



# Autoformation et situations de travail

André Moisan

► **To cite this version:**

André Moisan. Autoformation et situations de travail. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 1992, L'organisation qualifiante, pp. 107-113. hal-02279507

**HAL Id: hal-02279507**

**<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279507>**

Submitted on 5 Sep 2019

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

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

## Autoformation et situations de travail

**L'**autoformation a d'abord été analysée en dehors de l'entreprise, comme une des voies d'apprentissage et d'étude en dehors des institutions scolaires. J. Dumazedier<sup>1</sup> s'y est particulièrement consacré, en faisant l'hypothèse qu'elle était devenue, non plus une réponse à des carences de l'offre scolaire, mais une forme de revendication pour une autre « façon » d'apprendre que celle proposée par les institutions scolaires.

La notion d'autoformation apparaît maintenant plus couramment dans le discours de l'ingénierie de formation. Elle est souvent confondue avec l'individualisation de la formation. Or, l'individualisation désigne uniquement une des formes de l'offre de formation qui se donne pour objectif de se centrer sur l'individu, ses acquis, ses modes d'apprentissage, etc. La notion d'autoformation nécessite d'opérer un renversement de point de vue et de s'intéresser, non plus au dispositif, ses buts, ses effets attendus, etc., mais à l'individu en formation : elle atteste d'un

André Moisan mène une activité de consultant dans l'ingénierie de dispositifs souples de formation. Il poursuit une recherche, dans le cadre d'un doctorat de sociologie du travail, sur l'autoformation en entreprise, en particulier à partir de monographies d'entreprise.

processus interne à l'individu qui, pour reprendre les termes de G. Pineau, « se donne sa propre forme ». Autrement dit, l'autoformation ne se décrète ni ne s'organise dans un dispositif : ce dernier peut, tout au plus, créer les situations qui permettront à des individus d'y développer des processus d'autoformation<sup>2</sup>.

Peut-on parler d'autoformation en situations professionnelles ? Le « paradigme des économies socio-éducatives postmodernes » qu'évoque G. Pineau<sup>3</sup> s'étend-il jusqu'à l'entreprise ? Y a-t-il rencontre avec les propos de Riboud<sup>4</sup> et son vœu d'une « organisation du travail... elle-même qualifiante » ? Les réflexions théoriques qui suivent proviennent d'un travail de recherche sur les pratiques d'autoformation en entreprise<sup>5</sup>. Elles provoquent la nécessité de définitions précises de la notion d'autoformation en situation de travail, comme le repère des types d'organisation facilitatrices de telles pratiques.

## ■ Différentes formes d'autoformation... qui renvoient ■ à différents types d'organisation

On peut d'abord relever une forme d'autoformation en entreprise plus classique dans son acception, plus proche de la notion américaine de *self-directed learning*<sup>6</sup> : la pratique d'autoformation renvoie au projet de la personne en dehors du contexte professionnel. C'est ce qu'il nous a été permis de constater à l'UAP (Union des assurances de Paris) : la mise à disposition de didacticiels de formation générale au libre choix des employés a réellement fonctionné pendant environ trois ans, sans aucun lien avec la situation de travail. On ne peut, bien sûr, écarter les jeux sociaux multiples autour de ces pratiques individuelles : le suivi des didacticiels permettait beaucoup d'échanges sociaux, dans quelques cas, il était l'occasion d'une revendication d'autonomie par rapport à la maîtrise. Mais, pour l'essentiel, le fondement social de cet usage des didacticiels semble plus proche des analyses de P. Bourdieu sur les pratiques culturelles de la petite bourgeoisie d'exécution<sup>7</sup>. Le dispositif proposé par l'entreprise a simplement pu jouer, ici, un rôle incitateur de prédispositions donnant lieu parfois à des pratiques d'autoformation à l'extérieur de l'entreprise.

Il est néanmoins notable de remarquer que l'usage des didacticiels a décliné en même temps que le mode d'organisation évoluait sensiblement, d'une forme traditionnelle bureaucratique<sup>8</sup> où prévaut la règle et le découpage des tâches, préservant ainsi la sphère individuelle et permettant une distance par rapport au travail d'exécution, vers des profils de poste polyvalents, où l'employé exerce une certaine responsabilité de suivi et de gestion de dossiers qui suscite et nécessite alors une certaine implication. La nouvelle organisation du travail semble ne pas avoir été neutre pour rejeter sur le côté une pratique culturelle hors de propos face aux exigences de la situation de travail.

On ne peut donc ignorer ce genre d'autoformation qui renvoie à des types d'organisation où l'individu est protégé de l'organisation. Mais qu'en est-il de l'autoformation chevillée à l'activité productive ou aux jeux sociaux à l'intérieur de l'entreprise ?

## ■ L'autoformation dans et par les situations ■ de travail

Un atelier de réparation dans une usine métallurgique est le lieu de telles pratiques. Des innovations technologiques apparaissent régulièrement, sans que les opérateurs soient véritablement formés pour intervenir sur les mécanismes mis en jeu par ces innovations. Dans les faits, il se passe le processus suivant : un opérateur s'intéresse à cette technologie, commence à intervenir sur les pannes liées à celle-ci, s'informe, devient pour les autres opérateurs la personne qualifiée, se voit affecter ces types de pannes, développe un réseau d'informations permettant d'entretenir et de mettre à jour ses connaissances jusqu'au bureau des méthodes, devient ainsi le spécialiste de cette technologie. Ici, se trouve en jeu un véritable processus itératif enclenché par l'intérêt initial, nourri par les questions suscitées par l'intervention sur cette technologie, autant que par la reconnaissance sociale du collectif du travail.

Mais quand et jusqu'où peut-on parler d'autoformation ? Une fois le processus abouti, l'opérateur installé dans son rôle de spécialiste, son réseau constitué l'alimentant régulièrement d'informations sur les nouveautés, peut-on encore parler d'autoformation ?

De façon générale, à partir du moment où l'autoformation participe de l'activité productive, qu'est-ce qui la distingue de la nécessaire prise d'informations et de son traitement, de l'activité de résolution de problèmes ou même de la production de connaissances, quand celle-ci est inscrite dans la tâche prescrite par l'organisation ? L'ensemble de ces activités suppose une certaine initiative de l'individu (l'aspect **auto-**d'autoformation) et peut se traduire par un certain développement et une certaine accumulation d'informations, sinon de savoir et de savoir-faire (l'aspect **formation** du même mot). Autrement dit, où est la rupture, le saut qualitatif qui permet, au-delà de l'activité de production au sens plein du mot (avec ce qu'il veut dire d'effet en retour sur l'agent), de désigner et de qualifier une activité d'autoformation ?

Une première piste peut nous être donnée par March et Simon<sup>9</sup> : l'autoformation serait celle qui permet le développement de nouveaux **programmes d'action**, quand le **répertoire** existant se révèle non opératoire ; et il est intéressant de rappeler que l'innovation, à l'origine du développement de ces nouveaux programmes, « sera plus immédiate et vigoureuse lorsque la tension (stress) de l'organisation ne sera ni trop forte ni trop faible ». Mais il nous manque ici une hiérarchie de ces nouveaux programmes : se situent-ils à un niveau supérieur de l'activité

résolutoire, ou au contraire comme un produit de ce niveau supérieur (peut-on parler dans ce cas de formation)?

D'autres auteurs développent plutôt la notion d'aptitude à l'autoformation comme une compétence de base à développer, en particulier pour de nouveaux types d'organisations en développement fondées sur la connaissance (cf. Barry Nyhan<sup>10</sup>, Fragnières<sup>11</sup>). Il ne s'agit plus ici d'un mode de formation mais d'une finalité de formation. Jan Rombouts<sup>12</sup> développe l'idée de l'émergence d'un nouveau paradigme de la formation. Après le paradigme « pédagogique », qui transmet la connaissance du maître qui la détient à l'élève qui l'ignore, après le paradigme « andragogique », qui puise dans l'expérience et la vie sociale de l'adulte les éléments de construction de nouveaux savoirs, et après celui de l'apprentissage par le travail, il perçoit dans les différents pays européens, sous des appellations différentes, l'émergence de ce qu'il qualifie (avec A. Rajan) de *knowledge workers*. On peut retrouver le fameux « apprendre à apprendre », ou encore « l'entraînement mental » de Dumazedier, dans le contexte de ces nouveaux types d'organisation.

Mais peut-on dire que cette « compétence de base » n'a jamais existé pour qu'il soit nécessaire de la développer dans ces nouveaux types d'organisation? La sociologie du travail a fait ressortir l'activité informelle qui accompagne nécessairement la description et la prescription formalisée des tâches de travail. Des auteurs comme Linhart<sup>13</sup> ont su montrer que, même dans les situations où la prescription de la tâche par le service des méthodes exigeait le minimum d'initiatives, les ouvriers se révélaient capables d'une imagination et d'une ingéniosité particulièrement fécondes. Autrement dit, si on veut bien considérer que l'autonomie (ou la capacité d'autonomie) ne peut s'envisager sans la mettre en relation à un environnement matériel ou social donné, le problème est de savoir quel est le champ (et le rayon du champ) de cette activité autonome. La question posée par le développement de l'aptitude à l'autoformation dans l'organisation ne serait-elle pas plutôt l'inscription de cette capacité d'autonomie, et son développement, dans le jeu formel de l'organisation (et peut-être même dans son mouvement instituant, pour reprendre les termes d'Enriquez<sup>14</sup>)?

En se ressourçant auprès des auteurs principaux de l'autoformation, celle-ci peut s'analyser comme un processus individuel de transformation autoréflexif, qui suppose d'abord un ancrage dans un « projet de vie », le projet étant vu ici, non pas comme un but explicite et explicite à atteindre, sorte de plot ancré sur un futur qui « tirerait » la tension de l'activité individuelle, mais plutôt comme le résultat toujours renouvelé d'une « projection » vers et sur l'environnement, occasionnant des buts qui peuvent varier, lestés d'une certaine indétermination par les retours de l'environnement qui participent alors aussi de la fabrication du projet de vie (cf., S. Michel<sup>15</sup>; J. Nuttin<sup>16</sup>).

Ce projet lui-même ne peut s'envisager qu'en rupture, ou au moins décalé, à distance de l'organisation [cf., Dumazedier<sup>17</sup> et son intuition des

notions de rupture et de déviance à l'origine des trajectoires individuelles d'autoformation; Brookfield<sup>18</sup> et ses développements sur la « pensée critique » (*critical thinking*). Au mieux, si le projet individuel converge vers la stratégie de l'organisation comme le discours des ressources humaines tend à le développer, si l'individu se l'approprie, c'est d'une certaine façon pour le trahir (pour reprendre une expression de C. Dubar).

Il supposerait aussi un engendrement, de l'intérieur, d'un niveau supérieur de connaissances (ou d'un programme de programmes, pour reprendre les expressions de March et Simon) opérant un retour questionnant sur les connaissances antérieures (l'aspect autoréflexif), qui en même temps les dépasse et les éclaire en élargissant le champ de compréhension et donc d'action potentielle (ce qu'on appellera un « métaniveau » de connaissances).

Cette question est au cœur de toutes les tentatives d'élargissement des tâches, et de sortie du taylorisme, comme elle l'est dans notre exemple (ci-dessus) de l'usine métallurgique. Dans chaque cas, il y a « élargissement » du champ d'intervention, d'appréhension; élargissement des connaissances.

Se pose alors la question du moment de l'autoformation : une fois installé (institué, dirait Enriquez) dans ce nouveau champ, le processus est terminé. Le processus a existé au moment de la tension entre une connaissance existante, non appropriée, insuffisante, et l'élaboration de ce métaniveau<sup>19</sup>...

En fait, on pourrait penser l'autoformation comme le moment, l'instance instituante, celle qui remet en cause l'institué permettant la naissance d'une appréhension nouvelle.

Ceci veut dire un développement par sauts et par paliers. Reste alors la question : une fois installés sur un de ces paliers, les « autoformés » développeront-ils de nouveau une nouvelle pratique « autoformante » leur permettant d'accéder à un nouveau champ d'autonomie ? Autrement dit, l'activité autoformante précédente a-t-elle permis de développer des capacités d'autoformation ? Pour prolonger la question, le mouvement institué-instituant déboucherait sur une production de deux effets de niveau différent : d'une part un nouvel « institué », sous la forme en particulier de nouvelles connaissances et d'élargissement du champ; d'autre part une nouvelle capacité à remettre en cause « l'institué », enrichissant cette potentialité « instituante ». (Ces développements sont à rapprocher de la notion d'hypercomplexité qui caractérise, selon Henri Atlan<sup>20</sup>, le « processus d'hominisation » : il avance l'hypothèse qu'il s'est fait successivement par une « actualisation de possibles » qui, en s'actualisant, développe dans le même temps la constitution de réserves de nouveaux potentiels.)

Autoformation, processus « réalisé » et donc visible, avec un début et une fin ? Compétence (ou aptitude) dont la caractéristique serait de s'alimenter par la pratique même de l'autoformation ? La recherche en

cours a pour objet d'éprouver ces deux conceptions à partir d'études de terrain, en tentant d'analyser les ponts entre les deux.

## ■ Autoformation et indétermination ■

Quel peut donc être le type d'organisation favorisant l'émergence de ces pratiques vues comme des moments « instituants » vers de nouvelles connaissances ? L'hypothèse faite s'appuie sur les théories des sciences du vivant, en particulier sur le bruit comme élément développant la complexité : le bruit, c'est-à-dire l'élément incompris, l'événement qu'on ne peut appréhender à partir des schèmes de pensée acquis, etc. Le bruit, c'est aussi le flou, le lâche, l'ambigu : l'indéterminé.

Le processus d'autoformation décrit dans l'atelier de l'usine métallurgique s'est développé dans le flou de l'impossibilité de « prescrire » la tâche, et de l'arrivée perturbatrice de nouvelles technologies. Une étude américaine de Lowy, Kelleher et Firestone<sup>21</sup> explique l'émergence de cadres de « haut niveau d'apprentissage » par l'existence de situations où les buts de travail sont flous, complexes, ambigus, sans feed-back...)

Autrement dit, l'autoformation se développe précisément dans ce qui ne se décrète pas ! Elle naît dans les failles de la prévisibilité, dans l'échec à vouloir tout prescrire. Or, une organisation ne peut vivre sans stratégies, sans projet, sans clôture ; d'où cette nécessité (à proprement parler vitale) de l'organisation à prédire, planifier, rationaliser, mais nécessité toujours renouvelée. On retrouve là les développements d'Enriquez et de Castoriadis sur l'instituant et l'institué : l'indéterminé fait aussi partie de l'organisation.

Il se révèle saillant dans les transitions fortes d'organisation ; il peut l'être aussi suivant les tâches qui, par nature, ne peuvent être formalisées (la maintenance, par exemple). Il peut tout aussi bien provenir de jeux organisationnels, par exemple un positionnement de la formation ou des ressources humaines vis-à-vis de la production qui « ouvre le jeu ».

Ceci constitue autant d'hypothèses de recherche. Elles valideraient cette conclusion : la situation de travail autoformante ne se décrète ni ne se programme. Tout au plus peut-on créer les conditions de son émergence.

---

1. J. Dumazedier, « Vers une sociopédagogie de l'autoformation », *Les amis de Sèvres*, 1980.

2. Lire, de ce point de vue, le livre de P. Galvani, *Autoformation et fonction de formateurs*, Lyon, Chroniques sociales, 1992. Il distingue trois courants théoriques fondateurs des discours sur l'autoformation : bio-

épistémologique, sociopédagogique et technopédagogique. Ce dernier, qui reflète les conceptions de l'ingénierie de formation, n'est pas, à notre avis, sur le même plan : il entretient des confusions avec l'individualisation de la formation.

3. G. Pineau, « L'autoformation : paradigme des économies socio-éducatives postmodernes ? » *Etudes et expérimentation*

- en formation continue, numéro spécial sur l'autoformation, Paris, La Documentation française, 1992.
4. A. Riboud, *Modernisation, mode d'emploi*, Paris, C. Bourgeois, 1987.
  5. Travail ayant donné lieu à un mémoire de DEA : *L'individualisation de la formation, l'autoformation et le développement social de l'entreprise*, DEA, Développement des ressources humaines, CNAM-HEC, décembre 1991, et qui se poursuit à l'heure actuelle.
  6. Voir, à ce sujet, l'article de J.P. Theil, *L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel*, *Education permanente*, n° 100/101.
  7. [...] les membres de la petite bourgeoisie d'exécution présentent au plus haut degré les traits [...] qui font d'eux la réalisation la plus accomplie de la petite bourgeoisie, comme le culte de l'effort autodidacte et le goût de toutes les activités qui ont en commun de demander surtout du temps et de la bonne volonté culturelle [...] » (p. 404), P. Bourdieu, *La distinction*, Paris, Editions de Minuit, 1985, 670 p.
  8. Pour une définition plus précise du type d'organisation bureaucratique, voir Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963.
  9. J.G. March et H.A. Simon, *Les organisations*, Paris, Dunod, 1991.
  10. B. Nyhan *et al.*, *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation*, Bruxelles, Presses interuniversitaires européennes, 1991.
  11. G. Fragnières, « Promouvoir l'aptitude à l'autoformation », *Etudes et expérimentations en formation continue*, mars 1992.
  12. Jan Rombouts, « La formation en Europe : méga-tendances et micro-applications », document ronéoté.
  13. Linhart, *L'établi*, Paris, Minuit, 1978.
  14. E. Enriquez, « Cornélius Castoriadis : un homme dans une œuvre », in : *Autonomie et autoformation de la société : la philosophie militante de Cornélius Castoriadis*, Genève, Librairie Droz, 1989.
  15. Sandra Michel, *Peut-on gérer les motivations?*, Paris, PUF, 1989.
  16. J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980.
  17. J. Dumazedier, *op. cit.*
  18. S. Brookfield, *Developping Critical Thinkers*, Royaume-Uni, Open University Press, 1987.
  19. Ce processus est admirablement décrit par G. Pineau (cf. « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation », *Education permanente*, n° 100/101) : « Sortir de l'épreuve est si difficile que, loin d'assouplir le nouveau milieu formé, elle le durcit, le bétonne, le ferme plus défensivement au nouveau, à l'événement, à l'imprévu, à l'insu ».
  20. Atlan, *Le cristal et la fumée*, Paris, Le Seuil, 1979.
  21. Lowy, Kelleher, Firestone, « Management Learning : Beyond Program Design », *Training and Development Journal*, 1986.