

---

## LA FOAD : UN OUTIL FACILITATEUR DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DANS LE CADRE DES FORMATIONS DE TRAVAILLEURS SOCIAUX DE NIVEAU IV ET V.

Philippe Gaberan et Stéphane Leprince, ADEA Bourg en Bresse

---

### 1 - Rappel du cadre de l'expérience

L'autonomie de l'apprenant doit être une compétence co-élaborées par tous les acteurs du dispositif d'apprentissage et, à cet égard, porté par un projet politique autant que pédagogique

#### *Problématique*

L'autonomie de l'apprenant dans le cadre des formations aux métiers de niveau IV et V du champ de l'éducation spécialisée (moniteur éducateur et aide médico-psychologique) relève à la fois d'une démarche pédagogique (l'autonomie est un outil facilitateur de l'appropriation des savoirs) et d'une logique heuristique (l'autonomie est une compétence sans cesse à construire). En effet, les métiers de la relation humaine, ceux que Sigmund Freud qualifie de « métiers impossibles » (Meirieu, 1998), sont caractérisés par des situations à forts facteurs d'imprévisibilité requérant de la part du professionnel une grande capacité d'adaptation et d'initiative. Car si l'apprenti éducateur exerce son savoir faire dans un cadre juridique et institutionnel défini et par le recours à des outils formalisés, la qualité des résultats escomptés va dépendre aussi de son savoir être dans la relation. Dès lors, la question qui s'est posée à l'équipe de formateurs du secteur travail social de l'ADEA et qui a motivé la mise en place sur trois ans d'un dispositif expérimental est : en quoi l'usage des Technologies de l'information et de la communication (TIC) et le recours à un dispositif de formation ouverte à distance (FOAD) pouvaient être un outil facilitateur du développement de l'autonomie de l'apprenant et donc du futur professionnel ?

#### *Cadre épistémologique*

L'autonomie de l'apprenant, et plus largement celle de tout individu, doit être portée par une vision de la place de l'homme dans le monde et dans la société (projet politique) et être relayée par une vision de la place de l'apprenant au sein de son parcours de formation (projet pédagogique). Ces pré-requis idéologiques indispensables, puisqu'ils cautionnent la valeur sociale accordée à l'autonomie, sont sans aucun doute les enjeux non avoués de la crise de la culture que connaissent les sociétés qualifiées de postmodernes. Par exemple, dans le débat sur l'école, ils cristallisent le conflit entre Pédagogues et Républicains. Dans le débat sur l'entreprise, ils divisent les tenants d'un retour au taylorisme à ceux qui prônent une démarche coopérative. Enfin, dans le débat sur les nouvelles technologies d'information et de communication, ils opposent les tenants de la marchandisation des savoirs à ceux qui plaident pour leur gratuité. Cette fracture, par laquelle chacun s'accuse mutuellement d'archaïsme et de frein au progrès social, empêche le passage du « chacun à sa place » d'une société pyramidale vers le « chacun a sa place » d'une société en réseau (Gaberan, 2003). Les enjeux liés à la recherche de l'autonomie de l'apprenant relèvent donc autant d'un projet politique que d'une démarche pédagogique.

#### *Hypothèse de travail*

Une expérimentation conduite sur plusieurs promotions de moniteur éducateur (formation de niveau IV) montre que le recours à la FOAD, c'est-à-dire l'alternance de cours en présentiel et de cours à distance par l'usage de Spiral, une plateforme de formation à distance développée par l'Université Lyon 1 (<http://spiral.univ-lyon1.fr>), est un outil facilitant le développement de l'autonomie de l'apprenant par la transformation qu'elle opère à la fois sur le cadre (modification de l'espace-temps) et sur les statuts respectifs de formateur et d'apprenant. Les premiers résultats, publiés dans la revue Forum (Gaberan, Leprince, 2005) appellent à développer l'hypothèse selon laquelle l'ensemble des outils TIC, constitué par des machines (ordinateur et réseau Internet) et des logiciels (système

d'intelligence artificiel), est à considérer comme étant un interface, c'est-à-dire comme un matériau s'incorporant aux processus cognitifs de sorte à favoriser le passage d'une pensée opératoire (faire pour faire) à une pensée logique (faire pour résoudre). Arrivé au terme d'une phase expérimentale et à la veille d'intégrer la FOAD comme un outil à part entière dans un cursus de formation professionnelle, les résultats des travaux montrent que l'accès à l'autonomie ne relève pas de la seule responsabilité de l'apprenant mais qu'elle est une compétence co-élaborée par l'apprenant, l'équipe pédagogique et l'environnement institutionnel.

## **2 – Une expérience du développement de l'autonomie de l'apprenant**

L'autonomie de l'apprenant prend place dans un dispositif qui a été préparé en amont par l'ensemble des acteurs concernés par le processus d'apprentissage.

### ***Enseigner par la FOAD un cours de philosophie***

Comme le précisent Depover et all. (2000), «... il nous paraît essentiel de nous interroger sur les modalités d'insertion, c'est-à-dire sur le contexte dans lequel l'outil de formation à concevoir devra prendre place ». L'enseignement de notions fondamentales de pédagogie et de philosophie entre dans le programme de formation au certificat d'aptitude aux fonctions de moniteurs éducateur (CAFME), diplôme de niveau IV. Les textes du décret précisent que ces connaissances doivent permettre « *de développer l'aptitude à la responsabilité assumée* » (décret de 1990). L'enseignant formateur est donc en prise avec un savoir disciplinaire qui n'a aucune utilité directe pour le bon exercice du métier recherché mais dont les éléments de réflexion sont indispensables afin que l'apprenant inscrive sa pratique dans une démarche éthique (notions de responsabilités assumées). Le défi est donc d'aider à l'appropriation de notions théoriques de nature à donner du sens à une pratique. Pour cela, le choix a été fait de recourir à la FOAD comme support susceptible de soutenir et de renforcer cette démarche. L'ADEA centre de formations multi filières (<http://www.adea-formation.com>), installé à Bourg en Bresse, est agréé dans le cadre de la préparation, d'une part, aux différents métiers du travail social et, d'autre part, aux métiers de la bureautique, de l'utilisation des techniques multimédia et aux dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle. Depuis plusieurs années, elle s'est dotée d'une forte politique institutionnelle en matière de ressources humaines et d'équipements spécialisés en informatique et multimédia. Les apprenants inscrits dans les différentes filières bénéficient donc d'un environnement porteur en matière d'ouverture et d'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

### ***Un premier préliminaire à l'autonomie : la scénarisation***

L'autonomie de l'apprenant s'organise en amont de la prise du cours par celui-ci et elle repose sur un travail de scénarisation (INRP, 2006) dont l'objectif est de donner une lecture claire de la démarche d'apprentissage. Cette scénarisation comporte trois phases. La première comprend l'initiation à l'outil informatique, aux logiciels de communication à distance (Internet, messagerie électronique) et à l'utilisation de la plateforme Spiral sous la conduite de formateurs TIC, en salle informatique (un poste par apprenant). Au terme de la séquence, chaque apprenant s'inscrit individuellement à la plateforme par le biais d'un code d'accès confidentiel et obtient ainsi l'accès aux cours qui lui sont spécifiquement ouverts. Cette première phase se conclut par une séance d'essai, un cours synchrone et à distance. Au terme de la phase d'initiation aux outils informatiques, lors d'une séance en présentiel, l'ensemble du cours est mis à disposition des apprenants. Il leur est présenté sous la forme de 20 séquences de 50 minutes chacune. En même temps que l'accès au cours, chaque apprenant dispose en ligne des énoncés des épreuves qui vont servir à valider l'unité de formation. Celles-ci se composent de deux exercices : trois questions de TD exigeant des apprenants un minimum de temps passé sur le cours, et une dissertation dont la composition requiert à la fois une mobilisation de l'expérience pratique de l'apprenant et sa mise en lien avec les éléments théoriques du cours. Les dates de rendu de travaux sont données et impératives. Enfin, dernière phase, trois séances de trois heures chacune animées par l'enseignant, autour d'une question de philosophie en lien avec la pratique professionnelle, doivent permettre aux apprenants de mobiliser les connaissances apportées par le cours. L'appropriation de celui-ci se mesure notamment par la capacité des apprenants à se saisir des enjeux de la question (passage d'une opinion à la réflexion), par la qualité du vocabulaire utilisé (constitution d'un corpus) et la mobilisation de références précises (construction d'un champ théorique de référence).

### **Un second préliminaire à l'autonomie : la granularisation**

La recherche de l'autonomie de l'apprenant exige de l'enseignant formateur un minutieux travail de mise en ligne des contenus du cours. Celle-ci ne peut se satisfaire d'une transcription pure et simple à l'écran du cours rédigé sur papier. Au contraire, elle exige une élaboration particulière et soignée capable, d'une part, de refléter la logique de progression du cours et, d'autre part, de souligner chacune des notions clefs constitutives du savoir à assimiler. Aussi, concernant l'enseignement de la philosophie aux élèves moniteurs éducateurs, le modèle retenu est celui d'un cours conçu en 20 leçons, numérotées de 1 à 20, réparties selon une introduction (2 leçons), une conclusion (2 leçons) et deux parties égales. Chacune de ces parties est composée de quatre chapitres de deux leçons chacun. Chaque leçon comporte au maximum neuf paragraphes de longueur à peu près égale, appelés « grains » dans le langage courant de l'e-learning (<http://thot.cursus.edu/photo/Image1086.pdf>). Chaque grain porte un numéro qui l'identifie en propre puisque le(s) premier(s) chiffre(s) indique le numéro de la leçon et le dernier le numéro du paragraphe. Cette régularité dans l'organisation est une aide au repérage pour l'apprenant livré à lui-même. Chaque grain est partagé en deux, par le milieu, avec, alternativement à droite ou à gauche, une partie rédactionnelle et une partie iconographie (images ou citation avec toujours un lien Web). Le soin apporté à l'iconographie n'est pas seulement anecdotique ou bien esthétique. Il participe du processus d'apprentissage en constituant un environnement favorable à la mobilisation des processus cognitifs (attention et mémorisation). Ainsi conçu, le cours devient une sorte de miroir qui renvoie à l'enseignant la clarté ou non de son propos et de sa cohérence. Par ailleurs, la richesse des TIC réside dans leur capacité de créer des liens et de l'interactivité. Il est important d'utiliser pleinement ces qualités par le biais des outils propres à Spiral : glossaire, bibliographie et inclusion de liens dans le cours. Enfin, facteur déterminant dans un processus visant à l'autonomie, il est prévu qu'au terme de chaque séquence l'apprenant puisse s'auto-évaluer par le biais d'un QCM ou d'exercice conçu sur le modèle des épreuves de l'examen du diplôme professionnel visé (CAFME).

### **Quelques constats présentés comme obstacles à l'autonomie**

Un bilan a été réalisé avec les apprenants et il a permis d'en extraire les quelques remarques suivantes, intéressantes dans le cadre de cette réflexion sur l'autonomie. « *Pour moi la philo cela ne s'apprend pas cela se discute et donc je suis mal à l'aise pour utiliser l'ordinateur dans cette matière...* » Cette première remarque faite par un apprenant appelle deux éléments de réflexion. Le premier est que la recherche d'une transmission facilitée des savoirs ne passe pas par une baisse d'exigence quant au niveau des contenus enseignés ; la discussion réclamée par l'apprenant peut devenir un principe pédagogique insuffisant si elle n'est pas étayée par des apports théoriques de qualité. Le deuxième élément introduit par cette remarque est que dans les représentations communément partagées, le travail avec l'ordinateur implique un face à face solitaire homme-machine. Or, les plateformes de formation à distance, telle Spiral, comporte des outils de communication et de mutualisation en ligne soit de façon synchrone (les groupes de chat) ou asynchrone (les forums). Mais l'expérience montre que, dans leurs parcours de formation initiaux (l'école notamment) les apprenants ont le plus souvent été habitués à travailler seuls plutôt qu'en groupe, à cacher les travaux en cours plutôt que des les construire à plusieurs, et à masquer leur questionnement plutôt qu'à partager leurs interrogations. Dès lors, les réseaux d'ordinateurs doivent être, comme le dit Catherine Legaré (2000), « perçus comme un contexte propice à la création d'une communauté d'entraides virtuelles ».

« *Cela nécessite de dégager soi-même du temps pour y aller et donc de s'organiser* », dit un autre apprenant. La recherche d'une autonomie de l'apprenant dans le cadre de la FOAD révèle les manquements cachés des processus de formation que sont le défaut de sensibilisation à l'auto-organisation et le peu de mise à disposition d'outils méthodologiques susceptible de faciliter l'assimilation des consignes, la structuration des travaux et le passage des épreuves de validation. La constitution d'une communauté d'apprentissage passe par l'acquisition en présentiel de ces capacités informelles. « *Il est très difficile de se retrouver à l'écran et au bout d'un moment j'ai besoin de tirer le tout sur papier pour savoir ce que j'ai fait ou non* ». L'immatérialité du support et l'impossibilité d'avoir véritablement le cours entre ses mains constituent pour l'instant un aspect réhibitoire de la FOAD.

### 3 - L'autonomie de l'apprenant : du discours à la pratique

L'autonomie réinterroge fondamentalement le rôle et la place des trois acteurs que sont les savoirs, l'apprenant et le formateur dans le processus de formation. Une rupture qui explique sans doute le grand écart existant entre le dire et le faire, entre des discours généreux dans leurs intentions et des pratiques plus réservées dans leurs applications.

#### *L'autonomie ou comment cesser de faire du savoir une fin en soi*

Dans les processus d'enseignement traditionnels, les savoirs ont indiscutablement leur fin en eux-mêmes. Cette tendance à la « sacralisation » des savoirs fait que dans le face à face maître élève, le questionnement, l'objection ou la critique tourne forcément au désavantage du second. Or, une meilleure connaissance des processus cognitifs remet en question un tel positionnement. Une attitude adaptée exige de la part de l'enseignant formateur qu'il sache accepter la résistance de l'apprenant (Meirieu, 1996). Cette résistance dure autant que dure le processus d'assimilation. Celle-ci passe par un processus de déconstruction des anciennes représentations et de reconstruction (Jacques Derrida) afin que puisse s'opérer ce travail d'appropriation/accommodation mis en évidence par Jean Piaget et son équipe. L'assimilation est le processus cognitif qui permet à tout apprenant de classer ses expériences selon des catégories qui lui sont propres (dimension individuelle de l'apprentissage), et, de façon concomitante d'attribuer à chacun de ces savoirs expérientiels une valeur « d'objet permanent » par laquelle l'expérience trouve place dans une communauté de partage. De fait, la formation est un processus de transformation qui vient modifier le savoir être autant que les savoirs faire. De plus, une plus grande connaissance de la complexité des processus cognitifs permet d'affirmer que, à un moment donné de son parcours, l'apprenant ressent un besoin vital de se placer dans un processus de régression (adoptions de comportements puérils) et de pouvoir rejouer la possibilité de s'émanciper (provocation du maître et du cadre). Par ce jeu s'exerce le besoin de vérifier par soi-même que ce qui lui est présenté est véritablement bon pour lui. Les travaux de Jean Piaget ont permis de rompre avec toute une tradition ontologique qui fait de la connaissance un système de représentations (vérités établies) pour en faire un instrument de l'adaptation. « La valeur de toutes les connaissances, par conséquent, provient de leur fonctionnement effectif dans le champ de notre expérience, et non pas d'une fonction imaginaire de représentation. » (Ernst Von Glasersfeld, 1994) Admettre ce postulat c'est accepter de cesser de faire du savoir un objet marchand ou un objet de pouvoir.

#### *L'autonomie ou comment favoriser les communautés d'apprentissage*

La progression individuelle, recherchée à travers l'autonomie de l'apprenant, passe paradoxalement par un travail d'équipe, comprenant le groupe des pairs et l'enseignant formateur. Voilà un principe pédagogique que l'école traditionnelle a du mal à accepter. Celle-ci privilégie un système de compétition qui incite les élèves à plutôt ne pas collaborer entre eux. A cet effet, l'école traditionnelle organise la traque du copiage et s'assure de ce que le travail a bien été fait par l'élève seul. Elle feint d'ignorer une réalité, que pourtant elle connaît bien, selon laquelle réussissent le mieux dans les parcours les plus exigeants en matière de savoirs abstraits (tels les mathématiques) les élèves qui apprennent à trouver en groupe. L'utilisation de la FOAD va donc favoriser la création de ce que Etienne Wenger appelle les « communautés de pratiques » Ces groupes d'échanges vont, dans un premier temps, permettre d'apprivoiser l'idée que le pair peut être une ressource dans le processus d'apprentissage et, dans un second temps, favoriser la confrontation des points de vue et des méthodes. Ces communautés de pratique peuvent être créées dans le cadre de processus d'apprentissage classiques (telle la salle de classe) mais ils sont aussi favorisés par le recours aux outils disponibles sur les plateformes d'apprentissage. « L'utilisation de forums/chats ou d'autres outils de communication (synchrone ou non), pour permettre l'auto-régulation et l'organisation à l'intérieur du groupe. » (Rébétez). Il est important de préciser que le développement de la communauté ne repose pas seulement sur l'addition de moments dans un processus d'apprentissage mais aussi sur la vitalité de ces liens réticulaires entre membres et sous groupes. Il faudra alors admettre que l'apprentissage va enclencher un processus de transformation à la jonction de l'espace privé (savoir être) et public (savoir faire) de l'apprenant. Il s'agit là de l'un des sept principes développés par Etienne Wenger pour cultiver les communautés de pratique.

### ***L'autonomie ou comment le maître devient un mentor***

La recherche de l'autonomie de l'apprenant ne signifie pas pour autant que celui-ci va se retrouver seul dans le processus d'apprentissage ; en revanche, une telle démarche implique un positionnement autre de la part de l'enseignant formateur. Elle contraint celui-ci à passer d'une position de pouvoir à une position d'autorité. Tandis que par la première l'enseignant tente d'imposer, y compris par la force, l'idée qu'il est le seul maître de la situation, par la seconde, il invite l'apprenant à considérer qu'il a une part active dans le processus d'assimilation des savoirs. Une stratégie qui, cependant, n'épouse pas totalement la « ruse pédagogique » illustrée par Jean-Jacques Rousseau dans son livre *Emile ou le traité sur l'éducation* mais qui conduit l'enseignant formateur à adopter la posture d'un « mentor ». Celui-ci, pour reprendre les termes de Jean Brichaux, s'attache « à développer chez l'apprenti le sentiment de sa propre valeur » (Gaberan, 2004). « Viser la valeur » constitue d'ailleurs un autre de ces sept principes énoncés par Etienne Wenger pour favoriser le développement des communautés de pratique. Il implique que l'enseignant, en position de mentor, favorise les échanges comme source d'enrichissement du groupe et de chacun des élèves, considéré individuellement. Il implique aussi que l'espace d'enseignement soit un espace sécurisé. C'est-à-dire un espace, pour reprendre encore les mots d'Etienne Wenger, "neutre" au sein duquel la pression de la production n'a pas sa place (la note ne doit pas être le seul élément d'évaluation de la réussite), où l'élève peut arriver sans prévenir (l'intérêt de la connexion à distance et du choix par l'élève de ses horaires de travail), de poser des questions naïves ou encore donner des réponses sans craindre d'être sanctionné. Trop de dispositifs d'apprentissage font mine d'oublier qu'ils sont d'abord des espaces temps au sein desquels l'apprenant a le droit de ne pas savoir et de se tromper.

### **Conclusion**

La réflexion menée dans le cadre de cette étude montre que loin d'être une valeur évidente et communément partagée, l'autonomie de l'apprenant est une notion complexe et problématique qui modifie de façon assez radicale les représentations sur le métier d'enseignant formateur et sur les dispositifs d'apprentissage. Ceux-ci sont encore trop souvent perçus comme étant des lieux de transferts de connaissances de celui qui sait (en général l'enseignant formateur) vers celui qui ne sait pas (l'apprenant). C'est cette vision, caricaturale, certes, mais encore prédominante, que la recherche de l'autonomie de l'apprenant vient bousculer. (Gaberan et Leprince, 2005).

Nous insistons aussi pour rappeler que l'autonomie n'est pas une qualité à développer par l'apprenant, seul. Elle est un objectif partagé par l'institution de formation, l'équipe des enseignants formateurs et les apprenants eux-mêmes. L'ensemble des acteurs s'accordent alors pour conférer aux savoirs une autre utilité que leur fin en eux-mêmes afin d'accepter que ceux-ci participent d'une transformation de l'apprenant qui va bien au-delà de l'assimilation de nouvelles connaissances transférables en terme de savoir faire. Tout processus d'apprentissage entraîne une modification du savoir être de la personne ne serait-ce que par la transformation d'une partie ou de la totalité de ses représentations sur le monde et de sa propre place à lui au sien de celui-ci.

Cet enjeu questionne d'ailleurs les limites de l'autoformation et de l'autonomie de l'apprenant. La FOAD demande énormément d'investissement pour l'apprenant qui, sur niveau cognitif, doit mobiliser simultanément plusieurs niveaux d'acquisition de connaissances : l'adaptation aux outils informatiques (environnement informatique, logiciels, plateforme de formation à distance) pour consulter les cours, rédiger les écrits ou répondre aux questionnaires d'évaluation en ligne, le travail de lecture rendu plus complexe sur un support vertical (l'écran) (lecture sur un support vertical plus complexe), et l'apprentissage des savoirs eux-mêmes. Les expérimentations réalisées auprès de divers publics que ces difficultés cumulées pouvaient représenter un réel obstacle pour certains apprenants. Faut-il alors, comme cela se tente au Québec, mettre en place des outils permettant de déceler en amont la capacité d'un apprenant à entrer dans un dispositif d'autoformation ? Et admettre ainsi les limites de l'autoformation...

**Philippe Gaberan**, Formateur et chercheur en travail social à l'ADEA. A ce titre membre du comité scientifique de la plateforme de recherche en travail social de la région Rhône-Alpes et correspondant régional du Comité Européen de Recherche en Travail Social (CERTS).

**Stéphane Leprince**, Formateur TICE à l'ADEA il est porteur de projets visant aux développements des outils numériques et de leur exploitation dans le cadre de l'individualisation des parcours de formation, de l'autoformation et de la motivation de publics en insertion.

## Index

**communauté de pratique** : c'est un groupe qui interagit, apprend ensemble, construit des relations et à travers cela développe un sentiment d'appartenance et de mutuel engagement. (définition élaborée à partir du livre d'Etienne Wenger et all.)

**heuristique** : au sens de capacité du professionnel à décrire, en après-coup, ses stratégies de résolution de problèmes complexes pour lesquels les détails de la procédure d'action sont sans cesse à réinventer en fonction de l'individu concerné.

**Interface cognitif** : outil (principe, définition, propriété, etc.) ou matériau (image, concept, etc.) qui, au moment même où son recours sert à faciliter le processus d'assimilation du savoir, s'incorpore à celui-ci (sinon par sa structure du moins par ses effets) et le transforme de façon substantielle (caractère de non neutralité de l'interface utilisée).

**postmoderne** : au sens de l'ensemble des discours et dispositifs institutionnels qui, postérieurs à la crise de l'État Nation, prennent part à l'émergence de toute autre forme, aboutie ou non, de souveraineté et d'organisation des rapports entre les États.

## Bibliographie

DEPOVER Christian, QUINTIN Jean-Jacques, DE LIÈVRE Bruno, juin 2000, *La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie*. ed. Alsic, Vol. 3, numéro 1, pp. 3 -18, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/depover/alsic\\_n05-rec4.htm#Heading8](http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/depover/alsic_n05-rec4.htm#Heading8)

GABERAN Philippe, réed. 2003, *Eduquer les enfants sans repères*, Paris, ESF éditeur

GABERAN Philippe, 2004, *L'ami Mentor*, dans *L'éducateur d'une métaphore à l'autre*, dir. Jean Brichaux, Toulouse érès éditions,

GABERAN Philippe, LEPRINCE Stéphane, juin 2005, *Et si l'intégration des TIC dans les formations en travail social donnait raison aux pédagogues !* dans Forum, revue de la recherche en travail social, Paris, éd. AFORTS, pp.43 -47

GLASERSFELD Ernst Von, 1994, *L'interprétation Constructiviste de l'Épistémologie Génétique*, <http://www.methodologia.it/11601/pse/meth161e.pdf>

PERNIN Jean-Philippe et GODINET Hélène (dir.), avril 2006, *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ?* Actes du colloque, Lyon, INRP

LEGARE Catherine, mai 2000, *Evaluation et mise en œuvre du projet ACADEMIOS*, <http://www.academos.qc.ca/doc/rapportBTA.pdf>

MEIRIEU Philippe, 1996, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur

MEIRIEU Philippe, 1998, préface à *Etre éducateur dans une société en crise*, Paris, ESF éditeur, le livre épuisé est accessible en format pdf sur <http://philippegaberan.free.fr>

**7<sup>e</sup> colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes »**

**ENFA, Auzeville – 18-19-20 mai 2006**

REBETEZ Cyril, Définition des concepts de base, <http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/rebetz/staf11/periode4/Glossaire p4-1.doc>

WENGER Etienne, Mc DERMOTT Richard, SNYDER William, 2002, *Cultivating communities of practice A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press