement éducatif et du réseau d'aide nécessaire à l'autoformation dans un cadre non institutionnel, celui-ci met en évidence le rôle actif des agents sociaux, dimension nouvelle à l'époque, dans les recherches de ce domaine.

Le développement de la recherche sur l'autoformation

Les années 80 et 90 ont vu surgir ensuite des équipes de chercheurs intéressées à divers aspects de l'autoformation, tant en Europe qu'en Amérique. Auparavant, des enquêtes sur le terrain avaient permis de mesurer, de manière empirique, l'ampleur du phénomène.

Les enquêtes sur l'autoformation

Trois études, menées successivement, montrent toutes que l'autoformation est une pratique répandue et importante dans la société. Tout d'abord Johnstone et Rivera (1965), dans une enquête nationale sur les activités éducatives des adultes, découvrent que plusieurs d'entre eux déclarent spontanément avoir étudié divers contenus par eux-mêmes au cours de l'année précédant les entrevues. Les travaux de Tough viennent ensuite, au tournant des années 70, démontrer les efforts consentis par les apprenants. Les individus interviewés sur leurs projets d'apprentissage autoplanifié déclarent y consacrer en moyenne 500 heures par année, demandant l'aide d'une cinquantaine de ressources, tant humaines que matérielles, pour arriver à leur fin. Au début des années 80, une vaste enquête québécoise sur les activités éducatives des adultes (CEFA 1982) vient confirmer l'importance du phénomène autodidactique. Les résultats obtenus mentionnent, de manière inattendue, que l'autoformation constitue alors l'unique moyen d'apprendre pour près d'un adulte sur quatre (23%) et que, si l'on considère qu'une personne peut utiliser l'autoformation en plus d'autres modes plus formels d'apprentissage, le phénomène concerne alors plus d'un adulte sur trois (36%). Fait troublant cependant, les adultes faisant le plus appel à l'autodidaxie comme unique mode d'apprentissage se retrouvent en général chez les répondants les plus désavantagés (c'est-à-dire à revenus les plus faibles et ayant eu une scolarité des plus réduites). Ceci semble montrer, à l'époque, un certain « retour en arrière » vers une autodidaxie compensatoire, alors même que les chercheurs en éducation des adultes pensaient en avoir déjà terminé avec cette réalité pour passer à une vision résolument plus optimiste, rejoignant ainsi les réflexions de Dumazedier sur l'autoformation comme « fait social » de notre temps.

L'étude des démarches autodidactiques (GRAAME - Québec)

Le Groupe de Recherche sur l'Apprentissage Autodidactique en Milieux Educatifs (GRAAME) est fondé par Danis et Tremblay, à l'Université de Montréal, à la période même où paraissent ces résultats sur les activités éducatives des adultes québécois. Très tôt, dans l'analyse des résultats de leur recherche, elles mettent en évidence le rôle prépondérant joué par le milieu social, tant pour expliquer l'ordre des problèmes à résoudre par l'apprentissage que pour définir la qualité et la quantité des ressources disponibles. En parallèle, Spear

(1984, 1988), un autre chercheur américain, va mettre lui aussi en évidence l'importance de l'environnement du sujet par rapport à ses choix d'apprentissage et insister sur les déterminismes réciproques que forment le sujet et son environnement, parlant même de « circonstance organisatrice » de l'autoformation. Cette considération, nouvelle à l'époque, contribue dès lors à une compréhension plus large et plus complexe de la réalité autodidactique, conception que développera Candy (1991) dans une vision résolument constructiviste de l'autoformation.

L'individualisation de l'apprentissage (Self-Directed Learning Symposia - USA)

De leur côté, les chercheurs américains, contrairement aux chercheurs canadiens et français, n'ont jamais formé de groupe de recherche. Leur symposium annuel, qui existe depuis 1986 constitue cependant un événement rassembleur au niveau international (Guglielmino, Long et Hiemstra 2004, Hiemstra 2004). Une analyse des principaux titres présentés au cours des ans permet de souligner en particulier deux de leurs principales contributions : l'individualisation de l'enseignement (largement inspirée par les travaux de Knowles) et la mesure du niveau d'autodirection des apprenants (notamment à l'aide du *Self-Directed Learning Readiness Scale*, développé par Guglielmino). La référence au sujet, dans ces travaux, est d'autant plus importante que les considérations concernant l'environnement ou la société, de manière plus large, sont quasi absentes de ces recherches ; en effet, même si l'autoformation en entreprise a été considérée par certains chercheurs américains, la tendance est souvent restée à l'étude des stratégies pédagogiques pertinentes et à la mesure du degré d'autodirection des apprenants dans ce contexte.

Autoformations et sociétés (GRAF - France)

Les études sur l'autoformation en France ont connu une acception large dès le départ. Un examen rapide des écrits des fondateurs du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF) montre bien que le champ de l'autoformation est déjà largement embrassé puisqu'on y considère les dimensions pédagogiques, psychologiques et sociales sans oublier les premiers travaux sur l'étude de l'autoformation en entreprise. La modélisation qu'en a présentée Carré sous la dénomination de « galaxie de l'autoformation », respectueuse de la polysémie du concept, constitue désormais un cadre de référence important, au regard de la diversité des recherches dans le domaine, à l'échelle internationale. De plus, la tradition française en autoformation puise à diverses sources, conformément à la provenance de ses chercheurs et leur appartenance à différentes disciplines (sociologie, psychologie, éducation, gestion, animation sociale, etc.).

Autoformation et milieu du travail (GIRAT- Canada)

Enfin, l'intérêt canadien pour l'étude de l'autoformation en entreprise a été directement influencé par la volonté du gouvernement de procéder à l'actualisation des compétences des travailleurs au moyen de l'autoformation. L'objectif stratégique du *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada*, au début des années 90, illustre ainsi le type de contribution qui peut parfois s'établir entre chercheurs et décideurs. Le programme de recherche du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur l'Autoformation et le Travail (GIRAT) a tout d'abord permis d'inviter des collègues canadiens anglais, qui oeuvraient dans le domaine, à se joindre à l'équipe québécoise, pilotée par Foucher et Tremblay. Il a aussi permis d'élargir la conception de l'autoformation au delà des démarches autodidactiques individuelles, pour inclure également les politiques et stratégies organisationnelles, de même que les rôles respectifs des formateurs et des gestionnaires, dans le processus de formation. Le partenariat établi avec l'entreprise a forcé l'équipe à faire l'effort de trouver divers moyens de mise en route de l'autoformation sur les lieux de travail ; il lui a fallu parfois effectuer des pas de géants, compte tenu des demandes du milieu, en créant notamment des instruments pour l'action.

Pour une vision intégrative de l'autoformation

Que nous apprennent ces diverses études sur l'autoformation, sur l'apprenant et sur les conditions environnementales et socioculturelles qui favorisent ou non le développement de son autonomie ? Aujourd'hui, de nombreuses variables sont couvertes par les travaux dans le domaine, mais elles ne sont pas nécessairement réinvesties. Une récente synthèse des divers courants de recherche (Tremblay 2003) a permis d'établir que l'autoformation a été étudiée tant dans ses dimensions individuelles qu'environnementales ou sociales. A la suite d'autres modélisations ternaires (Pineau 2002b), ce regroupement des pôles *auto*, *eco* et *histo* de l'autoformation (Tremblay 2003) a servi à faire un état des lieux susceptible d'indiquer où en était la recherche et où il lui faudrait se diriger, au plan théorique aussi bien qu'au plan de la pratique. Cette synthèse contribue ainsi à fédérer les échanges entre les différents courants de l'autoformation, tentant par ailleurs de jeter quelques ponts supplémentaires entre l'Amérique du Nord et l'Europe, probablement encore trop peu nombreux.

Mais s'il est certain que le pôle individuel a sans doute été le mieux servi par l'ensemble de la communauté scientifique, d'autres dimensions manquent à l'appel. Avec les travaux de Carré (2001, 2005) sur la motivation ou l'apprenance, du côté français, comme avec les tests pour la mesure de l'autodirection dans l'apprentissage de Guglielmino, Oddi ou Pilling-Cormick dans la littérature anglophone, le pôle psychologique de l'apprentissage est ainsi

devenu largement dominant dans les travaux sur l'autoformation (Tremblay 2003, Guglielmino, Long et Hiemstra 2004). Pourtant, loin d'en diminuer l'intérêt ou l'importance, il convient sans doute de souligner, par opposition, les carences dans le développement des autres pôles de l'autoformation. De plus, il convient aussi d'utiliser avec prudence les instruments de « mesure de l'autonomie », en particulier, et ce, nous semble-t-il, pour deux raisons essentielles : le concept même d'autonomie en formation n'a pas encore fait l'objet d'une définition consensuelle parmi les chercheurs et le risque de discrimination entre les sujets, vis-à-vis de l'autoformation, pose par ailleurs un problème éthique important. De même, si le rôle de l'apprenant reste central dans toute étude sur l'apprentissage, et s'avère donc particulièrement pertinent pour l'autoformation, de nombreuses autres variables interviennent dans ce processus, comme l'ont montré en particulier les travaux de Danis et Tremblay, de Candy ou encore de Spear et Mocker.

Car en effet, comme le souligne Carré (2002, p. 84) dans une belle formule « si l'on apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres ». Ainsi, le travail sur les méthodes d'intervention, à l'usage des formateurs notamment, reste encore à enrichir, bien que l'on dispose aujourd'hui d'un répertoire documenté à ce sujet (Tremblay 2003, pp. 267-310). Plus généralement, c'est la grande variété des rôles que peut jouer autrui dans la « formation de soi » qui reste à examiner, de manière plus systématique que cela n'a été fait jusqu'ici (Eneau 2005 pp. 107-125). Enfin, parce que l'injonction d'autoformation en milieu de travail reste plus vivace que jamais, c'est aussi le contexte professionnel qui doit être réinvesti de manière importante par les chercheurs du domaine, examinant la réalité de cette obligation de se former par soi-même que représente, en France notamment, depuis la récente réforme de la formation professionnelle, le droit (ou le devoir, selon le cas) individuel à la formation et l'incitation, derrière la demande de « co-investissement », de la prise en charge par les salariés de leur propre développement professionnel, voire de leur propre « employabilité ».

Plus généralement encore, le volet socioculturel des recherches, qui regroupe les études interrogeant la pertinence de l'autoformation au regard des enjeux actuels, est probablement celui qui mérite le plus notre attention. A ce titre, on ne saurait trop insister sur l'importance des travaux de Dumazedier (1980, 1993, 1994, 2002) qui paraissent aujourd'hui d'autant plus importants qu'ils ont fait ressortir l'autoformation comme un fait social contemporain, contribuant à la culture de notre temps. Comme il l'affirme lui-même :

« L'éducation apparaît aujourd'hui comme une fonction sociale globale, intimement liée à l'idée de culture [...] visant le développement, la transformation et les progrès sociaux » (Dumazedier 1994, p. 320).

On pourrait souhaiter cependant que le thème de l'autoformation sorte davantage du monde de la formation d'adultes auquel il a été jusqu'à maintenant confiné pour bénéficier de l'apport d'autres disciplines telles que la philosophie, l'histoire ou encore la science politique, qui seraient susceptibles d'apporter des éclairages nouveaux et favoriser ainsi le développement d'un argumentaire quant à sa pertinence dans la société d'aujourd'hui. On pourrait souhaiter également que les résultats obtenus puissent faire l'objet de transpositions sur des terrains inexplorés jusqu'alors, la réciproque étant bien sûr tout aussi souhaitable. Certains des résultats obtenus quant aux compétences individuelles à développer, aux stratégies facilitantes, au rôle des formateurs ou encore aux politiques à mettre en place seraient susceptibles d'intéresser les institutions scolaires, le monde du travail ou encore le monde associatif. A titre d'exemple, la réforme scolaire du primaire, récemment implantée au Québec, s'est développée dans la quasi ignorance des travaux sur l'autoformation, alors même que l'approche par compétences et la pédagogie par projet mises de l'avant l'interpellaient au premier chef. A l'inverse, il ressort aussi de la responsabilité des chercheurs en autoformation de mieux fédérer leurs travaux, au niveau scientifique, tout en investiguant, au niveau empirique, des milieux et des terrains nouveaux, où l'expertise développée au cours des ans pourrait apporter une contribution significative. C'est l'effort, probablement trop rare, qui a été fourni par exemple dans les deux plus récentes thèses soutenues à l'Université de Montréal, étudiant pour l'une la problématique de femmes reprenant des études en « autoformation assistée » (D'Ortun 2005), pour l'autre un programme universitaire favorisant « l'apprentissage autonome et l'actualisation » (Benny 2005). Dans les deux cas, le bénéfice de quatre décennies de recherches préalables apparaît très clairement, permettant de réinvestir dans ces programmes la grande variété des facteurs psychologiques, pédagogiques et sociaux qui interviennent dans l'autoformation.

L'autoformation est-elle encore pertinente aujourd'hui ?

Pourtant, la maturité du domaine et l'étendue des découvertes semble aussi, d'un certain point de vue, jouer en défaveur de cette meilleure intégration des travaux préalables. Ainsi, le cas de l'éducation et de la formation ouverte et/ou à distance, où des sommes colossales ont été consenties aux aspects techniques et didactiques, alors qu'ils avaient un impact direct sur les compétences à apprendre et à intervenir en situation d'autoformation, paraît significatif. Dans ce domaine, en effet, les travaux issus du pôle technico-pédagogique de l'autoformation semblent s'être ainsi « autonomisés », d'une certaine manière, par rapport aux autres pôles de recherche, rejoignant plutôt d'autres travaux portant sur l'ergonomie cognitive, les recherches en informatique ou encore des recherches plus anciennes sur l'enseignement à distance. Peut-être faut-il voir là un signe de maturité du domaine, qui voit

se différencier, en autant de secteurs de recherche à leur tour autonomes, différentes planètes qui avaient pourtant constitué pendant de nombreuses années une même galaxie. Mais alors que l'autoformation a longtemps représenté l'un principaux piliers de la recherche en éducation des adultes (Merriam 2001), d'aucuns posent désormais, de manière volontairement provocatrice, la question de savoir si elle n'a pas, au contraire, déjà « fait son temps » (Brockett 2000).

Mieux cernée, tant au plan psychologique, que méthodologique et social, la complexité du phénomène de l'autoformation est pourtant mieux définie aujourd'hui, même si un consensus reste encore à établir puisqu'il est toujours possible de la considérer comme un « préconcept » seulement (Carré 2002). Au cours des deux dernières décennies surtout, la recherche aura toutefois permis d'étudier les conditions susceptibles d'en assurer la viabilité ; il serait logique que les décennies qui viennent soient celles de la mise en oeuvre d'une autoformation réussie auprès de nouveaux groupes et dans divers milieux, voire sous d'autres latitudes (Bouchard 2006). Surtout, il nous semble primordial que l'autoformation ne s'intéresse par qu'aux adultes, et surtout pas aux plus favorisés d'entre eux. Car l'actualité et la pertinence de l'autoformation au regard des grands défis sociaux de l'heure semblent évidentes ; on l'a reconnu, affirmé et répété. Une mise en garde s'impose cependant compte tenu du fait que tous les individus ne sont pas égaux devant l'autoformation (Carré, Moisan et Poisson 1997, Tremblay 2003, Moisan 2006), loin s'en faut. On est alors en droit de se demander jusqu'à quel point une organisation ou un gouvernement peuvent laisser reposer sur les seuls individus tout le poids de leur formation, sans y assortir une part au moins égale de responsabilités. Le débat sur la portée et les limites de l'autoformation est lancé (Carré 2006) ; il implique des considérations éthiques importantes à propos desquelles un travail de sensibilisation reste à faire.

A titre d'exemple, inquiétant à plus d'un égard, rappelons que l'autoformation, au Québec, s'est développée dans un contexte particulier, mais que l'individualisation de l'enseignement fut et reste un choix primordial pour l'éducation des adultes. Cependant, les centres d'éducation des adultes voient aujourd'hui l'arrivée massive de jeunes qui viennent tenter de terminer leurs études secondaires parce qu'ils y sont en échec ... tout en ne bénéficiant pas toujours au mieux d'une approche axée sur l'autoformation. De même, concernant les premières évaluations de la réforme scolaire, les clientèles du primaire qui ont le plus de difficultés à l'école semblent éprouver encore plus de difficultés à réussir. Enfin, tout au long des quarante dernières années, le Québec a tout mis en oeuvre pour augmenter le niveau de scolarité de sa population. Il est sans doute bon de rappeler qu'au tournant des années 60, la plupart des adultes québécois n'avaient pas terminé le cycle primaire. Actuellement, selon un recensement fédéral, environ le tiers des québécois auraient un niveau secondaire. On

peut se réjouir des progrès réalisés. Pourtant, il reste alarmant que près d'un adulte sur trois n'aient pas réussi à obtenir le diplôme d'études secondaires. Ceci semble encore plus alarmant quand on considère que 55 % des adultes québécois (soient 3,2 millions d'individus) lisent avec de grandes difficultés. Comme le fait remarquer le directeur général de l'Institut de Coopération pour l'Éducation des Adultes (ICEA 2006) :

« Si la moitié de la population se retrouvait au chômage, on parlerait de crise ; si la moitié de la population attrapait la grippe aviaire, on parlerait de crise. Alors, pourquoi taisons-nous le fait que la moitié de la population du Québec n'ait pas les capacités de lecture minimale pour fonctionner dans notre société du savoir ? »

De telles situations ne peuvent nous laisser indifférents et invitent à amorcer une réflexion sur les conditions de réussite de l'autoformation, mais aussi sur ses possibilités d'échec, ce qui, au strict plan de la recherche, est tout aussi intéressant. L'autoformation a-t-elle un rôle particulier à jouer dans ce contexte précis ? Pouvons-nous transposer les résultats de nos recherches souvent obtenues auprès de populations favorisées à des populations moins scolarisées ? Compte tenu du fait que l'écrit constitue toujours le moyen le plus utilisé pour apprendre, que valent les apprentissages quand les compétences en lecture sont aussi faibles ? L'autoformation pourrait-elle contribuer à ce devoir d'alphabétisation ?

Ce questionnement est certes troublant. Mais n'allons-nous pas, sinon, vers un clivage où l'on verrait émerger une possibilité (voire une obligation) d'autoformation pour soi-même et par soi-même, pour les plus « riches » d'une part, et l'alphabétisation de masse (pour autant qu'on lui en consacre les moyens) pour les plus « pauvres », d'autre part, alors que l'idéal qui a vu naître l'éducation des adultes, tant en France qu'en Amérique, a toujours reposé sur des valeurs de démocratie, d'équité et d'accessibilité ? L'autoformation, comme l'ont largement montré les quatre dernières décennies de recherches, n'est pas qu'un phénomène individuel ; c'est aussi, et peut-être avant tout, un fait social qui peut nous permettre de renouer avec les valeurs fondatrices de notre propre discipline, pour autant que les acteurs concernés, chercheurs, éducateurs ou encore politiques, se donnent les moyens de l'intégrer dans la réflexion plus large de ce que doit être, pour demain, notre vision d'une Cité Educative commune.

Références :

- Benny, M. 2005. *L'apprentissage autonome et l'actualisation dans un programme d'autoformation assistée de deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation*. Université de Montréal, thèse de Ph.D. en Psychologie de l'Éducation.
- Bouchard, P. 2006. *Le potentiel de l'autoformation communautaire en Equateur*. Communication au 7^{ème} Colloque sur l'Autoformation. ENFA, Toulouse, mai 2006.
- Brockett, R.G. 2000. *Is it time to move on? Reflections on a research agenda for self-directed learning in the 21st century*, 41st Adult Education Research Conference, University of British Columbia, Vancouver, June 2000.
- Candy, P. 1991. *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*, Jossey Bass, San Francisco.
- Carré, P. (dir.). 2001. *De la motivation à la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Carré, P. 2002. « L'état international de la recherche sur l'autoformation ». Dans : A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ?* Paris, L'Harmattan.
- Carré, P. 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- Carré, P. 2006. *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*. Communication au 7^{ème} Colloque sur l'Autoformation. ENFA, Toulouse, mai 2006.
- CEFA. 1982. *Sondage sur les adultes québécois et leurs activités éducatives*. Commission d'études sur la formation des adultes (CEFA). Ministère des Communications du Québec. Direction générale des publications gouvernementales.
- D'Ortun, F. 2005. *Facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance de femmes travailleuses en situation d'autoformation assistée*. Université de Montréal, thèse de Ph.D. en Andragogie.
- Dumazedier, J. 1980. « Vers une sociopédagogie de l'autoformation ». *Les Amis de Sèvres*, 1.
- Dumazedier, J. 1993. *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*. Lyon, Se former +, 32.
- Dumazedier, J. 1994. *La leçon de Condorcet : une conception oubliée*. Paris, L'Harmattan.
- Dumazedier, J. 2002. *Penser l'autoformation - société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon 2002.
- Eneau, J. 2005. *La part d'autrui dans l'autoformation. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris, L'Harmattan.
- Guglielmino, L.; Long, H.B.; Hiemstra R. 2004. « Self-direction in learning in the United States ». *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), pp. 1-17.
- Guglielmino, L. et al. 2005. « Common barriers, interrupters and restarters in the learning projects of highly self-directed adult learners ». *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), pp. 71-93.
- Hiemstra R. 2004. « Self-directed learning lexicon ». *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), pp. 1-6.
- ICEA. 2006. *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (données québécoises)*. Institut de Coopération en Éducation des Adultes (ICEA). Communiqué du 11.05.2006.
- Johnstone, J.W.; Rivera, R. 1965. *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of adults*. Chicago, Aldine.
- Knowles, M.S. 1971. *The Modern Practice of Adult Education: andragogy vs pedagogy*. New York, Association Press.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York, Association Press.
- Knowles, M.S. 1986. *Using learning contracts*. Jossey Bass, San Francisco.
- Knowles, M.S. 1990. *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris, Editions d'Organisation.

- Lengrand, P. 1975. *L'homme du devenir ; vers une éducation permanente*. Paris, Editions Entente.
- Lindeman, E. 1926. *The meaning of adult education*. New York, Harvest House. (reproduit en facsimile avec une introduction de H.B. Long (1989). Oklahoma City: Research Center for Continuing Professional and Higher Education. University of Oklahoma).
- Long, H.B.; Guglielmino, L. 2005. « Preface ». *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1).
- Merriam, S. 2001. « Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory ». *New directions for adult and continuing education*, n° 89. San Francisco, Jossey Bass.
- Moisan, A. 2006. *De nouveaux "hussards de la République", ou de l'ambiguïté de l'autonomie*. Communication au Symposium GRAF d'Orléans, mai 2006.
- Pineau, G. 2002a. « La recherche internationale sur l'autoformation : une recherche jeune, éclatée, en transition paradigmatique ». Dans : A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ?* Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G. 2002b. *Autoformation et approche ternaire*. Communication au Symposium GRAF de Bordeaux, mai 2002.
- Schwartz, B. 1973. *L'éducation demain*. Paris, Aubier-Montaigne.
- Selman, G. et al. 1998. *The foundations of adult education in Canada*. Toronto, Thomson Educational Publisher Ltd.
- Spear, G.E. 1988. « Beyond the organizing circumstance: a search for methodology for the study of self-directed learning ». in H.B. Long and associates, *Self-directed learning: application and theory*. Athens, University of Georgia.
- Spear G.E.; Mocker D.W. 1984 « The organizing circumstance; environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, 35(1) pp.1-10.
- Stewart, D. 1987. *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for Lifelong Education*. Malabar (Florida), R. K. Krieger Publishing Company.
- Tremblay, N. 2003. *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.