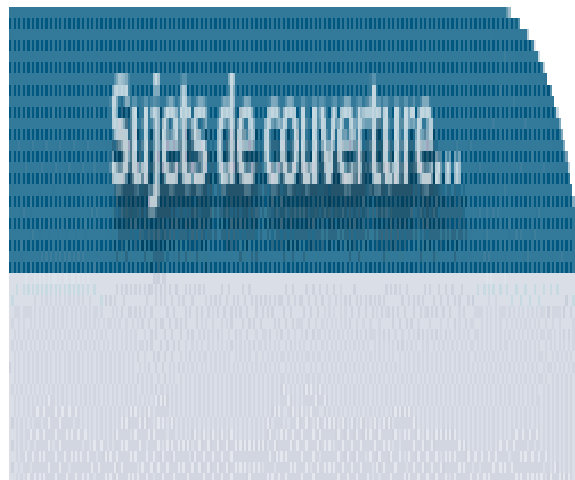


GAZETTE DE L'AUTOFORMATION





Nos Rubriques.

1. **Editorial** par Mohammed Melyani.
2. **Le point avec** Gérard Mlékluz : L'éducation non formelle : un territoire éducatif, des modes d'apprentissages à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la vie.
3. **Rubrique International** : « Éducation informelle des femmes : pour une acquisition d'un savoir scientifique de base ». Par Widad BOUAB*, Otmane BOUAB*, Fouad CHAFIQI**Université Cadi Ayyad Marrakech –Maroc, Groupe de Didactique des Sciences de Marrakech* Faculté des Sciences Semlalia Marrakech** Ecole Normale Supérieure Marrakech
4. **Jeunes chercheurs** : « Sentiment d'efficacité et autoformation des soignantes » par Catherine PIGUET. « L'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels. » BATAILLE olivier
« Analyse des effets sur les élèves de la mise en place de dispositifs d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial ».par TROLLAT Anne-Françoise.
5. **Portrait de Groupe** : « Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF). par Bernadette Courtois GRAF ; Odile Descamps GREF.
6. **Note de lecture** : par Pierre Landry . Denis POIZAT, L'Éducation non formelle, Coll. Éducation comparée, Paris, L'Harmattan, 2003
7. **L'actualité** : Colloques, événements, symposiums, publications et autres activités.
8. **Entre-nous** : informations diverses et avis des acteurs.

Directeur de rédaction :

Mohammed Melyani

Rédacteurs adjoints :

Bernadette Courtois

Pierre Landry

Comité de rédaction :

Barbot Marie-José (Université de Lille)

Bezille Helene (Université de Rouen)

Courtois Bernadette (GRAF – AFPA),

Chafiqi Fouad (ENS de Marrakech– Maroc)

Debon Claude (CNAM – Paris)

Denoyel Noël (Université de Tours)

Landry Pierre (GRAF – OTE)

Lesourd Francis (Université de Paris8)

Melyani Mohammed (UPJV – Amiens)

Mlekuz Gérard (CUEEP –Lille)

Moisan André (CNAM – Paris)

Paquelin Didier (Université de Bordeaux)

Prévost Hervé (AFPA – Pau)

PINEAU Gaston (Univesité de Tours)

Verrier Christian (Université de Paris8)

commun dénominateur, on pourrait dire qu'elles interrogent la disjonction traditionnelle des systèmes de formations formels et des pratiques non formelles, et qu'elles cherchent à instaurer leur articulation devenue nécessaire.

On trouvera, in fine, dans ce numéro, un projet de colloque mondial organisé par le GRAF sur le thème de l'éducation non formelle et des rencontres entre les cultures; dont le titre porte le projet d'instaurer un pont entre les cultures et les pratiques et formelles et non formelles d'apprentissages.

Mohammed Melyani
MC - UPJV
Mohammed.Melyani@ca.u-picardie.fr

LE POINT AVEC... Gérard Mlékluz

L'éducation non formelle : un territoire éducatif, des modes d'apprentissages à valoriser pour développer l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Gérard Mlékluz

Il m'est souvent arrivé, dans des sessions de formation, de demander à des adultes quel avait été l'apprentissage le plus important de leur vie. De manière constante sont évoqués des apprentissages qui n'ont pas de lien direct avec le nombre d'années de scolarité obligatoire, ni celles passées dans des institutions éducatives formelles.

Les femmes évoquent souvent des apprentissages liés à la maternité (donner la vie, être mère), au gain d'indépendance (permis de conduire) à la lecture (du temps pour soi). Pour les hommes, arrivent en tête des apprentissages liés à la pratique sportive (football, vélo, course à pieds...). Et toutes les personnes mentionnent souvent des apprentissages relevant de la sphère des moyens d'expression : écriture, musique, théâtre, peinture et cinéma.

Comme le confirment des travaux plus érudits² que mon activité de sensibilisation à l'autoformation, ces moments fondateurs et essentiels des histoires d'apprendre relèvent souvent d'une dimension encore occultée de l'éducation et de la formation : l'éducation informelle.

Qu'entend-on par éducation informelle ? Dans l'un des rares livres du vingtième siècle consacré à cette question, A. PAIN la définit ainsi :

« L'éducation informelle est le processus au long de la vie, par lequel chaque personne acquiert et accumule connaissances, capacités, attitudes.

Elle est présente dans les expériences quotidiennes au foyer, au travail, dans le loisir, dans l'exemple et les attitudes de la famille et des amis. Elle est aussi à l'œuvre lorsque nous voyageons, lorsque nous lisons ou regardons la télé, un film ou lorsque nous écoutons la radio. Généralement, l'éducation informelle n'est pas organisée, pas systématisée et même quelquefois non intentionnelle. Jusqu'à présent elle constitue le plus grand morceau de l'apprentissage total durant la vie d'une personne »³.

L'analyse et la réflexion engagées par A. PAIN vont être approfondies au début du vingt et unième siècle et figurer au cœur d'un document politico-socio-pédagogique important : le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie produit par la commission des communautés européennes en l'an 2000. Dans ce document apparaît à côté de l'éducation formelle et de l'éducation informelle, une troisième catégorie d'offres éducatives : **l'éducation non formelle**.

C'est dans le mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie produit par la commission des communautés européennes en 2000 que nous avons trouvé la définition la plus intéressante de l'éducation non formelle. Elle est en page neuf de ce document. Elle apparaît lorsque sont évoquées les « trois grandes sous-catégories de modes d'apprentissage » qui définissent l'éducation des adultes :

- l'éducation formelle qui se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus.
- l'éducation non formelle
- l'éducation informelle qui est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle et non formelle, elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences.

² Se reporter à l'ouvrage d'A. Bloch et O. Clouzot « Apprendre autrement » qui contient cent récits d'apprentissage - Editions d'organisation -

³ Se reporter à A. PAIN : « L'éducation informelle – Editions L'Harmattan -

Coincée entre le formel et l'informel, l'éducation non formelle est définie de la façon suivante :

« L'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu du travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques). Elle peut aussi être fournie par des organisations ou services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif, ou cours privés pour préparer des examens).

Toujours en page neuf du mémorandum, juste après la présentation de la typologie des modes d'apprentissage, on trouve ce commentaire :

« Jusqu'à présent, c'est l'éducation formelle qui a dominé la réflexion politique, façonnant les modes d'éducation et de formation et influençant la conception qu'ont les individus de ce qui compte en matière d'apprentissage. Une offre ininterrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie intègre davantage l'éducation non formelle et informelle. L'éducation non formelle est rarement perçue comme un « véritable » enseignement et ses fruits ne sont pas non plus très monnayables sur le marché du travail. **L'éducation non formelle est donc par principe sous évaluée.**⁴

Juste après cette affirmation, les auteurs du document expriment une forme d'appréciation de l'éducation informelle que nous avons intégrée dans notre démarche, car ce point de vue concerne aussi l'éducation non formelle :

« Néanmoins l'éducation informelle pourrait être complètement occultée, bien qu'elle constitue la forme la plus ancienne d'apprentissage et l'ancrage même de l'évolution de l'enfant. Le fait que le P.C. soit entré dans les foyers avant d'être introduit à l'école en dit long sur l'importance de l'éducation informelle. **L'environnement informel représente un réservoir considérable de savoirs et pourrait être une source majeure d'innovation pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage** »⁵.

Que retenir de cette définition ?

- Elle délimite l'éducation non formelle en l'opposant surtout à l'éducation formelle.
- Elle n'exclue pas la complémentarité entre formel et informel et ouvre donc les perspectives d'éducation plurielle et intégratrice.
- Elle pointe avec justesse le statut « roturier » de l'éducation non formelle et son absence de reconnaissance face à la noblesse des filières dominées par le modèle scolaire.
- Elle suggère la prise en compte de l'environnement informel comme source importante d'enrichissement dans une perspective d'innovation et de création pédagogique.
- Elle souligne que dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie une intégration plus forte des trois modes d'apprentissage sera à rechercher et à concrétiser.
- Elle contient en creux les questions qui ont guidé notre démarche et c'est fort de cette boussole que nous avons engagé notre petit voyage à l'intérieur de l'éducation non formelle.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE : UN TRÉSOR POUR OPÉRATIONNALISER L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

⁴ Cette phrase est en caractères gras dans le texte du mémorandum.

⁵ C'est nous qui soulignons l'intérêt de cette considération et nous y reviendrons ultérieurement.

Dans une étude prospective consacrée à l'avenir de l'éducation en France, Jacques LESOURNE souligne la nécessité de faire émerger un nouveau système éducatif : « Nous entrons dans une société où les demandes de formation seront omniprésentes mais sous des formes infiniment plus diversifiées.

Pour cette société nouvelle, va devoir émerger lentement un nouveau système éducatif multiple dans ses lieux, ses parcours, ses contenus, ses acteurs, capable de s'intéresser aux adultes comme aux jeunes, susceptible de s'adapter à la diversité des demandes de générations entières ».

Omniprésence et diversité des demandes de formation. Réponses multiples, plurielles, dignes d'intérêt et de sens. Ces mots-clés font écho à quelques caractéristiques de l'éducation non formelle que nous avons tentée de définir et dont l'apport serait essentiel pour concevoir et opérationnaliser le système d'éducation et de formation tout au long de la vie de demain tel que le définit le Conseil de l'Union Européenne :

« Il faut entendre par éducation et formation tout au long de la vie toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi »⁶

Ce système serait, comme le souhaitait Condorcet dans son rapport sur l'organisation de l'instruction publique présenté en Août 1792, au service de citoyens libres, capables d'exercer pleinement leur rôle d'acteurs sociaux vraiment autonomes, librement associés et capables d'assurer « l'instruction de soi-même par soi-même ».

LESOURNE et CONDORCET : deux visions de l'avenir rassemblées pour ne pas oublier, selon la pertinente réflexion de B. SCHWARTZ, prononcée au moment où était célébré le deux centième anniversaire de la création du conservatoire national des Arts et Métiers que la « prospective c'est aussi réaliser ce qui a été écrit il y a plus de deux cents ans ».

⁶ Résolution du « Conseil de l'Union Européenne – 30 mai 2002.

Rubrique « International »

Éducation informelle des femmes au Maroc : pour une acquisition d'un savoir scientifique de base.

Widad BOUAB*, Otmane BOUAB*, Fouad CHAFIQI**
Université Cadi Ayyad Marrakech –Maroc,
Groupe de Didactique des Sciences de Marrakech
* Faculté des Sciences Semlalia Marrakech
** École Normale Supérieure Marrakech

INTRODUCTION:

Pourquoi une éducation scientifique informelle des femmes?

Le rôle de l'enseignement informel dans la formation de l'individu est, certes, très important. Ce rôle est encore plus important et indispensable pour les pays où les taux d'analphabétisme et de déperdition scolaire sont élevés.

Au Maroc, la pensée scientifique chez la femme est encore très peu développée. De plus, l'état des lieux de son éducation reflète une situation alarmante, surtout en milieu rural. Les chiffres enregistrés incitent à une réflexion profonde sur les actions à mener et les outils à utiliser. En parallèle avec les efforts qu'il faut mener pour la généralisation de la scolarisation, l'éducation informelle s'impose pour récupérer les gros effectifs non scolarisés ou déscolarisés. Nous nous limiterons dans cette communication à l'éducation scientifique. Sans elle, on ne pourrait espérer aucun développement. René Maheu, ex-président de l'UNESCO avait en effet donné la bonne définition de ce dernier: «**Le développement est la science devenue culture**»¹

I- OBSTACLES A L' ACCÈS À UNE CULTURE SCIENTIFIQUE DE LA FEMME.

Les obstacles qui entravent l'accès à une culture scientifique de la femme sont nombreux. Nous pouvons citer les plus importants:

- * un héritage culturel véhiculant une discrimination envers la femme et qui se répercute, entre autres, sur sa scolarisation;
- * faible accès à l'école (Tableaux 1, 2 et 3);
- * persistance de la pensée préscientifique, essentiellement superstitieuse dans de nombreux milieux.

Tableau 1: Taux de scolarisation net en 1990²

garçons	filles	total
66%	46%	57%

Tableau 2 :Taux d'analphabétisme en 1991³

	milieu urbain	milieu rural	total
femmes	49%	87%	68%
hommes	24%	55%	40%

Tableau 3: Pourcentages d'abandon scolaire au cours de l'enseignement fondamental* en milieu rural⁴

année	garçons	filles
89/90	09,3%	12,5%
90/91	15,2%	17 %
91/92	21,2%	27,6%
92/93	13,2%	14,4%

Face aux taux d'analphabétisme et de déperdition scolaire reportés dans les tableaux 1 et 2, et qui montrent combien une éducation informelle des femmes devient indispensable, la question que l'on se pose est la suivante: que faut-il

* L'enseignement fondamental a été instauré au Maroc en 1986. Il comprend deux cycles: un premier cycle de 6 ans (ancien enseignement primaire + 1 année) et un deuxième cycle de trois ans (appelé auparavant 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire)

faire pour aider les jeunes filles à acquérir un savoir scientifique de base? Et quels outils pédagogiques et didactiques utiliser pour un meilleur rendement?

Avant d'essayer d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous procédons tout d'abord à une analyse du contenu de l'enseignement formel existant puisqu'il réussit à toucher une population féminine en âge de la scolarisation fondamentale (7-12 ans) d'environ 46%.

II. ANALYSE DU CONTENU DE L' ENSEIGNEMENT FORMEL:

Pour les filles ayant déjà acquis un certain niveau d'instruction, il est impératif de procéder tout d'abord à un examen du contenu de l'enseignement formel reçu. Deux parties essentielles sont à analyser:

- 1- Les matières scientifiques enseignées aux garçons et filles;
- 2- Le contenu de l'éducation féminine.

Pour la première partie, les thèmes abordés au cours du premier cycle fondamental, dans la discipline intitulée «activité scientifique», touchent les domaines de la biologie, géologie, physique, chimie et autres (voir tableau 4). Quant au 2^e cycle de l'enseignement fondamental, des cours spécifiques de sciences naturelles et sciences physiques sont dispensés à l'ensemble des élèves (voir tableau 5).

En parallèle, des cours d'éducation féminine et de technologie sont dispensés séparément aux filles et aux garçons au cours du second cycle. Pour l'éducation féminine, le curriculum débute la 7^e année avec la couture. La 8^e année est réservée à la cuisine. Au cours de la 9^e année, douze thèmes à caractère scientifique sont enseignés (voir tableau 5). L'ensemble des thèmes abordés dans l'éducation féminine se limitent à une vision traditionnelle du rôle de la femme dans la société: la femme épouse et mère. En l'occurrence, des cours de technologie sont réservés aux garçons!

Tableau 4: Thèmes abordés lors des «Activités scientifiques» au niveau du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental⁵.

	Biologie/Géologie	Physique/Chimie	Culture scientifique générale
1 ^{er} année	<ul style="list-style-type: none"> * les sens pour découvrir l'univers; * la nutrition; * la respiration; * la reproduction chez les animaux. 	<ul style="list-style-type: none"> * caractéristiques des corps; * les mouvements; * les aimants; * le temps; * flottement et submersion des corps; * l'électricité; * la lumière. 	<ul style="list-style-type: none"> * éducation à l'environnement, à la circulation routière et aux règles de sécurité; * éducation en matière de l'eau; * les moyens de transport; * les transformations de la nature à travers les saisons.
2 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * les sens pour découvrir l'univers; * le développement du corps et le battement du coeur; * la nutrition; * la semence des graines; * les constituants des milieux aquatique, forestier et les chaînes alimentaires; * les différentes parties d'une plante. 	<ul style="list-style-type: none"> * le temps (1ère partie); * les états de la matière; * les mouvements; * le temps (2e partie); * l'équilibre; * le son; * le temps (3e partie); 	<ul style="list-style-type: none"> * le sens vertical et le sens horizontal; * les emplois et les métiers; * la préservation du corps; * les ressources naturelles à notre service; * les timbres.
3 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * les sens pour découvrir l'univers; * le déplacement des animaux; * le déplacement des humains; * la nutrition des animaux; * la nutrition des humains; * le sang; * la respiration; * les graines; * les fleurs; * l'eau et les plantes; * les feuilles des plantes; * les branches des arbres. 	<ul style="list-style-type: none"> * l'électricité; * le thermomètre; * les liquides; * la lumière. 	<ul style="list-style-type: none"> * l'univers des objets.
	Biologie/Géologie	Physique/Chimie	Culture scientifique générale
4 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * les sens pour découvrir l'univers; * la nutrition de l'homme; * la respiration chez l'homme; * la respiration dans l'eau; * le cycle de la vie; * classification des vertèbres; * les feuilles des plantes; * la reproduction chez les plantes; * l'homme et l'eau; * le déplacement dans l'eau. 	<ul style="list-style-type: none"> * les gaz; * la chaleur; * les changements d'état physique; * la solubilité; * la lumière; * l'électricité; * le son. 	<ul style="list-style-type: none"> * découvrons la nature.
5 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * les mouvements; * la nutrition de l'homme; * le sang et sa circulation; 	<ul style="list-style-type: none"> * la lumière; * l'équilibre; * les aimants; 	<ul style="list-style-type: none"> * apprentissage de quelques techniques: - collection des papillons;

	<ul style="list-style-type: none"> * les microbes; * les médicaments; * la nutrition des animaux; * la reproduction chez les animaux; * les migrations des oiseaux; * la nutrition des plantes; * les reproductions des plantes sans semences; * les plantes qui ne forment pas de fleurs; * la forêt. 	<ul style="list-style-type: none"> * le frottement; * le son; * la combustion; * l'énergie. 	<ul style="list-style-type: none"> - collection des os; - collection des feuilles de plantes; - collection de matériaux; - conservation des animaux dans l'alcool; - momification des petits animaux par l'action du formol.
6e année	<ul style="list-style-type: none"> * le système nerveux; * la reproduction chez l'homme; * la reproduction chez les plantes; * les roches; * le sol; * l'activité volcanique; * les tremblements de terre. 	<ul style="list-style-type: none"> * l'électricité; * la dissolution; * la pression des gaz; * le mouvement; * des notion d'astronomie. 	

Tableau 5: Thèmes scientifiques abordés au niveau du 2^e cycle de l'enseignement fondamental⁶.

	Sciences naturelles	Sciences physiques	Education féminine
7 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * nutrition des plantes; * nutrition de l'homme; * la respiration des êtres vivants; * la reproduction des animaux; * la reproduction des plantes; * classification des espèces vivantes; * les équilibres naturels et leurs effets sur l'homme. 	<ul style="list-style-type: none"> * les états de la matière; * l'électricité. 	
8 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * premiers principes de la géologie; * physiologie de l'homme: <ul style="list-style-type: none"> - éducation alimentaire; - la digestion et l'absorption; - la respiration; - la circulation du sang; - utilisation de l'oxygène et des éléments de nutrition par le corps; - excrétion urinaire. 	<ul style="list-style-type: none"> * chimie: <ul style="list-style-type: none"> - atomes et molécules; - la combustion; - la réaction chimique; - l'oxydoréduction; * mécanique; * électricité; * optique. 	
9 ^e année	<ul style="list-style-type: none"> * physiologie de l'homme: <ul style="list-style-type: none"> - les fonctions de liaison (sensibilités et réflexes); - la reproduction humaine; - les réponses immunitaires; * les phénomènes géologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> * optique; * électricité; * chimie: <ul style="list-style-type: none"> - structure de l'atome; - acidité et basicité; - les ions en solution; - les métaux; - le métal cuivre et ses ions; - transformation chimique d'un métal en ion métallique; les hydrocarbures. 	<ul style="list-style-type: none"> * soins de l'enfant; * maladies sexuellement transmissibles; * grossesse (étude biologique); * soins médicaux en cours de grossesse; * planification familiale; * accouchement; * hygiène du nouveau né; * alimentation du nouveau né; * développement physico-cognitif de l'enfant; * états pathologiques de l'enfant; * vaccins; * prévention d'accidents et secourisme.

L'ensemble des thèmes scientifiques abordés dans les deux cycles de l'enseignement fondamental constituent apparemment un corpus scientifique suffisant pour acquérir un savoir scientifique de base si d'autres conditions liées à l'opération d'apprentissage sont remplies:

- **formations initiale et continue des formateurs en disciplines scientifiques et didactique des sciences.** Ceci n'est souvent pas le cas dans de nombreux pays. Au Maroc, la plupart des enseignants du premier cycle fondamental qui sont censés enseigner «l'activité scientifique» sont issus de disciplines littéraires ou n'ont jamais reçu de formation scientifique.

- **utilisation suffisante de l'expérimentation** surtout face au pouvoir d'abstraction non développé chez l'enfant. Ceci exige un matériel didactique qui n'est souvent pas disponible et dans le meilleur des cas, c'est l'enseignant qui manipule devant les élèves.

- **initiation de l'apprenant à la démarche scientifique expérimentale⁸**, en utilisant des méthodes actives où l'élève participe efficacement à l'élaboration de son savoir.

- **enveloppe horaire suffisante pour les matières scientifiques.** Dans le premier cycle de l'enseignement fondamental au Maroc, elle constitue seulement 5% (1h30 par semaine sur 30h en total). L'enseignement fondamental ne devrait-il pas consister à apprendre, non seulement à lire, écrire et compter, mais aussi à penser scientifiquement?

Des travaux de recherches en didactique des sciences⁹, effectuées auprès des élèves marocains du 2^e cycle de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et des enseignants de collèges et lycées, permettent de dire sans

ambiguïté que cet enseignement et tel qu'il a été fait, n'a pas permis d'opérer de grands changements dans les conceptions des apprenants et que les objectifs généralement assignés à l'enseignement des sciences sont peu ou pas du tout atteints.

III. QUELS ÉLÉMENTS CLÉS POUR L'INSTAURATION D'UN ENSEIGNEMENT INFORMEL SCIENTIFIQUE DE BASE?

Première condition à remplir: motivation des femmes, ce qui contribuerait à une meilleure acquisition. A cette fin, l'utilisation de leçons en interaction forte avec les pratiques sociales est l'un des meilleurs moyens¹⁰. De même, un lien étroit entre le contenu de l'enseignement et le vécu permet une rentabilité plus élevée et ce, aussi bien dans le cas de savoir que de savoir-faire.

Pour cela, il est nécessaire d'étudier tout d'abord les caractéristiques des populations cibles. S'agit-il d'une population urbaine ou rurale? Est-il question d'analphabètes ou de femmes ayant déjà acquis un certain niveau d'instruction?

Par ailleurs, l'apprenant possède déjà ses conceptions sur les thèmes à aborder¹¹. Ignorer ces dernières pourrait entraîner un échec de l'apprentissage¹². Il serait donc intéressant de procéder, dans la mesure du possible, à un examen de ces conceptions en utilisant les *entretiens, les associations de mots, les questionnaires* ou *les cartes conceptuelles*.

1. Quelles compétences pour une éducation scientifique de base?

Il est indispensable de cerner tout d'abord les compétences scientifiques élémentaires nécessaires à la compréhension et à l'intégration dans notre environnement économique et socioculturel. Il s'agit non seulement de connaissances et d'habiletés pratiques mais également d'un minimum de savoir scientifique lié à notre environnement.

Si certaines de ces compétences s'adaptent plus à un type de population féminine qu'à un autre, d'autres constituent une nécessité pour tout individu et touchent différents domaines: *nutrition; hygiène et santé; protection de l'environnement; maladies courantes; maladies sexuellement transmissibles; prévention; vaccins et maladies de l'enfant; sécurité; quelques connaissances de base en électricité, mécanique, chimie...; suivi d'une grossesse* et la liste est loin d'être exhaustive.

Pour d'autres domaines, le savoir scientifique ou les habiletés à acquérir dépendent de la nature de la population féminine cible. Pour une femme en milieu rural, il est peut être primordial d'acquérir un minimum de connaissances dans le domaine agricole. Par contre, pour une femme en ville il serait préférable d'insister sur des connaissances de base concernant l'utilisation de certaines machines courantes. Par ailleurs, l'enseignement relatif à certains domaines comme celui de l'eau devrait varier selon que la population cible est urbaine et rurale.

Il apparaît que ces compétences sont très variées. Ne faut-il donc pas les hiérarchiser? Dans ce cadre, il est souhaitable que les domaines touchant à la santé et à l'environnement aient la priorité.

2. Quels outils pédagogiques et didactiques utiliser?

L'enseignement informel peut être utilisé aussi bien en interaction et au service de l'enseignement formel que de manière indépendante:

Dans le premier cas de figure, les excursions et les visites de centres de ressources pourraient constituer un apport supplémentaire de concrétisation du savoir.

Dans le deuxième cas, les outils possibles varient selon l'existence ou non de centres culturels scientifiques et techniques (C.C.S.T). Au Maroc, ces centres sont pratiquement inexistant; aussi faut-il rechercher d'autres moyens pour y remédier. Cette question sera traitée en détail dans l'atelier 2; nous en donnerons ici un aperçu succinct.

Deux catégories d'enseignement informel sont à envisager dans le cas de manque de C.C.S.T:

2.1 Un enseignement informel à distance:

Il s'agit des médias audiovisuels touchant des populations très variées et surtout atteignant la femme au foyer. De ces médias audiovisuels, la télévision détient l'impact le plus important. C'est donc un outil très intéressant à exploiter en programmant:

- une télévision éducative,
- des documentaires scientifiques vulgarisés,
- une sensibilisation à certains problèmes par des spots publicitaires (exemple des spots sur l'environnement, les vaccins...). La télévision marocaine présente de temps à autres ce genre de spots.
- une sensibilisation à l'accès à l'enseignement informel organisé dans des centres.

2.2 Un enseignement informel organisé dans des centres de vulgarisation et de formation:

Il est actuellement assuré au Maroc par certains ministères et par les organisations non gouvernementales (O.N.G), mais il ne touche jusqu'à présent qu'un effectif très limité.

Cet enseignement doit tenir compte et utiliser de près les pratiques sociales de la population cible. Une évaluation diagnostique visant à déceler les conceptions déjà existantes chez les apprenantes permettrait un apport considérable pour l'apprentissage.

Deux types distincts doivent être envisagés:

- 1- Un enseignement pour les filles ayant déjà acquis un certain niveau d'instruction,
- 2- Un enseignement pour les femmes analphabètes. Dans ce cas, pour les aider à accéder à un savoir scientifique de base, il est intéressant d'intégrer les notions scientifiques dans les cours d'alphabétisation. Il existe au Maroc certaines expériences de ce type. Elles restent cependant très limitées.

Par ailleurs, tout type d'enseignement informel nécessite, tout comme l'enseignement formel, une formation des formateurs et l'élaboration de supports. L'utilisation de la vidéo pourrait compenser en quelque sorte le manque de matériel scientifique destiné à l'expérimentation.

CONCLUSION:

L'acquisition d'un savoir scientifique de base pour la femme devrait figurer parmi les priorités de tout pays oeuvrant pour son développement. La conférence internationale de Nairobi sur la femme l'avait énoncé de manière claire (article 169 de la stratégie de promotion de la femme - 1985).

L'enseignement informel peut jouer un rôle très important aux côtés de l'enseignement formel dans l'éducation scientifique de la femme. Ceci nécessite toutefois une réflexion profonde et une mise en commun de nos efforts à tous. Dans ce cadre, nous proposons l'organisation d'ateliers régionaux pour les pays en voie de développement afin de discuter les actions à mener et les difficultés à surmonter.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

- ¹ ElMandjra Mehdi. Fusion de la science et de la culture: la clé du 21^e siècle. Dans journal Libération n° 530 du 8-11-1992.
- ² Rapport mondial de l'UNESCO sur l'éducation (1991).
- ³ Rapport national (Maroc) présenté à la conférence internationale de la femme à Pékin (1995).
- ⁴ RADI. M. (1995). Le développement de l'éducation en milieu rural. Rabat: Dar Nachr Al Maarifa, Maroc.
- ⁵ Ministère de l'éducation nationale du Maroc. Manuels des «Activités scientifiques». Classes 1^{ère}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année fondamentale.
- ⁶ a- Ministère de l'éducation nationale du Maroc. Manuels des «Sciences naturelles». Classes 7^e, 8^e et 9^e année fondamentale.
b- Ministère de l'éducation nationale du Maroc. Manuels des «Sciences physiques». Classes 7^e, 8^e et 9^e année fondamentale.
c- Ministère de l'éducation nationale du Maroc. Manuels de «L'éducation féminine». Classes 7^e, 8^e et 9^e année fondamentale.
- ⁸ ASTOLFI. J-P. et al. (1978). Quelle éducation scientifique pour quelle société? Paris: PUF, France.
- ⁹ BENYAMNA, S. (1981). Etude comparative des manifestations d'obstacles épistémologiques chez les enseignants des sciences du premier cycle secondaire et les élèves des terminales scientifiques. Québec: Thèse de Maîtrise inédite. Université Laval.
- o BENYAMNA, S. (1987). La prégnance du modèle particulier dans les représentations d'étudiants en sciences, à l'égard de phénomènes naturels. Québec: Thèse de doctorat (Ph. D.) inédite. Université Laval.
- o CHAFIQI, F. (2003). De l'enseignement des sciences au développement de la culture scientifique. Rapport de synthèse d'HDR en sciences de l'éducation, Université Bordeaux2.
- o CHAFIQI, F. (1994). Effet de l'enseignement de la physique au collège sur les conceptions des élèves à propos de l'énergie. Rabat: Thèse de doctorat de 3^e cycle inédite. Ecole Normale Supérieure Takaddoum.
- o EL OUARDY, D. (1994). Etude et évolution des conceptions d'élèves relatives aux trois principes de la mécanique. Rabat: Thèse de doctorat de 3^e cycle inédite. Ecole Normale Supérieure Takaddoum.
- o MAAROUF, A. (1994). Etude didactique de quelques phénomènes magnétiques: représentations et analogies. Rabat: Thèse de doctorat de 3^e cycle inédite. Ecole Normale Supérieure Takaddoum.
- o ZAIM-IDRISSI, K. (1982). Développement de la pensée critique chez des élèves professeurs de première année sciences naturelles. Québec: Thèse de Maîtrise inédite. Université Laval.
- ¹⁰ a- MARTINAND. J-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne: Peter Lang, Suisse.
b- MARTINAND. J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Dans: Les sciences de l'éducation, n°2, pp:23-29.
- ¹¹ GIORDAN. A et DE VECCHI. G. (1987). Les origines du savoir. Lausanne: Delachaux et Niestlé, Suisse.
- ¹² DESAUTELS. J et LAROCHELLE. M. (1989). Qu'est ce que le savoir scientifique? Québec: les Presses de l'Université Laval, Canada.

Sentiment d'efficacité et autoformation des soignantes⁷

La problématique du projet de thèse prend appui sur les résultats d'entretiens exploratoires auprès de soignantes jugées particulièrement compétentes. Ces entretiens centrés sur le développement des compétences soignantes et sur la manière de les développer mettent en évidence chez les soignantes interviewées :

- La difficulté à définir la spécificité des compétences soignantes
- Le lien étroit existant entre une motivation à apprendre à partir de leur environnement, de leur expérience et de leurs intérêts et un sentiment d'efficacité personnelle élevé
- Le caractère exceptionnel de leur motivation à apprendre en regard de l'ensemble des professionnelles de leur équipe et de l'ensemble des professionnelles en général.

Dans sa théorie sociocognitive, Albert Bandura⁸ situe la perception du sentiment d'efficacité aussi bien au niveau individuel que collectif. Il affirme que les croyances d'efficacité collective prédisent le niveau de performance du groupe.

C'est ainsi que l'hypothèse se base sur ses travaux et met en lien la perception, dans des équipes de soins, d'un sentiment d'efficacité collective (SEC), avec le développement de compétences spécifiquement soignantes, et celui de la représentation de leur rôle par les soignantes.

Ceci nous amène à rechercher, au sein d'équipes de soins, quelle est la prédictivité de la perception du sentiment d'efficacité collective (SEC) sur le développement des compétences spécifiques soignantes de celles-ci, individuelles et collectives, auprès des patients ?

Un dispositif de recueil de données est actuellement en construction sur ces bases.

Mots-clés

sentiment d'efficacité – autoformation – représentation sociale – pratique/s soignante/s

Catherine PIGUET - CH - Pully, le 5 mars 2004

BATAILLE olivier

L'auto reconnaissance des apprentissages professionnels informels

Si la présence des apprentissages professionnels par, et dans le travail semble identifiable (J-M Barbier), leur reconnaissance et leur valorisation posent plus de problèmes (J.Aubret). Alors que la formation initiale reste un signal fort de la compétence présumée de la personne, elle cohabite désormais avec une injonction à la formation toute au long de la vie et ce pour un nombre de plus en plus important d'actifs (J-F Germe). Dans un contexte professionnel où le modèle de la compétence tendrait à bousculer celui plus établi de la qualification (P.Zarifian, S.Bellier, G.Le Boterf) la question qui se pose ne serait plus celle de savoir si l'on apprend au travail, mais bien de savoir comment connaître et reconnaître ce que l'on a appris dans son parcours professionnel. Au delà des conditions d'une validation d'acquis efficiente, il s'agit d'explorer les conditions et manifestations de la reconnaissance, par les personnes elles mêmes, de ce qu'elles avaient appris dans leur exercice professionnel, et

⁷ Par soignantes, nous entendons des infirmières diplômées formées en 4 ans ;

Au vu de la proportion de femmes exerçant cette profession, nous choisissons d'utiliser le féminin qui vaut également pour le masculin

⁸ BANDURA, A. Traduit de l'anglais par LECOMTE, J. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Editions De Boeck Universités, 2003. 856 p.

ce dans le cadre de la théorie socio cognitive (A. Bandura) Un parcours a été construit, comportant plusieurs étapes et combinant plusieurs façons d'apprendre dans le monde professionnel. C'est celui qui amène tout à la fois à s'expliquer à soi-même et à formaliser ses apprentissages au cours de différentes étapes. L'approche méthodologique s'est orientée vers la réalisation de formation action permettant à la fois de recueillir des données pour l'élaboration d'une démarche sur l'identification des différentes dimensions de l'activité professionnelle mais aussi sur la modélisation d'une ingénierie d'auto-reconnaissance des apprentissages professionnels.

Mots clés : apprentissage professionnels informels – auto reconnaissance

TROLLAT Anne-Françoise :

Analyse des effets sur les élèves de la mise en place de dispositifs d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial.

La recherche sur laquelle s'appuie cette contribution et qui fera prochainement l'objet d'une soutenance de thèse, effectuée sous la direction de Philippe Carré, professeur à Paris X Nanterre, est portée par les deux questions suivantes :

- L'école peut-elle être un lieu d'autoformation ?
- L'école prépare-t-elle à l'autoformation tout au long de la vie ?

La problématique d'ensemble de cette recherche sur la place de l'autoformation en formation initiale est une rencontre entre l'évolution de l'enseignement agricole et la notion d'autoformation, qui s'accompagne d'enjeux théoriques et pratiques :

- Définitions et évolutions des notions employées.
- Élaboration d'outils de mesure et d'évaluation des dispositifs d'autoformation accompagnée et analyse psychopédagogique de leurs effets sur les élèves, en tenant compte de la particularité du sujet interrogé, un jeune "sujet social apprenant" (Dumazedier).
- Analyse des conditions de mise en place de ces dispositifs, assortie d'une approche sociologique.

Il est fait l'hypothèse qu'en formation initiale, un centre de ressources qui favorise des pratiques d'autoformation et d'individualisation des parcours des apprenants, a des effets sur ces derniers ; en particulier sur leurs méthodes de travail, sur l'ambiance de la classe, sur leurs résultats scolaires, sur leur image de soi et sur leur ouverture d'esprit face au savoir.

La construction de cet objet de recherche s'inscrit dans des courants forts (en particulier autour de Joffre Dumazedier et de Célestin Freinet), entre autoformation éducative et cognitive développées par Philippe Carré.

Nous avons suivi pendant trois ans les élèves d'une classe de chacun des deux établissements de l'enseignement agricole, supports de cette recherche, ayant mis en place un dispositif d'autoformation accompagnée. L'objectif est de caractériser ces dispositifs par le biais de deux monographies et d'en analyser les effets sur les apprenants. À un cadre théorique principal, composé d'un ensemble de notions et concepts, tels qu'autodirection, ingénierie pédagogique et sociologie de l'autoformation, s'adjoint un second cadre lié à la sociologie des organisations.

Le développement de cette contribution comme objet de débat portera sur les principaux résultats de l'enquête empirique. Nous ferons en particulier le parallèle entre la notion de degré d'individualisation, synonyme d'instrumentation et d'organisation, côté enseignant, et la notion d'autoformation, synonyme d'autodirection des apprentissages et de liberté de choix, côté élève.

S'il apparaît que les élèves s'adaptent à leurs enseignants et à leurs méthodes pédagogiques, développant ainsi leur "métier d'élève" (Perrenoud), nous avons pointé des conditions qui, dans un dispositif d'autoformation accompagnée, favorisent le passage du métier d'élève au métier d'apprendre (Trocmé-Fabre), c'est-à-dire au "métier d'apprenant".

Par ailleurs, certaines conditions émergent pour que ces dispositifs aient des effets sur les élèves : une implication de l'ensemble des acteurs, un soutien de l'institution, ainsi que la notion de projet nécessaire à différents niveaux micro, méso et macro.

En conclusion, nous évoquerons la pérennisation d'innovations pédagogiques et les liens entre les acteurs et le système.

Mots-clé : Autoformation accompagnée ; centre de ressources ; organisation ; élève ; autodirection des apprentissages.

De l'usage de l'expérience individuelle et collective dans les organisations associatives
*Contribution à l'étude des apprentissages expérientiels et organisationnels à l'œuvre dans
une recherche action sur l'alternance*
Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées « Stratégie et Ingénierie de Formation
d'Adultes », Université de Tours, année 2001.

Lorsque l'expérience individuelle et collective est **transformée**, les acteurs individuels et les organisations « apprennent ». Les enjeux de ces apprentissages expérientiels et organisationnels dans les associations sont idéologiques, épistémologiques et pédagogiques.

On retrouve ces processus et leurs enjeux dans la Recherche Action Formation que nous avons revisitée. Cette RAF s'est déroulée en 1997 en Région Centre et réunissait quatre formateurs et un responsable pédagogique de quatre organismes de formation associatifs partenaires. Elle **accompagnait** la mise en oeuvre d'un dispositif expérimental : *Visa pour la qualification*. Cette recherche visait la **transformation des pratiques pédagogiques** des formateurs engagés sur ce dispositif de lutte contre l'illettrisme des jeunes de seize à vingt cinq ans.

Les travaux de Jürgen Habermas (Théorie de l'agir communicationnel) nous ont permis de comprendre les rationalités à l'œuvre dans l'expérience individuelle et collective, que constitua la RAF étudiée. Le projet émergea dans un contexte marqué par une « crise de sens ». Ce sont des finalités *compréhensives, pratiques* qui donnèrent forme à la RAF et révélèrent à la fois **un grand écart** et une articulation entre **des rationalités instrumentales** (projet et organisation visant la production d'une plus value économique : modèle de *l'homo economicus*) et des **rationalités émancipatrices** (projet et organisation visant l'évolution des individus et des groupes, fondé par des valeurs humanistes, institué par la loi 1901 et structuré sur le champ de l'Éducation permanente).

La RAF fut alors une expérience collective, un dispositif organisationnel visant la gestion, « ponctuelle » d'une situation de crise. Mais elle fut surtout une expérience individuelle dont les formateurs se servirent dans la conduite de leur parcours professionnel. La RAF doit-elle alors rester un dispositif ponctuel, « utile » pour gérer un état de crise de sens individuel et organisationnel, en ne servant principalement que des stratégies de formation individuelles ? Ou bien doit-elle « s'instituer » et relier dans l'action et la formation, le projet des organisations et le projet professionnel des acteurs ?

"Anne-Francoise Trollat" <anne-francoise.trollat@educagri.fr>

Mots-clé: Expérience individuelle et collective - Apprentissages expérientiels - Recherche Action Formation - Rationalités instrumentales - Rationalités émancipatrices

Séminaire « Doctorants » 2003-04

Université Paris X Nanterre - CREF – Secteur « Savoirs et rapport au savoir »

Axe « Formation, autoformation et diffusion des savoirs »

	Thème	
BATAILLE Olivier (5 ^{ème} année)	<i>La valorisation des apprentissages non formalisés</i>	=
TROLLAT Anne-Françoise (5 ^{ème} année)	<i>Analyse des effets de la mise en place d'un dispositif d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial</i>	
JEZEGOU Annie (5 ^{ème} année)	<i>Stratégies d'autodirection et formation ouverte</i>	
de GANDT Marie Ange (4 ^{ème} année)	<i>Vers une pédagogie de l'autorégulation au collège</i>	
LAMEUL Geneviève (4 ^{ème} année)	<i>L'introduction de la distance en formation continue des enseignants</i>	
BREWER Stephen (3 ^{ème} année)	<i>Processus de soi, usage de soi : l'apport de nouvelles modalités de formation à l'évolution du rapport au savoir linguistique</i>	
COUSIN Anne (3 ^{ème} année)	<i>Déclics de réussite ou de rupture comme motifs dynamiques d'entrée en formation</i>	
BONNAMI Alain (2 ^{ème} année) Interruption en 2002-03	<i>L'autoformation des cadres et des formateurs du travail social</i>	
RAMOND Solange (2 ^{ème} année)	<i>L'autoformation des enseignants, dynamique de qualité dans la formation</i>	
ESCORCIA Dyanne (2 ^{ème} année)	<i>Compétences métacognitives et production d'écrits</i>	
PIGUET Catherine (2 ^{ème} année)	<i>Les enjeux de l'autoformation : identité professionnelle des soignants et pratiques auprès des patients</i>	
MARDYCKS Stephan (2 ^{ème} année)	<i>Peut-on développer une sensibilité au multiculturalisme par l'apprentissage ?</i>	
NAGELS Marc (1 ^{ère} année)	<i>Le sentiment d'efficacité personnelle en formation de travailleur social</i>	
THILLET Pierre (1 ^{ère} année)	<i>Le rapport au savoir des salariés âgés</i>	
CHAPELET Jean-Louis (1 ^{ère} année)	<i>L'ingénierie pédagogique ou comment faciliter les apprentissages</i>	

PORTRAIT DE GROUPE

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ÉCOFORMATION (GREF)

Portrait de Groupe

Émergence du GREF : 1980 –1992 :

Depuis les années 80, le groupe travaille le pôle “ éco ” de la théorie tripolaire de la formation (auto – hétéro – éco). Quelques personnes se réunissent, produisent de façon informelle. La première publication collective date de 1992 : *De l'air, essai sur l'ecoformation*, G. PINEAU et alii.

A cette époque, il prend la forme d'un groupe rattaché aux universités de TOURS (G. Pineau) et de PARIS 8 (R. Barbier) et rassemble des étudiants, des jeunes docteurs et des formateurs : il soutient les travaux de ces différents acteurs dans le champ de l'écoformation . Il reste un groupe de travail informel à géométrie variable dans l'espace et le temps, tout en continuant à produire et à prendre une dimension internationale.

Et maintenant, le GREF ?

Il se réunit 3 ou 4 fois par an, dont une fois en résidentiel, et travaille à partir des apports de ses membres. Il s'est ouvert en 1996 aux praticiens impliqués professionnellement dans l'éducation écologique (réseau Ecole et Nature). En 1999, il a participé aux travaux des assises nationales de l'éducation à l'environnement (LILLE). A partir des années 2000, le GREF affirme sa dimension internationale et développe une fonction éditoriale.

Une collection “ Ecologie et formation ” est créée en 2000 chez L'harmattan. Elle est dirigée par Dominique Cottreau et Pascal Galvani. . Un numéro d'Éducation Permanente (n° 148) paraît en 2001 sous le titre “ *Pour une écoformation : former à et par l'environnement* ”.

Ces publications se font avec de nombreux auteurs et confirment les liens avec la chaire de l'Education relative à l'Environnement (Montréal) et des chercheurs praticiens comme ceux de l'Institut de formation et de recherche en Education à l'Environnement de Poitou-Charentes. Des liens plus étroits se tissent avec le Brésil (Université de Sao Paulo) et le Portugal notamment.

Un projet de recherche international sur “ écoformation terrestre et développement durable ” est en cours. Un colloque est prévu à RENNES en 2005 : pour la première fois, le thème sera travaillé avec un large public de chercheurs et de formateurs. Un ouvrage collectif sur “ La terre ” est en voie de parution.

Ce thème très novateur semble donc s'ancrer plus fermement dans les réseaux et les publications.

Actions de formation

Une UV “ Ecoformation et imaginaire des éléments ”, est enseignée à l'Université Paris 8, des Journées d'études ont eu lieu avec des partenaires extérieurs. En 2002, création par le département Sciences de l'Éducation de l'Université de Tours et de l'Université Nouvelle de Lisbonne d'un mestrado Formation et Développement Durable au Brésil.

L'écoformation : mais de quoi parle-t-on ?

Une discipline ? (Le journal des psychologues avril 2003 n° 206), un concept ou un paradigme ?

Le groupe s'est donné comme définition de base “ la formation que chacun reçoit par contact direct et conscient avec l'environnement ”. Il réfléchit à :

Se former à

Se former par l'Environnement (c'est l'originalité de cette démarche)
Se former pour

Une des questions fondamentales semble bien être de construire des relations formatives entre l'organisme humain et l'environnement matériel. Le questionnement est multidimensionnel et aborde les champs axiologiques, praxéologiques, épistémologiques et méthodologiques.

Le travail s'est fait d'abord sur les éléments (air, eau, terre feu) à partir de deux auteurs de référence : Gaston Bachelard et Edgar Morin.

Gaston Bachelard inscrit son travail sur les éléments dans une anthropologie cosmique ; Edgar Morin avec “ *le vert paradigme des formations vitales* ” conçoit “ *ensemble, distinctement et inséparablement.. l'individu, l'espèce, l'environnement* ”. En rapprochant imaginaire, matériel et raison, il crée un rapport fructueux pour réfléchir à de nouvelles conceptions de développement durable.

L'écoformation s'inscrit dans la transdisciplinarité. Utilisant les apports : philosophiques, écologiques, biologiques, politiques, économiques, des sciences de l'éducation, psychanalyse, psychologie génétique, psychologie de l'environnement ... elle tente à devenir une discipline en elle-même en s'inscrivant *dans “ une psychosociologie de la formation à l'environnement ”*⁹.

Les publications des personnes et du collectif sont maintenant nombreuses.

Si vous voulez en savoir plus sur le GREF, ses membres, ses travaux, ses publications, n'hésitez pas à consulter le site : <http://www.barbier-rd.nom.fr/GREF.html/>

Bernadette Courtois GREF
Odile Descamps GREF

⁹ Pineau G., avril 2003, Journal des psychologues n° 206, pp. 13-18.

NOTE DE LECTURE

Notes de lecture par Pierre Landry

Denis POIZAT, L'Éducation non formelle, Coll. Éducation comparée, Paris, L'Harmattan, 2003

L'auteur s'attaque à la difficile question de la catégorisation des différentes formes d'éducation. Familier des institutions internationales, il connaît bien les catégories utilisées par l'UNESCO, l'ONU ou l'OCDE pour établir des statistiques sur l'effort de scolarisation consenti par les différents pays relevant de ces organisations, permettant des comparaisons internationales. Or, ce qui est identifiable, ce sont les institutions scolaires. La tentation est alors de rejeter dans une catégorie « non-quelque chose » tout ce qui n'est pas du ressort de l'école, au risque de mettre sur le même niveau des activités éducatives de nature très différentes. Le secteur informel caractérisé par « toute modalité éducative liée davantage à un bain environnemental qu'à une action éducative volontaire » n'est pas abordé dans ce livre.

Pour l'ONU, la préoccupation principale est la lutte visant la réduction de l'analphabétisme, pour renforcer la démocratie. « Au sein des pays faiblement industrialisés, le secteur de la formation professionnelle reste très largement au main du secteur économique dit informel. » D'après la *Classification Internationale Type de l'Éducation* (UNESCO, 1977), l'éducation non formelle consiste en « toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. »

Pour l'auteur, les objets d'apprentissages courants de l'éducation non formelle sont : les systèmes religieux, l'apprentissage d'un métier, l'activité syndicale, la pratique d'un sport, l'éducation à la santé, les activités culturelles.

Dans la première partie du livre, les états de l'Éducation non formelle sont établis, puis les formes que peuvent prendre le non formel sont étudiées. En finale, le conflit entre les différentes formes présentes en éducation et la classification internationale est analysé pour aboutir à une proposition de nouveaux types d'éducation associés à des indicateurs autorisant le suivi des activités éducatives diversifiées.

Ainsi c'est le caractère *obligatoire ou non* de l'éducation qui est proposé comme discriminant majeur. Pour les activités d'éducation obligatoire (éducation *familiale*, éducation *scolaire*, *autre*), il faudra préciser, si elles sont *prescrites* ou *observées*. Pour les activités d'éducation non obligatoire, l'éducation *éventuelle* sera structurée en fonction du *droit* international ou national observé. « Par des théories de référence, il est possible d'établir des *formes* et des *modèles* stables mais non spécifiques. »

Depuis le XVI^e siècle l'hégémonie de la *forme scolaire* désigne, dans la notion de *programme éducatif*, une activité d'éducation structurée et durable. La forme en éducation comporte : 1- un caractère émergent ; 2- une exigence de durabilité ; 3- une adaptation au contexte ; 4- des matériaux constitutifs (savoirs, pédagogies, modes de certification ...); 5- une imbrication de formes. Cette approche permet de saisir des réalités éducatives appelées non formelles ou informelles.

Dans sa conclusion, l'auteur rappelle qu'il serait « imprudent que de laisser entendre les vertus compensatoires de l'E.N.F. vis-à-vis de modèles scolaires défailants ». En effet, « Un fort taux de scolarisation entraîne une forte demande d'éducation non formelle tandis que dans les pays à faible niveau de développement, l'éducation non formelle y est particulièrement vulnérable. » L'enjeu de l'identification des formes diversifiées d'éducation, c'est de pouvoir identifier ces formes pour en assurer leur financement afin d'améliorer l'accès à l'éducation et d'assurer une équité de la distribution des biens culturels.

**L'ACTUALITE :
COLLOQUES,
SYMPOSIUMS,
PUBLICATIONS ET
AUTRES ACTIVITEES**

Agenda : Evénement

 <p>Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique</p> <p>Université SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH -FES</p>	 <p>UNIVERSITÉ de Picardie Jules Verne</p>	 <p>Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France</p> <p>G.R.A.F</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3e COLLOQUE MONDIAL SUR L'AUTOFORMATION
A-GRAF : <http://colloque2005.chez.tiscali.fr>

***RENCONTRES ENTRE LES CULTURES
et les
PRATIQUES FORMELLES, NON FORMELLES
D'APPRENTISSAGE***

4-8 avril 2005

**Fès
MAROC**

Appel à communication

Le registre des pratiques non formelles, bien que faisant partie d'un savoir de société, ne fait généralement pas l'objet d'enseignement, d'interrogations ou d'études spécifiques. Une bonne part des connaissances que possèdent les citoyens aujourd'hui est acquise par d'autres voies que l'enseignement classique (école, institutions et organismes d'éducation et de formation officiel,...). Ces savoirs sont qualifiés de "non formels", ceci pour les opposer aux savoirs formels codés et dispensés par l'enseignement officiel. De tels savoirs sont l'objet d'évaluations diverses : quelquefois appréciés positivement, ils sont le plus souvent déconsidérés parce que non systématiques et non sanctionnés. Pourtant c'est en grande partie en s'appuyant sur ces savoirs que l'individu contemporain réfléchit son existence, son quotidien et s'oriente dans la vie. L'individu acquiert des savoirs diversifiés bien avant d'aller à l'école. Dès sa naissance, il fait partie d'une famille qui lui donne un cadre, des règles et le fait participer à des activités choisies. C'est ainsi que s'amorcent de nombreuses acquisitions conscientes et non conscientes (en langues, cultures, jeux, travail, codes de société,...), des apprentissages non formels, par observation, par imprégnation, par autoformation ou par imitation de personnes faisant partie de l'entourage de l'individu et de la société.

Au travers d'une présentation comparée des pratiques non formelles (éducatives, professionnelles, économiques, technologiques,...) dans un espace de rencontres culturelles, dans les pays du Nord et/ou les zones en développement, il s'agit bien de s'interroger, - au delà des problématiques d'autoformation-, et en passant par la question des échanges entre les cultures, de diversité culturelle, de culture populaire..., sur le problème de l'exclusion sociale, des expériences et des pratiques culturelles, et sur des solutions que peuvent engendrer de nouvelles apprentissages et solidarités. Reflet du vivant, les cultures évoluent, s'influencent : certaines pour se rapprocher et se comprendre à des fins humanistes, éducatives et culturelles, d'autres pour s'éloigner et se combattre à des fins hégémoniques.

L'éducation non formelle s'inscrit également dans un processus tout au long de la vie par lequel chaque personne acquiert par des modes d'autoformation ou autres, en accumulant connaissances et expériences, des capacités à vivre et à évoluer,... Jusqu'à présent, elle constitue la plus grande partie de l'apprentissage total durant la vie d'une personne, même pour une personne "hautement scolarisée ". Qu'apprend-t-on donc de ces pratiques non formelles, quotidiennes, socioprofessionnelles et culturelles ?

Le 3e Colloque international sur l'autoformation se propose d'interroger le domaine des pratiques non formelles dans un cadre d'échanges et de rencontres entre les cultures, en passant par la problématique de la formation tout au long de la vie. Plutôt que de considérer le formel VS non formel comme deux pôles en opposition, ne vaut-il pas mieux faire intervenir un troisième pôle, celui de la culture, de rencontres entre les cultures et d'autoformation permettant d'articuler savoirs non formels et savoirs formels ?

- Diversification des formes d'autoformation, raisons et devenir des modes non formels socio-éducatifs, socioprofessionnels,
- Les fondements socioculturels (interculturels) des pratiques non formelles et d'autoformation.
- Pratiques non formelles et semi formelles, pratiques alternatives, cas concrets.
- Retour du non formel au Nord, de nouvelles solidarités sociales.
- Liens entre pratiques non formelles, savoirs quotidiens et savoirs scientifiques et institutionnels.
- Place et impact du non formel sur les pratiques d'autoformation.

Objectifs du colloque :

Ce colloque vise à :

- Construire un « pont culturel » entre le Nord/Sud, le pont Formel/non formel.
- Réunir des chercheurs, enseignants, experts et praticiens, des décideurs et des hommes politiques, de différentes disciplines et de différentes régions du monde, afin d'échanger sur des pratiques, des concepts et approches culturelles, interculturelles de l'autoformation.
- Promouvoir une réflexion scientifique et professionnelle sur les pratiques et les cultures informelles comme de nouveaux gisements d'innovations. Chercher à enrichir le cadre des cultures scolaires et formelles, ouvrir sur de nouveaux modes d'autoformation, de savoirs,
- Interroger ces différentes notions et démarches de leurs utilisations dans les différentes aires culturelles.

Mais cela ne va pas sans l'approfondissement des axes suivants :

Les axes thématiques du Colloque

Le colloque est structuré autour de cinq thèmes :

Axe 1 : Formel VS non formel :

« Articulation formel/non formel : des ponts à construire ? »

- Cultures scolaires, culture populaire marocaine, culture immatérielle, savoirs de la vie quotidienne (savoir de la rue, savoirs des médias, TV, Internet, ...?).
- L'autoformation constitue-t-elle un pont ?

Axe 2 : Vers des modes d'autoformation à explorer :

« Créativité, arts de faire et apprentissages culturelles : artisanat, économie parallèle et cultures de débrouillardise».

- Formation professionnelle / Expérience sur le tas.
- Artisanat et mode de transmission professionnelle.
- Economie parallèle et autoformation.
- VAE et expériences informelles : regards croisés

Axe 3 : Oralité et pratiques non formelle :

« Culture d'oralité et "culture" numérique : quel mixage ?

- Culture orale, éducation non formelle et autoformation (conteurs, spectacles de rue, ...).
- Culture immatérielle, culture numérique et ouverture (éducative, économique, culturelle,...) à l'autre : un autre mode d'autoformation.
- Artisanat ou l'art de faire : intuition et transmission.

Axe 4 : Droit à l'éducation, droit à la vie :

« Droit à l'éducation et formation tout au long de la vie : éthique de l'apprendre. »

- Droit à l'éducation comme éthique de l'apprendre (droit des femmes, lutte contre l'illettrisme, droit à l'éducation...).
- Droit à l'éducation, droit à la vie
- Autoformation et esthétique : créativité à l'œuvre dans des apprentissages (artisanat...)

Axe 5 : Rencontres et échanges entre les cultures :

«Autoformation et rencontres entre les cultures ».

- Cultures de l'informel et développement se conjuguent-ils ?
- Autoformation et éducation interculturelle.
- Autoformation et pratiques culturelles innovantes parallèles.
- Perspectives d'avenir et d'échanges entre les cultures.

Cette liste n'est évidemment pas limitative et tout projet relié au thème du colloque est le bienvenu.

Public :

Toute personne s'intéressant à cette problématique : universités (enseignants et étudiants), enseignants, ONG, organisations internationales, secteur public et privé.

Un appel à communications est lancé jusqu'au 20 Janvier 2005.

Ce colloque est un partenariat entre plusieurs universités françaises et étrangères : UPJV (Amiens), Universités de Nantes, Service de formation continue, CNAM (Paris), Paris X-Nanterre (Paris), Université François Rabelais (Tours), Université de Montréal (Canada), Université de Fès, de Marrakech et de Rabat, Université d'Oran, Université de Tunis, Université Paris 8,....

Bureau d'organisation :

Marie-José Barbot (Univ. Littoral)

Hélène Bezille (Rouen),

Noël Denoyel (MC - Tours)

Abderramine Emran (enseignant-chercheur ; Fès – Rabat).

El Khammar El Alami (ENS Fès, MEN)

Chafiqi Fouad (ENS Marrakech)

Khalid Hadji (professeur habilité Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès),

Pierre Landry (OTE),

Mohammed Melyani (UPJV- Amiens),

Patrick Morand (Univ. Nantes)

André Moisan (CNAM),

Abdenrrahman Tenkoul (Professeur ; vice-président de l'université de Fès)

Les rencontres bénéficieront du soutien et de l'appui logistique de l'ENS de FEZ, du MEN (Maroc), de l'AUF, de l'UNESCO, de la Coopération franco-marocaine, (À préciser)

Secrétariat :

Pour la France : <mailto:Mohammed.Melyani@ca.u-picardie.fr>

Pour le Maroc : khamalamy@hotmail.com majd.hadji@caramail.com

Le Comité scientifique :

En cours de constitution.

Gilles FERRY (Professeur émérite – Paris X Nanterre), **André De PERETTI** (Professeur émérite), **Jacky BEILLEROT** (Paris X – Nanterre), **Jack HALLAK** (Expert international, ex-directeur de l’IIEP –UNESCO), **Pierre RUNNER** (Chef des activités opérationnelles – IIEP – UNESCO), **Guy JOBERT** (Professeur titulaire de la chaire de formation des adultes CNAM), Mohammed **MELYANI** (GRAF - Maître de conférences, Amiens), **Pascal GALVANI** (MC – Canada), **Murielle POISSON** (Spécialiste du Programme- IIEP – UNESCO), **René BARBIER** (Professeur Université de Paris 8), **Claude Carpentier** (Professeur – UPJV), **Pierre CASPAR** (Professeur titulaire de la chaire de formation des adultes CNAM), **Moukthar KADOURI** (CNAM, Paris), **Philippe CARRE** (GRAF - Professeur, Université Paris X), **Pierre DOMINICE** (Professeur, Université de Genève – Suisse), **M. Pierre LANDRY** (GRAF – OTE), **Georges LE MEUR** (GRAF - Maître de Conférences – Nantes) ; **Gaston PINEAU** (GRAF- Professeur Université de Tours), **Nicole TREMBLAY** (Professeur, Université de Montréal – Québec), **BARBOT Marie-José** (Lille 3), **Abderrahman TENKOUL** (vie-président de l'université de Fès), **Abderramine EMRAN** (enseignant-chercheur ; Fès – Rabat), **Chafiqi FOUAD** (Professeur - ENS Marrakech), **El Khammar EL ALAMI** (Professeur - ENS Fès, Chargé de mission au MEN), **Emile-Henri RIARD** (professeur à l’IUFM d’Amiens), **Patrick PAUL** (Professeur, université de Tours) ; **Khalid HADJI** (professeur habilité à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Fès), **Claire HEBERT-SUFFRIN** (Réseau d'échanges des savoirs), **J.-F. MANGIANTE** (Ambassade de France), **André MOISAN** (GRAF - CNAM), **Bernard BLANDIN** (Cesi-online), **Claude DEBON** (GRAF -CNAM – chaire de formation des adultes), **Viviane GLIKMAN** (GRAF - INRP), **Gérard MELKUZ** (GRAF - Lille 1), **Nelly LESELBAUM** (GRAF - Paris X), **Hervé PREVOT** (GRAF - AFPA), **Anne-Françoise TROLLAT** (GRAF - ENESAD/CNERTA), **Christian VERRIER** (GRAF - MC - Paris 8), **Didier PAQUELIN** (GRAF - MC - Bordeaux), **Hélène BEZILLE** (GRAF - MC - Rouen), **Noël DENOYEL** (GRAF - MC - Tours), **Annie JEZEGOU** (GRAF - Chargé de cours - Nantes), **Fabienne PAVIS** (MC - Nantes),.....

Calendrier – Échéancier :

- Fin Juin 2004 : lancer l’appel à communication ;
- 30 Octobre 2004 : Date limite de soumission des résumés
- 30 Novembre 2004 : Notification aux auteurs et réponse du comité concernant la possibilité de soumettre un article complet
- 30 Décembre 2004 : date limite d'envoi des textes des auteurs retenus.
- 15 Février 2005 : date limite de réception des textes définitifs

La publication des communications est subordonnée à la présence au colloque.

Compte tenu des délais très serrés, ces dates sont impératives.

Programme

	Matin 9h30 – 12h30	Après-midi 14h00 – 19h00	Soir 20h00 – 23h00
Lundi 1	Accueil des participants		
Mardi 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 09h00 Ouverture du Colloque (Officiels (Mme Nejma RHOZALI), organisateurs, Présidents d'universités,) ▪ 10h00 Introduction générale : Conférence plénière « Education non formelle, alphabétisation et de développement au Maroc », ou : « Education non formelle , culture populaire marocaine et culture immatérielle au niveau méditerranéen », Nejma RHOZALI Secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale et de la Jeunesse, chargée de l'Alphabétisme et de l'Education non formelle ▪ 10h45 Pause ▪ 11h15 Ateliers ▪ 12h00 Débat avec le public <p>12h30 Déjeuner</p>	<p>14h00 : Tables rondes parallèles</p> <p>T-R 1 : « Articulations formel/nonformel: des ponts à construire »</p> <p>T-R 2 : « Économie parallèle, apprentissages et cultures de débrouillardise : un mode d'autoformation à explorer ».</p> <p>15h45 Pause</p> <p>16h00 Ateliers</p> <p>18h30 Synthèse des ateliers</p>	<p>Repas</p> <p>Témoignages d'artisans de Fès</p>
Mercredi 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 09h00 Conférence plénière (A. De Perreti) ▪ 09h45 Ateliers ▪ 10h45 Pause ▪ 11h15 Ateliers ▪ 12h00 Débat avec le public <p>12h30 Déjeuner</p>	<p>14h00 Tables rondes parallèles.</p> <p>T-R 1 : « Droit à l'éducation et formation tout au long de la vie : éthique éducative et esthétique interculturelle ».</p> <p>T-R 2 : « Culture d'oralité et culture numérique : quel mixage ? ».</p> <p>15h00 Pause</p> <p>16h00 Ateliers</p> <p>18h30 Synthèse</p>	<p>Repas</p> <p>Groupe de discussion Patrick Morand : Éthique, droit à l'éducation et droits de l'Homme</p>
Jeudi 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 09h00 T-R : «Autoformation et contacts entre les cultures ». ▪ 10h15 PAUSE ▪ 10h30 Ateliers ▪ ▪ 12h00 Débat avec le public et clôture du colloque o 12h30 Déjeuner 	<p>Visite de la médina de Fès</p>	<p>Repas</p> <p>Soirée musique andalouse</p>
Vendredi 5	VISITE DE VOLUBILIS		

Si vous souhaitez proposer une communication de recherche, nous vous remercions de nous envoyer avant **le 30 Octobre 2004 au plus tard**, un texte de 2000 à 2500 signes comprenant : le titre, la problématique et les objectifs de la recherche, les principales hypothèses, la méthodologie et les outils de recueil de données, le corpus d'enquête et les

principaux résultats obtenus (ou premiers résultats en cas de recherche en cours), ainsi que les implications de la recherche eu égard particulièrement à l'évolution des dispositifs pédagogiques et à la pertinence de la notion d'autoformation accompagnée en milieu institutionnel.

**Merci d'envoyer votre proposition de contribution
avant le 30 Octobre 2004
par E mail ou courrier postal : à**

Mohammed MELYANI
Mohammed.Melyani@ca.u-picardie.fr
landry@idf.ext.jussieu.fr
Département des sciences de l'éducation – UFR Philo. Sciences Humaines et Sociales
Université de Picardie Jules Verne
Chemin du Thil-Campus
80025 CEDEX Amiens

Vous souhaitez coordonner et animer un atelier thématique

Le planning du colloque comporte 5 séances, d'une durée de 2 heures chacune, réservées aux ateliers thématiques. A partir de l'élaboration d'un projet d'atelier, il s'agit de lancer un appel à communications et/ou de solliciter directement des intervenant-e-s potentiel-le-s (3 à 4 par séance, afin de laisser du temps aux débats), en s'assurant de la participation de « jeunes » collègues, et, si possible, de personnes originaires de plusieurs pays.

Les propositions de coordination / d'animation d'un atelier (argumentaire en 500 signes + liste des personnes sollicitées ou pressenties) sont à adresser au Secrétariat du colloque **avant le 30 Octobre 2004** et seront diffusées sur le site web du colloque à partir de fin Décembre.

Une fois la proposition d'atelier acceptée par le Conseil Scientifique (mi Décembre 2004), l'élaboration du planning des séances et l'animation des travaux pendant le colloque reviennent aux responsables. Dans un souci de cohérence, le Comité d'organisation se réserve le droit de proposer des regroupements thématiques, au regard des propositions de communication reçues.

Par ailleurs, vous remplissez le formulaire d'inscription au colloque.

Vous souhaitez proposer une communication

Au regard de l'argumentaire général du colloque et des ateliers thématiques proposés, vous faites parvenir – à l'aide du formulaire joint - le titre et le résumé (1 500 signes) de votre / vos communication(s) au secrétariat du colloque, **avant le 10 Janvier 2005**, en prenant le soin de préciser :

- Votre nom, adresse, téléphone / Fax et mél, ainsi que votre statut (doctorant-e, Professeure)

- La séance plénière ou l'atelier qui convient a priori le mieux à votre proposition de communication

Par ailleurs, vous remplissez le formulaire d'inscription au colloque.

Vous souhaitez simplement assister au colloque

Vous nous contactez dès le mois de Décembre 2005, pour obtenir le formulaire d'inscription au colloque, qui doit nous parvenir **avant le 10 Janvier 2005**.

3^e COLLOQUE MONDIAL SUR L'AUTOFORMATION.

A-GRAF

RENCONTRES ENTRE LES CULTURES ET LES PRATIQUES FORMELLES, NON FORMELLES D'APPRENTISSAGE

Proposition de coordination et animation d'un atelier thématique

Argumentaire de l'atelier présenté succinctement : 500 - 600 signes

Responsable(s) de la coordination et de l'animation de l'atelier :

Nom :

Prénom :

Statut professionnel :

Institution de rattachement :

Adresse :

Téléphone :

Télécopieur :

Mel :

Merci de nous adresser ce document, **en format RTF**, par courrier électronique :
Mohammed.Melyani@ca.u-picardie.fr ; landry@idf.ext.jussieu.fr

3^e COLLOQUE MONDIAL SUR L'AUTOFORMATION.
A-GRAF
RENCONTRES ENTRE LES CULTURES ET LES PRATIQUES FORMELLES, NON
FORMELLES D'APPRENTISSAGE

Proposition de communication

Nom :

Prénom :

Statut institutionnel :

Institution de rattachement :

Adresse :

Téléphone :

Télécopieur :

Mel :

Titre de la communication :

Résumé de la communication (1500 signes maximum)

EQUIPEMENT AUDIOVISUEL

- ? Tableau blanc et feutres / Tableau noir et craie
- ? Rétro-projecteur
- ? Projecteur à diapos 35 mm
- ? Projecteur 16 mm
- ? Vidéo VHS

THEMATIQUE(S) PRIORITAIRE(S)

Afin d'éviter les conflits d'horaire, veuillez nous indiquer si vous proposez une autre communication et, le cas échéant, d'en donner le titre :

Titre de la deuxième proposition de communication :

Merci de nous adresser ce document, **en format RTF**, par courrier électronique :
Mohammed.Melyani@ca.u-picardie.fr ; landry@idf.ext.jussieu.fr



Symposium GRAF
20 - 21 - 22 mai 2004
École Nationale de Voile
 Beg-rohu – 56510 St Pierre Quiberon
 Tél. 02 97 30 30 30 Fax 02 97 30 42 61

I. Thème des débats (appel à communication) :
Prise de pouvoir de sa formation et reconnaissance

Nous nous retrouverons cette année autour du thème « Prise de pouvoir de sa formation et reconnaissance », dans un cadre qui nous rappelle combien dame nature par ses beautés et caprices nourrit, influence et parfois dirige la vie des hommes¹⁰. La notion de pouvoir serait-elle alors inscrite dans une perspective relativiste qui laisse chacun penser et vivre sa propre expression du pouvoir ?

Être en capacité d'exercer un pouvoir sur sa formation semble bien être l'essence même de l'autoformation qui fait du sujet, un acteur social auteur de sa formation. Devenir auteur, c'est à la fois être autorisé (ou *auteurisé, être reconnu comme auteur*) et s'autoriser (*s'auteuriser, se reconnaître comme auteur*) à être et vivre son projet de développement personnel et professionnel. Pouvoir et reconnaissance semblent dès lors liés dans cette construction dialogique entre Moi et l'Autre.

Cette thématique appelle un large questionnement dont nous proposons quelques axes pour structurer, alimenter, ouvrir nos échanges.

Un premier axe de questionnement parle de l'autoformation du point de vue de l'individu, l'autre des enjeux sociaux. D'une part, la construction dynamique du pouvoir de l'individu sur sa propre formation. De l'autre, le contexte social dans lequel s'insère ce processus de "prise de pouvoir". Cette coupure individu "autodéterminé" / contexte social est, bien évidemment, à interroger. Elle pourra d'ailleurs faire l'objet de nos échanges.

PREMIER AXE : POINT DE VUE DE L'INDIVIDU

LE POUVOIR SE CONÇOIT AISÉMENT DANS LE RAPPORT À L'AUTRE, AUX AUTRES, MAIS ÉGALEMENT À SOI. LA PRISE DE POUVOIR NE SAURAIT ÊTRE RÉDUITE À LA SIMPLE DOMINANCE DE L'UN SUR L'AUTRE, MAIS PROBABLEMENT MUE PAR LE REFUS D'UNE CERTAINE FORME D'AUTORITÉ EXCLUSIVEMENT EXTÉRIEURE AU SUJET.

*DANS UNE SITUATION DE FORMATION, DE QUEL(S) POUVOIR(S) PARLONS-NOUS ?
 S'AGIT-IL DE CE QUE LES ANGLO-SAXONS NOMMENT EMPOWERMENT ?
 COMMENT DÉFINIR CETTE NOTION DANS SES DIMENSIONS COGNITIVES, PSYCHOLOGIQUES, SOCIALES ?
 QUELLES EN SONT LES COMPOSANTES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES ?*

LA RECONNAISSANCE DE SOI PAR SOI, DE SOI PAR L'AUTRE ET DE L'AUTRE PAR SOI SEMBLE INTIMEMENT LIÉ À CETTE DYNAMIQUE DE PRISE DE POUVOIR. IL NE S'AGIT PAS D'EXISTER CONTRE L'AUTRE, MAIS BIEN DE CRÉER CETTE ALLIANCE AVEC CET AUTRE. CETTE DYNAMIQUE DE RECONNAISSANCE, COMPLEXE FAITE D'ENVIES, DE DÉSIRS, DE BESOINS ET D'ATTENTES, CHERCHE À DÉVELOPPER UNE CONFIANCE RÉCIPROQUE PROPRE À LA GESTION DE L'OBJECTIF ET DU SUBJECTIF, DU FORMEL ET DE L'INFORMEL. CETTE RECONNAISSANCE SE CONSTRUIT DANS UNE DUALITÉ CONFIANCE/PREUVE TELLE QU'ELLE EST ACTUALISÉE PAR LA DÉMARCHE DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE.

*COMMENT LES FORMES INSTITUÉES DE L'ÉDUCATION AUTORISENT-ELLES CETTE DYNAMIQUE D'APPROPRIATION, DE RÉAPPROPRIATION DE SON POUVOIR DE FORMATION ?
 COMMENT GÉRER LES LIMITES DE LA DÉLÉGATION DU POUVOIR POUR LE MAINTIEN DE FORME RÉGULÉE ET INSTITUÉE ?
 COMMENT ACCEPTER L'INCERTITUDE NÉE DE LA CONSTRUCTION DE SAVOIRS HORS INSTITUTION TOUT EN CHERCHANT À LÉGITIMER CETTE CONSTRUCTION ?*

DEUXIÈME AXE : LE CONTEXTE SOCIAL OU L'INJONCTION À L'AUTOFORMATION

La notion d'autoformation est largement sortie des limbes... Elle est reprise en tant que telle dans nombre de dispositifs de formation, en FOD particulièrement. La sociologie (Lahire, Kauffman, Corcuff, etc.) s'est emparé d'une sociologie de l'individu : l'Association Internationale de Sociologie de Langue Française tient un colloque sur cette notion. Consécration suprême : l'autoformation devient une catégorie statistique du CEREQ et de l'INSEE. Et on retrouvera dans nombre de politiques actuels, comme la VAE par exemple, trace de nombre de préconisations des promoteurs de l'autoformation.

¹⁰ Comme le chantait Renaud, « C'est pas l'homme qui prend la mer c'est la mer qui prend l'homme ».

En même temps, un discours critique se développe à propos de cette « individualisation » : lassitude (« Fatigue d'être soi », d'Ehrenberg), injonction paradoxale à la subjectivité, précarisation de l'insertion sociale (plus précisément : insécurité, pour R. Castel), confusion avec une politique néo-libérale de retraits des engagements publics pour promouvoir une concurrence interindividuelle, etc.

Le GRAF ne peut échapper à cette question. Peut-on se contenter de dire qu'il ne s'agit que de détournements d'un concept dont nous serions les gardiens du temple vigilants, concept vite transformé en dogme ? Quelles sont les réalités sociales précisément à l'œuvre ?

SUR CES QUESTIONS, IL NOUS MANQUE ESSENTIELLEMENT DES ÉTUDES DE TERRAIN, DES TÉMOIGNAGES, DES CAS.

Pour débattre de la question de la prise de pouvoir sur sa formation, on ne peut ni rester seulement dans une approche psychologique, cognitive, ni dans une approche technologique mais il faut s'intéresser aux interactions entre des personnes particulières et des dispositifs identifiés plus ou moins formels. Cela renvoie à la conception de l'autonomie : soit on pense que les dispositifs de formation déterminent le niveau d'autonomie des apprenants, soit on pense que l'autonomie est une qualité en partie innée des individus, soit on pense que c'est une construction singulière, dynamique dans un environnement social, culturel, matériel donné... Si l'on penche pour la dernière proposition, il faut donc s'intéresser aux conditions de cette construction à partir d'approches permettant d'investir le couplage situation/action/connaissances.

Pouvoir et reconnaissance semblent particulièrement liés. Cette liaison serait l'objet même de négociations, de gestion d'une ouverture, d'un espace symbolique transactionnel et transitionnel au sein duquel l'expression de l'auto serait sollicitée, encouragée et développée.

D'autres questions pourront bien entendu alimenter nos échanges au cours de ce symposium. Nous vous invitons à préparer ce symposium en produisant un texte, un questionnement, des références, **s'appuyant, autant que faire se peut, sur des études de terrain**... autant d'éléments qui nous permettront ensemble de mieux comprendre la nécessité et la dynamique cognitive, affective et sociale de l'exercice d'un pouvoir reconnu dans l'acte d'autoformation.

Chaque participant prépare une communication (texte ou résumé), qu'il nous fait parvenir avant le 30 avril 2003. Une publication des textes est envisagée.

II. Organisation prévisionnelle des trois jours

Jeudi 20 matin : accueil

Jeudi après-midi : présentation de sa communication par chacun des membres, suivie de débat

Vendredi 21 matin : présentation de sa communication par chacun des membres, suivie de débat

Vendredi après-midi : Atelier sur la mise en oeuvre des pratiques de l'AF (3 petits groupes puis restitution en séance plénière)

Samedi 22 matin : Assemblée Générale de l'association A-Graf; élaboration d'un programme de travail

Samedi après-midi : Conclusions

Le "fil rouge" sera assuré par Patrick PAUL.

Serge Leblanc coordonne les questions de logistique.

Ouvrages et articles :

Ouvrages : Extraits.

Education formelle, informelle, non formelle

L'éducation, quelle soit formelle, informelle ou non formelle, est abordée depuis deux points de vue différents par l'UNESCO et l'OCDE ou l'UE.

Pour l'UNESCO, la finalité poursuivie est l'*Éducation pour tous* et la lutte pour l'*illettrisme* : programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale.

Pour les pays de l'OCDE et de l'UE l'enjeu est la compétence des personnes pour assurer la compétitivité des économies sur un marché ouvert où le renouvellement rapide des techniques implique des remises à niveau fréquentes par un apprentissage *tout au long de la vie*. En effet, l'enseignement obligatoire étant pratiquement suivie par tous les jeunes de 7 ans à 16 ans, la question de la diversité des modes d'éducation se pose essentiellement à des adultes ayant été scolarisé.

Quelques références pour alimenter le débat :

1. D. Poizat « [L'Éducation non formelle](#) » Point de vue de l'UNESCO
2. H. Bézille « [L'Autodidacte](#) » : expérience et apprentissage informel
3. Ph. Carré et O. Charbonnier « [Les apprentissages professionnels informels](#) » Point de vue des entreprises
4. D. Colardyn (Editor) « [Lifelong learning : which ways forward ?](#) » Point de vue de l'Europe
5. A. Pain « [Éducation informelle](#) » : un point de vue historique (1990)
6. B. Blandin « [L'autoformation, un sujet de thèse ou un enjeu de société ?](#) » : question de formes
7. Rapport consultatif « [Apprentissage non-formel : cartographie du terrain conceptuel](#) »

1) Extrait du livre de Denis Poizat « L'Éducation non formelle », L'Harmattan, 2003

Définitions de l'éducation non formelle

Nous présentons ces définitions de la plus récente à la plus ancienne. Celle du Thésaurus Européen de l'Éducation de 1998 (T.E.E.) confirme l'idée d'un consensus minimal autour de la notion d'activité éducative déscolarisée. Il s'agit en effet « d'activités ou de programmes organisés en dehors du système scolaire établi, mais dirigés néanmoins vers des objectifs précis d'éducation. » La CITE 97¹¹ établit en ces termes les contours de l'éducation non formelle : « toute activité organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel peuvent être de durée variable ».

¹¹ 17UNESCO, *Classification Internationale Type de l'Éducation*, Paris, UNESCO, Conférence générale, 29ème session, 1997.

18 INKEI P., KONCZ G., POCZE G., *The diversification of the educational field in Hungary*, Paris, IPE, 1988.

20 CARRON G., CARR-HILL R., op. cit., p. 20.

21 CARRON G., CARR-HILL R., op. cit., p. 21.

2) Extrait du livre d'Hélène Bézille « L'Autodidacte » Entre pratiques et représentation sociale, L'Harmattan 2003

L'Éducation Permanente et les débats sur l'apprentissage informel

Toute la période qui va des années 1960 jusqu'aux années 1980 est traversée par un certain nombre de débats à propos des enjeux de la formation des adultes :

- sur le statut de l'expérience comme ressource de formation
- autour de la complémentarité à construire entre formation organisée, programmée et instituée, et formation « informelle », « inconsciente » ou « fortuite » ;
- sur le rôle de l'école et de sa capacité ou non à développer des démarches d'initiation à l'auto-apprentissage.

Lexique

- **Apprentissage**
 - Le terme « apprentissage » est un terme dérivé du mot « apprenti » et désigne au XIVe siècle la formation technique et artisanale. Ce sens va demeurer au XIXe et XXe siècle, où il sert à désigner la filière d'enseignement technique.
 - Parallèlement, la signification du terme va s'enrichir. L'apprentissage désignera aussi bien les « premiers essais ». Au XXe siècle, en sciences, le terme va désigner aussi « *les processus d'acquisition des mécanismes et automatismes psychiques* ».
 - « L'apprentissage » peut donc être rapporté aussi bien au monde de la technique qu'à la formation au sens large, qui peut être appréhendée d'un point de vue existentiel, social, (dimensions que l'on retrouve d'ailleurs dans « le roman d'apprentissage »), ou cognitif.
- **Apprentissage informel**
 - Les organismes internationaux intervenant dans le champ de la formation d'adultes font la distinction entre trois types d'apprentissage :
 - *les apprentissages formels*, formes d'apprentissages programmés, se développant au sein des organisations habilitées à délivrer les diplômes ;
 - *les apprentissages non formels*, qui se développent au sein de dispositifs divers, dans la sphère associative et dans les organismes de formation professionnelle continue ;
 - *les apprentissages informels* qui n'obéissent pas à une logique de structuration explicitée, et qui ne sont en général validés par aucun titre. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non, et se développe dans les activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Le terme peut prêter à confusion dans la mesure où ce type d'apprentissage s'inscrit dans des formes culturelles et sociales et obéit à des règles implicites auxquelles la personne se conforme.
 -

3) Extraits du livre sous la direction de PH. Carré et O. Charbonnier « LES APPRENTISSAGES PROFESSIONNELS INFORMELS », L'Harmattan, 2003

Chapitre 1 Le projet de recherche « Optimiser les apprentissages professionnels informels »

La présente introduction nous permettra de présenter d'abord un aperçu de la problématique et des enjeux à la base de ce travail, puis de proposer une définition de travail, avant de passer en revue les bases méthodologiques et le déroulement de la recherche.

Problématique des apprentissages professionnels informels

Depuis le début des années 90, un consensus se forme dans les milieux les plus divers autour de l'impératif de développer les savoirs, et donc les apprentissages, dans le cadre du travail. Du MEDEF à Force Ouvrière, de la Communauté européenne à l'UNESCO, rapport après rapport souligne l'entrée des économies occidentales dans une société « de l'information », « cognitive », « apprenante », dans laquelle le développement intensif des savoirs et des compétences se révèle stratégique eu égard aux nouveaux enjeux économiques et sociaux. Ces enjeux sont à la hauteur des bouleversements actuels des économies mondiales et se mesurent à l'aune de systèmes de valeurs variés : employabilité, qualification, gestion des âges, compétitivité, développement professionnel et culturel, performance économique et/ou sociale. Il est intéressant de constater que sous la plume de l'OCDE, les enjeux de cette société du savoir en gestation se situent à tous les niveaux de l'organisation sociale : nations, entreprises, sujets sociaux.

« De nos jours, le savoir sous toutes ses formes joue un rôle capital dans le fonctionnement de l'économie. Les nations qui exploitent et gèrent efficacement leur capital de connaissances sont celles qui affichent les meilleures performances. Les entreprises qui possèdent plus de connaissances obtiennent systématiquement de meilleurs résultats. Les personnes les plus instruites s'adjugent les emplois les mieux rémunérés. » OCDE, *Technologie, productivité et création d'emploi*, 1996.

Les différents protagonistes du débat social, souvent contradictoire, sur ces thèmes sont néanmoins réunis autour de ce que tous les acteurs s'accordent à considérer comme la compétence-clé, voire le « seul métier durable »¹² du siècle nouveau : apprendre. Les salariés de l'industrie et des services sont ainsi appelés à devenir des « travailleurs de la connaissance » et à développer leurs « compétences à apprendre » (Nyhan, 1991).

Ce contexte nous invite aujourd'hui à penser autrement les relations entre organisation et apprentissage, entre activité professionnelle et développement des compétences, entre travail et formation. La notion d'*apprentissage informel* est au cœur de ces relations. En effet, la société du savoir en gestation ne peut s'accommoder du cadre que représente pour les apprentissages nécessaires, le seul recours aux stages et actions de formation institués. A travers le projet de société cognitive, c'est tout l'iceberg des apprentissages informels, autodirigés ou expérientiels, des adultes qui prend une valeur économique, sociale, stratégique...

Qu'entendre par apprentissage professionnel informel ?

La définition que nous avons construite pour conceptualiser la notion d'apprentissage informel est basée sur celle de l'éducation informelle, telle que A. Pain (1990) en a formalisé les bases. Cette forme souterraine, invisible, contrebandière d'éducation se déroule hors de structures éducatives instituées (école, université, service ou organisme de formation), n'a pas de contenu défini d'avance ni de programme pédagogique pré-établi et ne suppose pas de connaissance préalable organisée de la matière concernée ; ses contenus ne sont pas structurés selon une logique d'apprentissage mais selon leur propre logique liée à l'action ; enfin, l'individu y joue un rôle plus décisif encore.

Par convention, on appellera ici **apprentissage professionnel informel**¹³ tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle.

Appréhender les apprentissages professionnels informels selon trois niveaux d'analyse

¹² Selon la belle formule d'H. Trocarné-Fabre

¹³ Il serait peut-être plus exact de parler d'« apprentissage en situation informelle », mais on substituerait à une source d'ambiguïté (l'apprentissage peut-il être « formel » ou « informel » ?), une autre plus gênante encore (que dire des situations *formelles* porteuses d'apprentissages ... « informels » ?). Quant aux expressions d'« apprentissage en situation de formation informelle », voire d'« apprentissage en situation informelle d'apprentissage », on s'accordera facilement à convenir qu'elles manquent d'élégance !

Les phénomènes relatifs à l'apprentissage professionnel informel sont ici observés à plusieurs niveaux d'analyse ou « échelles d'observation ».

Niveau micro : le rôle des salariés

A un *niveau* « micro », on étudie les dimensions individuelles des rapports au savoir, aux autres et aux choses, qui caractérisent les sujets sociaux des différentes organisations-terrains dans leurs apprentissages professionnels informels : déclenchement, motivation, circonstances, ressources, etc.

Un intérêt particulier y est donc accordé à l'étude fine des modalités concrètes d'appropriation de savoirs et de développement des compétences des individus dans le cours régulier du travail, autour de trois questions majeures

- les conditions de la « proactivité » en matière d'apprentissage intentionnel,
- les mécanismes d'autorégulation dans la production de savoirs,
- et enfin les modalités d'apprentissage « incident », c'est-à-dire non intentionnel.

Niveau meso : le rôle du management de proximité

A un *niveau* « meso », celui des équipes naturelles de travail dans les organisations, les dimensions managériales et de collaboration sont analysées tant en ce qui concerne la conduite des équipes que la dynamique des groupes humains concernés, à propos des apprentissages professionnels informels et des facteurs inhibiteurs et facilitateurs.

Niveau « macro » : le rôle de la structure

A un *niveau* « macro », ce sont les caractéristiques des organisations de travail, analysées en particulier à travers leurs modes d'organisation, leurs conceptions des systèmes d'information et leur culture (valeurs, vision, missions) qui font l'objet des observations.

Niveau transverse : l'articulation des trois niveaux « individus / management / structure »

Ces 3 niveaux d'analyse seront mis en « phase » de façon à étudier les éventuelles synergies, et les facteurs de freinage ou de promotion des apprentissages professionnels informels, à travers en particulier, une attention spécifique consacrée aux interactions entre niveaux pris deux à deux. Si chacun de ces trois niveaux - individu, management, structure - porte une part de responsabilité dans la mise en oeuvre d'apprentissages informels, c'est sans doute la qualité de leur articulation qui garantira l'optimisation des apprentissages informels.

4) Extraits de D. Colardyn (Editor) "Lifelong learning : which ways forward ?"

Lemma publishers, Utrecht, 2002

Formal and non-formal

At present, one of the approaches to lifelong learning is to look at the distinction between formal and non-formal learning. Could the understanding of relationships and links between the two help to conceive and implement lifelong learning policies? Is it a valuable track to explore or is it a dead-end street that can but lead to sterile debates? It might be worth examining some aspects of those relationships, as they seem to clarify somewhat the issues in lifelong learning and to explain what the current debates and research are about. The following definitions of the terms 'formal' and 'non-formal' are used (Cedefop, 2000):

- Formal learning is learning that occurs within an organized and structured context (formal education, in-company training) and that is explicitly designated as learning. Formal learning may lead to a formal recognition (diploma, certificate).
- Non-formal learning is learning which is embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning but that contain an important learning element. As opposed to formal learning, non-formal learning

encompasses what is sometimes described as semi-structured learning, that is, learning in environments containing a learning element (e.g. quality management); and accidental learning resulting from daily life situations (including at the workplace) and defined as informal learning.

As we shall see in the various contributions, authors have attempted to follow the definition of the CEDEFOP glossary (2000) although there are many others. But rather than having long-winded debates on definitions and ending up with too many proposals, the choice here was to refer to the glossary as a way of facilitating thinking in a complex area. As mentioned in its presentation, the glossary proposes definitions whose scope can be generally accepted, irrespective of the various national or regional contexts. The choices made here are open to discussion as it is not possible to offer universally accepted definitions of these key concepts (even if they are key concepts) (Bjornävold, 2000, p. 200).

The terms non-formal learning and informal learning are often used as synonyms. The difficulty is that they are both 'negative' concepts in the sense that they are the negation of something else (see Bjornävold in Chapter 5): they include what is not covered in formal education and training. That 'negative' aspect could well disappear the day non-formal learning would be better known and understood. What the present definition really translates is the still limited knowledge and understanding of what exactly one is dealing with, how complex it is, how vast a territory one is moving in. For the time being, the concept is accepted as such and it can be considered that non-formal and informal are frequently interchangeable¹⁴. For clarity purposes, the authors were asked to use the term 'non-formal' except in particular cases that would have to be explained in their contribution.

5) Extraits du livre d'A. Pain « Education informelle », l'Harmattan, 1990
CHAPITRE II

Parmi les approches psychologiques, les apprentissages par observation et par imitation à partir de stimuli sociaux qui informent sur les comportements demandés par la société, ont été étudiés par Bandura (Bandura). Pour explorer les conséquences cognitives de l'éducation formelle et informelle Scribner et Cole analysent plusieurs études de psychologues et d'anthropologues réalisés sur des enfants. L'éducation informelle apparaît comme une action qui se passe dans la famille qui transmet les traditions et qui fonde les domaines intellectuel et émotionnel. Dans des sociétés traditionnelles où l'enseignement formalisé sous une modalité scolaire s'oppose à la culture traditionnelle, l'informel est le lieu de défense de l'identité culturelle, notamment en ce qui concerne l'éducation des enfants (Scribner ; Cole, 1973).

Du point de vue pédagogique, Goodman envisage l'éducation comme un phénomène global, définissant « l'incidental éducation » il met en valeur les aspects sociaux et relationnels d'une société qui offre aux individus des occasions de se former en dehors des pressions extérieures. L'éducation informelle a attiré l'attention des universitaires en Espagne où le premier colloque sur ce thème a eu lieu en 1974. Dans le droit fil de cette exploration Trilla Bernet, dans une thèse sur l'éducation informelle, à partir d'une approche philosophique de l'éducation, a détecté dans la bibliographie classique des indices d'une approche plus large du concept d'éducation à partir de la possibilité d'une éducation non intentionnelle (Trilla Bernet).

La conception actuellement en vogue chez les planificateurs et les décideurs de l'éducation apparaît de manière claire dans la définition utilisée dans le « Manuel pour la collecte des statistiques sur la base de la Classification Internationale Type de l'Éducation » (ISCED).

Apprentissage occasionnel (sans communication organisée)				
Apprentissage dans le cadre familial et social	Portée de l'éducation dans l'ISCED (Communication organisée en vue de l'apprentissage)			Auto-instruction
	Enseignement ordinaire	Éducation des adultes		
		Institutionnel	Non institutionnel	
	Éducation spéciale			
Communication non organisée en vue de l'apprentissage				

¹⁴ When quoted from official publications, the term used here is kept unchanged.

Le schéma ci-dessus présente en trait plein le noyau fort de l'éducation traitée par l'ISCED. La conception du diagramme fait des autres modalités de l'action éducative une sorte d'agrégat par rapport au centre. L'auto instruction, l'apprentissage occasionnel, et l'apprentissage dans le cadre de la vie familiale et sociale en sont exclus. L'expression « Éducation » désigne « la communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage » (ISCED).

Cette définition est un indicateur de l'état de la réflexion sur l'éducation ; car c'est l'instrument utilisé pour recenser les activités éducatives, et par conséquent pour fournir des informations pour l'élaboration des politiques. A ce sujet la réflexion de Coombs sur l'enseignement extra-scolaire qui a souffert autrefois du même ostracisme que l'éducation informelle, expliquerait une des raisons de la situation actuelle : « Personne ou presque ne conteste que ce "système parallèle" d'éducation ne soit important et ne mérite davantage d'attention. Mais les quelques indications dont on dispose donnent cependant à l'observateur l'impression que si l'on a beaucoup parlé de ce problème on est loin d'avoir agi en proportion. Il y a à cela, entre autres, une raison évidente : c'est que devant l'ordre relatif et la cohérence caractérisant l'enseignement scolaire, les activités éducatives non scolaires forment un ensemble confus qu'il est impossible de décrire simplement ou de soumettre à l'analyse et à l'évaluation quantitative requises pour une planification méthodique » (Coombs, 1968).

Des apprentissages informels peuvent être de deux sortes. D'une part ceux transmis par les structures dans lesquelles les individus vivent et agissent (famille, groupe de pairs, Associations volontaires au sens large) et par la société globale au moyen de ses sous-systèmes (production, communication, distribution) sans qu'il y ait intention d'apprendre de la part de l'individu. Ces apprentissages se produisent par répétition et imprégnation. Leur poids est grand dans la mesure où ils apparaissent comme un coproduit de l'activité principale qui joue le rôle de vecteur. La légitimité et le prestige de ces vecteurs rendent difficile une attitude critique, face à l'efficacité immédiate, critère principal pour une première acceptation. Le processus de répétition non consciente facilite l'intégration.

Dans le deuxième type c'est l'individu lui-même qui déclenche le processus d'apprentissage. Le point de départ est l'intérêt ou la préoccupation de l'individu : « ... les personnes vivant dans un environnement déterminé sont soumises à nombreuses... influences éducatives et, si elles sont motivées peuvent apprendre beaucoup par leurs propres moyens pour améliorer leur emploi et la qualité de leur vie (elles peuvent aussi, bien entendu, apprendre plusieurs choses socialement indésirables) » (Coombs, 1985).

Reconnaître l'existence et décrire les caractéristiques des apprentissages informels amènent à poser l'hypothèse de la priorité de l'éducation informelle par rapport aux autres modalités déjà reconnues. Ceci revient à accepter l'idée d'un environnement non organisé dans un but éducatif, dans lequel tous les aspects caractérisant l'action éducative (buts, programmes, système de promotion, fonction enseignante, méthodes, certification, etc.) se trouvent à l'état initial avant qu'une quelconque formalisation intervienne. C'est l'état primaire dans lequel des contenus de toutes sortes, ceux qui font partie de l'acquis historique et ceux qui viennent de l'expérience immédiate individuelle et sociale, sont à la disposition des individus dans leur environnement.

De même, l'éducation est conçue comme une fonction continue **du point de vue de** la société et des individus. A part le système formel, spécialisé dans la transmission de l'héritage culturel, tous les sous-systèmes sociaux véhiculent des messages qui modifient les comportements des individus et à ce titre participent à l'action éducative globale de la société. Cette approche reconnaît la possibilité d'existence de plusieurs modalités éducatives en action en même temps au sein d'un même processus éducatif. La diversité des situations, des objectifs, des publics et des circonstances d'intervention ainsi que les ressources éducatives utilisées, justifient l'existence d'une variété d'actions et de modalités. Au lieu de partir de l'analyse de chacune d'elles, et d'une approche partielle avec le risque d'une catégorisation qui les mettrait en concurrence, il convient de les étudier en fonction des buts globaux que la société se fixe et des possibilités d'action que chacune d'elles possède.

6) L'autoformation, un sujet de thèse ou un enjeu de société ? Par Bernard Blandin (Symposium GRAF, Bordeaux, 2002)

Jusqu'à la réception de la dernière version du questionnaire de Mohammed Melyani, j'avais beaucoup de mal à imaginer ma contribution au séminaire de Bordeaux. La consigne d'exprimer « dans un texte de 3/4 pages sa vision de la transversalité » et de « dégager les thèmes transversaux aux planètes de la galaxie de l'autoformation en débattant du point de vue exprimé par les membres du GRAF pour donner un éclairage "synergique" aux

travaux de recherche des membres », m'a laissé perplexe. Avec les textes de Pierre Landry et de Gaston Pineau j'ai cru entrevoir de quoi il s'agissait, mais les autres textes reçus ont perturbé les bribes de sens que j'avais cru déceler... Je restais donc dans l'expectative, avec la résolution de m'abstenir de toute production, si les choses ne se clarifiaient pas, car mes engagements actuels, à la fois de responsable « industriel¹⁵ » et de « *reflexive practionner* », pour reprendre un terme de Schön (1983), me laissent peu de loisirs¹⁶ pour contribuer à un exercice purement académique.

Je remercie donc Mohammed de remettre, par le questionnaire, des questions véritablement politiques au cœur du débat. Le sujet était déjà sous-jacent au projet de manifeste, sans qu'il n'y ait de prises de position explicite sur ce point. Or, finalement, ce sont ces questions qui me paraissent répondre le mieux à la consigne ; d'autant plus que les circonstances et l'environnement politique français rendent aujourd'hui nécessaire des prises de position politiques du GRAF sur l'autoformation.

En effet, il me semble qu'à l'origine, les notions « d'autoformation » et de « sujet social apprenant », telle qu'exprimées par Dumazedier (1994) lors du premier colloque sur l'autoformation, renvoyaient à des dynamiques sociales et/ou sociétales de modernisation et de démocratisation des droits du sujet social. Le sixième colloque, à Montpellier, co-organisé par Peuple et Culture, a remis cette problématique au centre des débats. Les événements politiques de ces dernières semaines montrent à l'évidence que ces dynamiques sont loin d'être les dynamiques motrices principales de la société française actuelle, et qu'il reste du chemin à parcourir pour qu'elles le deviennent. On ne peut donc pas l'ignorer.

J'avais essayé de « dégager les thèmes transversaux aux planètes de la galaxie de l'autoformation » en faisant, à l'occasion du séminaire SERIA 2001 à Lille, en septembre dernier, une tentative d'analyse de la « galaxie » qui débouchait sur un constat : l'anthropologie anglo-saxonne, lorsqu'elle s'intéresse à la « relation éducative » (Postic, 1979) tend à définir un continuum entre « *formal learning system*¹⁷ » – catégorie qui regroupe le système scolaire et ceux de formation professionnelle et continue – et « *non-formal learning system* » – qui regroupe toutes les façons d'apprendre à travers les situations non institutionnelles¹⁸.

En France, la « nouvelle galaxie de l'autoformation » peut pour partie se lire comme l'expression d'un tel continuum¹⁹, qui va des situations d'apprentissage les moins formelles aux plus formelles. En y incluant les formes « scolaires » ce continuum devient : 1) apprendre par l'expérience (autoformation expérientielle), 2) apprendre au travers du groupe social (autoformation sociale), 3) apprendre hors du système éducatif (autoformation intégrale ou autodidaxie), 4) apprendre dans un dispositif ouvert de formation (autoformation éducative), 5) apprendre dans un dispositif traditionnel de formation (hétéro-formation scolaire ou professionnelle). Les paliers 4) et 5) sont constitués de ce que j'appellerai, en traduisant les termes anglais, des « *systèmes formels d'apprentissage* », dans lesquels se déploient différentes formes de la « relation éducative²⁰ ». Les trois autres paliers sont constitués des systèmes d'apprentissage « informels », où se développent, selon différentes modalités, des formes de la « relation éducative » dans lesquelles « soi-même » ou « les choses » sont les acteurs principaux.

Il y aurait donc là matière à discussion, sur la pertinence d'un tel continuum, ou sur la façon dont les problèmes posés par la cinquième planète (autoformation cognitive), et par le projet de manifeste, se spécifient dans chacun des registres du continuum « formel – informel » : quelle forme prennent l'acquisition des savoirs, la construction du sens et la transformation de soi ; y-a-t-il des formes particulières d'expression de la motivation et des aspects méta-cognitifs, etc.

¹⁵ C'est le terme pour désigner celui qui encadre, dans une entreprise commerciale, un doctorant CIFRE, et c'est mon cas : j'essaye de faire en sorte que la recherche se développe dans nos domaines, et qu'en même temps elle serve à produire des cadres institutionnels viables pour le développement de l'autoformation...

¹⁶ Après avoir finalisé en six mois une version (très) condensée de ma thèse qui va être publiée aux PUF, contribué à un ouvrage américain par un chapitre sur la dimension sociale du concept de « *usability* », et rédigé un article pour un prochain numéro d'Education Permanente, le tout écrit pendant mon temps libre...

¹⁷ « *Formal Learning System* » : notion provenant de l'anthropologie américaine (cf. Ninnis, 1991), utilisée aujourd'hui couramment dans les études de l'OCDE, de la Commission européenne, ou du programme mondial « *21st Century Learning Society Initiative* » pour désigner un dispositif institutionnel d'éducation, de formation, etc.

¹⁸ Cf. (Shengkun & Haimin, 2001), qui proposent un continuum à trois niveaux dans leur étude du système de formation des paysans chinois.

¹⁹ Quatre des « planètes » identifiées par (Carré, 1996) s'inscrivent dans ce continuum. La cinquième, « l'autoformation cognitive » renvoie aux aptitudes requises, et non aux dispositifs.

²⁰ Pour traiter de la « relation éducative » sur l'ensemble du continuum décrit, il faudrait prendre en compte les trois maîtres de Jean-Jacques Rousseau, comme y invite Gaston Pineau (1989). Mais ce n'est pas l'objet de cet article.

J'ai abandonné le projet d'un tel papier, au profit de questions qui me paraissent plus essentielles, au moment où la politique fait un retour en force, et où l'actualité démontre que les écrits et les programmes pèsent peu au regard des urnes ou de la rue...

Il me semble en effet aujourd'hui plus urgent que le GRAF assume ses propositions théoriques et les traduise en proposition d'action s'inscrivant dans les dynamiques sociales contemporaines, faute de quoi la notion d'autoformation pourrait ne rester qu'une utopie de la fin du XX^{ème} siècle : en effet, le sens du terme est aujourd'hui peu clair et controversé, pour le grand public aussi bien que pour les professionnels de l'éducation et de la formation²¹. Quant aux partenaires sociaux, le MEDEF en fait le synonyme de potion magique, et les syndicats de système à combattre²² ! Il est donc temps pour le GRAF de regarder cette réalité en face.

« L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et la vie dans son ensemble » (Projet de manifeste pour l'autoformation).

Si l'on accepte ce point de vue, il me semble que l'on ne peut pas ne pas s'interroger sur les conditions favorables à la mise en œuvre de ce processus, ni contribuer au développement de telles conditions ; à moins que d'accepter de rester dans une situation d'attente semblable à celle du *désert des tartares*, et d'accepter que l'autoformation ne soit que l'apanage de quelques heureux élus que les hasards de leur vie ont amené à prendre en main leur destinée...

Or j'ai cru percevoir des positions militantes au sein du GRAF pour faire de ce processus autonomisant, dans la continuité de Dumazedier, une possibilité ouverte à tous. Ces positions, si elles s'exprimaient à Bordeaux, impliqueraient alors de passer d'une position de chercheur à celle d'acteur. Ce qui ne veut pas dire transformer le GRAF en instance politique, mais bien faire en sorte que les travaux réalisés au sein du GRAF aient un écho au sein du monde politique et auprès des décideurs.

Le rapprochement, que j'avais évoqué lors de précédentes réunions du GRAF, avec des associations à vocation plus politiques, comme le FFFOD ; ainsi que l'ouverture à d'autres « praticiens qui réfléchissent²³ », comme cela avait été envisagé, me paraissent donc plus que jamais à l'ordre du jour, et je souhaite que ces points soient discutés.

Bibliographie

- Carré, P. 1996. A la recherche d'une nouvelle galaxie, in *Pratiques d'autoformation et d'aides à l'autoformation*. Les Cahiers d'études du C.U.E.E.P. n°32-33, Lille, p 244-251.
- Dumazedier, J. 1994. *Vers une sociopédagogie de l'autoformation*. Document ronéoté, Université de Nantes.
- Ninnes, P. 1991. *Culture and Learning in Western Province, Solomon Islands*. MA Thesis, Flinders University.
- Pineau, G. 1989. La formation expérientielle en auto-, éco-, et co-formation, in *Apprendre par l'expérience*, Education permanente n°100/101, p 23-30.
- Postic, M. 1979. *La relation éducative*. PUF, Paris. 9^{ème} édition avec additif : 2001.
- Shengkun, Z. & Haimin, W. 2001. *Farmers' Learning in the Dairy Sector of China - cases from Zhengzhou and Qingdao*. ALA/CHN/95/17, EU-China Technical and Commercial Cooperation within the Dairy and Food Processing Sector, Research Project no. 2.
- Schön, D. A., 1983. *The reflective practionner. How professionals think in action*. Basic Books Inc.

Apprentissage non formel : cartographie du terrain conceptuel. Un rapport consultatif.

Dans cet article, Helen Colley, Phil Hodgkinson & Janice Malcolm fournissent une vue d'ensemble très utile de différents discours concernant l'apprentissage non-formel et informel, et trouvent qu'il y a peu de situations d'apprentissage, pour ne pas dire aucune, où des éléments informels ou formels soient absents. Les

²¹ Une recherche par WHOIS montre que les noms de domaine « autoformation.com » et « auto-formation.com » sont déposés respectivement par une entreprise américaine (qui n'en fait rien) et un français, qui a créé son site personnel. Une recherche sur Internet amène en premier lieu un site (<http://www.autoformation.ch/>) développé par le Centre Romand d'enseignement à distance, en Suisse, qui vend la solution « Mediaplus » de formation aux logiciels bureautiques... Un autre renvoie à la recherche de formations en lignes (<http://persocite.francite.com/autoform/>), un troisième à l'éditeur I-Progress, etc. Parmi cela, le site de l'Université de Nantes, et celui du GRAF sont un peu perdus et apparaissent comme des figures étranges.

²² Un lexique produit par la CFDT et des partenaires européens dans le cadre d'un programme Leonardo est très révélateur à ce sujet...

²³ Ce qui est une traduction littérale du « reflexive practionner » de Schön.

frontières ou les relations entre les apprentissages informels, non formels et formels ne peuvent être compris que dans des contextes particuliers. Ils concluent qu'il est souvent plus utile d'examiner les dimensions de formalisme et d'informalisme, et la manière dont ils interagissent entre eux ; cette attention sera récompensée par un contexte d'apprentissage élargi du point de vue historique, social et économique et, par le point de vue théorique sur l'apprentissage pris par les auteurs.

Il est difficile de faire une distinction claire entre des apprentissages formels et informels puisqu'il y a souvent un croisement entre les deux. (McGivney, 1999, p.1)

La recherche sur laquelle est basée ce rapport a été commandé par l'Agence pour le développement de l'apprentissage et des compétences (Learning Skills Development Agency). L'intention était d'examiner et d'analyser un large éventail d'écrits pertinents concernant les apprentissages informels, non formels et formels en vue de fournir une plus grande clarification conceptuelle. Sont incluses dans cette recherche trois ateliers d'entretiens où ceux ayant un intérêt et une expertise sur ces questions, qu'ils soient chercheurs, décideurs politiques, praticiens ou autres, ont pu aider les auteurs à préciser leurs idées et à produire le rapport final. Ce rapport consultatif a été produit pour faciliter ce processus. Dans celui-ci, nous partageons nos idées au moment de sa rédaction (novembre 2002), et demandons aux lecteurs de nous donner leurs réactions. Certaines parties de ce rapport sont provisoires et d'autres parties correspondent à des recherches non complètement terminées ou en cours. En particulier, le travail sur les adultes et les communautés d'éducation et d'apprentissage ont commencé plus tard que les autres, quand Janice Malcolm a rejoint l'équipe en août 2002. Cette partie du rapport est de ce fait moins bien développée que le reste. Il y a d'autres lacunes et omissions, certaines d'entre elles étant connues de nous. Lors de la lecture de ce rapport, nous vous demandons de vous concentrer sur les questions suivantes :

- Jusqu'à quel point trouvez-vous nos arguments convaincants ?
- Qu'elles sont les omissions importantes de ce rapport en termes d'écrits, de témoignages pour améliorer notre position, ou d'arguments, d'idées et de points de vue qui sont injustement négligés ? (N'oubliez pas que le travail se poursuit sur les adultes et les communautés d'éducation et d'apprentissage.)
- Y a-t-il des éléments de notre argumentation qui peuvent être renforcés, ou des passages où des nuances, des facettes ou des implications ont été négligé ?
- Y a-t-il des pertes significatives entraînées par la manière ou nous avons abordés les questions ? Si c'est le cas, lesquelles et à quel point peuvent-elles influencer sur l'analyse finale ?
- A la lumière de vos réactions aux questions précédentes, quelles sont les principales implications sur nos analyses pour des recherches futures, et sur la politique à suivre et les pratiques ?
- Comment les idées complexes présentées ici, ainsi que des compléments et des changements résultant des questions précédentes, peuvent-ils être présentés au mieux pour maximiser leurs intérêts, à un public autre que des chercheurs ?

Les commentaires doivent être envoyés au :

Professeur Phil Hodkinson

Institut de l'apprentissage tout au long de la vie

Bâtiment de la Formation continue

The University of Leeds Leeds LS2 9JT Email: p.m.hodkinson@leeds.ac.uk <mailto:p.m.hodkinson@leeds.ac.uk>