



Université Cadi
Ayyad Marrakech



Ecole Normale
Supérieure de Marrakech

Sous le parrainage de Monsieur le Secrétaire d'Etat
Chargé de l'Alphabétisation et de l'Education non Formelle

3^{ème} colloque mondial sur l'auto - formation

**Rencontres entre les cultures et les pratiques d'apprentissage
formelles, informelles et non formelles**

Résumés des communications

Faculté de Médecine et de Pharmacie
Université Cadi Ayyad
Marrakech
23, 24 et 25 novembre 2005



Remerciements :

Je tiens à remercier celles et ceux qui ont cru et soutenu ce projet depuis le départ :

1. Les membres de l'A-GRAF , l'UPJV et l'UFR Philo.
2. Les partenaires et co-organisateur, et plus particulièrement Mme Michelle CAHU (Vice présidente du Conseil Régional de Picardie) pour son soutien ; Fouad CHAFIQI (co-organisateur) pour son travail considérable et de nous avoir ouvert les portes de l'Université de Marrakech ; Yassine CHAÏB (Directeur du FASILD) qui œuvre pour les rencontres entre les cultures et l'intégration ; l'Université et la région de Nantes associées à ce.
3. Je remercie également pour leur soutien : Bernadette Courtois, Hélène Bézille, Dominique-Coste Cochard, Claude Debon, André De Peretti, Georges Le Meur, Bernard Liétard, Gaston Pineau, Pierre Landry, Rachid Rahaoui,... Que celles et ceux que j'oublie, me pardonne.
4. Je remercie Mr. Abdkarim Kahhak pour la réalisation créative/Artisanale « Fassi » des valisettes du colloque, et Mr Hassane Lzrak pour la créativité calligraphique « Fassi » des Banderolles.;
5. Merci enfin au service de communication de l'UPJV pour la réalisation des programmes et des belles affiches.

Mohammed MELYANI

FICHE DE SYNTHÈSE

**Intitulé du Colloque : 3^{ème} colloque mondial de l'auto - formation
Rencontres entre les cultures et les pratiques d'apprentissage
formelles, informelles et non formelles
Université Cadi Ayyad. Marrakech
23, 24 et 25 novembre 2005**

Organisateurs : Les Universités Cadi Ayyad de Marrakech, de Picardie Jules Verne d'Amiens et de Nantes en collaboration avec l'A-GRAF et l'Ecole Normale Supérieure de Marrakech.

Contexte général : Le registre des pratiques informelles et 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. Pourtant, une bonne part des connaissances que possèdent les personnes aujourd'hui est acquise par d'autres voies que l'enseignement classique. Ces savoirs sont qualifiés de « non formels » et « d'informels », ceci pour les opposer aux savoirs formels codés et dispensés par l'enseignement officiel. De tels savoirs font l'objet d'évaluations diverses: quelquefois appréciés positivement, ils sont le plus souvent déconsidérés parce que non systématiques et non sanctionnés. C'est en grande partie en s'appuyant sur ces savoirs que l'individu contemporain appréhende son existence, agit sur son quotidien et s'oriente dans la vie. Que désigne précisément ces trois termes « formel », « non formel », « informel » ? Le parti pris sera de prendre pour cadre de référence les catégories proposées par l'Unesco et l'union européenne qui fait la distinction entre :

- 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 se développe dans les activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs par exemple. Prendre ce cadre de référence pour les échanges devrait conduire aussi à en explorer les limites.

Ce 3e Colloque mondial sur l'autoformation (après le 1er à Montréal en 1997 et le second à Paris - CNAM en 2000) se propose d'interroger le domaine des pratiques informelles et non formelles dans un cadre d'échanges et de rencontres entre les cultures qui devrait conduire à dépasser l'opposition formel/non formel par la prise en considération des pôles de la culture et de l'autoformation, sur notamment les points suivants :

- Diversification des formes d'autoformation, raisons et devenir des modes non formels socio-éducatifs, socioprofessionnels, VAE, validation de l'informel, développement durable,....
- Retour du non formel et de l'informel au Nord, nouvelles solidarités sociales et pratiques culturelles : cas concrets.
- Liens entre pratiques non formelles, savoirs quotidiens et savoirs scientifiques et institutionnels.
- Place et impact du non formel et de l'informel dans le développement des innovations.
- Statuts des apprentissages informels et non formels dans la perspective d'une formation tout au long de la vie, et d'un développement durable pour un avenir choisi.
- Valorisation et transfert des expériences bénévoles.

Objectifs et contenu du colloque

Ce colloque vise à :

- Engager des échanges entre des chercheurs, des professionnels de la formation des adultes, des enseignants et des responsables de formation, des décideurs et des hommes politiques, des industriels de différentes disciplines et de différentes régions du monde, afin de mettre en commun les aspects innovants des pratiques professionnelles formelles, non formelles et informelles, ainsi que

les approches culturelles, interculturelles de l'autoformation.

- Interroger les différentes notions et démarches ainsi que leurs utilisations dans les différentes aires culturelles ; et promouvoir une réflexion scientifique et professionnelle sur les aspects prometteurs du non formel dans le développement des innovations en éducation, et réfléchir sur des actions d'insertion professionnelles dans ces secteurs,
- Valoriser la culture orale et l'articuler avec la culture numérique pour renforcer les échanges entre les cultures et les sociétés par le biais des TIC.
- Valorisation et échanges à propos des processus de validation des acquis du non formel et de l'informel,
- Chercher à enrichir le cadre des cultures scolaires et formelles, ouvrir sur de nouveaux modes d'autoformation, sur des pratiques et les cultures informelles comme de nouveaux gisements d'innovations.
- Construire un "pont culturel" entre le Nord et le Sud et chercher des articulations entre les champs du formel, de l'informel et du non formel.
- Développer, renforcer et valoriser le droit à l'éducation, la formation tout au long de la vie, l'insertion professionnelle des femmes et des hommes travaillant dans les secteurs du non formel (droit des femmes, lutte contre l'illettrisme, égalité des chances...)

Sensibiliser les acteurs et les décideurs sur l'importance du non formel de l'informel dans

l'agenda international et les objectifs du développement du millenium (MDG).

Enjeux et retombées du colloque :

Les enjeux et retombées de ce colloque, d'une façon générale, apparaissent plus nettement dans le plan :

- **Pédagogique et épistémologique** : développement des pratiques innovantes en éducation qui font appel à l'initiative des praticiens de la formation, des enseignants,... à leur dynamisme, à leur capacité à inventer et à construire des réponses adaptées au contexte dans lequel ils exercent. Reconnaître la diversité des intelligences et favoriser la pluralité des itinéraires.
- **Culturel** : équité sociale, nouvelles solidarités et pratiques culturelles, le thème de rencontres entre les cultures œuvre pour une politique et une éducation à la paix, valorisation et renforcement de la francophonie.
- **Politique** : participation au développement durable pour un avenir choisi, collaboration entre programmes Agenda 21 des villes d'Amiens, de Marrakech et de Nantes, garantir l'équité, promouvoir un partage plus égalitaire des ressources de la planète, développer une démocratie participative.
- **Economique** : repenser le développement à partir du développement durable, l'économie formelle à partir de l'informel, comprendre la gestion de l'informel et du non formel.

Programme du 3^e Colloque mondial sur l'autoformation

Mardi 22 novembre 2005

Accueil des participants : à partir de 16h00
Local du GDSM, 1^e étage, pavillon central Faculté
des Sciences Semlalia

11h30-12h45 → Table ronde n°1 et Débat

**Articulation entre le formel, le non formel et
l'informel : des ponts à construire**

Mercredi 23 novembre 2005

Le colloque se déroule à la Faculté de Médecine et de Pharmacie
Université Cadi Ayyad
Quartier Semlalia

Murielle POISSON, Georges LE MEUR, Habiba
ELBOUZAOUI,
Mohamed Vall OUELD DICHEH, et Mohammed AMAR
Modérateur : Mohamed HRIMECH

9h00-9h45 → Séance d'ouverture :

- Secrétaire d'Etat, Présidents des Universités
et Elus régionaux...
- Comité d'organisation.

13h00 → Déjeuner au Club de l'Université
14h30 → 16h30 Espaces de communications en
parallèle

09h45-10h45 → Conférence plénière
introductive :

**Dispositifs de formation et pratiques
d'ENF : Articulation formel non formel**

**Comment favoriser la compréhension entre les
cultures
et les échanges entre les sociétés civiles**

André DE PERETTI et Boumediene TANOUTI
Modérateur : Mohammed MELYANI

Salle A
Modérateur :
Mohamed Amal Chiyeh et Georges Le Meur

10h45-11h00 → Pause-café

11h00-11h30 → Présentation des cinq axes du
colloque :
Hélène Bezille

- Axe 1 : Articulation entre le formel, le non
formel et l'informel.
- Axe 2 : Valorisation et validation des acquis.
- Axe 3 : Culture d'oralité et "culture"
numérique et culture scolaire
- Axe 4 : Pluralité des sources d'accès aux
savoirs et construction des identités
- Axe 5 : Autoformation et rencontres entre
les cultures.

Communications Thème n° 1

1. **BERTRAND** Eric : Le dialogue réflexif en
entreprise, d'une co-formation collective
instrumentale vers une autoformation
émancipatrice non formelle ;
2. **CANDAS** Peggy : Les étudiants et leurs
usages dans les centres de ressources de
langues de l'Université Louis Pasteur :
construction raisonnée d'un parcours ou
itinéraire fortuit ?
3. **CLENET** Catherine : Accompagner
l'autoformation dans les dispositifs de
formation. Entre pratiques formelles et
informelles ;
4. **DAL** Burckin : Un regard sur Des
apprentissage informels aux
apprentissage formels dans le domaine
du science de la terre ;
5. **EL MAHJOURI** Khadija : Droit à
l'éducation, droit à la liberté humaine :
facteurs de développement humain ;
6. **KHAYATI** abderrahim & **TALBI**
Mohamed : Quelle articulation entre le

formel, le non formel et l'informel pour la problématique d'insertion sociale et de développement au Maroc ;

7. **LEBLANC** Serge : Articuler apprentissages informels et formels grâce à l'analyse de l'activité réelle médiatisée par un hypermedia - collectif ;
8. **MUGAS** Héctor Antonio : Redéfinir les paramètres politiques et sociaux pour la recherche en autoformation ;
9. **NIANE** Abdarrahim : Les pratiques d'apprentissage et les tentatives de formalisation de l'informel et du non formel au Sénégal
10. **OUEL DICKEH** Mohamed Val : Les mahdras : Des formes différentes d'éducatrices cohabitent en Mauritanie avec l'éducation formelle ;
11. **Catherine PIGUET** : Place et impact du sentiment d'efficacité des soignantes sur leur pratique d'autoformation ;
12. **RAZOUKI** Abdelaziz, **CHAFIQI** Fouad et **MAAROUF** Abdeljalil : Attitude d'artisans marocains, jeunes et adultes, à l'égard de l'alphabétisation et de la formation non formelle ;
13. **TRALONGO** Stéphanie : Construire l'employabilité pendant la formation universitaire ? Socio-anthropologie des ateliers de Projet Personnel et Professionnel ;
14. **VERNET** Julien : L'autoformation en contexte institutionnel : un pont vers l'autoformation informelle ?

Valorisation et validation des acquis (institutions.VAP, VAE, VAI) : Enjeux, démarches et institutions.

Salle B

Modérateur : Abdelhakim Allagui et Martine Lani-Bayle

Communications Thème n° 2 :

1. **DUJARDIN** Paul : La reconnaissance des acquis, entre construction identitaire et processus de formation informel ;
2. **LETOURNEUR** claire : VAE et logique compétence

3. **MENTHONNEX** Jean : Fédérer pratiques non formelles et savoirs scientifiques à l'aide du référentiel « CompéQ »
4. **MORISSE** Martine : Processus de mise en mots de savoirs formels, informels et non formels dans l'écriture de dossiers de VAE ;
5. **OLLAGNIER** Edmée : Les nouvelles modalités de reconnaissance des apprentissages informels en suisse romande et leur effets sur les formateurs d'adultes ;
6. **PAUL** Maëla & **CLAVIER** Loïc : La VAE prise dans le conflit des intérêts ;
7. **PAUL** Patrick : Vers des modes d'autoformation à explorer : « créativité, arts de faire et apprentissage culturels : artisanat, économie parallèle et cultures de débrouillardise » ;
8. **PRUVOST** Sandra : Validation des acquis de l'expérience : processus de développement des compétences de l'individu au travers d'un parcours auto formatif ;
9. **ROUSSEL** Bruno : VAE : Un pont entre l'Université et la vie professionnelle

16h30 → Pause - café

17h-18h → Table ronde n°2 et Débat

Valorisation et validation des acquis (VAP, VAE) : Enjeux, démarches et institutions.

Bernard **LIETARD**, Otmane **BOUAB**, Martine **LANI-BAYLE**, Carmen **CAVACO**, Charles **SUAUD**, Michel **LATCHOUMANIN**

Modérateur : Claude DEBON et Widad BOUAB

18h30 -19h00 → Clôture et résumé des ateliers : le témoin de la journée

20h00 → **Soirée : Visite de la place Jamaa lafna**

Jeudi 24 novembre 2005

8h30-9h45 → Conférences plénières
introductives.

- **Savoir-faire informels et savoirs savants :
implication culturelle, sociale et politique au
Maghreb contemporain**
Nadir **MAROUF**
- **La place de Jamâa Lafna, patrimoine oral
universel**
Widad **TEBAA**

Modérateur : Abderrahman **TENKOUL**

10h-11h15 → **Espaces de communications**

**Culture d'oralité, culture scolaire et
culture numérique : du métissage.**
Modérateur : Alava **SERAPHIN**, Abdelaziz
RAZOUKI et Walter **BONOMO**

Communications Thème n° 3

1. **AKRID** Mohammed & **CILLOCE** Daniel :
Est-il possible de travailler ou de se
former, à distance, à plusieurs, sans se
déplacer ?
2. **BONOMO** Walter et **LE MEUR**
Georges : Appel à contributions pour la
création d'une Université Populaire en
Ligne ;
3. **CHABCHOUB** Ahmed : Les écueils de
l'Autoformation sur Internet : Comment
passer de l'information, au savoir Puis à
la connaissance ?
4. **EL ASSAD** Safwan : Apport des
dispositifs TIC dans l'autoformation des
apprenants
Dispositif wblst ;
5. **EZZINA** Riadh et **SELMY** Sonia:
L'acceptation de l'EAD par les étudiants
tunisiens : Approche par le Modèle
d'Acceptation de la Technologie (TAM)
6. **HAFDI** Ahmed: L'informel, le formel et
le virtuel au service de l'autoformation ;
7. **MBAYE** Matar : Linux et le modèle
d'apprentissage dit du « BAZAR » : Les
paradoxes de la mise en œuvre de la
logique de compétences dans les sociétés
d'édition informatique ;

8. **SERIZEL** Jacques & **GOULLER** Padma
Emilie : Culture immatérielle, culture
numérique et ouverture (éducative,
économique, culturelle,...) à l'autre : un
autre mode d'autoformation. Internet et
Nouvelles figures de l'autoformation ;
9. **TEXIER** François : Formalisation des
savoirs et construction des identités,
tradition écrite et tradition orale :
exploration des spécificités de chacune
des modalités.
10. **MILEA** Claudia : Le serveur développe
une triple approche : celle d'orientation,
celle de gestion administrative et celle
de suivi pédagogique ;

11h30-12h00 → Pause-café

12h00 - 13h00 → Table ronde n°3 et Débat

**Culture d'oralité, « culture » numérique et
culture scolaire : quels métissages ?**

Ahmed **CHABCHOUB**, Khalid **HADJI**, El Khammar
EL ALAMI, Abderrahman **TENKOUL**
Modérateur : Séraphin **ALAVA**

13h00 → Déjeuner au Club de
l'Université

15h → 16h30 Espaces de
communications

**Les acquis buissonniers - Pluralités des droits
de l'apprentissage et construction des identités**

Les acquis buissonniers
Modérateur : Bernard **LIETARD**

Communications Thème n° 4

1. **BALI** Naila, **BALI** Firas, **HASSEN** Zied :
L'apport du sport dans L'éducation non
formelle des jeunes sportifs tunisiens.
2. **DESCAMPS** Odile : Apprendre « sur le
tas » : autoformation ou écoformation ?
L'exemple d'un sculpteur sur bois ;
3. **RAHAOUI** Rachid : Les fonctions de
direction des activités associatives : de
l'amateur bénévole au professionnel. Un
travail formel, non formel, informel ;
4. **GHODBANE** Ismaël Karim : Les
apprentissages informels dans la sphère
des musiques électroniques ;

5. **NICOLAS** Philippe : Nouvelles formes d'apprendre en zone d'éducation prioritaire à la lumière de l'Eco formation ;

Engagement dans les apprentissages et construction des identités

**Modérateur : Mokhtar KADDOURI et widad BOUAB
(Deux sessions en parallèle)**

Communications Thème n° 4

1. **BARBARA** Augustin : L'enfant de parents analphabètes (auto-construction d'une identité) ;
2. **DUSSUET** Annie : Des pratiques domestiques informelles aux services délivrés par les associations : quelles constructions des qualifications professionnelles et quelle place pour l'autoformation ?
3. **FALGAS** Claude : Comment aider une dynamique autodidacte à s'exprimer ?
4. **FOULARD** Alix : Le coaching, processus d'apprentissage singulier ;
5. **ENEAU** Jérôme : Apprentissages informels et dimensions sociologiques de l'autoformation au travail : les apports de la réciprocité éducative ;
6. **HAFDI** Ahmed : L'informel, le formel et le virtuel au service de l'autoformation ;
7. **KEMAT** Fatiha : Nomadisme et itinéraires d'auto formation ;
8. **LAVIELLE-GUTNIK** Nathalie : Apprentissage et pratiques des normes socioprofessionnelles des demandeurs d'emploi en situation d'auto formation accompagnée ;
9. **LZRAC** Hassane : Savoirs formels, savoirs non formels et insertion sociale et professionnelle des jeunes Marocains de Fès-médina (Maroc),
10. **OLRY** Paul : *Le temps, dimension informelle des pratiques d'apprentissage. Le cas des jeunes en alternance ;*
11. **WILLAUME** Pierre : Expérience interculturelle, auto formation existentielle ;

12. **ZAHID** Fatima : Femmes rurales et analphabétisme au Maroc : Vécus et représentations.

13. **HASSI** Mohammed : Interculturalité et oralité ou le pari de l'informel

16h30 → Pause - café

17h00-18h → Table ronde n°4 et Débat

Pluralité des sources d'accès aux savoirs et construction des identités

Mokhtar **KADDOURI**, Viviane **GLIKMAN**,
Hélène **BEZILLE**

Pierre **DUMONT**, André **MOISAN**

Modérateurs : Jacqueline **MONBARON**, Bernard **LIETARD**

18h30 -19h00 → Clôture et résumé des ateliers : Projection d'un film sur Savoir-faire informels et savoirs savants au Maghreb contemporain. Commentaire par Nadir **MAROUF**

20h00 → Dîner gala sur inscription au complexe touristique « Chez Ali » *Musique du Maroc : Troupes folkloriques et fantasia*

Vendredi 25 novembre 2005

8h30-10h30 → **Session des communications**

Rencontres et échanges entre les cultures

MODERATEURS: CATHRINE CLENET, MOHAMED NAJIB OUERAGLI et SABAH SELMAOUI

(Trois sessions parallèles)

Communications Thème n° 5

1. **BARBOT** Marie-José : Devenir autonome sur le plan culturel,... sur le plan interculturel ;
2. **BERTEAUX** Patrick et **LATCHOUMANIN** Michel : L'influence des croyances sur le développement et le fonctionnement cognitifs
3. **BREMAUD** Loïc : Modèles de sociétés, formation formelle et informelle : entre juxtaposition et articulation ;

4. **BOUVIER** Béatrice et **ROCH-VEIRAS** Sophie : Quel usage les enseignants de FLE font-ils de leurs connaissances sur les cultures étrangères ;
5. **BRETON** Hervé : Anthropoformation et trajet d'acculturation occident/orient ;
6. **CAZENABE** Claude : La réciprocité interculturelle à l'épreuve de l'occidentalisation du monde
7. **EL MAHJOUBI** Khadija : Droit à l'éducation, droit à la liberté humaine : facteurs de développement humain ;
8. **GALVANI** Pascal : **Explorer les expériences d'auto-éco-formation en dialogue interculturel Université du Québec à Rimouski**
9. **GUIGUE** Michèle et **LEMOINE** Maryan : Pour des collégiens à la dérive, des enseignants innovent et s'autoforment ;
10. **HESLON** Christian : Métissage, hybridation et circulation des savoirs en post-modernité ;
11. **KEMAT** Fatiha : Le nomadisme, un chemin vers des pratiques d'auto formation pour construire son existence ?
12. **SOMMERMAN** Américo : L'autoformation, les différents pôles de la formation (hétéro, co et écoformation) et les niveaux de l'être ;
13. **LABARI** Brahim & **TOUBA** Keltoum : Eternels exclus de la législation sociale marocaine ;
14. **LOPEZ GORRIZ** Isabel : L'auto formation qui se dégage d'une expérience de vie à cheval entre diverses cultures ;
15. **MALBERT** Thierry : Les transmissions intergénérationnelles et leurs rapports aux savoirs formels en situation interculturelle. Entre Nord et Sud, le cas de l'île de la Réunion ;
16. **MONBARON** Jacqueline : Le voyage réflexif comme expérience interculturelle formatrice ;
17. **MOUNIER** Martine : Cas d'une expérience associative de recherche action ethnologique et artistique pour la connaissance et la valorisation de différentes cultures en zone urbaine pluriethnique (banlieue parisienne) ;

18. **PIGUET** Catherine : Place et impact du sentiment d'efficacité des soignantes sur leur pratique d'autoformation
19. **ROGHE** Gilles et **PINEAU** Gaston : Approche phénoménologique des dialectiques formel/non-formel. Corps, process et émergence du sens dans la transmission traditionnelle chinoise ;
20. **THIBAUDON** Yolande François : Ethique et Déontologie en Formation Professionnelle Continue Publique : Quels voies et principes fondateurs ?
21. **LEMONCHOIS** Myriam : L'écologie politique et esthétique des savoirs dans les relations interculturelles

10h30-11h30 → Table ronde n°5 et Débat

**Rencontres entre les cultures :
Conception de l'Homme dans les cultures
et les civilisations.**

Gaston **PINEAU**, Pascal **GALVANI**, Nicole **ABRAVANEL**, Fatima **ZAHID**, Marie-José **BARBOT**

Modérateurs : Khadija **EL HARIRI**, Bernadette **COURTOIS**

11h30-12h30 → Table ronde n°6 et Débat

**L'importance du non formel et de
l'informel, dans la Coopération
décentralisée et dans l'agenda
international de développement du
millenium (MDG)**

Jacques **HALLAK**, Abdelkrim **KHATIB**, Michèle **CAHU** et Fatima **ARIB**

Modérateur : Fouad **CHAFIQI**

13h30 → Déjeuner au Club de l'Université

15h-16h → Table ronde n°7 et Débat

**Les aspects prometteurs du non formel dans
le développement des innovations en
éducation.**

Mohamed **HRIMECH**, Didier **CARDON**,
Mohammed **MELYANI**, Hassen **Réda Dahmani**

Modérateur : Gaston **Pineau**, Christian **VERRIER**

16h-16h30 → Pause-café

16h30 -17h00 → Conférence de synthèse
par Pierre CASPAR et Nadir MAROUF

18h00-19h → Soirée thématique : Table
ronde n°8

**Formation tout au long de la vie et droit
de l'Homme**

Chaire UNESCO - Droit de l'Homme

Intervenants : Frank Barau, Didier CARDON,
Yann TANGUY, Mohamed BOULFRAD, Patrick
MORAND,

Mohammed MELYANI, Pierre PEREZ, Paul-
Gerard POUGOUE, Widad BOUAB

Samedi 26 novembre 2005

Programme facultatif sur inscription

- Témoignages d'artisans de Maroc (visite aux locaux de la Rabita des artisans et au complexe artisanal. Rencontre avec les maîtres artisans)
- Visite guidée de l'ancienne médina de Marrakech
- Rencontres et partenariats

**Thème n°1 : Dispositifs de formation
et pratiques d'ENF : Articulation
formel non formel**

**Un regard sur des apprentissages
informels aux apprentissages formels dans
l'école maternelle en Turquie**

Burckin DAL

Université Technique d'Istanbul Maslak
34469 Istanbul/ Turquie
dalbu@itu.edu.tr

En une décennie, les medias, notamment la télévision a considérablement accru son empire et son professionnalisme. La télévision est devenue une présence universelle et domestique à la fois, elle s'est introduite dans l'intimité. Elle fait tout : divertir, informer et déformer, cultiver. En tout cas elle détermine pour chacun la relation avec l'ensemble du monde et avec sa propre société. Au-delà de tout jugement de valeur, son rôle culturel et social est immense. Dans la même période comment situer l'évolution de l'école pour prendre en compte ce puissant vecteur d'information et de distraction ? Cet article vise alors à donner la différente démarche des enseignants en Turquie afin d'articuler l'univers essentiellement distrayant et ludique des écrans avec les objectifs et missions de l'école.

Mots-clés : apprentissage, culture, didactique, l'école, médias, télévision, science.

**Accompagner l'autoformation dans les
dispositifs de formation
entre dimensions formelles et informelles**

Catherine CLENET

Doctorante à l'Université de Paris VIII
15, rue de la paix, 61250 Damigny -
catherine.clenet@club-internet.fr

Dans cette communication et dans le prolongement de notre recherche en cours, nous chercherons à montrer comment une approche transversale de l'autoformation permet à un adulte apprenant d'intégrer apprentissages formels, non formels et informels dans une globalité ayant du sens pour lui et dans la perspective d'un développement de connaissances. Cette pratique réflexive privilégie davantage un processus de production de savoirs dans lequel ceux-ci s'enrichissent et se complètent plutôt qu'une réalisation d'une typologie trop réductionniste si variée soit-elle. Considérant cette démarche propre à l'apprenant, nous insistons sur les dimensions singulières et collectives de son accompagnement. Il s'inscrit dans une relation de communication qui permet échange, dialogue, provoque réflexivité et délibération. Cependant, nous nous interrogeons particulièrement sur cet accompagnement informel. Celui-ci peut se comprendre à travers une éthique exigée de la part de l'accompagnateur et place cette situation de relation dans une logique d'échange obéissant à des règles implicites qui sont encore à préciser aujourd'hui.

Mots-clés : autoformation, accompagnement, dimensions singulières et collectives, pratique réflexive, règles implicites

Abstract

In this paper and in the course of the research we're carrying out, we'll show how - through the different shapes of self training - the "adult" learner succeed in his knowledge development which makes sense for him, by getting through educational, continuing and experiencing trainings.

This reflective practice focus on the knowledge production process instead of consumption and accumulation of

informations and knowledge (wherever it comes from).

As long as this is one learner's specific approach, we point out every situation - individual or collective - which may lead to its own training development.

In this case, this approach is based on relationship which enables exchange, communication, contribution, and brings out reflectivity, deliberation and decision. However, we specifically question all the learning's contribution of self training not readily apparent but still there. That means all the implicit rules a "good enough" guide must follow to generate these effects. These rules would need to be definite.

Key words : self training, reflective practice, guide, implicit rules, specific and collective approach.

Les usages des étudiants dans les centres de ressources de langues de l'Université Louis Pasteur : construction raisonnée d'un parcours ou itinéraire fortuit ?

Peggy CANDAS

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication (L.I.S.E.C.), Université Louis Pasteur, 7 rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France
Peggy.Candas@crl-ulp.u-strasbg.fr

Les études sur les autodidactes ont permis de faire des hypothèses quant aux compétences nécessaires à un apprenant pour auto-diriger son apprentissage. Toutefois, le profil des compétences ainsi mis en évidence est construit a posteriori, sans référence aux processus qui y ont conduit. Par conséquent, on ne sait pas comment on devient autonome.

Opérant un renversement de perspective, nous nous proposons de faire porter notre recherche doctorale sur l'activité concrète des apprenants dans les centres de ressources de langues (CRL) de l'Université

Louis Pasteur pour en savoir plus sur les processus à l'œuvre et leur éventuelle pertinence pour le développement de l'autonomie dans l'apprentissage.

L'étude présentée ici porte principalement sur cinq entretiens semi-directifs visant l'explicitation de l'« itinéraire » de l'apprenant dans le CRL à partir sa « feuille de suivi ». L'analyse paraît opposer aux intentions formelles des enseignants, ancrés dans leur culture professionnelle, les pratiques informelles des apprenants, dont la trajectoire ne serait pas un parcours choisi de manière raisonnée mais un itinéraire d'apprentissage plus fortuit, construit sur leurs préférences.

Mots clé : autoformation, centre de ressources de langues, enseignement supérieur, développement de l'autonomie, actions, parcours d'apprentissage

Les mahdras : Des formes différentes d'éducatons cohabitent en Mauritanie avec l'éducation formelle

Mohamed Vall OULD DICKEH

BP 2720 Nouakchott Mauritanie
mvd@univ-nkc.mr

Des formes différentes d'éducation cohabitent en Mauritanie avec l'éducation formelle qui est institutionnalisée et pilotée par l'Etat. L'éducation des adultes ou la lutte contre l'analphabétisme, sans être obligatoire, rentrent dans les priorités des politiques de l'Etat et bénéficient d'un soutien matériel important et utilise parfois l'enseignement traditionnel connu sous le nom de Mahdra ou Ecole Coranique pour mieux être accepté par les populations.

Les mahdras dispensent des enseignements coraniques et théologiques depuis des siècles, avant même la colonisation du pays

par les français en 1905. Ces universités et écoles du désert sont mobiles et se déplacent avec les populations dans leur recherche de points d'eau et de pâturage pour les troupeaux.

Du point de vue pédagogique, les Mahdras adoptent une pédagogie différenciée où chaque apprenant évolue indépendamment des autres suivant le rythme qui lui convient. Elles privilégient la mémorisation et la valorisent par rapport aux autres formes d'apprentissage ; cet état d'esprit est résumé par un proverbe célèbre dans les milieux traditionnels mauritaniens : « le savoir s'acquiert de la bouche des érudits et non des entrailles des livres » El Gassem. A, 1997.

L'enseignement dans Les Mahdras ne connaît pas l'échec scolaire, car il n'y a pas d'évaluation dans le temps qui exige un passage d'un niveau à un autre. L'étudiant reçoit une attestation à la fin d'un cursus s'il avait maîtrisé les contenus en question.

Un autre cas de figure d'éducation informelle existe aussi en Mauritanie, il s'agit de la transmission de techniques empiriques et primitives, de la pêche du mullet. La transmission de ce savoir pratique se fait, dans les tribus Imraguens, de père en fils sur la côte atlantique située entre Nouakchott et Nouadhibou. Le savoir objet d'apprentissage se construit en situation réelle de pratique de l'activité de pêche. Les enfants en fonction de leur sexe se spécialisent dès leur jeune âge dans des tâches d'homme ou de femme et apprennent sur leurs aînés le métier de la communauté.

On se propose dans cette intervention de décrire les différentes formes d'éducation (informelle et non formelle), leur évolution dans le temps, leurs programmes, leur mode d'évaluation, leurs outils de travail et les moyens matériels qu'ils demandent. Puis nous ferons une comparaison de leurs

trajectoires avec l'enseignement formel organisé et pris en charge par l'Etat.

Nous chercherons à étudier les tentatives de mise en place de passerelle entre l'enseignement traditionnel dans les Mahdra et l'Ecole moderne d'une part et les effets de la modernisation des méthodes de pêche de mullet préconisées dans la zone où vivent les communautés Imraguens d'autre part. Quelles résistances faut-il vaincre dans les deux cas ?

Les pratiques d'apprentissage et les tentatives de formalisation de l'informel et du non formel au Sénégal

Abdraham NIANE

Représentant Pôle Afrique Noire, Sicap,
Rue 10, Villa N°9543 Dakar- SENEGAL.

Les approches éducatives et les pratiques d'apprentissage ont été pendant longtemps du ressort de la sphère domestique et des confréries religieuses (musulmanes et chrétiennes). Au lendemain des Indépendances, l'instauration d'un Ministère de l'Education nationale, en lieu et place de celui de l'Instruction Publique, obéissait à une volonté affichée de normer et formaliser les divers modes et pratiques d'apprentissage. Cette volonté de sortir ces pratiques de la sphère de la domesticité, de l'informel voire du non formel s'est heurtée à l'ancrage des populations à des approches pour le moins empiriques.

Au Sénégal, faut-il le rappeler le secteur informel consacre plus de 60% de la population active. La transmission des connaissances des arts et métiers reste tributaire de ce format informel voire non formel. Il s'y ajoute que dans plusieurs secteurs de l'économie l'acquisition et la transmission des savoir-faire restent liés aux rapports qu'entretiennent les suffragants avec leurs tuteurs ou leurs précepteurs. Aussi la prépondérance de l'informel et du non

formel s'est accompagnée de vocables nouveaux comme les Bana-Bana, les Baol-Baol ou encore les Modou-Modou. Si, au départ, ces désignations étaient quelque peu péjoratives et recouvraient toute l'économie souterraine, mieux périphérique, aujourd'hui, il convient de souligner que ces vocables sont transmués en concepts positifs valorisant la dextérité, l'abnégation et la ténacité de ces acteurs de l'économie.

L'apport non négligeable de ces acteurs de l'économie pousse les autorités à trouver une forme idoine de formalisation de ces secteurs informels et les pratiques d'apprentissage afférents.

Nous tenterons tout au long de notre propos de définir les concepts de formel, informel et non formel, puis de faire une typologie des pratiques d'apprentissage au Sénégal et leurs impacts sur l'acquisition des connaissances, des techniques et des savoir-faire de nos concitoyens.

Nous cherchons à décrypter les pistes mises en œuvre par les différents gouvernements successifs du Sénégal pour formaliser ces secteurs et la faculté de ces acteurs de sortir toujours du cadre formel qui leur est proposé pour s'aménager des contours non formels et informels. Enfin, ces pratiques et modes d'apprentissage ne sont-ils l'expression d'un savoir autochtone jusque là négligé qu'il convient de saisir et de mieux vulgariser?

Place et impact du sentiment d'efficacité des soignantes sur leur pratique d'autoformation

Catherine PIGUET

HEDs Fribourg - Route du Port 19 - CH-
1009 Pully

Catherine.piquet@gmail.com

Les défis dans le domaine de la santé sont aujourd'hui nombreux et nécessitent une mobilisation de tous les acteurs en vue de leur gestion. Les soignantes, dont une des fonctions principales relève de la promotion, du maintien et du recouvrement de la santé, sont appelées à développer prioritairement ce rôle délaissé ces 30 dernières années au profit d'un rôle plus technique.

Ce développement nécessite d'une part un repositionnement de la part des soignantes et d'autre part des connaissances accrues dans le domaine de la gestion et des changements d'habitudes de vie pour faire face notamment aux maladies chroniques, endémiques et de société.

Les premiers résultats d'une enquête mesurant l'impact, auprès de soignantes, de leur efficacité perçue, sur leur pratique autoformative et sur leur positionnement professionnel, sont susceptibles d'offrir des éléments de compréhension des approches informelles de formation de cette population soignantes au service de la santé publique, au Sud comme au Nord.

Mots-clés : Sentiment d'efficacité - positionnement professionnel soignant - pratique autoformative - santé

Abstract

Challenges in the field of healthcare are nowadays numerous and require a mobilization of all the actors for its management. Nurses, whose main tasks are to promote, to maintain and to recover health, are expected to primarily develop this role, which was put aside for almost 30 years at the benefit of a more technical role.

Not only does this development require a repositioning of the nurses, but it also requires a greater knowledge of management in general and of the way life habits can be changed so as to be able to face for example chronic, endemic and society diseases.

The first results of an investigation, led on nurses, measuring the impact of their

perceived effectiveness on their autoformative practice and on their professional positioning are likely to offer an explanation of the informal education approaches of this nurse population (at the service of Health, in the South as well as in the Nord)

Key words: Feeling of effectiveness - professional positioning of nurses - autoformative practice - health

**Construire l'employabilité pendant la formation universitaire ?
Socio-anthropologie des ateliers de Projet Personnel et Professionnel**

Stéphanie TRALONGO

Centre de Recherche et de Recherche-Action de l'IUT Lumière et Groupe de Recherche sur la Socialisation, UMR 5040 Université Lumière Lyon 2, 160 Boulevard de l'Université 69 676 Bron Cedex
stephanie.tralongo@univ-lyon2.fr

Il s'agit dans cette communication de questionner les conditions sociales d'appropriation par les étudiants d'un programme pédagogique intitulé « Projet Personnel et Professionnel », en prenant pour exemple le cas de la formation en Gestion des Entreprises et des Administrations au sein de l'IUT Lumière Lyon 2. En présence d'injonctions et d'outils pédagogiques visant à mettre les étudiants en position de se questionner sur eux-mêmes, sur leur projet personnel, sur leur avenir professionnel, on analysera d'une part les modes d'apprentissage à l'œuvre, d'autre part les formes d'appropriations et de résistances à ceux-ci en tenant plus spécifiquement compte des compétences et dispositions nécessaires à l'adhésion à ce programme.

Mots clés: Pédagogie du Projet ; Projet Personnel et Professionnel ; compétences cognitives ; réflexivité ; appropriation ;

dispositions scolaires ; dispositions professionnelles, employabilité, mode scolaire d'apprentissage, mode « entrepreneurial » de socialisation

abstract

the purpose of this paper is to question the social conditions of appropriation, by the students, of a pedagogic program called "personal and professional project", by taking the example from company and administrations conduct formation realized in the University Lyon 2. In the presence of injunctions and pedagogic tools, used to put the student in position of questioning themselves, their personal project, their professional future, we will analyze, on one hand the learning manners carried into effect, and on the other hand, the forms of appropriation and reticence about them by taking into account the skills and dispositions needed to adhere to this program.

Key words_: project based pedagogy, personal and professional project, cognitive skills, reflexivity, academic aptitude, professional aptitude, employability, academic learning methods, entrepreneurial learning methods

Quelle articulation entre le formel, le non formel et l'informel pour la problématique d'insertion sociale et de développement au le Maroc ?

Abderrahim KHYATI*, et Mohammed TALBI**

* Ecole Normale Supérieure, Km9 route d'Eljadida, Casablanca,
khyatiabderrahim@yahoo.fr.

**Faculté des sciences Ben M' Sik ,
Casablanca,

A partir d'une analyse du contexte institutionnel éducatif national et de ses résultats relatifs à l'insertion sociale. Une insertion polarisée par les paradigmes de

la mondialisation et où la compétence prime sur le diplôme,

Et à partir de nos recherches et pratiques sur le terrain que nous avons entrepris,

Nous essayons de présenter des propositions qui peuvent, éventuellement, être solutions aux problématiques de cette insertion. Elles consistent à mettre dans une relation dynamique les trois composantes de l'enseignement -formelles, non formelles et informelles- pour fonder, rendre signifiant, et réguler les apprentissages. Une telle relation est primordiale en vue de construire cette compétence intégrale et relever les défis qui nous sont imposés par la mondialisation.

Mots clés : système éducatif ; insertion sociale ; enseignement formel, non formel et informel ; Paradigmes de la mondialisation ; compétence.

Abstract

From an analysis of the national educational institutional context, and its results relating to the social integration. An insertion polarized by the paradigms of universalization and where competence takes precedence over the diploma, And starting from our research and practical on the ground which we undertook, We try to present proposals who can, possibly, being solutions with the problems of this insertion. They consist in putting in a dynamic relation the three components of teaching - formal, nonformal and abstract to found, return meaning, and to control the trainings. Such a relation is of primary importance in order to build this integral competence and to take up the challenges which are imposed to us by universalization.

Key words: education system ; social integration ; formal, nonformal and abstract teaching ; Paradigms of universalization ; competence.

Attitude d'artisans marocains, jeunes et adultes, à l'égard de l'alphabétisation et de la formation non formelle

Abdelaziz RAZOUKI, Fouad CHAFIQI et Abdeljalil MAAROUF

Ecole Normale Supérieure (GIREST)

Marrakech

razoukiaziz@hotmail.com ;

chafiqi@menara.ma ;

abdeljalilmaarouf@hotmail.com

On utilise au Maroc le terme d'éducation non formelle pour désigner des actions qui vise l'acquisition de connaissances théoriques par une population d'enfants, âgés entre 9 et 15 ans, non scolarisée ou déscolarisés. On utilise aussi le terme d'alphabétisation pour désigner des actions similaires dirigées vers l'ensemble des analphabètes de tout âge.

Un travail assidu est entrepris depuis des années pour avancer dans ces deux grands chantiers qui visent, respectivement, quelques deux millions d'enfants et presque la moitié de la population. 450 mille personnes se sont inscrites aux cours d'alphabétisation en 2004 et 140 mille enfants ont bénéficié d'actions d'éducation non formelle entre 1997 et 2004 (www.men.gov.ma). On peut citer aussi, en amont des actions de formation, l'élaboration de programmes de formation (Secrétariat d'état chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, 2003) et de plans de formation des formateurs ou, en aval, quelques études sur l'efficacité des actions de formation (Chafiqi et al., 2004).

Mais il est remarquable que les autorités de tutelle et les autres acteurs dans ce domaine semblent puiser la légitimité de leur travail à l'extérieur du public cible. Tout ce passe comme si on mène ces actions seulement pour être en accord avec les standards et les accords internationaux. Peu de choses ont été faites pour sonder

l'avis des bénéficiaires éventuels et cerner leur implication dans les programmes qui leurs sont destinés.

Nous présentons dans cette communication les résultats d'une enquête empirique que nous avons menée dans le milieu de l'artisanat à Marrakech pour mettre au jour la manière dont la formation non formelle est perçue par de potentiels bénéficiaires, de jeunes apprentis et des artisans adultes. Nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

Ces jeunes et ces adultes se sentent-ils (elles) vraiment concerné (es) par l'acquisition de connaissances théoriques ? Dans quelle mesure le passé dans l'école d'une personne déscolarisée ou l'absence de ce passé constituent-ils des éléments de motivation (ou de démotivation) pour suivre des actions de formation non formelle ? Quand des personnes se sentent vraiment concernées, quelles modalités de formations trouvent-elles plus commodes ? Quand et où les actions de formations seraient plus attrayantes et moins astreignantes ?

Redéfinir les paramètres politiques et sociaux pour la recherche en autoformation

Héctor Antonio MUGAS

Dapartamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación -Facultad de ciencias de la educación - Universidad de Sevilla C/
Camilo José Cela, S/N, 41018 SEVILLA -
ESPAÑA-
mugasky@hotmail.com

La volonté de récupérer les espaces informels de la vie quotidienne à l'intérieur de l'école, des savoirs de la rue, des artisans, de la culture oral, des stratégies de l'économie parallèle, des possibilités que l'immigration offre pour la création et pour la récréation des cultures qui sont rencontrées, etc. Il oublie à une réflexion

nécessaire sur le sens des propres pratiques de la communauté scientifique qui a pour but de telles expériences.

Récupérer le savoir populaire, pourquoi? Pour qui? Ces questions et autres, tentent de remarquer le nécessaire autoconnaissance sur nos pratiques pour les diriger avec sens politique. C'est-à-dire, pour être conscient des transformations que nous voulons introduire à la réalité sociale dans laquelle nous vivons et à auxquelles nous voulons servir avec notre activité de recherche.

La croissante rébellion des peuples contre le programme néolibéral du monde embrasse presque tous les pays latino-américaines, de l'Irak, la Palestine, le peuple sahraoui, etc. En plus de cela, la large victoire du «non» français contre la Constitution européenne semble montrer le progressive retour des promesses du monde global et la possibilité de construire nouvelles options politiques, sociaux et aussi scientifique pour nos peuples.

Nous sommes, probablement, au début de radicales expériences d'autoformation scientifiques, la prévision conscient de tel situation et la réflexion systématique sur eux; nous permettrons réorienter nos propres pratiques dans nouvelles conditions et donner nouvelles basement des problèmes méthodologiques et épistémologiques.

Le dialogue réflexif en entreprise : d'une co-formation collective instrumentale vers une autoformation émancipatrice non formelle

Eric BERTRAND

Direction Nationale du Développement des Compétences,
Groupe La Poste, Rue du Brésil, 45000 Orléans -
eric.bertrand@laposte.fr

Cette communication vise à étayer l'hypothèse selon laquelle, des apprentissages instrumentaux formels en entreprise construits sur une pédagogie dite réflexive se développent à côté d'apprentissages non formels émancipateurs. Pour cela, nous nous appuyerons sur l'étude d'un dispositif expérimental mené par La Poste Française dans lequel l'articulation formel - non formel a découlé d'un « bricolage » chez les formateurs, les apprenants et les tuteurs, qui a consisté à faire des temps de formation et de pilotage, à côté des temps de production, des « moments » d'agir communicationnel. Dans ces cadres singuliers, des logiques émancipatrices se sont élaborées en appui des logiques instrumentales au travail, logiques dominantes dont les apprenants, les formateurs et les tuteurs furent parties prises mais aussi « parties prenantes ». Cette co-élaboration de sens par le dialogue réflexif (Mezirow, 1991) entre coformation et autoformation a participé, à l'émergence d'une nouvelle forme de communication sociale productrice de connaissances émancipatrices individuelles (Brun, 2001).

Mots clé : Emancipation, instrumentalisation, dialogue réflexif, schèmes de sens, autoformation, coformation.

**Droit à l'éducation, droit à la liberté humaine :
facteurs de développement humain**

Khadija EL MAHJOUBI
Doctorante Université de la Méditerranée,
Aix en Provence

" Donnez moi ce dont j'ai besoin, et vous aurez de moi ce dont vous avez besoin vous-même »¹

¹ Smith. A [1776] « Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations » folio Essais, 1976.

Dans son ouvrage², Sen pose la question de développement en s'interrogeant sur l'origine du bien être entre le niveau de richesse des pays ou la liberté et le développement humain : « *pour que chacun vive mieux, faut-il toujours plus de richesse ? Ou bien faut-il se soucier aussi du développement humain et de la liberté ?* »³

A notre avis, les deux composantes proposées sont nécessaires et complémentaires pour le développement économique et social. D'une part, Il est important de dire que la richesse est un moyen qui stimule le développement humain et la liberté des individus en favorisant l'accès à l'éducation et la santé et d'autres indicateurs sociaux. D'autre part, le développement humain et la liberté peuvent favoriser un développement économique. « *Le développement peut être appréhendé comme un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus. En se focalisant sur les libertés humaines, on évite une définition trop étroite du développement, qu'on réduise ce dernier à la croissance du produit national brut, à l'augmentation des revenus, à l'industrialisation, aux progrès technologiques ou encore à la modernisation sociale... Il ne fait aucun doute que la croissance du PNB ou des revenus revêtent une grande importance en tant que moyens d'étendre les libertés dont jouissent les membres d'une société. Mais d'autres facteurs déterminent ces libertés : les dispositions économiques ou sociales, par exemple : il peut s'agir de tous les moyens qui facilitent l'accès à*

p : 11

² « Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté » 2000

³ « Les pauvres du monde entier n'ont pas de porte parole plus inspiré et plus convaincant parmi les économistes. Notre qualité de vie ne se mesure pas à notre richesse, mais à notre liberté : cette idée révolutionne la théorie et la pratique économique. » a dit Kofi Annan, secrétaire général de L'ONU

l'éducation ou à la santé) et, tout autant, les libertés politiques et civiques (pensons ici à la liberté de participer au débat public ou d'exercer un droit de contrôle»⁴

Partis d'une situation similaire dans les années soixante, les pays comme les « NPI » et les pays méditerranéens présentent aujourd'hui des écarts en terme de richesse économique et de développement sociale. En effet, ces pays asiatiques, par exemple la Corée du sud, ont mis en place une stratégie de développement dans lequel les progrès de leur système éducatif ont répondu à l'évolution de la structure productive. Aussi, contrairement aux pays comme le Maroc et l'Égypte, ils ont essayé de diminuer l'écart qui existe entre les sexes dans l'éducation et sur le marché du travail.

Le combat des femmes est un combat international et le degré de développement d'une société se mesure par sa démocratie vis-à-vis des femmes, autrement dit, le statut de la femme en matière d'éducation et de la liberté conditionne le changement économique et sociale de la société⁵. Selon Sen (2000), le développement humain doit se traduire par une expansion des libertés, dont l'éducation apparaît être le principal facteur et l'alphabétisation représente une opportunité de liberté humaine.

A travers notre projet de communication, nous essayerons de mettre en lumière le rôle de l'éducation comme un atout primordial permettant les individus à accomplir leur rôle d'agent économique et à participer à la vie professionnelle et

⁴ A. Sen (2000), Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté, p:13

⁵ « If we educate a boy, we educate one person, if we educate a girl, we educate a family and a whole nation.(Africain proverb, quoted by James Wolfensohn, President of the World bank,1995)

politique. « La liberté occupe une place centrale dans le processus de développement pour des raisons : une raison d'évaluation : tout jugement sur le progrès n'a de sens que rapporté aux libertés : une avancée est une avancée des libertés. Une raison d'efficacité : avancer dans le développement dépend avant tout de la possibilité pour les gens d'exercer leur libre initiative, ce que j'appelle leur fonction d'agent. »⁶

Table ronde n°1

L'éducation non formelle : Une solution éducative alternative à la non scolarisation et la déscolarisation précoce

Habiba EL BOUAZZAOUI

Ph.D es Sciences de l'éducation

Ex Directrice de l'éducation non formelle au
ministère de l'éducation nationale au Maroc

L'expérience marocaine en éducation non formelle est une solution éducative constituant une alternative à la problématique de la non scolarisation et la déscolarisation précoce (avant la fin de la scolarisation obligatoire).

Se situant dans le cadre de l'innovation pédagogique, elle consiste à diversifier l'offre de scolarisation en apportant une réponse qui prend en compte les contraintes et les difficultés qui poussent certains enfants à ne pas s'inscrire à l'école ou de l'abandonner, malgré les efforts déployés pour atteindre la généralisation de l'éducation.

L'exposé présentera la stratégie d'éducation non formelle, les programmes d'intervention de sa mise en œuvre accompagnés d'exemples ainsi que les difficultés et les contraintes rencontrées.

⁶ Amartya Sen, 2000, p14

Table ronde n°1

Société civile et éducation non formelle au Maroc : situation actuelle et perspectives d'avenir

Mohammed AMAR

Département des Sciences de la
Vulgarisation et de la Pédagogie
Ecole Nationale d'Agriculture de Meknès
BP 5/ 40 MEKNES
mamar@enameknes.ac.ma

Notre travail se propose d'analyser le rôle que jouent les organisations de la société civile dans le champs éducatif. Pour ce faire, nous commencerons par dresser brièvement la situation en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle au Maroc ainsi que ses implications socio-économiques pour la population. Ensuite, à partir des statistiques officielles disponibles, nous donnerons un aperçu sur le milieu associatif marocain œuvrant dans ce domaine, ses différents niveaux d'intervention, sa répartition régionale.

Après une analyse de l'action des associations aussi bien par rapport aux autres intervenants publics et privés que dans sa dimension régionale, la réflexion est élargie au rôle émergeant d'autres types d'organisations de la société civile tels que les coopératives et les syndicats. L'article met enfin l'accent sur la nécessité d'une réforme du système éducatif en vue d'une meilleure prise en compte des spécificités du milieu rural.

Espaces de communication

Thème n° 2 : Valorisation et validation des acquis (institutions.VAP, VAE, VAI) : Enjeux, démarches

La reconnaissance des acquis, entre construction identitaire et processus de formation informel

Paul DUJARDIN

Chargé de mission au Ministère de la
Jeunesse, des Sports et de la Vie
Associative
36, rue Casimir Beugnet
59187 - Dechy
Dujardinpaul@aol.com

En dehors de l'aspect utilitaire lié à la recherche de ses expériences et à la transformation de celles-ci en termes d'apprentissage puis de compétences, le travail de reconnaissance des acquis devient un atout privilégié, pour toute personne dans l'obligation de construction et de revendication identitaire. Le passage d'une civilisation, confortée par le programme institutionnel dans laquelle le sujet était porteur d'une identité sociétale, à une époque de modernité où la personne se doit de se revendiquer et de faire reconnaître son identité, fait qu'une pression de plus en plus forte la fragilise, la met en danger.

Le travail réflexif, dans son parcours de vie et dans son histoire personnelle, proposé par la recherche lui permet de mettre en parallèle et en synergie les acquis de l'expérience avec la construction de son image identitaire. Fort de cette connaissance, de cette auto-reconnaissance, l'individu peut, plus facilement, s'affirmer dans la société pour mieux s'inscrire parmi ses contemporains.

Mots clés :

Reconnaissance des acquis, modernité, identité, dynamique anthropoformative.

Validation des acquis de l'expérience : processus de développement des compétences de l'individu au travers d'un parcours autoformatif

Sandra PRUVOST

Ingénieur de formation - Doctorante en
Sciences de l'Education

Les mutations économiques, sociales et culturelles de notre société actuelle favorisent de plus en plus la culture de l'individualisme. Les gens construisent désormais leurs repères dans un environnement dont l'épicentre est leur propre personne. L'évolution professionnelle et, par delà, personnelle se fait de moins en moins par l'intermédiaire du groupe. Ce dernier n'est plus l'enceinte dans laquelle, la construction de repères collectifs peut avoir lieu.

Dans cette optique basée sur l'individualisme, la validation des acquis de l'expérience est un moyen favorisant l'émergence et l'aboutissement de projets personnels et professionnels. Dans ce cheminement, l'individu va valider, développer et acquérir des compétences relevant de compétences techniques, mais aussi de compétences transversales qu'il pourra réinvestir dans plusieurs situations. Cependant, dans son parcours et sa pratique autoformatrice, l'individu prend conscience qu'il ne peut être seul. La construction de son projet ne peut aboutir que si ce dernier est guidé et aidé par une ou plusieurs personnes, s'il puise dans son environnement de nombreuses ressources qu'il ne peut activer seul. C'est alors que celui-ci ne verra sûrement son projet aboutir que s'il redécouvre et s'intéresse au rapport qui existe entre l'individuel et le collectif.

La finalité de cette communication est bien celle-là. Montrer comment le rapport de l'individu au groupe et à lui-même est un mouvement incessant mis en route dans un projet de validation des acquis de l'expérience. Pour cela, cette communication doit aborder les notions de validation des acquis de l'expérience, de développement de compétence et d'autoformation.

Fédérer pratiques non formelles et savoirs scientifiques à l'aide du référentiel « CompéQ »

Jean MENTHONNEX

Université de Franche-Comté / France
Bourg-de-Crousaz 14CH-1071 Chexbres
jean.menthonnex@bluewin.ch

Dans le cadre de la « Décision du parlement européen et du conseil instaurant un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences », 5 documents Europass sont définis. Il s'agit du CV européen, du portefeuille européen des langues, du MobiliPass et des suppléments au diplôme et au certificat. Ces documents « ont pour but d'aider les citoyens qui évoluent d'une situation vers une autre, même si cette évolution n'implique aucune mobilité » et peuvent naturellement être utilisés également avec profit dans des pays n'appartenant pas à l'Union Européenne.

Nous proposons un sixième document qui pourrait être intégré avec profit à Europass : le référentiel de compétences « CompéQ ».

Reprenant les quatre principaux groupes de compétences du curriculum vitae européen Europass (compétences personnelles, sociales, en gestion, professionnelles), CompéQ propose une cinquantaine de compétences généralistes et sera complété par les compétences techniques spécifiques au métier ou au poste de travail de chacun.

CompéQ propose de déterminer, pour un individu donné, le niveau actuel de chacune des compétences avec une échelle du type : 4 (hautement développé), 3 (développé), 2 (standard), 1 (faible), 0 (sans objet).

Ce « cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences » préconisé par Europass permet à chacun d'utiliser avec profit le canevas CompéQ pour valoriser ses acquis, que ceux-ci soient issus de l'enseignement classique, de

savoirs quotidiens ou de pratiques non formelles.

CompéQ favorise ainsi les ponts culturels entre le sud et le nord ; il enrichit le cadre des cultures scolaires et formelles, comme il offre un cadre de reconnaissance à tous ceux dont les connaissances ont été acquises par d'autres voies.

La Validation des acquis de l'expérience prise dans le conflit d'intérêts

Maela PAUL* et Loïc CLAVIER -**

* CREN Univ. de Nantes. chemin la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3.
Pmaela@aol.com

** IUFM des Pays de la Loire. CREN. 4 chemin de Launay Violette 44322 Nantes CEDEX 3.
loic.clavier@paysdelaloire.iufm.fr

La Validation des Acquis de l'Expérience participe à un glissement entre ingénierie de formation et ingénierie de compétences. L'évaluation dans un tel dispositif de formation est à envisager en termes d'acquis tandis que la formation voit son obédience relativisée à un terrain plus vaste recouvrant la professionnalisation.

Le formateur " conseil " devient dès lors médiateur au niveau de la prise d'autonomie de l'apprenant, qu'entre savoirs et expériences et à propos de la transaction identitaire de l'individu pris dans la démarche de VAE.

A ce titre l'apprenant devient selon nous un impétrant dans le sens ou choisir l'évaluation comme émancipation (Clavier 2004) c'est dépasser les régulations académiques d'acquisition des savoirs pour valoriser et promouvoir sa propre régulation... en termes d'expériences. Le changement de posture tant chez le formateur devenu médiateur que chez l'apprenant devenu impétrant nous amène à nous interroger sur le statut de la parole en VAE.

La parole d'enseignement disparaît pour une parole de médiation ménageant les conditions heuristiques d'une tension entre

expérience et certification. Cette dernière en fonction :

- d'une démarche dialectique donne à la parole un statut rhétorique ;
- d'une démarche herméneutique place la parole sur un statut curatif et identitaire ;
- d'une démarche axiologique cristallise la parole autour d'un " dire " en évaluation sous la forme d'une trilogie langagière (technique, social et subjectif).

Toutefois, cette mutation des postures et des statuts sémantiques des acteurs de la VAE ne doit pas amener la parole à être une épanadiplose du sujet... telle que le sujet ne soit pas... comme Fabrice à Waterloo...

Mots clés : parole, évaluation, formateur " conseil ", impétrant, médiation.

VAE et logique compétence

Claire LETOURNEUR

claire.letourneur@laposte.net

Un nouveau modèle productif : « la production à flux tendu », qui est apparu au lendemain de la seconde guerre mondiale, s'est progressivement imposé à l'ensemble des pays industrialisés comme le modèle de référence. Depuis les années 80, ce système connaît un succès croissant et s'applique aujourd'hui à tous les secteurs économiques. Ce modèle a donné lieu à des adaptations, dans l'organisation du travail comme la logique compétence qui prône la polyvalence, l'autonomie, le développement des compétences, la coopération et une responsabilité accrue du salarié.

Ainsi, les savoirs occupent-ils une place centrale dans la mesure où ils confèrent du pouvoir à ceux et celles qui les mettent en pratique.

Cela est particulièrement vrai pour un certain type de savoir, les savoirs clandestins, produits, utilisés et transmis par les salariés, au sens où ils permettent mais peuvent aussi compromettre l'équilibre

fragile du système de production à flux tendu.

On comprend donc pourquoi, dans ces conditions, les employeurs n'ont de cesse d'essayer de capter et contrôler ces savoirs.

Dans un tel contexte, un nouveau mode de certification, la Validation des Acquis de l'Expérience, a fait son apparition. En précisant les objectifs initiaux de la VAE et les liens qu'elle entretient avec le modèle compétence, il convient de s'interroger sur son application, et son utilisation.

Pour comprendre les limites de la mise en œuvre de la VAE et les dérives qui peuvent se produire, nous prendrons l'exemple de sa mise en œuvre au sein du ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie Associative. En nous intéressant plus particulièrement au point de vue des candidats nous mettrons en évidence certains freins à leur démarche et les mesures prises, notamment dans le domaine de l'accompagnement, pour tenter d'y remédier.

Processus de mise en mots de savoirs formels, informels et non formels dans l'écriture de dossiers de VAE

Martine MORISSE

Centres de recherche : Théodile, université de Lille 3, et CRF (Centre de Recherche sur la Formation), CNAM.
martine.morisse@free.fr

Dans le processus de mise en mots de savoirs formels, informels et non formels, les candidats sont confrontés à la double difficulté de mise en mots de l'action et de mise en mots de la réflexion sur l'action. Les mots résistent à la volonté de communication des personnes, à la signification qu'elles veulent donner à l'action et à la prise de distance nécessaire pour produire une réflexion sur l'action. La singularité de l'activité, du rapport du sujet à l'action, du rapport du sujet aux savoirs mobilisés dans l'action, provoque une réelle

difficulté de la mise en mots. D'où l'extrême difficulté de dire le faire, plus encore, de dire ce qu'on appris du faire, en construisant des liens entre action, langage et savoirs, savoirs (quotidiens, professionnels, scientifiques). On sait encore peu de choses sur la nature d'une telle opération.

La communication a pour objectif d'analyser les compétences réflexives et langagières à l'œuvre dans l'écriture de dossiers de VAE. Pour cela, nous précéderons à l'analyse comparative de six monographies provenant de trois candidats de l'université de Lille 3, pour l'obtention de la licence des Sciences de l'Education, et de trois candidats dans le secteur de l'agriculture, pour l'obtention d'un certificat de qualification professionnelle « ouvrier qualifié de l'exploitation viticole ». A partir de l'analyse comparative de ces six monographies, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les compétences réflexives mobilisées dans l'écriture du dossier de VAE ?
- Quelles sont les postures dominantes qui caractérisent ces pratiques langagières ?
- Quelle(s) modalité(s) d'accompagnement peut-on envisager pour les candidats à la VAE permettant de lever les obstacles observés ?

VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) : un pont entre l'université et la vie professionnelle

Bruno ROUSSEL

Direction de l'Education Permanente, 10 rue Frédéric Petit, 80 000 Amiens,
bruno.rousseau@u-picardie

La mise en œuvre de la VAE renforce le partenariat entre l'université, le monde professionnel et les logiques de construction de projet professionnel.

L'université est amenée à réfléchir de plus en plus sur les compétences acquises afin de prendre en considération les savoirs informels.

Cela implique une nouvelle conception de l'évaluation qui renverse les processus issus de la formation initiale. On sous-entend une équivalence supposée entre savoirs académiques appris dans le cursus universitaire et savoirs d'expérience acquis par le candidat tout au long sa vie.

L'université est productrice d'outils d'évaluation afin de faire évoluer les dispositifs existants dans le sens d'une plus grande qualité et efficacité, ceci afin de favoriser l'accès à la validation diplômante des acquis.

Mots-clés

VALIDATION ACQUIS, UNIVERSITE, EVALUATION DES COMPETENCES et TIC

Abstract

Skills validation: a bridge between university and professional career

The skills validation scheme strengthens the partnership between the university and the professional world in the building of a professional career path. The university is increasingly having to take into account personal skills acquired informally. This involves a new method of skills assessment quite different from the traditional processes used in initial education. There is an underlying assumption of equivalence between the academic knowledge acquired within the university and the experience acquired by the candidate throughout his life.

The university is producing tools for assessment that will enable existing schemes to evolve towards greater quality and effectiveness, in order to facilitate access to skills assessment leading to the award of diplomas

Key words

Skills validation, university, skills assessment & ict

Les nouvelles modalités de reconnaissance des apprentissages informels en Suisse romande et leurs effets sur les formateurs d'adultes

Edmée OLLAGNIER

Secteur Formation des Adultes,
Section des Sciences de l'Education,
Université de Genève, Suisse
SSED - FPSE-Uni Pignon Université de
Genève
40, Bd. Du Pont d'Arve // 1205. Genève.
Suisse

edmee.ollagnier@pse.unige.ch

Le système de formation professionnelle suisse a ouvert une brèche en matière de validation des acquis par sa loi fédérale de 2002. La Suisse alémanique a une conception très différente de la Suisse romande en matière de reconnaissance des apprentissages informels. Néanmoins, dans tous les cas, la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance et de validation n'en est qu'à ses débuts. Dans certains cantons et pour des institutions et entreprises ayant déjà mis en place des procédures de reconnaissance des apprentissages informels, de nombreuses questions restent en suspens. Nous montrerons à partir de ces pratiques, comment on peut envisager différents modèles d'accompagnement des personnes en demande de reconnaissance associés à des ancrages conceptuels fondamentalement différents et relatifs à des cultures régionales et linguistiques. Nous en montrerons les conséquences sur l'évolution des programmes de formation. De l'usage des histoires de vie à l'analyse du travail en passant par la négociation sociale, le choix qui est fait des stratégies et méthodologies d'accompagnement permet d'interroger le passage du « faire » au « dire » et des compétences aux savoirs

savants. Ces choix entraînent également des bouleversements dans les métiers de la formation d'adultes et dans les compétences attendues des formateurs. Nous analyserons ces effets dans le contexte de deux dispositifs de formation de formateurs, l'un régit par le système éducatif de formation professionnelle fédéral et l'autre par une Université romande.

**Vers des modes d'autoformation à explorer :
« créativité, arts de faire et apprentissage culturels : artisanat, économie parallèle et cultures de débrouillardise ».**

PAUL Patrick
Université de Tours

Envisageant la formation comme une fonction permanente de l'évolution humaine, Bernard Honoré voit son activité concrète à travers un « œuvrer en formation ». Pour lui « l'accomplissement dans une œuvre désigne le chemin sur lequel l'homme s'engage par son activité, lorsque celle-ci exprime son existence en tant qu'elle est formative » (Honoré, 1992). D'autre part l'idée de chef d'œuvre s'inscrit selon Michel Fabre (1994) dans le paradigme de la formation expérientielle ?

Dans cette dynamique, nous travaillons cette piste avec une conception de l'œuvre et du chef-d'œuvre, non pas comme objet, mais comme processus dynamique de formation et d'apprentissage. Œuvrer en formation constitue nous emble-t-il une piste heuristique pour explorer l'autoformation et la reconnaissance au travail comme une culture de l'alternance entre les apprentissages formel et informel.

La communication abordera trois objets.

-Premièrement, quelles sont les dimensions de l'expérience mobilisées par le processus de création de l'œuvre ? Quelles sont les dimensions de la reconnaissance mobilisés par ces arts de faire ?

-Deuxièmement, nous proposons d'explorer les liens entre créativité et autoformation, en envisageant les dimensions formatives pour le sujet d'un « œuvrer en formation », dans une conception éco-systémique de l'autoformation. Il s'agit principalement d'explorer les métamorphoses et morphogenèses du sujet, qui s'opèrent à l'occasion de nouveaux rapports personnels, sociaux et écologiques.

-Enfin, le processus de production d'une œuvre est envisagé comme une expérience formative et transitionnelle ouvre vers un modèle d'éducation plus initiatique que didactique.

Dans ce cas, que peut signifier le processus d'autoformation par l'œuvre dans la culture africaine et par extension pour d'autres cultures.

Ainsi, l'autoformation existentielle, dont nous tentons de déterminer les formes accomplissant à partir d'une théorie morpho-esthétique (J.J.Wunenburger) de la formation, peut-elle s'envisager dans une perspective transculturelle ?

Table ronde n°2 N'apprend-on qu'à l'école ?

Martine LANI-BAYLE
Université de Nantes

Lorsque la formation et l'enseignement formel se développent, il y a grand danger d'une rupture non souhaitée entre l'expérience acquise par le contact direct et celle acquise à l'école. J. Dewey, 1916.

Non, l'apprentissage - voire l'enseignement - ne se limitent pas à ce qui a lieu dans les écoles, institutions ou organismes officiels d'éducation et de formation. Ils ne se limitent pas, non plus, aux dits écoliers, collégiens, lycéens ou autres étudiants. Le prendre en compte et le reconnaître dans le cadre des formations formelles constitue un paradoxe particulièrement heuristique.

Ces savoirs qui, souvent malgré soi, se constituent hors cadres institués sont qualifiés, pour qui les reconnaît, de *non-formels*, afin de les distinguer des savoirs formels classiquement dispensés par l'enseignement officiel et programmé. S'ils ne font pas, par définition, l'objet d'enseignements, s'ils ne sont pas couverts par les travaux des didacticiens - et échappent aux pédagogues -, ils font par contre l'objet, depuis qu'ils sont ainsi cités, sinon reconnus, d'évaluations diverses : parfois appréciés positivement voire même survalorisés, ils restent la plupart du temps, quand ils ne sont pas déniés, déconsidérés car non conformes, non formatés ni formatables, personnels et subjectifs, en un mot non scientifiques, infantiles et vernaculaires. Ils peuvent même être sanctionnés ou proscrits.

Pourtant, leur aveu ou leur reconnaissance peuvent paraître essentiels, même et surtout pour ou en vue des formations académiques. Parce que c'est à partir d'eux que la personne humaine construit et réfléchit sa vie - et par là ses savoirs. Parce que c'est sur eux que s'amorcent, se construisent et se maintiennent les acquisitions, conscientisées ou non, que l'expérience de vie procure (langages, langue, rites et culture, jeux, travail, codes sociaux, socialité...) et qui se constituent *via* les actes de la quotidienneté (observations, rencontres, épreuves nourrissant les expériences, imitations...). Nous avons-là deux faces indissociables et indispensables de la formation, opposées mais toutes deux nécessaires, que l'on peut rattacher, à l'instar de Gilbert Durand⁸, à un « régime nocturne » (*vs* « régime diurne ») de la formation.

Cet aspect nocturne de la formation renvoie à ce que Gaston Pineau⁹ appelle

⁸ *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod 1992 (Bordas 1969).

⁹ Gaston Pineau et Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Saint-Martin, Paris Edilig 1983.

autoformation, à savoir cette part de la formation qui s'exerce malgré soi au fil de l'expérience, et apparaît après-coup à la faveur d'une mise en mots qui exprime et expose à la lumière, « au jour », ses effets.

Concomitamment à cette formation non formelle s'exerce une formation qualifiée d'*extra-formelle* : extérieure aux modalités formelles, elle est cependant relativement formalisée. Dans cette rubrique sont rangées ce que l'on peut appeler globalement les démarches d'*autodidaxie*. Volontairement, une personne se dispense à elle-même ou s'inscrit dans des démarches de formation, mais marginales ou marginalisées au regard des circuits officiels, se créant en quelque sorte un parcours atypique à la carte, non prévu mais néanmoins efficace et repérable. Sortant des parcours balisés, elle empruntera des chemins de traverse qui pourront, par la suite, déboucher sur des reconnaissances ou validations officielles - sous forme d'équivalences négociées, par exemple.

Barbara Zuranna-Malecka de Gdansk¹⁰, étudiant les situations significatives en formation, a recueilli un matériel empirique dans lequel elle a repéré la prégnance de ces trois formes de formation, appelant *modèle technologique* l'éducation formelle, liée à des situations vécues à l'école ; *modèle critique* l'éducation extra-formelle, liée à l'extra-scolaire ; *modèle humaniste* les situations non-formelles trouvant leur source dans la quotidienneté. Curieusement elle a noté, chez les adultes étudiés, une forte dominance du non-formel ; une part moins élevée du formel ; et rarement d'évocation de l'extra-formel.

La place prépondérante accordée au non-formel montre que chacun se constitue son propre enseignement avant tout à travers la quotidienneté

¹⁰ In Martine Lani-Bayle, *Les histoires de vie au défi des vécus extrêmes*, à paraître.

de l'existence. Et dans le cadre de cette étude, Barbara Zuranna-Malecka montre que c'est l'expérience émotionnelle qui a provoqué le plus de changements en termes d'apprentissage.

Ces pratiques, non ou extra-formelles, s'inscrivent dans un processus sans bornes temporelles, comme peut en procurer l'obtention d'un diplôme par exemple qui clôturera une formation formelle. Elles interviennent dans ce qui est maintenant reconnu comme « *formation tout au long de la vie* ». Tout ne se joue donc pas, en terme d'apprentissage, dans le cadre institué entre l'admission et l'obtention d'un diplôme, rien ne s'arrête avec la sortie ou la fin d'un cursus ; et il n'y a pas d'âge pour apprendre - s'il y a néanmoins des périodes ou des modalités reconnues comme plus ou moins (dé)favorables.

En tout cas, l'adulte ne peut plus, ou peut ne plus se reposer sur les lauriers ou les échecs de ses temps d'école : qu'il soit surdiplômé ou illettré (cf. les réalisations de Paulo Freire¹¹ au Brésil) il continue d'être apprenant (comme oubliant d'ailleurs) et à ce titre, peut persister à repérer et exercer - c'est une capacité qui débute et finit avec la vie -, les trois modalités repérées qu'il a à sa disposition. En France, Jean-Pierre Boutinet¹² notamment s'est attaché à décrire l'adulte à travers ses capacités d'apprentissage ; au Québec, nous pouvons citer Renée Houde¹³ ou Danielle Riverin-Simard¹⁴ : le passage du temps ainsi n'est pas inerte ni surtout linéaire, il est possible d'y repérer globalement des cycles ponctués de moments de crise qui pourront provoquer et

soutenir, ou perturber voire entraver les modalités d'apprentissage, en lien tant avec l'âge chronologique qu'avec la temporalité et les étapes de la vie professionnelle ou personnelle. Et l'on remarque que ce sont souvent des vécus de ruptures qui seront déclencheurs du processus de formation.

Des travaux de pionniers, comme Henri Desroche¹⁵, ont bien mis en évidence l'articulation entre ces différents registres étroitement liés de la personne. La réalisation des *bioscopies* ou *autobiographies raisonnées* en effet, faisant apparaître en colonnes les études formelles, et non formelles, au côté des activités sociales et professionnelles, puis en établissant les passerelles ou obstacles entre elles, fait apparaître graphiquement, tout au long de la vie, l'influence croisée de ces secteurs les uns sur les autres.

Dans la lignée de Bertrand Schwartz¹⁶ ont ainsi été créées des structures ouvertes ou à distance, mettant en place tout un réseau alternatif de formation pour adultes. Celui-ci se situe entre les systèmes formalisés et les autodidaxies pures en revivifiant quelque peu l'esprit des apprentissages mutuels d'antan : collèges coopératifs, réseaux interuniversitaires, université coopérative internationale Nord-Sud...

Et certaines institutions, ne pouvant formaliser ce qui par essence ne l'est pas, ou enseigner ce qui échappe à tout enseignement, ont pour autant choisi de prendre l'informel comme ressource de base de leurs propositions de formation. Citons les reconnaissances sous forme de *Validations des acquis*, qui permettent de

¹¹ *Pédagogie des opprimés*, La Découverte 2001 (Maspéro 1974).

¹² Cf. « Pour en savoir plus » à la fin.

¹³ *Les temps de la vie, le développement psychosocial de l'adulte*, Gaétan Morin (Montréal, 3^e éd 1999).

¹⁴ *Transitions professionnelles*, Presses de l'université Laval 1993 et *Travail et personnalité*, Presses de l'université Laval 1996.

¹⁵ Cf. par ex : *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Les éditions ouvrières 1990.

¹⁶ « Pour une éducation permanente », *Education permanente* n° 1, 1969 ; « Une nouvelle chance pour l'éducation permanente », *Education permanente* n° spécial n° 98, 1989.

contourner une absence de diplôme requis pour s'inscrire dans une formation académique, mais aussi dans certains cas d'obtenir carrément une validation sans suivre la formation classique y conduisant (au grand dam' de certains enseignants qui y voient une dévalorisation ou une non reconnaissance de leur enseignement). Evoquons aussi les Universités permanentes (ou dites « interâges », « populaires », « du temps libre »...) rattachées aux universités classiques, non diplômantes mais ouvertes à tous sans conditions de niveau (seules priment la curiosité et la volonté de découvrir et d'apprendre), et autres universités alternatives (citons par exemple les initiatives de Caen en 2002 et plus récemment Lyon).

Au-delà de ces initiatives, nous relevons un renversement paradigmatique dans les conceptions du rapport au savoir : il ne s'agit plus de le considérer simplement sous un mode cumulatif et de reproduction, mais sous un mode intégratif et de production. Les moteurs de cette dernière se sont révélés être l'échange interactif (mis en œuvre par exemple par les RERS, Réseaux d'échanges réciproques de savoirs¹⁷) et l'écriture qui précisément, donnera forme à l'informel. On parlera alors de formation par production de savoirs, et non plus simplement d'instruction par reproduction.

La prise de conscience de l'importance de ces réseaux est maintenant avérée un peu partout. Notons par exemple l'organisation à Marrakech du 23 au 25 novembre 2005, par le GRAF¹⁸, du 3^{ème} colloque pluridisciplinaire et interculturel mondial sur l'autoformation, qui propose d'interroger le domaine des pratiques non formelles, sans les opposer bien entendu aux pratiques formelles, mais en les invitant à se rencontrer en faisant intervenir, entre elles, le monde de la culture.

¹⁷ Initiés par Claire Héber-Suffrin.

¹⁸ Groupe de recherche sur l'autoformation.

Comme le constate Gaston Pineau, la mise en évidence de ces mouvements et de leur effectivité a obligé à réviser les théories éducatives surdéterminées par le modèle scolaire. Les théories nouvelles de la formation qui ont alors émergé ont rattaché plus globalement celle-ci à l'évolution humaine dans son ensemble. Des termes nouveaux sont apparus, dont on a évoqué ici quelques-uns, des lois aussi, qui ont institué la validation, et donc la reconnaissance des acquis, et par là s'est ouverte la porte vers de nouvelles pratiques.

Il est même possible maintenant d'avancer que la formation formelle ne peut s'exercer sans le socle, la reconnaissance et le maintien, le soutien des autres formes de formation, ce qui apparaît nettement dans les études biographiques qui trouvent là tout leur intérêt. Tout ne se joue donc pas qu'à l'école, il y a une vie des savoirs avant, pendant et après...

Espaces de communication

Thème n° 3 : Culture d'oralité, culture scolaire et culture numérique : du métissage

**Les écueils de l'Autoformation sur Internet :
Comment passer de l'information, au savoir
Puis à la connaissance ?**

*Ahmed Chabchoub
Université de Tunis*

Avec la banalisation des TIC, de plus en plus de jeunes (y compris les étudiants) font recours à Internet pour se documenter sur les sujets qui les intéressent. Or, l'information que présentent les sites Web est dans la plupart des cas difficilement contrôlables : comment vérifier que le contenu de l'article qu'a mis M. Dupont sur son Site contient des

informations valides ? Comment savoir que M. Dupont est bien l'auteur de l'article dont il prétend être l'auteur. En d'autres termes, *L'Information* fournie sur le site constitue-t-elle un Savoir valide ? La tendance de la plupart des étudiants (y compris ceux du 3ème cycle) à prendre toute information qui défile sur l'écran pour un véritable savoir, sans aucun esprit critique, à leur apprendre à être le plus vigilant. Comment parvenir ? Un deuxième problème est également à étudier : comment passer des savoirs qu'on trouve sur un site Web (à supposer que leur validité soit prouvée) à la connaissance appropriée qui fait partie de la culture personnelle ?

Dans la plupart des cas, les étudiants copient des pages entières du site et le réécrivent sur dans leurs mémoire et / ou leur Exposé pensant ainsi s'être appropriés de ces savoirs .Mais en fait, ils restent à l'extérieur de ces savoir, et ces savoirs vont être très vite oubliés faute d'une réelle appropriation.

Parmi les méthodologies proposées, la problématisation : un étudiant qui sait posé de véritables questions sur un thème donné avant de commencer sa recherche documentaire, va pouvoir transformer les savoirs extérieurs en en connaissances personnelles quoi répondent aux questions posées .

Cette communication va donc proposer à la discussion de tous une méthodologie devant aider les étudiants (et pars extension les jeunes) à passer de l'information au savoir puis à la connaissance .Elle le fera d à partir d'une vaste enquête empirique réalisée en Tunisie en 2004 sur les conduites documentaires des étudiants devant les sites web.

L'acceptation de l'EAD par les étudiants tunisiens : Approche par le Modèle d'Acceptation de la Technologie (TAM)

Riadh EZZINA* et Sonia SELMI**

*Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Charguia
47 Rue des entrepreneurs Charguia II 2035
Tunis-Carthage Tunis-Tunisie rezzina2001@yahoo.fr
**Ecole Supérieure de Sciences Economiques et Commerciales- Rue Abou Zakaria El Hafsi
Montfleury-El Ouardia Tunis-Tunisie

La Tunisie s'est lancée, depuis Février 2003, dans l'Enseignement à Distance (EAD) et a créé une structure responsable de la gestion de ce nouveau mode d'enseignement en collaboration avec les institutions universitaires : l'Université Virtuelle de Tunis (UVT). L'introduction de ce nouveau mode d'enseignement a été brusque aussi bien pour les étudiants, les enseignants et les institutions ce qui nous a incité à se poser la question de savoir le degré d'acceptabilité de ce système qui peut être considéré comme une innovation, au sens de Rogers (1995), pour la Tunisie. Parmi les modèles théoriques utilisés pour l'étude de l'adoption des innovations, le modèle d'acceptation de la technologie (Technology Acceptance Model (TAM^o) de Davis (1989) est considéré comme l'un des plus significatifs et des plus parcimonieux. Ce modèle explique l'acceptation d'une innovation par deux facteurs : Sa facilité d'utilisation perçue et son Utilité perçue. Toute innovation, étant sujette à résistance au changement, nous nous proposons d'étudier l'évolution de l'acceptation de l'EAD par les étudiants tunisiens à travers une étude longitudinale conduite au sein d'un établissement dispensant cet enseignement.

Mots clés : Enseignement à distance, TAM, perception, pédagogie, temps.

Est-il était possible de travailler et de se former, à distance, à plusieurs, sans se déplacer ?

Mohamed AKRID* et Daniel CAILLOCE **

*Ingénieur EPITA Chef d'Entreprise

**Chef d'Entreprise

Est-il ainsi possible de retrouver les fameuses « marges de manœuvre » financières qui nous manquent ? Un meilleur usage des technologies peut permettre des économies budgétaires conséquentes et de fabriquer ainsi ces marges de manœuvre.

Une de ces technologies permet de travailler à plusieurs, à distance, en se voyant, en se parlant, en partageant des documents...sans se déplacer, à condition d'avoir un ordinateur et d'être connecté sur un réseau informatique ou à Internet. Toute personne travaillant pour ou avec une collectivité pourrait ainsi organiser ou participer à une réunion, tout en restant à sa place. Quel que soit le but de la réunion, elle peut ainsi gagner du temps et de l'argent.

Aucun miracle là-dedans bien sûr, il s'agit juste de l'industrialisation de technologies existantes, du partage de la voix, de la vidéo, et de tous les documents d'un ordinateur, sur les réseaux existants et sur Internet. Une société canadienne, *GlobeCom*, a réalisé cette intégration, avec le produit *GlobeMeeting*. Au niveau d'une collectivité cette technologie trouverait de nombreuses utilisations, notamment :

- Formation : pouvoir former les personnels sans qu'ils se déplacent.
- Travaux sur projet et dossier: quand des intervenants travaillent sur un projet ou un dossier, quel qu'il soit, ils organisent et participent en permanence à des réunions avec des collègues, collaborateurs, des experts ou des sociétés extérieures. Une partie de ces réunions imposent un contact direct et ne pourront jamais être remplacées, mais toutes les autres le pourraient.
- Services aux administrés européens: quand un administré veut avoir accès aux services de l'Etat, il doit communiquer puis se déplacer dans un lieu où doit se trouver la bonne personne pour le bon conseil ou la bonne réponse. Une bonne partie de

ces formalités pourrait se faire à distance par une communication directe, visuelle, sonore, avec travail sur des documents communs. La perception d'une « distance » entre les citoyens d'une part, et leurs élus et leurs représentants de l'autre part, pourrait en partie s'estomper et redonner envie aux citoyens de s'appropriier le département.

- Coordination: quand un fonctionnaire, un agent, ou un chargé de mission coordonne l'action d'intervenants extérieurs, il doit se déplacer fréquemment, occasionnant par là même des dépenses importantes. Il y a là matière à des gains d'efficacité et à des économies significatives.
- Démocratie participative : Imaginez un élu, ou un de ses conseillers, pouvant dialoguer, en direct, vers tous les administrés qui le souhaiteraient.

En résumé cette technologie simple, sécurisée, et peu coûteuse, permettrait un meilleur service et des économies budgétaires. Les budgets ainsi récupérés pourraient être affectés à un autre usage.

Apport des dispositifs TIC dans l'autoformation des apprenants Dispositif wblst

Safwan EL ASSAD

Ecole polytechnique de l'université de
Nantes,
Rue Christian Pauc BP 50609 Nantes,
France
safwan.elassad@univ-nantes.fr

Cet article décrit l'approche adoptée et les résultats obtenus par l'équipe internationale développant la plateforme WBLST (Web Based Learning in Sciences and Technologies) basée sur les Technologies de l'Information et de la Communication TIC. Une application web

multimédia pour l'autoformation cognitive virtuelle dans le domaine des sciences et des technologies. La plateforme WBLST a été développée pour améliorer l'expérience d'étude des étudiants de l'UVPL (Université Virtuelle des Pays de la Loire), en gardant la structure traditionnelle de la formation, mais en la déplaçant vers un environnement utilisant notre concept de classes virtuelles. L'application représente une plateforme complète pour développer des classes virtuelles, couvrant trois niveaux de connaissances: cours, exercices, et laboratoires, et visant à être compatible avec la formation traditionnelle présentielle. L'approche utilisée prend en compte quelques aspects cognitifs spécifiques et les combine avec l'apport des technologies actuelles. Par ailleurs, les professeurs peuvent créer, structurer le matériel d'étude et organiser des classes très facilement sans aucune connaissance technique préalable.

Mots-clés : plateforme, autoformation, environnement d'apprentissage, concept de classes virtuelles, management du contenu, éducation supérieure.

Abstract

This article describes the approach adopted and the results obtained by the international team developing WBLST (Web Based Learning in Sciences and Technologies) a multimedia Web-based application for self-learning in sciences and technologies. The WBLST platform has been developed for improving the learning experience in sciences and technologies for the students of "UVPL: Université Virtuelle des Pays de la Loire", by keeping the traditional structure for learning activities, but moving them to the Internet environment using our concept of virtual classes. The application represents a complete platform for developing virtual classes, covering three levels of knowledge domain offering content, exercises, and laboratories, aiming to be compatible with traditional classroom instruction. The used approach takes into consideration some

specific cognitive aspects and combines them with the potential of contemporary technologies. Also, professors can create, structure learning materials and organize classes very easily without any technical knowledge.

Keywords : platform, self-learning, learning environment, virtual classes concept, content management, higher education.

Appel à contributions pour la création d'une Université Populaire en Ligne

Walter BONOMO et Georges LE MEUR
Université de Nantes - formation continue,
2 bd Léon Bureau - 44 200 Nantes
w.bonomo@fc.univ-nantes.fr
yvette.le-meur@wanadoo.fr

L'époque et le contexte semblent propices à une large diffusion des savoirs et de la connaissance par l'intermédiaire des réseaux à haut-débit.

L'objectif de cette communication sera de jeter les bases qui conduiront à la réalisation d'une Université Populaire en Ligne. Comment agir ?

De ce point de vue la réalité montre des freins persistants au développement de la diffusion des savoirs. Sur le terrain, on constate une sous-exploitation des TIC par les institutions éducatives, la formation à distance demeurant encore un modèle minoritaire. Il existe de nombreuses difficultés au décloisonnement du fait de concurrence de logiques différentes, qu'elles soient institutionnelles, sociales, ou cognitives.

Ainsi la seule volonté de diffuser des savoirs au travers des seuls apports de la technique ne peut suffire pour une large appropriation par les sujets sociaux. La mise en place d'un projet éducatif sur les réseaux requiert au préalable une approche plurielle qui interroge aussi bien le contexte politique

et social de son émergence, que la demande et les profils d'attente des usagers qui aujourd'hui sont en transformation rapide et pour lesquelles les institutions éducatives ne répondent que partiellement.

Compte tenu de ces éléments, il peut s'avérer utile de comprendre ces difficultés pour tenter de les lever. Dans la lignée des idées de Joffre Dumazedier cette communication tentera d'engager les échanges avec le public du colloque autour de la problématique suivante :
A quelles conditions est possible une Université Populaire en Ligne ?

Autrement dit une Université Populaire, probablement, mais :
pour qui, pourquoi, pour quelles finalités et sur quels territoires ?
avec quels acteurs pour fonder son architecture logistique ?
avec quel(s) modèle(s) de diffusion des savoirs ?

Mots clés : Université populaire en ligne, diffusion de la connaissance.

L'informel, le formel et le virtuel au service de l'autoformation.

Ahmed HAFDI

Inspecteur principal de français, Doctorant en linguistique, Directeur de recherches « TICE et Enseignement » au CRAFS. Beni Mellal
ahmed.hafdi@caramail.com

Nous baignons au quotidien dans l'informel ; univers fort complexe et insaisissable pour en délimiter les contours. S'inscrivant dans le social, le politique, le culturel, le quotidien, ce « savoir non institué » façonne, souvent à notre insu, notre personnalité, notre vision du monde... Cette contribution est le fruit de quatre années d'expérience sur le patrimoine culturel immatériel, en l'occurrence le conte dans le moyen atlas marocain. Au fait,

il s'agit d'un travail d'équipe dont je cite brièvement les moments forts :

1. Collecte et enregistrement des contes (arabophones et amazighophones) dits par des autochtones non professionnels
2. Conception de CD-ROM
3. Traduction du corpus
4. Analyse et recherche
5. Présentation des contes lors d'un festival international (*)

L'expérience a pour objectif majeur la sauvegarde de ce patrimoine immatériel, et donc informel. Son interrogation à des fins académiques et pédagogiques favorise partiellement, son appréhension formelle. Notre contribution, s'appuyant sur l'expérience sus-citée, portera sur les questions suivantes :

- Apports pédagogiques de l'articulation du « savoir informel » et du « savoir formel ».
- L'interaction de l'informel, du formel et du virtuel
- Invariants interculturels et diversité culturelle
- Lignes de force de l'intégration des « savoirs non institués » aux « savoirs institués » dans la perspective de la mise en place de dispositifs d'autoformation permanente et citoyenne.

(*) « **Les nuits des mille et un contes** » est un festival organisé par la faculté des lettres et sciences humaines, Cadi Ayyad, Beni Mellal, avec le soutien logistique du **CRAFS** (Centre de Recherches Appliquées et de Formations Spécialisées).

Culture immatérielle, culture numérique et ouverture (éducative, économique, culturelle,...) à l'autre : un autre mode d'autoformation Internet et Nouvelles figures de l'autoformation

Jacques SERIZEL & Padma Emilie GOUILLER

Département des Sciences de L'Education,
Jeune équipe Dynadiv / Tours.
Adresse : 8. passage Bellanger/ 37000 TOURS/
France
jacques@serizel.net et epgouiller@yahoo.fr

Bien plus qu'une association d'outils séduisants et technologiquement performants, les T.I.C. nous donnent l'opportunité d'une nouvelle forme de médiation/action (médiactio) par laquelle nous sommes en présence d'un style d'autoformation, dans la dimension tripolaire que nous explique Gaston Pineau. L'accompagnement médiactif est né. En effet, et même s'il est pertinent de se poser la question de l'autodidaxie, le fait de faire appel à des types de fonctionnements communautaires, qui s'organisent par des échanges à travers des forum de discussions, des bases de données documentaires interactives et autres outils de relations et de rencontres multimédia, accompagnés par un tiers ou auto-accompagné, nous autorisent à croire que nous sommes dans une nouvelle démarche d'autoformation. Les recherches et analyses que nous avons effectuées sur des expériences de conceptions et mise en place d'E.formation en milieu universitaire et d'accompagnement individuels et collectifs dans des sites mondialement éclatés, nous incitent à penser que dans une forme de dé-matérialisation des relations et une organisation de l'hétéroformation comprise dans l'immédiateté des contacts, sans contraintespatio-temporelle, nous rendons accessibles les informations, comme dans une "démocratie en temps réelle (qui) instaure au contraire un temps de la décision et de l'évaluation continue" (Pierre Lévy). Dans un tel contexte, chacun devient détenteur d'un certain savoir, comment peut-on concevoir la culture lorsque le concret, le réel se dissout dans le virtuel, la présence et l'absence de corps se confondent, le *Je/jeu* se dissout dans le *Nous* cybernétique, et temps et contre-temps s'affichent ? Quelle œuvre naît du métissage de formation traditionnelle et de

la E.formation ? Et surtout, comment peut-on composer une place pour chacun dans une certaine harmonie ? Mais pour valider la pertinence et l'efficacité pédagogique de telles démarches, nous imaginons qu'il y a peut-être dans l'intelligence collective, une forme de *je en jeu* invitant l'autre, et de son cyber-environnement, une approche nouvelle et complémentaire des "enJeux" de l'autoformation.

Aborder ces pistes de réflexions, nous proposons au sein de cette communication de définir la notion du numérique qui est le plus souvent évoquée au détour du web, l'étoile, le réseau, du virtuel ou encore au détour du cyberspace. Nous proposons dans cette communication d'étudier la culture numérique en définissant le cyberspace d'un point de vue de la littérature pour ensuite s'approcher au plus près de l'individu dans ses expressions les plus personnelles au sein de cette toile web. Nous évoquerons dans une deuxième partie l'analyse pratique d'une expérience d'autoformation nouvelle au sein d'un dispositif électronique de formation universitaire en alternance. Nous verrons comment nous pouvons retrouver un lien entre culture numérique et individus.

Padma Emilie Guiller : Formatrice en bilan, DESS fonctions d'accompagnement en formation (Tours), Maîtrise de psychologie, Doctorante en sciences de l'éducation, sous la direction de Gaston Pineau (Université François Rabelais de Tours).

Jacques Serizel : Accompagnateur médiactif, DUHEPS (Université François Rabelais de TOURS), DESS fonctions d'accompagnement en formation (Tours).

Formalisation des savoirs et construction des identités, tradition écrite et tradition orale : exploration des spécificités de chacune des modalités

François Texier,
Ingénieur d'études, Université de Nantes
SFC 2 bis bd Léon Bureau 44200 Nantes
francois.texier@univ-nantes.fr

Métiers de Paris, chaire de formation des
adultes
7, rue de la Chine. 75020 Paris, France
alix.foulard@free.fr

Cette communication se propose d'explorer l'influence des modalités orales et écrites dans le processus de construction des identités, en particulier collectives. Au-delà des simples différences concernant la transmission des informations, il semble que modalité écrite et modalité orale contribuent à organiser les sociétés de façon différentes suivant leur importance. Un mixage est-il possible ?

Mots-clé : oralité, écrit, identité, transmission des connaissances.

Abstract

This communication proposes to explore the influence of oral and written in the process identities construction (specialy collective). Beyond the simple differences concerning the transmission of information, it seems that written and oral do not organize the different societies in the same way. Is a mixing possible?

Key words: orality, written, identity, transmission of knowledge.

Espaces de communication

**Thème n° 4 : Les acquis
buissonniers - Pluralités des droits
de l'apprentissage et construction des
identités**

**Le coaching, processus d'apprentissage
singulier**

Alix FOULARD

Psychologue, Praticien chercheur, chargée
d'enseignement au Conservatoire des Arts et

Accompagnement particulier, le coaching a le vent en poupe. On a l'impression qu'il se développe partout. Dans les pratiques des consultants, dans les média, ou encore comme produit de publicité. Est ce à dire qu'il est un phénomène de mode? ou souligne t'il un besoin particulier dans notre société ? Est t'il porteur d'une dimension d'apprentissage ?

Notre regard dans cet article choisit de prendre une posture épistémologique qui tentera à la lumière de ces questions d'ouvrir le débat sur la connaissance singulière que le coché acquiert. Il développe une nouvelle perception des questions courantes, des gens et des événements. Il pense sa pratique, il labore son expérience. Il s'ouvre au mouvement de la curiosité et du savoir.

Le résultat du coaching est un processus qui n'obéit à aucune procédure d'outils. Il produit dans l'espace formel du cadre une connaissance informelle qui dépasse la performance et le concept de mesure.

Mots clés : coaching réflexif, pensée réflexive, propriété.

**Les fonctions de direction des activités
associatives : de l'amateur bénévole au
professionnel. Un travail formel, non
formel, informel**

Rachid RAHAOUI*

Dans cette communication nous analysons la manière dont les savoirs professionnels informels ont été transformés cas dernières

* Chercheur-Doctorant en sciences sociales, à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris), CADIS (UMR, EHESS-CNRS). ATER en sciences de l'Éducation (section 70) Université de Picardie Jules Verne (Amiens), CURSEP, (UPJV)

années, en raison des modifications de l'environnement social, mais également économique, culturel, politique du champ associatif.

Le temps ou les temps libérés du travail mais aussi de l'école augmente sensiblement, mais la situation par rapport à l'emploi - temps partiel, temps complet - et au travail - travail actif, travail inactif - l'appartenance aux différentes catégories socioprofessionnelles, au genre, ont également un impact sur la qualité et la quantité du(es) temps libéré(s).

Ce faisant, les individus acquièrent de manière progressive un répertoire de ressources sociales et techniques et dans un contexte du marché de l'emploi marqué de plus en plus par la précarité, nombre d'individus choisissent de valoriser ces ressources acquises hors les institutions scolaires pour les ré-utiliser dans un cadre professionnel.

Les fonctions d'encadrement dans les associations interculturels sont particulières dans la mesure où sont le plus souvent envisagées et choisies à partir d'une expérience d'amateur préalable. Il s'agit de s'intéresser à la singularité des processus de socialisation professionnelle et à leur grammaire avec des expériences « d'amateur » ou de « bénévole », il s'agit pour nous ici, d'examiner de quels processus ces carrières d'amateur dans les pratiques interculturelles dans les associations influencent les différentes modalités d'insertion sociale et/ ou professionnelle des cadres dirigeants. L'analyse empirique porte sur les fonctions de direction du champ associatif dit interculturel. Nous avons à partir d'une trentaine d'entretiens de cadres dirigeants, d'ancienneté, d'âge, de genre et d'origine (ethniques ou nationale) diverses, nous avons reconstitué les principales phases de carrières professionnelles dans les associations dites interculturelles.

**Apprendre « sur le tas » :
autoformation ou écoformation ?
L'exemple d'un sculpteur sur bois**

Odile DESCAMPS

Conservatoire National des Arts et Métiers,
Centre de Recherche sur la Formation.
Adresse : 2, rue Conté - 75003 PARIS
descamps@cnam.fr

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours sur l'acquisition de "savoir-faire" concrets de travailleurs du bois (Doctorat en cours). Cette recherche a une dimension interculturelle puisque les métiers du bois sont internationaux et immémoriaux.

En 1995, Bernadette Courtois, dans une réflexion sur la formation expérientielle, avait publié un article intitulé « L'expérience formative : entre auto et éco-formation ». Après avoir développé la partie "auto-formation" dans l'apprentissage par l'expérience, elle indiquait *"Quant à l'auto, il reste encore mal maîtrisé, bien que ressenti comme important"*. Je voudrais poursuivre cette réflexion sur les rapports entre "autoformation" et "écoformation" puisque depuis 1995, le GREF, Groupe de Recherche sur l'EcoFormation a poursuivi ses travaux sur ce concept¹⁹. Cette communication se place donc dans ce champ de recherche.

Des histoires de vie de formation ont été recueillies ou sont en passe de l'être : un professeur de l'école Boule, un luthier, un ébéniste, un amérindien construisant des canoës au Québec, mais, c'est ici au récit de formation d'un sculpteur sur bois que nous nous intéresserons. L'observation participante fait aussi partie de la méthode puisque j'ai fait de nombreux stages avec ce sculpteur.

¹⁹ Voir l'ouvrage récemment paru : Habiter la Terre, Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire, L'Harmattan, 2005.

Je me pose la question de savoir si, comme apprenti placé en atelier (en dehors de l'hétéroformation faite par le « Maître » et les compagnons), André était en auto-formation ou en éco-formation ? De même pour les stagiaires dont je faisais partie et qui se trouvaient confrontés au bois sans aucune connaissance préalable.

André a un rapport fort avec la matière bois. « *Ce n'est pas moi qui ai choisi le bois, c'est le bois qui m'a choisi!* » aime-t-il répéter. Les ouvrages de Leroi-Gourhan et de Gaston Bachelard nous éclairent sur ce que l'on apprend de la matière quand on s'y confronte : on la découvre elle-même dans ses particularités (dureté, résistance, vieillissement, qualité à choisir selon l'objet à faire, repérage des faiblesses du bois : maladie, nœuds inutilisables, ...). Mais on se découvre aussi soi-même : patience et ténacité, intuition et rigueur, modestie et ambition, imagination, créativité et technicité, débrouillardise et adaptabilité, force physique et délicatesse : « *on ne maltraite pas le bois sinon il ne vous obéit pas* » dit André.

Alors, quel rôle joue la matière dans une formation "sur le tas" ? Compte-tenu de la place du corps dans cet apprentissage, n'est-ce pas une illusion de penser que l'on SE forme alors que l'on EST formé par la confrontation avec cette matière ?

Mots-clefs : autoformation, écoformation, formation expérientielle, rapports à la matière, rapports de l'homme avec le bois, transmission des savoirs, culture de corps, le biais du gars.

Comment aider une dynamique autodidacte à s'exprimer ?

Claude FALGAS

Centre de Recherche Bretonne et Celtique (Université de Brest, groupe de recherche de Patrick Boumard)
Le Lindret 44630 PLESSE
cl.falgas@wanadoo.fr

Enseignante de lycée professionnel (en maths), j'ai toujours été frappée par le décalage entre les capacités d'implication, les possibilités de raisonnement dont font preuve certains élèves et leurs résultats scolaires, la valorisation de ces résultats. A partir de là, j'ai cherché à comprendre comment s'exercent et s'expriment les « dynamiques autodidactes ». La thèse en Sciences de l'Education que j'ai soutenue en 2003 dégage certains aspects des processus engagés, très différents des « processus académiques » habituels dans la formation. Les deux démarches sont antagonistes, liées dans un rapport dialogique.

Maintenant que cette trame théorique est posée, j'observe les interactions entre des « dynamiques autodidactes » et leurs contexte dans trois domaines particuliers :

- celui de la lutte contre l'illettrisme : certaines méthodes aident les élèves de C.A.P à reprendre pied et courage,
- celui de la construction européenne : le projet Leonardo-Mobilité « Compétences interculturelles et dynamiques autodidactes d'apprentissages associés », déposé par le lycée professionnel vient d'être accepté,
- celui du développement local, en lien avec le tissu associatif.

Une telle recherche est évidemment qualitative, et les entretiens y tiennent une grande place. L'objectif, pour moi, est de mettre au point en situation réelle les éléments pour une prochaine formation d'accompagnement à la démarche autodidacte, formation destinée aux tuteurs, aux enseignants...

Engagement dans les apprentissages et construction des identités

Modérateur : Mokhtar KADDOURI et widad BOUAB

(Deux sessions en parallèle)

L'enfant de parents analphabètes, auto-construction d'une identité

Augustin BARBARA

Ethno-sociologue, professeur de sociologie

Université Permanente de Nantes
1, rue Bias BP 60925
44009 Nantes Cedex 1
www.fc.univ-nantes.fr

La situation parentale analphabète (et par extension illettrée) met l'enfant dans une posture de défi, celle de l'affrontement à la réalité de la vie quotidienne. Elle est celle d'une jointure entre deux univers - quelquefois opposés- celui d'un univers familial où se vit une culture familiale analphabète (ou illettrée), une culture de l'intérieur "autochtone homogène" quand la famille est dans son pays ou "autochtone hétérogène" quand la famille est en situation d'émigration. Cette culture est affrontée à un autre univers, celui de "l'extérieur homogène" dans son propre pays ou de "l'extérieur hétérogène" dans la situation d'émigration.

Le très jeune enfant, dès qu'il fait les premiers apprentissages à l'école et dans son environnement social, vit une double-culture intergénérationnelle face à ses parents adultes et elle est dissonante en émigration.

Il est mis dans un statut de responsabilité alors que son identité est précaire. C'est le défi de cette posture dans un processus continu. Il est dans la nécessité de passer d'une double-culture dissonante à une double culture harmonieuse. Cette double culture prend des déclinaisons spécifiques si l'enfant est une fille ou s'il est un garçon Précaire et responsable de ses parents, l'enfant développe des stratégies pour maîtriser les situations. Lentement en assumant son statut d'auto-formation par le concret, il est en auto-construction d'une identité dialecticienne qui conjugue deux milieux, deux cultures non en les opposant de façon simpliste mais en les conjuguant. Cet enfant s'auto-construit

non pas entre deux cultures mais avec deux cultures. Il se construit entre le monde de l'enfance et le monde des adultes.

Mots-clés : identité, enfant, parent, analphabétisme, illettrisme, immigration.

Apprentissages informels et dimensions sociologiques de l'autoformation au travail : les apports de la réciprocité éducative

Jérôme ENEAU

ISPEF - Lyon 2

86, rue Pasteur 69007 Lyon
jerome.eneau@univ-lyon2.fr

Le milieu de travail est probablement l'un des contextes qui favorisent le plus les apprentissages informels et l'autoformation, notamment dans des dimensions socio-pédagogiques. Afin d'examiner ces dimensions, la présente communication propose de repartir de recherches portant sur la réciprocité, la relation à autrui et l'échange de type don/contre-don, pour envisager la notion d'autonomie, qui reste au cœur des travaux sur l'autoformation, dans un sens plus identitaire, toutefois, que strictement psychologique. A la croisée des interrogations portant sur l'autonomie de l'apprenant adulte dans les collectifs de travail ou dans les nouveaux dispositifs de formation, les apports de la réciprocité invitent alors à examiner comment cette autonomie peut se construire « avec et par autrui », à l'interface de l'individuel et du collectif, et sous certaines conditions. Au delà des implications théoriques pour la recherche sur l'autoformation, la notion de réciprocité permet alors d'établir de nouvelles passerelles, en particulier avec des travaux en gestion.

Mots-clés : réciprocité, autonomie, identité, formation professionnelle, travail.

Les apprentissages informels dans la sphère des musiques électroniques

Ismaël GHODBANE

Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Espace Louis Agassiz, 1.

CH-2000, Neuchâtel.

ismael.ghodbane@unine.ch

Les activités dans la sphère des musiques électroniques, bien que n'ayant pas à proprement parler un but éducatif, sont des sources d'apprentissages pour les jeunes y jouant un rôle actif aux niveaux créatif et/ou organisationnel. Des savoirs et savoir-faire dans plusieurs domaines (informatique, technique, administratif, légal, commercial, méthodologique, et travail en groupe) circulent dans ces communautés. Les différentes façons d'acquérir ces savoirs ont pour dénominateur commun l'inéluctable présence d'un autrui, selon le point de vue de l'approche socio-culturelle. Celle-ci nous pousse donc à préciser la notion d'autoformation.

Mots-clés : Apprentissage informel, communautés de pratiques, jeunesse, activités culturelles, musiques électroniques.

Abstract : For young people communities playing an active role at creative and/or organizational levels, the activities in the sphere of the electronic music, although not having an educational goal strictly speaking, are sources of learning. In these communities, knowledge and know-how circulate in several domains (computer science, technique, administrative, legal, commercial, methodological, group work). According to the point of view of the socio-cultural approach, the different ways to acquire these knowledge have for common denominator the ineluctable presence of an

others. This pushes us to specify the notion of self-training.

Keywords: informal learning, communities of practice, youth, cultural activities, electronic music.

Apprentissages et pratiques informelles des normes socioprofessionnelles des demandeurs d'emploi en situation d'autoformation accompagnée

Nathalie LAVIELLE-GUTNIK

Centre de recherche sur la formation -
Conservatoire national des arts et métiers
2, rue Conté - 75003 - Paris
nathalie.lavielle@wanadoo.fr

Une recherche en intelligibilité (Barbier, 1985) sur les déterminants de l'engagement en autoformation est à l'origine de cette communication. A partir des théories des dynamiques identitaires en formation (Barbier, 1996, Kaddouri, 1996, 2001), son projet est d'analyser les représentations produites par des demandeurs d'emploi concernant le contexte socioprofessionnel qu'ils désirent intégrer. Demandeurs d'emploi qui sont inscrits dans des parcours d'insertion socioprofessionnelle qui se traduisent par un engagement dans un dispositif pédagogique institutionnalisé d'autoformation (Carré, Tétart, 2003, Albéro, 2000).

L'hypothèse générale est que l'engagement en autoformation constitue, également, une demande d'apprentissage des règles qui régissent l'insertion socioprofessionnelle et par là, donc, une demande identitaire spécifique.

Trente entretiens semi-directifs de recherche ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu et d'une analyse lexicale. Les résultats présentés indiquent une relation entre les dynamiques identitaires inférées et un processus de subjectivation qui contribue au

développement d'apprentissages informels (et non formels) et d'espaces d'identification projetés.

A l'issue de cette contribution, une réflexion est initiée sur le lien entre apprentissages informels en situation d'autoformation et les formes de socialisation.

Mots clés : autoformation - engagement - dynamiques identitaires - demandeurs d'emploi.

Abstract

The subject of this paper is a research into the intelligibility (Barbier, 1985) of what factors determine a commitment when a person joins a self-training group. For employing the theories of identity dynamics in training (Barbier, 1996; Kaddouri, 1996, 2001), this project sets out to analyse job-seekers' representations of the socio-professional context into which they wish to integrate. These job-seekers are enrolled on socio-professional integration courses which form part of a self-training educational plan (Carré, Tétart, 2003; Albéro, 2000).

The general hypothesis is that this commitment to self-training also entails a training requirement to the rules governing socio-professional integration; and this also means a specific identity demand.

Thirty semi-directed research interviews have been subjected to both a thematic analysis of the content and a lexical analysis. The results show a connection between the collective identity dynamics and a process of subjectivation which contributes in developing informal courses and projected spaces of identification.

From the results of this research, conclusions can be drawn on the link between informal training in a self-training situation and forms of socialization.

Keys words : self-training group, commitment, identity dynamics, job-seekers

L'apport du sport dans L'éducation non formelle des jeunes sportifs tunisiens

Naila BALI, Firas BALI, Zied HASSEN

Institut Supérieur du Sport et de

l'Education physique Ksar-Saïd

Université de La Manouba Tunisie

Naila_bali@yahoo.fr

La pratique sportive, dans toutes ses formes, est essentielle pour l'éveil des jeunes, car elle stimule leur développement physique et affectif et favorise l'établissement de relations sociales positives entre les membres d'une même communauté. Elle a donc une place légitime dans l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle. En Tunisie, nous observons que ce phénomène prend de plus en plus de l'envergure et touche de plus en plus les jeunes scolarisés. Les élèves tunisiens sont actuellement attirés par l'entraînement sportif au sein des associations. Les récentes statistiques révèlent **104.486** licenciés durant la saison sportive 2003-2004 dont **21.330** de sexe féminin, soit **20,41%** de l'effectif total.

Cette communication rend compte d'une recherche empirique effectuée en 2004 dans trois associations sportives tunisiennes (section football). La méthodologie utilisée dans l'enquête citée s'appuie sur des entretiens semi-directifs effectués auprès d'un échantillon de 30 élèves-joueurs de football (catégorie d'âge moins de 16 ans) exerçant dans ces associations. Les résultats de cette enquête révèlent que les élèves-joueurs déclarent apprendre de leurs entraîneurs certaines valeurs morales et sociales qui sont au nombre de six, citées par ordre décroissant, à savoir : La ponctualité (**22,78%**), la discipline (**18,98%**), le respect des autres (**17,72%**), l'autonomie (**15,18%**), la lutte contre le tabac et la vie en groupe (**12,65%**).

Mais s'il ne s'agissait que de morale, les choses seraient beaucoup plus simples, le rôle du chercheur se résumerait seulement à trouver les éléments

mesurables objectivement pour expliquer la réalité et la complexité du sport. Car à l'instar des autres activités humaines, le sport révèle simultanément certains des pires aspects de l'humanité tels que : la violence, la corruption, la discrimination, le vandalisme, l'ultra nationalisme, la tricherie et le dopage. Ces aspects sont quasi absents des déclarations des sujets interviewés.

Savoirs formels, savoirs non formels et insertion sociale et professionnelle des jeunes Marocains de Fès-médina (Maroc)

LZRAK Hassane

Statut institutionnel : Fonctionnaire du

Ministère des Habouss

Doctorant

Une recherche en intelligibilité (Barbier J.-M., 1985) sur les déterminants de l'engagement en autoformation est à l'origine de ce travail. A partir des théories des dynamiques identitaires en formation (J.-M. Barbier, 1996, M. Kaddouri, 1996, 2001), son projet est d'analyser les représentations produites par des jeunes marocains du secteur artisanat concernant le contexte socioprofessionnel qu'ils désirent intégrer. Jeunes fassis qui sont inscrits dans des parcours d'insertion socioprofessionnelle qui se traduisent par leur engagement dans un dispositif pédagogique d'autoformation (Carré P., Tétart M., 2003, Albéro B., 2000).

L'hypothèse générale est que l'engagement en autoformation constitue, également, une demande d'apprentissage des règles qui régissent l'insertion socioprofessionnelle (culture institutionnelle, culture professionnelle, culture 'française') et par là, donc, une demande identitaire spécifique. Les résultats qui souhaitent être présentés indiquent une relation entre les dynamiques identitaires inférées et un processus de subjectivation qui contribue au développement d'apprentissages informels et d'espaces d'identification projectifs. Au

terme de cette thèse, une réflexion est initiée sur le lien entre apprentissages informels en situation d'autoformation et les formes de socialisation

Le but de la recherche est de développer une compréhension complexe, multidimensionnelle afin d'améliorer et d'analyser les pratiques effectives de soutien aux transitions - recomposition, insertion ou réinsertion professionnelle, sortie d'itinérance et autres modes d'insertions, d'une cohorte d'individus jeunes. Devant l'émergence d'une société du risque (BECK, 2001) qui tend à l'individualisation des inégalités sociale, et d'une société de l'information (MATTELART, 2002 ; LIVINGSTONE et SAWCHUCK, 2003), qui exacerbe l'importance des apprentissages formels auxquels les sans « diplômés » ont difficilement accès. L'originalité de la recherche est de situer les transitions (entendus dans le sens d'insertion) dans leur dimension sociale, indissociable de leur complexité individuelle, et de s'intéresser plus particulièrement aux apprentissages - dans le sens de produits « contenu de ce qu'est appris » (LEGENDRE, 1993) - mobilisés et effectués par les individus lors de ces transitions.

Quelques hypothèses de départ

Notre première hypothèse de travail : les situations de « crise » qui caractérisent les transitions - insertions, sont-elles exigeantes au regard de la mobilisation des apprentissages antérieurs ou marquent-elles de manière singulière les apprentissages réalisés en cours de transitions.

Notre seconde hypothèse de travail : les apprentissages réalisés par un groupe de pairs (ici les jeunes fassis) permettent-elles meilleure compréhension de ces apprentissages peut être obtenue par l'étude croisée et approfondie d'une variété de situations de transition / insertion.

Notre troisième hypothèse de travail : les savoirs formels et / ou informels

constituent-ils des lieux et dans des modes de faible légitimité sociale, ce qui rend leurs apprentissages invisibles ou de faible valeur symbolique dans une société de l'information alors qu'ils peuvent receler une valeur d'usage élevée dans le cadre des transitions.

Les hypothèses une et deux mettent de l'avant les défis de la décontextualisation d'apprentissages fortement contextualisés (LAVE et WENGER, 1990; Tardif, 1999) et imbriqués dans l'univers social des individus et celui de la reconnaissance d'apprentissages actuellement peu légitimés socialement. Sur un plan pratique, elles impliquent qu'un soutien particulier est nécessaire pour assurer leur reconnaissance et transférabilité afin d'éviter qu'ils ne deviennent inaccessibles dans la mesure où ils ne constitueraient plus des ressources viables pour l'individu face aux transitions futures. Elles débouchent aussi sur la nécessité de considérer les relations de pouvoir entre les jeunes non diplômés et le cadre social, ce qui nous amène à poser une autre hypothèse que la question des transitions et des apprentissages d'individus non diplômés doit être abordée en lien avec les pratiques professionnelles de soutien aux transitions et celui de la programmation encadrant ces pratiques de soutien.

Cadre général de la problématique

Les interventions des professionnelles et professionnels de la relation d'aide au sens large (travail social, orientation professionnelle, psychologie, andragogie...) peuvent être associées à une vision large, humaniste et transpersonnelle de l'éducation et de l'apprentissage. En effet, ces interventions visent souvent à organiser une ou des situations d'apprentissage (ex. : usage plus efficace de ressources, changement de perception, d'attitude ou de manière de faire, initiation à de nouveaux outils, exploration de moyens de participation au changement collectif). La vision large s'appuie sur la triade « formel, non formel et informel » (BELISLE, 2004; BOURDON et BELISLE, 2002; DELORS,

1996; LIVINGSTONE, 2000, 2004; POIZAT, 2003) utilisée tantôt pour désigner les activités éducatives, tantôt les types d'apprentissages. La vision humaniste et transpersonnelle de l'apprentissage repose sur des principes d'autodétermination et d'actualisation. Les apprentissages compris ici comme résultats du processus d'apprentissage peuvent référer davantage à la possession d'un « savoir-objet » formalisé par l'écrit, à la maîtrise plus ou moins importante d'une activité ou à celle d'une relation. Mais ces savoirs n'ont pas la même lisibilité d'un point de vue institutionnel et social que ceux enseignés, car ils sont rarement structurés formellement. Parmi les pratiques de soutien aux transitions de savoirs doit être compris, comme des approches développementales de reconnaissance des acquis et de compétences (DAY, 2000), favorisent la formalisation d'apprentissages expérientiels. D'autres, bien qu'ayant des composantes relevant de l'apprentissage et du développement de compétences, comme c'est le cas dans l'approche *d'empowerment individuel et collectif* (NINACS, 2003) et des approches *participatives de planning social* (ROHTMAN, 1995), ne mènent pas forcément à la formalisation des apprentissages. L'apprentissage n'en est pas moins présent et, nous en faisons une des hypothèses de départ de cette recherche.

Méthodologie :

Nous souhaitons faire une comparaison du parcours socioprofessionnel de jeunes issus de familles modestes, les uns ayant poursuivi leurs études au-delà de l'âge obligatoire, les autres ayant quitté prématurément l'école, voire n'y étant jamais allés. Entre les années 2004 et 2008, 200 personnes ont ainsi été interviewées, de 150 familles différentes, aussi bien sur elles-mêmes que sur l'ensemble de leur fratrie. Les premiers résultats montrent qu'une proportion significative de ceux qui n'ont guère reçu qu'une formation informelle

(apprentissage) sont parvenus à obtenir un statut social et professionnel équivalent à celui de nombre de leurs camarades scolarisés*. Nous avons ensuite montré comment le système de l'apprentissage tel qu'il se présente à Fès favorise cette insertion en favorisant les savoirs non formels**. Après un rappel de ces résultats, nous chercherons ici à voir dans quelle mesure savoirs formels (l'école) et savoirs non formels (l'apprentissage traditionnel dans l'artisanat) ou non formels (ni scolaire ni structurés par l'apprentissage) se conjuguent ou s'articulent pour tracer des itinéraires probables débouchant ou non sur une insertion professionnelle socialement reconnue et valorisée.

Interculturalité et oralité ou le pari de l'informel

Mohammed Hassi

Professeur agrégé de Lettres françaises - Fès

S'interroger sur la dialectique interculturalité/oralité amène inéluctablement à une tentative de détermination des lieux d'ancrage de cette dualité¹, des limites de l'association des deux termes et du déséquilibre dans les rapports de forces qui pourraient battre en brèches la possible existence d'un échange interculturel au niveau de l'oralité.

Dans le cas du Maroc et du français langue étrangère, le problème s'avère complexe. Car, de quelle oralité parle-t-on ? Et quelles sont les modalités sous lesquelles pourrait se réaliser cette interculturalité ? Certes les liens historiques entre la France et le Maroc ne datent pas d'hier et s'inscrivent dans différentes activités humaines. Toutefois, ces liens ne comportent pas uniquement des aspects positifs et les blessures les marquent aussi bien, sinon plus, que les moments d'allégresse. Et si l'oralité et l'interculturalité semblent a priori optimisées au niveau d'une certaine classe sociale, politiquement et économiquement « mieux disposée » à établir des ponts avec la France sur les plans culturel et oral, la majorité semble mise en quarantaine par une vision ethnocentrique et folklorisante de l'altérité. Et même au niveau didactique, d'un côté comme de l'autre, on se livre à une vraie course vers les stéréotypes qui

empêche significativement la connaissance « naïve » et réflexive de l'autre. Dans cette perspective, l'amorce d'un glissement progressif du terme de civilisation à celui de culture est nécessaire pour sortir du cadre étroit dans lequel se confine la connaissance de l'autre à partir d'une mosaïque de faits et d'éléments présentés comme typiques. Ainsi, si la civilisation renvoie davantage à une collection d'objets, d'œuvres, la culture désigne un « système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux »². Cette définition montre l'énormité de la béance qui entrave l'instauration de l'oralité dans l'interculturalité et vice-versa. Le chantier est donc presque vierge et il ne suffit pas de quelques bonnes volontés pédagogiques et didactiques pour insitutionnaliser les deux paradigmes dans le bon sens. La problématique ne pourrait s'aborder dans ce champ en occultant le clivage dominants/dominés. « Les dominants, détenteurs du pouvoir de légitimation ou en accord explicite avec ceux-ci, cherchent à maintenir leur domination »³.

Dans cet ordre d'idées, quel crédit accorder aux critères de légitimation d'une culture formalisée, normalisée et présentée comme la seule référence possible à une communauté au détriment d'une autre politiquement et économiquement stigmatisée ? C'est ce genre d'handicap structurel qui explique l'échec de la relation à l'autre. Construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation, et sur l'éloignement, cette relation induit à la crainte du différent. Ainsi, « la culture étrangère apparaît avec un certain nombre d'attributs culturels sans que la qualité descriptive y gagne pour autant : la cohérence des systèmes de valeurs de la culture étrangère est niée, celle de la culture nationale de l'élève lui est substituée. Les références à la culture étrangère ne sont plus qu'un trompe-l'œil, destiné à crédibiliser la description scolaire »⁴. Encore que l'on ne parle dans ce cas que d'une interculturalité tronquée et à sens unique ; et d'une oralité mitigée et ne fonctionnant que sous le regard censeur de l'écrit, et encore de quel écrit ? De ce fait, la culture populaire n'a pas droit de cité avec tout ce qui est en elle de spontané, avec les dimensions profondes qui incrustent son imaginaire et le corps des gens.

Elle est acculée au refoulement et dans le meilleur des cas à une folklorisation qui passe sous silence sa dimension dynamiquement humaine. C'est ce qui lui fait courir le risque « de se transformer en un mouvement implosif, dans le retrait de ses formes imaginaires et dans son activité réelle »5.

Pour toutes ces raisons, les défis sont énormes à relever pour qu'une interculturalité dans le cadre de l'oralité ne se confine pas dans un ressassement de stéréotypes et de schèmes statiques qui n'occulent qu'en surface la différence sans en prendre conscience et l'intégrer dans l'humain. C'est pour cette raison que Louis Porcher affirme : « Organiser le divers qu'est une culture, tel est sans doute à mes yeux, le premier propos d'un enseignement de civilisation. »6. Il est donc temps que la francophonie sorte de ses obsessions politiques et économiques pour cristalliser davantage ses efforts sur un échange culturel démocratique si elle veut échapper à une faillite prédite par Mahdi Elmandjra7. S'aligner corps et âme sur la mondialisation annonce davantage des génocides culturels que la réalisation des intérêts de la francophonie. Dans ce sens, la francophonie pourrait œuvrer à la promotion de l'identité locale tout en s'appuyant sur la description et l'approche de contextes culturels étrangers. Dans cette optique, chaque pays francophone pourrait confectionner une francophonie à géométrie variable qui contribuerait le mieux à servir ses intérêts internationaux. Par ailleurs, et dans le cadre de l'interculturalité en rapport avec l'oralité, il est difficile d'enregistrer des résultats conséquents en éludant la dimension affective car « l'affectivité imprègne toute approche d'une culture »8. Sans cette dimension, tout travail sombre dans la pure abstraction. Dans cette perspective, l'héritage colonial du Maroc en rapport avec la française langue étrangère risque de faire émerger pas mal d'inhibitions, de réticences et d'acceptations forcées. Les refouler au lieu de les objectiver pour les dépasser serait une façon de détourner le paradigme interculturalité/oralité de ses objectifs. La page du passé conflictuel, si elle a été facilement tournée par la classe qui a profité le plus de l'indépendance pour laquelle elle n'a pas œuvré de manière significative, elle ne l'est pas encore par une majorité qui se morfond dans l'injustice et la marginalisation et pour qui la culture française est synonyme de menace et de complice de la

doxa. C'est pour cela, et sans se confiner dans un pessimisme pathologique ni dans un optimisme béat, que beaucoup de travail et de recherches sont encore nécessaires pour que l'approche interculturalité s'inscrive dans les pratiques, et en conjuguant interculturalité avec oralité le travail s'annonce colossal. Certes, le document authentique, comme support didactique, légitime le quotidien, l'ordinaire et le banal. Toutefois, un consensus devrait s'esquisser, car de quel quotidien, de quel ordinaire et de quel banal parle-t-on ? Personne ne pourrait infirmer que « la relation à l'étranger est profondément structurante. Elle convie à relire autrement que sous l'angle de la familiarité l'adhésion aux différents groupes sociaux auxquels un individu appartient, sans pour autant conduire à l'instabilité ou à la négation culturelles »9. Mais cette relation ne pourrait concrétiser une interculturalité orale sans une activité réflexive à même de démystifier les orientations qui se sont faites à l'insu de toute décision explicite et qui ont participé à la construction du familier et de l'exotique et permis les classements qui produisent le lointain et le proche. C'est à cette condition que l'on pourrait briguer une hospitalité qui « veut dire...une écoute de l'autre en tant qu'autre. Lui prêter l'oreille pour l'accueillir dans sa singularité. Parole venant d'ailleurs et de loin, apprentissage initiatique à ma propre identité en devenir, à ma propre prétention à l'universalité, qui que je sois, muni ou démuné de force, de stratégie et de puissance sur les autres »10.

En définitive, cette tentative de réflexion sur une éventuelle osmose entre l'interculturalité et l'oralité soulève davantage de questions qu'elle ne fournit de réponses. C'est à un travail de longue haleine et à une tâche ardue et permanente que sont confrontés éducateurs et pédagogues. Pas seulement eux, car toutes les instances sont sollicitées afin que le village planétaire ne se transforme en paysage monoculturel et « mono-oral ».

Le temps, dimension informelle des pratiques d'apprentissage

- Le cas des jeunes en alternance -

Paul OLRV

UNIVERSITE Paris13 - Centre de Formation Continue -
99, avenue JB Clément - 93240 VILLETANEUSE
paul.olrv@wanadoo.fr

La recherche rend compte de l'usage des composantes temporelles de la production par les salariés pour se former. Elle s'inscrit dans les conceptions de la cognition située. Elle concerne des salariés de l'industrie en CDI et en formation qualifiante dans un contexte d'alternance intégrée.

Pour analyser l'activité, théorie et méthode s'inspirent des cadres de l'ergonomie. L'étude des observations et des verbalisations sur l'activité où l'on se forme souligne le problème de la signification donnée aux temporalités en production.

L'analyse des données obtenues permet de dégager des modalités d'usages du temps et de premières interprétations ouvrent la voie d'un système d'aide pour concevoir la formation.

La démarche de recherche

L'objet de l'étude dont il est ici rendu compte porte sur la gestion par les individus et pour apprendre, des composantes temporelles des situations de travail et de formation.

Les références théoriques

L'étude s'inscrit dans les liens entre cognition et action. A ce titre, elle se réfère aux travaux sur l'action située (Conein et Jacopin, 1994 ; Lave, 1988). On considère ainsi que l'activité pour apprendre est configurée par l'environnement et par l'individu qui s'y engage, investissant ainsi durablement cette forme singulière (Thévenot, 1985). L'hypothèse générale est que les composantes temporelles des situations de travail sont des facteurs déterminants de la transmission professionnelle.

La méthode

Nous avons utilisé la méthode du cours d'action pour le recueil du matériel (Theureau, 1999). L'étude des cours d'action (Theureau, 1992) explore la communication par les liens qui se tissent entre le dire et le faire. Les observations recueillies ont donné

lieu dans un premier temps à un entretien explicitant l'action *dans l'activité*, puis dans un second temps à une auto-confrontation basée sur les descriptifs d'activité et leur explicitation en rapport à la situation.

Le corpus :

Le matériel a été recueilli en 2001 et 2002 auprès de 12 opérateurs de l'artisanat l'industrie, engagés dans des cursus de formation qualifiante se déroulant dans un cadre d'alternance intégrée (Brochier, 1993).

Le corpus de données est constitué d'observations de séquences d'activité de travail, commentées par les opérateurs selon les modalités évoquées plus haut, et des traces de l'activité. Il est en outre constitué d'énoncés commentant les activités de travail selon les modalités évoquées plus haut.

La problématique

La formation à la maîtrise de production prend peu en compte l'apprentissage spécifique de la gestion des temporalités, alors que cette capacité est essentielle. Le paradigme cognitif n'en rend compte que pour partie.

En effet, l'activité individuelle dépend aussi de la capacité de l'individu à intégrer les composantes des situations dynamiques (Cellier, de Keyser, 1996). Elle comporte en outre d'autres dimensions : les objets techniques, les situations, l'équipe ou la contrainte temporelle.

Les connaissances nécessaires pour conduire un apprentissage en situation ne dépendent pas seulement d'une conceptualisation adéquate des effets de l'activité, mais également des compromis de significations que produisent les actants de la situation et qu'arrêtent les opérateurs pour se former. C'est alors moins le respect des temporalités que la nature de leur gestion qui se joue dans l'activité.

Les résultats produits

L'analyse des cours d'action montre la mobilisation d'activités méta-fonctionnelles (Falzon, 1994) d'aménagement du temps pour se former. Orientées par des perspectives temporelles distinctes, celles-ci configurent des modes de gestion du temps dans l'activité principale de la conduite d'installations.

Cette gestion du temps est aussi une gestion des significations qui replace l'apprentissage de savoirs spécifiques dans le contexte de conventions partagées par les professionnels (Degot, 1991) et dans une négociation locale de la compétence.

Mots clés : action située, formation professionnelle, analyse du travail, gestion du temps analyse de l'activité.

Table ronde N°4 : Pluralité des sources d'accès aux savoirs et construction des identités

**Engagement en formation,
métissage des savoirs et parcours de
reconnaissance
Hélène BEZILLE**

Université de Rouen UFR Psychologie,
sociologie, sciences de l'éducation;
76130 Mont-Saint-Aignan
helene@bezille.net

Je proposerai à la réflexion de cette table ronde des exemples de recherche que j'ai menée depuis de nombreuses années à

propos de l'engagement en formation, dans des dispositifs expérimentaux, de personnes éloignées des formes d'apprentissage formels ou non formels.

La recherche la plus récente concerne une expérience de formation à la prévention des risques liées aux usages de drogues, menée avec des animateurs de quartiers dits « sensibles », dans le cadre d'un programme européen EQUAL, qui vise notamment la promotion de l'égalité des chances.

Ces expériences ont en commun :

- de constituer une opportunité qui permet à la personne qui s'engage en formation de passer d'une forme d'apprentissage limitée à la formation par les expériences de la vie peu valorisés socialement à une forme d'apprentissage qui intègre des savoirs « savants » ou professionnels ;
- de remettre en perspective et de réfléchir les expériences significatives passées en les éclairant à partir d'un point de vue enrichi et renouvelé ;
- de constituer un moment déclencheur de transformation personnelle selon différentes modalités selon les situations ; cette transformation se traduit dans une ouverture de l'espace/temps personnel.

Le dispositif expérimental de formation (registre non formel) proposé aux animateurs de quartier a ainsi constitué pour eux une opportunité :

- pour *explicit*er et *identifier* leurs savoirs d'expérience:
 - o issus de leur connaissance par imprégnation de la culture de la cité, qu'ils en soit issus, et c'est le cas de la plupart d'entre eux, ou non ;
 - o issus de leur connaissance de leur public de jeunes, en relation avec leur pratique d'animation ;
- pour *faire connaître* et *reconnaître* ces savoirs, pour leur conférer une *légitimité* liée notamment au pouvoir d'action et d'intervention que ces savoirs leur

confèrent sur le quartier, liées aux potentialités d'actions inscrites dans ces savoirs ;

- *pour participer à un réseau de partage de savoirs avec des « vrais » professionnels dont les compétences sont à priori reconnues dans le champ de la prévention, localement et dans les autres pays inscrits dans ce programme ;*

- *pour faire de ces savoirs d'expérience le point d'accroche d'autres formes de savoirs (par exemple connaissance de l'histoire des produits, des dimensions économiques etc.) dans un processus d'éclairage et d'enrichissement réciproque*

- *pour inscrire cette potentialisation de leur efficacité professionnelle, associée à la fécondation réciproque de différentes sources de savoirs, dans un processus de professionnalisation alliant :*

o *une dynamique de réflexivité (désirs, connaissance de soi, interrogation des cadres culturels et sociaux d'appartenance et de référence, perspectives de vie - dans/hors de la cité-, perspectives professionnelles) ;*

o *un enrichissement des compétences ;*

o *un enrichissement des réseaux professionnels ;*

o *une ouverture des horizons professionnels et de vie (au-delà de la vie dans la cité) dans une dynamique tout à la fois de promotion professionnelle (changement de statut professionnel) et sociale.*

- *pour se faire connaître et reconnaître sur le plan professionnel, pour faire reconnaître leur professionnalité et l'intérêt collectif de leur professionnalisation.*

Ces exemples sont porteurs de questionnements concernant :

- *l'approche des savoirs : par exemple s'intéresse-t-on plutôt aux processus d'accès aux savoirs, aux processus de production de savoir ou aux savoirs comme objet, comme produit de cette activité (je développe ce point dans le lexique de mon ouvrage « L'autodidacte », L'Harmattan 2003) ? ;*

- *quels sont les enjeux associés à l'explicitation des savoirs informels ?*

- *quelles sont les conditions pour que le niveau non formel d'acquisition et de production de savoirs dynamise la production d'un « maillage » avec les autres niveaux (informels et formels) ?*

- *la construction des identités : ma contribution consistera :*

o *à interroger, à partir d'un point de vue psychosociologique, les processus de « requalification » identitaire (passage d'une logique d'assignation identitaire à connotation culturelle, à une logique de production identitaire revendiquée à un niveau individuel ou collectif) ;*

o *à interroger les liens entre production individuelle et collective des identités ;*

o *à interroger les articulations entre dimensions culturelles, professionnelles et sociales des identités et les dilemmes associés ;*

- *les articulation entre approches des savoirs et construction des identités : quels liens ? Quel rôle peuvent jouer des dispositifs expérimentaux de formation dans les processus de requalification identitaire ? Mais aussi quelles sont les limites de ce rôle ?*

Table ronde N°4 : Pluralité des sources d'accès aux savoirs et construction des identités

Télévision et pratiques d'apprentissage, de l'informel au formel

Viviane GLIKMAN

Institut national de recherche pédagogique (INRP) /

Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)

31, rue Pierre-Sémeard - 75009 Paris - France

vivianeg@inrp.fr

La télévision, présente dans la majorité des foyers, à la fois dans les pays du Nord et dans les zones en développement, remplit

une fonction de distraction et d'information, mais aussi d'éducation non formelle. Outil du quotidien, elle constitue, en effet, un des rares accès au monde extérieur pour un très grand nombre de personnes (femmes au foyer, populations adultes dites « défavorisées », etc.) et ses émissions représentent une importante base de culture populaire et de « lien social » (D. Wolton).

Longtemps considérée comme un média éducatif, elle est désormais supplantée, dans les grands projets nationaux de formation, par l'informatique et les réseaux qui véhiculent une image de modernité et doivent contribuer à faire entrer leurs usagers dans la « société de l'information et de la communication ». Ces technologies numériques sont souvent chargées de diffuser les images animées (films, vidéo) à vocation éducative ou culturelle autrefois proposées par la télévision. Or, les regarder exige des ordinateurs puissants, excluant d'emblée une réception à domicile par de larges catégories de population, qu'elles n'aient pas les moyens de s'offrir ces matériels ou résident dans des régions où le débit des connexions demeure faible. De plus, confier une fonction éducative à ces « nouvelles technologies » revient à présupposer une motivation préalable de la part des publics potentiels, qui doivent volontairement aller chercher des programmes qui leur parvenaient au hasard du flux télévisuel des chaînes nationales et pouvaient ainsi provoquer un intérêt imprévu. Enfin, cela revient à écarter tous les adultes qui éprouvent des difficultés avec la lecture et l'écriture et, donc, avec un clavier.

Dans cette perspective, ce projet de communication vise à montrer, à partir d'exemples précis, choisis dans des pays européens et dans des zones moins favorisées, comment, dans quelle mesure et à quelles conditions, la télévision peut assurer, en s'appuyant sur de premiers apprentissages non formels, une fonction de lutte contre l'illettrisme. Utilisant la familiarité des publics faiblement

scolarisés avec le petit écran et leur importante consommation de ce média, plusieurs expériences, que nous avons observées et analysées et dont nous avons étudié les effets à partir de diverses méthodes de recherche, ont tenté de participer à cette lutte, au moyen de programmes délibérément séduisants et capables de retenir l'attention des téléspectateurs concernés. Bien qu'ayant connu, pour différentes raisons que nous évoquerons, des succès variables, ces initiatives confirment la capacité de ce support, aujourd'hui largement dédaigné et abandonné à ses penchants commerciaux, à mobiliser des publics *a priori* peu enclins à suivre des enseignements formels et à déclencher, d'abord, des apprentissages informels, puis des projets de formation susceptibles d'être structurés et réorganisés dans des dispositifs formels, pour peu que ces derniers acceptent de prendre en compte et d'intégrer ces premières pratiques en respectant l'originalité de leurs modes pédagogiques.

Espaces de communication

Thème n° 5 : Rencontres et échanges entre les cultures

Le voyage réflexif comme expérience interculturelle formatrice

Jacqueline MONBARON

Département des Sciences de l'éducation
Université de Fribourg/Suisse
Rue Faucigny 2CH 1700 Fribourg
jacqueline.monbaron@unifr.ch

Ma communication vise à valoriser une pratique originale d'apprentissage interculturel mise en place et développée dans le cursus de formation destiné aux étudiants et étudiantes de fin d'études en Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg/Suisse. L'objectif des voyages d'études que j'organise au Maroc, principalement dans le Haut Atlas, vise à la

décentration et à la connaissance d'autres contextes d'éducation et de formation que ceux auxquels les étudiants sont habituellement confrontés. Il permet d'interroger les grandes notions de l'éducation des adultes, grâce au contact avec des projets éducatifs de petite et moyenne envergure en milieu rural, réalisations souvent nées de l'initiative de la société civile locale.

Les effets de tels voyages ont pu être observés lors de la formalisation que les étudiants en ont faite à posteriori. Ces expériences touchent en particulier à une meilleure connaissance de soi et de l'autre, à une déconstruction de ses préjugés, à une décentration salutaire, à une reconsidération de son projet professionnel, à l'acquisition de compétences à analyser des actions éducatives originales ainsi qu'à une amélioration de sa capacité à identifier toute forme d'interaction inégalitaire.

Pour de jeunes adultes au seuil de leur vie de citoyens du monde, vivre une telle expérience formatrice, c'est contribuer à la création d'espaces de rencontre et d'intercompréhension hors du contexte formel de l'université

L'influence des croyances sur le développement et le fonctionnement cognitifs

Patrick BERTEAUX et Michel LATCHOUMANIN

Université de La Réunion - Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI ; EA 3561) - p.btx@wanadoo.fr

Inscrite dans les champs de la Psychologie cognitive et des Sciences de l'Éducation, notre recherche vise à mieux comprendre l'influence des variables culturelles sur les structures cognitives et leurs modes de raisonnement associés. Reprenant notamment les travaux de Durand, Dasen et Vygotski, nous émettons et vérifions l'hypothèse de profils culturo-cognitifs

dont les structures d'intelligibilité dépendraient principalement des croyances religieuses en tant que structurants du temps et de l'espace. Considérant l'acculturation dans la perspective du conflit intracognitif et des processus d'assimilation-accomodation, la définition de tels profils nous permet de conjecturer une résistance culturelle à la malléabilité du principe organisateur du système de représentation et de traitement de l'information. En tenant compte des caractéristiques des cultures arabomusulmane et occidentale chrétienne, l'étude est réalisée à La Réunion, à Mayotte, aux Comores, et en Oman. Elle s'appuie sur l'administration d'épreuves psychométriques standardisées auprès d'échantillons composés de jeunes adultes de 18 à 26 ans, bénéficiaires des dispositifs d'insertion, de formation et de qualification. La définition statistique de profils cognitifs homogènes propres à chaque groupe expérimental et l'établissement par analyse factorielle de patterns culturo-cognitifs doivent permettre de préciser le sens de la relation entre les variables culturelles et cognitives retenues.

Mots clés : civilisation arabe, civilisation occidentale, cognition, culture, Islam, Comores, Mayotte, Oman, Réunion,

Abstract

Spanning the fields of cognitive psychology and educational science, our research aims at a better understanding of the influence of cultural variables on both cognitive and logical structures. In the wake of the works published by Durand, Dasen and Vygotski, we make and check the hypothesis of cultural and cognitive profiles, whose intelligibility structures would mainly depend on religious beliefs, which structure time and space. Considering acculturation from the angle of the intracognitive conflict and assimilation-adaptation processes, when such profiles

are defined it becomes possible for us to establish some cultural resistance to the malleability of the organizing principle in the way information is treated and represented. Taking into account the characteristics of the Arab-Muslim and Western-Christian culture, the research is carried out in Reunion Island, Mayotte, the Comoro Islands and the Sultanate of Oman. It leans on standardised psychometric tests with a sample group of young adults aged between 18 and 26, who benefit from social integration, training and qualification programmes. The statistical definition of homogenous cognitive profiles specific to each test group and the setting up of cultural and cognitive patterns thanks to factor analysis should allow us to better define the meaning of the relationships between the cultural and cognitive variables which have been selected.

Keywords : arabic civilisation, occidental civilisation, cognition, culture, Islam, Comoro Islands, Mayotte, Oman, Réunion,

L'autoformation, les différents pôles de la formation (hétéro, co et écoformation) et les niveaux de l'être

Américo²¹ SOMMERMAN

Coordenador Adjunto de Publicação
Centro de Educação Transdisciplinar -

²¹ **Américo Sommerman:** Éditeur: Polar Editorial. Maître en Sciences de l'Éducation par l'Université Nova de Lisboa. Fondateur du Centre d'Éducation Transdisciplinaire (CETRANS). Traducteur de Plotin (Plotinus) et Jacob Boehme. Quelques traductions publiés: Plotin, *Tratados das Enéadas*, São Paulo: Polar, 2000; Jacob Boehme, *A Aurora Nascente*, Paulus: São Paulo, 1998; Patrick Paul, *Os Diferentes Níveis de Realidade*, São Paulo: Polar, 1996; Basarab Nicolescu, *Ciência, Sentido e Evolução*, São Paulo: Attar, 1995. Oeuvres organisées: *Educação e Transdisciplinaridade I et II*, São Paulo: Triom/UNESCO, 2000 et 2002 (en collaboration avec Maria F. de Mello et Vitória M. de Barros). Membre du Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (CIRET).

CETRANS

Rua Quatá, 807 - São Paulo - SP - Brasil
CEP 04546-044 // Site: www.cetrans.com.br //
E-mail: americo@cetrans.com.br

Dans ce travail, je prétends ébaucher un dialogue transdisciplinaire et transculturel entre l'autoformation, les autres pôles de la formation (hétéro, co et écoformation) et les différents niveaux de l'être (physique, psychoémotionnel, animique et spirituel)(Pineau, 2003) ainsi que les différents niveaux de l'être (physique, psychoémotionnel, animique et spirituel), à partir de la théorie et de l'expérience. Deux questions dirigeront cet article:

(1) La formation globale de l'être humain suit-elle un ordre défini en ce qui concerne ses différents niveaux? En d'autres mots: la formation du sujet doit-elle commencer par le niveau physique, passer au niveau psychoémotionnel, ensuite au niveau animique et terminer au niveau spirituel?

(2) Un pôle de formation détermine-t-il suivant le niveau de l'être qui est traversé, en ce même moment, par le sujet dans son processus formatif? Autrement dit: la formation de chaque niveau de l'être doit-elle être pilotée par un de ces quatre pôles ou doivent-ils être en action tous simultanément?

Pour aborder ce thème et réfléchir à ces questions, je m'appuierai, d'un côté, sur des auteurs du passé et du présent et sur des traditions immémoriales et, d'un autre côté, sur le parcours formatif de ma propre vie.

Le nomadisme, un chemin vers des pratiques d'auto formation pour construire son existence ?

Recherche intitulée Nomadismes et itinéraires d'auto formation effectuée dans le cadre d'un DURF (diplôme universitaire de responsable de formation, université de Tours 2001) sous la direction de Gaston Pineau et Claire Hébert Suffrin

Fatiha KEMAT

-Analyse du concept de « nomadisme » dans ses dimensions, sa fonctionnalité, élaboration d'un portrait du nomade au travers de son rapport aux choses, aux autres, au monde, à lui-même, aux apprentissages.

Notre hypothèse nous conduisant vers les pratiques d'auto formation :

De quelle manière le nomadisme conditionne ou non le maintien du sujet dans ces pratiques, procède ou non de l'intensification de ces dernières ?

Quel maillage entre la dynamique nomade et l'auto formation ?

D'où une analyse explicitant des mécanismes communs à ces deux concepts, mais exprimés par des langages différents, dans des champs spécifiques à chacun.

Le nomadisme se révèle être un système complexe, foyer d'organisation, d'interaction, de densification entre le sujet nomade et les 3 grands maîtres de la formation selon Rousseau « la nature humaine, la société, les choses »

Une dynamique nomade permet au sujet d'opérer des pratiques d'auto-éco-co-formation expérientielles, existentielles, cognitives sociales et intégrales.

S'installe une boucle rétro-agissante entre le nomadisme et les pratiques d'auto formation, qui participent (entre autre) d'une même quête existentielle, d'une lutte contre les déterminismes sociaux.

Mots clés : Nomadisme - ancrage - auto formation - pulsion migratoire - inachèvement - expérientiel

Place et impact du sentiment d'efficacité des soignantes sur leur pratique d'autoformation

Catherine PIGUET

HEds Fribourg - Route du Port 19 - CH-
1009 Pully

Catherine.piguet@gmail.com

Les défis dans le domaine de la santé sont aujourd'hui nombreux et nécessitent une mobilisation de tous les acteurs en vue de leur gestion. Les soignantes, dont une des fonctions principales relève de la promotion, du maintien et du recouvrement de la santé, sont appelées à développer prioritairement ce rôle délaissé ces 30 dernières années au profit d'un rôle plus technique.

Ce développement nécessite d'une part un repositionnement de la part des soignantes et d'autre part des connaissances accrues dans le domaine de la gestion et des changements d'habitudes de vie pour faire face notamment aux maladies chroniques, endémiques et de société.

Les premiers résultats d'une enquête mesurant l'impact, auprès de soignantes, de leur efficacité perçue, sur leur pratique autoformatrice et sur leur positionnement professionnel, sont susceptibles d'offrir des éléments de compréhension des approches informelles de formation de cette population soignantes au service de la santé publique, au Sud comme au Nord.

Mots-clés : Sentiment d'efficacité - positionnement professionnel soignant - pratique autoformatrice - santé

Abstract

Challenges in the field of healthcare are nowadays numerous and require a mobilization of all the actors for its management. Nurses, whose main tasks are to promote, to maintain and to recover health, are expected to primarily develop this role, which was put aside for almost 30 years at the benefit of a more technical role.

Not only does this development require a repositioning of the nurses, but it also requires a greater knowledge of management in general and of the way life habits can be changed so as to be able to face for example chronic, endemic and society diseases.

The first results of an investigation, led on nurses, measuring the impact of their

perceived effectiveness on their autoformative practice and on their professional positioning are likely to offer an explanation of the informal education approaches of this nurse population (at the service of Health, in the South as well as in the Nord)

Key words: Feeling of effectiveness - professional positioning of nurses - autoformative practice - health

Ethique et Déontologie en Formation Professionnelle Continue Publique : Quels voies et principes fondateurs ?

Yolande François THIBAUDON

Université Jean Moulin Lyon III, France.
6 cours Albert Thomas - BP 8242 - 69256 Lyon cedex 08
yolande.thibaudon@wanadoo.fr

L'esprit de la formation continue est celui de faciliter l'accès à la formation des acteurs tout au long de leur vie. Cela signifie un accès privilégié quel que soit le statut social ou professionnel.

L'accès au savoir est un débat de toute société évoluée et qui tend vers le développement humain. Nous citerons Jean Saint Geours²² : "une expérience de plusieurs siècles nous enseigne que le respect des droits de l'homme, conçus comme des facultés personnelles, juridiquement définies et protégées, n'épuise pas les devoirs de la Société pour l'épanouissement de la personne".

Les règles éthiques sur lesquelles doivent reposer l'action sont la sincérité, l'intégrité et la transparence. Les règles déontologiques refléteraient le service de l'homme.

Mots Clés : Ethique, Déontologie, Formation professionnelle continue, morale et philosophie.

²² Ethique, déontologie et droits de l'homme ; collectif, La documentation française, collection droit et démocratie, colloque du mercredi 21 juin 1995, 1996, 50 pages.

Quel usage les enseignants de FLE font-ils de leurs connaissances sur les cultures étrangères ?

Béatrice BOUVIER

beatrice.bouvier@uco.fr oubea.bo@infonie.fr

Sophie ROCH-VEIRAS

sophie.roch-veiras@wanadoo.fr Sophie.roch@uco.fr
IRFA - UCO
3, place André Leroy
49000 Angers

Sous l'impulsion du courant culturel et interculturel qui a soufflé ces dernières années sur le monde du Fle, un grand nombre d'enseignants de Fle s'est formé, informé et autoformé pour mieux connaître la culture de leurs apprenants étrangers. Ces acquis des enseignants en matière de cultures étrangères leur ont certes donné la capacité de proposer des interprétations aux comportements culturels de leurs apprenants étrangers et d'objectiver leurs discours mais ils ont également engendré des effets contraires à ceux escomptés et parfois mené à des interprétations erronées. Après avoir fait un état des lieux des connaissances étrangères des enseignants et enquêté sur la manière dont elles avaient été acquises dans la classe de Fle, notre recherche a voulu rendre compte de cette ambivalence.

Mots clés :

Fle- formation - enseignants- connaissances culturelles - cultures étrangères - échanges dans la classe

Modèles de sociétés, formation formelle et informelle : entre juxtaposition et articulation

Loïc BREMAUD

A-GRAP, Maître de conférences associé à l'université Rennes 2
2 rue des Courtines - 35760 - Montgermont - loic.bremaud@infonie.fr

L'étude des relations entre formation formelle, non-formelle et informelle ne peut s'envisager qu'à partir d'une perspective socio-historique que nous analyserons à partir de trois modèles de société. Si les sociétés traditionnelles sont marquées par la prééminence de la socialisation longue de la formation informelle, les sociétés industrielles disqualifieront les savoirs pratiques issus des vieux mondes en s'alignant sur le paradigme de l'adéquation formation/emploi par le biais des diplômes. Les sociétés post-modernes réhabiliteront la place du travail à partir de l'irruption de la notion de compétence. Elles promouvoir la formation informelle comme enjeu majeur de maintien dans l'emploi et pour faire face à la rapide obsolescence des savoirs.

Aux trois modes de la formation formelle, non-formelle, informelle, nous préférons le diptyque autoformation sociale/formation instituée, que nous étudierons dans des contextes aussi différents que les pays dits « en développement », pays dits « émergents » et pays dits « développés »

Mots-clés :

Autoformation sociale traditionnelle, autoformation sociale combinatoire, formation instituée, andragocentrisme, transaction anthropologique du savoir.

**Anthropoformation et trajet
d'acculturation occident/orient**

Hervé BRETON

Université François Rabelais de Tours
3 quai port Bretagne 37000 Tours
hbreton_neo@yahoo.fr

Cette communication présente une synthèse intermédiaire d'un travail de

doctorat travaillant la construction d'un modèle de formation par « anthropoformation », modélisé sous une forme triangulaire et ternaire. Ce modèle est parallèlement utilisé pour l'analyse de processus de formation par acculturation observables dans des trajets d'occidentaux se confrontant à des cultures extrême-orientales.

Les enseignements à mi-parcours de ce travail soulignent la pertinence des notions de « trajet », de « projet » et de « processivité » pour faciliter la lecture et la compréhension des processus d'anthropoformation. L'auteur souligne et croise l'appétence des cultures occidentales pour des modalités de construction du réel de type projectives et celle des cultures orientales pour des modalités de construction du réel de type propensives. L'observation et l'explicitation de trajets de formation soulignent l'impact des apprentissages expérientiels par acculturation chez les personnes.

Mots clés : anthropoformation - acculturation - trajet - projet - procès - apprentissage - milieu

**La réciprocité interculturelle
à l'épreuve de l'occidentalisation du
monde**

Claude CAZENABE

3 quai Port Bretagne 37000 Tours
claudecaz@club-internet.fr

Beaucoup de projets interculturels s'élaborent et se réalisent à partir d'un ensemble de valeurs d'autant plus réductrices qu'elles reflètent avant tout les priorités d'une élite sociale et culturelle maniant plus aisément le verbe que les savoirs informels, l'hétéro que l'auto ou l'écoformation, les plannings que l'incertitude du vivant.

Infléchir cette orthodoxie culturelle suppose de considérer chaque rencontre interculturelle comme une histoire ouverte

et singulière permettant à chacun de transcender sa culture d'origine pour tenter de construire une culture commune. Traversé de dialogiques multiples et formant système, ce processus d'échange et de création peut et doit mieux valoriser l'expérience, les tâtonnements, les intuitions de chacun. Il doit également faire le pari de la réciprocité, c'est-à-dire que l'engagement de l'autre sera à la mesure de son propre engagement, mais sans certitude de retour et sans souci de dette, puisque cet entre-deux créatif, cet *inter-culturel* ne peuvent qu'être à jamais inachevés.

Mots-clés : dialogiques, entre-deux, incertitude, interculturel, réciprocité, savoir, valeurs

Devenir autonome sur le plan culturel, ... sur le plan interculturel

Marie-José BARBOT

Université du Littoral France
barbot@univ-littoral.fr

Comme l'écrit Wieviorka du rapport entre les cultures va dépendre l'avenir. Je me situe résolument dans une approche interculturelle c'est-à-dire celle de la communication entre les cultures dans une visée de ce que M. Abdhallh-Preteille éfinit comme 'un humanisme du divers' et non dans une approche multiculturelle qui réduit un acteur à ses appartenances communautaires ou ethniques. Il me semble que le terme « rencontres » utilisé relève plus du souhait que du constat. Que faut-il pour qu'il y ait rencontre ? Que devint le concept d'autodirection (Holec 1970) dans ce domaine ? Quel accompagnement mette en place en autoformation ?

Enjeux de relations interculturelles

Enjeux : sur le plan cognitif et affectif. Comment se passe le contact entre des cultures, l'exposition à une autre culture permet-elle des apprentissages, des

enrichissements, une construction du « je » et à quelles conditions ? L'*autos* se construit dans le rapport à autrui ce qui signifie que l'*interaction* est la condition du développement du « je » par imitation, confrontation et choix. Dans « l'*inter* » la confrontation entre deux cultures ébranle les schèmes « totalités dynamiques organisées » J. Piaget et les représentations à la condition qu'il y ait intention de communication, intentionnalité des partenaires. Le « je » de l'*autos* se situe alors dans une logique de dynamique, de communication où le moment *t2* est différent de *t1*, et échappe à la rigidité de la filiation, de l'appartenance d'origine.

Obstacles : pour l'étranger il peut y avoir perte de références « ce qui perd toute validité, ce n'est pas seulement l'image du modèle culturel du nouveau groupe que l'étranger a transportée avec lui, mais aussi l'ensemble du schéma d'interprétation de son groupe natal qui était tenu jusque là comme allant de soi » (Schultz A. *L'étranger*:25, Allia, 2003 (publ en 1966), Simmel...).

De plus, d'une façon générale le rapport à l'autre peut se trouver brouillé d'abord par notre (nos) propre(s) appartenance(s) culturel(les). Plus que d'ethnocentrisme, il pourrait s'agir d'une absence suffisante de remise en question, d'une incapacité à se décentrer, à prendre conscience des filtres à travers lesquels on voit le monde et qui affectent les représentations sur l'autre culture (stéréotypes, préjugés, clichés, exotisme...). Enfin il est difficile de ne pas émettre de jugements de valeur surtout si des catégories qui touchent à l'intimité sont en jeu (cru et cuit, pudeur, propre et sale...).

La rencontre ne va pas de soi. Un lien fort existe entre cultures et identité dont peut-être on parle davantage aujourd'hui qui doit être explicité. Comme le souligne Zygmund Baumann dans son livre *Identity* on peut mettre l'accent sur l'identité culturelle dans une approche communautaire, multiculturelle ou mettre

l'accent sur l'identité nationale. Cela n'empêche pas qu'au-delà de la difficulté éprouvée par beaucoup de quêtes d'identité, certains sont exclus, rejetés, hors-classe. Ils sont privés de leur appartenance culturelle et identifiés à des groupes définis « *in absentia* » les sans-papiers, les sans domicile fixe (G. Agamden "bio" reduced to zoë). La question de la médiation sociale et du type d'autoformation à mettre en œuvre face à la fracture sociale pose alors question.

L'identification est un facteur de distinction, de stratification sociaux et culturelles : « At one pole of the emergent global hierarchy are those who can compose and decompose their identities more or less at will, drawing from the uncommonly large, planet-wide pole of offers. At the other pole are crowded those whose access to identify choice has been barred, people who are given no say in deciding their preferences and who in the end are burdened with identities enforced and imposed by others. Stereotyping, humiliating, dehumanizing, stigmatizing identities (Bauman :2004 : 38) Encore en dessous existe une *underclass identity* . Aborder les relations entre cultures permet de se replacer sur le plan du collectif (qui risque d'être omis dans une approche fondée sur la reconnaissance et sur les stratégies personnelles.)

Pour des collégiens à la dérive, des enseignants innovent et s'autoforment

Michèle GUIGUE et Maryan LEMOINE
Equipe PROFEOR, Université Lille 3
mguigue@club-internet.fr

Même dans un cadre institutionnel aussi structuré que l'école, même chez des professionnels hautement qualifiés que sont les enseignants, des apprentissages informels se développent, notamment pour prendre en charge des difficultés auxquelles les formations ne préparent pas. C'est ainsi que le décrochage scolaire (M.

Guigue, 2000, 2003) de certains élèves est devenu une préoccupation qui incite des enseignants à innover et à mettre en place, en bricolant, des pratiques éloignées de la forme scolaire (G. Vincent, 1994) et de leur rôle habituel.

Cette communication présentera un dispositif qui fonctionne depuis plus de 10 ans : « Démission impossible » dans le Pas de Calais. Ce dispositif assure la prise en charge de collégiens qui partent à la dérive et nécessitent un aménagement spécifique : emploi du temps individualisé et allégé et surtout alternance collège / entreprise. Cette stratégie repose, notamment, sur des enseignants. Les uns, devenus chargés de mission à mi-temps, rencontrent individuellement ces jeunes pour faire bilan et projet et ainsi amorcer une démarche conçue sur mesure, tandis que d'autres suivent ces jeunes au quotidien tant pour les soutenir que pour les aider à construire des liens entre des lieux et des contextes d'apprentissage aussi différents que la classe et l'entreprise (M. Lemoine, 2002). Cette étude portera sur les enseignants qui s'engagent dans ce dispositif, elle s'attachera à mettre en évidence le processus d'autoformation qui s'enclenche dès lors que ceux-ci exercent une partie de leur activité professionnelle en dehors de la classe, en se centrant, non plus sur des savoirs académiques à transmettre, mais sur des personnes et les ressources locales de tous ordres disponibles pour une individualisation de chaque parcours. Cette étude prend appui sur des observations, des entretiens et le recueil de traces (Dossiers d'élèves : compte-rendu de rendez-vous, de stage, emplois du temps et contrat individuel signé par l'élève et ses parents...).

Les multiples professionnalités, ne serait-ce que dans le domaine de l'éducation, reposent sur des partages des rôles et des tâches (enseignants, conseiller principal d'éducation, assistante sociale, conseiller d'orientation-psychologue, etc.) et sur des formations ciblées. Cependant quand les fonctionnements institutionnels liés à ces

découpages se heurtent à des difficultés, l'invention de nouvelles formes d'action va de pair avec des processus d'autoformation qui rendent possible leur réalisation. Ainsi ces enseignants, en sortant de leur classe, deviennent porteurs de nouvelles formes de rapports aux savoirs qui font une place à l'autoformation pour les élèves comme pour eux-mêmes.

L'Autoformation qui se dégage d'une expérience de vie à cheval entre diverses cultures

Isabel LOPEZ GORRIZ

Maître de Conférence

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla-²³ (Espagne)

Le travail que nous proposons c'est une réflexion autobiographique sur l'autoformation qui se dégage d'une expérience de vie à cheval entre diverses cultures.

Nous, femme, provenant du monde rural espagnol, nous habitons à Paris entre les années 1977-1984. Pendant cette période, nous avons vécu d'importants processus métamorphosiques qui ont donné lieu à une reconstruction de notre identité. À notre retour en Espagne, nous avons senti un grand décalage entre notre restructuration interculturelle et celle de la culture andalouse que nous avons choisie pour vivre. Les défis d'insertion dans cette nouvelle culture ont provoqué chez nous d'importants conflits para rapport à notre

identité de femme. Ouvrir des espaces personnels, familiaux, professionnels, et scientifiques, nous permettant réémerger en réintégrant nos divers savoirs et cultures dans l'harmonie et la complexité, nous a exigé un travail introspectif, réflexif, autobiographique et expérientiel qui a produit chez nous un important processus d'expérimentation et d'autoformation.

Mots-clé : autobiographie, autoformation, métamorphose, identité, complexité, introspectif, expérientiel.

Abstract

The present paper is an autobiographical reflection on self-development arising from an experience of living between different cultures.

The author/writer, a woman from the Spanish provinces, lived in Paris from 1977-1984. During that time she went through an important process of metamorphosis which led to a reconstruction of identity. On returning to Spain she felt a big gap between her reconstructed intercultural new self and the andalusian culture in which she chose to live.

The challenge of integrating into this new culture gave rise to conflicts regarding the author's identity as a woman. Opening personal, family, professional and scientific spaces, thereby allowing the author to reemerge by reintegrating her diverse knowledge and cultures in harmony and complexity, was the result of autobiographical and experiential introspection and reflection which led the author to deep process of experimentation and self-development.

Key words: autobiographical, self-development, metamorphosis, identity, complexite, experiential introspection

L'écologie politique et esthétique des savoirs dans les relations interculturelles

²³ adresse du travail:c/ Camilo José Cela, s/n, 41018 Sevilla - España-
Téléphone : 954 55 43 05
Télécopieur :954 55 98 05
Mel :islopez@us.es (travail)
isagorriz@hotmail.com (maison)

Myriam LEMONCHOIS
ISPEF Université Lyon 2
35 avenue Docteur Boyer - 01800
Meximieux, France
mlemonch@mail.univ-lyon2.fr

Les savoirs non formels ne sont pas que des savoirs informels, ils sont aussi des savoirs acquis, mais non validés. Nombreux sont les exemples en bilan de compétences, qui montrent que l'évaluation des savoirs conduit vers leur validation : soit sur le terrain (projet professionnel...); soit par la recherche de diplôme (vae...). Dans le cas particulier des savoirs nécessaires à l'exercice du pouvoir, ceux, qui n'en hériteront pas (Bourdieu), devront se débrouiller pour les acquérir et les valider. Il est donc question ici d'autorisation (Ardoino). La notion de pouvoir est au centre des relations interculturelles.

La prudence nécessaire au savoir vivre ensemble (Kant) est une notion pertinente pour souligner la présence d'enjeux dans les rapports humains. Pour jouir de ce « frêle bonheur » d'être ensemble (Rousseau), la prudence implique une écologie des savoirs formels et non formels, à la fois politique (souci des autres) et esthétique (souci de soi, de l'humanité en soi).

Foucault pense à une esthétique de l'existence, pour résister aux pouvoirs qui investissent toutes les sphères d'activités, même les plus intimes. L'artisanat comme mode de résistance ou nécessité économique ? Entre art et industrie, il crée et reproduit ; il propose (autonome) et dispose (hétéronome). La logique économique se contente de faire d'un homme qui consomme, ne refoule pas et ne sublime pas. Politique et morale sont liées, pour préserver la diversité des cultures, il s'agit de penser une philosophie de l'éducation soucieuse de l'accomplissement de l'humanité en chaque homme et dans l'espèce.

Mots clefs : savoir, pouvoir, interculturel, artisanat, philosophie de l'éducation

Cas d'une expérience associative de recherche action ethnologique et artistique pour la connaissance et la valorisation de différentes cultures en zone urbaine pluriethnique (banlieue parisienne).

Martine MOUNIER

Responsable de l'association Ethnoart²⁴
Doctorante en ethnologie à l'université de Paris 7,
sous la direction de Pascal DIBIE,
Responsable du laboratoire d'anthropologie visuelle et
sonore de Paris 7.
77 rue des cités 93 300 AUBERVILLIERS
martine@ethnoart.org

Problématique

La banlieue nord de Paris est massivement multiculturelle. Des dizaines d'origines culturelles sont présentes sur un même quartier.

A Montreuil comme à Aubervilliers, les réseaux communautaires issus du Maghreb, d'Afrique noire, d'Asie, de différents pays européens y sont très présents. Le paysage humain évolue très rapidement. Les statistiques officielles ne correspondent

²⁴ Dont l'objectif est de développer une recherche-action ethnologique et artistique par le biais d'événements culturels, populaires, festifs (lutte contre les préjugés et stéréotypes culturels), d'actions pédagogiques et de réalisations multimédia.). L'association a été créée en mai 2002, à l'initiative de professionnels du spectacle vivant, de l'audiovisuel et de l'ethnologie, souhaitant réfléchir et agir pour la connaissance et la valorisation des cultures en France.

A titre de remarque : les créateurs et membres actifs de l'association sont des autodidactes dans leurs métiers respectifs (réalisateur vidéo, photographe, régie et production du spectacle vivant...)

pas à la réalité. De nombreux signes de replis communautaires et de violence urbaine apparaissent régulièrement, sans réponses institutionnelles ou politiques précises.

Comment saisir et appréhender ce quotidien mouvant, être témoin de notre temps ?

Comment participer au développement d'une société privilégiant les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, et en même temps profondément (et historiquement) et massivement multiculturelle ?

Comment transformer cette diversité culturelle en richesse humaine à partager ?

Objectifs de la recherche-action

Comment peut-on, individuellement, appréhender une aussi grande diversité culturelle ? Quelle est la réponse individuelle à un multiculturalisme de masse ? Existe-t-il une attitude particulière à adopter vis-à-vis de toutes ces cultures présentes afin de les respecter ? Une sorte de code éthique ? Comment connaître réellement cette diversité ? Les chiffres statistiques de la population ne prennent pas en compte les origines culturelles (l'ethnicité), ils se réfèrent uniquement aux nationalités.

Comment créer du lien social tout en valorisant les origines culturelles et l'identité de chacun ? Comment créer du dialogue entre des personnes issues de cultures différentes ?

Comment le tissu associatif, un ensemble d'initiatives de la société civile, peut-il intervenir au niveau du cadre de la vie quotidienne d'un quartier urbain multiculturel (classé zone urbaine sensible) ? Notamment en ce qui concerne la manière de vivre ses origines culturelles, et de les inscrire dans un espace social partageable (en dehors des espaces domestiques), tout en les valorisant ?

Ainsi, l'association EthnoArt a été créée en mai 2002, à l'initiative de professionnels du

spectacle vivant, de l'audiovisuel et de l'ethnologie... L'association rassemble des personnes souhaitant réfléchir et agir pour la connaissance et la valorisation des cultures en France. Son objectif est de développer une recherche-action ethnologique et artistique par le biais d'événements culturels, populaires, festifs (lutte contre les préjugés et stéréotypes culturels), d'actions pédagogiques et de réalisations multimédia.

Principales hypothèses

La valorisation de l'identité culturelle est une base pour créer du lien social.

Elle s'appuie sur un double processus de connaissance et de reconnaissance des identités culturelles.

L'ethnologie peut apporter des connaissances très utiles dans notre quotidien lorsqu'il s'agit de manipuler le concept de « culture » et de mettre en place des actions de rencontres et d'échanges interculturels dans un contexte social multiculturel, pris dans une dynamique mondiale de déplacement de populations.

L'ethnologie est la science de la connaissance des ethnies. Une **ethnie** est une population qui forme un ensemble linguistique, culturel et territorial d'une certaine taille. C'est une population qui partage une même culture.

Les musiques traditionnelles sont en étroite relation avec les identités culturelles d'une communauté.

La musique, comme les disciplines artistiques peut constituer un moyen efficace pour valoriser une culture en dehors de sa communauté.

Dans un contexte pluriethnique, l'ethnologie et les musiques traditionnelles peuvent être une réponse :
- à l'appréhension individuelle de la diversité culturelle,

- **au développement de liens sociaux et d'échanges hors cadres.**

Quelle ethnologie ?

Pendant longtemps, l'ethnologie s'est consacrée à l'étude des sociétés lointaines et a montré l'existence d'un seul genre humain et d'une grande diversité de cultures. Aujourd'hui c'est une science qui permet de mieux comprendre toutes les sociétés, y compris les sociétés occidentales. Parmi les outils qu'offre l'ethnologie, deux exemples peuvent nous permettre de lutter contre les préjugés et les stéréotypes dans une situation d'enquête sur une culture. Une enquête n'est autre qu'une tentative de dialogue entre sa propre culture et celle de l'autre.

L'observation participante : temps long / contact culturel direct

L'ethnologie se définit aussi comme une science du regard porté sur l'Autre, sans urgence ni pression médiatique. Un "regard" qui prend le temps de se former à partir d'une expérience personnelle d'observation participante : par un contact direct avec le terrain ou la population étudiée, sans passer par des informateurs. En effet, la confrontation entre l'idée que l'on peut se faire d'une société avant de la connaître et ensuite une fois que l'on s'est immergé peut changer de tout au tout. Par exemple, cela peut mettre facilement en évidence des stéréotypes véhiculés par les médias.

L'ethnocentrisme : souci du détail sans hiérarchie / regard neuf de l'enfant

L'ethnocentrisme est le fait de prendre pour point de repère de la normalité sa propre culture ou de considérer sa culture comme supérieure à celle de l'autre. Pour connaître un autre culture, il faut donc "défaire" son regard, enlever ses a priori, ses idées toutes faites. Il faut apprendre à décrire sans aucun jugement ou a priori ou hiérarchie, avec le souci du détail car tout est important, tout est porteur de sens. Il

faut avoir la curiosité positive d'un enfant qui pose un regard neuf sur le monde. Il faut tenter d'oublier ses propres grilles de lectures, ses propres rigidités. Les ethnologues tentent de comprendre le fonctionnement de l'intérieur, en gommant tout ce qui a été transmis par leur éducation : jugements de valeur, règles de politesse, habitudes diverses, gestes, langue.

De quelle manière le regard sur l'autre et le regard sur soi est-il pris dans des stéréotypes et préjugés culturels ? Que signifie ethnocentrisme ? Comment se manifeste-t-il ?

L'ethnologue qui a pour objet de recherche la compréhension d'une culture peut-il nous faire partager ses points de vues ? Sont-ils différents de ceux diffusés par les médias ?

Il s'agit de faire en sorte de développer la connaissance de ces concepts en dehors de l'université et des institutions, de travailler à la vulgarisation de l'ethnologie d'aujourd'hui en présentant dans un cadre populaire ce savoir.

Il s'agit de privilégier les formes ludiques et dynamiques pour diffuser des concepts théoriques.

Mise en perspective des musiques traditionnelles ?

Les musiques traditionnelles sont une clé de compréhension d'une culture. Elles occupent une place particulière dans chaque culture, réponse d'un peuple à son contexte historique, géographique, social. Tout comme les cultures, elles sont dynamiques, en changement permanent.

Au quotidien, dans ses expressions, ses rythmes, ses instrumentations, elles accompagnent les moments marquants de la vie privée et collective. Elles sont en lien direct avec l'identité (culturelle d'un peuple, reflet de sa composition ethnique, de ses

métissages... espace de prise de parole, thermomètre d'une société, avec l'expression de sentiments individuels (amour, tristesse, joie...).

Elles sont les vecteurs de transmission de l'histoire, de la mémoire collective, de la littérature orale. Festives (mariages, fêtes calendaires), religieuses... , elles rassemblent, unifient.

Les musiques traditionnelles s'expriment en dehors des institutions, des cadres, dans les espaces non formels. Il est nécessaire de penser leur diffusion, de travailler sur une mise en contexte culturelle.

Méthodologie et les outils de recueil des données

Cette expérimentation a nécessité une approche méthodologique essentiellement basée sur des savoirs et des compétences issus d'apprentissages non formels et informels.

1) Les conditions d'émergence cette recherche action

Qui en a eu l'idée ?

- Des personnes autodidactes travaillant dans différents milieux professionnels : organisation de festival, réalisation de documentaires, photographes ... soit des individus ayant réfléchi et créé des réponses individuelles face à une réalité sociale; n'ayant pas suivi une proposition fléchée d'une institution

Comment à partir d'une idée la faire exister socialement ?

- savoir créer, gérer, développer une association : appris de manière bénévole, en s'investissant dans d'autres associations, imitation, rencontres, échanges sur plusieurs années, s'inscrire dans un cadre associatif large, soit un réseau

d'associations solidaires, au sein d'un collectif autogéré (friche industrielle à Aubervilliers)

Comment la relier à une réflexion ?

- penser l'ethnologie en dehors de son institution (et dans son institution), penser le rapport avec les institutions.
- Création de groupe de discussion « l'ethnologie comme partage : l'ethnologie engagée ? » en dehors des institutions, relations avec certains universitaires

2) Le recueil des données

- Archives de l'association : textes, articles, prises de sons, vidéos
- Internet : mise en ligne des actions : <http://www.ethnoart.org>

Corpus d'enquête et principaux (ou premiers) résultats obtenus

- **Analyse de 15 rencontres culturelles pluridisciplinaires proposant une approche conduisant à la meilleure connaissance et à la valorisation des cultures en France.**

Depuis 2003, organisation de 15 rencontres culturelles, dans des lieux institutionnels, et non institutionnels sur différents thèmes : caraïbes, tamouls, algérie, Burkina Faso, Occitan... à Aubervilliers et à Montreuil. Rencontres culturelles pluridisciplinaires « pour apprendre en s'amusant » réunissant des artistes (musiciens, danseurs, plasticiens, réalisateurs...), des universitaires (ethnologues, historiens, ethnomusicologues...), et des associations autour d'un même thème culturel.

► La programmation a réuni des artistes (musiciens, danseurs, plasticiens, réalisateurs...), des universitaires (ethnologues, historiens, ethnomusicologues...), et des associations autour d'un même thème culturel.

▀ Un travail spécifique de communication a été fait à la fois en direction de la communauté concernée, du quartier dans lequel se situe l'événement et des circuits culturels classiques. Il s'agit à la fois de travailler avec les communautés et de mettre en place des passerelles pour ouvrir à un public plus large.

▀ Un accent particulier a été mis sur la convivialité culturelle de l'événement : boissons typiques, spécialités culinaires, expositions de livres, cartes..

- Analyse d'un atelier de connaissance de la culture touarègue

Projet éducatif « Atelier de connaissance d'une culture » : « La vie dans le Sahara à travers la culture touarègue », avec le Club Unesco du foyer socio-éducatif du collège Jean Moulin à Aubervilliers. 2004-2005. 12 enfants de 11 à 14 ans.

▀ Ce projet a donné lieu à la naissance d'une proposition d'activité « Cultures croisées » basée sur la connaissance réciproque (par binômes) de cultures au sein d'un groupe de jeunes issus de 10 origines culturelles différentes

- Analyse de l'accompagnement d'une pratique musicale traditionnelle (accordéon diatonique)

▀ A partir d'une pratique collective associative, des bals espaces de partage, rendez vous réguliers ont été mis en place et fonctionnent comme une base valorisante à la connaissance des traditions populaires françaises, faisant participer des populations d'origines culturelles variées.

**Approche phénoménologique des dialectiques formel/non-formel.
Corps, process et émergence du sens dans la transmission traditionnelle chinoise.**

Gilles ROGHE et Gaston PINEAU

Université François Rabelais de Tours
20 rue du chanoine Dalmas 37000 Tours
groghe@infonie.fr

Les objectifs de ce travail s'inscrivent dans le cadre de la recherche sur la transdisciplinarité. Trois grands objectifs peuvent être dégagés :

1. Interroger phénoménologiquement le vécu expérientiel et les dialectiques paradoxales, forme imposée/forme spontanée/vide de forme, à travers la pratique des arts traditionnels du corps en Chine.

2. Produire un champ logique permettant d'approcher la complexité de la dialectique formel/non formel/informel.

3. Interroger les a priori conceptuels portés par la culture occidentale dans la construction de ces notions, par une mise en perspective avec la culture non duelle chinoise. Ce troisième point a pour visée de se dégager des approches fondées sur les logiques d'exclusion, pour approcher des logiques/expériences fondées sur l'intégration du paradoxe.

L'ensemble de ces objectifs sont reliés à la problématique suivante : Est-il possible de penser l'articulation organique et complexe entre formel, non formel et informel avec des outils conceptuels chargés de l'a priori de la dualité ?

Ce travail postule que l'approche occidentale « classique », unidisciplinaire et réductionniste ne permet pas de se dégager de la dynamique paralysante des contradictions et paradoxes.

L'hypothèse de travail consiste alors à interroger une pratique centrale de la culture chinoise pour voir en quoi celle-ci

porte en elle des virtualités d'apprentissage permettant de dégager une méthodologie et un paradigme transdisciplinaire, concernant les espaces du formel et du non-formel.

Cette approche ne se situe pas dans une opposition binaire et frontale entre orient et occident, mais plutôt dans une recherche d'unité tensionnelle entre des approches ne plaçant pas le positionnement des problèmes sur les mêmes plans. Il en résulte un repositionnement épistémologique en terme de formation et d'enjeu du savoir. Je postule la possibilité de créer des ponts, passerelles, entre-deux, autorisant à penser les dialectiques complexes et contradictoires qui sont en jeu dans les pratiques d'autoformation.

La méthodologie employée articule l'approche phénoménologique des vécus corporels, sensoriels, symboliques d'un pratiquant d'arts du mouvement chinois et les histoires de vie centrées sur la place de ces pratiques dans les trajectoires des personnes.

Table ronde n°5

Femmes rurales et analphabétisme au Maroc :

Vécus et représentations

Fatima ZAHID

Département des Sciences de la Vulgarisation et de la Pédagogie Agricole
Ecole Nationale d'Agriculture Meknès Maroc
fzahid@enameknes.ac.ma

Cette étude a pour objectif l'analyse de l'ensemble des représentations, des motivations et des obstacles qui agissent sur la participation des femmes rurales aux actions d'alphabetisation.

Les questions auxquelles cette communication tente de répondre sont :

1. Comment les femmes rurales vivent-elles leur analphabétisme ?
2. Quelles relations mettent-elles entre l'alphabetisation et leur propre émancipation ?

3. Quels sont les obstacles et les contraintes qui entravent leur participation aux projets d'alphabetisation ?

Les 40 entretiens réalisés auprès des femmes rurales de trois douars (Arougou N'ait Ihind, Ait Abdoune, Zhir Bouchoufane) nous permettent, après analyse du discours, d'avancer les tendances suivantes :

1. Les femmes rurales vivent mal leur analphabétisme surtout devant des situations qui imposent l'écrit et le savoir comme conditions de pénétration et de participation.
2. Les femmes rurales considèrent l'alphabetisation comme moyen d'ascension sociale, économique, une émancipation individuelle et un élargissement de l'espace de leur mobilité.
3. Malgré les motivations des femmes pour les cours d'alphabetisation, nombreux sont les obstacles et les contraintes qui les empêchent d'y participer.
4. Les femmes rurales mettent l'accent sur le côté fonctionnel des actions d'alphabetisation qu'elles souhaitent recevoir.

Mots - clés : femmes rurales, alphabetisation, motivations, représentations, obstacles.

Table ronde n°5

Explorer les expériences d'auto-éco-formation en dialogue interculturel Pascal Galvani Université du Québec à Rimouski

Introduction

Chaque culture à sa propre vision de ce qu'est un être humain (anthropologie) et des voies de son accomplissement (autoformation). *Cet article présente des éléments pratiques pour un dialogue interculturel des visions de l'être humain en formation.* La mondialisation multiculturelle contemporaine réclame d'urgence une

anthropologie dialogique transculturelle qui explore la diversité des voies de l'être humain.

Un exemple de formation interculturelle en auto-écoformation

Depuis 2002 j'ai la chance de pouvoir expérimenter une démarche interculturelle d'exploration de la formation *par* l'environnement (écoformation) à l'Université du Québec à Rimouski²⁵. Cette formation tente de répondre aux questions suivantes : Comment conscientiser nos rapports formateurs à l'environnement ? Comment explorer et se rendre disponible à ces rapports auto-écoformateurs ? Comment entrer en dialogue avec la vision amérindienne du monde ? Pour avancer sur ces questions, nous avons développé une démarche de recherche formation interculturelle, avec des intervenants amérindiens, basée sur l'apprentissage des cultures amérindiennes (Galvani, 2001). Elle se fonde sur une triple approche :

- l'immersion expérientielle dans des situations d'écoformation intenses (approche expérientielle) ;
- l'exploration et la description des résonances symboliques de l'expérience vécue d'écoformation (approche phénoménologique) ;
- l'exploration intersubjective et interculturelle du sens des expériences écoformatrices (approche herméneutique).

Les intervenants autochtones permettent une immersion dans la culture traditionnelle et dans le milieu naturel. Les formations se donnent sous la forme de séminaires intensifs en milieu forestier, près d'un lac et d'une rivière où les participants sont invités à :

- s'immerger solitairement dans le milieu naturel dans une présence et une attention consciente ;
- expérimenter des approches amérindiennes de la nature : abri, marche d'approche, entrée en dialogue avec le lieu, etc.

- décrire des expériences intenses d'écoformation selon une variété de supports : narratifs, symboliques, poétiques, praxéologiques, etc.
- explorer le sens de l'écoformation pour chacun dans un dialogue intersubjectif et interculturel avec les représentants des cultures autochtones.

Une formation expérientielle d'immersion solitaire dans la nature

De même que temporellement le milieu de la nuit est un *temps fort* d'autoformation (Pineau, 2000), on peut dire que certains espaces naturels sont des *lieux forts* pour intensifier l'auto-écoformation. La solitude est un élément fondamental d'intensification de l'écoformation. Dans toutes les cultures amérindiennes, les personnes en quête de sens sur leur vie faisaient une retraite solitaire dans un lieu fort où elles se sentaient appelées (Galvani, 1997). Dans nos sources culturelles on retrouve chez Henry Thoreau ou Gaston Bachelard la même importance donnée à l'immersion solitaire.

"L'immensité est en nous. Elle est attachée à une sorte d'expansion d'être que la vie réfrène, que la prudence arrête, mais qui reprend dans la solitude. Dès que nous sommes immobiles, nous sommes ailleurs ; nous rêvons dans un monde immense. L'immensité est le mouvement de l'homme immobile. L'immensité est un des caractères dynamiques de la rêverie tranquille."
(Bachelard, 1957)

Ces moments permettent à chacun d'éprouver concrètement sa relation écoformatrice. Ils donnent aussi une base d'expérience commune que les participants peuvent explorer ensuite en groupe dans les cercles de paroles selon leur propre perspective personnelle et culturelle. Mais pour être une expérience de reliance et pas une épreuve d'affrontement ou de peur, l'immersion solitaire dans le monde naturel doit être soigneusement préparée et dosée : promenade ou longue marche, randonnée en canot ou repos près d'un feu, près d'un lac, d'une rivière, d'un marais ou sur les sommets d'une colline, chaque participant doit choisir son mode d'immersion méditatif selon ses propres affinités et capacités. L'enjeu majeur des sessions d'écoformation est d'expérimenter une ontologie de la confiance et de la reliance.

²⁵ Cours « laboratoire d'écologie humaine » du baccalauréat en communication et relations humaines », intervenants : Jean-Claude Buckell (Innu), Lise Jourdain (Innu), Paul Blacksmith (Innu).
Cours « Dynamique relationnelle » de la Maîtrise en Études des Pratiques Psychosociales, intervenants : Dolorès Contré Migwans (Ojibway), Roger Echaquan (Atikamekw).

Pour se sentir chez soi dans la nature il faut développer des moyens de se relier concrètement selon les saisons, les moments du jour et de la nuit. La qualité du matériel et des savoir-faire pratiques permettant de se déplacer et de s'installer confortablement en forêt pour une heure ou une nuit sont déterminants. C'est pourquoi il est aussi proposé d'expérimenter des pratiques amérindiennes concrètes de campement et de déplacement qui permettent de se sentir chez soi en habitant la terre en invité et pas en conquérant.

Pour profiter des temps solitaires il est suggéré à chacun de se laisser guider par les lieux en leur demandant l'hospitalité, de chercher les lieux privilégiés qui nous appellent, de s'y installer silencieusement, d'être attentif en écoutant les yeux fermés, en regardant, l'esprit silencieux, et enfin, d'observer ce qui se passe *en soi* et *autour de soi*.

Promenez-vous si doucement que vous puissiez entendre les sons les plus subtils, en gardant vos facultés au repos. Votre esprit ne doit pas se fatiguer. (Thoreau, 2001, p.68).

D'une manière générale les participants sont invités à maintenir une présence attentive et silencieuse tant extérieurement qu'intérieurement, et ce, y compris pendant les déplacements et les moments actifs.

La description phénoménologique des expériences d'écoformation

Dans les cultures amérindiennes, la manière traditionnelle d'explorer cette connaissance consiste à partager les récits de ces expériences. Chacun raconte alors scrupuleusement ce qu'il sent pouvoir partager de ce qu'il a vécu et perçu. La vision est ainsi explorée dans une approche phénoménologique (Brumble, 1993). Il s'agit d'un respect scrupuleux de ce qui a été perçu dans l'expérience. Tout discours qui s'aventure au-delà, comme c'est le cas de l'abstraction, est considéré comme étant en grand risque de mensonge ou de réduction. En restituant scrupuleusement la perception de l'expérience, il s'agit aussi de laisser ouvertes les possibilités infinies de compréhension (herméneutique instaurative, (Galvani, 1997).

Pour se donner les moyens de conscientiser et d'échanger sur les expériences d'écoformation il faut que chaque participant puisse les décrire. Les participants sont invités à explorer des expériences d'écoformation passées et à tenir un

journal des expériences vécues pendant la session. Journal à partir duquel ils pourront revenir réflexivement sur leurs expériences. Chacun est invité à explorer à quels moments, comment, et avec quels éléments du monde il s'est senti relié ? À quoi ressemblent ces moments ? Quels sont les éléments naturels qui les composent ? Qu'est ce que ces relations lui enseignent ?

Des cercles de paroles interculturels sur l'auto-écoformation

Raconter et partager ces récits d'expérience dans un groupe interculturel c'est se donner les moyens d'explorer l'écologie des relations entre nos esprits, nos cultures et nos territoires. C'est se donner les moyens d'explorer, de former et de transformer nos relations écoformatrices. C'est pourquoi la démarche ne serait pas complète si elle n'était ponctuée régulièrement de cercles de parole où tous les participants sont invités à échanger sur le sens de leurs expériences d'écoformation. Ces échanges s'inspirent aussi d'une tradition amérindienne, celle du cercle de paroles. Dans un cercle de paroles, chacun est invité à partager sa perception du réel dans le respect de la pluralité des points de vue. Le cercle du conseil autour du feu qui symbolise la vie est probablement le premier lieu d'exploration intersubjectif de l'humanité depuis le paléolithique supérieur. Chaque position sur le cercle offre un point de vue original et unique, mais aucun des points de vue ne peut prétendre à épuiser le réel et chacun a besoin de comprendre l'ensemble des autres points de vue sur le cercle pour avoir une représentation globale de la vie. Dans un cercle de paroles, celui qui s'exprime n'est jamais interrompu et peut aller au bout de sa pensée. Le cercle de parole est un dialogue. Le mot dialogue évoque un flot de sens (logos) qui s'écoule entre et à travers les participants (dia). Comme le souligne David Bohm, le dialogue n'est pas un débat ou une discussion qui sont des mots qui évoquent l'affrontement et la percussio. Le dialogue implique une liberté d'exploration et d'échange qui accepte tous les horizons de sens possibles (Bohm, 1996).

Expérience interculturelle et autoformation

L'exploration interculturelle de la formation est susceptible de provoquer une transformation interne par la confrontation des visions du monde qu'elle suppose. La rencontre d'autres cultures oblige à un décentrage par rapport aux habitus et valeurs hérités. L'expérience vécue dans une

autre culture est la base de l'anthropologie culturelle classique, dont la difficulté principale est de sortir des préjugés ethnocentristes. Le moment est peut-être venu pour l'anthropologie de se tourner vers l'intérieur. Plutôt que d'*étudier les autres*, il est urgent d'explorer notre vision du monde et ses transformations avec les conséquences philosophiques, socioéconomiques, écologiques et spirituelles qu'elles impliquent. Une auto-co-formation basée sur l'*intercompréhension de l'expérience vécue* doit être inventée parce que chacun est aujourd'hui amené à vivre l'*expérience transculturelle*. Les échanges transculturels contemporains avec les cultures traditionnelles (amérindiennes, asiatiques, africaines...) peuvent ainsi ouvrir le monde occidental sur une vision du monde très ancienne. Une vision qui privilégie l'expérience et la prise de conscience plutôt que la description du réel. Une vision qui assume que toutes les descriptions rationnelles et symboliques sont des constructions de l'imaginaire, qui nous relie au réel mais que le réel dépasse infiniment.

L'exploration dialogique des expériences d'autoformation et l'interprétation interculturelle du sens de ces expériences est à construire. C'est à partir de tels cercles de d'exploration interculturelle de l'expérience d'autoformation que pourrait, me semble-t-il, mieux se dessiner une anthropoformation qui éviterait l'universalisme ethnocentrique. Une approche transdisciplinaire de l'être humain qui ne cesse de s'émerveiller du mystère que manifeste la conscience et ses déploiements multiculturels. Autrement dit, le préfixe *trans* signifie ici que la réalité de l'être humain, restera quoiqu'il en soit *entre, à-travers* et *au-delà* toutes les formulations culturelles et disciplinaires possibles.

Une telle approche ne peut donc pas être une nouvelle perspective surplombant les anciennes définitions culturelles et traditionnelles de l'être humain puisqu'elle en rejette par définition la possibilité. Au contraire elle se déploie à partir des cultures et des disciplines qui constituent le sujet qui s'exprime mais elle reste fondamentalement à l'écoute de ce que l'expérience et le dialogue interculturel ouvrent comme nouvelle compréhension. Dans sa limite extrême une telle anthropologie se frotte à l'indicible dans la contemplation silencieuse de l'anthropo-formation vécue. La perspective transculturelle ouvre une voie nouvelle entre

l'ethnocentrisme hégémonique de la modernité occidentale et le relativisme intégral qui débouche sur l'individualisme de la mondialisation hypermoderne.

Développer une approche transdisciplinaire de l'anthropo-formation, c'est reconnaître que la réalité de l'expérience vécue se situe *au-delà, à travers*, et *entre* les disciplines, les cultures, les personnes. Elle ramène la question éthique de l'autoformation *qu'est-ce qu'un être humain accomplis?* à sa racine mystérieuse, au-delà de toutes les identifications nationalistes, religieuses ou culturelles.

- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF, 214p.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London New York: Routledge, 144p.
- Brumble, D. (1993). *Les autobiographies d'Indiens d'Amérique*. Paris: PUF, 280p.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris Montréal: L'Harmattan, 220p.
- Galvani, P. (2001). Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. *Question de, n°123*(Éducation et sagesse), Paris : Albin Michel, pp.157-185.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos, 208p.

Table ronde n°5

PINEAU Gaston

Professeur à l'Université de Tours

Les rencontres humaines heureuses ou malheureuses, pacifiques ou violentes construisent les histoires individuelles et sociales. Gaston Bachelard voit la rencontre cette synthèse de l'événement et de l'éternité (Buber, M. Je et tu, Aubier, 1969, p.7) comme une secousse temporelle qui lance le temps des personnes, comme moment majeur de chronogenèse d'un temps humain. L'efficacité spirituelle de deux consciences simultanées, réunies dans la conscience de leur rencontre, échappe soudain à la causalité visqueuse et continue

des choses. La rencontre nous crée : nous n'étions rien ou rien que des choses avant d'être réunis (op. cit. p.9). Les distances entre les cultures sont si grandes qu'il faut non seulement une rencontre, mais des mouvements de rencontre s¹inscrivant dans des temps longs pour construire une histoire interculturelle. L¹intervention essaiera de situer cette rencontre 2005 de Marrakech dans l¹histoire à grande échelle des mouvements de rencontres culturelles entre le Maroc et la France depuis la Reconnaissance au Maroc de Charles de Foucauld en 1883.

Table ronde n°7

Les aspects prometteurs du non formel dans le développement des innovations en éducation.

Mohammed MELYANI
Université d'Amiens UPJV
mohammed.melyani@wanadoo.fr

Penser l'autoformation dans le contexte des pratiques informelles semble aller de soi. Mais la transmission et l'appropriation des connaissances dans ce contexte apparaissent beaucoup plus complexes et supposent de multiples modes d'échanges, variés et complémentaires entre acteurs, terrains, situations et institutions en mouvement. Il convient de mettre en évidence l'importance dans un contexte informel de combiner les différents modes d'expériences et d'échanges des connaissances pour permettre la création de nouvelles connaissances et favoriser des processus d'action et d'apprentissage collectif. A observer et écouter parler des personnes autoformantes et autodidactes ou en oeuvrant dans des terrains et des pratiques informelles, on se dit parfois que nous n'en finissons pas de réinventer Platon. Ainsi, dans les pratiques informelles (de terrain, d'apprentissages, d'expériences sur le tas,

de travail,...) le modèle socratique²⁶, qui fait advenir la vérité dans l'autre, est à l'œuvre des transformations et des innovations sur le terrain des pratiques informelles. Au fond, cette tradition platonicienne, qui renvoie l'individu à lui-même, qui fait des personnes en contexte informel des accompagnateurs, qui aident à faire advenir, est une tradition très féconde dans le domaine de l'informel aujourd'hui.

Il s'agit de souligner ici le développement de pratiques connues sous le nom de *La Main à la pâte*. Dans ces pratiques informelles : " Tout apprenant est un constructeur." (Piaget), inventeur et innovant ; à l'instant même où une personne fait tout (ou croit tout faire), elle accepte de n'être pas pour grand chose dans ce qu'elle fait. Même si elle a tout organisé même si rien ne serait advenu sans elle, elle doit accepter de n'y être pour rien ! " Ne jamais revendiquer la paternité comme causalité", explique Emmanuel Levinas. Le sentiment qu'il se passe quelque chose qui est de l'ordre du miracle.

Il faut donc prendre au sérieux les leçons des autodidactes dans le terrain de l'informel : elles nous renvoient à cette idée qu'effectivement, c'est toujours l'autre qui apprend en contact ou en confrontation avec,...à la rencontre de,...Dans le contexte,... Il convient de souligner d'autres pratiques informelles qui relèvent du bricolage : « l'apprenant » autodidacte dans un contexte est un bricoleur. Au sens où l'entend Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*²⁷, le bricoleur n'est pas l'ingénieur ; pour autant, son activité est loin d'être méprisable. La différence entre l'ingénieur et le bricoleur, c'est que le bricoleur travaille avec des matériaux précontraints : il entasse chez lui un certain nombre d'objets qu'il ramasse au fur et à mesure : il trouve une vieille roue, une vieille planche, un

²⁶ Ce modèle ne prétend pas être l'auteur de ces transformations ; mais souligne et explique qu'il est accoucheur, jamais géniteur

²⁷ Pocket, collection Agora, 1985.

vieux morceau de caoutchouc et avec ça, des matériaux qui préexistent à son projet, il fait quelque chose dont il est loin d'avoir prévu à l'avance ce que ce sera. Et il connecte tout cela d'une manière qui est, le plus souvent, imprévisible, aléatoire, produisant quelque chose d'irréremédiablement neuf et personnel.

L'ingénieur, lui, asservit les matériaux à son projet : son projet préexiste et il crée les matériaux ensuite.

À cet égard, le modèle du bricoleur est le modèle d'un homme beaucoup plus cultivé que le modèle de l'ingénieur, puisque le bricoleur travaille à partir d'éléments déjà existants. Il est beaucoup plus proche d'un homme de culture dans la mesure où il a besoin d'engranger ce qui existe déjà pour créer quelque chose de nouveau.

Quelques exemples rapides de grands bricoleurs : quand Picasso récupère une selle et un guidon de vélo et qu'il nous présente un superbe taureau, il bricole. Un certain nombre de grands littérateurs sont aussi des bricoleurs. J'ai regardé d'un peu près récemment comment étaient construits certains romans de Jules Verne, en particulier un texte peu connu, *Le sphinx des glaces*²⁸. C'est, en fait, une sorte de suite, très largement déformée, des *Aventures d'Arthur Gordon Pym*, d'Edgar Poe²⁹. On y voit comment Jules Verne crée en recomposant, en reconstruisant. Il prend des éléments qui existent déjà mais, en les mettant ensemble, en les connectant avec d'autres, en faisant toute une série d'opérations de déformation qui déplacent la ligne de fuite, il réorganise la structure narrative. Là où Edgar Poe utilise la magie comme modèle explicatif, Jules Verne mobilise la science.

Un des plus intéressants modèles de bricoleur, c'est le facteur Cheval. Un homme qui, pour le coup, est un autodidacte complet et qui, un jour du mois d'avril 1879, trouve

un morceau de caillou et décide de construire un palais fantastique. Ce palais sera, selon l'inscription qui trône encore à l'entrée, " l'œuvre d'un homme seul ". Mais ce palais fantastique n'est lui-même qu'un collage tout à fait inédit qui n'aurait pas pu exister sans la multitude de cartes postales collectées minutieusement par le vieux bonhomme. Au total, ce n'est qu'une infinité de modèles hétéroclites combinés : temples hindous, chalets suisses, châteaux du Moyen Âge, tombeaux égyptiens, statuaire romaine et minarets turcs. Tout ça fait " l'œuvre d'un homme seul ".

²⁸ Éditions du Carrroussel, 1999.

²⁹ *Les aventures d'Arthur Gordon Pym de Nantucket*, Éditions du Carrroussel, 1999.