



**HAL**  
open science

## Autoformation

Brigitte Albero

► **To cite this version:**

Brigitte Albero. Autoformation. A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, De Boeck, pp.45-48, 2014. hal-01713168

**HAL Id: hal-01713168**

**<https://hal.science/hal-01713168>**

Submitted on 28 Mar 2018

**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.

# Autoformation

Brigitte Albero

Université Européenne de Bretagne - Rennes 2 (CREAD, EA 3875)

In : Jorro A. (sous la dir. de) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.

## 1 - Présentation du concept

L'autoformation renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement. Les perspectives pour aborder ce phénomène sont plurielles : depuis l'analyse sociologique de l'environnement jusqu'à l'analyse des dispositions individuelles, en passant par l'étude des dispositifs sociaux et technopédagogiques facilitants.

La généralité du terme a fait sa fortune durant ces dernières décennies, mais il a conduit également à de nombreux malentendus. En prenant la partie (l'autoformation) pour le tout (la formation), on a pu croire que l'autoformation était réductible à la soloformation<sup>1</sup>. Toutes les expériences dans ce sens ont échoué et toute la recherche du domaine a montré qu'il n'en était rien : l'autoformation<sup>2</sup>, en tant que processus d'actualisation de soi, est toujours couplée à un environnement (écoformation) plus ou moins facilitant et à d'autres (hétéro- /co-formation) quel que soit leur statut (proche, pédagogue, pair).

Les malentendus relatifs à cette compréhension métonymique très courante sont aggravés par un manque de lisibilité du champ d'activité couvert (fiche 2). Relevant tantôt de pratiques sociales, tantôt de pratiques d'enquête, le terme a davantage servi de slogan pour l'action et de fédérateur pour la recherche.

Ces difficultés ont eu le mérite de motiver des travaux de clarification, de catégorisation du champ et de synthèse<sup>3</sup>. Ils permettent d'affirmer que quatre décennies de travaux (1970-2010), appuyées sur les apports des décennies précédentes (depuis les années 1930), ont apporté non seulement des publications pertinentes et fructueuses, mais stimulé ou accompagné nombre d'expérimentations sociales, originales et utiles.

Dans leur ensemble, les travaux de recherche ont étayé le déplacement de l'analyse en sciences de l'éducation d'une centration habituelle sur l'instance de formation à une centration sur la personne qui apprend et se forme. Chaque approche disciplinaire a documenté empiriquement et conceptualisé ce changement de paradigme, selon des recadrages plus spécifiques (environnement, institutions, contenus, pratiques, systèmes d'interaction, conduites, etc.) et selon des granularités différentes de l'activité individuelle et/ou collective. En adéquation avec son inscription dans une pluridiscipline, ce courant de recherche a également produit des propositions de nature transdisciplinaire, relevant d'orientations émergentes (systémique, complexité, autopoïèse, pragmatisme, *culturals studies*). Articulant régulièrement enquête empirique et engagement en éducation, mais aussi intérêt épistémique et souci axiologique, les méthodes<sup>4</sup> et outils<sup>5</sup> développés

---

<sup>1</sup> Ce terme est emprunté à Philippe Carré (1999), "Les mythes de l'autoformation". Cahiers pédagogiques, n° 370, pp 19-21.

<sup>2</sup> C'est à G. Pineau (1985) que l'on doit, en France, d'avoir conceptualisé cette interrelation dans l'article : "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", *Education Permanente*, n° 78-79, pp. 25-39.

<sup>3</sup> Nombre de publications en France (Albero ; Carré ; Carré & Moisan ; Carré, Moisan & Poisson ; Galvani) et en Amérique du nord (Brockett & Hiemstra ; Cafarella & O'Donnell ; Foucher & Hrimech ; Long & Confessore ; Straka ; Tremblay ; Tremblay & Eneau) visent cet objectif.

<sup>4</sup> Par exemple : approche biographique, clinique, sociotechnique, etc.

offrent très souvent une double fonction d'intelligibilité et de transformation des dispositifs, situations et/ou sujets.

Pour les chercheurs fédérés par la notion d'autoformation, le champ des pratiques a longtemps été considéré à la fois comme un terrain d'étude, mais aussi comme une occasion d'expérience sociale : approche clinique de la biographie (fiche 43) des autodidactes ; développement des capacités d'émancipation (fiche 17) des exclus par exemple par la méthode de l'entraînement mental ; prise de conscience des identités (fiche 29) constitutives des personnes et des groupes grâce par exemple à la technique du blason ; prise en charge des publics de très bas niveau de qualification, en particulier avec les APP ; autonomisation (fiche 8) des publics de la formation initiale dans les universités (fiche 37) et de la formation continue en entreprise avec notamment les centres de ressources et leurs techniques d'accompagnement (fiche 16).

Aujourd'hui, ce double champ d'activité doit faire face à une transformation des conditions qui ont été celles de son développement : départ des fondateurs (chercheurs-pédagogues) ; variété des domaines professionnels concernés (recherche, formation, santé, travail social, FC en entreprise, FI à l'université, etc.) ; majoration d'une terminologie aujourd'hui plus fédératrice dans d'autres réseaux que ceux de l'autoformation (FOAD, sentiment d'auto-efficacité, compétences transversales, instrumentation, etc.) ; double injonction d'excellence scientifique et de professionnalisation des formations universitaires ; majoration des pratiques d'enquête susceptibles d'assurer une meilleure reconnaissance scientifique et éventuellement un meilleur financement ; minoration de l'intérêt pour les pratiques sociales qui ne relèvent pas d'un processus de professionnalisation (fiches 45, 46), en termes de formation et de diplôme.

## **2 – Débats autour du concept**

Le statut notionnel du terme « autoformation » a donc constitué son succès social par sa généricité ambivalente mais fédératrice, comme il a suscité, dans le milieu académique, nombre de critiques sous-tendues par le soupçon d'idéologie et de confusion entre démarche d'enquête et d'intervention. Si la controverse est à prendre au sérieux en tant que démarche constitutive de la construction des sciences, la tendance de ce champ qui consiste à prendre appui sur des constats empiriques en utilisant les termes de sens commun pour construire des problématiques d'enquête à visée de compréhension, ne l'est pas moins. A la différence d'approches scientifiques plus établies qui approfondissent une problématique épistémique par un programme de recherche dûment instrumenté (questions de recherche, méthodes éprouvées, laboratoires, équipes et financements), l'interrogation épistémique à propos des processus d'autoformation prend sa source, quant à elle, dans les pratiques sociales effectives. Autant les questions, cadres théoriques et méthodes sont intégrés, unifiés, voire standardisés dans un cas, autant ils sont divers, hétérogènes, dispersés dans le second. Si dans le premier cas, les chercheurs constituent des équipes oeuvrant dans un seul et unique but (l'aboutissement du programme de recherche) en produisant des résultats cumulatifs, dans le second, les chercheurs constituent davantage des communautés d'intérêt (dans ce cas plutôt de nature épistémique et axiologique) dont la production est proliférante et plus variable par conséquent dans sa consistance et sa qualité. Pourtant, cette production n'en est pas moins pertinente et utile dans sa fonction exploratoire de pratiques peu ou mal connues, la richesse de ses résultats, la créativité conceptuelle et méthodologique stimulante et la capacité d'ouverture de voies nouvelles.

---

<sup>5</sup> Par exemple : questionnaires d'enquête, blason, grilles d'auto-diagnostic, etc.

Le champ de l'autoformation offre donc des résultats dans des voies d'une grande diversité : conceptualisation dans une perspective transdisciplinaire selon une démarche holiste, mais aussi mesures selon des échelles de capacités, dans une perspective disciplinaire et une logique réductionniste ; élaboration de cadres théoriques autour d'une exploration de concepts afférents<sup>6</sup> au processus d'autoformation ; exploration de pratiques sociales habituellement peu étudiées ; développement de méthodologies spécifiques à double fonction ; ingénieries et techniques d'accompagnement.

Face à cette diversité, l'enjeu scientifique principal consiste aujourd'hui à faire face à la dispersion par spécialisation de chacun des courants spécifiés par un terrain, un positionnement épistémologique, un cadre théorique et/ou une méthode. Confronté à la double injonction contemporaine adressée aux champs de recherche de répondre aux caractéristiques d'une science académique selon des critères dits d'excellence et d'offrir un point d'appui pour des formations effectivement professionnalisantes, certaines spécialisations (méthodes quantitatives et psychométriques, approches praxéologiques) sont mieux placées que d'autres (méthodes ethnographiques et biographiques, approches existentielles) pour y répondre fonctionnellement. L'enjeu scientifique consiste donc pour ce champ à structurer l'articulation épistémique et méthodologique de l'ensemble de ses productions, sans pour autant perdre de vue les fondements axiologiques qui l'ancrent dans une histoire déjà longue.

Au plan des pratiques sociales, l'enjeu est celui de la professionnalisation d'activités associatives et/ou innovantes en contexte institutionnel. Evolutives et marginales, de telles activités peinent à trouver des modes d'institutionnalisation qui ne les dénaturent, ni dans leurs principes, ni dans leurs finalités. En n'ayant pas encore acquis le statut de « métiers de la formation », celles qui relèvent du « conseil », de l'« accompagnement », de la « médiation », en présentiel et à distance, offrent aux contextes institutionnels ouverts au changement un secteur d'expérimentation sociale, voire de valorisation en terme d'« innovation » pédagogique et technique. Malgré ces éléments d'avancée, le soutien aux démarches d'autoformation n'a pas encore trouvé ses modes de formalisation institutionnelle, en termes notamment de transmission de compétences par la voie de la formation conventionnelle.

### 3 - Bibliographie

Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 659-685.

Carré, P., Moisan, A. (2002) (dir. par). La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

Foucher, R., Hrimech, M. (2000). *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, éditions Nouvelles.

Moisan, A., Carré, P. (2002) (dir. par). L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

Straka, G. (2000). *Conceptions of Self-Directed Learning*, Münster, Waxmann.

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal, Les Presses universitaires de Montréal.

---

<sup>6</sup> Par exemple : autodétermination ; autonomie et autonomisation ; autorégulation ; autodirection ; émancipation ; individualisation ; sentiment d'auto-efficacité.