

## **- Analyse des effets sur les élèves de la mise en place de dispositifs d'autoformation accompagnée dans l'enseignement agricole initial.**

**Anne-Françoise Trollat**

ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon)

Mots-clé : Autoformation accompagnée ; centre de ressources ; organisation ; élève ; autodirection des apprentissages.

Nous en tenant pour notre part aux dispositifs en place en formation initiale, la problématique du thème n°1 de cet atelier nous interpelle par son questionnement sur la remise en cause de ces systèmes et dispositifs formels de formation ainsi que par la notion de formation tout au long de la vie.

La recherche de terrain que nous nous proposons d'évoquer dans cette contribution vise à observer et à analyser, auprès de lycéens de l'enseignement agricole, les effets de la mise en place de dispositifs centres de ressources, alliant individualisation et autoformation accompagnée. Et par là même, elle explore la pertinence de la notion d'autoformation en formation initiale.

L'enseignement technique agricole public est rattaché au Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales à la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. Les spécificités des filières d'enseignement, ainsi que les situations géographiques des établissements, expliquent le nombre relativement élevé d'apprenants vivant en internat.

Si les effectifs en formations initiale et continue dans les établissements agricoles publics sont relativement peu nombreux<sup>1</sup>, ces établissements revêtent une certaine importance par le maillage qu'ils réalisent sur tout le territoire national et par le creuset de l'innovation pédagogique qu'ils représentent. En effet, des établissements de petite taille (de moins de 100 à 800/900 apprenants) et peu nombreux (de un à trois EPLEFPA<sup>2</sup> par département), permettent plus facilement de mettre en œuvre des expérimentations et des projets. Depuis les années 60, des innovations pédagogiques jalonnent l'histoire de l'enseignement agricole et représentent autant de pratiques pédagogiques courantes aujourd'hui, qu'il est possible d'illustrer par quelques exemples : l'enseignement de l'éducation socioculturelle, la pédagogie par objectifs, la mise en place de modules de formation regroupant des enseignements didactiques différents, incitant les enseignants à travailler en pluri et en interdisciplinarité, la pédagogie de projets, ainsi que la création de dispositifs centre de ressources alliant individualisation des parcours et autoformation accompagnée. En effet, il y a une quinzaine d'années, des centres de ressources ont été créés en formation continue par des formateurs dans le cadre de la mise en place de formations par unités capitalisables. Il ne s'agissait plus de former des stagiaires d'une même classe, ayant les mêmes profils et les mêmes projets professionnels, mais de gérer une hétérogénéité croissante du public. À des parcours

---

<sup>1</sup> Effectifs en 2001/2002 : 173 000 élèves, 29 000 apprentis et 130 000 stagiaires adultes.

<sup>2</sup> Les EPLEFPA : Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

professionnels et scolaires de plus en plus variés, s'associaient des projets professionnels et des besoins de formation tout aussi variés.

Depuis quelques années, des besoins d'adaptation et de diversification des parcours de formation émergent en formation initiale, suite à une demande sociale forte, mais aussi dans la mouvance de la loi d'orientation de juillet 1989, qui préconisait que 80% d'une classe d'âge devait parvenir au niveau du baccalauréat. De "nouveaux" élèves, qui présentent des profils variés et des besoins de formation "différents", peuvent ainsi avoir accès aux classes de seconde professionnelle afin de décrocher un BEPA<sup>3</sup> dans un premier temps et un Bac professionnel dans un deuxième temps.

Mais si la dynamique de mise en place des projets centre de ressources en formation initiale se rapproche de celle de la formation continue, par l'hétérogénéité de ses publics, elle se singularise de celle-ci par des contraintes qui lui sont spécifiques. En premier lieu, le public est plus jeune, généralement mineur et souvent moins mobilisé par un projet professionnel élaboré. De plus, en formation initiale le système d'évaluation n'a pas la souplesse de celui adopté en formation continue.

La problématique d'ensemble de cette recherche sur la place de l'autoformation en formation initiale est une rencontre entre l'évolution de l'enseignement agricole et la notion d'autoformation appliquée à la formation initiale. Pour rester dans l'esprit de l'atelier, celle-ci peut se résumer de façon quelque peu provocante : L'école prépare-t-elle à l'autoformation tout au long de la vie ?

Un lien est à faire entre l'idée "d'apprenant permanent" de Joffre Dumazedier (1980) et la nécessité d'une néo-autodidaxie dans une société qui "appelle des apprentissages ininterrompus de savoirs récents dans tous les domaines" et qui "utilise en particulier les nouveaux moyens pédagogiques de plus en plus disponibles" (Le Meur, 1998). Dans la mouvance de Joffre Dumazedier (1985), reprenons l'idée que l'autoformation s'inscrit dans un processus éducatif global qui s'exerce à tous les âges de la vie, depuis la plus tendre enfance, sous toutes les formes et dans tous les cadres formels ou non. Devenir "des sujets sociaux apprenant", cela se prépare et cela demande du temps. "C'est une métamorphose scolaire et extrascolaire que certains novateurs sont en train d'inventer" (Dumazedier, 1998).

Si Joffre Dumazedier se penche vers une approche sociale de l'autoformation, avec une prise en charge de leur formation par les "sujets sociaux" eux-mêmes (Carré, Moisan, Poisson, 1997), la notion de "self-learning" se répand aux Etats-Unis dans les années 60 avec Knowles (1975) qui développe une théorie de l'éducation des adultes et Rogers partisan de la "liberté pour apprendre". A la même époque Neill écrit en Grande-Bretagne "Libres enfants de Summerhill" qui relate l'aventure de son école autogérée fondée en Grande-Bretagne en 1921. Des idées de l'éducation nouvelle fondées en particulier sur les écrits de Jean-Jacques Rousseau, en passant par Condorcet, qui présenta en 1792 un plan grandiose d'instruction public, cette recherche se situe dans la mouvance de ces grands prédécesseurs anglophones et francophones.

Si l'on s'en tient à la catégorisation en cinq courants majeurs de l'autoformation développée par Philippe Carré lors du 2<sup>ème</sup> colloque sur l'autoformation de Lille en 1995, nos recherches se classent, en première approche, dans celui de l'autoformation éducative, car elles se situent dans le cadre d'institutions éducatives, au sein de dispositifs de formation. Dans le numéro spécial des Cahiers pédagogiques consacré à l'autoformation, Philippe Carré précisait que :

---

<sup>3</sup> BEPA : Brevet d'Etudes Professionnelles Agricoles

*"L'autoformation "éducative" recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives, l'autonomisation des apprenants participant du projet pédagogique des formateurs. Les notions connexes d'"individualisation" de la formation, d'autoformation "accompagnée", "assistée", "tutorée", renvoient à la décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à son accompagnement par un facilitateur".*

En France, les bases de l'autoformation accompagnée se retrouvent déjà en 1973 dans le livre de Bertrand Schwartz, l'éducation demain au chapitre "Vers l'autoformation assistée", en particulier les liens formation initiale/formation continue, qui sont sous-jacents à la thématique de cet atelier.

Le courant de l'autoformation cognitive, "l'apprendre à apprendre" est le complément indispensable du précédent, afin que l'autoformation se traduise par la mise en acte dans des dispositifs de formation de l'apprentissage autodirigé (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Des auteurs anglophones et francophones ont mis en évidence trois niveaux de contrôle dans l'autodirection des apprentissages, que Philippe Carré repérait dès 1992 social, pédagogique et psychologique. Selon cet auteur, le niveau pédagogique représente un premier niveau de contrôle avec "... contrôle par l'apprenant des méthodes, ressources, supports, rythmes et circonstances de la formation", le second niveau étant le niveau psychologique renvoyant aux notions de motivation, de choix et de projet de l'apprenant. Les notions de projet, de pédagogie de projet, de projet professionnel sont très développées dans l'enseignement agricole et plus particulièrement dans les établissements qui développent des pédagogies actives et des dispositifs centres de ressources. À ces facteurs conatifs s'ajoutent la notion de perception de compétence et celle d'image de soi. La notion d'autorégulation, qu'elle soit comportementale, environnementale ou interne (Zimmermann, 2002) qui implique des processus d'auto-observation et des attitudes métacognitives, permet ainsi à l'élève de modifier son comportement en réaction à l'environnement, mais aussi d'agir sur cet environnement.

Mais si des élèves, à leur entrée en classe de seconde sont capables de choisir "d'aller en maths", s'ils ont des lacunes dans cette matière, nombreux sont ceux qui préfèrent aller vers les disciplines pour lesquelles ils n'ont pas repéré de besoin, mais qu'ils préfèrent ou dont ils estiment l'enseignant ou pour faire comme les copains ! Etre capable de choisir, ce n'est pas facile et cela s'apprend : c'est pour cela qu'il est question d'autoformation "accompagnée".

Il est fait l'hypothèse qu'en formation initiale, un dispositif centre de ressources qui favorise des pratiques d'autoformation accompagnée et d'individualisation des parcours des apprenants, a des effets sur ces derniers ; en particulier sur leurs méthodes de travail, sur l'ambiance de la classe, sur leurs résultats scolaires, sur leur image de soi et sur leur ouverture d'esprit face au savoir.

À partir de constats voisins sur le besoin de motiver des élèves plutôt consommateurs, les équipes pédagogiques de deux lycées agricoles ont développé des dispositifs différents, intégrant de l'autoformation accompagnée, en fonction du contexte local, de l'histoire de l'établissement, des acteurs, etc.

D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi pendant trois années les élèves de deux classes, depuis leur arrivée en seconde professionnelle dans l'un des deux établissements expérimentaux ayant mis en place un dispositif centre de ressources. Le suivi a été réalisé à partir d'entretiens individuels semi directifs d'une dizaine de minutes chacun, de documents administratifs comme des carnets de notes, des comptes-rendus de conseils de classe, mais aussi grâce à des observations in situ. Des monographies des deux dispositifs sont en cours de

réalisation à partir d'entretiens auprès des équipes pédagogiques, de l'analyse de documents administratifs, de comptes-rendus de réunions, de comité de pilotage et d'observations directes.

Il convient d'être circonspect quant aux effets à moyen terme de ces dispositifs sur les élèves. En effet, nous n'avons pu effectuer des observations que sur une période assez courte de trois ans. Nous avons pu constater que les élèves s'adaptent aux dispositifs qu'on leur propose, qu'ils se les approprient et les détournent au besoin, en acceptant en général de bonne grâce les changements de pratiques pédagogiques de leurs enseignants (Perrenoud, 1994). En première lecture, l'effet le plus marquant réside dans l'évolution positive de l'image de soi liée à une bonne ambiance de la classe et à des résultats scolaires en progression.

Il est à remarquer par ailleurs que si des effets sur les élèves sont observés, il existe aussi des effets sur les membres des équipes pédagogiques : enseignants, proviseurs, conseiller principal d'orientation, surveillant, etc. Sur des dispositifs innovants qui remettent en cause pour partie les fonctions de chacun et les habitudes de travail, le rôle des acteurs, des chefs de projet, est indéniable et ainsi à une approche psychopédagogique, cette recherche s'adjoint une approche sociologique liée au jeu de l'acteur et du système (Crozier, Friedberg, 1977).

La formation continue utilisant souvent les mêmes méthodes éducatives que la formation initiale, est-ce à dire que la première est considérée comme la continuation de la seconde ? On peut proposer un changement de posture, qui inverserait cette logique : l'école serait une manière de se préparer à la formation tout au long de la vie, avec l'andragogie qui permettrait l'évolution de la pédagogie et non l'inverse. Ainsi, la place de l'autoformation, "notion floue, mais valeur profondément juste" (Carré, in Bringer-Trollat, Even, Paquelin, 2003), serait à l'interface des pratiques pédagogiques et de la préparation à la "vraie vie", comme disent les élèves.

## **Bibliographie**

Le Meur, G. Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation. Lyon : Chronique sociale, 1998.

Dumazedier, J. Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Lyon : Chronique sociale, 2002.

Carré P, Moisan A et Poisson D. L'autoformation psychopédagogie ingénierie sociologie. Paris : PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1997

Knowles M. Self-directed learning, Chicago : Association press, 1975

Neill AS. Libres enfants de Summerhill. Editions la Découverte : Paris, Collection Folio/Essais, réédition avril 2000.

Rousseau JJ. Émile ou de l'Éducation. Introduction et bibliographie de Tanguy L'Aminot. Etablissement du texte, notes et index de François et Pierre Richard. Mise à jour Paris : Garnier multimédia, 1999

Les cahiers d'études du CUEEP, Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille, 6-7 novembre 1995. N°32-33, mai 1996.

Brouet O et Carré P (sous la direction de). Dossier : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? In : Cahiers pédagogiques, n°370, janvier 1999, p.7-55

Schwartz B. L'éducation demain. Paris : Editions Aubier-Montagne, 1973, 333 p.

Carré P. L'autoformation dans la formation professionnelle. La documentation française : Paris, 1992

Zimmermann B. Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In : La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. L'Harmattan : Paris. 2002. p69-88.

Perrenoud, P. Le métier d'élève. ESF : Paris, 1994.

Crozier, M et Friedberg, E. L'acteur et le système. Editions du Seuil : Paris.1977.

Carré, P. Un état de la recherche sur l'autoformation. In : Dispositifs d'autoformation accompagnée, actes du 6<sup>ème</sup> colloque sur l'autoformation. Montpellier, 5 décembre 2001. Sous la direction de Bringer-Trollat, AF, Even, N et Paquelin, D. Educagri éditions : Dijon, 2003.