

Modes de gestion par les étudiants des contraintes institutionnelles dans un dispositif d'autoformation en langues, le Centre de Ressources de Langues

Peggy Candas

▶ **To cite this version:**

Peggy Candas. Modes de gestion par les étudiants des contraintes institutionnelles dans un dispositif d'autoformation en langues, le Centre de Ressources de Langues. 8ème Colloque sur l'Autoformation "Apprendre par soi-même à tous les âges de la vie adulte…", Oct 2014, Strasbourg, France. hal-01104583

HAL Id: hal-01104583
https://hal.science/hal-01104583

Submitted on 17 Jan 2015

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

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

Modes de gestion par les étudiants des contraintes institutionnelles dans un dispositif d'autoformation en langues, le Centre de Ressources de Langues

Candas Peggy
UMR 7118 ATILF, CNRS-Université de Lorraine, Équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique (Crapel), CLSH Bâtiment F - 23 Boulevard Albert 1er - 54015 Nancy cedex
peggy.candas@univ-lorraine.fr

RÉSUMÉ
Même un dispositif ouvert (Jézégou, 2005), comme un centre de ressources de langues (CRL) à l'université, impose un cadre et il est probable que ces contraintes exercent une influence sur l'activité des étudiants en son sein. On est assurément loin de l'« autoapprentissage sans contrainte » prôné par Illich (Bézille, 2002). Après avoir interrogé la notion de « dispositif » pour clarifier les conditions dans lesquelles s'exerce l'autonomie d'apprentissage des apprenants en contexte institutionnel, je reviendrai sur un des indicateurs potentiels d'autonomisation que j'ai exploré (Candas, 2009), les modes de gestion par les étudiants de CRL des contraintes institutionnelles. Des études de cas, combinant observation directe et entretiens directifs, ont montré que les trajectoires d'apprentissage, dont les étudiants sont loin d'être pleinement les auteurs, résultent d'influences multiples, en particulier des attentes des enseignants et des modalités d'examens. Si les étudiants ont adopté leur métier d'étudiant, reste à déterminer dans quelle mesure le fait de « se débrouiller avec » les contraintes institutionnelles participent, sur le long terme, de leur développement personnel.

MOTS-CLÉS
université ; centre de ressources de langues ; apprentissage des langues ; autonomie d'apprentissage ; dispositif.

1 INTRODUCTION

> « Les approches de l'autoformation se développent dans un mouvement de balancier entre ces périodes de radicalisation de la critique de l'institution scolaire, et ces moments plus pacifiés ou le débat porte sur le processus d'apprentissage à promouvoir au sein de l'école ou au-dehors. » (Bézille, 2002)

Bézille (2002) montre comment, dans l'histoire de l'autoformation, ont coexisté une dimension déconstructive de la critique, notamment en direction de l'institution scolaire (rôle, méthodes, etc.), l'autoformation étant valorisée comme modèle alternatif, et une dimension constructive, l'idée étant alors de positionner l'autoformation au cœur de l'institution scolaire avec pour visée de donner un pouvoir critique et réflexif au sujet individuel. Relevant de l'autoformation éducative (Carré, Moisan, & Poisson, 1997), la création des Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur (ULP), qui a fusionné avec les deux autres universités strasbourgeoises pour devenir l'Université de Strasbourg en 2009, participent de l'élan constructif.

L'étude de leur genèse (Albero, & Poteaux, 2009) montre comment la création du premier Pôle Universitaire Européen à Strasbourg en 1991 a été l'occasion de mobiliser les acteurs favorables à une rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université. Et c'est de la volonté institutionnelle de tenter de rendre les étudiants plus performants en langues étrangères qu'est née l'expérience des CRL, conçus avec enthousiasme par une équipe motivée, s'appuyant sur

les développements récents de la recherche sur l'apprendre et l'autonomie d'apprentissage. La mise en place de ce dispositif innovant, fondé sur l'autoformation guidée, constituait une véritable gageure dans le milieu universitaire, profondément attaché à ses traditions d'enseignement.

L'incroyable énergie qu'il faut déployer dans le domaine de l'éducation pour faire accepter une innovation peut faire passer au second plan l'exigence d'évaluation et de mesure des effets attendus en regard des intentions de conception. Ma recherche doctorale (Candas, 2009) s'est inscrite dans ce désir des acteurs du dispositif de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans les CRL. Dans cet article, j'interrogerai la notion de *dispositif* afin de clarifier les conditions dans lesquelles s'exerce l'autonomie d'apprentissage des étudiants, avant de me concentrer sur ce que ma recherche doctorale permet de dire des modes de gestion par les étudiants des contraintes du dispositif, et par là-même de l'impact du dispositif, et de l'institution, sur les pratiques étudiantes.

2 LA NOTION DE DISPOSITIF

Toute tentative de mise en œuvre de l'autoformation éducative se traduit logiquement par une réflexion sur l'organisation matérielle et pédagogique. Pour y faire référence, il me semble intéressant de convoquer la notion de *dispositif*, dont l'investigation peut s'avérer pertinente pour tenter de cerner, au-delà de l'aspect technique immédiatement perceptible, la complexité d'une telle conception intellectuelle, dont Foucault a montré qu'elle était :

> « […] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit […]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments »[1].

Si le terme de *dispositif* aujourd'hui omniprésent est parfois jugé peu opératoire car utilisé « à la fois au niveau de la conception de ressources, de la construction de séquences pédagogiques et de la mise sur pied de formations » (Demaizière, 2008), d'autres lui reconnaissent « une incontestable pertinence et un potentiel heuristique » (Lochard, 1999 : 150), en ce qu'il conjugue trois sèmes, un sème de spatialité, un sème de systématicité et un sème d'intentionnalité agissante (ibid. : 149). En effet, dans les sens plus abstraits de *dispositif*, la composante technique première s'estompe mais subsistent « l'idée d'appareil ou en tout cas d'arrangement » ou d'agencement d'éléments de natures diverses et « l'intention d'articuler des moyens en fonction d'une fin » (Meunier, 1999 : 84). À ce titre, le dispositif peut être défini comme « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (Peeters, & Charlier 1999 : 18). En outre, le dispositif est aussi « une manière de penser l'articulation entre plusieurs éléments qui forment un ensemble structuré de par la solidarité combinatoire qui les relie » (Charaudeau, 1997, cité dans Flageul, 1999). L'intention, elle, est souvent l'optimisation (« de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisation optimales », Vandendorpe, 1999 : 199), et/ou l'innovation, « [le dispositif] se présent[ant] comme un remède à un dysfonctionnement diagnostiqué », « impliquant une nouvelle manière de voir et de nouveaux moyens d'action » (Fusulier, & Lannoy 1999 : 190), ainsi que la facilitation. En effet, le dispositif opère sans doute aussi un ordonnancement particulier d'éléments qui, dans la réalité (ou l'expérience non médiatisée), se présentent sous une forme dispersée et parfois menaçante, permettant à l'individu de s'orienter plus facilement et, le cas échéant, de reprendre confiance au sein du dispositif (Vandendorpe, 1999 op. cit. : 200).

La généralisation de la notion de *dispositif*, particulièrement sensible dans le champ de l'éducation et de la formation, marque aussi un changement important, avec une « recentration » sur l'individu-usager (Peeters & Charlier, 1999 op. cit. : 18) : la figure centrale du dispositif est

---

[1] « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, no. 10, juillet 1977, repris in *Dits et Ecrits*, vol. 3, texte no. 206.

l'individu et la réflexion sur l'appropriation du dispositif par l'individu sous-tend la conception. Selon Thomas (1999), le dispositif (ici, médiatique) n'existe pas sans l'utilisateur :

> « Le dispositif ne va donc pas être défini comme une structure vide et inerte, précédant les individus/récepteurs et qui serait animée par leur action, leur présence. Tout simplement, nous considérons qu'il n'y a pas dispositif tant que ne coexistent pas un individu dans une posture cognitive spécifique, un document médiatique et les caractéristiques de leur rencontre. » (219)Ò

Par conséquent, « [a]u plan épistémologique, le dispositif est une notion mixte, intermédiaire entre usage et concept » (Linard, 2002 : 144). Évidemment, le dispositif n'est pas un espace neutre puisqu'il procède toujours à « une mise en forme particulière de la réalité » (Vandendorpe, 1999, op. cit. : 201), faisant ainsi coexister une certaine liberté d'action et des contraintes plus ou moins fortes :

> « Dans les dispositifs non purement mécaniques, une certaine tension [étant] [...] inévitable entre le pôle objectif, plus ou moins coercitif, de la normalisation des buts et des moyens et le pôle subjectif, plus ou moins toléré, de l'action des agents qui les mettent en œuvre. » (Linard, 2002, op. cit. : 144)

Cette tension rend possible le détournement ou la « négociation » (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999 : 11). En effet, dans le cas d'un dispositif comme dans celui d'un outil, l'utilisateur, qui sait ou ne sait pas s'en servir, peut le rejeter, se l'approprier à sa manière ou encore le détourner à d'autres fins (Perriault, 1989 ; Berten, 1999). Dès lors le dispositif a « une fonction de support, de balise, de cadre organisateur de l'action » sans en garantir l'actualisation (Peeters & Charlier, 1999 : 19). C'est bien cet objet "entre-deux" (Linard, 2002, op. cit. : 144) qui doit être questionné en tant que tel car :

> « […] l'entre-deux n'est pas fusion indifférenciée de deux pôles [...], mais attestation d'un espace de médiation irréductible entre ces deux-ci. L'entre-deux ne dissout pas les pôles, il les met en relation. Le dispositif désigne le lieu d'une dialectique qui demande à être traitée pour elle-même. » (Peeters & Charlier, 1999 : 21-22)

C'est aussi cette définition du dispositif comme objet "entre-deux" qui rend possible l'existence même de *dispositifs d'apprentissage*. En effet, si l'idée de dispositif est indissociable du résultat attendu, le terme semble a priori difficilement associable à celui d'apprentissage, étant donné le caractère « complexe et proprement indéterminable a priori de l'apprendre humain » (Linard, 2002, op. cit. : 148), qui rend impossible toute prédiction. Mais l'espace de médiation possible, entre les intentions et les pratiques, permet d'imaginer que puissent exister des dispositifs d'apprentissage conçus de manière à faire une place à « l'incertitude fondamentale » de la situation d'apprentissage (Ardoino, 2008 : 19), ce qui requiert qu'ils soient suffisamment ouverts pour permettre des lectures plurielles, des créations et des évolutions afin qu'en leur sein des situations originales puissent advenir. Ainsi, pour Fusulier et Lannoy (1999), un dispositif d'apprentissage pertinent et légitime :

> « […] libère en même temps qu'il régule : autrement dit, il régule la liberté. En effet, le rôle du dispositif n'est pas de contraindre à un type de comportements déterminés, mais d'organiser un espace d'effectivité de comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées. » (189)

Outre le fait que les dispositifs en autoformation tels que je les conçois me semblent correspondre en tout point à cette définition, elle m'apparaît aussi éclairante pour toute mise en œuvre de l'autoformation éducative en ce qu'elle permet de distinguer la finalité (apprentissage par

l'autoformation) et les moyens pour y parvenir (dispositif en autoformation dans un environnement propice et avec un accompagnement par des professionnels), ou, autrement dit, de distinguer la « formation », que l'institution organise, et le « développement personnel » qu'elle vise.

3 GESTION DES CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES : ETUDES DE CAS

3.1 Contexte de la recherche

Les CRL de l'ULP, que fréquentent des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues, ont été créés pour développer à la fois les compétences langagières et culturelles de ces étudiants dans une ou plusieurs langues étrangères et leur autonomie d'apprentissage, dans une perspective de formation tout au long de la vie. Ce dispositif LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) concerne aujourd'hui 14000 étudiants. L'historique de la création de ces centres a été documenté et analysé ailleurs (Poteaux, 2010). Plus précisément, sept centres de ressources de langues remplacent les salles de classe traditionnelles : ils sont ainsi le cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage où les étudiants viennent avec leur enseignant de langue pendant le créneau du cours de langue, et non le centre de ressources où l'apprenant vient seul en plus du cours. Un grand nombre de ressources, très variées, sont disponibles et des enseignants sont toujours présents. Tous les étudiants de licence et master doivent valider des ECTS (3 ECTS par semestre du L1 au L3 de la licence et deux fois 3 ECTS en master) pour au moins une langue étrangère. Aucun parcours prescrit n'est imposé ou proposé quel que soit le niveau de compétences de l'étudiant. L'étudiant élabore son propre parcours en fonction de ses besoins, de ses préférences et des demandes institutionnelles. Le développement de l'autonomie d'apprentissage tout en apprenant une ou plusieurs langues étrangères est un objectif explicite : lors de fréquentes interactions (étudiants-enseignants, entre pairs), les étudiants sont encouragés à réfléchir de manière critique à leur travail, à organiser leur parcours en se fixant des objectifs d'apprentissage, en choisissant des ressources adaptées, en définissant des modalités pratiques de travail, et à auto-évaluer les apprentissages ainsi réalisés (Holec, 1979). En première année de licence, ils sont en grande partie évalués sur leur capacité à analyser de manière critique leur parcours du semestre à partir de leur feuille de suivi[2] et d'un dossier de travail (avec notes, productions, etc.) et à définir des priorités pour le module de langue du semestre suivant. À noter que les étudiants n'ont pas le choix entre des cours classiques et les CRL, seul dispositif proposé pour apprendre et pratiquer les langues étrangères.

3.2 Méthodologie

À partir de huit études de cas, les pratiques d'étudiants autodirigeant leur processus d'apprentissage dans un des CRL décrits ci-dessus ont été analysées de manière compréhensive, c'est-à-dire sans préjuger de ce que l'on pourrait ou devrait constater, à la recherche de récurrences. L'objectif était de déterminer comment les étudiants s'y prennent pour tenter d'apprendre une langue étrangère dans un CRL lorsque leurs enseignants et l'institution leur demandent d'autodiriger leur processus d'apprentissage, encouragés et accompagnés dans cette prise de responsabilité par les enseignants. En cours d'analyse, les questions se sont précisées, notamment celles qui nous occuperont ici. Que font précisément les étudiants lorsqu'ils sont placés dans une structure offrant un espace de liberté à investir pour devenir plus autonomes en apprenant l'anglais ? Comment les contraintes exercées par le dispositif interagissent-elles avec les interprétations que les étudiants font du dispositif proposé ? Comment leurs caractéristiques propres d'étudiants (personnalité, projet, intentions d'apprentissage) s'intègrent-elles dans ce milieu ? Quel poids le milieu

[2] La feuille de suivi est remplie « par l'étudiant chaque fois qu'il vient au centre. Sa finalité première est de développer une attitude réflexive chez les étudiants ; sa fonction est également de garder une trace des activités des étudiants à chacun de leur passage au CRL : temps passé, supports pédagogiques utilisés, activités d'apprentissage » (Candas, Poteaux, & Triby 2008 : 167). « Elle sert également de lien entre les étudiants et les enseignants » (Bucher-Poteaux, 1998 : 486).

universitaire, fait-il peser sur les trajectoires individuelles ? Autrement dit, dans un dispositif conçu dans un contexte institutionnel précis avec des objectifs précis, mis en œuvre au plus près des intentions pédagogiques fondatrices, il s'est agi de confronter ces intentions aux pratiques des usagers auxquels il est destiné.

La méthodologie de recueil de données combine l'observation de quatre séances de travail d'étudiants en CRL avec prise de notes du chercheur sur l'activité (telle que définie en ergonomie ou en psychologie du travail) de l'étudiant et un entretien dirigé après chaque séance de travail durant lequel le chercheur décrit en détail ce qu'il a vu durant la séance de travail à l'étudiant et lui demande de donner autant de détails que possible sur des actions spécifiques.

3.3 Résultats et discussion

Alors même qu'il vise le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants, le CRL en tant que dispositif institutionnel exerce des contraintes sur l'activité des étudiants et influence leurs choix. Inversement, ce dispositif d'apprentissage, parce qu'il est ouvert (Jézégou, 2005), laisse en théorie suffisamment d'espace à l'étudiant pour qu'il se l'approprie. Mon travail sur la notion d'autonomie m'ayant amenée à postuler que l'autonomie consiste, pour l'étudiant, à maintenir continuellement son identité en présence des perturbations incessantes qui lui viennent de son environnement (Varela, 1989), j'ai fait l'hypothèse que l'exercice de l'autonomie d'apprentissage se manifesterait dans le(s) mode(s) de gestion par l'étudiant des contraintes du dispositif.

Globalement, les contraintes institutionnelles (être présents, travailler dans le CRL, passer l'examen) sont respectées par les étudiants observés, certains les estimant nécessaires car, sans elles, ils ne feraient pas d'anglais et/ou ne viendraient pas au CRL. Si l'assiduité n'est pas obligatoire ni contrôlée en théorie, la présence de l'enseignant dans le CRL et la feuille de suivi incitent sans doute les étudiants à être assidus, d'autant plus qu'ils seront évalués en fin de semestre par le même enseignant sur leur dossier de travail en CRL lors d'une présentation orale. Leur participation à la recherche a peut-être aussi joué un rôle dans leur assiduité, car, dans ces conditions, une absence, par exemple, pouvait difficilement passer inaperçue. Plusieurs étudiants ont expliqué, lors de l'entretien sur une séance observée, qu'ils ne seraient probablement pas venus s'ils n'avaient pas convenu d'être présents avec le chercheur. Il semble bien que les étudiants se plient aux contraintes imposées par le dispositif ou préconisations des enseignants - comme renseigner la feuille de suivi, remplir une fiche type après avoir visionné un film ou prendre des notes - d'autant plus facilement que la tâche imposée ou conseillée leur permet de constituer le dossier de travail pour l'examen d'anglais du semestre. L'objectif de tous les étudiants observés est de valider leur année universitaire en réussissant les examens et leur travail au CRL est conditionné par cet objectif.

Inhérente au dispositif d'apprentissage cette fois-ci, une autre contrainte forte s'exerce sur ses usagers : c'est la liberté de choix et d'action qu'il impose dans la conduite de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les analyses ont clairement montré que les étudiants observés font de nombreux choix et enchaînent les activités. Est-ce parce qu'ils acceptent la prise en charge des choix et activités d'apprentissage que le dispositif prévoit ? Ou est-ce parce qu'ils la subissent ? Il semblerait plutôt que l'ensemble des étudiants observés paraissent accepter, ou se contenter, du dispositif qui leur est somme toute imposé. En effet, les étudiants observés fréquentent peu les CRL en dehors des séances avec leur enseignant, à part deux étudiants. Une étudiante prolonge les séances officielles après l'heure de fin pour faire des heures d'anglais tant qu'elle en a le temps. Ceci indique que seuls deux étudiants investissent le dispositif pour un usage réellement personnel, alors que les autres l'utilisent de manière minimale, avec un effort particulier à l'approche des examens… Les deux étudiants les plus assidus manifestent par ailleurs un degré important du contrôle du processus d'apprentissage, un autre des indicateurs de l'expression de l'autonomie d'apprentissage mis en évidence dans mon travail.

Une autre forme de contrainte découle de la fonction de suivi et de soutien ou d'accompagnement au centre du travail de l'enseignant en CRL. Le modèle pédagogique sous-jacent aux CRL prévoit la présence d'enseignants dans les centres pour accompagner les étudiants dans l'apprentissage de la langue et le développement de leur autonomie d'apprentissage. Il est probable

que le soutien apporté dépende pour partie de la représentation que l'enseignant se fait du degré d'autonomie de l'étudiant. Toutefois, certains enseignants apparaissent plus interventionnistes que d'autres. En conséquence, les modes de gestion des interactions avec les enseignants sont plus manifestes chez certains étudiants que chez d'autres. Une étudiante n'a pas sollicité son enseignant durant les quatre séances observées et celui-ci n'est pas venu lui parler. Les conseils des enseignants - terme général sous lequel je regroupe à la fois les ressources et activités conseillées ou données - sont diversement suivis, mais il ne semble pas que cela soit fonction de l'étudiant, puisque tous les étudiants suivent certains conseils et en écartent d'autres. La manière et les circonstances dans lesquelles le conseil est donné laissent à l'étudiant plus ou moins de latitude pour éventuellement refuser, sachant que l'enseignant sera aussi son unique évaluateur à l'examen. Ainsi, lorsque l'enseignant donne ou apporte une ressource, il paraît difficile pour l'étudiant de refuser puisque cela impliquerait de s'opposer ouvertement à lui. Quand, sur leur feuille de suivi, l'enseignant encourage fermement (en utilisant l'impératif) deux étudiants à participer à des ateliers de conversation, les étudiants le font, l'un à contrecœur, l'autre avec un relatif entrain puisque c'est un de ses objectifs de l'année. En revanche, des adresses de sites internet notées par l'enseignant sur la feuille de suivi d'un autre étudiant, sans consigne, perçues comme des informations, ne sont pas toutes exploitées par l'étudiant. Il semble aussi que les étudiants soient plus enclins à refuser poliment de suivre une suggestion de l'enseignant lorsque celle-ci intervient alors qu'ils travaillent activement sur une ressource. Après avoir répondu à l'enseignant qu'il n'apprenait rien de nouveau en lisant le texte choisi, un étudiant décline sa suggestion de changer de texte car celui-ci n'est en fait qu'un prétexte pour une production écrite. Une étudiante répond à l'enseignant qui lui suggère de chercher un dictionnaire papier qu'elle en prendra un plus tard.

De manière générale, je n'ai pas pu établir de recoupements nets entre, d'un côté, les modes de gestion des contraintes inhérentes au dispositif et, d'un autre côté, les autres indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Il ressort de l'analyse que la gestion des contraintes est davantage fonction des circonstances et, dans une certaine mesure, de la personnalité de l'étudiant. Dans une certaine mesure, car même les étudiants timides savent dire non ou faire ce qu'ils veulent. Ceci montre que, quand un dispositif offre un espace de liberté suffisant, l'apprenant, quelles que soient sa personnalité et les difficultés qu'il rencontre, l'investit. En revanche, l'influence prépondérante de l'examen sur les conduites étudiantes est attestée, ce qui confirme le poids des habitudes scolaires et universitaires acquises dans des institutions encore très majoritairement attachées à des modes d'enseignement et d'évaluation classiques.

4 CONCLUSION

Si, dans les centres de ressources de langues, l'étudiant est acteur, dans le sens où il fait, agit, circule, décide, il est loin d'être pleinement l'auteur de sa trajectoire d'apprentissage dans le sens où il produirait son apprentissage en toute conscience et liberté. Le dispositif et, plus largement l'institution, exercent indéniablement des contraintes fortes sur le comportement des étudiants. Ainsi, les routines de travail des étudiants sont des constructions complexes, incorporant des influences multiples, souvent non conscientes, dont les habitudes scolaires, les attentes des enseignants et les contraintes telles que l'examen, mais aussi les représentations collectives. Cette recherche a montré que les étudiants observés privilégiaient les objectifs institutionnels en adoptant le métier d'étudiant et qu'ils étaient loin de se fixer des buts à atteindre ou des tâches d'apprentissage qui aient du sens pour eux, autres que le plaisir immédiat ou le sens du devoir accompli. Certes, la manière dont les étudiants interprètent les contraintes du dispositif et se « débrouillent avec » participe à des degrés divers à leur développement personnel, mais comment aller plus loin dans une société ayant l'obsession du résultat et de la procédure efficace et un milieu universitaire, peu enclin à remettre en cause ses traditions d'enseignement ?

Sur le plan conceptuel, l'autoformation éducative n'est-elle pas desservie par sa dénomination même ? Sur le terrain, les dispositifs se réclamant de l'autoformation continuent d'être suspects et leurs enseignants parfois accusés d'abandon pédagogique, par des collègues mais aussi par des étudiants. Quand les institutions les promeuvent, c'est souvent parce qu'elles espèrent ainsi faire des

économies… Le nécessaire changement de paradigme (Albero, 2000), de l'*instruction* à l'*autonomie*, a conduit à adopter le terme « autoformation » qui, quand il est importé tel quel en éducation et formation, masque l'objectif de formation des individus par les institutions éducatives, à un tel point qu'il semble à certains honteux d'avoir cette ambition. Bulea, Bota et Bronckart (2006) soulignent le rôle décisif des systèmes formatifs (51), tout en insistant sur la nécessaire distinction entre « formation » et « développement » de la personne (54). Certains auteurs (Bulea, Bota, & Bronckart, 2006 ; Lavielle-Gutnik, 2006) considèrent que la logique disjonctive qui oppose autoformation et hétéroformation n'a pas lieu d'être. Elle ignore en effet, selon moi, qu'en tant que « trinité » l'être humain dans sa quête de sens et de liberté n'échappe pas à l'influence de son environnement au sens large, ni à l'influence d'autrui (Karli, 1995 : 9). Par conséquent, n'est-il pas temps de s'éloigner de l'idée de paradigmes éducatifs/formatifs mutuellement exclusifs pour embrasser des modèles plus complexes comme l'anthropoformation tripolaire théorisée par Pineau afin de « tenter de vivre et de comprendre un peu mieux la formation humaine toujours inachevée aux prises avec au moins trois mouvements (subjectivation, socialisation, écologisation) » (2006 : 16) ? Et quelle place pour l'*autos* ou pour la « formation par soi, de soi, pour soi » (ibid. : 14) dans de tels modèles ?

> « Petit préfixe, mais grosse clé de l'incompréhensible paradigme de formation du vivant. Et sans doute incontournable. Donc à travailler, malgré et avec sa complexité, et en osant braver sa mauvaise réputation scientifique, voire son ostracisme, et sa condamnation sans appel. » (ibid. : 14)

5 BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie.* Paris : L'Harmattan.

Albero, B., & Poteaux, N. (Ed.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Ardoino, J. (2008). L'articulation situation / dispositif. *Questions Vives, 4*(8), 17-22.

Bézille, H. (2002). Critique et autoformation : quelques repères historiques. *Pratiques de Formation/Analyses, 43*, 101-114.

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, *25*, 33-47.

Bucher-Poteaux, N. (1998). Des ressources... oui mais... pourquoi ? *Études de Linguistique Appliquée*, *112*, 483-494.

Buléa, E., Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation Permanente*, *168*, 31-57.

Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.

Candas, P., Poteaux, N., & Triby, E. (2008). Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions Vives, 4*(9), 165-178.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris : Presses Universitaires de France.

Charandeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social.* Paris : Nathan-INA (Médias-Recherches).

Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, *11*(2), 157-161.

Flageul, A. (1999). Télévision : L'âge d'or des dispositifs 1969-1983. *Hermès*, *25*, 123-130.

Fusulier, B., & Lannoy, P. (1999). Comment « aménager par le management ». *Hermès*, *25*, 181-198.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Jacquinot-Delaunay, G., & Monnoyer, L. (1999). Avant-propos : Il était une fois. *Hermès*, *25*, 9-14.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant.* Paris : L'Harmattan.

Karli, P. (1995). *Le cerveau et la liberté.* Paris : Odile Jacob.

Lavielle-Gutnik, N. (2006). Le sujet social en autoformation, ou l'autoformation comme figure de l'accompagnement, *Éducation Permanente*, *168*, 123-136.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, *152*, 143-155.

Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. *Hermès*, *25*, 143-151.

Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Introduction : Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, *25*, 15-23.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage : Essai sur les machines à communiquer.* Paris : Flammarion.

Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'*autos* et ouvertures transdisciplinaires. *Éducation Permanente*, *168*, 5-18.

Poteaux, N. (2010). Histoire d'une innovation et trajectoire d'acteurs. In B. Albero, B., & N. Poteaux (Ed.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* 41-65. Paris : Les Éditions de la Fondation Maison des Sciences de Homme.

Thomas, F. (1999). Dispositifs narratif et argumentatif : quel intérêt pour la médiation des savoirs ? *Hermès*, *25*, 219-232.

Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît : les pratiques funéraires. *Hermès*, 25, 199-205.

Varela, F. (1989). *Autonomie et Connaissance : Essai sur le vivant.* Paris : Éditions du Seuil.