



L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques

Nicole Poteaux

► To cite this version:

Nicole Poteaux. L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques. Autoformation et enseignement supérieur, Hermès Science / Lavoisier, 2003. edutice-00137507

HAL Id: edutice-00137507

<https://edutice.hal.science/edutice-00137507>

Submitted on 20 Mar 2007

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

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

L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques¹

Nicole POTEAUX

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la mise en œuvre d'un dispositif se réclamant de l'autoformation est, dans la plupart des cas, le fruit d'une suite d'interrogations multiples où se mêlent choix méthodologiques en réponse à des problématiques de terrain, contraintes institutionnelles, sociales et économiques, mais aussi militantisme des porteurs de projets, événements, rencontres et hasards. La notion d'autoformation prête à quantité d'interprétations mais la confrontation à la réalité du terrain conduit à poser tout un ensemble de questions rarement soulevées dans le fonctionnement d'un système institué. Pour y répondre, nous prendrons appui sur l'expérience acquise non seulement à l'Université Louis Pasteur, mais aussi dans les nombreuses situations de formation de formateurs en France et à l'étranger. Par ailleurs, nous nous attacherons à souligner quelques principes méthodologiques qui fondent la conception même de tels dispositifs et qui, simultanément, constituent des obstacles à franchir pour qu'ils puissent effectivement exister. Nous étayerons également nos propos sur les résultats d'une recherche récente effectuée dans le cadre d'un mémoire de DESS².

A l'Université Louis Pasteur, c'est en réponse à une demande institutionnelle et politique que se sont progressivement mis en place les Centres de Ressources de Langues (CRL). En 1991, la création du Pôle Universitaire Européen a conduit les présidents des trois universités strasbourgeoises à impulser une politique linguistique visant à rendre tous les étudiants du site performants en langues (en priorité allemand, anglais, français). Il a donc été nécessaire de conduire une réflexion sur cette question en essayant de trouver des réponses efficaces à l'apprentissage des langues par de grands nombres d'étudiants en articulation avec leurs disciplines d'études. Aujourd'hui, les CRL accueillent plus de dix mille étudiants (non-spécialistes de langues) répartis dans huit centres distincts³. Les principes méthodologiques qui ont présidé à la création des CRL se résument ainsi : une autoformation organisée institutionnellement, caractérisée par une approche pédagogique centrée sur les étudiants, avec la mise à disposition d'un environnement riche en ressources multiples et variées, dont le multimédia ; la présence d'enseignants pour guider et accompagner les étudiants ; des lieux ouverts offrant une grande souplesse d'utilisation. Ceux-ci accueillent également un public en formation continue puisqu'ils sont mis à la disposition de tous les personnels de l'université qui le souhaitent, enseignants-chercheurs, personnels administratifs et techniques.

Considérée comme une innovation pédagogique à grande échelle, la mise en place progressive des CRL de l'Université Louis Pasteur a été fondée sur une réflexion théorique et a fait l'objet d'évaluations constantes sous différentes formes.

¹ Ce texte a été publié dans l'ouvrage : Albero B. (sous la dir. de), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. ...

² Au printemps 2001, dans le cadre d'un mémoire de DESS de responsable en formation d'adultes (Plateau, 2001), un questionnaire en ligne a été soumis aux étudiants de l'un des CRL. La population étudiée est composée de 145 étudiants (61 % d'hommes, 39 % de femmes, d'une moyenne d'âge de 23 ans) apprenant l'anglais. 52 % sont issus de l'UFR de Mathématiques et Informatique, 28 % de Sciences Physiques, 12 % de Sciences de l'Éducation, 2 % de l'École et Observatoire des Sciences de la Terre, 4 % sont en formation continue, 2 % divers ou non déclarés. 60 % de cette population prépare une licence, 25 % une maîtrise, 3 % un DESS ; 7 % d'autres diplômes, et 5 % ne le mentionnent pas. Les questions ont porté sur le choix des ressources pédagogiques, du point de vue de la motivation et de leur efficacité pour l'apprentissage ; sur le recours aux ressources humaines dans le centre ; sur l'évaluation des progrès des étudiants par eux-mêmes, aussi bien en termes d'apprentissage de la langue que d'acquisition de méthodes de travail et d'autonomie. Enfin une appréciation globale sur le dispositif ainsi que des suggestions d'amélioration ont été demandées aux usagers. Des analyses de carnets de bord d'étudiants ont complété les informations recueillies par les questionnaires. L'ensemble des données nous permet d'illustrer les propos développés dans cette contribution.

³ Une description précise de la genèse de ces centres, ainsi que de leur fonctionnement, ont été présentés dans des publications précédentes, Bucher-Poteaux, (1998), Poteaux (2000).

1. Autoformation et autonomie

Dans le contexte universitaire des CRL, nous nous plaçons délibérément dans le champ de l'apprentissage. L'autoformation est perçue comme une activité structurante pour l'individu qui l'exerce, activité par laquelle il développe son autonomie. Les CRL ont été mis en place en accord avec les travaux de H. Holec (1979) qui définit l'autonomie comme la capacité à prendre en charge le déroulement de son parcours de formation en apprenant à faire des choix, à se connaître comme apprenant et en évoluant progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, à un état d'indépendance. La dimension philosophique du développement du sujet présentée par Teresa Yuren dans ce même recueil de textes rencontre pleinement notre conception de l'autoformation comme mode d'apprentissage favorisant l'exercice de l'autonomie, elle-même finalité de l'éducation. En effet, autonomie comme finalité éducative et autonomie dans le cadre d'une tâche d'apprentissage prêtent souvent à confusion. Dans la plupart des cas⁴, l'autonomie est assimilée à l'absence de l'enseignant dans la situation d'apprentissage⁵. Il est vrai que l'autonomie peut être comprise comme un espace temporel pendant lequel l'élève va accomplir seul une tâche ponctuelle, mais qui sera inscrite dans une progression pédagogique décidée par l'enseignant. Dans cette conception, il s'agit d'une définition de l'autonomie proche de celle utilisée dans le domaine technique. C'est dans cette perspective que le Petit Larousse Illustré (2000) définit cette notion : "distance que peut franchir un véhicule, un avion, un navire sans nouvel apport de carburant ou sans intervention extérieure". Si nous transposons cette définition des objets aux êtres apprenants, nous obtenons : "temps que peut franchir un apprenant sans être ravitaillé par un enseignant". Cette boutade permet de matérialiser l'idée sous-jacente à ce terme : l'élève reste bien dans la dépendance du professeur pour l'organisation de son travail. Il ne s'agit donc pas dans ce cas d'autoformation.

La conception de l'autonomie qu'ont les étudiants n'interfère pas avec leur conduite dans les dispositifs d'autoformation. À titre d'illustration, nous indiquerons que les résultats d'une enquête⁶ concernant plus de six mille étudiants dans huit universités françaises montrent que la grande majorité des étudiants, toutes filières et toutes universités confondues, associent le mot "autonomie" et celui d'"université"⁷. Il s'agit apparemment d'une autonomie de vie au sens étymologique du terme, c'est-à-dire la capacité à se donner à soi-même ses propres lois de fonctionnement et à s'autogérer. L'autonomie dans l'apprentissage proprement dit n'est pas englobée naturellement dans cette représentation, alors qu'elle pourrait se définir comme le droit pour l'apprenant à déterminer librement les règles d'apprentissages auxquelles il se soumet. En transmettant les savoirs oralement sous forme de cours, la tradition universitaire française ne met pas les étudiants en contact direct avec le texte original comme cela se pratique dans les pays anglo-saxons⁸. La médiation par l'enseignant est une habitude solidement ancrée : l'étudiant écoute d'abord l'enseignant et ensuite seulement (et éventuellement) consulte les textes. Dans les CRL la confrontation aux documents originaux est plus immédiate. C'est pourquoi un travail de réflexion sur le sens de la notion d'autonomie avec les utilisateurs de dispositifs d'autoformation est un préalable indispensable au bon usage de celui-ci. Les ateliers de méthodologie dans lesquels nous abordons avec les étudiants les principes fondateurs du

⁴ Résultats obtenus dans le cadre de stages de formation d'enseignants par des exercices d'associations d'idées sur le terme "autonomie".

⁵ L'élève travaille seul sans professeur, situation que l'on peut caricaturer par la formule : "soyez autonomes, je reviens dans vingt minutes".

⁶ Rapport de recherche sur le tutorat à l'université sous la responsabilité scientifique de l'INRP, 2001.

⁷ Question consistant à choisir 4 mots parmi 16 proposés (organisés en 4 champs sémantiques différents) à associer au mot "université".

⁸ "Le 'libre examen' des textes s'inscrit dans la tradition pédagogique protestante d'une laïcité ouverte : (...) les protestants, les premiers, affirmèrent le droit des fidèles à lire directement le texte biblique, sans la médiation du clerc (...) Dans les pays de tradition protestante, les bibliothèques universitaires sont bien plus développées que chez nous et les enseignants reçoivent les élèves dans leur bureau pour expliquer tel ou tel point dans un livre ; ils font très peu de cours. A Bruxelles, l'université d'Etat se nomme "Université libre de Bruxelles", ce qui surprend toujours ceux qui ignorent que "libre" renvoie ici au libre examen " (Meirieu, Le Bars, 2001, pp. 140-141).

dispositif, ainsi que ses finalités éducatives, facilitent l'adhésion nécessaire des usagers et concourent à l'efficacité du travail en autoformation.

L'enquête conduite dans les CRL indique que 79 % des étudiants estiment réussir à déterminer leurs objectifs personnels et à dégager des priorités. Ils réussissent un peu moins bien à choisir leurs méthodes de travail et ne sont que la moitié à déclarer pouvoir évaluer leurs progrès, la proportion de garçons à pouvoir le faire étant nettement plus élevée que celle des filles. Cependant l'évolution est nette entre la licence et la maîtrise, puisque 61 % des étudiants de maîtrise déclarent arriver à évaluer leurs progrès contre 42 % en licence. Il semblerait donc qu'il y ait apprentissage de l'auto-évaluation ou du moins augmentation de la confiance en soi au fil du temps et de la pratique.

2. Autoformation et innovation

Actuellement, l'autoformation génère deux types de conduite chez les acteurs éducatifs : soit elle est perçue comme une mode pédagogique, soit elle est rejetée violemment comme une ineptie au regard des pratiques habituelles. En outre, son aspect innovant est souvent associé aux technologies de l'information et de la communication. Au risque d'être caricatural, rappelons que l'autoformation peut se pratiquer avec un papier et un crayon et que le multimédia peut être intégré dans tout modèle pédagogique y compris le plus prescriptif. Seuls les choix méthodologiques sont déterminants. L'emprise de la machine sur l'homme fait craindre la disparition des enseignants et conforte la représentation de l'élève seul devant son ordinateur sans enseignants et sans pairs. Or, l'être humain ne développe pas ses processus d'apprentissage parce qu'il est seul devant une tâche à accomplir, mais parce qu'il est en interaction avec un environnement propice à stimuler ce processus. Cette conception piagétienne du développement humain n'est pas nouvelle, sa mise en pratique notamment par de nombreux pédagogues des mouvements liés à l'Education Nouvelle, ne l'est pas non plus. Les technologies dans leurs habits de modernité peuvent rapidement donner l'illusion de l'innovation et prétendre s'opposer à des pédagogies réputées traditionnelles. En référence aux pratiques de terrain, nous admettons que les pratiques pédagogiques sont multiples et variées et toujours éclectiques. Elles répondent à des choix méthodologiques dans un contexte donné. Actuellement, l'autoformation offre des réponses à des questions d'apprentissage liées à des évolutions du monde économique et social. Certes, les technologies récentes proposent des outils stimulants qui enrichissent les ressources pour apprendre, mais d'autres techniques plus anciennes restent efficaces. L'apport de la télévision par exemple, largement développée par Carmen Compte dans ce même ouvrage s'inscrit naturellement dans une démarche d'autoformation à condition que la télévision soit repérée comme support d'apprentissage. Nos étudiants citent (90 fois) le support vidéo comme ressource utilisée avec le plus d'intérêt, en seconde position après le CD-ROM (102 fois) et 32 fois comme efficace pour l'apprentissage contre 53 pour le CD-ROM. Les étudiants marquent bien la différence entre l'attrait des supports et leur efficacité pédagogique. La télévision n'a jamais vraiment pénétré le système scolaire malgré de nombreuses tentatives et expériences intéressantes. En revanche, elle s'intègre parfaitement dans des dispositifs d'autoformation, mais encore faut-il apprendre aux usagers à l'utiliser pour apprendre. Ce n'est donc pas l'outil qui est en cause, mais les dispositions pédagogiques qui l'entourent. Hors l'école, la télévision est assimilée aux loisirs et les processus d'apprentissage ne sont pas activés consciemment. Les étudiants qui fréquentent les CRL où ils visionnent des films et des émissions de télévision en langue étrangère, affirment aller plus volontiers voir les films en version originale au cinéma, regarder les actualités télévisées sur les chaînes étrangères, assister plus spontanément à des conférences en allemand ou en anglais. Le décroisement entre l'espace scolaire et l'espace privé semble s'accomplir progressivement. Quelles opérations de transferts faut-il effectuer pour passer d'un contexte d'apprentissage clairement défini à des situations sociales de la vie quotidienne ? Quel type de médiations faut-il prévoir ? Nommer ce que l'on apprend n'est pas spontané et les tentatives pour y parvenir nous entraînent dans le domaine des activités de métacognition pour essayer d'identifier les processus à l'œuvre dans les activités d'apprentissage.

3. Autoformation et processus d'apprentissage

L'autoformation interroge la conception de l'apprentissage organisé sur le modèle d'une transmission de savoirs à un moment précis, dans un lieu donné et par des moyens identiques pour tous. Il s'agit à la fois de reconsidérer l'individu dans sa singularité et de reconnaître l'apprentissage comme une activité complexe englobant une pluralité de mécanismes d'ordre cognitif, affectif et comportemental. Dans une telle conception, développer l'autoformation signifie s'intéresser aux opérations intellectuelles effectuées par le sujet, en le renvoyant à la prise de conscience des dites opérations, ainsi que des conduites qu'elle suscite. Même si la recherche actuelle sur la métacognition ne s'impose pas encore, des expériences montrent l'aide que peut apporter "cette activité mentale pour laquelle les autres processus mentaux deviennent objets de réflexion" (Grangeat, 1997, p. 85), étant entendu que les élèves qui réussissent manient implicitement ces outils cognitifs. Les étudiants en situation d'échec possèdent des connaissances et des compétences, mais ne savent pas toujours les mobiliser, les utiliser, les transférer à bon escient. J. Piaget (1975) a montré que la prise de conscience de l'activité mentale participe au développement de l'intelligence. En proposant ces axes de réflexion aux apprenants, l'autoformation donne une place particulière aux processus d'apprentissage habituellement pris dans l'activité globale de formation. L'enquête conduite auprès des étudiants inscrits dans les CRL indique que si une nette majorité parmi eux trouve la feuille de suivi⁹ utile, le carnet de bord n'a de succès que pour un apprenant sur deux. Ceci signifie que s'il est facile de décrire ses activités, il est beaucoup plus compliqué de porter un regard sur les processus mis en œuvre. En revanche, il a été possible de vérifier que ceux qui utilisent un carnet de bord¹⁰ sont enclins à mieux savoir évaluer leurs progrès et ceux qui déclarent savoir évaluer leurs progrès sont ceux qui en ont réellement fait. Reste à trouver pourquoi et comment un apprenant entre dans l'utilisation efficace d'outils de métacognition comme le carnet de bord. Une piste se dessine cependant : l'interactivité avec les pairs et/ou les enseignants facilite la formulation des objectifs, le repérage des stratégies utilisées, la prise de conscience de ses attitudes. Mais l'exercice reste toutefois difficile : les étudiants sont, dans l'ensemble, déstabilisés par la notion de stratégies d'apprentissage. Nous utilisons régulièrement un questionnaire¹¹ conçu pour aider nos étudiants à repérer leurs stratégies d'apprentissage des langues. *A priori*, ils ne voient pas l'utilité de ce questionnement et certains affirment même ne pas avoir de stratégies ! Ce n'est que par l'intermédiaire de dialogues informels que l'on peut amorcer la réflexion, soit dans les séances de tutorat, soit pendant les ateliers de méthodologie.

4. Autoformation et massification

Le choix de l'autoformation pour répondre à l'enseignement des langues à des nombres importants d'étudiants est fondé sur l'hypothèse selon laquelle plus le nombre d'apprenants est grand, plus il faut travailler au niveau de l'individu pour améliorer les chances de succès dans l'apprentissage. En effet, face à des nombres importants d'apprenants, plus un dispositif impose une méthode d'apprentissage, plus il gomme les différences en s'adressant à tous de manière identique, plus il empêche les individus de se développer à leur rythme et pratique ainsi un tri inéluctable. Le traitement de l'information relève d'opérations mentales complexes (reconnaître, discuter, organiser, interpréter, articuler, classer, etc.). En aucun cas, il n'est effectué simultanément ni par trois cents étudiants dans un amphithéâtre, ni par vingt-cinq élèves dans une classe, ni par trois personnes qui regardent le même journal télévisé ou écoutent la même émission de radio. "La croyance très répandue que l'information existe en soi, que le sens est une entité à laquelle on accède et que l'on peut transférer doit céder la place à des concepts plus proches du fonctionnement de notre réalité cérébrale. L'apport de la neurobiologie, des sciences cognitives et des sciences de la complexité nous permet de proposer les concepts dynamiques de couplage, d'émergence, d'interdépendance, d'interactivité, d'auto-portance" (Trocmé-Fabre, 1996).

⁹ Feuille de suivi individuel qui reste au centre sur laquelle l'étudiant consigne dates et heures, activités effectuées, supports utilisés, temps consacré.

¹⁰ Outil de métacognition utilisé pour consigner ses apprentissages, son vécu d'apprenant et garder ainsi une mémoire de ses parcours d'apprentissage.

¹¹ Questionnaire mis au point et expérimenté par R. Oxford que B. Albergo a adapté et intégré pour une enquête conduite dans le cadre de sa thèse en 1998, qui a donné lieu à publication en 1999 et 2000.

L'enjeu se trouve dans l'organisation des dispositifs d'apprentissage qui, tout en gérant de grands nombres d'élèves ou d'étudiants, peuvent permettre à chaque individu de travailler de manière personnelle tant au niveau des rythmes, du temps, des intérêts et des besoins. Dans cette perspective, il est certain que les rôles des enseignants et des apprenants vont se répartir de façon à ce que l'apprenant ait une possibilité de choix et que l'enseignant l'accompagne tout en organisant un environnement adéquat. Le choix de l'autoformation confronte donc l'acteur éducatif au défi d'un apprentissage individualisé, voire personnalisé, quel que soit le nombre.

5. Autoformation et liberté

Proposer une démarche d'autoformation revient à obliger, d'une certaine manière, les apprenants à être libres et indépendants, ce qui peut paraître paradoxal. Certaines structures comme le CNAM¹² offrent le choix entre différents types de dispositifs pédagogiques, solution cohérente et élégante certes, mais difficile à proposer dans un contexte universitaire où la gestion imposée de milliers d'étudiants est limitante. De toute évidence, tous les dispositifs d'autoformation institutionnels sérieux montrent que le succès dépend étroitement d'une organisation extrêmement rigoureuse, ainsi que d'un encadrement sans relâche des apprenants par des enseignants, des moniteurs, des outils pédagogiques tels que carnets de bord, feuilles de suivi, ateliers de méthodologie, etc. Les étudiants se révèlent souvent déroutés, surtout au début, par cette organisation pédagogique inhabituelle et découvrent que responsabilité et liberté sont difficiles à assumer. Mais pour organiser l'indépendance des étudiants, il faut aller jusqu'à inscrire les créneaux d'autoformation dans leurs emplois du temps et les former à travailler en autoformation. C'est pourquoi le rôle des personnes-ressources est déterminant dans la recherche de l'équilibre entre la contrainte institutionnelle comme la nécessaire passation d'examens et la liberté de l'individu avec ses objectifs et motivations personnels. En d'autres termes, enseignants et apprenants deviennent de véritables collaborateurs qui dans un contexte social (Vygotsky, 1970) doivent apprendre à réconcilier "les pôles paradoxaux de la liberté et de la directivité au sein d'un ensemble (plus ou moins structuré) ayant pour but d'émanciper l'individu" (Martel *et al.*, 1996, p. 31). Dans ce fragile équilibre, la solitude peut résulter d'un libre choix, mais n'est pas inéluctable en autoformation, contrairement à une représentation très répandue. L'étudiant sur le chemin de l'autonomie d'apprentissage peut décider de travailler seul, à deux, en petits groupes, d'assister à des ateliers de conversation ou de méthodologie. L'important est qu'il puisse donner du sens à son activité en interprétant l'expérience immédiate dans le cadre d'un dialogue distancié avec ses pairs ou ses enseignants. A mesure qu'il développe une intériorité autonome, ouverte sur le monde, il s'efforce de donner sens et cohérence à sa vie (Karli, 1995).

L'enquête conduite à Strasbourg révèle que les choix d'objectifs des étudiants se portent massivement sur la compréhension de l'oral en anglais, suivie par l'expression orale, ce qui, pour une langue vivante, n'est pas choquant. Les ateliers de conversation¹³ répondent pleinement à cet objectif. Or, les étudiants ne les fréquentent pas spontanément en invoquant, pour une forte majorité d'entre eux, la peur d'être ridicule et la crainte d'être jugé. Lorsqu'ils travaillent individuellement ou à deux, leur intimité est préservée, alors que même en petits groupes, prendre la parole en langue étrangère est inhibant. En début d'année, peu d'étudiants s'inscrivent aux ateliers de conversation et le rôle des enseignants consiste, en un premier temps, à les rassurer, puis à les y entraîner. Cet effet tend à s'amenuiser à partir du niveau d'études de la maîtrise, car après les premiers essais, les étudiants reconnaissent les bienfaits des ateliers de conversation, mais la démarche volontaire qui consiste à s'y inscrire est loin d'être spontanée.

En demandant aux étudiants d'effectuer des choix, l'autoformation représente une prise de risque indéniable et cette dimension est à prendre en compte par les personnes ressources qui les accompagnent dans cette démarche. Paradoxalement, les étudiants plébiscitent à l'unanimité la possibilité de choisir supports et méthodes de travail, ainsi que l'autogestion de leur apprentissage mais, dans le même temps, un étudiant sur dix cite comme point faible la difficulté à gérer librement

¹² Voir la contribution de D. Abé dans ce même ouvrage.

¹³ Les centres de ressources de langues offrent des ateliers d'interaction orale en groupes de six personnes, organisés par niveaux et par thèmes ou selon des activités annoncées, auxquels les étudiants s'inscrivent à l'avance.

son apprentissage. Dans le même esprit, les enseignants ne sont cités que six fois comme ressources d'apprentissage, mais 70 % des usagers ont recours à l'enseignant en cas de difficulté, alors que le recours à un pair est rare. L'accueil convivial, la disponibilité des enseignants et des moniteurs font partie des points forts des CRL. Le dispositif est donc fort apprécié pour sa conception et son organisation, mais son usage demande un changement de logique de fonctionnement, long à mettre en place.

6. Autoformation et économie

Selon une approche réductionniste évoquée par E. Triby dans sa contribution sur l'approche socio-économique de l'autoformation, ces dispositifs sont souvent associés à une économie de moyens en personnes, autant dans les entreprises que dans l'éducation. L'économie envisagée commence souvent par de grosses dépenses en équipement technique dans la perspective d'un amortissement rapide grâce aux économies d'enseignants ou de formateurs. Là encore, les expériences de terrain démontrent qu'il n'en est rien, en tout cas dans des dispositifs visant les finalités éducatives évoquées plus haut. Ni l'installation massive d'ordinateurs, ni la mise en ligne de cours n'ont favorisé de façon significative l'apprentissage à ce jour. En revanche, le suivi individualisé par des enseignants, la production de matériel pédagogique adapté au contexte, l'ouverture maximale des centres au public, demandent des moyens humains conséquents. La mise à jour constante qu'exigent les évolutions technologiques, l'alimentation continuelle en ressources nouvelles, ne sont pas non plus des facteurs d'économie de moyens financiers. Finalement, rien n'est plus "économique" qu'un cours magistral donné par un enseignant à des centaines d'étudiants rassemblés dans des amphithéâtres. Cependant la prise en compte des modes d'appropriation du savoir, ainsi que des savoirs périphériques générés de la sorte, ouvrent de nouveaux champs d'investigation dans le domaine de l'économie de la connaissance. Les entreprises comme les organismes de formation continue, la formation des enseignants elle-même, s'attachent de plus en plus au développement des compétences individuelles au-delà des savoirs acquis, aptes à faire face à des situations variées ou imprévues et à procurer des espaces d'autonomie dans le travail. S. Moirand (1989) invoque une nécessaire formation à l'autoformation pour les enseignants de langue et propose des démarches autonomisantes. Les réformes récentes dans l'enseignement secondaire vont également dans ce sens, en inventant les Travaux Personnels Encadrés (TPE), les Projets Pédagogiques à Caractère Professionnel (PPCP), les parcours de découverte au collège, et autres éléments d'ouverture sur des démarches plus individuelles. La déjà ancienne pédagogie de projet revient en force pour libérer l'élève d'un cadre par trop normalisant, parfois contre-productif.

Accompagner les apprenants dans une démarche d'autoformation nécessite l'acquisition d'attitudes coûteuses en temps, à la fois temps passé sur le terrain avec les étudiants et temps de formation par la réflexion et l'action. La pratique quotidienne en centre de ressources se déroule en double piste continuelle : alimenter l'environnement offert aux étudiants, tout en observant ce qui s'y déroule et répondre aux demandes, tout en sachant parfois les anticiper. Il s'agit de passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage. C'est indéniablement un nouveau métier.

7. Conclusion

L'autoformation comme démarche pédagogique développée dans les CRL de l'Université Louis Pasteur, constitue un modèle d'apprentissage construit qui répond à des questions éducatives soulevées par un contexte politico-économique, mais qui reste délibérément inscrite dans une approche humaniste du développement et de l'insertion de l'individu dans la société. L'organisation d'un dispositif d'autoformation en langues dans une grande université scientifique a répondu à une commande institutionnelle dans un souci de meilleure efficacité pédagogique et organisationnelle. Les questions du développement de l'autonomie de l'étudiant ont été posées à cette occasion et ont servi de base à la conception du dispositif. Elles peuvent être considérées comme l'apport spécifique des sciences humaines par le truchement, dans ce cas, des langues et cultures étrangères, à des étudiants scientifiques fonctionnant principalement sur un mode transmissif de savoirs académiques. Le dispositif d'autoformation s'est progressivement intégré dans les mœurs universitaires en perdant peu à

peu son statut d'innovation pédagogique, mais en restant un domaine d'investissement économique et politique important, car il relève momentanément le défi de la pratique des langues par un grand nombre d'étudiants spécialistes d'autres disciplines. En participant à la formation globale des étudiants par une approche nouvelle, mais dans une discipline secondaire, l'autoformation ne remet pas en cause la tradition universitaire, mais apporte une touche de modernité et une complémentarité bienvenue.