

Les relations entre expériences, apprentissages et autoformation

Pierre Landry

Alors que la majorité de ce que nous apprenons provient de nos expériences, la formation scolaire, formelle, est la référence à l'aune de laquelle les autres modalités de formation sont jaugées : il est question de formation non scolaire, de formation non formelle ou informelle. En entreprise, la formation est surtout vue sur le plan de l'efficacité professionnelle. Est-ce au nom d'une rationalité réductrice que nous en sommes venus à oublier que l'esprit sans le corps était peu de chose, que la raison sans l'émotion ne pouvait rendre compte de la vie, que la recherche d'explicitation se heurtait au caractère non exprimable de la plupart de nos actes. Plutôt que d'opposer ces polarités, l'étude de leurs interactions montre que, d'un point de vue dynamique, ces catégories ne sont que des indicateurs relatifs et non exclusifs. Ainsi, il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent et il ne suffit pas de faire pour apprendre. Comment l'enseignement peut-il être à la source d'apprentissage ? Comment les expériences issues des pratiques peuvent-elles être à l'origine d'apprentissage ? Quelle démarche fait le lien entre les différentes situations d'action où nous avons l'opportunité d'apprendre ? Est-ce si différent d'apprendre en tant qu'enfant ou qu'adulte, dans la vie quotidienne ou dans le monde du travail, dans une institution éducative ou dans l'action ? Y a-t-il un invariant qui se retrouverait dans la démarche suivie par les personnes qui apprennent par des allers-retours de l'expérience aux savoirs savants ? Et si l'autoformation était cet invariant qui pousse à rechercher l'empreinte de l'Autre en soi pour s'en affranchir par un processus continu de prise de distance tel l'enfant vis-à-vis de sa mère, l'adolescent vis-à-vis de sa famille et l'adulte vis-à-vis de la société, en vue de devenir Soi, au-delà de l'attente des autres par ses différentes expériences réfléchies ?

Expérience, savoirs et modes de reconnaissance

Dans la société, la formation formelle est valorisée au travers des diplômes et autres certifications qui sont les modes de reconnaissance privilégiés, laissant peu de place aux savoirs venant de l'expérience même si, par le biais de la VAE, certaines expériences peuvent être maintenant validées. D'un point de vue systémique, l'acquisition du savoir s'organise autour de trois pôles en

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 interaction, non hiérarchiques (chacun a son système de valeurs) et non exclusifs : **l'État** qui gère la *formation formelle*¹ par l'intermédiaire du système éducatif ; les **Entreprises** qui sont concernées par la *formation professionnelle continue*² en vue de l'*évolution de la qualification professionnelle* de leur personnel ; les **Particuliers**, dont l'*expérience* est acquise par l'activité en « milieu de vie », y compris dans le cadre scolaire ou dans le cadre d'un travail professionnel, qui développent des *savoirs incorporés* (connaissances).

L'autoformation qui consiste en la *formation* de soi, par soi, en *interaction* avec les autres et son environnement est au centre de ces trois pôles et les relie. C'est par la démarche générale d'autoformation (processus), par un travail *réflexif* sur ses *expériences* et sur soi (approche *cognitive*), par une *prise de conscience* du rôle ou des rôles (élève, étudiant, citoyen, actif, retraité, etc.) dans lesquels la société aurait tendance à l'enfermer, et par une interrogation des *allants de soi*, que la personne, dans sa totalité, peut **donner du sens à ses activités** et devenir partenaire dans ses rapports aux autres dans une finalité d'apprentissage : en faisant l'expérience d'apprendre, on fait l'expérience de soi et des autres.

Mais que faire de son expérience ? Le propre de l'expérience est de **se confronter à la réalité** et ses aléas qui déjouent nos plans et nous révèlent dans notre capacité à inventer "à la volée" des solutions dans la plus grande liberté (peut-être la seule d'ailleurs). L'expérience est indispensable pour apprendre mais si difficile à appréhender par soi-même (l'introspection, le décodage des filtres sociaux culturels qui biaisent notre point de vue) et encore plus à communiquer aux autres (trouver les mots justes ou le mode d'expression approprié : la peinture, la poésie mais aussi la manière de vivre).

Derrière le caractère formel des formations organisées par des institutions ou des organisations se cachent de nombreuses situations moins formelles qui font que l'apprentissage peut ou non se réaliser : « *Tantôt, ce sont les règles du contrat didactique qui régissent implicitement les relations entre l'enseignant et ses étudiants qui n'ont pas été correctement identifiées. Ainsi, ... les schémas de réponses attendus lors des examens peuvent varier considérablement d'une discipline à une autre et d'un enseignant à l'autre sans qu'ils ne fassent l'objet*

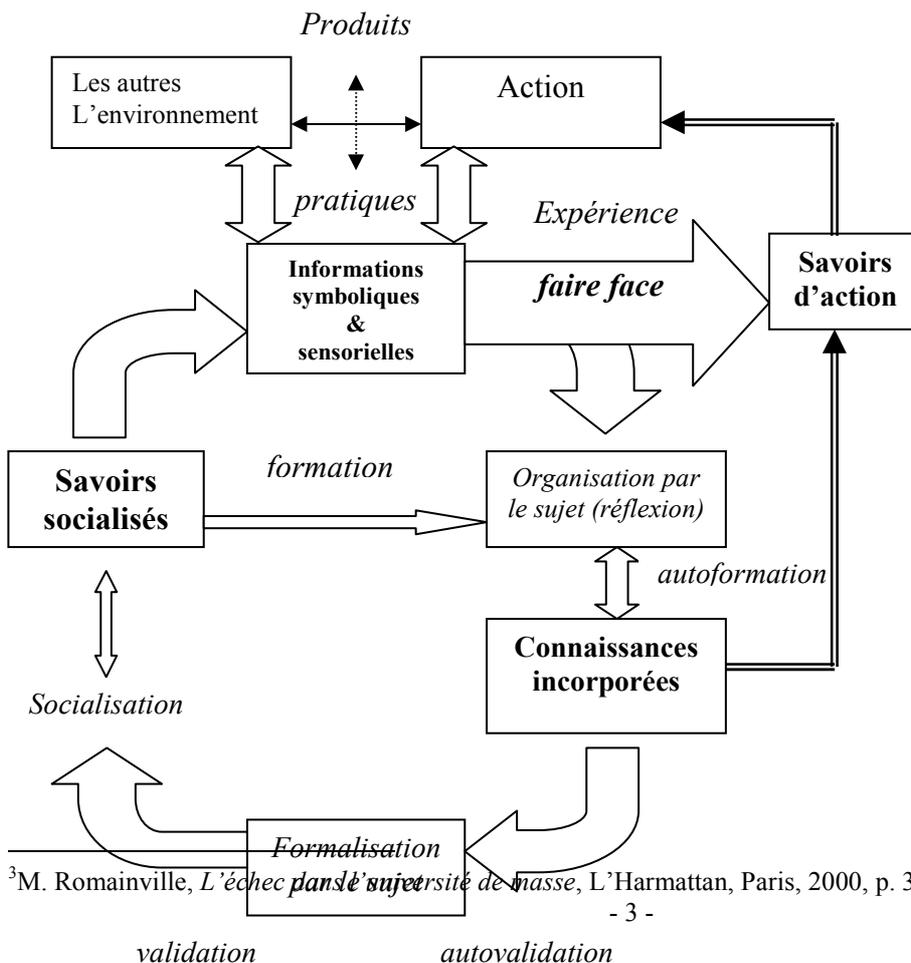
¹Toute formation formelle comporte également une part d'informel, d'après l'Encyclopédie de l'éducation informelle : H. Colley, P. Hodkinson, J. Malcolm, *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*, University of Leeds Lifelong Learning Institute, Leeds, 2002. http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.

²Formation formelle dont le curriculum est parcellaire et ne se concrétise pas par un diplôme. Elle est souvent appelée *non formelle*, mais par opposition à la formation initiale instituée, pour ce qui concerne les acquisitions en situation de travail.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 *d'une explicitation formelle. L'étudiant échoue non parce qu'il "ne sait pas écrire" mais parce qu'il n'a pas écrit ce qui était tacitement attendu*³. »

Ce découpage trop stricte en formation plus ou moins formelle, qui permet d'identifier les modes de reconnaissance officiels du résultat des activités de formation, ne doit pas conduire à la conclusion que ces types de formation s'opposent exclusivement. En fait, dans toute activité de formation formelle, planifiée, organisée, finalisée, il sera possible **d'identifier des activités de formation non prévue par le formalisme** : séances de soutien avec des parents, d'autres élèves ou même l'enseignant ; activités liées aux aléas de la vie : interactions entre élèves, avec l'enseignant, avec les membres de la famille ; situations formatives générées par des activités connexes : sport, activités culturelles, engagement dans la vie associative.

Les relations entre expérience, autoformation, formation et explicitation du savoir



Comme j'essaie de le montrer dans la figure ci-dessus, les connaissances d'un sujet ont pour source à la fois son expérience et sa formation. C'est par un travail de formalisation de ses connaissances « incorporées » qu'il pourra les communiquer et, par-là, **contribuer à la constitution d'un savoir partagé, socialisé**. Mais une manière plus directe de reconnaissance de l'expérience est la prise en compte des « produits » de l'expérience,

³M. Romainville, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 39.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006
preuves concrètes de la capacité du sujet à mettre en œuvre ses compétences.

Je reprendrai chacun des *trois pôles*, sources d'acquisitions, du point de vue de l'expérience et de l'autoformation. Face à l'exigence de compétence, la personne recherche en permanence son équilibre en canalisant les pressions sociales et économiques en fonction de ses visées existentielles et de son souci d'appartenance aux différents collectifs dans lesquels elle veut être « présente ». La formation ne peut donc se réduire à un « simple » développement personnel. Il y a toujours un ou des enjeux collectifs que l'autoformation aide à décoder derrière la quête de connaissances personnelles et de reconnaissance : quelle place je veux tenir dans la société ?

Expérience et institutions éducatives : recherche de rationalité ?

Dans la sphère éducative, des tentatives ont été faites pour favoriser l'apprentissage en s'appuyant sur l'expérience. Pour Carroi : « *Isoler les relations de l'homme ou de l'enfant de tout le système social dans lequel il est engagé, c'est réaliser une abstraction, substituer l'artifice à la nature et préparer une rhétorique... D'où il suit que tout environnement qui ne donne aucune prise à l'expérience sociale est un environnement artificiel et infécond*⁴. ».

Mais Dewey évite d'opposer théorie et pratique et préconise de partir des besoins sociaux pour aller vers la science plutôt que l'inverse, sans tomber dans l'utilitarisme tout en échappant au scientisme : « *Le problème de l'éducation ne réside donc pas dans l'acquisition d'une science pure et isolée pour en rechercher ensuite l'application à notre vie de chaque jour ; il consiste à extraire cette science des œuvres de l'homme dans lesquelles elle exerce déjà son action*⁵ ».

N'est-ce pas à force de pratiquer une activité que l'expérience se développe ? La théorie ne vient-elle pas de l'observation des pratiques dans un mouvement d'aller-retour de vérification d'hypothèses ? L'enseignant, en cherchant à transmettre son savoir, n'apprend-il pas autant que l'apprenant ? L'apprenant peut-il tout apprendre sans être enseigné ? Ne nous autoformons-nous pas par un retour sur nos expériences mises en récit pour en questionner les tenants et aboutissants et les finalités ?

L'interaction des démarches de formation et d'autoformation peut conduire vers un équilibre des pouvoirs des formateurs et des apprenants au-delà de l'asymétrie inhérente au rapport aux savoirs. Un élève est un futur adulte qui se formera (comme le font également les enseignants) tout au long de sa vie : l'enseignant peut le préparer en favorisant le développement de ses capacités d'autonomie, en l'amenant à développer sa réflexivité par rapport à sa manière d'apprendre, à

⁴M.A. Carroi, « Présentation ». Dans : J. Dewey, *Expérience et Éducation* Armand Colin, Paris, 1970.

⁵J. Dewey, « L'éducation au point de vue social ». Dans : G. Deledalle, *John Dewey*, PUF, Paris, 1995.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006
prendre conscience du parcours qu'il suit et des choix qu'il fait explicitement ou implicitement (et des choix que l'on fait pour lui) pour se donner une forme par lui-même (autoformation) malgré le désir (plus ou moins légitime) des autres de le former : « *Comment créer les conditions d'auto-apprentissage ? En réduisant le nombre d'heures et les lieux où l'élève reste passif, à la simple écoute d'un enseignant déversant des informations* », en engageant « *les élèves dans des activités d'investigation, d'élaboration et de production.* » « *Nombre d'élèves terminent leurs études à coup d'acharnement pédagogique qui les dissuadent d'utiliser les connaissances engrangées par la suite*⁶ ».

Des moyens existent déjà pour aller vers plus de symétrie entre enseignants et élèves tels que le CDI⁷ ou, à l'occasion de travaux personnels encadrés (TPE), d'itinéraires de découvertes (IDD), etc. Quand un enseignant invite ses élèves à faire des recherches au CDI (auto documentation), ceux-ci font l'expérience d'être confrontés à des informations auxquelles il faut donner du sens. En retour, l'enseignant sera interpellé dans sa discipline par les interrogations de ses élèves. Dans certains établissements scolaires, l'usage de la messagerie amplifie ces échanges d'expériences. Je fais l'hypothèse qu'il existe des processus dans lesquels l'expérience excite la perception et la représentation que le sujet a de la réalité. L'éducation pourrait être alors l'espace expérimental où le sujet découvrirait et choisirait tout son bagage de possibilités.

L'enseignant peut inscrire son action dans une dialectique : instruire/construire ; transmettre/apprendre, institution/hors institution pour amener l'élève à dépasser sa « zone proximale » en tenant compte de ce que sait déjà l'élève : « *Une avancée dans l'apprendre n'est pas seulement le fait de l'individu, comme le martèlent les constructivistes, ou dans l'environnement comme le suggèrent les behaviouristes. Elle résulte d'une émergence née de l'interaction des deux. Nouveau paradoxe : l'individu ne peut élaborer que par lui-même, mais en s'appuyant sur l'expérience des autres. Dans le même temps, l'apprenant n'élabore pas simplement un savoir : il détermine son propre processus d'apprentissage. Ce n'est que lorsqu'une connaissance revêt pour lui un sens qu'il se l'approprie et fait évoluer son système de représentation*⁸ ».

En se rappelant sa propre expérience, l'enseignant pourra s'appuyer sur celle de ses élèves dans un esprit de continuité et de progressivité, tout en évitant de « *prendre son expérience personnelle comme identique à celle de l'autre*⁹ ».

⁶A. Giordan, *Apprendre !*, Belin, Paris, 1998, pp. 232-233.

⁷Centre de documentation et d'information d'un établissement scolaire.

⁸Op.cit., p. 197.

⁹R.C. Kohn, P. Negre, *Les voies de l'observation*, L'Harmattan, Paris, 2003.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006

Expérience et monde du travail : recherche de sociabilité ?

Depuis dix ans en France se pose la question de la reconnaissance formelle de l'expérience des adultes d'abord pour ce qui concerne les acquis professionnels (VAP) et maintenant, pour les acquis de toute expérience pouvant contribuer à l'expression d'une compétence (VAE). Une démarche d'autoformation pourra aider la personne à **faire le tri** entre ce qui est « exposable » et ce qui doit rester de l'ordre de l'intime.

Une illustration de cette démarche se trouve dans le « Guide du candidat » à la validation des acquis de l'expérience (formation en ligne de l'université de Nancy 1) : « *Faire retour sur son expérience, c'est faire appel à sa mémoire, sélectionner les moments importants de son parcours professionnel et personnel et faire le point sur les acquis qui en résultent. Par acquis, on entend : Ce que l'on sait, ce que l'on sait devoir faire dans telle ou telle situation, parce qu'on l'a appris en formation, en milieu professionnel, dans la vie... C'est à dire les connaissances que l'on a intégrées. Ce que l'on sait faire ; ce que l'on sait pouvoir mobiliser dans une situation précise, parce qu'on l'a déjà expérimenté, en milieu professionnel, dans la vie... C'est à dire les qualités générales et professionnelles que l'on a développées, les compétences que l'on a construites. »*

Cela revient à construire une partie de son « histoire de vie » du point de vue de sa formation mais avec un accompagnement : « *Le rôle de l'accompagnement est essentiel dans cette phase : il vous permet de confronter votre point de vue à d'autres perceptions, différentes des vôtres ; il vous permet de "prendre du recul" ; il vous permet de travailler avec méthode ; il est l'occasion de rencontre avec des experts liés à votre champ professionnel. »*

C'est bien une démarche du type autoformation. Elle repose sur la réflexivité en vue d'une prise de conscience dynamisante de ses **capacités d'auto contrôle sur sa formation**, même si, en final, elle se limite à n'identifier que les acquis exprimables et en rapport avec le diplôme visé. Elle peut aboutir également à la poursuite de formations pour soutenir un projet qui aura mûri pendant cette période de réflexion plus intensive.

Expérience et milieu de vie : dimension existentielle

Autoformation et regard réflexif sur l'expérience

« *Kolb fait des remarques utiles sur l'autoformation en situation. ... Pourtant on voit mal comment cette réflexion, même élaborée sur l'expérience, peut inspirer désir et capacité, éthique et pratique, pour surmonter l'inertie ou l'inégalité des*

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006
conformismes sociaux ; comment elle peut transformer les réponses conformistes en question critiques ?¹⁰ »

Formation et observation de l'expérience

Le retour d'expérience est souvent utilisé en formation en liant l'expérience à une approche plus théorique des problèmes pour que les stagiaires acquièrent des méthodes de résolution plus efficaces. L'observation d'une expérience est confrontée au caractère contingent de celle-ci. En extraire des caractéristiques significatives est déjà une activité formatrice en soi. « *L'étudiant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter, bref celui qui développe, au fur et à mesure de sa scolarité, sa métacognition...¹¹ ».*

Activités de formation, sources d'expériences

Une activité de formation est une source d'expérience qu'il faut apprendre à analyser en insistant sur les **trois niveaux d'autocontrôle de l'activité humaine : fonctionnel** (opératoire), **actantiel** (finalités) et **éthique-existential** (valeurs). « *Ces trois niveaux enchevêtrés d'autocontrôle sont plus ou moins impliqués dans toute activité consciente, mais particulièrement en autoformation où la conduite de soi par soi est essentielle¹² ».*

Un des effets du monde moderne (« *discontinuités entre institutions sociales modernes et systèmes sociaux traditionnels : la vitesse du changement ; la portée (géographique) du changement ; la nature intrinsèque des institutions modernes (État-nation, marché du travail, urbanisation etc.)* »)¹³ est d'enfermer les personnes dans des catégories, plus ou moins exclusives, bien identifiées : élève, étudiant, travailleur, stagiaire, chômeur, inactif, retraité, etc. Serait-ce dans un souci d'efficacité de gestion sociale que l'on aboutit à un tel éclatement de la personne ? Le système éducatif est à l'origine ou est calqué sur ce découpage : formation initiale, formation professionnelle, formation continue. Ainsi, la plupart des formations formelles sont organisées par des institutions et répondent en majeure partie à des besoins collectifs : transmettre des savoirs et une culture commune, préparer à une vie professionnelle ou développer les compétences

¹⁰J. Dumazedier, *La méthode d'entraînement mental*, Se Former, Lyon, 1994.

¹¹M. Romainville, *L'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000.

¹²M. Linard, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie ». *Dans* : B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (Dir. publ.), Hermes-Lavoisier, Paris, 2003.

¹³A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 1994.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 professionnelles. Peu de place est faite au développement personnel même si des organismes privés proposent des formations allant dans ce sens.

Cette manière d'encadrer l'offre de formation a pour conséquence une certaine **déresponsabilisation** des personnes par rapport à leur propre formation qui peut expliquer, en partie, le désarroi d'une part importante des collégiens (40% ?), les difficultés rencontrées par beaucoup d'étudiants démarrant des études supérieures mais aussi le peu d'enthousiasme de beaucoup d'adultes à parfaire leurs compétences sur commande, particulièrement quand ils en ont l'obligation pour rester compétitifs sur le marché du travail.

Quand le système de formation initiale fonctionnait à « deux vitesses » (enseignement court conduisant au certificat d'études ; enseignement long ouvrant la voie du lycée et des études supérieures) et que l'offre de formation continue institutionnelle était quasi inexistante, ceux qui voulaient étudier avaient le choix entre l'éducation populaire ou se former par eux-mêmes en autodidaxie, hors de toute institution (la formation de la « seconde chance. »).

Cette opposition hors/dans l'institution éducative a-t-elle encore vraiment un sens alors que l'offre de formation n'a jamais été aussi abondante ? Si l'on y regarde de plus près, peut-il y avoir apprentissage conduisant à une transformation de la personne sans implication forte de celle-ci, sans une prise de conscience des remises en cause induites par les contenus traités par les enseignants ou les formateurs ? Un élève à une famille, des camarades, des activités extra-scolaire qui sont autant de terrains d'expériences qui contribuent à son apprentissage de la vie au moins autant que ses activités organisées d'apprentissage. Un apprenant adulte à des amis, des relations, des activités culturelles, sportives, associatives en plus des activités organisées de formation et de ses activités professionnelles qui sont sources d'expériences qui viennent enrichir ses connaissances sur soi, les autres et son environnement et constituent les bases sur lesquelles se développeront ses compétences professionnelles.

En situation de formation institutionnelle, ce contexte de vie forme la toile de fond des situations d'apprentissage et influence la manière dont l'apprenant accepte ou rejette le changement qui devrait résulter de la formation suivie et conditionne son succès.

L'autoformation serait alors la **démarche intégrative** qui nous permettrait de tirer partie de nos expériences de toutes natures, les situations d'apprentissage organisées n'étant qu'un cas particulier de celles-ci. Développer ses capacités d'autonomie, de réflexivité, de compréhension des autres, d'analyse critique des situations, capacités qui sont mobilisées dans les démarches d'autoformation, c'est se préparer à être un citoyen responsable, sachant équilibrer ses besoins

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006
personnels avec ceux de la communauté. L'autoformation est, sous cet angle de vue, une protection contre la tendance à l'individualisme.

Les besoins de formation tout au long de la vie suscités par la complexité de la vie moderne -« *La connaissance technique des experts est progressivement récupérée par les agents profanes, qui s'y confrontent continuellement dans leurs relations quotidiennes avec les systèmes abstraits. Aujourd'hui, étant donné l'immensité du savoir, une même personne ne peut devenir spécialiste que dans un nombre limité de domaines. Personne ne peut cependant interagir avec un système abstrait sans connaître ses rudiments et ses principes*¹⁴ »- ne pourront être satisfaits que par la recherche d'un meilleur équilibre entre les différentes modalités de formations plus ou moins formelles mais aussi par la réorganisation des formations les plus formelles. Ainsi, la réforme du système éducatif primaire et secondaire coréen stipule que « *les capacités d'apprentissage autodirigé doivent être encouragées et développées par la mise en pratique de l'apprentissage centré sur les discussions, en favorisant l'investigation, l'expérimentation, la résolution de problèmes et des stratégies d'apprentissage autres que les pratiques à sens unique centrées sur l'enseignant et le livre de cours*¹⁵. ».

L'autoformation serait alors une manifestation de la *métis* des grecs dans le processus d'apprentissage. La *métis* est une catégorie mentale et non une notion, qui est toujours immergée dans une pratique en ne se souciant à aucun moment d'explicitier sa nature ou de justifier sa démarche : c'est "*un mode de connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels, qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise*¹⁶". Cette définition pourrait s'appliquer aussi bien à la manière d'apprendre en autoformation.

Dans cette optique, **l'autoformation** ne vient plus en opposition avec la formation instituée mais est **un facteur déterminant du succès de tout apprentissage** quel que soit son degré de formalisme. C'est dans une démarche d'autoformation que pourraient se développer au mieux les interactions entre les processus d'enseignement et d'apprentissage. On apprend par soi et avec les autres, pour soi et vis-à-vis des autres, afin de pouvoir mieux vivre ensemble et

¹⁴Op. cit., p. 151.

¹⁵S.Y. Kim, K.H. Kim, « L'apprentissage autodirigé et quelques changements des modes d'enseignement dans les écoles coréennes ». Dans : A. Moisan, P. Carré (Dir. publ.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 2002, p. 186.

¹⁶M. Détienne, J.P. Vernant, *Les Ruses de l'intelligence : la métis des grecs*, Champs Flammarion, Paris, 1974, pp. 9-10.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006
vivre sa vie. L'autoformation réconcilierait ainsi les dimensions cognitives, affectives et sociales qui conditionnent la réussite de tout apprentissage. Derrière la complexité de la notion d'autoformation se cache la complexité de la notion d'apprentissage voulue. Si la galaxie de l'autoformation permet de rapprocher cette notion des disciplines connues comme la sociologie, la philosophie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication ou la psychologie, seule une vision globale permet d'embrasser l'ensemble des questions soulevées par l'acte d'apprendre.

Mais plus encore, comme le soulignent Kim & Kim : « *Le point de vue normatif du respect de l'apprenant est centré sur la vision de l'apprenant comme personne, en considérant celui-ci non comme un moyen mais comme une fin. Alors que la vision technique du respect de l'apprenant est formée dans la perspective de méthodes éducatives, la vision normative se développe à partir d'une perspective téléologique. Elle consiste en une vision philosophique de la liberté individuelle et du droit, de la relation entre apprenants et enseignants et de la relation entre l'individu et la société*¹⁷. ».

Ainsi, la question de l'efficacité mobilise autant l'enseignement que l'apprentissage. Il ne suffit plus de renforcer les méthodes éducatives et cela relativise l'importance des dispositifs de formation mettant en œuvre des technologies de l'information et de la communication. Il faut « *transformer le regard sur l'élève* » qui d'objet devient sujet pour « *aider les élèves en tant que personnes autonomes à être capable de choisir par elles-mêmes et de développer leur propre potentiel*¹⁸. ». Mais au-delà de l'efficacité d'une formation, toujours difficile à appréhender, on peut penser que des élèves ayant suivi un tel enseignement seront d'une part plus créatifs et d'autre part mieux à même de piloter leur formation tout au long de leur vie dans des démarches d'autoformation qui prendront tout leur sens par une mise en perspective historique au travers « d'histoires de vie ».

Formes, démarches et mode de reconnaissance

Pour situer l'autoformation à sa juste place, il est nécessaire de **faire la distinction entre les formes** que prennent les activités de formation **et les démarches** que les personnes suivent pour apprendre (par l'étude, la réflexivité, l'expérience) suivant une progression allant de l'action planifiée et finalisée (modèle du sédentaire) à l'acte confronté aux aléas (modèle du nomade).

Reconnaître l'existence de formes différenciées d'apprentissage, c'est relativiser la forme scolaire sans pour autant nier la nécessité de l'école du fait de sa visibilité,

¹⁷Op.cit., p. 189.

¹⁸Op.cit., p. 192.

In Bézille, H., Courtois, B. (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2006 de sa généralisation et de son efficacité économique reconnue : la majorité des enfants des pays industrialisés passe au moins dix ans dans le système scolaire. C'est à la fois beaucoup et peu sur une durée de vie moyenne de 80 ans, d'où **la nécessité d'apprendre dans et hors des institutions.**

L'autoformation permanente pourrait contribuer à vivre pleinement le travail et les loisirs dans une époque où le temps consacré aux activités choisies est supérieur à celui employé à des activités imposées.