



HAL
open science

L'autoformation face aux évolutions du contexte français de la formation professionnelle

Jérôme Eneau

► **To cite this version:**

Jérôme Eneau. L'autoformation face aux évolutions du contexte français de la formation professionnelle. *Carriériologie*, 2011, 12 (1), pp.57-72. hal-00849365

HAL Id: hal-00849365

<https://hal.science/hal-00849365>

Submitted on 30 Jul 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.

L'AUTOFORMATION FACE AUX EVOLUTIONS DU CONTEXTE FRANÇAIS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Jérôme Eneau

Maître de Conférences
Université Rennes 2
jerome.eneau@univ-rennes2.fr

L'auteur :

Jérôme Eneau est Maître de Conférences à l'Université de Haute Bretagne à Rennes et membre du CREAD (Centre de Recherche Education, Apprentissage, Didactique). Titulaire d'un Ph.D. en Andragogie (Université de Montréal) et d'un doctorat en Sciences de l'Education (Université de Strasbourg), il a occupé diverses fonctions en entreprise, dans le secteur de la formation et de la gestion des ressources humaines. Ses thèmes de recherche concernent le développement de l'autonomie des acteurs en contexte organisationnel (autoformation en milieu professionnel) et l'apprentissage des adultes dans les nouveaux dispositifs de formation (autonomie et coopération à distance).

Résumé :

Les évolutions de la formation professionnelle continue, en France, reflètent une montée de l'individualisation et du recours à l'autoformation qui représente des enjeux sociétaux majeurs. Alors que la formation d'adultes s'inscrivait traditionnellement dans une approche paritaire, fruit de négociations entre les entreprises, les salariés et l'Etat, le contexte actuel fait peser sur l'individu une injonction de plus en plus forte à « se former soi-même », ne serait-ce que pour rester dans la course à l'emploi. Après un retour historique sur la construction du système français de formation continue, ses finalités et son institutionnalisation, cet article examine les différentes raisons de ce recours actuel à l'autoformation et les enjeux qui pèsent sur son avenir, interrogeant les pratiques tout autant que les recherches dans le domaine.

Introduction

Depuis 1971, avec l'inscription dans la loi du devoir des entreprises de prendre en charge la formation de leurs salariés, le système réglementaire français de Formation Professionnelle Continue (FPC) a profondément évolué. S'adaptant aux évolutions de l'environnement socioéconomique, il a progressivement intégré les notions d'individualisation et d'autoformation, cherchant à faire face aux modifications d'un monde professionnel où le renouvellement permanent des connaissances et des compétences et la formation tout au long de la vie, tout comme l'adaptabilité, la mobilité et la flexibilité devenaient la règle. Instituant au fur et à mesure des différentes réformes de nouveaux types de droits, de contrats et de modalités de formation, ce système entérine aujourd'hui le principe de la responsabilité partagée des entreprises et des salariés dans l'orientation des parcours professionnels. Le cadre réglementaire a ainsi évolué dans un contexte semblant favorable à la reconnaissance des pratiques d'autoformation, tout autant qu'à la prise en compte des diverses modalités d'apprentissage informel ou encore des différentes manières d'acquérir de l'expérience, par soi-même et pour soi-même, sans nécessairement passer par les traditionnels stages de formation. Mais qu'en est-il aujourd'hui des recherches dans le domaine ? Après plus de trois décennies d'expansion continue, les travaux portant sur l'autoformation, en particulier dans le champ professionnel, témoignent d'un intérêt toujours vif porté par les chercheurs, même s'il peut paraître aujourd'hui moindre, comparativement à la visibilité qu'avait obtenu la thématique de l'autoformation dans les recherches, au cours des années 1980-1990.

L'examen des bases de données spécialisées en donne en effet une vision contrastée. La recension des travaux portant sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) dans les principales bases compilant ces recherches montre que les publications restent nombreuses et se sont diversifiées, ne portant pas exclusivement sur l'autoformation comme phénomène social. Ainsi, le fichier central de la documentation universitaire, en France (Sudoc), recense 38 thèses soutenues depuis 2000, portant directement ou indirectement sur l'autoformation (comme modalité pédagogique, comme voie d'apprentissage informel ou comme dispositif particulier de formation professionnelle, dans des domaines et des contextes variés), avec toutefois un reflux ces dernières années (5 thèses en 2006, 2 en 2007, 1 en 2008, 3 en 2009). Mais paradoxalement, alors que la recherche fondamentale dans le domaine reste très active, sa visibilité dans les revues spécialisées reste relativement faible. Depuis 2000, la base de données Francis fait apparaître au total 98 références traitant de l'autoformation, dont une immense majorité en langue française et rassemblée dans la seule revue Education Permanente, quand une grande part a été publiée dans des revues professionnelles ou de vulgarisation (telles qu'Actualité de la Formation Permanente ou encore Sciences Humaines). La base de données Eric, quant à elle, mentionne 525 références traitant du *self-directed learning* sur la décennie 2000-2009 (dont 268 parutions dans des revues avec comité de lecture), ici aussi avec un intérêt marqué pour les liens avec le monde du travail, puisque 71 publications concernent ce champ, tous supports confondus, depuis l'année 2000.

La recherche sur l'autoformation reste donc vivace, des deux côtés de l'Atlantique, et les liens avec la formation professionnelle, dans les travaux scientifiques comme dans les publications à destination des professionnels, restent quantitativement importants. Si l'autoformation, en tant que concept scientifique, n'a donc pas « fait son temps », comme semblait le craindre Brockett (2000) au tournant de la dernière décennie, l'autoformation reste-t-elle, pour autant, une « approche pertinente » dans le contexte actuel (Tremblay et Eneau, 2006). Et surtout, à quelles conditions ? A l'heure où l'idéal humaniste de la formation des adultes, dans le contexte français notamment, paraît malmené par l'évolution des dispositifs de formation et où l'autoformation rejoint le plus souvent l'injonction à se former soi-même, celle-ci peut-elle continuer de faire la preuve de son importance pour le monde du travail en particulier (Foucher 2000) ? Si elle interroge

encore les chercheurs sur les modalités et les finalités de son application, comment l'autoformation peut-elle répondre aux exigences d'aujourd'hui ?

L'évolution du contexte de la formation professionnelle, en France

Pour comprendre la place, l'intérêt mais aussi, éventuellement, la remise en cause que pourrait connaître l'autoformation dans la formation professionnelle, il est tout d'abord important de retracer la manière dont cette formation s'est institutionnalisée, en France, puisque la particularité du système de Formation Professionnelle Continue (FPC) est tout aussi spécifique que, dans une certaine mesure, représentative des évolutions plus profondes que connaissent aujourd'hui nos pays industrialisés.

Empreint des idéaux de la Révolution Française, mais ancré dans la loi depuis 1971 seulement, le dispositif général de la FPC résulte d'une suite de compromis historiques entre les partenaires sociaux et l'Etat qui ont tenté de répondre, étape par étape, à des problématiques successives soulevées par le contexte économique et social du pays. La genèse de la formation « à la française » correspond ainsi à une histoire singulière (Dubar, 2004 ; Laot et de Lescure, 2008), ponctuée de dates symboliques : avec le projet éducatif de Condorcet, en 1792, la formation s'attache, dès la Révolution, à une perspective humaniste qui marquera durablement ses idéaux : droit pour tous à une éducation qui peut être poursuivie tout au long de la vie, égalité des chances pour chacun, voire seconde chance pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une instruction primaire suffisante, formation civique des citoyens, etc., cette vision marquera plus de deux siècles d'institutionnalisation de la formation, constituée de réformes et de législations successives.

Le XIX^e siècle, qui se consacre majoritairement à l'instruction des enfants (alors prioritaire dans un pays largement illettré) se soucie peu de l'accès des adultes à la formation professionnelle malgré quelques efforts en faveur des cours du soir pour les adultes (jusque dans les écoles publiques) et la prise en charge, le souvent par des industriels paternalistes, de la formation des ouvriers dans des « écoles de fabrique ». Il faudra attendre les premières réglementations concernant le financement de l'apprentissage pour voir apparaître les cours professionnels obligatoires, les cours de perfectionnement destinés aux salariés et les modalités de financement des actions de formation professionnelle, qui représentent donc une préfiguration du système actuel (Dubar, 2004 ; Labelle, 2008). Alors qu'en 1945, dans l'immédiat après-guerre, la France nécessite un effort sans précédent de modernisation qui passe, au propre comme au figuré, par la reconstruction du pays, c'est l'ancêtre de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) qui offrira les premières formations professionnalisantes d'envergure. Cet organisme permettra à plusieurs dizaines de milliers d'ouvriers, en quelques années, de suivre des cours et d'obtenir des diplômes avec des formations « sur mesure » ou tout au moins se distinguant nettement de la formation initiale telle qu'elle était jusqu'ici dispensée. Certes, l'apprentissage « sur le tas », la formation par soi-même, tout comme le compagnonnage et l'alternance, n'étaient pas récents, mais l'institutionnalisation de la formation professionnelle des adultes, répondant à un besoin spécifique de l'environnement économique, nécessitait alors une réponse forte qu'entérine le pilotage par l'Etat de la formation générale de la main d'œuvre.

Les années 1950 et 1960 vont ensuite voir mûrir le projet de cette institutionnalisation, et la V^e République s'attachera à accompagner le passage d'une simple volonté de « promotion sociale » à une réelle « formation professionnelle continue ». L'évolution de l'emploi, les conversions industrielles, le besoin croissant de techniciens, ingénieurs et cadres, ayant rarement suivi d'études supérieures, mais bénéficiant à plein régime de l'ascenseur social des Trente Glorieuses, justifient à cette époque de répondre à ces évolutions par des mesures d'accompagnement législatif. Dans les années 60 sont créés de nouveaux centres de formation, publics et privés, qui reçoivent des financements de la part de l'Etat et des entreprises. Les branches professionnelles dont émanent des besoins

de qualifications spécifiques, en fonction des activités, jouent un rôle majeur ; le législateur, quant à lui, reconnaît la diversité des actions de formation en fonction de leur nature (reconversion, perte d'emploi possible, promotion des salariés, acquisition d'un titre ou d'un diplôme, entretien et perfectionnement pour suivre les évolutions techniques et maintenir un niveau adapté de connaissances et de compétences, etc.).

Enfin, c'est une nouvelle révolution, à la fin des années 60, qui viendra bousculer le jeu et les rapports de force : en 1968, les « événements étudiants » sont largement relayés par les revendications sociales et les grandes grèves qui paralysent le pays amènent le gouvernement à réunir les partenaires sociaux pour un long cycle de négociations qui débouchent, après plus d'un an de tractations, sur un accord interprofessionnel le 9 juillet 1970. La loi qui s'en suivra, le 16 juillet 1971, reprendra cet accord fondateur du dispositif actuel et entérinera le principe d'une « négociation paritaire », entre partenaires sociaux. Aujourd'hui ce principe général de la négociation entre représentants des employeurs et des salariés préside toujours aux modifications qu'entérine le plus souvent le législateur a posteriori (des négociations de 1969 aux Accords de Grenelle, repris par la loi de juillet 1971, jusqu'à l'Accord National Interprofessionnel de 2003, précédant la loi de mai 2004 et aux négociations actuelles qui, depuis les négociations de 2008 et l'accord de 2009, tentent de dessiner le paysage futur d'un nouvel environnement réglementaire). Ainsi, les évolutions du cadre institutionnel peuvent être comprises, d'un point de vue historique, comme la lecture des rapports de force entre organisations syndicales et patronales, à un moment particulier, ou comme l'intervention plus ou moins volontariste d'un gouvernement, à une époque spécifique.

Que retenir de cet examen sociohistorique ? Depuis 1971, et malgré de nombreuses évolutions, la constitution du cadre réglementaire général reste paradoxalement relativement stable (négociation entre partenaires sociaux d'une part, encadrement législatif de l'Etat d'autre part). Ce cadre n'évolue, en effet, qu'en fonction d'éléments du contexte socioéconomique qui sont pris en compte, au fur et à mesure, pour répondre à des problématiques spécifiques : chômage de masse dans les années 80, difficultés d'insertion de certains publics, des plus jeunes dans les années 70-80 aux plus âgés dans les années 2000, reflétant les évolutions démographiques, selon les périodes. Mais malgré les efforts ponctuels de toilettage du système, au gré des réformes, cette stabilité du principe général de négociation a abouti, en contrepartie, à un empilement successif de mesures et de sous-dispositifs (financement de l'apprentissage en alternance, contrats jeunes, congé individuel de formation, bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience, droit individuel à la formation, etc.) qui, aujourd'hui, ne donne plus guère de lisibilité au schéma d'ensemble. Il suffit, pour s'en convaincre, de visualiser les liens complexes unissant les différentes parties du système-formation français (Centre Inffo, 2009) pour en mesurer les difficultés de décryptage, derrière les sigles et acronymes, types de contrats, de mesures et de sources de financement, selon les acteurs, la taille des entreprises ou encore le public visé. Ces étapes successives d'empilement aboutissent ainsi au véritable « mille-feuille » qui tient lieu aujourd'hui de « dispositif général de formation ». Au-delà de la perte potentielle des idéaux humanistes présents depuis son origine, l'opacité du système fait d'ailleurs l'objet de critiques récurrentes. Au vu des sommes cumulées, c'est le financement de la FPC qui est au centre des débats : plus de 28 milliards d'euros pour la FPC et l'apprentissage en 2007, dont 12 milliards pour les seules entreprises, soit près de 3 % de leur masse salariale (DARES, 2009) ; 1,5 % du Produit Intérieur Brut du pays ; plusieurs dizaines de milliers de personnes travaillant dans le secteur de la formation ... certains s'emparent alors de la question pour dénoncer un système « devenu lisible par les seuls initiés » (Carle et Seillier, 2007).

La formation professionnelle, en France, représente donc un enjeu politique important. Avec la vague de négociations débutées en 2008, c'est à nouveau la (re)définition des rôles et des prérogatives des différents acteurs (entreprises, salariés, organismes de formation) et des modes de financement complexes qui se trouve questionnée (CNCP,

2007 ; COE, 2008 ; Centre Inffo, 2009). La rationalisation du système n'est d'ailleurs qu'un des éléments dans la balance des négociations, certaines contreparties se retrouvant au niveau d'enjeux sociétaux plus fondamentaux encore. L'apparition des termes nouveaux « d'employabilité », de « flexicurité » ou encore de « sécurisation des parcours professionnels » reflète en effet le déplacement des rapports de force entre les acteurs (représentants des employeurs, des salariés, de l'Etat). Ceux-ci doivent tenir compte des modalités actuelles d'emploi et de formation continue, entre un accroissement toujours plus fort du besoin de formation et de compétences dans une économie irrémédiablement mondialisée, mais aussi de trajectoires individuelles devenues potentiellement plus instables et plus fragiles. Car avec la montée de l'individualisation que reflètent les mesures apparues récemment (Validation des Acquis de l'Expérience en 2002, puis Droit Individuel à la Formation, Contrats et Périodes de Professionnalisation en 2004), le paysage de la formation renvoie l'image d'une société où, à l'instar du monde du travail, les modalités de travail et d'emploi ne font souvent que concrétiser un recours à la singularisation des parcours, l'individualisation des carrières, voire l'atomisation des trajectoires. L'enjeu est alors de voir les salariés les mieux dotés (hommes, cadres, avec un haut niveau d'études, etc.) bénéficier des évolutions attendues et permises par le système, tandis que le risque couru pour les moins favorisés d'entre eux (femmes, personnes travaillant à temps partiel, avec un faible niveau de qualification, etc.) ne ferait qu'accentuer encore des inégalités fort anciennes (Dubar, 2004 ; DARES 2008).

La montée de l'individualisation et l'injonction d'autoformation

En près de quarante ans, le système français de FPC s'est ainsi enrichi et complexifié, mais cette évolution n'est pas seulement une réponse adaptative des acteurs (Etat, entreprises, partenaires sociaux) aux modifications du contexte socioéconomique. La formation peut aussi être vue comme une réponse à l'évolution des pratiques et des modes de management et par conséquent comme un déplacement de son propre rôle au service de la gestion des ressources humaines. Outil d'adaptation de la main d'œuvre à des besoins d'emploi pour l'Etat, au niveau macroéconomique, la formation sert d'abord et avant tout pour les entreprises d'outil d'adéquation des savoirs et des compétences à leurs besoins propres, au niveau microéconomique. Or, depuis les années 70, l'obsolescence de plus en plus rapide des savoirs et des compétences a incité les entreprises à ne plus envisager la FPC comme un simple instrument d'adaptation des connaissances et des savoir-faire à des changements subis, mais bien, au contraire, comme un véritable levier d'anticipation et de gestion prévisionnelle des compétences. Certains voient même dans cette évolution du rôle de la formation un devoir nécessaire pour permettre à chacun d'apprendre tout au long de la vie et répondre, de manière variée, aux obligations de survie dans une société de « l'apprenance » (Carré, 2005). A côté des instruments classiques de la gestion des ressources humaines (recrutement, promotion, mobilité, etc.), la formation professionnelle participe dès lors à la reconfiguration des modalités de travail et d'apprentissage pour remplir une fonction stratégique.

Sur le plan de la philosophie de gestion, on peut constater que ce rôle stratégique de la formation accompagne le souci croissant des organisations (au moins dans les grandes entreprises, même si cela reste moins visible dans les PME ou dans les administrations), d'une recherche d'innovation et d'anticipation, de prise d'initiative et de créativité, ainsi qu'une demande plus forte de responsabilisation et de flexibilité, pour ce qui concerne les comportements attendus des salariés. Ces politiques d'*empowerment* (autonomisation et responsabilisation, dans la littérature anglophone) mettent l'accent sur la diminution des niveaux hiérarchiques, la réorganisation en réseaux souples à géométrie variable, autour de projets ou de missions (dans les organisations matricielles, par exemple). Tout autant que l'autonomisation et la responsabilisation, à un niveau individuel, elles visent potentiellement la capitalisation des savoirs et l'apprentissage collectif, à un niveau global.

Mais plus d'autonomie et de responsabilité pour les individus ne signifie pas pour autant un « desserrement des contraintes » (Everaere, 1999). En privilégiant l'individualisation des parcours et la prise en charge par chacun non seulement de sa formation mais aussi de l'évolution de ses compétences et de sa carrière, ces politiques de gestion entérinent le déplacement des formes de contrôle qu'exerce le management sur tous les niveaux de la hiérarchie, mais d'un contrôle désormais plus intériorisé par les individus eux-mêmes. Source de stress et de pression accrue¹, l'injonction de formation et d'adaptabilité permanentes, comme ce déplacement du contrôle, peuvent ainsi entraîner de nouvelles formes de « domination douce » (Martucelli, 2004 ; Courpasson, 2005).

Enfin, avec la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), depuis le milieu des années 90, les situations de travail et d'apprentissage ont offert paradoxalement plus de possibilités d'individualisation de la formation, au plus près des situations de travail (avec le *e-learning*, les logiciels d'auto-apprentissage, etc.), tout en permettant dans le même temps de former les salariés dans des réseaux et des collectifs fréquemment recomposés, voire même à distance (avec l'apprentissage coopératif en formation ouverte, l'apparition des communautés de pratique dans des réseaux virtuels, etc.). Portée par la mondialisation de l'économie, l'informatisation accélérée des postes de travail a ainsi favorisé l'apparition de « nouveaux dispositifs de formation » (Choplin, 2002) et de « nouvelles situations de travail » (Confessore, 2002) où l'autoformation et la collaboration sont sollicitées conjointement. Mais ces évolutions, reflétées par l'individualisation, la décentralisation, l'adaptabilité, le renouvellement des connaissances et l'informatisation croissante, ont accompagné un brouillage des frontières traditionnelles du travail et de l'apprentissage (Caspar, 1998). Aujourd'hui, on constate finalement que la « déstagification » des modes traditionnels de formation professionnelle (Carré, 1992) aboutit à placer le sujet, aux prises avec une flexibilité omniprésente de la formation et de l'emploi, dans une véritable « ambivalence » (Moisan, 2007). Ainsi, comme l'a montré Blaise (2008), la mise en exergue de la responsabilisation permanente de l'individu dans son propre parcours de formation place désormais la personne au « cœur du risque ».

Dans ce contexte, l'individualisation des dispositifs, la personnalisation des trajectoires ou encore les nouvelles incitations à l'autoformation, individuelle aussi bien que collective, participent à recomposer le paysage de la formation professionnelle et à bousculer les cadres institutionnels : s'agit-il toujours d'une obligation de l'entreprise ? d'un droit du salarié ? d'un devoir « de former » ou d'un devoir « de se former » ? Si chacun s'entend pour prôner des actions de formation « juste assez, juste à temps » et chercher sans cesse le « retour sur investissement » de la formation, force est de constater que ces injonctions ne sont d'ailleurs ni nouvelles, ni propres au monde de la FPC. Mais dans l'éclatement des formes anciennes et les paradoxes qu'elles génèrent, ces injonctions reflètent aussi la complexité toujours plus grande d'un environnement devenu plus instable. Aujourd'hui, à travers les approches de co-investissement et de co-responsabilité, dans le choix des formations, l'infléchissement des parcours personnels et professionnels, l'obligation du renouvellement permanent des connaissances et des compétences, chacun est même sommé de prendre en charge sa propre « employabilité ». A travers l'obligation d'autoformation permanente pour rester dans la compétition, c'est donc la question même de la formation comme « droit de l'homme », (Santelmann, 2001), dans l'idéal historique hérité de Condorcet, que remettent en cause ces nouvelles pratiques et rhétoriques managériales (Guillon, 2002).

¹ Ce débat initié avec les travaux de Dejours ou de Hirigoyen, en particulier, à la fin des années 90, commence à se diffuser dans le grand public ; voir à ce sujet le numéro spécial de la revue Sciences Humaines, consacré au « *malaise dans le travail* » (Grands Dossiers, n° 12, 2008).

La justification du recours à l'autoformation

Les missions de la formation deviennent donc moins facilement déchiffrables : il lui faut répondre en même temps à des besoins d'apprentissage de plus en plus individualisés, aux injonctions d'autonomisation et de responsabilisation de la gestion des ressources humaines et intégrer enfin de nouvelles formes de socialisation, nécessitées par la mise en réseaux des acteurs et l'implantation massive des TIC, le tout dans des configurations organisationnelles fluctuantes et ouvertes à un environnement globalisé. De nouvelles compétences transversales sont alors sollicitées : apprendre à apprendre, apprendre à se former soi-même et à évoluer dans des environnements mouvants, apprendre à faire preuve de plus d'initiative, d'autonomie et de responsabilité.

Ce faisceau de circonstances expliquerait ainsi le recours croissant à des pratiques diversifiées d'autoformation (Foucher, 2000 ; Carré, 2005 ; Eneau 2005). En effet, en relayant les nouvelles formes de travail et d'apprentissage et l'incitation de chacun à une « formation tout au long de la vie » (*lifelong learning*), l'autoformation cristallise cette montée de l'implication individuelle dans la formation autour de différentes modalités, elles aussi de plus en plus variées (Ateliers de Pédagogie Personnalisée, *e-learning*, CD-Roms, centres de ressources, Formation Ouverte et/ou A Distance, etc.). Justifiant les réponses attendues par les professionnels aux changements intervenus dans le monde du travail et dans le rapport au travail lui-même, l'autoformation serait ainsi susceptible de développer tant l'autonomie des apprenants que leur capacité à apprendre et à travailler ensemble dans de nouvelles configurations socioprofessionnelles. Dans ce sens, l'autoformation pourrait certes être vue comme un véritable « fait social » (Dumazedier, 2002) répondant en termes de formation à des changements plus globaux, et notamment à l'apparition d'une nouvelle « société de l'autonomie » (Païtra, 2000). Mais ce recours à l'autoformation dans le monde professionnel répond aussi, plus prosaïquement, à des incitations d'ordre culturel, structurel et conjoncturel à la fois (Foucher, 2000). Sur le plan culturel, l'autoformation met en effet l'accent sur les notions de contrôle, de responsabilité individuelle, d'autonomie et d'initiative des acteurs, qui correspondent aux modes contemporains de management des entreprises. Les facteurs structurels reflètent les répercussions de ces changements sur l'organisation du travail, dans des structures transversales ou des équipes constituées par projet ou en réseau, et l'autoformation doit alors répondre tant à la contrainte d'une forte plasticité des situations de travail qu'à la recomposition fréquente des carrières individuelles. Enfin, parmi les facteurs conjoncturels, l'autoformation peut être vue aussi comme une réponse opportuniste aux changements managériaux et organisationnels, permettant de « faire plus avec moins », dans des environnements à la fois plus complexes et plus ouverts, visant à développer des compétences transversales telles « qu'apprendre à apprendre ».

Ainsi, l'autoformation poursuit une double visée : en cherchant à déplacer le contrôle et la responsabilité de la formation sur le salarié lui-même, elle sollicite l'autonomie de l'individu tout autant qu'elle cherche à développer cette autonomie requise par des situations de travail changeantes et partiellement imprévisibles. Dans cette première visée, c'est donc le sens de l'initiative et de la prise de risque, tout comme l'adaptabilité et la capacité de réinvestissement des apprentissages qui sont poursuivis. Mais dans le même temps, l'autoformation vise aussi à permettre d'apprendre à travailler dans des collectifs variés, où l'apprentissage est « médié » par des ressources qui ne sont plus seulement les formateurs traditionnels, experts de leur domaine, mais des ressources de plus en plus diversifiées (pairs, experts, ressources extérieures) et dans des dispositifs où la technologie intervient fréquemment, où l'apprentissage est donc « médiatisé » et où il faut apprendre à la fois seul (souvent par l'intermédiaire d'un ordinateur), mais aussi avec et par les autres (souvent accessibles à distance seulement).

L'autonomie sollicitée dans ces nouveaux contextes d'autoformation questionne alors sous un angle nouveau la place qu'occupent les interactions dans la construction et l'exercice de cet apprentissage individuel. L'autonomie visée ne saurait se réduire à

l'autarcie ; le mythe de la « soloformation » (se former seul, par soi-même), dénoncé par Carré (2006), même s'il reste prégnant, est moins que jamais d'actualité dans le monde du travail. En effet, l'autonomie visée par l'autoformation se construit paradoxalement dans les interactions avec les autres et reste, tout comme l'apprentissage, un processus éminemment social. C'est pourquoi les missions attribuées à l'autoformation rejoignent aujourd'hui tout autant les objectifs que les paradoxes de la formation professionnelle : elles tendent à valoriser l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant, l'individualisation des parcours et la progression personnelle dans les apprentissages, par le choix des contenus, des rythmes, des stratégies et des procédés d'apprentissage. Mais la rhétorique de l'autoformation se retrouve elle aussi confrontée aux injonctions d'évolution tout au long de la vie, où le salarié (comme le demandeur d'emploi) est sommé d'assumer la responsabilité du renouvellement de ses connaissances et où chacun doit donc finalement se former lui-même ... pour préserver sa propre employabilité.

Implications pour la pratique

Ce recours à l'autonomie et à l'autoformation bouscule inévitablement les dispositifs classiques de formation, tout comme il interroge d'ailleurs des champs professionnels de plus en plus variés (enseignement et formation de formateurs, milieu hospitalier et secteur médical, formation d'ingénieurs, formation syndicale, etc.)². La nécessité de répondre à des situations complexes et paradoxales justifie par conséquent de penser les dispositifs comme des systèmes eux-mêmes complexes et évolutifs, sollicitant l'autonomie des apprenants tout autant qu'ils viseront à développer cette autonomie, non seulement dans l'apprentissage mais aussi dans le travail. Toutefois, avant d'examiner les clarifications théoriques qu'une telle conception de l'autonomie nécessite, il est important d'examiner, au niveau des pratiques, les implications que de telles logiques peuvent entraîner.

Une première remarque permet de souligner, à un niveau global, les conséquences que ces nouvelles situations de travail et de formation représentent en terme d'évolution pour le dispositif général de la FPC. En effet, dans l'environnement actuel, les fondements même de la formation professionnelle et de ces idéaux peuvent paraître remis en cause. Et s'il est possible de voir dans ce questionnement une simple problématique d'adaptation liée aux évolutions du contexte socioéconomique, il est tout aussi légitime de lire dans l'évolution des dispositifs une problématique plus politique (dans le sens sociétal du terme) au regard des orientations que prend aujourd'hui la FPC. Alors que les situations professionnelles sont en permanence recomposées, que les connaissances acquises ne sont plus caractérisées que par leur labilité et que la seule chose permanente aujourd'hui est le changement constant, le système français de formation a-t-il réellement évolué ? Tout se passe, en fait, comme si la situation s'était renversée : les pouvoirs publics semblent en effet entériner, a posteriori et parfois avec peine, les évolutions de l'environnement professionnel, reconnaissant difficilement, par exemple, la possibilité d'imputer fiscalement les pratiques d'apprentissage informel, de codéveloppement professionnel ou encore les modalités de formation à distance comme actions de formation à part entière, quand, à l'opposé, le législateur semble accréditer au contraire, avec le « droit individuel à la formation », la possibilité (voire l'incitation) de se former soi-même en dehors du temps de travail. Ancrer l'autoformation comme une pratique reconnue de formation professionnelle continue, tout en préservant les acquis des salariés représente donc, pour les professionnels eux-mêmes, un premier enjeu.

² Outre l'examen des 38 thèses soutenues depuis 2000, portant directement ou indirectement sur l'autoformation (cf. supra), il semble intéressant de souligner que des secteurs professionnels nouveaux s'intéressent à cette thématique, comme les ingénieurs et les soignants (CEF1, 2008 ; Pigué, 2008), domaines où, traditionnellement, l'autonomie dans le travail paraissait plutôt contrevenir à la « rigueur » attendue de processus normés, où la créativité et l'adaptabilité, l'initiative et la prise de risque n'étaient jusqu'alors que peu ou pas valorisées.

De même, au niveau des organisations, le rôle et l'action des professionnels (managers, ingénieurs et responsables de formation) se sont inversés. Avec la « réingénierie des dispositifs de formation » (Gil, 2000), c'est aussi la « détataylorisation » du travail qu'il faut accompagner, en visant à la fois le court et moyen termes du montage d'actions ciblées favorisant l'adéquation des connaissances et des compétences des individus à leur poste de travail, mais en visant aussi, pour le long terme, à développer chez les salariés des compétences transversales d'autonomie, d'initiative, d'adaptation et d'auto-apprentissage. Les salariés doivent en effet être à la fois performants, et donc la formation être efficace (et rentable) aussi rapidement que possible ; mais ces mêmes salariés doivent aussi penser et agir en tenant compte de l'ensemble du processus de travail et de production, pour le plus long terme, et intégrer une vision plus systémique de leur action pour l'adapter en permanence (Chatzis et al., 1999). La formation, dans l'absolu, doit permettre de développer chez chacun une intelligence globale de la situation, une prise en compte générale de la complexité de l'environnement, mais aussi une réelle prise de conscience des interactions entre soi, les autres et le monde environnant. En d'autres termes, il est requis des responsables de formation, tout comme des gestionnaires des ressources humaines, à tous les niveaux hiérarchiques et en particulier au niveau de l'encadrement de proximité, de penser globalement et d'agir localement, de former les salariés pour le court terme tout en les développant pour le long terme. Mieux reconnaître l'autoformation dans les organisations, pour ses capacités de réponse à ce nouveau contexte représente, pour les praticiens, un autre enjeu majeur.

Par ailleurs, les logiques traditionnelles de l'ingénierie de formation consistaient jusqu'alors à décliner, du haut vers le bas, les politiques organisationnelles en stratégies de formation, permettant ensuite à l'ingénierie de formation de développer des plans de formation sur le moyen et long terme, puis à l'ingénierie pédagogique de décliner ces plans dans des dispositifs à court terme grâce à un ensemble d'actions de formation, individuelles ou collectives, où le formateur détenait une place centrale. Or il semble bien, aujourd'hui, que la hiérarchie et la temporalité des décisions et des actions ne soit plus aussi linéaire et lisible que ce traditionnel schéma « top-down ». C'est en effet l'activité professionnelle elle-même qui devient l'épicentre des problématiques de formation. La complexification du travail, le décloisonnement des activités, l'interdépendance croissante des acteurs, l'irruption du « client » et du service dans toutes les tâches (y compris de production) ou encore l'exigence permanente de qualité incitent à considérer non plus des besoins collectifs prévisibles à l'avance, sur le long terme, mais à repartir des situations réelles et des besoins particuliers de l'activité de chacun. Autrement dit, avec l'appui d'outils et de techniques tels que l'analyse du travail, les référentiels d'activité ou l'approche par compétences, il s'agit aujourd'hui de passer du produit au processus, des savoirs aux compétences, et plus généralement, d'une logique de formation à une logique de professionnalisation (CEDEFOP, 2005 ; Sorel et Wittorski, 2005 ; Wittorski, 2008). Rapprocher l'autoformation de ces logiques de professionnalisation constitue un troisième enjeu fort pour mieux articuler et optimiser les pratiques.

Enfin, comme le montre l'exemple de la diffusion des technologies de l'information dans tous les rouages de l'organisation et de la vie professionnelle, la complexification des situations de travail et d'apprentissage nécessite de plus, pour chacun, de reconstruire du sens par rapport aux finalités de cette activité (Linard, 1996). Il s'agit ainsi, pour que les dispositifs de formation soient souples et adaptables à cette grande diversité de situations, à ces besoins évolutifs et à ces environnements hétérogènes, d'organiser des modalités, des temporalités et des ressources, dans des configurations (d'outils et de méthodes) et des rapports (entre acteurs), eux-mêmes complexes et diversifiés. Penser les dispositifs de formation, de ce point de vue, suppose de penser certes l'articulation des niveaux *macro*, *meso* et *micro*, ainsi que la gestion des sous-éléments du système-formation dans une approche systémique (Montandon, 2002 ; Eneau, 2005). Mais il s'agit aussi d'offrir avec innovation et créativité la possibilité à chacun d'adapter ses rythmes, stratégies et besoins de formation, dans des interactions qui ne soient plus centrées sur

un seul socle de savoirs attendus ou s'appuyant sur un seul formateur, expert de son contenu. Ici encore, les atouts de l'autoformation, dans sa souplesse comme dans la pluralité possible de ses réponses, peuvent être nombreux.

Les nouveaux dispositifs et les nouvelles situations de travail participent ainsi à une recomposition des rôles des différents acteurs, laissant une place majeure à l'apprenant pour décider de son propre apprentissage. Face à la flexibilité requise par le monde du travail et de l'emploi, et en tenant compte de l'auto-organisation laissée à l'initiative de l'apprenant, l'autoformation peut aussi apporter de nouvelles réponses en termes de rapports entretenus par l'apprenant vis-à-vis de lui-même, de ses représentations du savoir et de l'activité professionnelle, de ses rapports aux autres et à l'environnement. Dès lors, les dispositifs nécessitant une telle conception « ouverte » de la formation deviennent essentiellement des dispositifs d'accompagnement (Paquelin, 2002, 2006 ; Moisan, 2007). Qu'il s'agisse des formations pensées en interne par les organisations pour le développement professionnel des salariés ou des dispositifs de coaching, d'insertion ou encore de reconnaissance des acquis, le plus souvent pilotés par des acteurs extérieurs aux entreprises, cette logique d'accompagnement questionne fondamentalement notre vision de l'autoformation et de la formation professionnelle continue ainsi que le rôle des tiers qui accompagnent les salariés dans leur propre développement (Alhadeff-Jones, 2007 ; Prouteau, 2007 ; Triby et al., 2007 ; Blaise, 2008).

Implications pour la recherche

En termes de recherche, les évolutions qui viennent d'être décrites, dans le monde de la formation professionnelle de manière générale comme pour l'autoformation en particulier, justifient de porter l'attention des recherches futures à deux niveaux : en lien avec d'autres travaux de recherches sur la formation professionnelle, d'une part, et avec les dimensions épistémologiques de l'éducation des adultes, d'autre part.

En ce qui concerne les travaux connexes qui s'intéressent à la formation professionnelle, les recherches qui portent sur l'autoformation en lien avec le travail et le développement professionnel mettent en exergue le besoin de mieux éclairer ce qui se joue dans les pratiques d'accompagnement, comme nous venons de le voir, qu'il s'agisse de professionnalisation, de coaching, de validation des acquis de l'expérience ou encore de bilan de compétences (Paul, 2004 ; Boutinet et al. 2007 ; Triby et al. 2007 ; Paul, 2009). La complexité de l'environnement socioéconomique actuel et le risque de laisser sur le bord de la route les moins prédisposés (pour des raisons d'aptitudes personnelles, d'information à ce sujet ou simplement d'accès au marché de l'emploi et de la formation) renforcent la crainte légitime d'accentuer encore les inégalités devant l'autoformation (Tremblay, 2003). Savoir comment au mieux « accompagner l'autoformation » semble donc l'une des priorités pratiques. Mais plus largement, et comme cela a été soulevé précédemment, mieux connaître « le rôle d'autrui dans la formation de soi » reste l'un des axes de recherche que les dimensions sociales de l'autoformation n'ont probablement pas encore assez exploré.

Toujours en lien avec la formation professionnelle et le travail, le renversement de perspective que connaissent aujourd'hui les professionnels de la formation, en entreprise notamment, justifierait par ailleurs d'établir des ponts plus nombreux entre les travaux sur l'autoformation en contexte professionnel et les recherches s'intéressant à la manière dont les individus construisent leurs connaissances et leurs compétences, dans et par l'activité de travail elle-même. De ce point de vue, les recherches portant sur la didactique professionnelle, l'analyse du travail et de l'activité (courant très actif, en France en particulier) présentent des voies prometteuses pour mieux comprendre des phénomènes tels que la construction des apprentissages informels, des savoirs tacites et des compétences « incorporées », alors que les modèles théoriques de ces recherches (ergonomie, psychologie du travail, etc.) restent encore largement étrangers aux travaux sur l'autoformation. De la même manière, ces champs de recherche offrent des avancées

considérables pour mieux comprendre les approches par les compétences et par la professionnalisation, interrogeant la reconstruction nécessaire de nos représentations classiques de l'ingénierie et des dispositifs de formation. Sans oublier les origines du vocable lui-même (d'ingénierie, de dispositif), avec ce qu'il suppose de finalités de contrôle et d'opérationnalité, la tradition humaniste de l'éducation des adultes et de l'autoformation a probablement, là encore, un rôle important à jouer dans l'attention portée au risque d'instrumentalisation de ces outils, au niveau sociétal. De ce point de vue, il ne pourrait être que bénéfique de rapprocher les avancées pragmatiques de ces différents courants de recherche de la visée existentielle « d'anthropogenèse » qu'a développée la tradition française de l'autoformation, vue comme « construction de soi tout au long la vie ».

Conclusion

Enfin, et pour conclure temporairement, rappelons que malgré près de 40 ans d'histoire conjointe permettant de retracer les évolutions de la formation professionnelle, en France, en parallèle de la constitution d'un champ de recherche vivant sur l'autoformation, des deux côtés de l'Atlantique, les problématiques épistémologiques liées aux finalités de l'éducation des adultes, de manière générale, tout comme les visées plus spécifiques de l'autonomie et de l'autoformation, restent elles aussi fort nombreuses. Plusieurs champs de recherches sont encore largement ouverts à ce propos et les questions liées à la modélisation de l'autonomie et de l'autoformation, à un niveau conceptuel, mériteraient probablement d'être encore développées. Les modèles proposés dans les années 90 (modèle « vertical » chez Caffarella, « systémique » chez Candy ou « intégratif » chez Pineau : cf. Eneau, 2008a), même s'ils restent féconds, pourraient ainsi être réinterrogés à des fins théoriques, au regard du contexte actuel de la formation des adultes. Mais ils gagneraient surtout, étant donné les enjeux contemporains qui pèsent sur les salariés, à être reconsidérés à la fois pour une meilleure opérationnalisation dans le monde du travail, mais aussi avec une perspective sociologique d'examen systématique des finalités que ces recherches poursuivent.

En effet, si l'autonomie reliée au monde du travail est une notion éminemment sociale, les enjeux de l'autoformation dans ce domaine sont eux aussi largement sociétaux. Du point de vue théorique, il s'agirait donc d'approfondir encore les dimensions sociales et sociétales de l'autoformation. Car il s'agit bien, d'une part, de savoir quel sujet, quel acteur, quelle personne, nous voulons former (Boutinet 2006, Eneau 2008b) ; mais il s'agit encore de continuer à porter un regard critique sur les évolutions des recherches qui, dans le domaine professionnel, peuvent facilement être instrumentalisées. Certes, les situations de travail peuvent être la source de nombreuses innovations, pour autant qu'elles favorisent la capacité des acteurs à se former par eux-mêmes et pour eux-mêmes, dans un contexte où les nouveaux dispositifs, les nouvelles technologies et les nouvelles modalités de reconnaissance des parcours individuels peuvent, à certaines conditions, devenir de réels facteurs de développement personnel et professionnel. Mais les lieux communs et la vulgate managériale laissent toujours peser sur la formation et l'autoformation le risque d'une vision de la formation qui devrait, comme un « allant de soi », être prise en charge par l'individu lui-même. Or, la complexité du monde contemporain justifie à elle seule d'armer aussi les apprenants pour mieux en décrypter les enjeux cachés. Ce défi de la complexification, lancé à la formation pour faire face aux changements socioéconomiques actuels, reste à relever par les chercheurs tout autant que par les professionnels eux-mêmes.

Références

ALHADEFF-JONES M. (2007). Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique. Dans : Boutinet J.P., Denoyel N., Pineau G. et Robin J.Y. (dir.). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF (pp. 227-242).

BLAISE D. (2008). La personne au cœur du risque : défis actuels de la formation d'adultes dans le monde du travail. Dans : J. M. Labelle et J. Eneau (dir.). *Apprentissages pluriels des adultes, questions d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan (pp. 169-187).

BOUTINET J.P. (2006). L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu ou une personne ? *Education Permanente*, n°168 (pp. 89-99).

BOUTINET J.P., DENOYEL N., PINEAU G. et ROBIN J.Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF.

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.

CARLE J. C., SEILLIER B. (2007). *Fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle*, Mission d'information commune du Sénat. Rapport n° 365. Paris : Sénat.

CARRE P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.

CARRE P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

CARRE P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une société de l'apprenance. *Education Permanente* n° 138 (pp. 19-29).

CASPAR P. (dir.) (1998). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*. Paris : Editions d'Organisation.

CEDEFOP (2005), *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.

CEFI (2008). *Développement et apprentissage de l'autonomie dans les écoles d'ingénieurs*. Paris : Centre d'Etudes pour les Formations d'Ingénieurs.

CENTRE INFFO (2009). Le système français de formation professionnelle (en ligne à l'adresse : <http://www.centre-inffo.fr/-Systeme-de-formation-.html>, consulté le 18 janvier 2010). Paris : Centre d'Information sur la Formation.

CHATZIS K, MOUNIER C., VELTZ P., ZARIFIAN P. (1999). *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* Paris : L'Harmattan.

CHOPLIN H. (dir.) (2002), Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, *Education Permanente* n° 152.

COE (2008). *Projet d'avis du COE relatif à la saisine de la Ministre de l'économie, des finances et de l'emploi du 4 février 2008 sur la formation professionnelle*. Paris : Conseil d'Orientation pour l'Emploi.

CPNP (2007). *Bilan social de la formation professionnelle 2006*. Institut d'informations et de conjonctures professionnelles. Paris : Commission Paritaire Nationale de Prévoyance.

CONFESSORE S. (2002). L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités. Dans : A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris : L'Harmattan (pp. 195-214).

COURPASSON D. (2005). L'organisation contemporaine est une domination douce. Dans : *Sciences Humaines* n°158 (pp. 34-35).

DARES (2008). *Le parcours des candidats à la validation par les acquis de l'expérience des titres et diplômes de titre V : mieux vaut être accompagné et diplômé pour réussir.* Note 2008-34.2 du 20/08/2008 (en ligne à l'adresse : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-dares/etudes-recherche/publications-dares/premieres-informations-premieres-syntheses/> consulté le 18 janvier 2010). Paris : Ministère du Travail - Direction de la Recherche, des Etudes et des Statistiques.

DARES (2009). *La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2007.* Note 2009-49.2 du 03/12/2009 (en ligne à l'adresse : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-dares/etudes-recherche/publications-dares/premieres-informations-premieres-syntheses/> consulté le 18 janvier 2010). Paris : Ministère du Travail - Direction de la Recherche, des Etudes et des Statistiques.

DUBAR C. (2004). *La formation professionnelle continue* (1^{ère} édition 1984). Paris : La Découverte.

DUMAZEDIER J. (2002). *Penser l'autoformation - Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation.* Lyon : Chronique Sociale.

ENEAU J. (2005), *La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel.* Paris : L'Harmattan.

ENEAU J. (2008a). Du développement de l'autonomie à la construction de soi. Questions pour la recherche. Dans : J. M. Labelle et J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes, questions d'hier et d'aujourd'hui.* Paris : L'Harmattan (pp. 189-208).

ENEAU J. (2008b). From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, vol. 58 n° 3 (pp. 229-248).

EVERAERE C. (1999). *L'autonomie dans le travail : sens et contresens.* Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H. Lyon.

FOUCHER R. (dir.) (2000). *L'autoformation reliée au travail - Apports européens et nord-américains pour l'an 2000.* Montréal : Editions Nouvelles.

GIL P. (2000). *e-formation - NTIC et reengineering de la formation professionnelle.* Paris : Dunod.

GUILLON R. (2002). *Formation continue et mutation de l'emploi.* Paris : L'Harmattan.

LABELLE J. M. (2008). S'éduquer dans les cours d'adultes, en France, au 19^{ème} siècle. Dans : J. M. Labelle et J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes, questions d'hier et d'aujourd'hui.* Paris : L'Harmattan (pp. 31-43).

LAOT F., DE LESCURE E. (2008), *Pour une histoire de la formation.* Paris : L'Harmattan.

LE BOUËDEC et al. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

LINARD M. (1996). *Des machines et des hommes.* Paris : L'Harmattan.

MARTUCELLI, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*. Vol 45, n°3 (pp. 469-497).

MOISAN A. (2007). L'ambivalence du sujet au cœur de la flexibilité de la formation et de l'emploi, *Distance et savoirs*, n° 5, 2007 (pp. 83-117).

MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* Paris : L'Harmattan.

- PAÏTRA J. (2000). *La société de l'autonomie*. Paris : Editions d'Organisation.
- PAQUELIN D. (2002). *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*. Document interne du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF).
- PAQUELIN D. (2006). Autoformation et dispositif de formation ouverte : coémergence médiée de la forme. *Education Permanente*, n°168 (pp. 149-159).
- PAUL M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PAUL M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Note de Synthèse. *Revue Savoirs*, n° 20, Paris : L'Harmattan.
- PIGUET C. (2008). Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières : contribution à une théorie agentique du développement professionnel. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université Paris X Nanterre.
- PINEAU G. (et al.) (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- PROUTEAU F. (2007). Le coaching en entreprise, nécessité d'une contractualisation des échanges. Dans : Boutinet J.P., Denoyel N., Pineau G., Robin J.Y. (dir.). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF (pp. 297-311).
- SANTELMANN P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* Paris : Gallimard.
- SOREL M., WITTORSKI R. (dir.) (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- TREMBLAY N. A. (2003). *L'autoformation - Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TREMBLAY N. A., ENEAU J. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation : Regards croisés du Québec et de France. *Education Permanente*, n°168 (pp. 75-88).
- TRIBY E. (coord.) (2007). *La validation des acquis et le devenir de la certification*, Congrès International « Actualité de la recherche en éducation et en formation ». Strasbourg, 28-31 août 2007.
- WITTORSKI R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Revue Savoirs*, n° 17. Paris : L'Harmattan (pp. 11-38).