

Diplôme de conservateur de bibliothèque

Mémoire d'étude / mars 2026

## **L'autoformation des personnels en bibliothèque universitaire : pratiques, reconnaissance et encadrement institutionnel**

**Mathieu Cordonnier**

Sous la direction d'Enrica Harranger  
Directrice - Direction des Bibliothèques et de l'IST de l'Université de  
Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines



## **Remerciements**

*Mes remerciements s'adressent en premier lieu à Enrica Harranger pour son accompagnement, la pertinence de ses conseils et la qualité de son éclairage tout au long de cet exercice. Sa vision et sa hauteur de vue m'ont notamment permis d'inscrire mes réflexions dans un cadre plus large et de les articuler aux enjeux contemporains du management en bibliothèques.*

*Je remercie également l'ensemble des collègues qui ont accepté de participer aux entretiens et ont ainsi rendu cette étude possible. Leur disponibilité, leur sincérité et la richesse de leurs apports ont été précieuses et ont permis d'enrichir ce travail d'expériences et d'analyses en prise avec la réalité du travail.*

*J'adresse un remerciement particulier à Antoine Tarrago, dont le travail de maïeutique a rendu possible ce sujet, et à qui je pardonne donc une promesse de discussion entre rôlistes qui, à ce jour, n'a jamais été honorée.*

*Enfin, je remercie mes amis et mes proches pour leur soutien constant, leurs encouragements, et leur patience tout au long de la réalisation de ce travail.*

**Résumé :**

*L'autoformation des agents en bibliothèque universitaire semble s'être considérablement développée ces dernières années. Cette modalité d'apprentissage, souvent individuelle, informelle et peu visible, s'intègre difficilement aux dispositifs classiques de formation continue, mais semble être particulièrement adaptée aux besoins et aux attentes des agents comme des établissements, en offrant notamment souplesse et réactivité face à l'évolution rapide du métier. Sa prise en compte par les organisations se heurte toutefois à la difficulté d'institutionnaliser cette pratique sans en altérer la dimension autonome et personnelle.*

*Descripteurs : Autoformation ; Bibliothèque universitaire ; Bibliothécaire ; Formation continue ; Formation tout au long de la vie ; Management*

**Abstract :**

*Self-directed learning among university library staff seems to have grown considerably in recent years. Its fragmented nature, on the fringes of institutional channels, makes it difficult to identify, quantify, and recognize. However, self-directed learning seems to be particularly well suited to the needs and expectations of both staff and institutions, offering flexibility and responsiveness in the face of rapid changes in the profession. Its recognition, however, raises the challenge of institutionalizing such practices without undermining their autonomous and personal dimension.*

*Keywords : Self-directed learning ; University library ; Librarian ; Continuing education ; Lifelong learning ; Management*

**Droits d'auteur**

Licence Ouverte / Open Licence

Dans le cadre de la politique du Gouvernement en faveur de l'ouverture des données publiques (« Open Data »), Etalab a conçu la « [Licence Ouverte / Open License](#) ». Cette licence, élaborée en concertation avec l'ensemble des acteurs concernés, facilite et encourage la réutilisation des données publiques mises à disposition gratuitement

# Sommaire

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                                                              | <b>11</b> |
| <b>CADRAGE ET METHODOLOGIE.....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>Cadrage de l'analyse .....</b>                                                                                                     | <b>13</b> |
| <b>Méthodologie d'enquête .....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <i>Entretiens semi-directifs .....</i>                                                                                                | <i>14</i> |
| Phase exploratoire .....                                                                                                              | 14        |
| Entretiens avec les encadrants et les responsables formation continue .....                                                           | 15        |
| Entretien avec les acteurs de la formation professionnelle .....                                                                      | 16        |
| <i>Questionnaire en ligne.....</i>                                                                                                    | <i>16</i> |
| <b>Définition de l'autoformation.....</b>                                                                                             | <b>17</b> |
| <i>Les apports de la littérature et des acteurs .....</i>                                                                             | <i>17</i> |
| <i>L'agentivité appliquée à la formation.....</i>                                                                                     | <i>19</i> |
| <i>Définition de l'autoformation retenue pour le mémoire.....</i>                                                                     | <i>20</i> |
| <b>L'AUTOFORMATION DES PERSONNELS EN BIBLIOTHEQUE</b>                                                                                 |           |
| <b>UNIVERSITAIRE .....</b>                                                                                                            | <b>21</b> |
| <b>Qui pratique l'autoformation ? .....</b>                                                                                           | <b>21</b> |
| <i>Profils des auto-apprenants : catégories, statuts et diplômes .....</i>                                                            | <i>22</i> |
| Une sur-représentation des catégories A .....                                                                                         | 22        |
| Une répartition relativement équilibrée des filières .....                                                                            | 23        |
| L'importance du niveau de diplôme .....                                                                                               | 24        |
| <i>Un rapport hétérogène à l'autoformation .....</i>                                                                                  | <i>24</i> |
| Une définition difficile .....                                                                                                        | 24        |
| De l'autoformation exclusive à l'autoformation subie : la place variable de l'autoformation dans les pratiques professionnelles ..... | 25        |
| <b>Déclencheurs et objets de l'autoformation .....</b>                                                                                | <b>28</b> |
| <i>Les éléments déclencheurs .....</i>                                                                                                | <i>28</i> |
| Les motivations intrinsèques .....                                                                                                    | 28        |
| Les motivations extrinsèques .....                                                                                                    | 29        |
| <i>Les sujets d'autoformation .....</i>                                                                                               | <i>30</i> |
| Des sujets divers mais ancrés dans le quotidien de l'agent.....                                                                       | 31        |
| Un mode d'appropriation privilégié pour les sujets émergents .....                                                                    | 31        |
| La place importante des outils .....                                                                                                  | 32        |
| <b>Les modalités d'autoformation.....</b>                                                                                             | <b>33</b> |
| <i>Apprentissage informel et écoformation .....</i>                                                                                   | <i>33</i> |
| L'apprentissage informel .....                                                                                                        | 33        |

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| L'écoformation .....                                                                                            | 34        |
| <i>L'omniprésence du numérique dans les pratiques d'autoformation .....</i>                                     | <i>34</i> |
| Les ressources mobilisées.....                                                                                  | 35        |
| L'autoformation éducative.....                                                                                  | 36        |
| <i>Apprendre par soi-même avec les autres : la place des sociabilités.....</i>                                  | <i>37</i> |
| Le rôle des sociabilités dans l'apprentissage autonome .....                                                    | 38        |
| Les « sociabilités contemporaines » .....                                                                       | 38        |
| <b>L'AUTOFORMATION DANS LES STRATEGIES DE FORMATION<br/>CONTINUE DES ETABLISSEMENTS .....</b>                   | <b>41</b> |
| <b>L'autoformation dans les politiques publiques de formation continue</b>                                      | <b>41</b> |
| <i>Le glissement des politiques de formation vers l'autonomie des individus<br/>en formation.....</i>           | <i>41</i> |
| Vers une reconnaissance de l'autoformation .....                                                                | 42        |
| Vers une individualisation de la formation continue .....                                                       | 42        |
| Vers une reconnaissance de la formation expérientielle .....                                                    | 43        |
| Vers une co-construction de la formation continue ? .....                                                       | 44        |
| <i>« Apprendre à apprendre » : le nouveau paradigme de la formation<br/>continue .....</i>                      | <i>45</i> |
| Renforcer l'autodirection.....                                                                                  | 46        |
| Développer l'apprenance .....                                                                                   | 47        |
| Développer la littératie numérique .....                                                                        | 47        |
| <b>L'autoformation : un levier stratégique pour la formation continue des<br/>établissements .....</b>          | <b>48</b> |
| <i>Une réponse adaptée aux évolutions et aux défis des établissements ...</i>                                   | <i>48</i> |
| Une modalité adaptée aux évolutions rapides et continues du métier                                              | 48        |
| Une réponse aux difficultés administratives et budgétaires .....                                                | 49        |
| <i>Motivation, engagement et efficacité : les bénéfices reconnus de<br/>l'autoformation .....</i>               | <i>50</i> |
| Un levier de motivation, d'autonomie et d'engagement professionnel<br>.....                                     | 50        |
| Un outil au service de l'efficacité de la formation professionnelle ...                                         | 51        |
| <i>Penser l'autoformation dans l'écosystème de la formation continue ...</i>                                    | <i>52</i> |
| L'interconnexion des pratiques de formation continue.....                                                       | 52        |
| Veille et autoformation : un exemple de continuum.....                                                          | 53        |
| Une réponse aux manques de la formation institutionnelle .....                                                  | 54        |
| L'autoformation comme levier d'inclusion en formation continue ...                                              | 55        |
| <b>Intégrer l'autoformation dans les stratégies d'établissement : défis et<br/>enjeux organisationnels.....</b> | <b>57</b> |
| <i>Intégrer sans contraindre.....</i>                                                                           | <i>57</i> |

|                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Lever les freins à la formation continue .....                                                     | 58         |
| Prévenir le risque d'une agentivité prescrite.....                                                 | 60         |
| <i>Rendre visible et comptabiliser une pratique informelle.....</i>                                | <i>61</i>  |
| Identifier un « déjà-là » .....                                                                    | 61         |
| Un enjeu de légitimation et de reconnaissance .....                                                | 63         |
| Un pilotage nécessaire.....                                                                        | 65         |
| Un décompte difficile .....                                                                        | 65         |
| <b>ENCADRER ET ACCOMPAGNER L'AUTOFORMATION DES AGENTS</b>                                          | <b>69</b>  |
| <b>Développer un environnement favorable à l'autoformation .....</b>                               | <b>70</b>  |
| <i>Favoriser le déclenchement de l'autoformation .....</i>                                         | <i>71</i>  |
| Développer le sentiment d'auto-efficacité .....                                                    | 71         |
| Encourager la découverte .....                                                                     | 72         |
| <i>Développer les sociabilités autodidactiques .....</i>                                           | <i>73</i>  |
| Agentivité individuelle et agentivité collective.....                                              | 74         |
| Faciliter et entretenir les espaces d'autoformation sociale .....                                  | 75         |
| Un exemple de dispositif : l' « autoformation collective ».....                                    | 77         |
| <i>Organisations apprenantes et organisations capacitanes : deux leviers organisationnels.....</i> | <i>78</i>  |
| Les organisations apprenantes .....                                                                | 79         |
| Les organisations capacitanes .....                                                                | 80         |
| <b>Accompagner les processus d'autoformation .....</b>                                             | <b>81</b>  |
| « Conduire », « guider », « escorter » .....                                                       | 81         |
| Identifier et évaluer les besoins .....                                                            | 81         |
| Mettre en place un engagement réciproque.....                                                      | 84         |
| Organiser le cadre de travail .....                                                                | 85         |
| Soutenir les apprentissages et la motivation .....                                                 | 87         |
| <i>Accompagner la validation et la reconnaissance de l'autoformation...</i>                        | <i>88</i>  |
| Auto-évaluation et évaluation par un tiers : deux pratiques complémentaires.....                   | 89         |
| Développer l'approche par compétence.....                                                          | 91         |
| Place et enjeux de la certification .....                                                          | 92         |
| <b>CONCLUSION .....</b>                                                                            | <b>95</b>  |
| <b>SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE .....</b>                                                              | <b>97</b>  |
| <b>ANNEXES.....</b>                                                                                | <b>103</b> |
| <b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>                                                               | <b>129</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES.....</b>                                                                     | <b>131</b> |



## ***Sigles et abréviations***

**ABF** : Association des bibliothécaires de France

**ADBU** : Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation

**Aenes** : Administration de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur

**BAP** : Branche d'activité professionnelle

**BU** : Bibliothèque universitaire

**Céreq** : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

**CNFPPT** : Centre national de la fonction publique territoriale

**CPF** : Compte personnel de formation

**CRFCB** : Centres régionaux de formation aux carrières des bibliothèques

**DiBISO** : Direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte, de l'Université Paris-Saclay.

**Enssib** : École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques

**ESGBU** : Enquête statistique sur les bibliothèques universitaires et les services documentaires de l'enseignement supérieur et de la recherche

**IA** : Intelligence artificielle

**IGÉSR** : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

**ITRF** : Ingénieurs et personnels techniques, de recherche et de formation

**Mooc** : *Massive open online course*

**RGPD** : Règlement général sur la protection des données

**SIGB** : Système intégré de gestion de bibliothèque

**Spoc** : *Small private online courses*

**SQL** : *Structured query language*

**UGA** : Université Grenoble alpes

**Urfist** : Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique



# INTRODUCTION

---

Le choix de ce sujet de mémoire trouve son origine dans une interrogation, à la fois personnelle et professionnelle, portant sur les modalités de reconnaissance et de valorisation des compétences acquises par les agents de bibliothèques universitaires en dehors des dispositifs formels de formation.

Les échanges menés avec les collègues, conjugués aux observations réalisées au sein des établissements dans lesquels j'ai exercé, ont en effet progressivement fait émerger le constat selon lequel de nombreux agents développent, ou ont développé, à travers leurs expériences antérieures, leurs engagements personnels, leurs pratiques d'apprentissage autonome ou encore l'approfondissement de centres d'intérêt parfois éloignés des métiers des bibliothèques, des compétences susceptibles d'être mobilisées en contexte professionnel.

Ces pratiques sont multiples : elles relèvent parfois de l'autodidaxie<sup>1</sup>, de la formation « non formelle »<sup>2</sup> (entendue comme des apprentissages volontaires développés en dehors de tout cadre institutionnel, tels que des cours particuliers ou des ateliers de découverte), voire de la formation dite « informelle »<sup>3</sup>, souvent non conscientisée, issue du quotidien et des expériences de vie. Dans tous les cas, toutes renvoient, de près ou de loin, à ce que les sciences de l'éducation désignent désormais sous le terme générique d'autoformation.

Parallèlement, le développement considérable des ressources d'autoformation ainsi que la multiplication des plateformes de cours en ligne, des webinaires, des tutoriels, des communautés d'apprentissage et des ressources en libre accès semblent avoir entraîné une transformation en profondeur des modalités d'accès au savoir. L'apprentissage autonome, autrefois cantonné à des formes marginales ou informelles, tend ainsi à devenir une pratique courante et familière facilitée par l'abondance et l'accessibilité des contenus.

Ce constat est d'ailleurs confirmé par les recherches en sciences de l'éducation menées sur le sujet. Des travaux fondateurs des années 1970-1980 sur l'apprentissage autodirigé aux recherches contemporaines portant sur les environnements personnels d'apprentissage et les dynamiques informelles de développement professionnel, l'autoformation a ainsi progressivement gagné en légitimité, notamment en tant qu'objet d'étude. D'abord envisagée sous l'angle de l'autonomie individuelle, elle est désormais analysée dans ses dimensions sociales, organisationnelles et stratégiques. Elle apparaît non seulement comme une modalité d'apprentissage, mais aussi comme un levier potentiel de développement des compétences au sein des organisations.

---

<sup>1</sup> Pour Philippe Carré, l'autodidaxie correspond à un apprentissage dans lequel l'apprenant assume lui-même l'ensemble des fonctions d'enseignement qui sont traditionnellement réservées à un tiers. (CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.20).

<sup>2</sup> « L'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage » (BORDES, Véronique. « L'éducation non formelle ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* [en ligne]. Presses universitaires du Mirail, Octobre 2012, n° 28, p.7).

<sup>3</sup> *Ibidem*

La pratique autoformative, en tant qu'initiative individuelle, parfois discrète et souvent multiforme, favorise en effet l'actualisation des connaissances, l'agilité professionnelle et l'innovation, et semble apporter une plus-value indéniable aux organisations. Pour autant, elle demeure fréquemment un « impensé » institutionnel : sa prise en compte reste inégale et son accompagnement encore largement à construire.

En bibliothèques universitaires, la diversification des métiers et l'élargissement du spectre des compétences attendues ont considérablement accru la nécessité d'une formation continue adaptable, réactive et individualisée, à laquelle l'autoformation semble répondre de manière particulièrement pertinente. Cependant, faute d'une reconnaissance institutionnelle structurée, sa prise en compte, son accompagnement et sa valorisation demeurent largement en dehors des dispositifs classiques de la formation continue. Cette absence de cadre contribue non seulement à l'invisibilisation des pratiques autoformatives, mais interroge également la capacité des organisations à en tirer pleinement parti dans une perspective de développement des compétences.

La question de la prise en compte et de l'accompagnement de ces pratiques est donc multiple : comment reconnaître et valoriser des compétences développées en dehors des dispositifs formels de formation ? Comment accompagner l'autoformation sans en altérer la nature, fondée sur l'autonomie, la spontanéité et l'initiative individuelle ? Comment, enfin, transformer ces dynamiques personnelles d'apprentissage en ressources collectives pour l'organisation, sans en affaiblir les ressorts fondamentaux ?

C'est à l'exploration de ces enjeux, à la croisée des transformations des métiers, des mutations des dispositifs de formation et des réflexions sur le rôle de l'individu dans la conduite de son parcours professionnel, que ce mémoire se propose de contribuer.

L'analyse, dans un premier temps, des pratiques d'autoformation en vigueur en bibliothèques universitaires permettra, dans un second temps, d'interroger la place que ces pratiques doivent ou peuvent occuper dans les stratégies de formation continue des établissements. Enfin, cette analyse permettra de dégager des pistes de réflexion et des propositions opérationnelles visant à mieux encadrer, accompagner et valoriser les pratiques d'autoformation des agents.

# CADRAGE ET METHODOLOGIE

---

## CADRAGE DE L'ANALYSE

Ce mémoire d'étude est né de la volonté d'analyser les pratiques d'autoformation chez les personnels de bibliothèque, dans le prolongement des travaux de Corinne Dupin, et de son ouvrage : *Autoformation : l'apprentissage buissonnier*<sup>4</sup>. L'objectif était ainsi de reprendre les apports de cette première analyse tout en les prolongeant et en les complétant à l'aune des évolutions technologiques récentes et des nouveaux enjeux en matière de formation continue des personnels.

L'ampleur du sujet a toutefois rendu nécessaire, dès le début du travail, un premier cadrage conduisant à restreindre le champ de l'étude aux bibliothèques universitaires. Si nous pouvons émettre l'hypothèse que certains constats et analyses développés dans ce mémoire sont susceptibles d'être transposés à d'autres types de bibliothèques, il apparaît néanmoins que les pratiques d'autoformation, et en particulier les thématiques qui en font l'objet, restent étroitement liées aux missions, aux contextes organisationnels et aux publics desservis par chaque établissement. Le périmètre retenu permet ainsi de tenir compte des spécificités propres aux bibliothèques universitaires, tant en matière de missions que de compétences attendues ou d'organisation du travail.

Les contraintes de temps ne permettant pas de traiter pleinement l'ensemble des dimensions du sujet, et notamment la place de l'autoformation dans l'offre institutionnelle de formation continue ainsi que les enjeux pédagogiques, le choix a été fait de restreindre l'analyse aux enjeux liés à l'encadrement de l'autoformation. Cette orientation a été motivée notamment par l'analyse des données recueillies au cours des entretiens semi-directifs réalisés durant la phase exploratoire, auprès de 19 agents déclarant pratiquer l'autoformation. Ces entretiens avaient en effet permis d'identifier des attentes fortes en matière d'encadrement, d'accompagnement et de reconnaissance institutionnelle des pratiques d'autoformation.

Ces éléments de cadrage ont par ailleurs conduit à n'exclure a priori aucune catégorie de personnel. L'analyse a ainsi porté sur l'ensemble des personnels de bibliothèques universitaires, quelle que soit leur filière de rattachement, leur catégorie, leur fonction ou leur statut (titulaire, stagiaire ou contractuel).

## METHODOLOGIE D'ENQUETE

La méthodologie d'enquête adoptée répond à la volonté de bénéficier d'un regard croisé des principaux acteurs concernés par l'autoformation, à commencer par les agents et leur hiérarchie. Il s'agissait d'analyser à la fois la perception et les usages de l'autoformation chez les agents des bibliothèques universitaires, ainsi que leurs besoins en matière d'encadrement, d'accompagnement et de valorisation. Ces éléments ont été croisés avec le point de vue de cadres, de responsables de la formation continue des établissements, mais également avec celui d'acteurs de la

---

<sup>4</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017.

formation professionnelle, tels que les organismes de formation (CRFCB, Enssib, Urfist, etc.), l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), la commission métiers de l'Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU).

L'objectif était de traiter la question de manière large et de n'exclure a priori aucune catégorie de personnels. Les enquêtes menées ont ainsi visé l'ensemble des statuts (contractuels, stagiaires, titulaires), des filières (bibliothèques, ITRF, Aenes, etc.), des catégories (A+, A, B et C) et des corps.

D'une manière générale, les méthodologies mobilisées ont entraîné un certain nombre de biais qu'il convient de signaler ici. D'une part, à l'exception d'un agent, les entretiens semi-directifs de la phase exploratoire visaient de manière assumée des agents déclarant pratiquer l'autoformation, et les informations recueillies durant ces entretiens doivent donc être interprétées à la lumière de ce biais de sélection. D'autre part, bien que le nombre de répondants au questionnaire en ligne ait été particulièrement élevé (397 réponses complètes), il n'est pas possible de considérer ces résultats comme représentatifs des pratiques de l'ensemble de la profession. La faiblesse relative de l'échantillon (environ 5 % des personnels déclarés dans l'ESGBU 2024<sup>5</sup>) mais surtout la forte probabilité que les répondants soient ceux s'étant particulièrement sentis concernés par la problématique (les agents moins impliqués dans les processus d'autoformation n'ayant probablement pas souhaité répondre), nous invitent ainsi à une lecture prudente des données recueillies. Nous émettons l'hypothèse que ce dernier biais explique en partie la proportion très élevée d'agents déclarant pratiquer l'autoformation (93,5 % des répondants au questionnaire).

## Entretiens semi-directifs

### *Phase exploratoire*

L'étude a débuté par une phase exploratoire reposant sur des entretiens individuels menés auprès d'agents déclarant pratiquer l'autoformation. L'objectif de ces entretiens était en premier lieu de relever les éléments caractéristiques des pratiques d'autoformation pour en identifier les points communs, mais aussi les éventuelles divergences.

Les contacts ont été établis à la suite d'un message diffusé sur la liste adbu-forum, ainsi qu'en mobilisant mon réseau de contacts personnels. L'objectif était d'échanger avec des agents issus de statuts, filières, catégories et missions variés, tout en diversifiant autant que possible les établissements représentés.

Ces entretiens se sont déroulés entre mai et juillet 2025 auprès de 19 agents. Le mode de diffusion a naturellement conduit à une surreprésentation des catégories A et A+, mais une certaine diversité a néanmoins été atteinte, avec la présence de l'ensemble des catégories, des filières bibliothèques et ITRF, et de personnels contractuels.

---

<sup>5</sup> Source ESGBU 2024 (<https://esgbu.esr.gouv.fr/>) [consulté le 11/01/2026]

Figure 1 : Répartition des agents reçus en entretien par catégorie

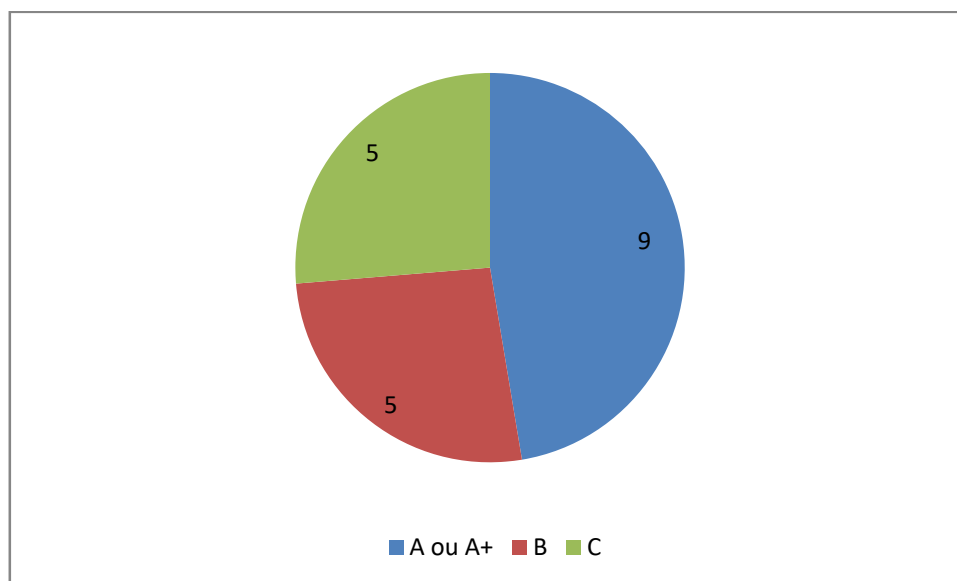
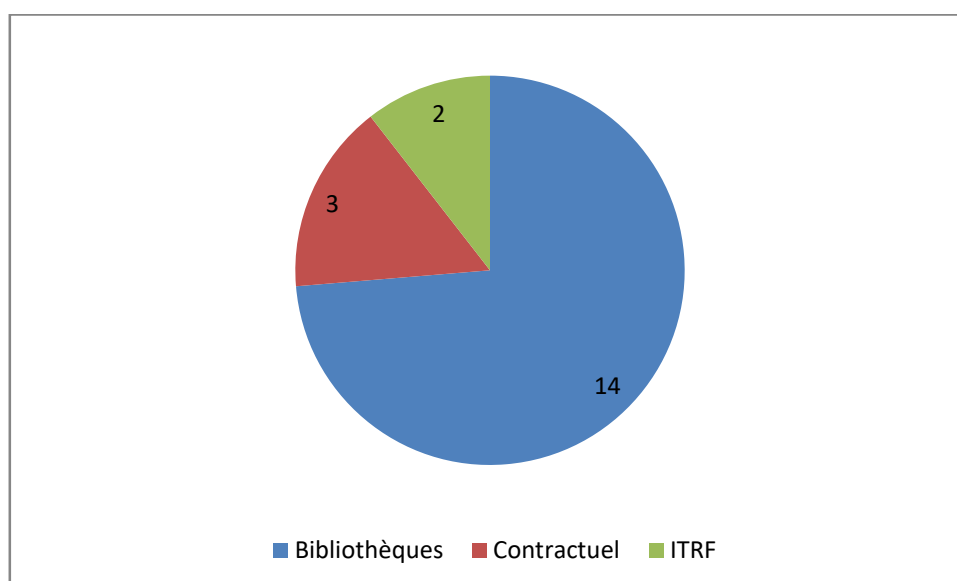


Figure 2 : Répartition des agents fonctionnaires (par filière) et contractuels reçus en entretien



### *Entretiens avec les encadrants et les responsables formation continue*

La seconde phase du travail a consisté en une série d'entretiens menés auprès d'encadrants et de responsables de la formation continue d'établissements. L'objectif était ici de recueillir leur perception des pratiques d'autoformation au sein de leur établissement, ainsi que sur la manière dont ces pratiques étaient intégrées, valorisées ou accompagnées.

16 établissements ont répondu positivement à cette sollicitation, diffusée elle aussi via la liste adbu-forum. Les répondants étaient majoritairement des responsables de la formation continue (11 personnes), mais plusieurs encadrants (5 personnes) ont également souhaité participer afin de partager leur vision de cadres

et leur expérience d'encadrement des pratiques d'autoformation au sein de leur équipe.

### *Entretien avec les acteurs de la formation professionnelle*

Le travail a ensuite été complété par des entretiens menés auprès d'acteurs de la formation initiale et continue des professionnels des bibliothèques universitaires. Il s'agissait ici d'interroger leur perception de l'autoformation, ainsi que la manière dont celle-ci s'inscrit dans leurs réflexions sur les évolutions du métier et sur l'adaptation de l'offre de formation.

Ces entretiens ont ainsi été menés auprès de Pierre-Yves Cachard, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, Benjamin Gilles, responsable de la Commission Évolution des métiers et compétences de l'ADBU, Armelle De Boisse, responsable du pôle Formation tout au long de la vie à l'Enssib, Amélie Barrio, co-responsable de l'Urfist Occitanie, et Véronique Palanché, directrice du CRFCB Média Méditerranée.

Le croisement des regards a ainsi permis de souligner la place ambivalente de l'autoformation, à la fois considérée comme une évidence, et un « déjà-là » constitutif des pratiques professionnelles, mais aussi comme un angle encore peu investi par les acteurs institutionnels. La question de la reconnaissance des compétences acquises par l'autoformation, du rôle des acteurs institutionnels de la formation des bibliothécaires dans ces processus d'apprentissage, ou encore de l'encadrement de ces pratiques au sein des établissements apparaissent ainsi peu formalisés et rarement abordés de manière explicite dans les réflexions actuelles.

### **Questionnaire en ligne**

Le questionnaire en ligne avait, quant à lui, pour objectif de recueillir des données quantitatives relatives aux pratiques d'autoformation (usages, déclencheurs, freins, etc.), mais également à l'encadrement de ces pratiques (signalement, valorisation, accompagnement). Il a été construit sur la base de l'analyse des éléments relevés lors des entretiens menés lors de la phase exploratoire.

Le questionnaire a été mis en ligne le 28 novembre 2025 et clos le 9 janvier 2026. Il a permis de recueillir 397 réponses complètes. Sa diffusion a été assurée par un message envoyé sur la liste adbu-forum, ainsi que par un envoi aux agents contactés lors des entretiens. Un important travail de relais de l'information par les établissements et les agents concernés a permis une diffusion large du questionnaire, touchant ainsi environ 5 % des effectifs des établissements recensés dans l'ESGBU 2024<sup>6</sup>.

Si le nombre de réponses obtenues et les biais évoqués précédemment ne permettent pas de garantir la représentativité statistique des résultats, la mise en regard des données recueillies avec les statistiques de l'ESGBU 2024 montre néanmoins une répartition par statut et par filière relativement proche de celle observée dans les établissements répondants.

---

<sup>6</sup> Source ESGBU 2024 (<https://esgbu.esr.gouv.fr/>) (consulté le 11/01/2026)

On constate néanmoins une légère surreprésentation de la filière bibliothèques par rapport à la filière ITRF, ainsi qu'une assez nette sous-représentation des catégories C comparativement à leur présence dans les effectifs.

**Tableau 1 : Répartition des effectifs contractuels et fonctionnaires par filières : comparaison entre l'ESGBU 2024 et les répondants au questionnaire**

|                                        | Données ESGBU 2024 |         | Questionnaire |         |
|----------------------------------------|--------------------|---------|---------------|---------|
|                                        | Nombre             | % total | Nombre        | % total |
| Filière Bibliothèques                  | 4155               | 56 %    | 264           | 66 %    |
| Filière ITRF (BAP F) + Autres filières | 1418               | 19 %    | 44            | 11 %    |
| Contractuels (CDD + CDI)               | 1845               | 25 %    | 89            | 23 %    |
| <b>Total</b>                           | <b>7418</b>        |         | <b>397</b>    |         |

**Tableau 2 : Répartition des effectifs par catégorie : comparaison entre l'ESGBU 2024 et les répondants au questionnaire**

|                  | Données ESGBU 2024 |         | Questionnaire |         |
|------------------|--------------------|---------|---------------|---------|
|                  | Nombre             | % total | Nombre        | % total |
| Catégorie A      | 2322               | 31 %    | 163           | 41 %    |
| Catégorie B      | 2428               | 33 %    | 157           | 40 %    |
| Catégorie C      | 2646               | 36 %    | 77            | 19 %    |
| Catégorie B ou C | 22                 | 0 %     | 0             | 0 %     |
| <b>Total</b>     | <b>7418</b>        |         | <b>397</b>    |         |

## DEFINITION DE L'AUTOFORMATION

### Les apports de la littérature et des acteurs

L'autoformation est une notion fréquemment mobilisée dans la littérature professionnelle et scientifique, tout particulièrement dans le champ des sciences de l'éducation et de la sociologie. Pour autant, comme le souligne Philippe Carré<sup>7</sup>, professeur en sciences de l'éducation, il demeure difficile d'en proposer une définition univoque, tant le terme recouvre des acceptions multiples, variables selon les cadres théoriques mobilisés (pédagogiques, sociologiques, psychologiques, etc.) et selon les contextes culturels et géographiques considérés<sup>8</sup>.

Les éléments relevés lors de cette étude montrent d'ailleurs que cette difficulté à définir précisément ce qu'est l'autoformation est également présente chez les acteurs eux-mêmes, qu'il s'agisse d'agents pratiquant l'autoformation<sup>9</sup>, de cadres ou de responsables de la formation continue des établissements. La frontière

<sup>7</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p.1.

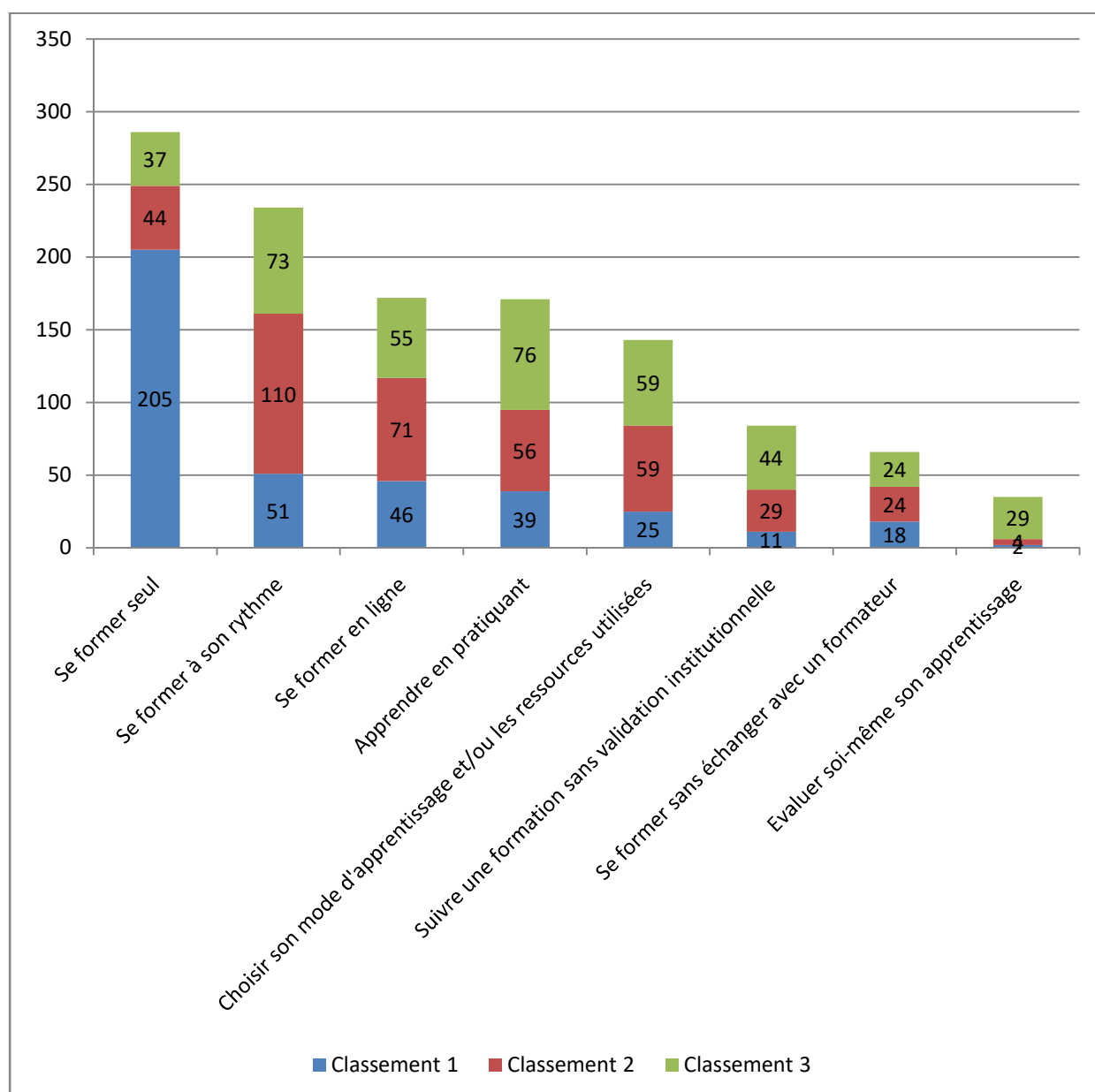
<sup>8</sup> À titre d'exemple, Philippe Carré indique que les travaux sur l'autoformation (*self learning*) en Grande-Bretagne ont été principalement centrés sur la formation ouverte et à distance qui représente la principale voie d'apprentissage continu des adultes depuis l'ouverture de la première *Open University* en 1971. (MOISAN, André et CARRÉ, Philippe. *L'autoformation fait social ? : aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2002.p.10)

<sup>9</sup> Un agent interrogé déclarait ainsi « j'ai l'impression que quand on parle d'autoformation, on met un peu tout ce que l'on veut dedans ».

entre autoformation, veille professionnelle, formation informelle ou apprentissage « sur le tas » apparaît souvent floue, tant dans les discours que dans les pratiques.

Afin de mieux cerner ces représentations, il avait ainsi été demandé aux répondants au questionnaire de sélectionner, parmi huit éléments issus de la littérature et des entretiens semi-directifs, ceux qui caractérisaient le mieux l'autoformation à leurs yeux. Les résultats font apparaître une forte convergence autour de deux éléments principaux : le fait de « se former seul » et celui de « se former à son rythme ». Ainsi, 72 % des répondants ont mentionné le fait de se « former seul » parmi les trois éléments les plus significatifs, et cet élément représente à lui seul 51 % des choix classés en première position. Le second élément le plus fréquemment cité est la possibilité de se former à son propre rythme (58 % des répondants), devant la formation en ligne (43,3 %) et l'apprentissage « sur le tas » (43 %).

**Figure 3 : Classement des éléments définissant l'autoformation selon les répondants au questionnaire**



Il ressort ainsi de ces premiers résultats que, pour les agents, l'autoformation renvoie avant tout à une démarche personnelle, souvent auto-organisée, dans laquelle l'apprenant conserve la maîtrise de son rythme et de ses modalités d'apprentissage. Ces éléments, et notamment la centralité du sujet apprenant dans le processus de formation, font particulièrement écho aux travaux du sociologue Joffre Dumazedier, qui définissait l'autoformation comme « un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles »<sup>10</sup>. Cette définition a l'avantage de mettre particulièrement en évidence le dénominateur commun des situations d'autoformation qu'est l'agentivité appliquée au processus de formation.

## L'agentivité appliquée à la formation

La notion d'agentivité occupe une place centrale dans les recherches consacrées à la formation des adultes et peut être définie selon plusieurs approches complémentaires. Jean Heutte<sup>11</sup> rappelle ainsi qu'elle renvoie, selon les approches, à « la capacité d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement », à une « puissance personnelle d'agir ou encore à une « capacité d'intervention sur les autres et le monde ». Appliquée à la formation, l'agentivité désigne ainsi la capacité du sujet à être à l'origine de ses apprentissages, à leur donner une direction et à mobiliser des moyens en vue d'un objectif défini.

Cette agentivité est particulièrement visible et prégnante dans les processus d'apprentissage autodirigé (*self directed learning*). Cette notion peut en effet se définir comme le processus par lequel les individus prennent l'initiative de diagnostiquer leurs besoins, de formuler leurs objectifs, d'identifier les ressources nécessaires, de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage et d'évaluer les résultats obtenus<sup>12</sup>.

Philippe Carré et Marc Nagels distinguent quant à eux deux dimensions fondamentales dans cette autodirection. D'une part l'autodétermination, qui renvoie à la motivation, à l'engagement et au choix librement construit d'apprendre, et l'autorégulation d'autre part, entendue comme la capacité à contrôler et ajuster les différentes phases de l'apprentissage<sup>13</sup>. La particularité de l'approche de Carré et Nagels permet, entre autres, de clarifier les liens entre autonomie et agentivité. En effet, comme le montre l'analyse menée par Catherine Piguet sur les pratiques d'autoformation des infirmières<sup>14</sup>, l'agentivité n'implique pas nécessairement le contrôle de l'ensemble du processus d'apprentissage par l'apprenant lui-même. Un individu peut ainsi faire preuve d'agentivité tout en

<sup>10</sup> Cité par CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. p.3

<sup>11</sup> HEUTTE, Jean, « Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative » dans CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.134

<sup>12</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, mars 2016. p.iv.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> PIGUET, Catherine. « Autonomie du sujet social apprenant : le cas pratique des pratiques infirmières ». Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, France : Chronique sociale, 2013, p.26.

s'appuyant sur des moyens, des ressources ou des cadres définis par d'autres là où l'autonomie, en revanche, suppose un contrôle simultané des buts et des moyens de la formation.

C'est précisément dans la place laissée par l'agentivité aux autres, à l'organisation, et à l'environnement en général, que peuvent se trouver les leviers d'action en matière d'accompagnement et d'encadrement des pratiques d'autoformation.

### **Définition de l'autoformation retenue pour le mémoire**

Dans ce contexte, il a été nécessaire de retenir une définition de l'autoformation permettant d'établir un cadre commun d'analyse pour ce mémoire. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette définition, volontairement large, intègre le concept d'agentivité et permet de rendre compte de la diversité des pratiques observées, tout en soulignant la place centrale du sujet dans la conduite, totale ou partielle, de ses apprentissages.

La définition de l'autoformation retenue pour ce mémoire est donc celle proposée par Brigitte Albero<sup>15</sup> : **« L'autoformation renvoie de manière générique à l'ensemble des processus par lesquels un sujet est placé en situation d'orienter, organiser, contrôler ses apprentissages et son développement. »**

---

<sup>15</sup> ALBERO, Brigitte. « Autoformation ». Dans : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne], De Boeck Supérieur, 2022, p. 77-81.

# L'AUTOFORMATION DES PERSONNELS EN BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE

---

## QUI PRATIQUE L'AUTOFORMATION ?

Comme nous l'avons déjà souligné lors de la présentation de la méthodologie, il existe un risque important que le profil des répondants au questionnaire corresponde majoritairement à des agents se sentant particulièrement concernés par la pratique de l'autoformation. Nous proposons donc d'analyser les données recueillies en tenant compte de ce biais potentiel et considérons que la surreprésentation des personnels pratiquant l'autoformation<sup>16</sup> parmi les répondants ne peut être tenue pour représentative des pratiques de l'ensemble de la profession.

Nous nous appuyons en cela sur le constat formulé par Corinne Dupin à l'issue des entretiens qu'elle avait effectués auprès de bibliothécaires, et qui mettaient en évidence une diversité des rapports à l'autoformation chez les professionnels des bibliothèques. Elle constatait ainsi « qu'il serait abusif d'en faire des auto-apprenants compulsifs ou même réguliers »<sup>17</sup>. Les professionnels des bibliothèques semblent en effet entretenir des relations très diverses à l'autoformation, tant dans la manière de la définir que dans la place qu'elle occupe dans leur parcours professionnel. Pour certains agents, l'autoformation constitue une évidence et semble constitutive de leur métier<sup>18</sup>. Pour ceux-là, qu'elle soit volontaire ou subie, elle représente alors un prolongement naturel du travail quotidien et un réflexe<sup>19</sup> face à un problème ou à un besoin de compétence. Certains en revanche « ne s'auto- ni même ne se forment jamais, faute d'intérêt, ou parce qu'ils considèrent que cette pratique ne relève pas de leurs obligations »<sup>20</sup>

Les données recueillies lors des entretiens et par le questionnaire permettent néanmoins de dégager les dynamiques à l'œuvre ainsi que certaines caractéristiques communes aux personnels qui s'autoforment en BU.

Les entretiens menés auprès des responsables de la formation continue des établissements et des personnels d'encadrement avaient, en effet, mis en évidence une diversité de perceptions quant aux profils des agents pratiquant l'autoformation. Certains identifient ainsi, ou projettent, des différences, qu'elles soient liées aux catégories statutaires, aux missions exercées ou aux profils individuels des agents. Dans la plupart des cas, ces représentations sont largement calquées sur les pratiques observées en matière de formation continue. Il nous a donc semblé pertinent d'interroger plus précisément le profil de ces auto-apprenants, dans la perspective notamment de développer une meilleure

---

<sup>16</sup> L'analyse par catégorie hiérarchique montre ainsi que la proportion d'agents déclarant s'autoformer est très proche d'une catégorie à l'autre : 95,7 % pour les catégories A et A+, 91,1 % pour la catégorie B et 93,5 % pour la catégorie C, avec une moyenne de 93,5 % de répondants pratiquant l'autoformation.

<sup>17</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. Bibliothèques, p. 12

<sup>18</sup> Un des agents a ainsi déclaré en entretien que pour lui, les bibliothécaires ont « tendance à apprendre des trucs par [eux]-mêmes ».

<sup>19</sup> Un agent interrogé indique ainsi avoir développé « un réflexe Zenodo » ou encore « un réflexe Urfist ».

<sup>20</sup> *ibidem*

connaissance de leurs pratiques et d'en favoriser l'accompagnement par l'organisation.

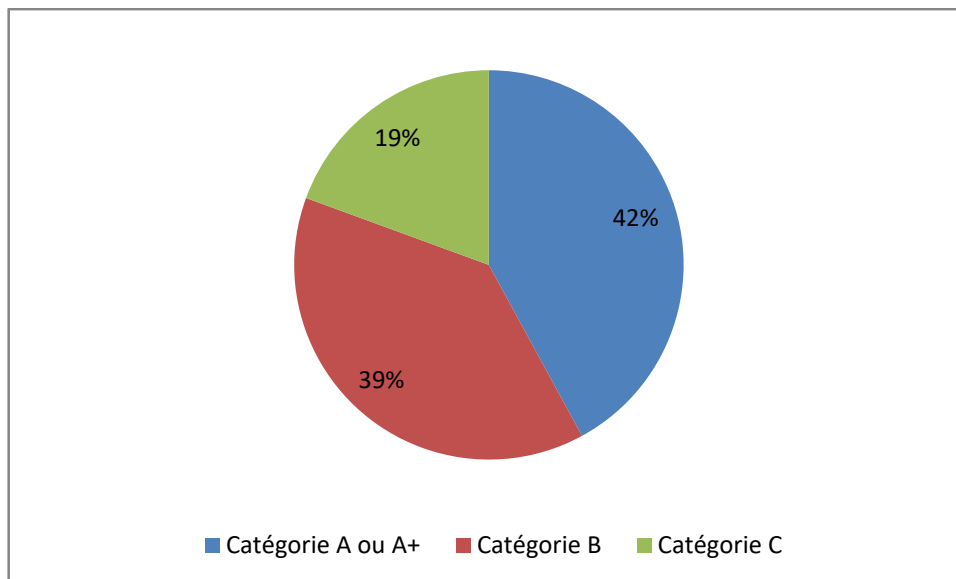
## Profils des auto-apprenants : catégories, statuts et diplômes

### *Une sur-représentation des catégories A*

La perception, plus ou moins explicite dans les entretiens menés auprès des correspondants formation et des personnels encadrants<sup>21</sup>, selon laquelle les agents de catégorie C auraient moins recours à l'autoformation<sup>22</sup>, est fréquemment mise en relation avec le constat selon lequel ils seraient également moins demandeurs de formations continues. Dès 2009, un rapport de l'Inspection générale des bibliothèques constatait en effet que « toutes les catégories de personnel n'ont pas une chance égale de bénéficier [...] [des] formations », et soulignait notamment la sous-représentation des catégories C dans les statistiques de formation continue<sup>23</sup>. Ce rapport mettait également en évidence une fréquence élevée des actions de formation chez les catégories B, ainsi qu'une raréfaction des actions de formation continue chez les cadres<sup>24</sup>.

Les données issues du questionnaire permettent d'apporter quelques éléments complémentaires concernant le poids de la catégorie dans la pratique de l'autoformation.

**Figure 4 : Répartition des agents pratiquant l'autoformation par catégorie**



<sup>21</sup> Cette distinction par catégorie apparaît notamment dans 6 des 19 entretiens réalisés lors de la phase exploratoire.

<sup>22</sup> « En moyenne, ce sont les agents de catégorie C qui sont les moins nombreux à en bénéficier, alors qu'ils sont sans doute les plus concernés en raison de la transformation de leur travail due à l'automatisation progressive des tâches qui leur sont dévolues » (PERRIN, Georges. La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'Etat: [rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris, France : Inspection générale des bibliothèques, 2009).

<sup>23</sup> Ce constat formulé en 2009 ne saurait cependant être transposé tel quel à la situation actuelle. Les missions des catégories C ont en effet évolué, se sont diversifiées, et certaines thématiques centrales de leurs missions, comme l'accueil des publics, ont vu l'offre institutionnelle se développer.

<sup>24</sup> « les personnels d'encadrement semblent moins assidus, et rares sont les directeurs de bibliothèques qui manifestent leurs besoins de formation continue [...] ». (ibidem, p.20).

**Figure 5 : Poids comparé des catégories dans les effectifs et parmi les pratiquants de l'autoformation**

| Catégorie         | Pratiquant l'autoformation | Part dans les effectifs | Écart |
|-------------------|----------------------------|-------------------------|-------|
| Catégorie A ou A+ | 42 %                       | 31 %                    | +11 % |
| Catégorie B       | 39 %                       | 33 %                    | +6 %  |
| Catégorie C       | 19 %                       | 36 %                    | -17 % |

La répartition des profils de répondants au questionnaire révèle, comme indiqué précédemment, une sous-représentation des catégories C (19 % des répondants déclarant pratiquer l'autoformation, alors qu'elles représentent 36 % des agents recensés dans l'ESGBU). L'une des hypothèses formulées est que ce décalage traduit une pratique moins répandue de l'autoformation au sein de cette catégorie. Une enquête généralisée et systématique, menée sur une population représentative, permettrait d'éclaircir ce point, mais il n'est pas possible ici d'aller plus loin dans l'analyse globale des pratiques.

À l'inverse, les agents de catégorie A apparaissent surreprésentés parmi les répondants au questionnaire et parmi les pratiquants de l'autoformation. En l'absence de données récentes sur les pratiques de formation continue des cadres en bibliothèques universitaires, et en nous appuyant sur les constats établis en 2009<sup>25</sup>, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle la diminution du recours aux formations continues institutionnelles pourrait aller de pair avec le développement d'actions d'autoformation. Ce phénomène pourrait notamment être lié à un sentiment d'auto-efficacité plus marqué chez les agents de catégorie A, qui se sentiraient ainsi plus aptes et plus légitimes à se former par eux-mêmes.

### *Une répartition relativement équilibrée des filières*

L'objectif était d'identifier l'existence éventuelle de différences de pratiques d'autoformation selon les filières. Pour ce faire, la part des agents déclarant pratiquer l'autoformation a été mise en regard de leur poids dans les effectifs globaux. Les résultats font apparaître une diffusion des pratiques d'autoformation relativement homogène entre les différentes catégories de personnels. On observe toutefois une propension plus marquée de la filière bibliothèques (+11 %) à recourir à l'autoformation, notamment par rapport aux personnels ITRF (-8 %).

Ces différences, si elles peuvent sembler peu significatives, invitent cependant à s'interroger sur les conditions dans lesquelles l'autoformation est mobilisée selon les filières, ainsi que sur les facteurs susceptibles d'en favoriser ou d'en freiner le recours.

|                                               | Part des agents pratiquant l'autoformation | Part dans les effectifs | Écart |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------|-------|
| <b>Bibliothèques</b>                          | 67 %                                       | 56 %                    | 11 %  |
| <b>Filière ITRF (BAP F) + Autres filières</b> | 11 %                                       | 19 %                    | -8 %  |
| <b>Contractuels</b>                           | 22 %                                       | 25 %                    | -3 %  |

<sup>25</sup> cf. *supra*

### ***L'importance du niveau de diplôme***

L'analyse des réponses met également en évidence une forte présence d'agents diplômés parmi les pratiquants de l'autoformation puisque 64 % d'entre eux sont titulaires d'un diplôme de niveau bac +4 ou supérieur. Ce constat doit cependant être mis en perspective avec le phénomène de surqualification structurelle, notamment observable dans les concours de recrutement de la filière bibliothèques<sup>26</sup>.

On note aussi que si l'absence de diplôme ou la détention d'un diplôme inférieur à bac +2 ne constitue pas systématiquement un frein à l'auto-apprentissage, l'omniprésence d'agents fortement diplômés parmi les pratiquants semble indiquer néanmoins que le niveau de formation initiale facilite le recours à l'autoformation. Celui-ci peut, en effet, jouer un rôle important dans la capacité de l'agent à identifier et accéder à certaines ressources (de niveau scientifique ou en langue étrangère par exemple), mais aussi dans la capacité à bien identifier ses besoins de formation et à structurer son apprentissage.

### **Un rapport hétérogène à l'autoformation**

Si, comme on l'a vu, l'autoformation apparaît, à des degrés variables, comme une pratique présente dans l'ensemble des catégories d'agents, les entretiens menés lors de la phase exploratoire ont montré que les rapports entretenus avec cette modalité d'apprentissage sont loin d'être homogènes. Le questionnaire a ensuite permis de confirmer ce constat, tout en le nuancant. En effet, si l'autoformation ne recouvre ni les mêmes pratiques ni les mêmes significations, et n'occupe pas la même place dans les parcours professionnels des agents, elle est caractérisée par des éléments communs, au premier rang desquels figure un sentiment largement partagé de l'importance de l'auto-apprentissage dans la vie professionnelle.

### ***Une définition difficile***

Les entretiens menés durant la phase exploratoire ont d'abord mis en avant la difficulté, pour une grande partie des agents interrogés, à définir précisément ce que recouvre l'autoformation.

Interrogés sur leur définition de l'autoformation, quelques agents interrogés<sup>27</sup> ont ainsi mobilisé une lecture sémantique intuitive du préfixe *auto*, qu'ils associent explicitement ou implicitement à l'idée que l'autoformation est intrinsèquement liée à celle d'une action par et/ou pour soi-même. Cette interprétation renvoie tantôt à l'importance de l'initiative individuelle dans le déclenchement de l'action de formation, tantôt à la responsabilité personnelle dans le processus d'apprentissage, et marginalement à l'idée d'un apprentissage complètement autonome.

Pour autant, la plupart des agents interrogés ont indiqué avoir des difficultés à définir clairement l'autoformation. Pour l'un d'eux, le « flou » de cette définition est notamment lié à la multitude d'actions pouvant relever, à ses yeux, de

<sup>26</sup> À titre d'exemple, en 2024 sur les 12 candidats admis au concours externe de bibliothécaire assistant spécialisé (Bibas) de classe normale, ouvert aux candidats titulaires d'un baccalauréat ou d'un titre ou d'un diplôme classé au moins au niveau 4, 7 lauréats soit 58 % étaient titulaires d'un Master (Bac +5).

<sup>27</sup> 6 agents sur les 19 interrogés se sont ainsi appuyés sur une analyse étymologique pour fournir une définition de l'autoformation.

l'autoformation. Pour un autre, certaines modalités comme les Mooc sont clairement identifiées comme relevant de l'autoformation, sans qu'il soit en capacité, pour autant, d'en donner une définition globale satisfaisante. On constate ainsi que la difficulté principale, pour les agents interrogés, ne réside pas tant dans l'identification de leurs pratiques d'autoformation que dans la capacité à les inscrire dans une définition de l'autoformation à la fois suffisamment précise pour en délimiter les contours et suffisamment englobante pour rendre compte de la variété des situations vécues. Il en résulte donc plutôt une définition « en creux » de l'autoformation, et une faculté à identifier ce qu'elle n'est pas plutôt que ce qu'elle est.

Dans un mouvement paradoxal, ce flou définitionnel n'empêche toutefois pas les agents de déclarer pratiquer l'autoformation. Celle-ci apparaît ainsi davantage définie par ses buts et ses usages que par un cadre conceptuel explicite. Ce constat rejoint les difficultés, déjà relevées dans la littérature, à circonscrire précisément les contours de l'autoformation, notamment parce qu'en contexte professionnel, elle se situe le plus souvent à l'intersection de pratiques formelles, informelles et de veille professionnelle.

### ***De l'autoformation exclusive à l'autoformation subie : la place variable de l'autoformation dans les pratiques professionnelles***

Les entretiens puis les réponses au questionnaire ont mis clairement en évidence le rôle et la place variable de l'autoformation dans les parcours des agents.

On note ainsi que certains agents interrogés associent leur pratique de l'autoformation à des caractéristiques personnelles ou à un mode de fonctionnement individuel. Certains expriment ainsi le sentiment que l'autoformation « leur convient » et qu'elle est plus efficace<sup>28</sup> ou plus adaptée à leur manière d'apprendre<sup>29</sup>. 21 %<sup>30</sup> des personnes déclarant s'autoformer ont ainsi indiqué avoir d'une préférence personnelle pour l'autoformation. Dans certains discours, cette posture peut même aller jusqu'à suggérer que l'autoformation ne serait pas accessible à tous, un agent évoquant par exemple l'idée que « tout le monde ne sait pas le faire ». Ces observations rejoignent de nombreux travaux dont ceux de Marc Nagels et Philippe Carré, qui montrent que l'autoformation peut être vécue par certains individus comme une véritable « habitude de vie » voire comme une aptitude perçue comme naturelle ou quasi innée<sup>31</sup>.

Les résultats du questionnaire invitent toutefois à nuancer cette lecture. En effet, la majorité des agents interrogés (53 %) n'identifient pas de motivations d'ordre strictement personnel dans leur recours à l'autoformation. Ce constat montre bien que le recours à l'autoformation ne saurait être réduit à une simple préférence ou disposition individuelle. Cet élément a d'ailleurs été largement

<sup>28</sup> L'un des agents a ainsi déclaré en entretien que « pour répondre à un besoin, l'autoformation est meilleure ».

<sup>29</sup> Quelques verbatim témoignent ainsi de ce type d'approche : « J'ai la sensation que l'autoformation est un procédé qui convient bien à mon mode de fonctionnement » (catégorie B) ou encore « je suis complètement agentique dans mon fonctionnement » (catégorie A).

<sup>30</sup> Il s'agit ici du nombre de répondants au questionnaire ayant répondu que les raisons personnelles (préférence pour l'auto-apprentissage, désir de maîtriser le processus d'apprentissage, etc.) étaient « souvent » ou « à chaque fois » à l'origine de leurs actions d'autoformation.

<sup>31</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, mars 2016, p.9.

confirmé par le questionnaire qui montre bien que les auto-apprenants n'excluent pas nécessairement le recours à d'autres types de formation, et que la part « d'auto-apprenant exclusifs » est extrêmement minoritaire. Ainsi, si pour certains agents, l'autoformation constitue le mode principal, voire quasi exclusif, d'apprentissage professionnel<sup>32</sup>, seuls 3 % des auto-apprenants ont déclaré n'avoir suivi aucune autre formation en dehors de leurs actions d'autoformation.

Pour d'autres, l'autoformation est plutôt un processus d'apprentissage de complément permettant de préparer ou poursuivre une formation dispensée dans un cadre institutionnel et formel. Dans certains cas, elle peut ainsi constituer une première approche d'un sujet, une phase exploratoire permettant de se familiariser avec un outil ou une thématique avant de suivre une formation institutionnelle<sup>33</sup>. Cette première approche peut alors leur permettre d'identifier plus précisément leurs besoins, leurs difficultés ou les formations susceptibles de leur être utiles<sup>34</sup>. Pour d'autres, l'autoformation s'inscrit en revanche dans une logique d'approfondissement de connaissances acquises dans le cadre de la formation formelle et institutionnelle. S'il n'explore pas la question de l'offre institutionnelle comme suite ou complément d'une première approche en autoformation, le questionnaire montre cependant que pour environ 22 % (80) des répondants pratiquant l'autoformation, celle-ci peut être un moyen de compléter une formation déjà reçue<sup>35</sup>.

Enfin, l'autoformation peut également être vécue comme une pratique contrainte ou « par défaut ». Faute de formations disponibles, adaptées ou accessibles (en raison de contraintes budgétaires de l'établissement, organisationnelles ou liées à l'offre existante) certains agents indiquent se tourner vers l'autoformation comme seule alternative possible pour acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leurs missions<sup>36</sup>. Cette pratique contrainte, de l'autoformation, déjà présente dans les entretiens, apparaît d'ailleurs nettement dans les réponses au questionnaire. On note ainsi que 87 % des agents pratiquant l'autoformation déclarent l'avoir fait ponctuellement ou systématiquement pour des raisons liées à l'absence ou l'inadéquation de l'offre de formation institutionnelle<sup>37</sup>. Le recours à l'autoformation s'explique ainsi, en partie, par un déficit perçu de formations formelles, notamment dans des domaines en construction ou en recomposition rapide. Les travaux d'Amélie Barrio et de Julien Bourdet sur la formation des usagers aux compétences informationnelles

<sup>32</sup> Les entretiens montrent ainsi l'importance de l'autoformation chez certains agents qui peuvent avoir un recours quasi-exclusif à l'autoformation : « je ne fais que ça » ou encore « c'est mon principal mode de formation ».

<sup>33</sup> Pour l'un des agents interrogés le fait de mêler autoformation et formation institutionnelle est un processus « complémentaire et pas forcément redondant ».

<sup>34</sup> Un agent déclare ainsi s'être autoformé à des outils ou à des thématiques (ex. IA) dans le cadre d'une première approche, et d'une découverte du sujet, qu'il a ensuite complété par des formations institutionnelles qui ont fait l'objet d'une demande expresse auprès de sa hiérarchie. Pour lui cette première étape en autoformation lui a permis d'identifier les formations qui pourraient [lui] convenir. Un autre a indiqué durant son entretien avoir demandé une formation à l'outil WinIBW pour valider les compétences qu'il avait développées d'abord en autoformation.

<sup>35</sup> Un répondant au questionnaire ayant ainsi indiqué parmi les raisons liées à l'offre de formation « Besoin de compléter la formation qui n'a pas répondu à toutes mes questions. J'ai eu besoin de compléter la formation reçue par d'autres formations sur le même sujet. ».

<sup>36</sup> Un agent déclare ainsi dans son entretien que, pour lui, « l'autoformation intervient par défaut d'une formation disponible tout de suite ».

<sup>37</sup> Soit 307 répondants ayant indiqué avoir eu « parfois », « souvent » ou « à chaque fois » recours à l'autoformation pour des raisons liées à l'inadéquation de l'offre de formation institutionnelle.

vont dans le même sens, en mettant en évidence une offre de formation disparate face à une augmentation des attentes professionnelles<sup>38</sup>.

Le tableau ci-dessous montre aussi qu'au-delà des limites ou des contraintes liées à l'offre institutionnelle, les freins ou obstacles sont parfois à chercher dans le contexte personnel ou professionnel de l'agent, ou dans l'organisation (manque de budget, lourdeurs administratives ou méconnaissance des circuits de validation des actions de formation).

| Contrainte invoquée                                                                                                                          | Nombre | % des agents pratiquant l'autoformation |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----------------------------------------|
| <b>L'offre institutionnelle ne propose pas de formation sur le sujet</b>                                                                     | 195    | 53 %                                    |
| <b>La temporalité de la formation institutionnelle est inadaptée aux contraintes de l'agent</b>                                              | 143    | 39 %                                    |
| <b>Les modalités de formations sont inadaptées aux contraintes de l'agent (lieu de formation trop éloignée, formation trop longue, etc.)</b> | 137    | 37 %                                    |
| <b>Le niveau de formation institutionnel proposé est inadapté aux besoins de l'agent</b>                                                     | 115    | 31 %                                    |
| <b>Le circuit administratif de la formation continue est mal connu ou trop contraignant</b>                                                  | 80     | 22 %                                    |
| <b>La charge de travail de l'agent ne permet pas la formation sur temps de travail</b>                                                       | 70     | 19 %                                    |
| <b>Le budget formation continue de l'établissement est insuffisant pour payer la formation</b>                                               | 40     | 11 %                                    |
| <b>La hiérarchie refuse de valider une formation institutionnelle</b>                                                                        | 27     | 7 %                                     |

Ces premiers éléments nous invitent à dépasser une lecture de l'autoformation exclusivement fondée sur des dispositions individuelles ou des préférences personnelles. Comme le souligne Philippe Carré, la capacité à s'autoformer relève davantage d'un « attribut situationnel »<sup>39</sup> que d'un trait stable de la personnalité : les capacités et le désir de conduire ses apprentissages sont en effet susceptibles de varier selon les contextes, les objets d'apprentissage et les moments de la vie professionnelle. L'autoformation ne peut être comprise indépendamment des situations dans lesquelles elle s'inscrit, ni des contraintes et opportunités propres aux environnements de travail. La suite de notre analyse portera donc sur les circonstances, les besoins et les facteurs déclencheurs qui conduisent les agents à recourir, à un moment donné, à l'autoformation plutôt qu'à d'autres modalités de formation.

<sup>38</sup> « Si l'offre de formation sur ce sujet reste faible, la demande pour accéder à ces formations s'accroît, indiquant ainsi que les bibliothécaires ressentent un réel besoin de développer leurs compétences dans ce domaine » BOURDET, Julianne et BARRIO, Amélie. *Formation continue des bibliothécaires en France : état des lieux et prospective autour de l'éducation aux médias et à l'information*. Documentation et bibliothèques [en ligne]. Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 2020, Vol. 66, n° 4, p. 41

<sup>39</sup> CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002, p.49.

## DECLENCHEURS ET OBJETS DE L'AUTOFORMATION

Les travaux montrent qu'il existe un consensus sur le fait que l'entrée en autoformation ne relève pas d'un motif unique mais plutôt d'un faisceau de motivations, à la fois personnelles et environnementales, qui se combinent différemment selon les trajectoires, les contextes de travail et les moments de carrière des apprenants. Ces études soulignent que l'autoformation suppose, le plus souvent, un apprenant engagé et actif, pour qui l'apprentissage revêt une signification personnelle. Ce processus que Corinne Dupin<sup>40</sup> appelle la « mise en sens personnel », est étroitement lié aux raisons qui conduisent un agent à s'autoformer.

### Les éléments déclencheurs

Le rôle des éléments déclencheurs de l'autoformation est donc déterminant et l'analyse des motivations à l'autoformation peut se faire à travers la distinction, présente en sciences de l'éducation, entre motivations intrinsèques et motivations extrinsèques<sup>41</sup>. Cette distinction permet notamment de mieux comprendre les ressorts de l'engagement des agents dans des démarches d'autoformation.

#### *Les motivations intrinsèques*

Les motivations « intrinsèques » renvoient à des situations dans lesquelles l'apprentissage est recherché et pratiqué pour lui-même, indépendamment de ses bénéfices immédiats ou de toute contrainte extérieure.

Philippe Carré<sup>42</sup> définit ainsi la motivation intrinsèque comme le fait de trouver un plaisir immédiat dans l'activité d'apprentissage, un « plaisir d'apprendre » qui constitue en soi une finalité. Cette dimension de l'auto-apprentissage apparaît d'ailleurs nettement dans les entretiens menés auprès des agents pratiquant l'autoformation<sup>43</sup>. L'autoformation peut ainsi répondre à un intérêt personnel pour un sujet, à une curiosité intellectuelle<sup>44</sup> ou à un désir (qui peut aussi être adossé à un besoin) de mise à jour permanente des connaissances<sup>45</sup>.

Les recherches montrent que l'auto-apprentissage peut aussi s'inscrire dans une logique d'*empowerment*, c'est-à-dire dans une dynamique de développement personnel, par laquelle l'individu acquiert un pouvoir d'agir sur son existence et sur son parcours professionnel. Ainsi, pour certaines personnes, l'autoformation consiste d'abord à se former « sans rien demander à personne », et relève d'une

---

<sup>40</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.11

<sup>41</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.50-53

<sup>42</sup> *ibidem*

<sup>43</sup> Quelques verbatim relevés lors des entretiens vont ainsi dans ce sens : « j'apprécie d'apprendre des choses » ; « l'autoformation ça peut être du plaisir aussi » ; « si je le fais c'est que j'aime bien faire ça »

<sup>44</sup> Un agent de catégorie B interrogé indiquait ainsi s'être autoformé sur l'IA « parce que ça [l']intéressait », et un répondant au questionnaire déclare que son autoformation peut être motivée par un « intérêt personnel pour un sujet »

<sup>45</sup> Les intérêts personnels peuvent ainsi rejoindre les besoins métiers. Un agent interrogé déclare ainsi : « » le fait que mes tâches en tant que bibliothécaire soient devenues congruentes avec mes intérêts en tant que personne, c'est ça qui a déclenché le recours à l'autoformation ».

volonté affirmée de se défaire d'une forme de contrôle exercée par autrui sur leur parcours de formation<sup>46</sup>. Pascal Cyrot souligne que l'auto-apprenant développe ainsi son « pouvoir d'agir », c'est-à-dire sa capacité à agir sur lui-même par sa propre volonté dans une logique de « formation de soi par soi »<sup>47</sup>. Dans ce cas, comme le rappelle Corinne Dupin<sup>48</sup>, la démarche peut être vécue comme un motif de fierté pour l'agent qui, par son engagement personnel, développe ses capacités d'autonomie et de responsabilité<sup>49</sup>. Cette logique d'*empowerment* est particulièrement visible dans les actions d'autoformation motivées par une volonté de contourner des freins à la formation continue, telles que le refus de la hiérarchie, les contraintes budgétaires, les lourdeurs administratives ou les insuffisances de l'offre institutionnelle.

### *Les motivations extrinsèques*

À côté de ces motivations « intrinsèques », l'autoformation est un moyen de répondre à des besoins identifiés qui constituent autant de motivations « extrinsèques »<sup>50</sup> (gagner de l'argent ; progresser ; obtenir un diplôme ; etc.). En matière d'autoformation professionnelle, la part des motivations extrinsèques est particulièrement importante, et Marc Nagels et Philippe Carré rappellent qu'elles sont le plus souvent initiées par des situations concrètes : nécessité ou désir d'évolution professionnelle<sup>51</sup>, transformation des missions, insuffisance ou inadéquation de l'offre institutionnelle, etc.

Dans ses travaux, Philippe Carré distingue deux types de motivations extrinsèques : les motivations « identifiées » et les motivations « intégrées »<sup>52</sup>.

La motivation extrinsèque « identifiée » correspond aux situations dans lesquelles l'agent accepte une contrainte extérieure (évolution du poste, nouveaux outils, nouvelles responsabilités, etc.) et reconnaît la nécessité de se former pour y faire face. L'autoformation apparaît alors comme une réponse pragmatique à un besoin concret, tel qu'une prise de poste, le remplacement imprévu d'un collègue, l'évolution rapide des missions<sup>53</sup> ou l'apparition de nouveaux outils, souvent numériques. Dans ces situations, l'apprentissage est étroitement orienté vers l'action et la résolution de problèmes. Les agents interrogés lors de la phase exploratoire ont d'ailleurs fréquemment insisté sur l'importance de l'utilité directe des apprentissages et sur la possibilité de les mettre rapidement en pratique<sup>54</sup>. Parmi les raisons évoquées figurent également la volonté de mieux répondre aux

<sup>46</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.49

<sup>47</sup> CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.14.

<sup>48</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation : l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.104

<sup>49</sup> Un agent interrogé déclarait ainsi qu'« on en retire une certaine fierté ».

<sup>50</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.52-53

<sup>51</sup> Un agent interrogé indiquait qu'il a recours à l'autoformation dans des perspectives d'évolution professionnelle et pour développer des compétences « utiles pour plus tard ».

<sup>52</sup> *ibidem*

<sup>53</sup> Un agent interrogé indique ainsi durant son entretien : « les bibliothèques changent et évoluent et on doit se former à de nouvelles pratiques ».

<sup>54</sup> Un agent indiquait ainsi dans son entretien que pour lui l'autoformation devait donner lieu à une réalisation concrète ( « si c'est pour regarder quelque chose et que l'on ne produit rien...c'est pas la peine »).

usagers, de maîtriser ce que l'on doit transmettre dans le cadre d'actions de médiation ou de formation<sup>55</sup>, ou encore de se sentir légitime face aux sollicitations du public. Corinne Dupin souligne ainsi que le recours à l'auto-apprentissage peut être motivé par la crainte de ne « pas être à la hauteur », face aux collègues ou aux publics<sup>56</sup>.

La motivation extrinsèque « intégrée » se manifeste lorsque l'obligation extérieure entre en résonance avec les valeurs et les objectifs personnels de l'agent. L'autoformation permet alors de « joindre l'utile à l'agréable »<sup>57</sup> : elle répond à une exigence professionnelle tout en procurant une satisfaction personnelle liée à l'apprentissage et à la montée en compétences. Comme le souligne Corinne Dupin<sup>58</sup>, la vision du métier, et notamment l'idée que les fonctions d'un bibliothécaire présupposent « une posture d'ouverture et de recherche d'enrichissement permanente dans l'optique d'une meilleure interaction avec leurs publics », entraîne parfois l'idée que l'autoformation serait « constitutive de leur fonction ». Cette vision rejoint le constat fait par Philippe Carré que dans des domaines marqués par une évolution rapide des savoirs (numérique, pratiques des usagers, évolutions sociétales), la formation continue en général, et l'autoformation en particulier, relève d'une forme d'« hygiène professionnelle »<sup>59</sup> qui permet à l'agent de rester fonctionnel et légitime dans son activité<sup>60</sup>. La formation continue en général, et l'autoformation en particulier, tend alors à se confondre avec le travail lui-même et ne constitue plus une sphère distincte de l'activité professionnelle.

Les déclencheurs de l'autoformation sont donc multiples, et les données recueillies à travers les entretiens et le questionnaire indiquent que, de ce point de vue, les agents des bibliothèques universitaires ne se distinguent pas spécifiquement des autres professionnels. Au-delà de la catégorisation présentée ci-dessous, les travaux de Sharon L. Confessore<sup>61</sup> permettent de proposer une synthèse des motivations à l'autoformation. Celle-ci identifie ainsi trois finalités principales, qui constituent autant de registres motivationnels : l'atteinte d'un objectif identifié, l'apprentissage envisagé comme une fin en soi, ou encore l'activité, entendue comme l'ensemble des contraintes liées à la situation professionnelle de l'apprenant.

## Les sujets d'autoformation

Les sujets qui font l'objet d'actions d'autoformation chez les personnels des bibliothèques universitaires sont étroitement liés aux motivations et aux éléments

<sup>55</sup> Un répondant au questionnaire déclare ainsi qu'il s'autoforme « parce qu'[il] doit faire des formations ».

<sup>56</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.20.

<sup>57</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.52

<sup>58</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.12

<sup>59</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, cop 2004. p.188

<sup>60</sup> Un répondant au questionnaire indique ainsi que son autoformation est motivée par une « volonté de continuer à actualiser [ses] connaissances et suivre l'évolution des métiers des bibliothèques ».

<sup>61</sup> CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.198

déclencheurs analysés dans la partie précédente. Ils constituent, en ce sens, un prolongement direct des besoins perçus par les agents dans l'exercice de leurs missions et dans l'adaptation aux évolutions de leur environnement professionnel.

### *Des sujets divers mais ancrés dans le quotidien de l'agent*

Le rôle déterminant du contexte et des missions de l'agent apparaît clairement dans les réponses au questionnaire, puisque moins de 1 % des répondants déclarent s'autoformer sur des thématiques sans aucun lien avec leurs missions, tandis que 48 % indiquent que leur autoformation est « systématiquement en lien avec leurs missions ». Ces résultats montrent que l'autoformation relève avant tout d'une dynamique de formation continue, orientée vers l'adaptation au poste et le développement professionnel, bien plus que d'une démarche personnelle détachée du cadre de travail.

Les entretiens menés durant la phase exploratoire et les réponses au questionnaire montrent par ailleurs la grande diversité des thématiques concernées. Cette caractéristique avait déjà été soulignée par Corinne Dupin, qui relevait que les champs d'application et de formation des bibliothécaires sont particulièrement étendus<sup>62</sup>, notamment en bibliothèque universitaire, où les missions couvrent un large spectre de disciplines académiques, en particulier pour l'acquisition de ressources documentaires, et s'étendent aujourd'hui à des sujets tels que l'éducation aux médias et à l'information, la gestion des données de la recherche, etc.

### *Un mode d'appropriation privilégié pour les sujets émergents*

L'autoformation apparaît aussi comme l'un des modes privilégiés d'appropriation des sujets émergents et/ou caractérisés par une évolution rapide des pratiques, des outils et des savoirs. Les entretiens, confirmés par les réponses au questionnaire<sup>63</sup>, montrent ainsi que l'un des premiers objets de l'autoformation est la recherche d'information et de compréhension sur ces thématiques nouvelles ou en forte évolution.

Cette tendance est d'ailleurs bien identifiée par de nombreux cadres ou responsables de la formation continue des établissements, comme Maud Puaud, coordinatrice de la formation des usagers et de la formation professionnelle des agents au SCD d'Angers<sup>64</sup>, qui indique que, dans son établissement, « l'autoformation touche principalement des sujets émergents : IA, données de la recherche, *fake news*, inclusivité ». Il s'agit le plus souvent de sujets qui traversent l'actualité des bibliothèques universitaires, tels que l'intelligence artificielle, la lutte contre la désinformation, la science ouverte ou encore l'inclusivité.

Toutes ces thématiques, décrites comme des « sujets vivants » par Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay<sup>65</sup>,

<sup>62</sup> « Le professionnel des bibliothèques n'a pas la tâche facile, confronté à des champs disciplinaires larges et multiples et à des contenus hybrides (papier, électronique...). » DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.15-22.

<sup>63</sup> 67 % des auto-apprenants du questionnaire indiquent ainsi s'autoformer sur des thématiques spécifiques.

<sup>64</sup> Entretien mené le 06/05/2025.

<sup>65</sup> Entretien mené le 17/07/2025.

sont en constante évolution et nécessitent une actualisation permanente. Or, les formations institutionnelles, planifiées sur des temporalités longues et impliquant des coûts organisationnels et financiers importants, peinent parfois à répondre avec la réactivité nécessaire. L'autoformation apparaît alors comme une modalité particulièrement adaptée, offrant une réactivité à laquelle l'offre traditionnelle de formation continue ne peut pas toujours répondre.

### *La place importante des outils*

L'analyse des entretiens et du questionnaire montre aussi la place significative de l'autoformation aux outils et aux compétences techniques. Ces pratiques portent aussi bien sur des outils directement liés au cœur des missions (catalogage, ressources électroniques, SIGB<sup>66</sup>, logiciels bibliographiques, etc.) que sur des outils transversaux mobilisés dans des activités de formation, de communication ou encore de gestion de projet.

Parmi eux, les logiciels de bureautique occupent une place particulière, et on note une pratique largement partagée par toutes les catégories de personnels. Ce constat fait écho aux entretiens qui évoquent le recours fréquent à des tutoriels en ligne, notamment sur YouTube, pour se former à des usages spécifiques d'Excel. L'usage de plus en plus fréquent de logiciels et applications spécialisés pour la communication (Canva, Photoshop, Illustrator, etc.) ou la pédagogie (ex. Genially), et sur lesquels l'offre institutionnelle est parfois insuffisante, transparaissait aussi dans les entretiens et est confirmé par les réponses au questionnaire.

L'autoformation aux outils métiers et aux compétences techniques apparaît toutefois surreprésentée chez les personnels de catégorie B qui représentent 43 % sur ces outils. Cette tendance s'explique notamment par l'existence de ressources de formation en ligne bien identifiées et facilement accessibles, telles que les J.e-cours de l'Abes, les tutoriels des bases de données proposés par les éditeurs, ou la documentation technique des applications professionnelles, qui favorisent tous une appropriation autonome des outils.

Les responsables de la formation continue comme les encadrants rencontrés confirment largement ces constats<sup>67</sup>. Ils identifient ainsi les outils professionnels comme un domaine dans lequel l'autoformation est non seulement fréquente, mais aussi souvent pertinente, en raison de la difficulté à proposer des formations institutionnelles suffisamment fines, réactives ou adaptées aux contextes locaux. Les formations éditeurs, les webinaires, les tutoriels en ligne ou les modules en autoformation sont alors perçus comme des compléments nécessaires à l'offre existante, permettant aux agents de maintenir leurs compétences à jour dans un environnement technique et informationnel en constante évolution.

---

<sup>66</sup> Sur ce sujet un agent déclarait qu'il n'avait pas trouvé de formation institutionnelle sur son SIGB et qu'il était contraint de s'autoformer sur le logiciel, faute d'expertise dans l'équipe.

<sup>67</sup> Sophie Pithon, chargée de la formation et du développement des compétences au SCD du Mans, indiquait ainsi dans son entretien, mené le 02/07/2025, que la part des formations techniques (ex. J.e-Cours) et des formations aux outils numériques était très importante dans ses équipes.

Tableau 3 : Répartition des thématiques d'autoformation par catégorie

|                                                                                                         | A   | B  | C  | Total      | %    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|----|------------|------|
| <b>Sujet spécifique</b><br>(IA, Science ouverte, désinformation, laïcité, etc.)                         | 123 | 91 | 35 | <b>249</b> | 67 % |
| <b>Logiciel de bureautique</b><br>(Excel, Word, PowerPoint, etc.)                                       | 97  | 95 | 54 | <b>246</b> | 66 % |
| <b>Logiciel ou application spécialisée</b><br>(Photoshop, Canva, Genially, Zotero, Wordpress, etc.)     | 111 | 88 | 46 | <b>245</b> | 66 % |
| <b>Logiciel métier</b><br>(SIGB, Outil de découverte, WiniBW, Calames, Analytics, etc.)                 | 68  | 78 | 34 | <b>180</b> | 49 % |
| <b>Savoir-faire transversal</b><br>(management, communication, formation ou accueil des publics)        | 86  | 63 | 29 | <b>178</b> | 48 % |
| <b>Savoir-faire métier</b><br>(reliure ou réparation, catalogage, archivage, gestion des données, etc.) | 39  | 60 | 36 | <b>135</b> | 36 % |
| <b>Développement informatique</b><br>(SQL, Développement web, Python, etc.)                             | 43  | 24 | 7  | <b>74</b>  | 20 % |
| <b>Autre</b><br>(langue étrangère, culture générale, etc.)                                              | 12  | 9  | 7  | <b>28</b>  | 8 %  |

## LES MODALITES D'AUTOFORMATION

L'objectif ici n'est pas de dresser un inventaire exhaustif des outils, ou des dispositifs mobilisés par les agents dans leurs démarches d'autoformation, mais plutôt de proposer une lecture transversale des modalités d'autoformation. Les données issues du questionnaire et des entretiens montrent en effet que l'autoformation ne se déploie pas selon des schémas stabilisés, mais s'inscrit dans un ensemble de pratiques hétérogènes, souvent imbriquées, articulant apprentissages informels, dispositifs numériques et dynamiques sociales.

### Apprentissage informel et écoformation

Le travail de Pascal Cyrot rappelle que, si elle recouvre l'ensemble des apprentissages autodirigés, elle intègre également les apprentissages conscientisés sans intention préalable, voire des apprentissages non intentionnels et non conscientisés<sup>68</sup>.

#### *L'apprentissage informel*

Les pratiques d'autoformation observées chez les personnels de bibliothèques universitaires relèvent ainsi très souvent de formes d'apprentissage informelles, peu structurées et étroitement liées à l'activité professionnelle. L'éducation informelle, ou apprentissage informel, renvoie, selon Jonathan Kaplan<sup>69</sup>, à des apprentissages issus de la vie quotidienne. Par essence, ces derniers sont

<sup>68</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.14

<sup>69</sup> KAPLAN, Jonathan, « L'autoformation collective » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.195.

généralement non organisés ni structurés, et sont extérieurs aux cadres de la formation formelle que sont l'école, l'université ou les organismes de formation.

Cette part d'apprentissage informel dont les pratiques sont souvent caractérisées par l'art de la « débrouillardise »<sup>70</sup> et l'apprentissage « sur le tas »<sup>71</sup>, est très présente chez les agents des bibliothèques universitaires. L'importance de cette modalité doit notamment beaucoup au rôle central de l'environnement professionnel dans les processus d'autoformation. Frédérique Gérard<sup>72</sup> met ainsi en évidence trois fonctions essentielles du milieu professionnel. D'une part une fonction de « finalité » qui oriente les apprentissages vers des besoins professionnels précis. D'autre part, une fonction de « métronome », qui impose un rythme contraint à l'apprentissage ; et enfin une fonction de « facilitateur », qui offre notamment des interactions et des espaces d'expérimentation à l'auto-apprenant.

### ***L'écoformation***

Cette centralité de l'environnement rejoint notamment les nombreux travaux portant sur l'apprentissage expérientiel et l'écoformation. L'écoformation, que Gaston Pineau définit comme un « processus d'apprentissage par interaction directe avec l'environnement »<sup>73</sup>, est un processus qui repose principalement sur l'imprégnation, l'expérience et la réflexivité du sujet apprenant par rapport à son environnement. Cette forme d'auto-apprentissage renvoie notamment aux travaux de Jonathan Kaplan<sup>74</sup> qui montrent que l'autoformation est souvent circonstancielle, donc implicite ou réactive. Pour Denis Cristol<sup>75</sup>, l'écoformation représente ainsi l'un des pôles majeurs de l'andragogie, où les situations, les temporalités et les événements constituent les principaux moteurs de la formation. Ces approches éclairent les pratiques observées chez les agents, pour qui l'autoformation apparaît moins comme une démarche planifiée que comme une résonance continue avec l'environnement de travail.

### **L'omniprésence du numérique dans les pratiques d'autoformation**

Les travaux de Marc Nagels et de Philippe Carré soulignent que l'accès immédiat à une multitude de ressources numériques a profondément transformé les

---

<sup>70</sup> MOISAN, André et CARRÉ, Philippe. *L'autoformation fait social ? : aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. p.199

<sup>71</sup> Expression utilisée telle quelle par un agent lors des entretiens, un autre agent indiquait aussi que « dans certains domaines [...] j'ai d'abord expérimenté moi-même et fait des tests », un autre qu'en matière d'outils il fonctionne principalement « par essai-erreur ». Un autre ajoute : « j'expérimente et j'essaie d'en tirer des conclusions pour pouvoir intégrer ça dans mes pratiques professionnelles ».

<sup>72</sup> GERARD, Frédérique, « Quelle place pour les médiathèques dans l'autoformation professionnelle ? » in NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.33 à 44.

<sup>73</sup> PINEAU, Gaston et LAROYE-CARRÉ, Françoise. « Écoformation ou écodéformation permanente à l'ère de l'Anthropocène ». *Savoirs* [en ligne]. Paris : L'Harmattan, 2024, Vol. N° 66, n° 3, p. 11-55.

<sup>74</sup> KAPLAN, Jonathan, « L'autoformation collective » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.195.

<sup>75</sup> CRISTOL, Denis, « L'émergence du sujet social apprenant : l'exemple d'un manager qui apprend le management grâce à son équipe » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.77.

conditions d'accès au savoir. Cette évolution s'est notamment traduite par une redéfinition du rôle des « espaces institutionnalisés d'accès au savoir »<sup>76</sup> et par le développement de démarches d'apprentissage plus autonomes, opportunistes et directement articulées aux besoins professionnels. Corinne Dupin<sup>77</sup> souligne par ailleurs que la culture numérique, fondée en grande partie sur l'expérimentation, le test et la « bidouille », favorise des postures actives et moins attentistes vis-à-vis de la formation, contribuant ainsi à renforcer l'agentivité des apprenants

### *Les ressources mobilisées*

La grande diversité des modalités numériques d'accès à l'information, déjà mise en évidence par Corinne Dupin, ressort également de manière très nette des entretiens et des réponses au questionnaire. Ces deux sources confirment notamment la place centrale de la documentation numérique dans les pratiques d'autoformation des bibliothécaires. Ainsi, 96 % des auto-apprenants interrogés déclarent recourir à la documentation en ligne et, pour une part importante d'entre eux, celle-ci constitue même la ressource privilégiée.

Cette forte présence du numérique s'explique à la fois par l'accessibilité immédiate des ressources, leur grande diversité, mais aussi par leur adéquation avec des besoins professionnels souvent urgents et situés. Les ressources disponibles sur des sites institutionnels, celles mises en ligne par des organismes de formation, ainsi que les contenus diffusés via les réseaux professionnels comme LinkedIn, les webinaires ou encore les supports librement accessibles, constituent ainsi un socle commun de l'autoformation.

La culture du partage, fortement ancrée dans la profession, favorise non seulement la circulation des ressources, mais aussi leur appropriation, leur réutilisation et leur mutualisation<sup>78</sup>. Des plateformes telles que Callisto ou Zenodo sont ainsi explicitement mentionnées par les agents interrogés comme des sources d'information vers lesquelles ils se tournent naturellement.

Les webinaires apparaissent par ailleurs comme une modalité particulièrement fréquente d'autoformation : 92 % des agents pratiquant l'autoformation déclarent ainsi y avoir recours. Qu'il s'agisse de webinaires commerciaux proposés par des éditeurs de ressources électroniques ou de webinaires institutionnels, ceux-ci occupent un rôle ambivalent, à la fois comme outils de formation et comme dispositifs de veille professionnelle. La frontière entre ces deux registres apparaît dès lors, comme nous le verrons plus loin, particulièrement floue, voire poreuse.

---

<sup>76</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale. Paris : Editions des archives contemporaines, mars 2016. ISBN 978-2-8130-0221-1. P.i

<sup>77</sup> « La culture du numérique, qui est celle de l'expérimentation, du test, de la « bidouille », induit moins d'attentisme de la part des professionnels (moins d'attente d'enseignements qui viendraient « d'en haut », d'une parole ex cathedra) et postule une posture plus active qu'il y a une dizaine d'années où l'autoformation sur les logiciels, par exemple, était inexistante » (DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.18)

<sup>78</sup> Cet aspect a été mis en avant dans l'ouvrage de Corinne Dupin qui soulignait notamment l'importance des ressources mises en ligne par les professionnels dans l'autoformation des bibliothécaires. (DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.25)

### *L'autoformation éducative*

L'autoformation éducative désigne, selon la typologie proposée par Christophe Jeunesse et France Henri, « l'approche par laquelle l'apprenant apprend par lui-même au sein de dispositifs numériques ouverts mais organisés »<sup>79</sup>. Philippe Carré précise que, dans ce contexte, l'autoformation est « introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative »<sup>80</sup>, ce qui distingue ces dispositifs des formes plus spontanées d'apprentissage informel.

Les médias et outils numériques d'accès à l'information, soit ce qu'Annie Jézégou désigne comme l'e-formation, occupent une place importante dans l'autoformation éducative, sans en constituer pour autant la caractéristique principale. Ces dispositifs peuvent en effet être complétés par des modalités de tutorat, de mentorat ou de mise en commun entre apprenants. Pour Philippe Carré, ce qui distingue avant tout les formations ouvertes des formations traditionnelles réside donc dans leur « plus grande accessibilité, et donc la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique »<sup>81</sup>. Il souligne toutefois le paradoxe inhérent à ces dispositifs, fondés sur une « intention hétéro-formative » tout en s'adressant à « un apprenant s'autoformant »<sup>82</sup>. Ce paradoxe est d'autant plus marqué que des études, comme celles de Marc Nagels et de Philippe Carré, montrent que le processus d'autoformation est le plus souvent caractérisé par la volonté de l'apprenant de se former « en dehors des filières de transmission traditionnelles et à l'écart des dispositifs de formation professionnelle »<sup>83</sup>.

Appliquée à la formation des agents des bibliothèques universitaires, l'autoformation éducative prend aujourd'hui des formes variées. Les principaux acteurs de la formation professionnelle, tels que l'Enssib, les CRFCB ou les Urhist, ont progressivement intégré, avec des modalités variables, des offres en autoformation dans leurs catalogues. Si ces formats existaient antérieurement, leur développement s'est fortement accéléré à la suite de la pandémie de COVID-19, qui a favorisé la généralisation des formations à distance et hybrides.

Parallèlement, l'offre de FOAD (formation ouverte et à distance), caractérisée par une grande souplesse pédagogique et l'alternance de séquences individuelles et collectives<sup>84</sup>, apparaît comme étant largement mobilisée par les agents déclarant pratiquer l'autoformation. Ainsi, 67 % d'entre eux indiquent avoir déjà eu recours à des Mooc (*Massive Open Online Courses*). Ces dispositifs, marqués par l'absence de frais, de pré-requis à l'inscription et d'obligation de participation, se prêtent particulièrement à des pratiques d'autoformation reposant sur l'autonomie de l'apprenant. Les réponses au questionnaire montrent qu'ils sont plus fréquemment utilisés par les agents de catégories A et B, notamment pour

<sup>79</sup> JEUNESSE, Christophe et HENRI, France, « Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.162.

<sup>80</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002. p.104

<sup>81</sup> *Idem*, p.103

<sup>82</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.39

<sup>83</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, mars 2016. p.i

<sup>84</sup> BRUGVIN, Marielle. *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan, 2005. p.18

découvrir ou approfondir des thématiques telles que la science ouverte<sup>85</sup> ou pour développer des compétences techniques. Toutefois, comme le soulignent Christophe Jeunesse et France Henri, la participation aux Mooc demeure souvent « émergente, fragmentée, diffuse et diverse », et l'« expérience peut s'avérer frustrante »<sup>86</sup> pour l'auto-apprenant. Ce constat est confirmé par plusieurs témoignages d'agents, qui indiquent s'être inscrits à des Mooc sans nécessairement les mener à leur terme, invoquant tour à tour le manque de temps, le découragement ou un désintérêt progressif pour le sujet.

Enfin, d'autres modalités numériques, telles que les Spoc (*Small Private Online Courses*), proches des Mooc mais destinés à un nombre plus restreint d'apprenants<sup>87</sup>, ont également été mentionnées au cours des entretiens, bien que leur usage demeure plus marginal.

## Apprendre par soi-même avec les autres : la place des sociabilités

Toutes les études consacrées à l'autoformation soulignent que, si celle-ci peut être définie, comme le dit Philippe Carré, comme une « formation par soi-même »<sup>88</sup>, elle n'en est pas pour autant une formation solitaire.

Par définition, l'autoformation s'oppose, en effet, à l'hétéroformation, entendue comme une formation « sous l'action des autres »<sup>89</sup>, reposant sur une logique pédagogique descendante dans laquelle les contenus, les objectifs et les modalités de formation sont définis par une autorité extérieure au formé. Pour autant, comme le souligne Corinne Dupin, s'autoformer ne consiste pas à se former seul, mais plutôt à entretenir « un autre rapport au sachant »<sup>90</sup>, en allant chercher les intermédiaires ailleurs et autrement. À ce titre, l'autoformation s'inscrit d'abord dans une dynamique de désintermédiation, caractérisée par une réduction de la place des intermédiaires traditionnels dans le transfert des connaissances, et notamment par une transformation, voire une disparition, du rôle du formateur.

Cependant, comme le rappelle Brigitte Albero, l'autoformation est « toujours couplée »<sup>91</sup> à d'autres dimensions et ne peut être réduite à une simple soloformation. L'auto-apprenant se forme au contact des autres, dans un environnement social, professionnel et organisationnel donné, et s'appuie le plus souvent sur des ressources conçues, transmises ou rendues accessibles par autrui. L'autoformation apparaît ainsi moins comme la pratique d'un apprentissage isolé que comme une modalité d'apprentissage autonome s'inscrivant dans un écosystème relationnel.

<sup>85</sup> Un agent interrogé a ainsi indiqué avoir suivi le Mooc proposé par Sorbonne Université sur la science ouverte.

<sup>86</sup> JEUNESSE, Christophe et HENRI, France, « Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. p.159

<sup>87</sup> <https://www.francetravail.fr/actualites/le-dossier/pratique/formation/connaissiez-vous-les-spocs.html> (consulté le 29/01/2026).

<sup>88</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.1

<sup>89</sup> *idem*. p.2

<sup>90</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.11

<sup>91</sup> ALBERO, Brigitte. « Autoformation » in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne], De Boeck Supérieur, 2022, p. 77-81.

### *Le rôle des sociabilités dans l'apprentissage autonome*

Les recherches consacrées à l'autoformation mettent ainsi en évidence la place centrale des sociabilités dans les processus d'apprentissage autodirigés. Christophe Jeunesse et France Henri rappellent à ce titre que « l'autodidacte n'a jamais été complètement seul »<sup>92</sup> et que son entourage, qu'il soit professionnel, social ou familial, contribue, à différents niveaux, à ses apprentissages. Leurs travaux soulignent notamment le rôle déterminant de l'entourage dans le déclenchement des actions d'autoformation, mais aussi dans le maintien de la motivation et la persistance des apprentissages dans le temps.

La part de cette « autoformation collective », terme utilisé par Jonathan Kaplan pour désigner les apprentissages qui se construisent au sein d'un collectif, est centrale dans les pratiques d'autoformation des bibliothécaires<sup>93</sup>. Corinne Dupin rappelle ainsi que « la forme d'apprentissage la plus plébiscitée par les professionnels des bibliothèques est sans conteste l'apprentissage par les pairs, sur le lieu de travail, à l'occasion d'événements plutôt informels de partage de bonnes pratiques et de compétences »<sup>94</sup>.

Dans cette même perspective, Philippe Carré emploie le terme d'« autoformation sociale » pour qualifier des modes d'apprentissage qui se développent « dans et par la participation à des groupes », le plus souvent en lien étroit avec des milieux professionnels. Cette approche fait écho à l'analyse de Corinne Dupin, pour qui « la médiation, constitutive de l'apprentissage, ne se dissout pas dans l'autoformation qui ne saurait faire l'économie de la confrontation avec ses pairs – ou d'autres »<sup>95</sup>.

L'autoformation apparaît ainsi moins comme une pratique individuelle isolée que comme une dynamique relationnelle, inscrite dans des collectifs de travail et des réseaux de sociabilité professionnelle.

### *Les « sociabilités contemporaines »*

Ces sociabilités d'apprentissage se déploient aujourd'hui largement dans des environnements numériques. Le terme de « sociabilités contemporaines »<sup>96</sup> est ainsi mobilisé par Corinne Dupin pour désigner des échanges médiatisés par les écrans, qu'ils soient asynchrones ou synchrones, et qui favorisent la mise en réseau des professionnels ainsi que la constitution de communautés d'apprentissage à distance. Annie Jézégou<sup>97</sup> montre d'ailleurs que, y compris dans des dispositifs d'e-learning, la présence d'autrui (au travers d'échanges sur des forums, via des

---

<sup>92</sup> JEUNESSE, Christophe et HENRI, France, « Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, France : Chronique sociale, 2013. p.159

<sup>93</sup> Un agent interrogé déclare ainsi « Quand j'ai un problème, mon premier réflexe, c'est de chercher auprès des collègues, ou en ligne » ou encore « La formation sur le tas, ça peut être une problématique rencontrée à laquelle un collègue va apporter une réponse. »

<sup>94</sup> DUPIN CORINNE. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. Bibliothèques. p.91

<sup>95</sup> *ibidem*. p.11

<sup>96</sup> *ibidem*. p.60

<sup>97</sup> JÉZÉGOU, Annie. *Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés*. Distances et savoirs. JLE Éditions, Octobre 2010, Vol. 8, n° 2, p. 257-274

listes de diffusion, etc.) favorise l'auto-direction de l'apprenant, en répondant notamment à un besoin d'appartenance sociale.

L'autoformation apparaît ainsi comme une pratique fondamentalement relationnelle, reposant sur l'autonomie tout en étant profondément inscrite dans des réseaux de sociabilités humaines et numériques. Le développement des sociabilités numériques répond, la plupart du temps, au besoin qu'ont certains auto-apprenants de tenir « une part active dans la constitution de sa ou ses communautés d'apprentissage »<sup>98</sup>.

Pascal Cyrot<sup>99</sup> souligne ainsi l'importance des réseaux sociaux, professionnels ou non, des forums et autres espaces d'échanges numériques, chez les auto-apprenants, notamment parce qu'ils permettent le regroupement des apprenants autour de centres d'intérêt communs. Dans le milieu professionnel des bibliothèques universitaires, différentes interfaces numériques de sociabilités répondent pleinement à cet objectif, telles que les listes de diffusion (adbu-forum<sup>100</sup>, bibliopat<sup>101</sup>, compétences informationnelles<sup>102</sup>, etc.) ou encore les réseaux sociaux professionnels (LinkedIn<sup>103</sup>), mentionnés, quoique souvent à la marge, dans les entretiens menés lors de la phase exploratoire.

---

<sup>98</sup> DUPIN CORINNE. Autoformation: l'apprentissage buissonnier. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. Bibliothèques.

<sup>99</sup> JEUNESSE, Christophe et HENRI, France, » Autoformation 2.0 : autodidaxie et autoformation éducative à l'ère du Web social » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, France : Chronique sociale, 2013. p. 155.

<sup>100</sup> <https://groupes.renater.fr/sympa/info/adbu-forum> -(consulté le 27/02/2026)

<sup>101</sup> <https://www.bibliopat.fr/> (consulté le 27/02/2026)

<sup>102</sup> <https://groupes.renater.fr/sympa/info/competencesinformationnelles> (consulté le 27/02/2026)

<sup>103</sup> <https://fr.linkedin.com/> (consulté le 27/02/2026)



# L'AUTOFORMATION DANS LES STRATEGIES DE FORMATION CONTINUE DES ETABLISSEMENTS

---

## L'AUTOFORMATION DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES DE FORMATION CONTINUE

### Le glissement des politiques de formation vers l'autonomie des individus en formation

La question de l'autoformation n'a jamais vraiment fait l'objet, en France, d'une législation spécifique. Cependant, l'analyse des évolutions des politiques publiques en matière de formation continue met en évidence un mouvement progressif de reconnaissance des pratiques d'apprentissage autodirigé, inscrit dans une dynamique plus large de développement de la formation tout au long de la vie.

À cet égard, la loi du 16 juillet 1971, dite « loi Delors », relative à l'éducation permanente<sup>104</sup> constitue un premier tournant. En distinguant pour la première fois, dans les textes, la formation initiale de la formation permanente, elle institutionnalise la formation professionnelle continue et affirme le droit des individus, et notamment des agents publics<sup>105</sup>, à poursuivre l'acquisition de compétences au-delà du cadre scolaire initial, tout au long de leur vie professionnelle. Aujourd'hui, cette reconnaissance du droit des agents à la formation tout au long de la vie, est inscrite dans le Code général de la fonction publique<sup>106</sup>.

À partir des années 1990, les politiques publiques de formation continue connaissent une inflexion marquée, caractérisée par une valorisation croissante de l'autonomie des individus, de l'individualisation des parcours et de la responsabilisation des apprenants dans la conduite de leur développement professionnel<sup>107</sup>. Cette évolution du cadre normatif conduit Catherine Clénet à constater que « l'autoformation s'est institutionnalisée en Europe depuis trente ans »<sup>108</sup>. En inscrivant la formation dans une logique de formation tout au long de la vie, les politiques publiques reconnaissent ainsi, implicitement, la légitimité de parcours de formation construits en partie par les individus eux-mêmes, favorisant

---

<sup>104</sup> Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

<sup>105</sup> ESPAGNO-ABADIE, Delphine. « La place de la formation professionnelle dans la réforme de la fonction publique : une approche juridique ». in BACHELARD, Olivier et ESPAGNO-ABADIE, Delphine, *La formation professionnelle dans les services publics : nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019. p.150

<sup>106</sup> L'Article L421-1 du Code général de la fonction publique dispose ainsi que « Le droit à la formation professionnelle tout au long de la vie est reconnu à l'agent public ». Ce droit reprend notamment les dispositions antérieures, notamment celles issues des statuts de 1983 et du décret d'octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires.

<sup>107</sup> Sur les évolutions de la législation sur la formation professionnelle en France, voir notamment GELOT, Didier et TESKOUK, Djamal. *1971-2021: retour sur 50 ans de formation professionnelle*. Vulaines sur Seine, France : Éditions du Croquant, 2021.

<sup>108</sup> CLENET, Catherine. » L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse ». *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, no 2. p.59

ainsi le développement de pratiques d'apprentissage autonomes, souvent informelles, et partiellement extérieures aux dispositifs institutionnels classiques.

### *Vers une reconnaissance de l'autoformation*

À partir des années 1990, l'action des pouvoirs publics va ainsi contribuer à la mise en place d'un cadre législatif et réglementaire favorable au développement des pratiques d'autoformation, sans pour autant, on l'a dit, leur conférer un statut juridique explicite. Philippe Carré souligne ainsi que cette période est marquée par la constitution d'« un terreau légal conçu autour de l'image d'un sujet adulte autonome qu'il faut aider et accompagner dans son orientation, sa formation et la validation de ses acquis expérimentiels »<sup>109</sup>. Différents textes européens et nationaux encouragent ainsi, de manière indirecte, les démarches d'autoformation et d'auto-apprentissage.

Le programme européen Eurotecnet, lancé en 1989 par la Communauté économique européenne, constitue l'une des premières traductions concrètes de cette orientation. Destiné à promouvoir l'innovation dans le champ de la formation professionnelle face aux transformations technologiques, ce programme visait notamment à « développer l'utilisation de modes d'apprentissage ouverts et souples, visant entre autres à promouvoir l'autoformation »<sup>110</sup>, mettant l'accent sur la capacité des individus à s'approprier des ressources de formation de manière autonome.

Cette dynamique trouve une formulation plus explicite avec la publication, en 1995, du Livre blanc de la Commission européenne intitulé *Enseigner et apprendre : vers une société cognitive*. Ce texte constitue le premier document européen reconnaissant explicitement la nécessité de favoriser l'autoformation. Il affirme notamment que « l'individu devrait aussi pouvoir avoir accès, en permanence, à une gamme de biens d'éducation et de formation [...] de façon à pouvoir les acquérir lui-même en dehors de tout système formel »<sup>111</sup>, et souligne la capacité attendue des individus à « construire eux-mêmes leur propre qualification »<sup>112</sup>.

Sans instituer de dispositifs spécifiques dédiés à l'autoformation, ces orientations participent néanmoins à sa reconnaissance implicite en valorisant l'autonomie, l'initiative et la responsabilité individuelles dans les processus d'apprentissage.

### *Vers une individualisation de la formation continue*

À partir de la fin des années 1990 et plus nettement encore dans les années 2000, l'évolution des politiques publiques de formation continue est marquée par un changement de logique et par le passage d'un modèle de formation prescrite par l'institution, à un modèle fondé sur la responsabilisation de l'individu. Philippe

---

<sup>109</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.6

<sup>110</sup> 89/657/EEC: Décision du Conseil, du 18 décembre 1989, établissant un programme d'action visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne (Eurotecnet)[en ligne]. 18 décembre 1989. [Consulté le 11 février 2026].

<sup>111</sup> Commission Européenne. *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 1995. p.37

<sup>112</sup> *ibidem*. p.2

Carré montre ainsi que cette période est caractérisée par un transfert progressif du « centre de gravité de l'orientation et de la décision de se former (ou de ne pas le faire) vers l'individu »<sup>113</sup>. Cette orientation est d'ailleurs clairement affirmée dans le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, produit par la Commission des Communautés Européennes de 2000, dit « mémorandum de Lisbonne », qui souligne qu'en matière d'orientation des apprentissages, « le rôle principal revient aux individus eux-mêmes »<sup>114</sup>.

Cette évolution se traduit notamment par une reconnaissance accrue de l'initiative individuelle en matière de formation professionnelle. Sans que l'autoformation ne soit explicitement reconnue comme telle, la place de l'autodirection devient plus importante, et l'individu est de plus en plus invité à définir ses besoins, à formuler ses projets et à s'engager activement dans ses parcours de formation. En termes de dispositifs, la création en 2004 de l'allocation formation et du droit individuel à la formation (DIF)<sup>115</sup>, qui deviendra le compte personnel de formation (CPF) en 2017<sup>116</sup>, ouvre ainsi, selon Philippe Carré, une possibilité « certes modeste, mais symboliquement puissante, d'accès à une formation volontairement choisie par l'individu, pour partie sur le temps de travail »<sup>117</sup>.

En donnant la possibilité aux agents d'être acteurs de leur formation continue, l'individualisation des parcours tend à favoriser voire encourager les pratiques d'apprentissage autodirigées, et contribue surtout à une meilleure appropriation des compétences développées. La formation devient ainsi progressivement, comme le souligne l'un des agents interrogés, « un temps où on pense un peu à soi » où l'on développe « ses compétences à soi ».

### *Vers une reconnaissance de la formation expérientielle*

Différents dispositifs législatifs vont également participer à la légitimation de l'autoformation, notamment à travers la reconnaissance d'une part importante de celle-ci que Philippe Carré désigne comme la « formation expérientielle », c'est-à-dire un « mode d'apprentissage basé sur le retour réflexif sur ses expériences, et notamment ses expériences professionnelles ».

Un premier jalon est posé avec la Validation des Acquis Professionnels (VAP), instaurée par le décret du 23 août 1985<sup>118</sup>, qui permet un accès à l'enseignement supérieur sans posséder les titres ou diplômes normalement requis. Ce dispositif évolue ensuite vers la Validation des Acquis Personnels et Professionnels (VAPP), intégrée au Code de l'éducation<sup>119</sup>, qui autorise l'entrée

---

<sup>113</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.6.

<sup>114</sup> Commission des communautés européennes. *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. 2000. p.8

<sup>115</sup> Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

<sup>116</sup> Décret n° 2017-928 du 6 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du compte personnel d'activité dans la fonction publique et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

<sup>117</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.6.

<sup>118</sup> Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.

<sup>119</sup> Code de l'éducation, articles D613-38 à D613-50. [consulté le 11/02/2026]

dans une formation diplômante en l'absence des diplômes préalablement exigés, à partir de la reconnaissance d'expériences professionnelles et d'acquis personnels. Le dispositif de la VAPP constitue ainsi une première reconnaissance institutionnelle de parcours atypiques, mais maintient une distinction entre l'accès à la formation et l'obtention du diplôme.

Avec la mise en place, en 2002, du dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)<sup>120</sup> le droit français reconnaît pour la première fois explicitement le droit pour tout individu de faire valider les acquis de son expérience en vue de l'obtention totale ou partielle d'un diplôme, d'un titre ou d'un certificat de qualification. Comme le souligne Philippe Carré<sup>121</sup>, cette loi consacre définitivement l'idée que la reconnaissance d'une qualification peut être obtenue intégralement par l'expérience, professionnelle ou personnelle, en dehors de tout passage par une institution éducative.

Ces différents dispositifs qui, sous certaines conditions, reconnaissent aux expériences de vie, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, une valeur équivalente à celle de formations diplômantes, contribuent ainsi à légitimer une des formes de l'autoformation, en reconnaissant que les apprentissages peuvent se construire hors des institutions éducatives, dans les situations de travail, les engagements associatifs ou la vie quotidienne.

### *Vers une co-construction de la formation continue ?*

L'individualisation de la formation continue ne saurait cependant être comprise comme un mouvement en faveur du désengagement total des organisations en matière de développement des compétences. L'obligation de mettre en œuvre « au bénéfice de leurs agents, une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion sociale tout au long de la vie »<sup>122</sup> constitue d'ailleurs une obligation pour les employeurs publics. Philippe Carré rappelle ainsi qu'« au niveau des instances supranationales et des gouvernements, circulaires, rapports et lois confirment la tendance à la coresponsabilité des adultes et des organisations dans la poursuite d'apprentissages “tout au long de la vie” »<sup>123</sup>.

Pour autant, la politique de formation continue des établissements demeure souvent pensée comme un outil d'adaptation immédiate au poste ou aux évolutions techniques, limitant ainsi la prise en compte des projets professionnels et des aspirations individuelles des agents. L'Inspection générale des bibliothèques, dans un rapport de 2000 portant sur la formation des personnels de bibliothèque d'État<sup>124</sup>, notait ainsi que l'inscription de la formation continue des agents dans une perspective véritablement individualisée peut constituer une difficulté pour la

---

<sup>120</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale

<sup>121</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.5.

<sup>122</sup> L421-2 du Code général de la fonction publique

<sup>123</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.14.

<sup>124</sup> PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'Etat: rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris, France : Inspection générale des bibliothèques, 2009.

plupart des établissements<sup>125</sup> et préconisait de « personnaliser davantage l'offre et le suivi de la formation continue »<sup>126</sup>.

Cette difficulté à co-construire réellement la formation continue des agents tient à une opposition forte de logiques, entre la formation institutionnelle, dont les objectifs visent, selon Pierre Bach<sup>127</sup>, à combler un écart entre le niveau actuel des compétences et un niveau souhaité par l'organisation, et la formation individuelle, qui, elle, tend à réduire la distance entre le niveau perçu par l'agent et celui qu'il souhaite atteindre pour lui-même, en cohérence avec son projet professionnel et personnel.

L'enjeu majeur de la co-construction des parcours de formation continue est donc moins de substituer l'individualisation aux logiques collectives que de penser leur articulation, en complétant les plans de formation par des parcours plus personnalisés, y compris lorsqu'ils ne produisent pas d'effets immédiatement opérationnels. Comme le souligne Martine François, directrice générale adjointe du développement de la formation au Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT), cela implique notamment le développement de la capacité des organisations à prendre en compte la diversité des situations et à élaborer de véritables stratégies de formation individuelles<sup>128</sup>.

### **« Apprendre à apprendre » : le nouveau paradigme de la formation continue**

Au-delà des dispositifs spécialisés et des lois de cadrage déjà présentés, l'action des pouvoirs publics porte également, dès les années 1980, sur le développement de la capacité des travailleurs à construire leur apprentissage dans un environnement en constante transformation. Les profondes modifications sociotechniques du travail, au premier rang desquelles figurent le développement de la micro-informatique, puis celui d'internet, et auxquelles on peut aujourd'hui ajouter le développement exponentiel de l'intelligence artificielle, ont en effet eu pour conséquence de profondément modifier le rapport au savoir et à la formation professionnelle.

Comme le note Martine François<sup>129</sup>, l'adaptation permanente aux évolutions du monde professionnel suppose désormais le développement des facultés d'apprendre, d'innover et de composer avec des environnements en mutation. Les attentes à l'égard des salariés ont ainsi évolué, et les travaux de Philippe Carré<sup>130</sup>

---

<sup>125</sup> « À ce jour, le droit individuel à la formation est moins une réalité qu'une perspective. A cet égard, même si la pratique de l'entretien individuel permet d'amorcer une amélioration des plans de formation, il reste que la dimension individuelle et personnalisée de la formation continue, qui permettrait d'en inscrire le bénéfice dans le parcours professionnel des intéressés, n'est pas encore véritablement prise en compte » *ibidem* p.2.

<sup>126</sup> *Ibidem*, p.54.

<sup>127</sup> BACH, Pierre, *Le management de projets de formation: en entreprise, administration et organisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 2017. p.10.

<sup>128</sup> FRANCOIS, Martine, « La formation continue, levier de développement des compétences », in BACHELARD, Olivier, ESPAGNO, Delphine et POTIER, Vincent Préfacier. *La formation professionnelle dans les services publics: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019. p.112

<sup>129</sup> *Ibidem*, p.108.

<sup>130</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. p.15.

montrent que l'autonomie, la responsabilisation et l'initiative constituent désormais le socle des compétences attendues du travailleur.

En 2006<sup>131</sup>, le Parlement et le Conseil européens émettent ainsi un certain nombre de recommandations dont l'objectif est de servir de cadre de référence pour toutes les réglementations liées au développement des compétences tout au long de la vie<sup>132</sup>. Ces recommandations seront renouvelées en 2018<sup>133</sup>, signe de l'importance que revêt cette question aux yeux du législateur européen. Parmi ces recommandations, figure notamment la compétence « apprendre à apprendre »<sup>134</sup>, définie comme la capacité d'un individu :

« [...] à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. »

Parallèlement, on trouve dans ces recommandations du Parlement européen une incitation forte à développer les compétences numériques des apprenants. En favorisant ainsi, à travers la compétence « apprendre à apprendre », la capacité à autodiriger ses apprentissages et le développement d'une disposition favorable à l'acte d'apprendre, tout en incitant à renforcer la maîtrise des compétences informationnelles et numériques des apprenants, le Parlement européen va contribuer indirectement à favoriser le développement et la légitimation des pratiques d'autoformation.

### ***Renforcer l'autodirection***

A travers l'« apprendre à apprendre », le Parlement européen souligne ainsi que l'individu doit être capable d'organiser son propre apprentissage, d'évaluer son travail et, le cas échéant, de rechercher des conseils ou des ressources adaptées.

Cette définition renvoie à la notion d'autodirection des apprentissages, qu'Annie Jézégou définit comme la capacité d'une personne à diriger elle-même ses actions, en interaction avec les autres et avec son environnement. Pour elle, l'autodirection est l'une des caractéristiques de l'autoformation, et repose sur deux dynamiques interdépendantes : l'autodétermination, d'une part, qui renvoie à la capacité de l'individu à se fixer un but, à choisir et à s'engager dans une activité en fonction d'une intention, et l'autorégulation, d'autre part, qui désigne sa capacité à contrôler, ajuster et évaluer ses actions pour atteindre l'objectif poursuivi.

---

<sup>131</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

<sup>132</sup> Le texte dispose notamment que les États membres « intègrent les compétences clés pour tous dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris dans leurs stratégies en faveur de l'alphabétisation pour tous, et utilisent les «Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen».

<sup>133</sup> Recommandations du Conseil européen du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE.)

<sup>134</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

### ***Développer l'apprenance***

Dans ses recommandations de 2006, le Parlement européen invite également, à travers la compétence « apprendre à apprendre », à développer chez les individus des dispositions favorables à l'acte d'apprendre et insiste notamment sur la nécessité d'une « attitude positive » marquée par « le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations de la vie ».

Pour Philippe Carré, cette orientation illustre bien les « inflexions juridiques et orientations politiques nationales » caractérisées par « la mutation progressive d'une culture de la formation vers une culture de l'apprenance »<sup>135</sup>. Cette notion, entendue comme un « ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite »<sup>136</sup>, est l'une des caractéristiques de l'autoformation et suppose un rapport actif et engagé au savoir, fondé sur le plaisir d'apprendre, la curiosité et la capacité à mobiliser ses expériences antérieures dans une logique de formation tout au long de la vie.

### ***Développer la littératie numérique***

En recommandant de développer la maîtrise des technologies de l'information et de la communication chez les apprenants, le cadre européen fait ainsi des compétences numériques l'une des conditions essentielles de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les travaux sur l'autoformation, et notamment ceux de Christophe Jeunesse et France Henri, montrent précisément que ces compétences sont aujourd'hui centrales dans les pratiques d'autoformation. Pour eux, l'auto-apprenant doit ainsi « avoir la capacité d'utiliser les outils et les espaces du Web social pour participer à la création de savoirs, mais aussi pouvoir identifier le statut des savoirs qui circulent. Cette capacité relève de compétences informationnelles et communicationnelles fondamentales telles que les compétences en lecture, écriture, compréhension, interprétation et validation de l'information écrite, ainsi que des compétences en informatique »<sup>137</sup>.

Dans cette perspective, le développement de la littératie numérique concourt directement au développement de l'autoformation. En permettant aux individus d'identifier des ressources pertinentes, d'en évaluer la qualité et d'en faire un usage réfléchi, elle sécurise et renforce, en effet, les conditions d'un apprentissage autonome.

---

<sup>135</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.4.

<sup>136</sup> *ibidem*. p.26.

<sup>137</sup> CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.161.

## L'AUTOFORMATION : UN LEVIER STRATEGIQUE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ETABLISSEMENTS

### Une réponse adaptée aux évolutions et aux défis des établissements

#### *Une modalité adaptée aux évolutions rapides et continues du métier*

L'analyse des pratiques d'autoformation chez les agents en poste en bibliothèques universitaires montre que ces pratiques sont souvent construites en réponse à l'évolution rapide et continue de leur métier, marquée par la diversification des missions et par un accroissement de la technicité de certaines d'entre elles (gestion des données de la recherche, maîtrise des bases de données, bibliométrie, intelligence artificielle, science ouverte, etc.). 46 % des répondants au questionnaire et qui pratiquent l'autoformation, déclarent ainsi y recourir pour répondre à un besoin urgent et concret, et 57 % estiment que cette pratique répond à un besoin d'actualisation permanente de leurs connaissances et de leurs compétences. Dans ce contexte, le besoin de réponses précises, rapides et contextualisées, est en effet souvent incompatible avec le recours exclusif à des formations institutionnelles, structurées et planifiées, et dont les capacités d'accueil sont le plus souvent, limitées.

Le recours à l'autoformation constitue ainsi, pour certains agents, une réponse à une double exigence bien identifiée<sup>138</sup> : se former rapidement et se former en continu. Ce phénomène est d'ailleurs plutôt bien identifié par les personnes en charge de la formation continue dans les établissements. Imelda Lemoing<sup>139</sup>, responsable de la formation des personnels à la Direction des bibliothèques, de l'Information et de la Science Ouverte (DiBISO) de l'université Paris-Saclay, observe ainsi qu'une part importante des actions d'autoformation recensées porte sur ce qu'elle qualifie de « sujets vivants », en particulier ceux liés aux services aux chercheurs<sup>140</sup>. Au SCD d'Angers, Maud Puaud<sup>141</sup> met également en évidence la place croissante des « sujets émergents » (intelligence artificielle, données de la recherche, lutte contre la désinformation, inclusivité) parmi les thématiques investies en autoformation.

Le recours à l'autoformation est donc perçu par les services de formation continue des bibliothèques universitaires comme une réponse possible, voire nécessaire, aux nouveaux enjeux de la formation, notamment face à la nécessité de former un grand nombre d'agents rapidement et de manière continue. Nathalie

---

<sup>138</sup> « D'autre part, les missions des bibliothèques ont beaucoup évolué depuis une trentaine d'années, notamment en raison de la révolution numérique qui ne cesse de modifier les outils de travail, mais aussi le rapport des bibliothécaires avec un public dont les besoins et les demandes se diversifient. Les agents des bibliothèques doivent pouvoir s'adapter à ces évolutions et notamment développer des compétences pour accompagner cette dynamique ». ROSEMBERG, Noémie. *La gestion des compétences en bibliothèque: une approche par les référentiels métiers*. Villeurbanne : 2018. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. p.10.

<sup>139</sup> Entretien mené le 17/07/2025

<sup>140</sup> Une enquête menée auprès des personnels d'ateliers de la donnée en 2023 mettait en valeur l'importance des pratiques d'autoformation et mettait aussi en lumière les lacunes de l'offre en autoformation sur ces sujets. MOALIC, Anthony, BRENEL, Mireille, LISERON-MONFILS, Maéllys, et al. *Besoins de formations des personnels des ateliers de la donnée. Enquête réalisée entre avril et juin 2023, auprès des 15 ateliers de la donnée*. 2023.

<sup>141</sup> Entretien avec Maud Puaud, coordinatrice formation des usagers et formation professionnelle des agents au SCD d'Angers, mené le 06/05/2025.

Bailly, responsable adjointe de la formation des usagers et du personnel au SCD de l'université Paris Nord<sup>142</sup>, indique ainsi que, dans un contexte de mutation accélérée du métier, l'offre institutionnelle ne parvient pas toujours à proposer des formations adaptées aux nouveaux enjeux ni à accueillir l'ensemble des agents concernés. Enrica Harranger<sup>143</sup>, directrice du SCD de l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, constate, de la même manière que, face au développement exponentiel des informations nécessaires à la réalisation des missions dévolues aux bibliothèques universitaires, il est devenu presque impossible pour un établissement de proposer à l'ensemble des agents des formations constamment actualisées et parfaitement adaptées aux besoins. Dans ce contexte, le développement d'une « culture de l'autoformation » au sein des organisations apparaît, selon elle, comme une nécessité.

### *Une réponse aux difficultés administratives et budgétaires*

Les entretiens avec les responsables de la formation continue ont également montré que, dans un contexte de contraction des budgets, qui impacte notamment ceux de la formation continue, l'autoformation peut être perçue comme une alternative aux formations payantes et comme un moyen de maintenir une offre de formation continue. Parce qu'elle représente, comme l'indique Nathalie Cau<sup>144</sup>, une formation « à moindre coût » pour l'établissement, elle constitue une solution mobilisable lorsque les marges financières se réduisent. Au SCD du Mans<sup>145</sup>, la baisse importante des crédits en 2025, et les difficultés à financer les frais de mission ont ainsi amené l'établissement à proposer aux agents des modules ou des ressources en autoformation.

Au SCD de Lyon 3<sup>146</sup>, comme à Bordeaux<sup>147</sup>, le recours aux modules en autoformation, tout comme les formations à distance, contribue en partie à la réduction des coûts logistiques liés aux déplacements, mais aussi à la simplification du circuit administratif (absence de frais de mission, circuit de validation allégé, etc.) et à la limitation du temps d'éloignement des agents.

Le recours à l'autoformation peut ainsi constituer, pour les établissements, une réponse à des difficultés principalement financières pour maintenir une offre de formation continue, mais ne semble jamais relever d'un véritable choix stratégique pleinement assumé. À Lyon 3, la politique de l'établissement tend d'ailleurs plutôt à privilégier les actions de formation en présentiel, et la part des formations à distance est passée de 30 % à 15 % entre 2020 et 2025.

---

<sup>142</sup> Entretien mené le 19/09/2025.

<sup>143</sup> Entretien mené le 07/08/2025.

<sup>144</sup> Entretien avec Nathalie Cau, responsable de la bibliothèque de Santé et Odontologie du SCD de l'université Clermont Auvergne, mené le 30/09/2025.

<sup>145</sup> Entretien avec Sophie Pithon, directrice adjointe du SCD du Mans, chargée de la formation et du développement des compétences de l'équipe, mené le 02/07/2025.

<sup>146</sup> Entretien avec Odile Jullien Cottart, responsable de la formation des personnels au SCD de Lyon 3, mené le 29/09/2025.

<sup>147</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

## Motivation, engagement et efficacité : les bénéfices reconnus de l'autoformation

### *Un levier de motivation, d'autonomie et d'engagement professionnel*

Les études, menées notamment par Philippe Carré<sup>148</sup>, sur les pratiques d'autoformation, montrent que l'autodirection dans les apprentissages contribue le plus souvent à améliorer ou alimenter la motivation des apprenants.

L'intégration des pratiques d'autoformation aux stratégies de formation continue d'un service peut ainsi contribuer à développer la motivation des agents à se former. L'analyse de la formation continue dans les services publics suisses menée en 2004<sup>149</sup> montre ainsi que l'un des principaux freins à l'engagement dans la formation continue réside dans la divergence entre les objectifs poursuivis par les organisations, centrés sur leurs besoins et sur des enjeux à court terme, et ceux des agents, pour qui les attentes de l'employeur n'occupent que la sixième place parmi les motivations à se former. Il existe donc une tension entre les besoins tels qu'ils sont perçus par les agents et les objectifs définis par les organisations. Le recours à des processus de formation initiés et pilotés par les agents, notamment par le biais de l'autoformation, permet d'atténuer en partie cette tension et de faciliter l'adhésion des agents

Plusieurs agents interrogés ont ainsi fait part de l'impact de l'autoformation sur leur motivation à apprendre. L'un d'eux déclare notamment que « quand ça vient de soi, c'est toujours plus motivant que quand c'est imposé » et présente les actions d'autoformation comme plus « stimulantes » à ses yeux. Pour un autre agent, l'autoformation est associée au plaisir d'apprendre : « si je le fais, c'est que j'aime bien faire ça », précisant que l'autoformation lui apporte un « boost motivationnel ». Il faut cependant noter que la part de ce bénéfice motivationnel dans le déclenchement des actions d'autoformation reste marginale chez les agents pratiquant l'autoformation (17 %).

On constate par ailleurs que l'autoformation est largement perçue par les encadrants et les acteurs de la formation continue comme un « gage de dynamisme »<sup>150</sup> et d'engagement professionnel. Elle est ainsi considérée, selon les points de vue, comme « le signe d'une curiosité »<sup>151</sup> professionnelle ou comme une preuve d'« ouverture d'esprit » et d'« adaptabilité » de la part des agents<sup>152</sup>. Un agent signale d'ailleurs qu'il a lui-même conscience que cette pratique est « très bien vue par la hiérarchie ». De nombreux entretiens montrent que la pratique de l'autoformation peut servir à alimenter la partie « Valeur professionnelle et

---

<sup>148</sup> CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002, p.44.

<sup>149</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, 2004.

<sup>150</sup> Entretien avec Pierre-Yves Cachard, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), collège Bibliothèques, Documentation, Livre et Lecture publique (BD2L), mené le 09/10/2025.

<sup>151</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>152</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe et responsable de la formation continue au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

manière de servir du fonctionnaire » de L'Entretien Professionnel Individuel (EPI) de l'agent.

Pour Pierre François, chef du service « Données de la recherche » au SCD de Nantes<sup>153</sup>, la liberté accordée dans l'organisation de l'autoformation constitue ainsi un levier motivationnel qui permet notamment de témoigner de sa confiance envers les agents tout en soutenant leur volonté de s'investir dans le développement de leurs compétences. Il rejoint en cela le constat de Corinne Dupin qui indiquait qu'« une démarche aussi féconde, dotée de si nombreuses vertus autonomisantes et responsabilisantes, a tout lieu d'être légitimée et encouragée à chaque fois qu'elle se manifeste, d'autant qu'elle entraîne souvent l'envie d'apprendre encore.. »<sup>154</sup>.

### *Un outil au service de l'efficacité de la formation professionnelle*

Les travaux de Philippe Carré<sup>155</sup> sur l'autoformation professionnelle montrent que plus l'adulte est engagé volontairement dans son apprentissage, plus celui-ci est performant. Les effets positifs de l'autoformation ne se limitent donc pas à son impact sur la motivation ou le dynamisme des agents, mais contribuent également à l'efficacité de la formation elle-même.

Les entretiens menés confirment cette analyse. Un agent souligne ainsi que « l'avantage de l'autoformation, c'est que quand on se retrouve seul face à une tâche à accomplir et qu'on s'est autoformé, on est généralement moins confus et plus efficace ». Plusieurs témoignages convergent vers cette idée d'un apprentissage jugé « plus efficace », notamment en comparaison avec des formations longues et/ou collectives.

Cette efficacité repose d'abord sur l'ancrage concret de l'autoformation. Parce qu'elle est autodirigée, elle s'inscrit ainsi le plus souvent dans une logique de résolution de problème identifié par l'agent lui-même. L'apprentissage est immédiatement relié à une situation professionnelle précise et à sa mise en application dans les missions exercées<sup>156</sup>. Cette articulation étroite entre besoin, apprentissage et action favorise l'appropriation des savoirs. Comme le souligne Lucile Pellerin<sup>157</sup>, le fait qu'un agent s'engage dans une démarche d'autoformation traduit généralement une bonne connaissance de son propre niveau de compétence et lui permet d'aller chercher, « en précision », les savoirs et les compétences dont il estime avoir besoin.

L'efficacité tient également à la maîtrise de la temporalité des apprentissages. Parce qu'elle est autorégulée, l'autoformation permet à l'agent de choisir les moments les plus propices à l'apprentissage. L'un d'eux indique être « mieux disposé » lorsqu'il peut décider du moment où il se forme, ce qui lui

---

<sup>153</sup> Entretien avec Pierre François, chef du service « Données de la recherche » au SCD de Nantes, mené le 11/09/2025.

<sup>154</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.105

<sup>155</sup> CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. p.44.

<sup>156</sup> Un agent indique qu'il se tourne le plus souvent vers l'autoformation pour répondre « à un objectif concret ».

<sup>157</sup> Entretien avec Lucile Pellerin de la Vergne, chargée de mission ressources humaines au SCD de Lille, mené le 03/07/2025.

permet d'être « en énergie mentale ». Caroline Surcin<sup>158</sup> souligne également que la possibilité de « segmenter » les apprentissages favorise une meilleure adaptation au rythme individuel et renforce la qualité de l'assimilation.

Enfin, au-delà des savoirs techniques directement acquis, l'autoformation développe des compétences transversales utiles à l'organisation. Corinne Dupin rappelle que l'auto-apprenant mobilise des « compétences techniques et relationnelles transposables dans bien d'autres circonstances » telle que l'« auto-organisation, la planification, la créativité [...] »<sup>159</sup>. À ce titre, l'autoformation contribue ainsi non seulement à l'efficacité immédiate de l'agent, mais aussi à son autonomie professionnelle et à sa capacité d'adaptation.

## **Penser l'autoformation dans l'écosystème de la formation continue**

### ***L'interconnexion des pratiques de formation continue***

Les travaux récents sur l'autoformation invitent à dépasser l'opposition traditionnelle entre formation formelle et autoformation. Frédérique Gérard montre d'ailleurs que la frontière entre les deux est souvent « floue »<sup>160</sup>. Ce flou, relève pour Marc Nagels et Philippe Carré d'une porosité de la frontière qui sépare ces deux modes d'apprentissage. Ils soulignent ainsi qu'une « dynamique d'autoformation peut trouver à se déployer au sein de dispositifs formels »<sup>161</sup>. Les pratiques des agents en bibliothèque montrent bien<sup>162</sup> que l'autoformation peut ainsi s'appuyer sur des ressources issues de la formation institutionnelle (manuels, méthodes, supports pédagogiques), tout comme elle peut constituer une étape préparatoire à l'entrée dans un dispositif formel. Marc Nagels et Philippe Carré soulignent ainsi que les apprenants passent facilement de l'une à l'autre « de manière souple et fluide »<sup>163</sup>.

Pour Enrica Harranger cette évolution et cette « porosité » est à chercher dans un contexte plus large de brouillage des distinctions entre information et formation. Sur un certain nombre de sujets professionnels comme la science ouverte ou la lutte contre la désinformation, l'apprentissage ne se situe plus exclusivement dans des espaces dédiés et formalisés mais circule entre dispositifs structurés, ressources numériques, échanges professionnels et expériences de terrain. Dans cette perspective, formation formelle et autoformation ne s'opposent pas mais s'articulent et l'autoformation apparaît moins comme une alternative que comme une modalité complémentaire, intégrée à des parcours hybrides<sup>164</sup>.

---

<sup>158</sup> Entretien avec Caroline Surcin, responsable du service communication au SCD de Nanterre, mené le 10/10/2025.

<sup>159</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.105

<sup>160</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. p.43

<sup>161</sup> *ibidem* p.viii-ix.

<sup>162</sup> Cf. première partie sur l'autoformation des personnels en bibliothèque universitaire.

<sup>163</sup> *ibidem*. p.viii

<sup>164</sup> Dans l'entretien réalisé le 03/07/2025, Lucile Pellerin de la Vergne, chargée de mission ressources humaines au SCD de Lille, note ainsi que pour elle, "les agents qui s'engagent dans des pratiques d'autoformation s'engagent aussi dans d'autres parcours de formation et dans d'autres pratiques, avec à chaque fois un même objectif".

Dès lors, penser la formation continue suppose d'envisager un continuum de pratiques plutôt qu'une juxtaposition de dispositifs. L'autoformation ne se réduit pas à un substitut à la formation institutionnelle, mais constitue l'une des formes que peut prendre l'activité d'apprentissage au sein d'un écosystème formatif où initiatives individuelles et cadres organisationnels s'entrecroisent.

### *Veille et autoformation : un exemple de continuum*

Les liens étroits qui unissent autoformation et veille professionnelle illustrent bien cette logique d'interconnexion et la difficulté à distinguer, au sein d'un processus général de formation, les différentes pratiques mobilisées.

Les entretiens menés auprès des agents ont ainsi montré une difficulté à définir clairement les différences entre les deux pratiques. Tous s'accordent cependant sur le fait que, si ces pratiques sont proches, l'un d'eux reconnaissant notamment une frontière « ténue » entre les deux, elles restent néanmoins distinctes. Cette distinction ne semble d'ailleurs pas toujours conceptualisée a priori, mais plutôt se construire a posteriori, lorsque l'agent est en capacité d'identifier les effets produits par l'action. Le point essentiel est ainsi que ce n'est pas tant la nature de l'activité (lectures, webinaire, échanges, consultation de ressources en ligne) qui permet de qualifier la pratique, que l'usage qui en est fait et les effets qu'elle produit sur l'activité de l'agent.

Plusieurs éléments permettent néanmoins d'esquisser une distinction : les objectifs poursuivis, le niveau d'information capté et la temporalité de l'action.

La plupart des agents interrogés s'accordent ainsi à reconnaître dans l'autoformation une visée opératoire, orientée vers le développement de compétences mobilisables dans le cadre de leurs missions ou de leur projet professionnel. L'un d'eux indique ainsi que « tout ce que l'on intègre qui va être utile pour notre poste, ou pour plus tard, ou pour ma connaissance, c'est de la formation », et que « si ça concerne un truc que je fais, je vais compter ça comme de la formation ». Un autre précise également que la caractérisation d'un webinaire comme action d'autoformation ou comme action de veille dépendra de l'impression qu'il aura d'avoir ou non « franchi un cap dans [ses] connaissances ». Ce témoignage montre bien que l'autoformation se définit d'abord par sa capacité à transformer l'information en compétence, c'est-à-dire par la possibilité de mobiliser les connaissances acquises dans le contexte professionnel. La différence entre les deux pratiques est ainsi moins à chercher dans l'action elle-même que dans la distinction entre « être informé » et « être formé ».

Le second élément distinctif concerne le niveau et la profondeur d'appropriation de l'information. La veille professionnelle apparaît, le plus souvent, comme une pratique large de captation d'informations. Elle peut porter sur une thématique précise, mais elle relève avant tout d'une forme de vigilance l'égard de son environnement professionnel. Pour l'un des agents interrogés, la veille consiste ainsi à « être attentif à ton environnement et à ce qu'il te raconte ». Un autre distingue le fait d'« avoir le niveau d'information suffisant », qui relèverait de la veille, et « être à l'aise sur un sujet », qui à ses yeux renverrait davantage à l'autoformation. Là encore, la différence tient moins à la source consultée qu'au degré d'appropriation et à la transformation de l'information en compétence.

La temporalité de l'activité est un autre élément qui distingue la veille de l'autoformation. La veille professionnelle se caractérise ainsi par une attention

continue, ou régulière, à un champ d'information : elle relève d'un état permanent d'alerte et de mise à jour des savoirs. L'autoformation, quant à elle, correspond plus fréquemment à un engagement intentionnel orienté vers un objectif identifié, souvent déclenché par un besoin ou un problème concret. Un agent interrogé parle ainsi d'une action plus « ciblée ». Le questionnaire montre ainsi que 47 % des agents pratiquant l'autoformation y ont recours pour répondre à une difficulté directement liée à leurs missions. Il ne s'agit toutefois pas d'opposer une veille nécessairement diffuse à une autoformation exclusivement ponctuelle, mais plutôt de distinguer une logique de captation d'information d'une logique d'appropriation structurée.

Il ne s'agit donc pas d'opposer veille et autoformation, mais de les penser comme deux moments d'un même processus de développement professionnel. Comme l'indiquait Corine Dupin, il existe un « continuum »<sup>165</sup> entre la veille et l'autoformation, notamment parce qu'elles demandent toutes deux une forme de vigilance aux sources d'apprentissage. Pour elle, « adopter une posture active d'observation de son écosystème va de pair avec une capacité à considérer chaque situation comme potentiellement formatrice et avec l'appropriation de connaissances »<sup>166</sup>. Cette observation rejoint le constat formulé par Enrica Harranger<sup>167</sup>, pour qui, sur de nombreux sujets professionnels en bibliothèque universitaire, il est nécessaire « d'être bien informé pour pouvoir être formé ». En ce sens, la veille peut constituer le socle informationnel à partir duquel se déploie une démarche d'autoformation plus approfondie.

### *Une réponse aux manques de la formation institutionnelle*

Interrogée sur la place que peut ou pourrait occuper l'autoformation dans les politiques de formation continue des établissements, Imelda Lemoing<sup>168</sup>, intégrant cette logique d'interconnexion et de continuum, rappelait que cette pratique représentait « une réponse parmi d'autres » aux besoins de développement des compétences au sein du service.

Le constat de l'existence de ce que nous avons appelé l'autoformation subie, c'est-à-dire déclenchée en réponse à l'absence d'une offre de formation suffisamment adaptée et/ou accessible, met ainsi en lumière l'un des intérêts du développement de l'autoformation pour les institutions, à savoir combler les manques de la formation institutionnelle formelle.

Ce constat est largement partagé par les acteurs interrogés lors de cette étude. L'un des agents interrogé déclare ainsi que l'autoformation « n'est pas obligatoire mais on est rattrapé par un principe de réalité », notamment parce que certaines connaissances ou compétences doivent être acquises alors même qu'aucune offre institutionnelle n'existe.

Pour les encadrants et les responsables de la formation continue, l'autoformation peut apparaître comme une réponse à des besoins pour lesquels il n'existe pas d'offre formelle et/ou institutionnelle satisfaisante. Le témoignage de

---

<sup>165</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.12

<sup>166</sup> *Ibidem*

<sup>167</sup> Entretien mené le 07/08/2025.

<sup>168</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

Caroline Surcin, responsable du service communication au SCD de Nanterre<sup>169</sup>, illustre particulièrement cette situation dans les services supports. Elle souligne notamment que, pour des compétences telles que l'utilisation de logiciels spécialisés (Figma, Photoshop, etc.), le catalogue de formation peut présenter des lacunes. Delphine Coudrin<sup>170</sup> évoque, quant à elle, le cas d'une formation suivie en autoformation, à l'initiative d'un agent du SCD de Bordeaux, portant sur la valorisation et la gestion d'une collection de jeux, thématique absente du catalogue de formation mais qui répondait à un besoin réel du service. Pour elle, l'autoformation constitue ainsi une réponse dans des domaines pour lesquels il n'existe « pas de proposition dans les programmes de formation, soit internes soit externes, qui correspondent vraiment ».

Interrogé sur la place que pouvait tenir l'autoformation dans les stratégies de formation continue des établissements, Pierre-Yves Cachard, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche<sup>171</sup>, constatait lui aussi qu'elle peut permettre aux institutions d'enrichir l'offre proposée aux agents et doit être d'abord conçue comme une alternative mobilisable lorsque l'offre de formation n'existe pas.

L'enjeu de son intégration dans les plans de formation des établissements est également celui de la visibilité des sujets faisant l'objet d'actions d'autoformation. En rendant visibles ces pratiques, les organisations se doteraient de la capacité d'identifier, en creux, les manques de leur offre institutionnelle et d'ajuster leurs politiques de formation en conséquence.

### *L'autoformation comme levier d'inclusion en formation continue*

Il est aussi possible de penser l'intégration des pratiques d'autoformation aux stratégies de formation continue en l'envisageant comme un levier d'inclusion pédagogique, susceptible d'élargir l'accès à la formation à des profils peu ou pas touchés par l'offre institutionnelle traditionnelle. En permettant à l'apprenant d'agir sur le choix de la méthode, de la temporalité, voire du lieu d'apprentissage, l'autoformation introduit une flexibilité susceptible de mieux répondre à l'hétérogénéité des profils et des situations individuelles.

L'analyse des entretiens et des questionnaires fait ainsi apparaître trois catégories principales : les profils empêchés par des contraintes structurelles, les profils présentant des spécificités cognitives et, enfin, les agents en décalage avec les modalités pédagogiques classiques.

Le premier cas concerne principalement les agents qui, pour des raisons matérielles ou organisationnelles, ou personnelles ne peuvent accéder aux formations proposées par leur établissement. Les contraintes géographiques (difficultés à se rendre sur le lieu de formation), temporelles (manque de disponibilité pour suivre des formations longues ou éloignées) ou liées à l'organisation du service constituent autant d'obstacles susceptibles de freiner ou empêcher la participation aux actions de formation continue. Le questionnaire montre ainsi que 37 % des agents pratiquant l'autoformation y ont recours parce

---

<sup>169</sup> Entretien mené le 10/10/2025.

<sup>170</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe et responsable de la formation continue au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>171</sup> Entretien avec Pierre-Yves Cachard, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), collège Bibliothèques, Documentation, Livre et Lecture publique (BD2L), mené le 09/10/2025.

que le « lieu de formation est trop éloigné ou que la formation est trop longue ». Dans ce cas, l'autoformation apparaît comme une solution de contournement, permettant de maintenir une dynamique d'apprentissage malgré des contraintes personnelles ou organisationnelles.

Le deuxième profil concerne les apprenants présentant des troubles spécifiques des apprentissages (troubles dys) ou des troubles de l'attention (avec ou sans hyperactivité). Pour ces agents, l'autoformation peut parfois représenter une modalité plus adaptée à leurs rythmes et à leurs besoins cognitifs. L'un des agents interrogés indique ainsi qu'étant sujet à des troubles de l'attention, le recours à l'autoformation lui permet d'accéder à des modalités d'apprentissage mieux ajustées à son profil. Pierre-Yves Cachard<sup>172</sup>, y voit également une opportunité, pour les organisations, d'amener vers la formation des collègues souffrant ou ayant souffert de phobie scolaire, sans passer par des dispositifs collectifs susceptibles de raviver des expériences négatives. L'autoformation, pour ces publics d'apprenants, peut cependant nécessiter un accompagnement spécifique de la part de l'institution.

Enfin, un troisième groupe rassemble des agents peu à l'aise avec les modalités traditionnelles d'apprentissage, notamment les formats collectifs ou fortement descendants. Joffre Dumazedier identifiait ainsi que l'autoformation pouvait avoir « pour fonction de compléter ou corriger l'action éducative »<sup>173</sup>, en offrant notamment une alternative à des dispositifs jugés inadaptés à certains publics. Les entretiens confirment cette analyse : pour l'un des agents par exemple, « rester concentré longtemps dans le cadre d'une formation, ce n'est pas possible ». Un autre déclare ne pas « supporter d'être dans une salle avec quelqu'un qui me dit ce que je dois faire ». Qu'il s'agisse d'une préférence pour l'apprentissage autonome (18 %) ou de difficultés à apprendre en groupe (12 %), certains agents trouvent ainsi dans l'autoformation une modalité plus conforme à leurs façons d'apprendre.

Cette dimension inclusive de l'autoformation est également soulignée par les acteurs de la formation professionnelle. Pour Marie Denancé<sup>174</sup>, l'autoformation peut ainsi constituer un moyen d'amener en formation des collègues qui ne s'y engagent pas ou peu. Delphine Coudrin<sup>175</sup> note, quant à elle, que l'autoformation peut être perçue comme une pratique « moins descendante » et donc plus accessible pour certains agents, alors même que les formations traditionnelles peuvent apparaître « plus légitimes » aux yeux de l'institution.

En ce sens, l'autoformation ne se substitue pas aux dispositifs institutionnels, mais contribue à en révéler les limites et les angles morts. Son intégration dans les stratégies de formation continue ne relève pas uniquement d'une logique d'individualisation des parcours ; elle participe également d'une réflexion plus large sur l'accessibilité, l'équité et la diversification des modalités d'apprentissage au sein des établissements.

---

<sup>172</sup> Entretien avec Pierre-Yves Cachard, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), collège Bibliothèques, Documentation, Livre et Lecture publique (BD2L), mené le 09/10/2025.

<sup>173</sup> DUMAZEDIER, Joffre. *Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, 2002. p.45.

<sup>174</sup> Entretien avec Marie Denancé, correspondante formation à la Bibliothèque de Sorbonne Nouvelle, mené le 13/10/2025.

<sup>175</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice Adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

## INTEGRER L'AUTOFORMATION DANS LES STRATEGIES D'ETABLISSEMENT : DEFIS ET ENJEUX ORGANISATIONNELS

Les bénéfices avérés de l'autoformation sur l'efficacité de la formation professionnelle montrent qu'il existe un intérêt réel pour les organisations à intégrer ces pratiques à leur stratégie de formation continue. Pour autant, cette intégration n'est pas simple et Brigitte Albero<sup>176</sup> notait que « le soutien aux démarches d'autoformation n'a pas encore trouvé ses modes de formalisation institutionnelle ». L'enjeu principal est notamment de parvenir à inscrire l'autoformation dans le cadre de la formation conventionnelle sans risquer d'en dénaturer les principes mêmes, et notamment celui de l'autodirection.

### Intégrer sans contraindre

L'intégration de l'autoformation dans les stratégies de formation continue des établissements, suppose de reconnaître la diversité des formes qu'elle peut prendre. Les travaux de Catherine Piguet<sup>177</sup> distinguent ainsi différents niveaux d'agentivité et montrent que l'autoformation ne se réduit pas nécessairement à une autonomie pleine et entière, caractérisée par une maîtrise simultanée des buts et des moyens par le sujet apprenant, mais peut également revêtir des formes hybrides. L'agent peut ainsi fixer lui-même ses objectifs tout en s'appuyant sur des moyens structurés par l'organisation, ce que Catherine Piguet désigne comme une « agentivité par délégation » (*agency by proxy*). À l'inverse, les objectifs peuvent être définis par l'institution, tandis que les modalités d'apprentissage restent librement organisées par l'agent, on parle alors d'une « agentivité de moyens » (*means agency*).

Cette typologie montre que la diversité des pratiques d'autoformation ouvre des espaces d'intervention possibles pour l'organisation. Celle-ci peut ainsi agir sur les ressources mises à disposition, le temps dégagé, les dispositifs d'accompagnement ou encore sur la reconnaissance des acquis, sans pour autant s'approprier la dynamique intentionnelle du sujet ni nuire aux bénéfices liés à l'agentivité.

Toutefois, si l'environnement professionnel, et notamment la hiérarchie, peuvent favoriser ou encourager l'autoformation, ils ne peuvent la produire mécaniquement. La dimension déterminante de la proactivité doit être prise en compte : cette pratique repose d'abord sur un engagement volontaire qui ne saurait être décrété sans risquer d'en altérer la dynamique et d'en atténuer les bénéfices. Un agent interrogé indique ainsi qu'il ne sait pas comment il vivrait une « autoformation forcée » par sa hiérarchie. Philippe Carré le résume ainsi clairement : « si l'on peut, à force de pressions (explicites ou implicites) ou de renforcements externes, contraindre le sujet, même adulte, à “aller en formation”, on ne pourra fort heureusement sans doute jamais l'obliger à se former »<sup>178</sup>. Il

<sup>176</sup> ALBERO, Brigitte. Autoformation. Dans : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 77-81. [Consulté le 2 mai 2025].

<sup>177</sup> PIGUET, Catherine. « Autonomie du sujet social apprenant : le cas pratique des pratiques infirmières ». in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, France : Chronique sociale, 2013, p. 21-41.

<sup>178</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.102

rappelle ainsi une distinction fondamentale : si la présence à une formation peut être prescrite, l'appropriation des apprentissages, elle, ne le peut pas.

L'enjeu est donc de définir des modalités d'accompagnement permettant aux pratiques d'autoformation de s'inscrire pleinement dans l'écosystème de la formation continue des établissements. Cette intégration passe d'abord par un travail visant à lever les freins qui pèsent sur la formation continue dans son ensemble, et qui affectent autant les dispositifs formels que les démarches autodirigées. Elle suppose également de préserver ce qui fait la spécificité et la valeur de l'autoformation, c'est-à-dire sa dimension autodirigée, sans chercher, pour autant, à la structurer à l'excès au risque de la transformer en une « agentivité prescrite » qui en affaiblirait la portée émancipatrice.

### *Lever les freins à la formation continue*

L'analyse des pratiques d'autoformation des agents a permis de mettre en lumière qu'une part non négligeable des démarches autodirigées observées ne relève pas d'un choix pleinement assumé. Pour certains, elles constituent davantage une stratégie d'adaptation face aux obstacles rencontrés dans l'accès à la formation formelle. Le questionnaire montre ainsi que 48 % des agents ont eu recours à l'autoformation pour contourner des blocages liés à leur contexte de travail (circuit administratif trop contraignant, manque de temps, manque de budget ou refus de la hiérarchie).

Or, si l'autoformation est appelée à être reconnue et accompagnée au sein des établissements, encore faut-il distinguer ce qui relève d'une initiative volontaire de ce qui procède d'une contrainte organisationnelle. Réduire la part d'autoformation subie apparaît ainsi comme une condition préalable à un accompagnement pertinent : en levant les freins structurels à la formation continue, les organisations se donnent ainsi les moyens de soutenir réellement les entreprises d'autoformation choisies, réfléchies et inscrites dans le projet professionnel des agents, plutôt que de laisser se développer des pratiques compensatoires. Cette réduction de l'autoformation subie suppose donc, en amont, d'identifier et de lever les freins structurels qui affectent la formation continue dans son ensemble.

Les analyses consacrées à la formation continue dans les services publics suisses ont mis en évidence plusieurs facteurs récurrents d'évitement. Le premier d'entre eux est le manque de temps libéré pour la formation des agents. L'étude montre aussi que l'augmentation de la charge de travail, la lourdeur des circuits administratifs, ainsi que la diminution des effectifs, entraînant parfois l'impossibilité de se faire remplacer en cas de départ en formation, limitent concrètement les possibilités d'accès aux formations en présentiel. Elle indique que l'ensemble de ces éléments « constituent le frein premier aux activités de formation continue, quand bien même, sur le principe, les acteurs interrogés sont tout à fait favorables à la formation continue »<sup>179</sup>. Dans ce contexte, l'autoformation devient souvent une solution pragmatique : elle se glisse dans les interstices du temps de travail, s'effectue sur le temps personnel ou contourne les contraintes organisationnelles.

---

<sup>179</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, 2004. p.171-173

Le questionnaire a permis de montrer que, dans 22 % des cas, l'action d'autoformation des agents a été déclenchée par la lourdeur des circuits de validation. Une structuration très formalisée des demandes de formation et un circuit de validation trop long peuvent ainsi contribuer à détourner les agents des dispositifs institutionnels. Dans ce cas, certains agents, comme l'un de ceux interrogés, choisissent d'investir la « zone floue » de l'autoformation : consultation de tutoriels, participation à des webinaires non déclarés, recherche autonome d'informations. Ce contournement, s'il témoigne d'une capacité d'initiative, révèle également une inadéquation entre les modalités d'organisation de la formation et les besoins immédiats des professionnels.

Le manque de temps consacré à la formation continue constitue le deuxième frein (19 %) identifié par les agents à leurs actions de formation. La pression liée aux missions quotidiennes, les contraintes de service public et l'accumulation des tâches administratives réduisent les marges disponibles pour se former dans des conditions satisfaisantes. L'un des agents interrogés, pratiquant l'autoformation majoritairement hors temps de travail, indique ainsi qu'en matière de formation « t'as toujours le cul entre deux chaises, parce que tu as ton travail et tu veux que ça avance ». Un autre ajoute que « la formation, c'est un peu comme les statistiques ou la communication : ça fait partie de ces activités liées aux autres, donc vous ne pouvez en faire que si vous avez fait le reste, mais quand vous voulez les caser, [vous n'en avez plus le temps] ». Ces témoignages vont dans le sens du constat formulé par Delphine Coudrin<sup>180</sup>, qui souligne que la veille professionnelle et l'autoformation, bien que distinctes, se heurtent à une difficulté commune : celle du temps qui leur est effectivement accordé sur le temps de travail.

On l'a vu, en période de contraction budgétaire, l'autoformation peut représenter une opportunité de maintenir une offre de formation continue. L'étude menée sur la formation continue dans les services publics suisses montre à ce titre que le budget de la formation est parfois utilisé par les directions comme une variable d'ajustement budgétaire et souligne même que les montants alloués ou disponibles constituent parfois « une forme de secret »<sup>181</sup>. À cette opacité, remontés par les agents qui indiquent ne pas toujours connaître le montant des enveloppes consacrées à la formation continue, s'ajoute souvent la difficulté d'anticiper la prise en charge des frais de déplacement. Cette difficulté avait d'ailleurs été soulignée par l'Inspection générale des bibliothèques, qui évoquait dans un rapport de 2009, la « réelle difficulté des délicates prises en charge des frais de déplacement induits par la formation », ajoutant qu'« il s'agit là d'un réel obstacle au développement de la formation continue, encore plus sensible dans les régions éloignées d'un centre de formation »<sup>182</sup>. Ces contraintes budgétaires, qu'elles soient réelles ou perçues comme telles, amènent ainsi certains agents à privilégier l'autoformation. L'un d'eux indique que « le budget de la formation continue de mon établissement ne permettait pas toujours de financer les formations dont j'aurais eu besoin » ; un autre précise qu'« il faut trouver des

<sup>180</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>181</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, cop 2004, p.183.

<sup>182</sup> PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'Etat: [rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche]*. Paris, France : Inspection générale des bibliothèques, 2009, p.47

ressources qui ne coûtent rien à l'établissement, parce que ce sont des ressources qu'on va vous accorder sans problème. »

Au-delà des contraintes structurelles, le rôle de la hiérarchie est aussi déterminant. 11 % des répondants au questionnaire ont ainsi indiqué avoir eu recours à l'autoformation pour contourner un refus de leur hiérarchie. L'accès réel aux ressources de formation dépend ainsi largement du management de proximité. Si une hiérarchie ouverte et soutenance peut faciliter l'engagement dans des actions de formation, des tensions interpersonnelles ou une mésentente quant à la responsabilité du déclenchement de la formation peuvent, à l'inverse, freiner, voire bloquer, certaines demandes. Dans ces situations, l'agent peut être conduit à s'autolimiter ou à renoncer à solliciter une formation formelle, privilégiant alors une autoformation discrète, plus simple à mettre en œuvre.

Ainsi, l'enjeu n'est pas d'opposer autoformation et formation formelle, mais de restaurer des conditions d'accès effectives, lisibles et équitables à la formation continue. En identifiant précisément les besoins, en améliorant la communication sur l'offre existante, en rendant plus transparents les circuits budgétaires et en simplifiant les procédures, l'établissement peut ainsi réduire la part d'autoformation subie et redonner à l'autoformation sa dimension volontaire, complémentaire et choisie.

### *Prévenir le risque d'une agentivité prescrite*

On l'a vu, l'intégration de l'autoformation dans les stratégies de formation continue des établissements, s'inscrit dans un contexte où l'autonomie et la responsabilisation des individus tendent à devenir des normes professionnelles. Toutefois, cette évolution n'est pas exempte de risques. Comme le souligne Catherine Piguet, le travailleur contemporain est convoqué à exercer une « agentivité doublement prescrite »<sup>183</sup> : il doit ainsi agir par lui-même, mais selon des objectifs définis par d'autres. L'intégration de l'autoformation risque ainsi d'entraîner une injonction paradoxale sommant l'agent d'être autonome tout en répondant aux attentes institutionnelles.

Ce paradoxe est d'autant plus fort que l'autoformation repose largement sur la capacité d'autodirection. Or, comme l'analyse Annie Jézégou<sup>184</sup>, cette capacité varie fortement d'un individu à l'autre. La survalorisation de l'agentivité comporte alors un risque de discrimination : les agents les plus à l'aise avec l'autonomie seront encouragés et reconnus, tandis que ceux dont les compétences d'autodirection sont moindres pourront être implicitement disqualifiés. Dans une société qui tend à renvoyer à chacun la responsabilité de sa réussite ou de son échec<sup>185</sup>, l'autoformation peut ainsi contribuer à une mise en concurrence des individus et à un mécanisme de reproduction des inégalités. Daniel Poisson met

---

<sup>183</sup> PIGUET, Catherine. « Autonomie du sujet social apprenant : le cas pratique des pratiques infirmières ». Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.32.

<sup>184</sup> JÉZÉGOU, Annie. « Agentivité ». in : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 41-44.

<sup>185</sup> « Faut-il du coup considérer l'autoformation comme une faille de l'organisation ou de la société parce qu'elle transfère à l'individu des responsabilités qu'elle devrait elle-même assumer ? Serait-ce pour les institutions un palliatif et/ou le moyen de déléguer la responsabilité de l'échec à l'apprenant ? Condamnent-elles par là même l'auto apprenant à un « bricolage » insatisfaisant ou à une entreprise tout bonnement sympathique et brouillonne ? ». DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.21.

d'ailleurs en garde contre le risque d'une société duale, partagée entre ceux qui maîtrisent l'accès autonome au savoir et les autres<sup>186</sup>.

Un autre écueil réside dans le transfert implicite de responsabilité : en insistant trop sur l'initiative individuelle, l'organisation peut être tentée de faire peser sur les agents le poids de leur développement professionnel, alors même que la formation continue demeure, on l'a vu, une obligation institutionnelle. Comme le rappellent Philippe Carré, Patrick Moisan et Daniel Poisson, l'autoformation ne se décrète pas. Si une institution ne peut pas imposer l'autoformation, elle peut en revanche « aider les adultes à aller dans ce sens »<sup>187</sup>.

Une bonne intégration des pratiques d'autoformation implique donc de préserver la dimension volontaire de la démarche. Corine Dupin souligne que la puissance mobilisatrice de l'autoformation tient précisément à l'initiative personnelle, ainsi, « un encadrement trop strict »<sup>188</sup> ou une récupération institutionnelle excessive pourraient se révéler contre-productifs. De même, Catherine Clénet<sup>189</sup> met en garde contre une survalorisation de l'injonction au travail autonome, qui transformerait l'engagement en contrainte.

Dès lors, l'enjeu pour les organisations n'est pas d'imposer l'autoformation, mais de créer un environnement favorable en offrant des ressources, du temps et un accompagnement, sans transformer cette pratique en obligation normative. Trouver ce juste équilibre entre légitimation et prescription constitue une condition essentielle pour éviter que l'autoformation, conçue comme espace de liberté et de développement, ne devienne un outil de pression et de sélection des agents.

## Rendre visible et comptabiliser une pratique informelle

### *Identifier un « déjà-là »*

Rendre visible les pratiques d'autoformation des agents consiste d'abord, pour les organisations, à reconnaître un « déjà-là ». Les données recueillies lors des entretiens et via le questionnaire montrent en effet qu'une part significative des pratiques d'autoformation en bibliothèque universitaire se déroule sur le temps de travail des agents. 46 % des agents pratiquant l'autoformation ont ainsi indiqué la réaliser exclusivement sur temps de travail, tandis que 48 % déclarent une pratique hybride, alternant formation sur temps professionnel et sur temps personnel. L'un des agents interrogé témoigne ainsi d'une pratique qui « déborde souvent sur le temps privé ». Seuls 6 % des agents ne pratiquent l'autoformation que sur leur temps personnel et, pour près de la moitié d'entre eux, il s'agit d'agents de catégorie C.

---

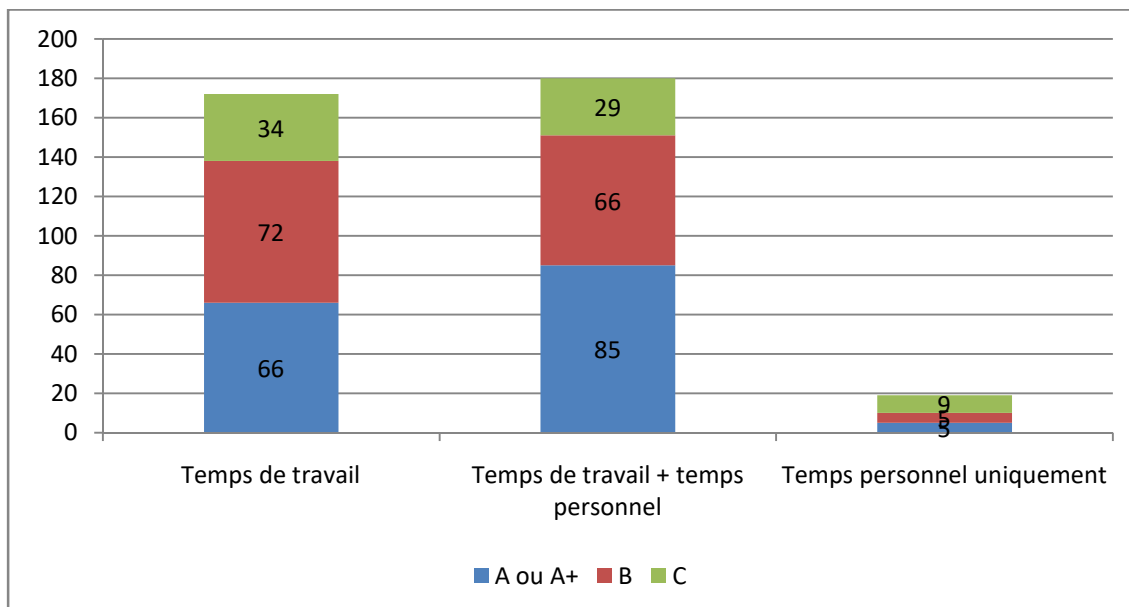
<sup>186</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.168.

<sup>187</sup> *Ibidem*, p.152.

<sup>188</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. p.105.

<sup>189</sup> CLENET, Catherine. « L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse ». *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, n° 2.

**Figure 6 : Répartition des pratiques d'autoformation selon la temporalité et la catégorie statutaire**



Les entretiens ont mis en lumière, une pratique qui, si elle s'effectue principalement sur temps de travail, reste le plus souvent fragmentée. L'apprentissage est ainsi morcelé, inséré dans les interstices du travail : quelques minutes de lecture, une consultation ponctuelle de documentation, une heure consacrée à un module en ligne. Un agent déclare ainsi que ses actions d'autoformation se font « à l'accueil ou dans [son] bureau, quand il y a une heure de battement, durant [sa] pause, etc.. ».

Cette présence de l'autoformation dans le temps professionnel n'est pas anodine. Elle traduit d'abord le fait que les agents identifient un lien direct entre les compétences développées et leurs missions. L'autoformation répond à des besoins opérationnels et s'inscrit dans leur réalité professionnelle. De ce point de vue, l'autoformation ne constitue pas pour eux une activité périphérique mais une composante réelle du travail. Elle participe à l'adaptation au poste, à l'évolution des compétences et au maintien d'une expertise. La question n'est donc pas de savoir si elle existe sur temps de travail, mais dans quelle mesure ce temps est reconnu et organisé.

Si elle demeure peu visible, ce n'est donc pas tant parce qu'elle serait rare, mais plutôt parce qu'elle échappe aux cadres habituels d'identification, confirmant l'expression de Corine Dupin qui parle d'« apprentissage buissonnier ». Daniel Poisson rappelle ainsi que l'autoformation en contexte professionnel se caractérise par une activité « qui ne veut pas ou difficilement se dévoiler, parce que se construisant à l'abri des règles formelles de l'organisation, tout en participant pourtant à la réalisation de la production »<sup>190</sup>.

Les entretiens menés auprès des responsables de la formation continue confirment cette analyse. Pour Nathalie Bailly, l'autoformation relève ainsi le plus souvent d'une « formation invisible ». Entre veille, webinaires, lectures spécialisées ou modules en ligne, les frontières sont floues et ces actions, qu'elles

<sup>190</sup> *Ibidem*, p.207

s'effectuent sur temps de travail ou sur temps personnel, sortent fréquemment du circuit hiérarchique, devenant une « boîte noire »<sup>191</sup> pour l'organisation.

Pour autant, cette « boîte noire » n'est pas toujours du fait de l'agent. Ainsi, comme le montre le tableau suivant, 76 % des agents disposant d'un outil permettant de faire remonter leurs actions d'autoformation déclarent y avoir recours, et 72 % des répondants au questionnaire n'ayant pas accès à un tel outil de signalement indiquent qu'ils seraient susceptibles d'y recourir.

**Tableau 4 : Utilisation réelle ou souhaitée d'un outil de signalement de l'autoformation**

|                                                                             |                                                                       | Nombre            |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|------|
| <b>Ne possède ou n'identifie pas d'outil de remontée de l'autoformation</b> |                                                                       | <b>310 (78 %)</b> |      |
|                                                                             | Souhaiterait disposer d'un outil de signalement de l'autoformation    | 224               | 72 % |
|                                                                             | Ne souhaite pas disposer d'un outil de signalement de l'autoformation | 86                | 28 % |
| <b>Possède un outil de signalement de l'autoformation</b>                   |                                                                       | <b>87 (22 %)</b>  |      |
|                                                                             | Oui toujours                                                          | 19                | 22 % |
|                                                                             | Oui mais pas systématiquement                                         | 47                | 54 % |
|                                                                             | Non, jamais                                                           | 21                | 24 % |

Rendre visibles ces pratiques constitue dès lors un moyen de reconnaître et de qualifier une activité qui existe déjà, souvent utile au service, mais se trouve, selon Delphine Coudrin, « hors du radar »<sup>192</sup> institutionnel. Comme le souligne Imelda Lemoing<sup>193</sup>, « si c'est la réponse pertinente pour les besoins du service, alors oui on veut la connaître ». L'enjeu, ici, est bien de donner à l'autoformation une valeur aussi importante que celle reconnue aux dispositifs formels d'apprentissage. Encourager la remontée d'information c'est ainsi reconnaître qu'un temps a été investi et qu'il contribue au développement des compétences. Cette visibilité doit notamment permettre à l'établissement de mieux articuler les démarches individuelles avec sa stratégie de formation.

### *Un enjeu de légitimation et de reconnaissance*

L'enjeu principal de la visibilisation des actions d'autoformation est donc de parvenir à légitimer une pratique qui, comme l'indique Imelda Lemoing, peut avoir une valeur « aussi importante que la formation en tant que dispositif d'apprentissage »<sup>194</sup>. Plusieurs agents témoignent eux aussi d'une volonté de voir mieux ou davantage reconnues leurs actions par les institutions. Pour l'un d'eux, il faudrait notamment que les organisations montrent que l'autoformation « est possible et est organisable ».

Donner de la visibilité aux actions d'autoformation présente en effet un intérêt stratégique pour les organisations. Le suivi et l'identification des actions d'autoformation des agents peuvent ainsi permettre de mieux comprendre les

<sup>191</sup> Terme utilisé par Claire Nguyen, directrice adjointe et chargée de la formation continue au SCD Paris Dauphine. Entretien mené le 11/07/2025.

<sup>192</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>193</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>194</sup> *idem*

lacunes de l'offre institutionnelle, mais aussi de cartographier les compétences développées en interne. Claire Nguyen<sup>195</sup> ainsi évoque la nécessité, pour les chargés de formation continue, de disposer d'informations minimales (contenus suivis, objectifs poursuivis, durée estimée, présence éventuelle d'une certification), afin d'intégrer ces données dans les statistiques officielles, d'enrichir le suivi des parcours et de valoriser les compétences acquises. Rendre visible l'autoformation permettra ainsi de reconnaître des compétences parfois ignorées et de transformer une dynamique individuelle en ressource collective

La première difficulté tient à l'identification de ces actions par les agents eux-mêmes. Claire Nguyen rappelle ainsi que la perception qu'ont les organisations des actions d'autoformation de leurs agents dépend d'abord de leur capacité à en parler. Ainsi, si certains agents mentionnent leurs actions d'autoformation lors de l'entretien annuel, d'autres ne vont jamais mentionner leurs démarches. Clémence Belvèze<sup>196</sup> souligne que pour certains collègues, leurs actions d'autoformation (J.e-cours, webinaires, tutoriels, lectures professionnelles, etc.) « ne relèvent pas forcément de la formation en tant que telle » et ne sont donc pas remontées. Ainsi, parce qu'elles sortent du cadre classique de la formation validée, certifiée et inscrite dans un circuit hiérarchique, elles demeurent « floues »<sup>197</sup> pour certains agents et de fait, invisibles.

Le fait que les agents ne mentionnent pas leurs actions d'autoformation peut même parfois relever d'une forme d'autocensure. Plusieurs agents expriment ainsi une gêne à évoquer des pratiques perçues comme personnelles ou informelles. L'un d'eux déclare qu'il « ne [sait] pas du tout comment le valoriser » et qu'il ne sait pas « comment en parler ». Il évoque notamment des pratiques qui débordent sur le temps personnel et « dont [il aurait] du mal à rendre compte ». Pour lui, se former « fait partie du boulot » et relève presque de la normalité professionnelle, ce qui contribue paradoxalement à en invisibiliser la portée.

D'autres redoutent également le regard des collègues. L'un d'eux explique que suivre une vidéo ou lire un ouvrage sur son temps de travail peut donner l'impression de « ne pas travailler » et réserve donc ses pratiques d'autoformation à son temps personnel. Un autre craint que ces activités, perçues comme un « travail de réflexion » plutôt que comme un travail « proactif », puissent susciter des interrogations de la part des collègues avec lesquels il partage son bureau. La plupart du temps, il ne s'agit pas de remarques explicites formulées par les collègues, mais plutôt d'une anticipation de leur regard<sup>198</sup>, qui conduit les agents à cacher leurs pratiques ou à les mener hors temps de travail.

L'autoformation oscille ainsi entre initiative valorisée et « excès de zèle »<sup>199</sup>, selon les représentations en vigueur dans l'équipe.

<sup>195</sup> Entretien avec Claire Nguyen, directrice adjointe et chargée de la formation continue au SCD Paris Dauphine, mené le 11/07/2025.

<sup>196</sup> Entretien avec Clémence Belvèze, responsable de la formation continue au SCD de Rennes, mené le 27/06/2025.

<sup>197</sup> *Idem*

<sup>198</sup> L'un des agents déclare ainsi : « mes collègues ne m'ont rien dit par rapport à ça, c'est plus moi qui ressens une gêne par rapport à ça ».

<sup>199</sup> Expression de Corinne Dupin dans DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.22.

### *Un pilotage nécessaire*

Si la reconnaissance du temps d'autoformation constitue un véritable levier stratégique pour les établissements, elle répond aussi à une exigence organisationnelle. Comme le rappelle Imelda Lemoing, « chaque agent doit être en capacité de répondre de ce qu'il fait sur son temps de travail »<sup>200</sup>. Le temps de travail ne relève pas, en effet, d'une gestion strictement individuelle mais s'inscrit dans un cadre collectif, orienté vers la continuité du service public et l'atteinte d'objectifs définis par l'établissement. Permettre l'autoformation sur temps de travail suppose donc, en contrepartie, une capacité de l'agent à rendre compte de ce temps.

Cette exigence ne relève pas d'une logique de défiance ou de contrôle excessif, mais d'un principe de responsabilité réciproque. L'agent qui s'engage dans une démarche d'autoformation sur son temps professionnel doit pouvoir expliciter la finalité de cette démarche, son lien avec les missions exercées et, le cas échéant, le volume horaire mobilisé. De leur côté, les organisations ont besoin de disposer d'une visibilité minimale sur ces temps investis afin d'en mesurer l'impact sur le fonctionnement du service et d'en assurer l'équilibre.

Comme le souligne Pierre-Yves Cachard, le temps de travail ne peut pas « tout absorber » sans risque pour l'activité, il importe donc d'arbitrer et de l'organiser. La comptabilisation du temps d'autoformation apparaît ainsi comme une condition de légitimation. Elle sécurise l'agent, en reconnaissant officiellement que le temps consacré à se former fait partie intégrante du travail, tout en permettant à l'établissement d'exercer pleinement sa responsabilité en matière de gestion des ressources humaines. Rendre visible le temps d'autoformation, ce n'est pas restreindre l'autonomie des agents, mais inscrire leur initiative dans un cadre partagé, garant d'équité et de soutenabilité collective.

### *Un décompte difficile*

Le nécessaire pilotage et la légitimation de l'autoformation reposent d'abord sur la capacité des établissements à identifier précisément les pratiques des agents, afin de pouvoir les quantifier et les organiser. La question, pour de nombreux établissements, est donc de savoir comment identifier, qualifier et comptabiliser un apprentissage qui, on l'a vu, se déploie de manière diffuse, fragmentée et souvent en dehors de tout cadre formel.

Il est intéressant, sur ce point, de rappeler que le décompte de la formation en général constitue déjà une difficulté en soi. L'étude menée sur la formation continue au sein des services publics suisses indiquait ainsi que, d'une manière générale, « les organisations ne disposent que d'une vue très partielle des actions de formation ayant réellement lieu en leur sein. [...] Les indicateurs gérés sont insuffisants, les services concernés ne disposant d'informations complètes ni sur leurs ressources financières consommées [...] ni sur le nombre total de journées de formation continue de chaque membre du personnel »<sup>201</sup>.

<sup>200</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>201</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, cop 2004, p.129.

Cette difficulté est également identifiée par de nombreux responsables de formation continue interrogés pour cette étude. Imelda Lemoing note ainsi qu'« il n'est pas toujours simple d'identifier ce qui relève de la formation, car le terme lui-même est trop mal défini »<sup>202</sup>. Elle ajoute qu'à la DiBISO, comme ailleurs, les contours de la formation sont souvent posés « de manière arbitraire » et évoluent d'année en année pour tenir compte des transformations des pratiques ou des orientations stratégiques. Elle indique, par exemple, que la participation à Cyclobiblio avait été, un temps, comptabilisée comme action de formation, avant d'être retirée des heures de formation continue du service.

La première difficulté identifiée tient ainsi à l'absence de définition claire et consensuelle de ce qu'est la formation, et plus encore de ce qu'est l'autoformation. Or, ce que l'on ne sait pas précisément définir, on peine mécaniquement à le comptabiliser<sup>203</sup>.

Sur ce point, les approches statistiques classiques tendent à circonscrire l'autoformation à une formation solitaire. L'enquête du Céreq<sup>204</sup>, réalisée en 2000, en propose ainsi une définition fondée sur un certain nombre de critères objectifs : une démarche de formation réalisée principalement sans enseignant, formateur ni tuteur, s'effectuant en dehors d'un organisme de formation, le plus souvent au domicile ou sur le lieu de travail. Elle précise surtout que le temps consacré doit être « spécifique et mesurable » et que l'action doit être « suivie dans un but de formation »<sup>205</sup>. Cette définition suppose donc que l'activité soit intentionnellement formative et clairement distincte des autres tâches professionnelles.

D'autres éléments, notamment issus des normes, permettent d'affiner cette définition et d'éclairer le cadre normatif applicable aux bibliothèques.

La norme NF ISO 11620 : « Information et documentation — Indicateurs de performance des bibliothèques » apporte ainsi plusieurs précisions. Elle définit tout d'abord la formation professionnelle comme une « formation planifiée formelle visant à acquérir un savoir-faire et des compétences professionnelles, y compris des compétences relationnelles »<sup>206</sup>. L'indicateur de performance permettant de remonter les heures de formation continue des agents, intitulé « Nombre d'heures de participation à des sessions de formation assurées par des membres du personnel »<sup>207</sup>, comptabilise ainsi les heures de participation du personnel à des sessions de formation organisées. La norme précise que la formation doit être « organisée sous forme de cours préprogrammés qui peuvent se tenir à l'intérieur ou à l'extérieur de la bibliothèque ou en ligne, et être dispensés par le personnel de la bibliothèque, par des experts ou par des systèmes experts (par exemple, des sites de contenu de formation) »<sup>208</sup>. La méthode de calcul

<sup>202</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>203</sup> Dans l'entretien mené le 02/07/2025, Sophie Pithon, Directrice adjointe et chargée de la formation et du développement des compétences de l'équipe au SCD du Mans, indique que les pratiques de l'autoformation ne rentrent pas toujours dans « les cases » administratives.

<sup>204</sup> FOURNIER, Christine et LAMBERT, Marion. *Les Français et la formation continue: statistiques sur la diversité des pratiques : rapport statistique de l'enquête FC 2000, enquête complémentaire à l'enquête Emploi*. Marseille, France : Céreq, 2002.

<sup>205</sup> *Ibidem*, p.16.

<sup>206</sup> AFNOR. *NF ISO 11620 - Information et documentation - Statistiques internationales de bibliothèques*. 9 juillet 2025. 3.75 [consultée le 16/02/2025]

<sup>207</sup> *Ibidem* A.4.1.1

<sup>208</sup> *Ibidem* A.4.1.1.4

indique par ailleurs que seules doivent être prises en compte les heures de formation financées au moins pour moitié par l'employeur ou réalisées au moins pour moitié sur le temps de travail<sup>209</sup>. Les formations « en ligne »<sup>210</sup>, qu'elles soient synchrones ou asynchrones, sont explicitement intégrées dans ce périmètre.

Ces recommandations peuvent être complétées par la norme NF ISO 2789 : « Information et documentation — Statistiques internationales de bibliothèques », qui précise que si les « formations en ligne » sont incluses dans le décompte, les formations « non programmées » en sont, quant à elles, exclues.

La question de la remontée de ces informations dans l'ESGBU se pose également pour un certain nombre de collègues en charge de la formation continue au sein des établissements. L'indicateur « PersFormH », qui permet de déclarer les heures de formation continue suivies par le personnel, présente en effet une ambiguïté liée à une légère différence entre les indications figurant dans le questionnaire et celles mentionnées dans le guide méthodologique. Le questionnaire invite en effet à renseigner le « nombre d'heures effectuées au titre de la formation continue par les personnels du service, au cours de l'année civile », là où le guide précise, quant à lui, qu'il convient d'« additionner le nombre d'heures de formation dispensées aux personnels du service documentaire (toutes catégories et toutes branches professionnelles confondues) ». La mention des « heures dispensées » peut laisser entendre que seules les actions relevant de l'hétéroformation, c'est-à-dire les formations « sous l'action des autres »<sup>211</sup>, généralement dirigées par un formateur ou un enseignant — seraient comptabilisées.

Interrogés sur ce point, les services techniques de l'ESGBU ont apporté des précisions. Leur réponse<sup>212</sup> insiste sur l'importance de l'inscription de l'action dans le plan de formation de l'établissement et, plus largement, sur son intégration dans le circuit de validation des actions de formation continue. En réponse à nos interrogations, le service a ainsi proposé un cadrage explicite pour le renseignement de cet indicateur :

« Nombre d'heures effectuées au titre de la formation continue par les personnels du service, au cours de l'année civile. Sont incluses les formations suivies sur des plateformes d'autoformation (de type Mentor ou Callisto) si ces formations entrent dans le plan de formation/développement des compétences de l'établissement. »<sup>213</sup>

Ce cadrage normatif, s'il permet de circonscrire le périmètre des activités concernées par les remontées statistiques, exclut cependant, de fait, une large part de l'autoformation, notamment les apprentissages professionnels informels. C'est d'ailleurs cette limite qui conduit Philippe Carré à considérer que la typologie retenue par le Céreq est incomplète et insuffisante. Si elle permettait, dans

<sup>209</sup> *Ibidem* A.4.1.1.5

<sup>210</sup> AFNOR. *NF ISO 2789 - Information et documentation - Statistiques internationales de bibliothèques*. 24 juin 2024. 3.7.6, note 2 [consultée le 16/02/2025]

<sup>211</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p. 2

<sup>212</sup> Réponse apportée par Sophie Ientile, Chargée d'études au Département diffusion des connaissances et documentation A1-3, Sous-direction territoires, société et savoirs, Service de la coordination des stratégies de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESIP-DGRI) au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'espace dans un mail du 09/02/2026

<sup>213</sup> *Idem*

l'enquête, d'identifier seulement 4 % d'autoformation en entreprise, ce chiffre apparaît, selon lui, largement sous-évalué. Il précise ainsi que « bien des pratiques “autodirigées” peuvent se loger dans les 96 % restantes » et ajoute que « ce chiffre ne dit rien de toutes les pratiques informelles d'apprentissage »<sup>214</sup>.

Ces différents éléments suggèrent que la visibilité et la reconnaissance des pratiques d'autoformation des agents doivent s'inscrire dans un ensemble de dispositifs complémentaires. Au-delà des indicateurs normés, il est ainsi possible de construire, comme le suggère Odile Jullien Cottart<sup>215</sup>, des indicateurs internes adaptés aux réalités locales. Plusieurs établissements, comme les SCD de Bordeaux<sup>216</sup>, du Mans<sup>217</sup>, d'Angers<sup>218</sup> ou encore de Rennes<sup>219</sup>, ont d'ores et déjà mis en place des outils permettant de signaler certaines actions d'autoformation de leurs agents. Ces dispositifs ne sont pas toujours conçus spécifiquement pour l'autoformation : ils visent le plus souvent à centraliser l'ensemble des actions de formation dans un outil commun, prenant parfois la forme d'un formulaire en ligne, comme au SCD d'Angers.

Les résultats du questionnaire confirment l'intérêt d'une telle démarche : 53 % des répondants indiquent ainsi que leur établissement ne dispose pas d'un outil permettant de signaler les actions d'autoformation ; 25 % déclarent ne pas savoir si un tel outil existe et seuls 22 % mentionnent l'existence d'un dispositif dédié. Pourtant, 71 % des agents n'ayant pas, ou ne sachant pas s'il existe, un tel outil se déclarent intéressés par la possibilité de signaler leurs actions d'autoformation. Ce résultat témoigne d'une volonté réelle de rendre ces pratiques plus visibles auprès de la hiérarchie et rejoint les besoins remontés par les établissements.

---

<sup>214</sup> BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE D'INFORMATION. *Bibliothèques et autoformation: la formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* Paris, France : Centre Pompidou - Bibliothèque publique d'information, 2006, p.17

<sup>215</sup> Entretien avec Odile Jullien Cottart, responsable de la formation des personnels au SCD de Lyon 3, mené le 29/09/2025.

<sup>216</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>217</sup> Entretien avec Sophie Pithon, chargée de la formation et du développement des compétences au SCD du Mans, mené le Sophie Pithon, chargée de la formation et du développement des compétences au SCD du Mans.

<sup>218</sup> Entretien avec Maud Puaud, coordinatrice formation des usagers et formation professionnelle des agents au SCD d'Angers, mené le 06/05/2025.

<sup>219</sup> Entretien avec Clémence Belvèze, responsable de la formation continue au SCD de Rennes, mené le 27/06/2025.

## ENCADRER ET ACCOMPAGNER L'AUTOFORMATION DES AGENTS

---

Si l'autoformation repose en grande partie sur l'initiative individuelle, elle ne saurait pour autant être pensée comme un processus strictement autonome, se déployant indépendamment de tout cadre organisationnel. Les travaux de Philippe Carré<sup>220</sup> montrent, en effet, que certaines dispositions propres à l'apprenant, notamment les dispositions à l'autodirection et à l'autorégulation, constituent des facilitateurs importants, mais que ces facteurs relèvent, pour l'essentiel, de dimensions motivationnelles et cognitives qui, à elles seules, ne garantissent ni la structuration ni la reconnaissance des apprentissages.

Comme le montre Catherine Piguet<sup>221</sup>, l'autoformation mobilise en réalité un triptyque indissociable : une dimension individuelle (valeurs, capacités, dispositions), une dimension sociale (échanges, interactions, reconnaissance) et une dimension environnementale (conditions d'apprentissage offertes par l'organisation). À ce titre, le rôle de l'environnement professionnel en général, et de l'encadrant en particulier, est central. Une hiérarchie ouverte, soutenant et promotrice de la formation continue contribue ainsi à lever certains freins<sup>222</sup>, à sécuriser les démarches et à placer l'agent dans des conditions favorables à l'apprentissage. Un agent interrogé confirme ainsi que le fait que son supérieur hiérarchique valorise et accompagne les agents qui souhaitent s'autoformer au sein de son service, constitue, à ses yeux, un « facteur facilitant ». À l'inverse, l'absence de reconnaissance ou de structuration dans les apprentissages peut amener l'autoformation à se réduire « à des velléités brouillonnes et à un vain butinage »<sup>223</sup>.

Les réponses au questionnaire montrent que les pratiques d'autoformation des agents ne s'effectuent pas « en secret » et ne sont pas dissimulées à leur hiérarchie. Ainsi, 77 % des agents déclarent mentionner leurs actions d'autoformation à leur supérieur hiérarchique, dont 20 % indiquent le faire systématiquement.

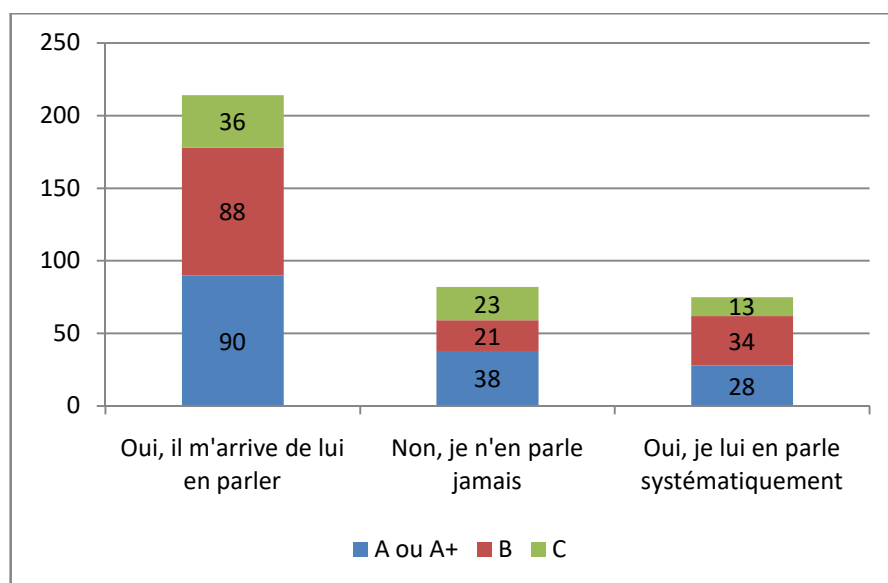
---

<sup>220</sup> CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002, p.51

<sup>221</sup> PIGUET, Catherine. Autonomie du sujet social apprenant : le cas pratique des pratiques infirmières. Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.33.

<sup>222</sup> EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, 2004, p.169.

<sup>223</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.12.

**Tableau 5 : Pratiques de signalement des actions d'autoformation à la hiérarchie selon la catégorie d'agents**

L'enjeu n'est donc pas de substituer un contrôle hiérarchique à l'initiative individuelle, mais plutôt d'accompagner, de structurer et surtout de reconnaître les apprentissages autonomes. Reprenant un triptyque inspiré de Paul Ricœur, Philippe Carré<sup>224</sup> distingue ainsi trois dimensions de la reconnaissance de l'autoformation par l'organisation : « identifier », « s'identifier » et « être identifié ». Cela implique d'identifier les apprentissages réalisés, de permettre à l'agent de s'identifier comme porteur de compétences, et de faire en sorte qu'il soit identifié et reconnu comme tel par l'institution. Cette dynamique engage pleinement l'encadrant, dont le rôle peut se lire en miroir : « connaître », « reconnaître » et « faire reconnaître » les compétences développées par les agents grâce à leurs pratiques d'autoformation.

## DEVELOPPER UN ENVIRONNEMENT FAVORABLE A L'AUTOFORMATION

Si l'autoformation repose sur l'initiative et l'engagement individuel, elle ne peut ainsi être pensée comme un processus strictement autonome, indépendant de tout contexte.

Les travaux d'Annie Jézégou ont notamment montré que l'agentivité, qui se trouve au cœur des dynamiques d'autoformation, s'inscrit dans un « système d'influences continues et réciproques »<sup>225</sup> entre l'individu et son environnement. À l'instar des autres facteurs environnementaux, elle peut ainsi être soutenue, entravée ou rendue possible par les conditions organisationnelles. De même, les dispositions favorables à l'apprentissage autodirigé identifiées par Philippe Carré : initiative, autodirection, sentiment d'efficacité, ne se déploient durablement que si le contexte professionnel en reconnaît la légitimité et en facilite l'exercice.

<sup>224</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p.251.

<sup>225</sup> JÉZÉGOU, Annie. Agentivité. Dans : Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 41 44. [Consulté le 5 mai 2025]. DOI 10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041

Développer l'autoformation ne consiste donc pas uniquement à encourager les individus à apprendre par eux-mêmes, mais aussi à construire un environnement de travail propice aux apprentissages : un cadre qui offre du temps, des ressources, des espaces d'échange, et des modalités de reconnaissance adaptées. Dans cette perspective, l'organisation peut devenir un « environnement capacitant », au sens de Solveig Fernagu Oudet<sup>226</sup>, c'est-à-dire un milieu qui permet aux agents non seulement d'avoir la capacité d'apprendre, mais aussi la possibilité réelle de mettre en pratique et de mobiliser ainsi les compétences développées.

## Favoriser le déclenchement de l'autoformation

### *Développer le sentiment d'auto-efficacité*

Les études portant sur l'autoformation montrent que, parmi les facteurs individuels contribuant à la fois au déclenchement et au succès des actions d'autoformation, le sentiment d'« auto-efficacité » de l'apprenant est déterminant<sup>227</sup>. Ce concept, développé par Albert Bandura<sup>228</sup>, désigne la croyance qu'un individu entretient quant à sa capacité à réussir une tâche dans une situation donnée. Appliqué à l'autoformation, il renvoie à la conviction d'être capable d'apprendre seul, de progresser et d'atteindre les objectifs que l'on se fixe.

Cette dimension est d'ailleurs au cœur de la compétence clé « apprendre à apprendre » définie par le Parlement européen en 2006, qui souligne que « la motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux »<sup>229</sup>. L'auto-efficacité apparaît, à ce titre, comme l'une des conditions d'efficacité des démarches d'autoformation. Un agent convaincu de pouvoir réussir sera ainsi plus enclin à s'engager et à persévérer face aux difficultés de l'auto-apprentissage.

L'analyse des facteurs environnementaux favorables à l'autoformation montre que l'environnement professionnel en général, et l'organisation en particulier, peuvent agir sur le sentiment d'auto-efficacité des agents. Un premier facteur facilitant consiste notamment à confier à ces derniers des missions et des projets porteurs de sens, assortis d'une réelle responsabilité, leur permettant d'expérimenter et de voir leurs apprentissages reconnus. Le sentiment de compétence résulte ainsi, comme le rappelle Philippe Carré, « du fait d'entreprendre et de réussir des projets ou des tâches significatifs »<sup>230</sup>. L'expérience concrète de la réussite, ce qu'Albert Bandura appelle « l'expérience

<sup>226</sup> CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.47

<sup>227</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p.157.

<sup>228</sup> RONDIER, Maïlys. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), Septembre 2004, n° 33/3, p. 475-476.

<sup>229</sup> *Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)* [en ligne], 2006, p.8 [Consulté le 7 janvier 2026].

<sup>230</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.62.

active de maîtrise »<sup>231</sup>, nourrit ainsi mécaniquement la confiance de l'individu dans sa capacité à apprendre et à initier des dynamiques autoformatives.

Les travaux de Philippe Carré montrent, à ce titre, que « la répétition d'expériences réussies [...] induit la formation d'objectifs et de projets, puis la formation d'une image identitaire positive ». Il invite, en ce sens, à développer une « pédagogie de la réussite »<sup>232</sup> permettant de créer un cercle vertueux chez les auto-apprenants. Cette pédagogie consiste, pour les organisations notamment, à multiplier les situations d'expérimentation sécurisées (c'est-à-dire accompagnées ou tutorées) puis à valoriser les parcours et à rendre visibles les compétences acquises en auto-apprentissage.

Comme le rappelle Jean Heutte, cette « reconnaissance de soi comme homme capable de certains accomplissements (...) requiert l'aide d'autrui »<sup>233</sup>. L'organisation, et plus encore les encadrants, jouent ainsi un rôle direct dans la reconnaissance et la valorisation des actions de formation en général, et d'autoformation en particulier. Qu'elles soient attendues, considérées comme relevant du fonctionnement « normal » de l'agent ou non, la reconnaissance de ces actions par la hiérarchie contribue à renforcer la confiance de l'agent dans sa capacité à apprendre, et participe à la construction d'une image positive de lui-même en tant qu'apprenant.

L'importance de l'environnement repose aussi sur sa capacité à mettre en avant ce que Bandura appelle les « expériences vicariantes »<sup>234</sup>, c'est-à-dire le fait de voir une personne perçue comme étant de compétence égale réussir une action<sup>235</sup>, ce qui peut amener le sujet à se sentir capable de mener la même action. En valorisant les expériences autoformatives réussies au sein de leurs équipes, les encadrants contribuent ainsi à développer chez les autres agents le sentiment d'être capables d'entreprendre et de réussir à leur tour.

### *Encourager la découverte*

Dans ses travaux consacrés aux dynamiques d'autoformation, Philippe Carré identifie trois scénarios susceptibles d'enclencher une démarche autoformatrice : la contrainte, l'opportunité et la sérendipité<sup>236</sup>. Si la contrainte renvoie à une nécessité professionnelle (évolution du métier, départ d'un collègue, besoin urgent de compétences) exposé dans notre première partie, les deux autres scénarios soulignent l'importance d'un facteur plus diffus mais déterminant : la découverte. L'opportunité naît d'une rencontre, d'une visite ou, plus largement, de toute expérience donnant la possibilité, d'explorer, d'expérimenter voire d'apprendre. La

---

<sup>231</sup> RONDIER, Maïlys. A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), Septembre 2004, n° 33/3, p. 475-476.

<sup>232</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.264

<sup>233</sup> *Idem* p.62.

<sup>234</sup> Maïlys Rondier, "A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 2004, p. 475-476.

<sup>235</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. p.161

<sup>236</sup> CARRÉ, Philippe Préfacier. Les dynamiques d'autoformation. Dans : NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al., *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016, p.47

sérendipité émerge, quant à elle, au détour d'une lecture, d'une navigation en ligne, du visionnage d'un reportage, et déclenche une curiosité ou une envie d'approfondir un sujet.

Dans ces deux cas (opportunité et sérendipité), l'autoformation ne procède pas d'une injonction formelle, ni d'un besoin personnel ou professionnel explicitement identifié de montée en compétences, mais plutôt d'un étonnement, d'un déplacement du regard, d'une confrontation à l'inattendu. La découverte agit alors comme un déclencheur cognitif et motivationnel : elle ouvre une brèche dans le quotidien professionnel, suscite la curiosité et fait émerger un écart entre ce que l'agent sait et ce qu'il perçoit comme possible ou désirable d'apprendre.

Si le déclenchement de l'autoformation ne peut être décrété par l'organisation, celle-ci peut en revanche mettre en place un certain nombre de dispositifs susceptibles d'en favoriser l'émergence, par opportunité ou par sérendipité. Les dispositifs encourageant des expériences « hors les murs » constituent, à cet égard, un levier puissant. L'organisation de visites d'établissements, l'incitation à participer à des journées d'études, à intégrer des réseaux professionnels ou des groupes de travail externes permettent ainsi d'amener les agents à se confronter à des pratiques, des outils ou des problématiques qu'ils ne rencontrent pas nécessairement dans leur environnement immédiat. Corine Dupin note que ce type de démarche, qu'elle qualifie d'auto-apprentissage « d'observation », constitue une modalité fréquente chez les bibliothécaires. Celle-ci repose sur l'observation, l'écoute et l'interaction avec ce qu'elle nomme un « cercle externe apprenant »<sup>237</sup>, c'est-à-dire un groupe de pairs extérieurs à l'environnement de travail habituel. Le déplacement, à la fois physique et symbolique, « hors les murs », favorise notamment une prise de distance propice à l'émergence de questionnements et de velléités de formation.

Au-delà des visites de bibliothèques, certains établissements proposent à leurs agents des opportunités d'explorer d'autres horizons professionnels, susceptibles d'apporter un éclairage complémentaire sur leurs propres pratiques. C'est notamment le cas à l'université d'Angers, qui propose à ses personnels administratifs, via le dispositif « Fenêtre sur cours »<sup>238</sup>, d'assister à des séances dispensées par les enseignants de l'établissement. L'un des objectifs affichés de ce dispositif est notamment de « faire découvrir les pratiques pédagogiques aux personnels administratifs et techniques, ainsi que l'impact des pratiques pédagogiques innovantes sur leur quotidien ».

L'ensemble de ces dispositifs contribue à placer les agents dans un environnement propice à la curiosité, à la découverte, et invitent les agents à se projeter dans des dynamiques d'approfondissement et d'apprentissage.

## Développer les sociabilités autodidactiques

La facilitation de l'autoformation passe, on l'a vu, par l'accompagnement des dynamiques individuelles, mais elle ne s'y réduit pas. Le travail de Pascal Cyrot met ainsi en évidence le fait que l'autoformation est « constituée d'épisodes

<sup>237</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.87.

<sup>238</sup> <https://labua.univ-angers.fr/fenetre-sur-cours/> (consulté le 18/02/2026)

d'autodidaxie se déployant autour de temps sociaux »<sup>239</sup>. Ce constat souligne l'importance du tissu relationnel, c'est-à-dire du réseau de l'apprenant, dans le déclenchement et la poursuite des démarches d'autoformation, ce qu'il appelle les « sociabilités autodidactiques »<sup>240</sup>. Ce réseau intervient à un double niveau : il soutient la motivation en renforçant le sentiment d'appartenance et d'encouragement, et il constitue simultanément une ressource informationnelle et cognitive, en donnant accès à des savoirs, des retours d'expérience et des opportunités d'apprentissage. Les organisations peuvent ainsi agir sur les pratiques autoformatives en s'interrogeant et en travaillant « sur les fonctionnements qui permettent l'innovation et l'apprentissage collectif »<sup>241</sup>.

Le besoin de sociabilité, ainsi que la volonté de compléter ou d'approfondir des apprentissages au contact des autres, est d'ailleurs un élément revenu à de nombreuses reprises dans les entretiens menés auprès des agents. L'un d'eux, bien que pratiquant l'autoformation, indique ainsi que, pour lui, « il est plus facile d'apprendre au contact des autres que derrière un écran » ; un autre reconnaît aux formations en présentiel un atout lié « aux camarades que tu y rencontres, [...] aux échanges que tu peux avoir avec d'autres personnes ». D'une manière générale, les agents interrogés soulignent que la limite principale de l'autoformation réside dans l'absence d'échanges directs avec un formateur et avec les autres.

Comme le souligne Clémence Belvèze<sup>242</sup>, le développement de l'autoformation peut, lorsqu'il tend à se substituer entièrement aux formations synchrones et collectives, conduire à une forme d'« isolement des agents ». En soutenant la mise en place de sociabilités autodidactiques, c'est-à-dire d'espaces d'échange et de rencontre entre collègues et/ou entre apprenants, les organisations contribuent ainsi à prévenir ce risque et renforcent également les dynamiques d'apprentissage en répondant à un besoin exprimé de sociabilité.

### *Agentivité individuelle et agentivité collective*

La notion d'agentivité collective, développée notamment par Bandura, désigne le processus par lequel des individus coopèrent afin de gérer et d'améliorer une situation, en partageant leurs intentions, leurs connaissances et leurs habiletés, et en mettant en commun leurs capacités et leurs ressources<sup>243</sup>. L'existence d'un but commun, le partage d'informations et une volonté partagée de progresser constituent ainsi des éléments susceptibles de renforcer l'agentivité individuelle des agents.

<sup>239</sup> NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016, p.16

<sup>240</sup> CYROT, Pascal. « Épisodes et sociabilités autodidactiques ». *Savoirs* [en ligne]. L'Harmattan, Juin 2011, Vol. 25, n° 1, p. 87-103.

<sup>241</sup> HEUTTE, Jean, « Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation : aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.127

<sup>242</sup> Entretien avec Clémence Belvèze, responsable de la formation continue au SCD de Rennes, mené le 27/06/2025.

<sup>243</sup> Voir NADEAU-TREMBLAY, Sophie, OUELLET, Cassandre et ST-JACQUES, Caroline. « L'agentivité collective déployée lors de l'implication d'étudiantes au comité de programme du doctorat réseau en éducation ». *Revue hybride de l'éducation* [en ligne]. Département des sciences de l'éducation, 2023, Vol. 7, n° 2, p. 201

Pour Annie Jézégou<sup>244</sup>, l'agentivité personnelle et l'agentivité collective tendent à se nourrir mutuellement. La mise en synergie des agentivités personnelles des apprenants, et donc de leurs conduites autodirigées respectives, contribue ainsi à la construction d'une agentivité collective. Lorsque plusieurs agents s'engagent individuellement dans une dynamique visant à agir sur leur environnement de travail, à développer leurs compétences et à améliorer leurs pratiques, ils participent en effet à l'émergence de dynamiques positives au sein du collectif et favorisent notamment la prise d'initiative.

En retour, l'agentivité personnelle peut être soutenue par l'agentivité collective, selon la force d'entraînement que celle-ci exerce sur chacun de ses membres. Jean Heutte<sup>245</sup> rappelle ainsi l'importance, pour un individu engagé dans une démarche autoformative, de se sentir « porté » par le groupe, qu'il s'agisse du collectif de travail ou d'un collectif d'apprenants. Le groupe peut contribuer à clarifier les objectifs d'apprentissage, offrir un soutien motivationnel et participer à la levée des difficultés rencontrées.

Ces dynamiques, cette interconnexion, rappellent comme le disait Jean Heutte, l'importance pour les organisations de « s'interroger sur les fonctionnements qui permettent l'innovation et l'apprentissage collectif »<sup>246</sup>.

### ***Faciliter et entretenir les espaces d'autoformation sociale***

L'organisation et l'encadrement peuvent ainsi contribuer à entretenir les dynamiques d'autoformation en veillant à rendre possible et durable l'agentivité collective au sein des équipes. La participation à des groupes de travail, l'engagement dans des associations professionnelles ou l'implication dans des réseaux spécialisés constituent, à ce titre, des facteurs favorables non seulement au déclenchement d'actions d'autoformation, mais aussi à leur consolidation dans le temps.

Ces dynamiques relèvent de ce que Philippe Carré appelle « l'autoformation sociale », définie comme un apprentissage qui s'opère « dans et par la participation à des groupes »<sup>247</sup>. L'apprentissage n'y est plus seulement un processus introspectif, mais un phénomène relationnel, inscrit dans des interactions, des échanges et des formes de coopération. Cette conception rejoint le concept de co-formation, qui désigne des modes d'apprentissage horizontaux dans lesquels les acteurs peuvent être tour à tour, voire parfois simultanément, formateurs et apprenants, et où l'expérience ainsi que l'expérimentation jouent un rôle déterminant.

Cette perspective rejoint les travaux de Jean Heutte, qui insiste sur l'importance d'un auto-apprentissage « connecté »<sup>248</sup> aux pairs et aux experts.

<sup>244</sup> JÉZÉGOU, Annie. Agentivité. Dans : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 41-44. [Consulté le 5 mai 2025].

<sup>245</sup> HEUTTE, Jean. Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative. Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.136

<sup>246</sup> *Ibidem*

<sup>247</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, France : Presses universitaires de France, 2002, p. 22

<sup>248</sup> HEUTTE, Jean, « Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative » in CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.129

Développer un contexte permettant d'apprendre « de et par les autres »<sup>249</sup> suppose d'identifier, de structurer et d'animer des espaces de coopération, mais également de rendre visibles les personnes ressources susceptibles d'accompagner et de sécuriser les apprentissages. Plusieurs entretiens confirment cette dimension. Pierre François, chef du service « Données de la recherche » au SCD de Nantes, souligne ainsi que ce fonctionnement, « très caractéristique du monde des bibliothèques est particulièrement efficace »<sup>250</sup>.

Ces espaces de sociabilité peuvent prendre des formes variées. Les réunions ponctuelles ou les groupes de travail constituent des premiers cadres structurés d'échange. Toutefois, pour être pleinement opérants, ils doivent également s'ouvrir au-delà des frontières de l'organisation, via la participation à des réseaux professionnels, des échanges inter-établissements, un engagement associatif ou syndical, mais aussi des rencontres informelles.

Jean Heutte distingue à ce titre plusieurs types de communautés<sup>251</sup>, qui constituent autant de contextes d'apprentissage : la communauté de pratique, la communauté de projet et la communauté d'intérêt.

La communauté de pratique regroupe des professionnels engagés dans des activités similaires et confrontés à des problématiques communes. Dans une bibliothèque universitaire, elle peut notamment réunir les acquéreurs, les catalogueurs ou les bibliothécaires formateurs, etc. À travers leurs interactions quotidiennes, ces acteurs partagent des expériences, confrontent leurs pratiques et construisent collectivement des solutions. Cette notion, développée notamment par Jonathan Kaplan<sup>252</sup>, renvoie à l'idée d'un collectif partageant une préoccupation commune et apprenant ensemble par la pratique.

La communauté de projet se constitue autour d'un objectif circonscrit dans le temps. En bibliothèque universitaire elle peut se constituer autour d'un projet de réinformatisation, de réaménagement d'une bibliothèque, d'organisation d'une exposition, etc. L'apprentissage y est étroitement lié à l'action et à la résolution de problèmes concrets. Il est déclenché par la nécessité d'agir et se consolide dans la coopération.

Les communautés d'intérêt, enfin, « rassemblent des individus qui partagent des idées, des croyances, une cause commune ou sont simplement regroupés par la proximité géographique ou thématique »<sup>253</sup>. Dans le contexte des bibliothèques universitaires, elles peuvent prendre la forme d'associations professionnelles (ADBU, ABF, etc.), d'organisations syndicales ou de listes de diffusion spécialisées. L'un des agents interrogés mentionne ainsi son engagement syndical comme une source d'apprentissage sur le fonctionnement des universités et de leurs instances. Ces communautés jouent notamment un rôle important dans

---

<sup>249</sup> *Ibidem*

<sup>250</sup> Entretien mené le 11/09/2025.

<sup>251</sup> HEUTTE, Jean. Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative. Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.127

<sup>252</sup> KAPLAN, Jonathan. L'autoformation collective. Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. ISBN 978-2-85008-961-9, p.203

<sup>253</sup> HEUTTE, Jean. Apports du collectif individuellement motivé à l'autoformation éducative. Dans : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.125

l'élargissement des cadres de compréhension et dans l'acquisition de savoirs transversaux.

Au sein de ces différentes sociabilités, le rôle des experts qu'ils soient désigné par l'institution ou reconnus comme tels par l'apprenant, apparaît central. Leur intervention ne se limite pas à la transmission de connaissances : elle contribue à valider les acquis, à sécuriser les apprentissages et à leur conférer une légitimité professionnelle. Un agent interrogé explique ainsi s'être appuyé sur l'expertise d'un collègue catalogueur expérimenté afin de faire valider des compétences développées de manière autonome sur WinIBW. Sans cette validation sociale, l'autoformation peut, en effet, demeurer invisible ou fragile. La reconnaissance par un pair compétent transforme un apprentissage individuel en compétence reconnue par le collectif.

Ainsi, la possibilité pour les agents de se rencontrer, qu'elle soit organisée directement par la hiérarchie ou rendue possible par la mise en place de conditions favorables (temps libéré, incitation, respect des engagements, etc.), constitue un levier stratégique majeur. En structurant des espaces de coopération, en identifiant les experts et en valorisant les échanges entre pairs, l'organisation ne se contente pas d'autoriser l'autoformation, elle contribue aussi à en fabriquer les conditions sociales de possibilité et en assure la pérennité.

### *Un exemple de dispositif : l' « autoformation collective »*

L'analyse de pratiques réalisée, au cours des entretiens, auprès d'agents engagés dans des démarches d'autoformation ainsi qu'auprès d'encadrants met en évidence le développement d'initiatives d' « auto-apprentissage collectif »<sup>254</sup>. Ce terme désigne les regroupements d'agents qui, tout en se formant individuellement, échangent sur leurs apprentissages et organisent parfois des sessions de travail communes. Lors d'un entretien, un agent a ainsi souligné que son autoformation à l'outil Genially avait été facilitée par des échanges réguliers avec un collègue se formant simultanément au même outil.

Maud Puaud<sup>255</sup> indique ainsi qu'à l'université d'Angers, certaines ressources, notamment des webinaires, peuvent être suivies collectivement. Les agents se réunissent alors dans une salle commune pour visionner les contenus, puis échangent sur les apports et les questions soulevées.

Belinda Missiroli<sup>256</sup>, chargée de mission « enquêtes de publics et accessibilité » à la Direction des services aux publics du SCD de l'Université Grenoble Alpes, rapporte quant à elle l'expérience menée au sein de son service en 2024-2025. Dans le cadre du schéma directeur de l'accessibilité de l'université, le SCD s'est engagé, dès cette période, dans un processus de formation des agents aux enjeux d'accessibilité. La qualité reconnue du module consacré à l'accessibilité numérique a conduit Belinda Missiroli à concevoir un dispositif de formation hybride combinant apprentissage individuel asynchrone et temps

<sup>254</sup> Terme utilisé par Belinda Missiroli, Mission Enquêtes de publics et accessibilité à la Direction des Services aux publics du SCD de l'Université Grenoble-Alpes, lors de l'entretien mené le 29/08/2025.

<sup>255</sup> Entretien avec Maud Puaud, coordinatrice formation des usagers et formation professionnelle des agents au SCD d'Angers, mené le 06/05/2025.

<sup>256</sup> Entretien avec Belinda Missiroli, Mission Enquêtes de publics et accessibilité à la Direction des Services aux publics du SCD de l'Université Grenoble-Alpes, mené le 29/08/2025.

collectifs. Trois séances de visionnage collectif ont ainsi été organisées afin de jalonner un parcours majoritairement réalisé en autonomie par les agents.

Pendant plusieurs mois, les agents ont donc consulté de manière autonome certaines parties du module, tout en se réunissant durant les séances collectives pour travailler sur les contenus jugés fondamentaux ou plus complexes. Ces séances collectives visaient à faciliter l'appropriation des connaissances, notamment grâce à la médiation de Belinda Missiroli, mais aussi à favoriser les échanges autour des contenus et à réfléchir aux usages concrets des acquis dans le cadre des activités du service.

La part laissée à l'apprentissage autonome permettait aux agents de gérer leur temps et leur rythme, tandis que les temps collectifs soutenaient la motivation et la compréhension. Belinda Missiroli souligne d'ailleurs que la forte motivation des agents a rendu inutile un encadrement trop contraignant de la partie autonome.

Ces expériences illustrent l'efficacité d'une autoformation appuyée sur des « cercles internes apprenants », que Corine Dupin définit comme « la participation à un groupe de réflexion ou d'apprentissage sur son lieu de travail »<sup>257</sup>.

### **Organisations apprenantes et organisations capacitanes : deux leviers organisationnels**

Les travaux de Solveig Fernagu-Oudet<sup>258</sup> permettent de distinguer plusieurs formes d'organisations tournées vers le développement des apprentissages des travailleurs. Ces modèles mettent en lumière la diversité des leviers organisationnels susceptibles de soutenir la formation continue des agents.

Parmi ces formes, l'« organisation formatrice » vise le développement d'apprentissages directement intégrés à l'activité de travail. Les situations professionnelles deviennent elles-mêmes supports de formation et l'agent apprend en réalisant les tâches qui relèvent de son quotidien, dans un cadre structuré par des dispositifs formels, centrés sur l'acquisition de compétences pratiques, précises et contextualisées. On trouve parmi les dispositifs proposés : les formations obligatoires relatives à la sécurité des bâtiments et des publics ou encore les formations internes aux outils (SIGB ; logiciel de gestion de congés ; etc).

L'« organisation qualifiante », quant à elle, organise les apprentissages individuels et collectifs dans une perspective diplômante ou certifiante. L'objectif est alors de permettre aux agents d'obtenir une validation officielle et reconnue de leurs acquis.

L'« organisation apprenante » poursuit un objectif plus global : elle organise les apprentissages individuels et collectifs afin de favoriser une progression collective des compétences, par leur capitalisation et leur diffusion. Les savoirs professionnels sont ainsi mis en mémoire, formalisés et partagés au service de la stratégie de l'organisation. Dans une perspective proche, Joffre Dumazedier<sup>259</sup> évoquait le « développement de possibilités d'apprentissage permanent intégrées au tissu du travail et de l'organisation ». La constitution de guides d'utilisation

---

<sup>257</sup> *Ibidem*

<sup>258</sup> CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p.47.

<sup>259</sup> DUMAZEDIER JOFFRE. *Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, 2002, p.65

(ex. memento de l'accueil), de notes de service régulièrement mises à jour ou encore de bases documentaires internes (type wiki) relève notamment de ce type d'organisation.

Enfin, l'« organisation capacitante » met l'accent sur le développement des « capacités », c'est-à-dire de la capacité effective à agir. Elle encourage l'initiative et l'apprentissage en facilitant l'accès à l'information mais aussi les espaces d'expérimentation et de découverte.

Si ces quatre types d'organisation contribuent toutes à la formation des personnels, les organisations apprenantes et capacitantes interviennent plus directement dans le soutien aux processus d'autoformation.

### *Les organisations apprenantes*

On l'a vu, le propre même de l'organisation apprenante est d'intégrer à son fonctionnement, voire à sa structure, des possibilités d'apprentissage. Pour Martine François, il s'agit de « faire que le travail soit formateur, que les modes d'organisation intègrent d'emblée, dans leur fonctionnement quotidien, une réflexion sur les notions d'apprentissage, de transmission, d'évolution des connaissances »<sup>260</sup>. Elle synthétise cette idée en ces termes : « apprendre en action, en faisant avec les autres, mais en étant accompagné, guidé et outillé »<sup>261</sup>.

Solveig Fernagu-Oudet développe également l'idée que le professionnel apprend à partir de sa situation de travail. Selon elle, une organisation du travail adaptée permet de « didactiser les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice », mais aussi de « développer des pratiques organisationnelles et/ou managériales » qui contribuent « à la montée en compétence des individus et des collectifs de travail »<sup>262</sup>.

L'un des leviers concrets de cette dynamique réside dans la mise en place d'un partage systématique des ressources formatives. Cette pratique est d'ailleurs largement partagée par les agents interrogés. L'un d'eux déclare ainsi qu'il « partage [ses] supports de formation avec [ses] collègues en les déposant dans des espaces partagés » un autre indique qu'il va « naturellement transférer et communiquer sur les informations acquises » dans le cadre de son autoformation.

Au SCD de Bordeaux<sup>263</sup>, la politique de formation continue repose ainsi sur une forte incitation à partager les contenus des formations suivies, notamment via la mise à disposition des supports, l'animation d'ateliers au retour de formation, ou de temps d'échanges entre collègues. Cette incitation au partage est notamment motivée par la conscience que si la formation est accordée à un individu, elle est

<sup>260</sup> FRANÇOIS, Martine, « La formation continue, levier de développement des compétences », in BACHELARD, Olivier, ESPAGNO, Delphine et POTIER, Vincent Préfacier. *La formation professionnelle dans les services publics: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019, p.113.

<sup>261</sup> *Ibidem*

<sup>262</sup> FERNAGU-OUDET, Solveig. « Concevoir des environnements capacitants : L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». in : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p. 43-61.

<sup>263</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

souvent rendue possible et soutenue par le collectif, les collègues assurant par exemple la continuité du service en son absence<sup>264</sup>.

La mise en place de circuits de partage des supports de formation, l'organisation d'espace-temps dédiés au partage des acquis, mais aussi l'attention portée à la création et à la mise à jour régulière des supports de formation interne sous la forme de mémento ou de procédurier, permet ainsi d'accompagner la montée en compétence des agents. Comme l'indique l'un des agents interrogés il est ainsi « plus facile de s'autoformer aux procédures internes si l'information est disponible et bien accessible ».

### *Les organisations capacitanes*

Si les organisations apprenantes contribuent ainsi à l'accessibilité et à la diffusion des ressources formatives, les organisations capacitanes, quant à elles, s'appuient sur le concept central de « capacité », tel qu'il est développé par Solveig Fernagu-Oudet<sup>265</sup>. Ce mot-valise désigne l'ensemble des situations dans lesquelles un individu est à la fois en « capacité » de faire quelque chose, c'est-à-dire qu'il possède les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche, mais aussi inscrit dans un environnement qui lui offre la « possibilité » réelle de mettre en œuvre ces capacités.

Le développement d'un environnement de travail offrant aux individus des opportunités de « faire », c'est-à-dire de mettre en pratique leurs apprentissages, constitue un levier majeur d'accompagnement de l'autoformation par les organisations. Pour l'un des agents interrogés, la possibilité de mettre en application les acquis dans le contexte de ses missions contribue notamment à la reconnaissance de son apprentissage. Un autre souligne que « la mise en pratique est indispensable pour mesurer [ses] progrès ».

Catherine Piguet, analysant les pratiques d'autoformation des infirmières, indique ainsi que « la capacité de l'apprenant à agir sur son travail »<sup>266</sup>, à prendre des initiatives lui permettant d'expérimenter ses nouveaux apprentissages, est décisive dans la réussite des démarches d'autoformation. Elle rejoint ainsi l'un des aspects des organisations capacitanes telles que définies par Solveig Fernagu-Oudet : construire un environnement permettant aux agents « de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie »<sup>267</sup>.

<sup>264</sup> Le guide de la formation professionnelle dans la fonction publique d'état rappelle ainsi que « toute disposition doit être prise, individuellement et le cas échéant collectivement, pour permettre à l'agent de se former tout en assurant la continuité de service. L'usage pertinent des différentes modalités de formation, en présentiel, à distance et en situation de travail, donne la possibilité de concilier avec plus d'efficacité ces deux exigences, et doit être envisagé et discuté entre l'agent et le manager ».

<sup>265</sup> FERNAGU-OUDET, Solveig. « Concevoir des environnements capacitanes : L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». in : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p. 43-61.

<sup>266</sup> PIGUET, Catherine. « Autonomie du sujet social apprenant : le cas pratique des pratiques infirmières ». in : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p. 21-41.

<sup>267</sup> FERNAGU-OUDET, Solveig. « Concevoir des environnements capacitanes : L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs ». in : CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al., *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013, p. 43-61.

En ce sens, l'un des leviers majeurs de l'organisation et des encadrants, en matière d'accompagnement de l'autoformation, réside dans l'extension de la zone d'autonomie et d'expérimentation des agents. Ces derniers doivent pouvoir identifier et explorer l'espace de liberté qui leur est laissé pour tester et mettre en pratique leurs acquis. Cela implique notamment de reconnaître la place et le rôle de l'échec dans les processus d'apprentissage. Un agent interrogé évoque ainsi l'importance de l'« essai-erreur » dans son processus d'autoformation.

L'augmentation de l'autonomie des agents, appelle une forme de lâcher-prise de la part de l'encadrement doublée d'une responsabilisation accrue des agents. Le cadrage, c'est-à-dire l'identification claire des limites de cette zone d'expérimentation, est, à ce titre, déterminant car il contribue à sécuriser à la fois l'agent et le service.

## ACCOMPAGNER LES PROCESSUS D'AUTOFORMATION

Si la constitution d'un environnement favorable au déclenchement puis au déploiement d'actions d'autoformation constitue une condition nécessaire à leur accompagnement par les organisations, elle n'est cependant pas suffisante.

Bien que seuls 45 % des répondants au questionnaire expriment le souhait d'un accompagnement de leur autoformation par l'organisation, le rôle de l'encadrement peut néanmoins s'avérer utile, voire indispensable, à l'ensemble des étapes du processus. Il peut ainsi intervenir en amont, lors de la préparation et de la définition des objectifs, tout au long de la phase d'apprentissage, puis en aval, lors de la validation et de la valorisation des acquis.

### « Conduire », « guider », « escorter »

Comme le souligne Catherine Clénet<sup>268</sup>, l'encadrant qui accompagne un agent dans une démarche d'autoformation doit être attentif non seulement à son rôle, mais également à la posture qu'il adopte. Celle-ci est à la fois plurielle et évolutive : l'encadrant peut ainsi se positionner successivement « devant », « à côté » ou « en retrait » du processus d'autoformation, en assumant, selon les situations, un rôle d'expert ou de facilitateur.

Le terme d'« accompagnant » peut ainsi, pour Catherine Clénet, renvoyer aux trois sens sémantiques du verbe accompagner : « conduire » (fixer les règles, le cadre et les objectifs), « guider » (questionner, aider à clarifier les choix, orienter sans imposer) et « escorter » (soutenir dans les moments de doute, sécuriser les passages difficiles, maintenir l'engagement)<sup>269</sup>.

### *Identifier et évaluer les besoins*

On l'a vu, le déclenchement des actions d'autoformation est souvent lié à l'identification d'un besoin, à la nécessité de résoudre un problème ou une difficulté concrète. L'identification claire du but de l'autoformation est à la fois indispensable au déclenchement et à la conduite du processus d'auto-

<sup>268</sup> CLENET, Catherine. L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, n° 2, p.58.

<sup>269</sup> *ibidem*.

apprentissage, car elle permet, entre autres, de donner une direction et de soutenir la motivation<sup>270</sup>.

Dans la plupart des cas, ce besoin va donc être identifié par l'agent lui-même. Plusieurs agents interrogés ont ainsi fait remonter l'importance que revêt, pour eux, la fixation du but par eux-mêmes. Pour l'un d'eux, « tu acquiers les compétences que toi, tu juges utiles, importantes, par rapport à ce que toi, tu connais ». Pour un autre, l'autoformation repose notamment sur l'idée de « se fixer un objectif simple, atteignable, qui réponde à une question précise ».

Pour autant, l'aide de l'organisation, et notamment de l'encadrement direct, peut intervenir à cette étape, et l'accompagnement à la construction d'un projet d'autoformation peut s'avérer précieux pour l'auto-apprenant. Les réponses au questionnaire montrent d'ailleurs que 31 % des agents souhaitant un accompagnement de la part de l'organisation aimeraient être aidés dans la définition de leurs objectifs.

Comme le rappelle Nathalie Bailly<sup>271</sup>, l'encadrement et l'accompagnement de l'autoformation reposent avant tout sur un véritable échange avec l'agent. Pour elle, ce dialogue constant, qu'il ait lieu durant des temps formalisés comme l'entretien de formation, ou lors de réunions ou d'échanges informels, peut notamment permettre de clarifier les objectifs et les besoins de formation

Elle distingue, à ce titre, deux niveaux d'action. Le premier concerne l'identification des besoins en connaissances ou en compétences, qui permet notamment d'échanger sur les ressources et outils d'apprentissage disponibles ainsi que sur le parcours d'autoformation envisageable. Le second porte, quant à lui, sur l'identification du socle de connaissances et de compétences de l'agent. Cette étape doit notamment permettre de repérer d'éventuels pré-requis à développer en amont (par des formations par exemple) pour faciliter l'engagement de l'agent dans la démarche d'autoformation et renforcer ses chances de succès.

Le premier niveau d'action porte ainsi sur l'accompagnement de l'agent dans la définition de ses objectifs d'autoformation. Ce travail consiste notamment à identifier les connaissances et les compétences susceptibles d'être développées, tout en veillant à leur mise en perspective avec le projet professionnel de l'agent et les besoins du service. Ce dialogue doit aussi être l'occasion d'identifier et de clarifier les modalités possibles d'accompagnement par l'organisation.

Les échanges autour des objectifs de l'autoformation doivent ainsi permettre de s'assurer que la démarche envisagée par l'agent peut s'inscrire dans le fonctionnement global du service. Cela suppose de vérifier la cohérence du projet avec les priorités collectives et le plan de formation, sa faisabilité au regard de la charge de travail, ainsi que son articulation avec les missions confiées à l'agent. L'inscription de la démarche individuelle dans le fonctionnement collectif constitue, à cet égard, une condition indispensable pour permettre, notamment, la réalisation de tout ou partie de l'autoformation sur le temps de travail et en garantir un accompagnement effectif par l'encadrant.

Lorsque la demande de formation émane de l'agent, le dialogue avec l'encadrement doit ainsi permettre d'identifier si elle rejoint, ou non, les

<sup>270</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002, p.263.

<sup>271</sup> Entretien avec Nathalie Bailly, responsable adjointe de la formation des usagers et du personnel au SCD de l'université Paris Nord, mené le 19/09/2025.

orientations stratégiques portées par l'établissement dans son plan de formation. Les objectifs liés à l'adaptation à l'emploi, à l'adaptation immédiate au poste de travail ou à « l'évolution des emplois, des technologies et des organisations »<sup>272</sup>, qui relèvent de l'obligation de l'employeur<sup>273</sup>, doivent à ce titre être pris en charge ou accompagnés par l'organisation et réalisés sur le temps de travail que la demande provienne de l'agent ou de l'organisation. D'autres objectifs, tels que s'ouvrir à d'autres métiers ou préparer une reconversion, mobilisent des dispositifs spécifiques (VAE, bilans de compétences, etc.) et impliquent des modalités d'accompagnement différentes de la part de l'institution. Ils peuvent notamment, selon les cas, se dérouler hors temps de travail.

Le dialogue préalable avec l'encadrant ou le correspondant formation peut ainsi permettre d'établir un lien entre les besoins ou les aspirations de formation formulés par l'agent et ses missions ou l'activité du service, en mettant notamment en avant les perspectives d'application professionnelle. Comme le souligne l'un des agents interrogés : « c'est beaucoup plus efficace si je vois un lien avec mes missions et mes fonctions ».

Parfois, l'auto-apprentissage peut également être déclenché à la suite d'une demande de la hiérarchie. Dans ce cas, l'agentivité de l'agent peut être mobilisée dans la définition du parcours de formation, dans le cadre de l'« agentivité de moyens »<sup>274</sup>. La liberté laissée dans le choix et l'organisation du cheminement contribue ainsi à renforcer la motivation et l'engagement de l'agent. L'un d'eux souligne d'ailleurs l'importance, pour lui, de « mettre en place des stratégies de cheminement dans un parcours d'apprentissage ».

Le second niveau d'action et d'accompagnement concerne l'évaluation du niveau initial de l'agent, notamment au regard de la maîtrise des pré-requis nécessaires. Un agent interrogé a ainsi témoigné de l'abandon d'un Mooc après quelques semaines, lorsqu'il s'est aperçu qu'il ne disposait pas des pré-requis attendus. Parmi ces derniers, les compétences numériques sont souvent déterminantes dans la réussite des démarches d'autoformation. Le renforcement d'un axe TIC dans les plans de formation continue apparaît dès lors comme un levier structurant pour soutenir ces démarches, en particulier chez les agents qui hésitent ou rencontrent des difficultés à s'engager dans des apprentissages autonomes en environnement numérique. Dans d'autres situations, la compétence visée peut nécessiter des pré-requis techniques spécifiques que l'encadrant peut aider à évaluer. Ainsi, un agent souhaitant se former à l'outil Calames doit maîtriser le langage de description EAD. Le cas échéant, l'encadrant peut prévoir, en concertation avec l'agent, une phase préparatoire, par exemple une formation à l'EAD dispensée par un organisme de formation, ou l'orienter vers des ressources adaptées, telles que le site « EAD en bibliothèque »<sup>275</sup>.

Les résultats du questionnaire montrent par ailleurs que 56 % des agents souhaiteraient bénéficier d'un accompagnement dans la sélection des ressources d'autoformation. Il s'agit du premier besoin d'accompagnement exprimé. Ce résultat met en évidence une difficulté centrale de l'autoformation : l'abondance et

<sup>272</sup> Article L6321-1 du Code du travail.

<sup>273</sup> Article L6321-2 du Code du travail.

<sup>274</sup> Cf. supra et la partie : « intégrer sans contraindre ».

<sup>275</sup> <https://www.ead-bibliotheque.fr/> [consulté le 22/02/2026]

l'hétérogénéité des ressources disponibles, notamment en ligne, qui rendent leur identification et leur évaluation complexes pour certains apprenants.

L'institution, et en particulier l'encadrement, peut à ce titre jouer un rôle de médiation entre l'apprenant et les ressources. Elle peut, pour ce faire, s'appuyer sur les expertises disponibles au sein de l'établissement. Cet accompagnement peut notamment prendre la forme d'une communication régulière et structurée sur les offres existantes. Les entretiens menés avec les encadrants et les correspondants formation ont ainsi permis d'identifier différentes modalités allant dans ce sens. Clémence Belvèze<sup>276</sup> indique par exemple que le SCD de Rennes communique sur certaines offres d'autoformation, notamment les modules proposés par les Urfist ou par l'Enssib. Le SCD de Bordeaux<sup>277</sup> propose également un accompagnement dans la recherche de ressources de formation. Nathalie Cau<sup>278</sup> indique qu'au SCD de Clermont Auvergne, les propositions faites aux agents de s'autoformer sont accompagnées d'une sélection de ressources auxquelles les agents peuvent recourir s'ils le souhaitent.

Cette médiation doit notamment permettre à l'agent de se tourner vers des ressources reconnues et validées par sa hiérarchie. Pour l'encadrant, il s'agit également d'un moyen de s'assurer de la fiabilité des informations et de l'adéquation entre le niveau de la formation suivie et les objectifs professionnels poursuivis.

### *Mettre en place un engagement réciproque*

Pour Pierre-Yves Cachard<sup>279</sup>, « si l'institution s'investit dans l'autoformation, alors elle doit fixer un cadre précis ». Ce cadre apparaît, en ce sens, comme une condition de sécurisation réciproque : il protège à la fois l'agent et l'organisation, en veillant notamment à ce que l'initiative individuelle s'inscrive dans le fonctionnement collectif. Claire Nguyen<sup>280</sup> rappelle ainsi que le temps de travail de l'agent « appartient » à l'organisme qui l'emploie. Dès lors, un agent qui s'autoforme sur son temps de service doit être en mesure de rendre compte de ses démarches. Plusieurs correspondants formation et encadrants ont d'ailleurs souligné le risque identifié de voir certains agents mobiliser leur temps de travail pour des apprentissages sans lien avec leurs missions, voire avec leur métier. Cette préoccupation, largement partagée, met en évidence la nécessité d'une forme de contractualisation permettant de définir explicitement : les objectifs poursuivis, le cadre temporel, ainsi que les modalités de validation de l'action d'autoformation.

Ce cadrage repose alors sur un double engagement : celui de l'organisation, qui s'engage à mettre à disposition des moyens adaptés (temps, ressources, accompagnement), et celui de l'agent, qui s'engage à respecter le cadre défini et à

---

<sup>276</sup> Entretien avec Clémence Belvèze, responsable de la formation continue au SCD de Rennes, mené le 27/06/2025.

<sup>277</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>278</sup> Entretien avec Nathalie Cau, responsable de la bibliothèque de Santé et Odontologie du SCD de l'université Clermont Auvergne, mené le 30/09/2025.

<sup>279</sup> Entretien avec Pierre-Yves Cachard, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), collège Bibliothèques, Documentation, Livre et Lecture publique (BD2L), mené le 09/10/2025.

<sup>280</sup> Entretien avec Claire Nguyen, directrice adjointe et chargée de la formation continue au SCD Paris Dauphine. Entretien mené le 11/07/2025.

inscrire son projet dans les finalités du service. Pour Delphine Coudrin<sup>281</sup>, cette formalisation n'est pas systématiquement obligatoire. Elle précise toutefois qu'un agent qui entreprendrait une autoformation sans en informer sa hiérarchie ne saurait attendre du service qu'il en facilite les conditions. Pauline Laurent souligne, elle aussi, qu'à l'image du circuit de validation des formations institutionnelles, la validation, par la hiérarchie, des actions d'autoformation, permet avant tout de mobiliser les moyens (temps, ressources, espaces de travail, etc.) nécessaires au bon déroulement de la formation.

L'engagement de l'organisation peut ainsi porter sur la définition des moyens octroyés à l'agent pour mener à bien son autoformation. Le guide de la fonction publique indique à ce titre : « Que l'action de formation soit suivie en télétravail ou sur mon lieu d'exercice professionnel, qu'elle soit à distance, en présentiel ou en situation de travail, je dois disposer d'un aménagement pour pouvoir la suivre dans de bonnes conditions »<sup>282</sup>.

L'engagement de l'agent peut, quant à lui, prendre différentes formes : respect du cadre temporel, transmission de justificatifs d'assiduité ou encore restitution des acquis auprès des collègues. Delphine Coudrin<sup>283</sup> indique ainsi qu'au sein du SCD de Bordeaux, la demande d'un accompagnement par l'organisation, notamment l'octroi d'un temps dégagé pour l'autoformation, pourrait s'accompagner d'un engagement à partager les acquis avec les collègues dans le cadre d'un atelier, à l'image de ce qui est déjà mis en place pour certaines formations institutionnelles. L'agent doit ainsi s'inscrire dans une logique de transparence et de partage à l'égard du collectif de travail.

La contractualisation peut alors prendre la forme d'une inscription dans le programme de formation de l'agent, et figurer ainsi dans son entretien de formation. Cette formalisation, en permettant l'inscription dans le plan de formation, permettra notamment de rendre visible les compétences acquises.

### ***Organiser le cadre de travail***

Le premier levier d'accompagnement par l'organisation consiste à libérer du temps pour la formation. Pierre Bach rappelle, à ce titre, que le plus souvent : « l'effort de formation porte quasi exclusivement sur les apprenants : pas de libération des heures, pas de remplacement, la formation s'effectue en plus des tâches habituelles, sans vraie compensation »<sup>284</sup>. Ce constat, établi pour la formation continue en général, vaut également pour l'autoformation. Comme l'exprime l'un des agents interrogés : « le frein numéro 1, c'est le temps ! ». Les données du questionnaire confirment cette perception puisque 53 % des agents souhaitant un accompagnement organisationnel dans leur démarche d'autoformation indiquent un besoin de temps de travail libéré. Sans reconnaissance temporelle, l'autoformation demeure en effet fragile et susceptible

---

<sup>281</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>282</sup> MINISTÈRE DE LA TRANSFORMATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUES. *Guide pratique de la formation professionnelle dans la fonction publique de l'État*. Edition 2023 [en ligne]. 2023, p.10.

<sup>283</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

<sup>284</sup> BACH, Pierre et ENLART, Sandra (préfacier). *Le management de projets de formation: en entreprise, administration et organisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2017, p.91.

d'être reléguée au second plan face aux impératifs du service. Pierre François<sup>285</sup> observe ainsi que l'autoformation, comme les formations asynchrones, est plus « susceptible d'être reportée ou sacrifiée » en cas de nécessité de service qu'un stage organisé dans un CRFCB ou une Urfist.

Plusieurs initiatives relevées lors des entretiens auprès des encadrants témoignent d'ailleurs d'une volonté d'institutionnaliser ce temps d'autoformation. Caroline Surcin<sup>286</sup> indique ainsi que, dans son service, deux heures par semaine sont « libérées » pour les agents engagés dans une démarche d'autoformation, ces heures pouvant être inscrites dans leur agenda. Belinda Missirolì<sup>287</sup> précise également que, dans le cadre de l'autoformation collective à l'accessibilité numérique menée au SCD de l'UGA, les agents inscrivaient dans leur agenda partagé les plages consacrées au suivi autonome des modules. Cette vulnérabilité souligne l'importance de mieux rendre visible le temps de l'auto-apprentissage. L'inscription dans les agendas ne constitue d'ailleurs pas seulement un outil d'organisation mais elle participe aussi d'un processus de légitimation. Comme l'indique un agent interrogé, cette visibilité contribue à « légitimer » le temps consacré à s'autoformer. Le guide de la formation continue de la fonction publique d'État formule à ce sujet un conseil explicite à l'attention des encadrants : « Que l'agent soit en formation en présentiel ou suive une formation à distance (e-formation, Mooc, webinaire), il dispose d'un temps dédié au suivi de la formation. Je prends donc mes dispositions pour ne pas le solliciter et l'interrompre dans sa formation »<sup>288</sup>. Cette reconnaissance transforme le statut de l'autoformation, qui cesse alors d'être une activité périphérique pour devenir une composante intégrée de l'activité professionnelle.

Les modalités de mise en œuvre peuvent néanmoins varier. Des plages fixes d'autoformation facilitent la planification collective des activités en permettant d'anticiper les périodes d'indisponibilité. Elles contribuent ainsi à sécuriser l'organisation du travail, au prix d'une réduction relative des marges d'autorégulation de l'agent. À l'inverse, un temps « libre » dégagé, notamment par un ajustement de la charge de travail, préserve davantage l'autonomie de l'auto-apprenant. Comme le souligne un agent : « le fait de pouvoir me former au moment le plus opportun pour moi, ça, c'est vraiment confortable ».

Le télétravail constitue, sur ce point, une configuration particulièrement propice. Plusieurs agents indiquent mobiliser ces journées pour se former dans un environnement jugé plus favorable. L'un d'eux déclare ainsi : « Quand je suis en télétravail, c'est un moment privilégié pour pouvoir m'autoformer, parce que je suis à la maison, parce que je suis dans un cadre propice pour ça ». Odile Jullien Cottart<sup>289</sup> reconnaît également que le télétravail « peut aider » un agent à s'autoformer dans des conditions plus confortables. L'inscription de la formation en général, et de l'autoformation en particulier, dans la liste des tâches

<sup>285</sup> Entretien avec Pierre François, chef du service « Données de la recherche » au SCD de Nantes, mené le 11/09/2025.

<sup>286</sup> Entretien avec Caroline Surcin, responsable du service communication au SCD de Nanterre, mené le 10/10/2025.

<sup>287</sup> Entretien avec Belinda Missirolì, Mission Enquêtes de publics et accessibilité à la Direction des Services aux publics du SCD de l'Université Grenoble-Alpes, mené le 29/08/2025.

<sup>288</sup> MINISTÈRE DE LA TRANSFORMATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUES. *Guide pratique de la formation professionnelle dans la fonction publique de l'État. Edition 2023* [en ligne]. 2023, p.10.

<sup>289</sup> Entretien avec Odile Jullien Cottart, responsable de la formation des personnels au SCD de Lyon 3, mené le 29/09/2025.

télétravaillables peut faciliter l'apprentissage autonome, en offrant aux agents des conditions d'étude plus favorables.

Cette observation souligne que l'autoformation ne dépend pas uniquement du temps disponible, mais aussi des conditions spatiales et environnementales de travail. Cet élément constitue le deuxième levier de l'accompagnement par l'organisation. Celle-ci peut dès lors agir non seulement sur le calendrier, mais aussi sur les conditions matérielles de l'apprentissage. Les entretiens ont en effet mis en évidence certains freins concrets : partage d'un bureau, absence de casque, environnement bruyant. La mise à disposition de locaux adaptés (salle de réunion, cabine acoustique, etc.) ou de matériel approprié (casque, ordinateur portable, etc.) peut contribuer à créer des conditions favorables au suivi de formations en ligne ou à la consultation de ressources numériques. L'engagement organisationnel prend ainsi une dimension logistique et matérielle qui complète l'aménagement du temps de travail. Il ne s'agit pas seulement d'autoriser l'autoformation, mais d'en rendre l'exercice effectivement possible.

### ***Soutenir les apprentissages et la motivation***

Le processus d'auto-apprentissage, la lecture active de ressources, l'appropriation de contenus en ligne voire la mise en application dans l'activité professionnelle, n'a rien d'évident pour un certain nombre d'agents. Il peut ainsi, comme l'indique Frédérique Gérard, « être vécu comme douloureux » par certains apprenants, notamment lorsque ceux-ci ont perdu l'habitude d'apprendre de manière autonome. L'autoformation suppose en effet des compétences métacognitives, une capacité d'organisation et une persévérance qui ne vont pas de soi. En l'absence de soutien extérieur, le risque est réel de voir l'agent perdre sa motivation, se décourager, voire abandonner son projet.

L'accompagnement à l'apprentissage peut également passer par des conseils portant sur l'organisation du travail autonome. Imelda Lemoing<sup>290</sup> indique ainsi qu'à la DiBISO, la communication à destination des agents visant à valoriser les contenus de formation en ligne est couplée à des recommandations et à des aides méthodologiques destinées à accompagner les pratiques d'autoformation, notamment à distance. Comme l'indiquait un agent : « si on n'est pas rigoureux, c'est compliqué de s'autoformer ». L'accompagnement méthodologique permet ainsi de sécuriser le déroulement des apprentissages eux-mêmes et de soutenir les agents dans la gestion de leur formation autonome.

Philippe Carré souligne ainsi que l'accompagnant peut jouer « un rôle de facilitateur dans le processus »<sup>291</sup> d'auto-apprentissage. Cette facilitation ne se réduit cependant pas à un apport technique mais touche aussi à la dimension motivationnelle de l'apprentissage. Catherine Clénet met, quant à elle, en lumière l'importance de ce qu'elle qualifie de dimension « existentielle » de l'accompagnement. Pour elle, offrir aux auto-apprenants « des moments, des espaces qui sont autres que du travail autonome didactique et où ils disent les moments difficiles : ce qui va, ce qui ne va pas, les manques, les gênes, etc. sont essentiels, d'une part au suivi du projet, et d'autre part pour encourager la

<sup>290</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>291</sup> CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010, p.119.

motivation, entretenir le sens de la formation »<sup>292</sup>. On l'a vu, l'autoformation ne signifie pas isolément, mais suppose au contraire l'existence de tiers capables de soutenir la dynamique d'apprentissage. L'accompagnement, par l'encadrant ou l'expert, permet notamment de maintenir la motivation, de sécuriser les parcours et de prévenir les abandons, tout en favorisant la prise de recul sur l'expérience en cours.

L'organisation de temps d'échanges réguliers avec un encadrant ou un expert participe de cette logique. Comme le note Jean-François Berthon, l'accompagnant met alors « sa compétence sinon dans son silence, du moins dans son écoute »<sup>293</sup>. L'enjeu n'est pas de se substituer à l'apprenant, mais de créer les conditions d'un retour réflexif sur l'apprentissage : expliciter les acquis, analyser les difficultés, ajuster le projet. Dans cette perspective, les dispositifs de tutorat, de mentorat, de coaching ou de parrainage prennent tout leur sens. Martine François<sup>294</sup> observe ainsi que ces pratiques, en plein développement dans les organisations, sont particulièrement adaptées aux nouvelles modalités de formation. Elles offrent à la personne la possibilité de développer ses compétences tout en étant guidée par un pair plus expérimenté, capable d'accompagner la progression et de soutenir la mise en application. L'accompagnement contribue ainsi au développement d'une posture auto-réflexive : l'agent apprend non seulement des contenus, mais aussi sur sa manière d'apprendre. Il prend conscience de ses stratégies, identifie ses points d'appui et ajuste ses méthodes. La forme et la fréquence de cet accompagnement peuvent ensuite varier. Le SCD de Bordeaux propose ainsi, lors d'ateliers de formation organisés en interne, de reprendre des webinaires accessibles en autoformation et d'offrir, par exemple, des remédiations sous la forme de fiches pratiques.

## Accompagner la validation et la reconnaissance de l'autoformation

La question de l'évaluation de l'autoformation en contexte professionnel est formulée ainsi par Corinne Dupin : « à défaut de diplôme ou d'évaluation délivrée par un tiers examinateur, sur quels indicateurs s'appuyer pour attester de sa réalité et [en] identifier les bienfaits ? »<sup>295</sup>. Cette interrogation se retrouve d'ailleurs à tous les niveaux. Un agent interrogé indique ainsi que « le souci de l'autoformation, c'est comment s'évaluer en fait ? ». Un autre s'interroge : « comment m'auto-évaluer par rapport à mes pratiques d'autoformation ? Parce que je fais ça un peu en solitaire... ».

L'autoformation en contexte professionnel peut ainsi appeler deux niveaux de validation. Elle repose d'abord sur l'auto-évaluation, qui constitue l'une de ses caractéristiques essentielles. Mais elle peut également nécessiter une validation par le milieu professionnel (encadrement, pairs, etc.), notamment lorsqu'elle s'inscrit

<sup>292</sup> CLENET, Catherine. L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, n° 2, p.65.

<sup>293</sup> BERTHON, Jean-François. « Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'Académie de Lille ». *Cahiers d'étude du C.U.E.E.P.* Avril 2003, n° 50-51, p.125.

<sup>294</sup> FRANÇOIS, Martine. « La formation continue, levier de développement des compétences ». in : BACHELARD, Olivier et ESPAGNO, Delphine, *La formation professionnelle dans les services publics: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019, p.112.

<sup>295</sup> DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017, p.103.

dans un projet plus large susceptible d'aboutir à une évolution des missions de l'agent. Le type de validation attendue dépendra alors des objectifs assignés à l'auto-apprentissage. Comme l'indique Corinne Dupin, ceux-ci peuvent être opérationnels (être capable de faire ou de comprendre quelque chose), concrets (réaliser ou produire quelque chose d'identifiable) ou sociaux (rechercher une forme de crédibilité auprès de collègues ou de partenaires)<sup>296</sup>.

La validation des acquis ne constitue d'ailleurs que la première étape d'une intégration pleine et entière de l'autoformation dans les stratégies de formation continue des établissements. Leur reconnaissance est notamment indispensable pour en assurer la légitimité institutionnelle.

### *Auto-évaluation et évaluation par un tiers : deux pratiques complémentaires*

La validation des acquis de l'autoformation dans un contexte professionnel implique de satisfaire deux besoins distincts mais complémentaires : le besoin de validation aux yeux de l'apprenant, et le besoin de validation par l'organisation.

L'une des caractéristiques de l'autoformation réside dans l'importance de l'auto-évaluation, c'est-à-dire l'évaluation « par soi et pour soi ». L'auto-apprenant est, en effet, le premier à pouvoir apprécier les bénéfices de son apprentissage. Dans la plupart des cas, cette auto-évaluation passe par la mise en application des enseignements. Un agent interrogé indique ainsi : « J'ai l'avantage de pouvoir mettre en œuvre ce que j'ai appris. Donc je sais si je sais ». La capacité à résoudre des problèmes ou à réaliser des tâches constitue, pour l'apprenant, le signe que l'apprentissage a abouti. Comme le souligne un autre agent, c'est donc l'autoformé qui, à lui seul, peut « se dire qu'il a atteint un certain niveau ».

L'auto-évaluation est déterminante dans la réussite d'une action d'autoformation. Le sentiment d'avoir atteint son objectif personnel, d'être en « capacité de... », contribue à renforcer le sentiment d'auto-efficacité et alimente une dynamique favorable aux initiatives futures.

Le rôle des autres est aussi très important dans l'évaluation des acquis. Cet « autre » peut d'ailleurs être celui qui bénéficie directement des compétences développées. Les témoignages d'agents montrent notamment l'importance des usagers dans le processus d'auto-évaluation. La confrontation aux publics, le sentiment d'être capable de répondre à leurs demandes et à leurs besoins, constituent des éléments moteurs de l'auto-évaluation. Un agent déclare ainsi : « l'expertise, je l'évalue parce que j'arrive à répondre à l'immense majorité des demandes des usagers » ; un autre précise : « c'est au moment où je transmettais aux étudiants que j'avais un retour sur [mes acquis] ».

L'encadrant ou l'accompagnant joue aussi un rôle déterminant dans l'évaluation des acquis, notamment quand l'autoformation s'inscrit dans une logique de formation professionnelle. Catherine Clénet montre notamment que dans les dynamiques d'autoformation, l'accompagnant est celui qui permet de « montrer et faire prendre conscience des acquis et des erreurs »<sup>297</sup>. Un agent interrogé reconnaît ainsi que son supérieur hiérarchique intervient dans la

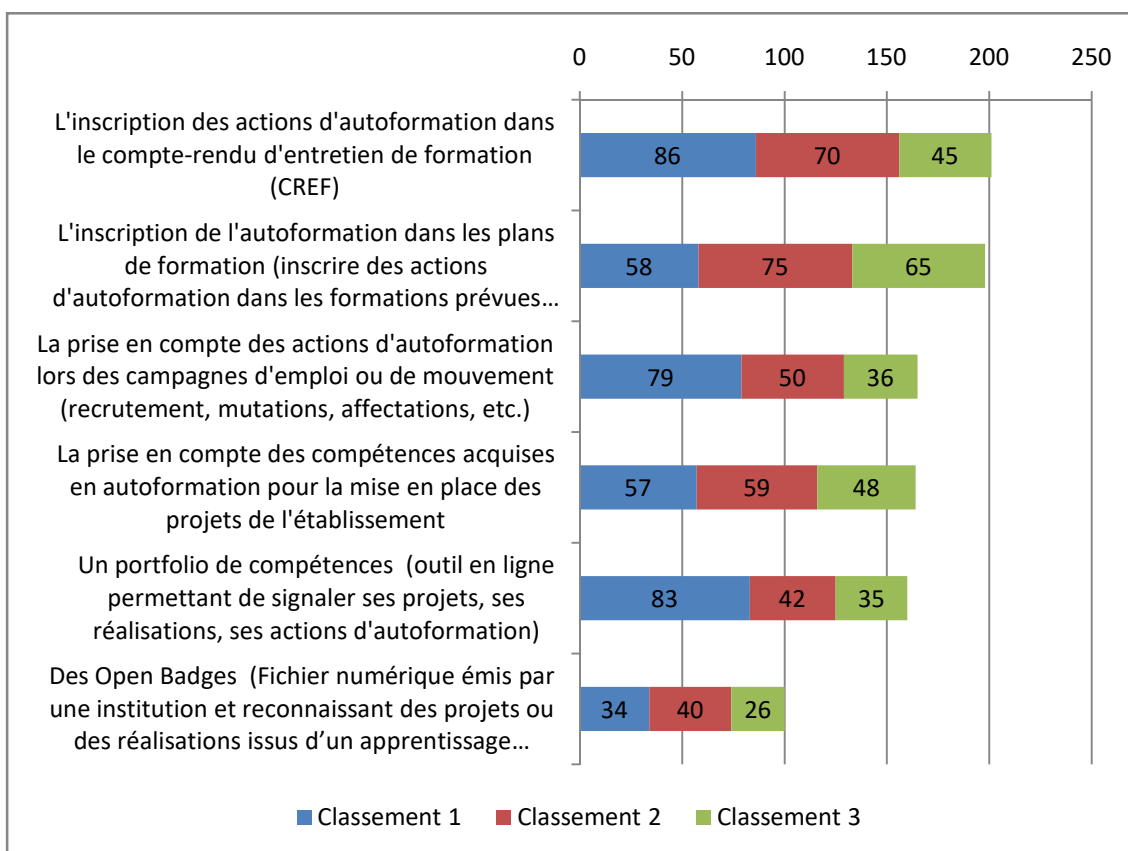
<sup>296</sup> *Ibidem*

<sup>297</sup> CLENET, Catherine. « L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse ». *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, n° 2.

validation de ses actions d'autoformation, notamment en appréciant le niveau atteint à travers l'observation de son activité sur le terrain.

Le tableau suivant montre bien l'importance que revêt la validation hiérarchique aux yeux des agents et met en lumière le rôle majeur de l'entretien annuel et de l'entretien de formation dans le processus d'accompagnement et de valorisation des actions d'autoformation. 51 % des agents interrogés déclarent ainsi que le meilleur outil de signalement et de reconnaissance de l'autoformation reste le compte-rendu d'entretien de formation (CREF) et 50 % d'entre eux souhaiteraient que ces actions figurent dans le plan de formation de l'établissement.

**Tableau 6 : Classement des outils de reconnaissance de l'autoformation selon les préférences des agents**



L'évaluation par la hiérarchie des actions d'autoformation est donc centrale. Marie Tresanini<sup>298</sup> montre d'ailleurs que l'évaluation du salarié poursuit, d'une manière générale, une triple finalité. Pour l'institution, elle permet d'établir une « cartographie des compétences internes et donc de gérer les ressources humaines », pour le hiérarchique, d'« identifier les compétences de ses collaborateurs, de les développer et de fixer des objectifs de progrès », et pour l'agent, de comprendre « comment son travail est perçu, tant du point de vue quantitatif que qualitatif ». Elle souligne toutefois les limites de l'exercice. Les encadrants peuvent ainsi le vivre comme une contrainte et les agents ne se perçoivent pas toujours comme acteurs de l'entretien. Ce dernier point explique

<sup>298</sup> TRESANINI, Marie. *Evaluer les compétences: du recrutement à la gestion de carrière*. Cormelles-le-Royal, France : Ed. EMS, Management & société, 2013, p.159.

notamment que, malgré une forte demande de valorisation de l'autoformation, peu d'agents s'autorisent à la mentionner lors de leur entretien annuel.

### *Développer l'approche par compétence*

L'évaluation de l'autoformation par l'organisation et le hiérarchique implique cependant, comme le note Pierre Bach, de « changer de paradigme »<sup>299</sup>. Parce que l'autoformation peut prendre des formes diverses et, comme on l'a vu, se déployer dans des processus informels, voire invisibles, elle échappe, en effet, en grande partie aux modalités habituelles de validation et de reconnaissance de la formation. L'approche par compétences, en se focalisant sur l'aboutissement du processus formatif plutôt que sur son déroulement, permet de lever en partie les difficultés soulevées par l'autoformation.

Pierre Bach rappelle ainsi que « le but de tout projet de formation est de produire des compétences »<sup>300</sup>. Pour lui, la priorité accordée à la transmission des savoirs, quelle que soit sa forme, ne se révèle pas pleinement efficace pour les organisations qui cherchent, à travers les processus de formation, à développer des compétences mobilisables dans leurs missions. Ce constat est également partagé par de nombreux correspondants formation et encadrants interrogés. Pour Imelda Lemoing<sup>301</sup>, la « mise en œuvre » effective des compétences et des connaissances est, à ce titre, déterminante dans l'évaluation de l'ensemble des formations. Pour Lucile Pellerin<sup>302</sup>, l'encadrant est d'ailleurs le mieux placé pour apprécier les bénéfices de la formation, dans la mesure où il peut juger de l'efficacité de l'agent dans ses tâches et donc de sa capacité à mobiliser ses acquis dans le cadre de ses missions.

La mise en place de la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences), devenue GEPP en 2017 (gestion des emplois et des parcours professionnels), participe de ce changement de paradigme de la formation professionnelle et confirme l'idée que « les compétences doivent être au cœur des objectifs de la formation initiale et continue ».

Mais pour Delphine Coudrin<sup>303</sup>, la difficulté tient au fait que, malgré la GEPP, les « plans de développement des compétences » restent souvent, en réalité, des « plans de formation ». Elle souligne d'ailleurs que le document utilisé en interne au SCD de Bordeaux demeure un « plan de formation ». Selon elle, l'évaluation porte encore principalement sur les formations suivies, et non sur la montée en compétences. Le passage à une véritable approche par compétences supposerait de transformer en profondeur l'exercice de l'entretien de formation, afin d'y intégrer l'identification des compétences initiales, des compétences développées et de celles effectivement acquises.

<sup>299</sup> BACH, Pierre et ENLART, Sandra (préfacier). *Le management de projets de formation: en entreprise, administration et organisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2017, p.10.

<sup>300</sup> *Ibidem*.

<sup>301</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

<sup>302</sup> Entretien avec Lucile Pellerin de la Vergne, chargée de mission ressources humaines au SCD de Lille, mené le 03/07/2025.

<sup>303</sup> Entretien avec Delphine Coudrin, directrice adjointe du SCD et chargée du développement des compétences au SCD de Bordeaux, mené le 01/07/2025.

### *Place et enjeux de la certification*

L'approche par compétences interroge cependant la place des certifications dans l'évaluation des formations, et plus spécifiquement de l'autoformation.

Certains modules d'apprentissage autonome, et notamment les Mooc proposent parfois des attestations de réussite. Un agent indique ainsi remonter « systématiquement » ses attestations de suivi à la correspondante formation, tandis qu'un autre transmet également les scores obtenus. La certification devient alors un outil de traçabilité et de visibilité des apprentissages réalisés.

Cependant, lorsque le module ne fournit pas de justificatif formel, certains agents hésitent à valoriser leur autoformation. L'un d'eux déclare ainsi : « Ne figure dans l'entretien d'évaluation uniquement ce qui est dispensé par un organisme de formation et donc qui donne lieu à une attestation sous une forme ou sous une autre ». L'absence de certification peut donc contribuer à invisibiliser des apprentissages pourtant effectifs. Plusieurs agents ont ainsi exprimé le souhait que les modules en autoformation délivrent des attestations de réussite, à l'image de dispositifs plus formalisés, car « ça amène des preuves de ce que l'on a effectué, auprès de sa hiérarchie ». La certification apparaît ici comme un instrument d'objectivation : elle matérialise l'effort fourni et permet de légitimer les compétences acquises.

Pour autant, la question de la certification renvoie à un enjeu plus large de reconnaissance des compétences. Un agent interrogé constate ainsi : « dans le milieu professionnel, il y a plein de trucs que tu apprends à faire tous les matins en te levant. La formation formelle et informelle, c'est hyper riche. Et en fait, le fait de regarder que par ce que tu as eu comme diplôme, fait que tu mets à la poubelle des centaines de compétences ». La certification peut ainsi être perçue à la fois comme un outil de reconnaissance et comme un filtre potentiellement réducteur.

Ce besoin de reconnaissance de leurs compétences par les agents apparaît d'ailleurs clairement dans les réponses au questionnaire. 77 % des agents pratiquant l'autoformation déclarent ainsi avoir un besoin important ou modéré de reconnaissance de leurs actions d'autoformation. 55 % estiment ainsi que cette reconnaissance pourrait être utile pour mettre en valeur les compétences développées.

**Tableau 7 : Besoin déclaré de reconnaissance par l'organisation chez les agents pratiquant l'autoformation**

|                                                                                                                                                        | A ou A+ | B    | C    | Total toutes catégories confondues |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|------|------------------------------------|
| <b>Besoin important de reconnaissance</b><br>(nécessité de valoriser officiellement les acquis, de les intégrer dans le parcours professionnel, etc.)  | 18 %    | 25 % | 25 % | 22 %                               |
| <b>Besoin modéré de reconnaissance</b><br>(éventuellement utile pour mettre en valeur les compétences développées, mais pas indispensable)             | 55 %    | 57 % | 50 % | 55 %                               |
| <b>Faible besoin de reconnaissance</b><br>(l'autoformation comme démarche personnelle qui n'appelle pas de valorisation institutionnelle particulière) | 27 %    | 17 % | 25 % | 23 %                               |

Dans cette perspective, le développement des dispositifs de reconnaissance ouverte (*open recognition*), comme celui mis en place dans le cadre du dispositif bibliothécaire-formateur<sup>304</sup>, répond à un besoin de valorisation élargie des compétences. Les *open badges*, tels que les définissent Amélie Barrio et Julienne Bourdet, sont ainsi « chargés de matérialiser la validation des compétences par les apprenants »<sup>305</sup>. Aujourd'hui, une vingtaine d'*open badges* portés par le réseau Urfist sont d'ailleurs disponibles sur la plateforme Callisto<sup>306</sup>. Toutefois, leur mise en place demeure un processus long et coûteux qui freine leur généralisation.

Dans le même esprit, le portfolio constitue un outil intéressant de valorisation à l'initiative des agents. Il permet de mettre en avant des compétences qui ne sont pas directement liées aux missions du poste, ainsi que des compétences transversales, à travers les réalisations présentées par l'agent lui-même. Comme le souligne un répondant, « dans le milieu professionnel, il y a de plus en plus de recrutements qui se font sur la base des compétences informelles déclarées, portfolio, *open badge*, etc. ». Pour Imelda Lemoing<sup>307</sup>, il serait d'ailleurs pertinent de connaître les compétences développées par les agents, même lorsqu'elles ne concernent pas directement leurs missions. Cela permettrait d'identifier des centres d'intérêt susceptibles d'entrer en résonance avec des besoins émergents du service.

<sup>304</sup> <https://bibliothecaire-formateur.fr/> [consulté le 24/02/2026]

<sup>305</sup> BOURDET, Julienne et BARRIO, Amélie. « Formation continue des bibliothécaires en France : état des lieux et prospective autour de l'éducation aux médias et à l'information ». *Documentation et bibliothèques* [en ligne]. Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 2020, Vol. 66, n° 4, p. 41-50.

<sup>306</sup> <https://callisto-formation.fr/> [consulté le 24/02/2026]

<sup>307</sup> Entretien avec Imelda Lemoing, responsable de la formation continue à la direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte (DiBISO) de l'Université Paris-Saclay, mené le 17/07/2025.

Comme le rappellent plusieurs correspondants formation, la certification conserve malgré tout un intérêt dans un certain nombre de cas. Pour Lucile Pellerin<sup>308</sup>, elle est notamment nécessaire lorsqu'elle est exigée par un cadre réglementaire. Dans ce cas, la formation doit être assurée par un organisme agréé et certifiant. Elle s'appuie notamment sur l'exemple des formations au RGPD, pour lesquelles l'objectif n'est pas seulement d'avoir suivi la formation, mais d'avoir obtenu la certification correspondante. La certification joue ainsi un rôle protecteur pour les organisations comme pour les individus, notamment dans l'acquisition de compétences sensibles ou stratégiques.

Si la certification facilite la reconnaissance et l'objectivation des apprentissages, elle ne saurait à elle seule attester de la compétence. Celle-ci se manifeste avant tout dans la mise en œuvre effective des savoirs et des savoir-faire dans l'activité professionnelle.

---

<sup>308</sup> Entretien avec Lucile Pellerin de la Vergne, chargée de mission ressources humaines au SCD de Lille, mené le 03/07/2025.

## CONCLUSION

---

L'analyse des pratiques d'autoformation des agents en bibliothèques universitaires a montré que ces pratiques, si elles restent difficiles à quantifier, s'inscrivent dans un écosystème global au sein duquel formations institutionnelles, pratique du quotidien, échanges avec les pairs ou des experts et consultation autonome de ressources, s'entremêlent et concourent à un même objectif : le développement des compétences des agents.

Le développement des outils d'autoformation, et notamment des outils numériques, a rendu cette pratique plus accessible et plus facile à prendre en main pour des agents dont les compétences en recherche d'information sont déjà reconnues. Il serait cependant réducteur d'attribuer la place importante tenue par l'autoformation dans les bibliothèques universitaires à la seule augmentation des opportunités de sa pratique. Les raisons invoquées par les agents qui y recourent sont en effet d'abord liées au constat que, sur certaines missions et sur certaines thématiques devenues centrales dans leur métier, l'offre de formation institutionnelle est indisponible ou insuffisamment accessible. La mutation rapide et constante des missions des bibliothèques universitaires, mais aussi de leur contexte d'exercice (évolution des techniques pédagogiques, développement de l'intelligence artificielle, etc) implique ainsi d'être en capacité de mobiliser des modalités d'apprentissage souples, évolutives et autonomes, capables de pallier les manques de la formation institutionnelle.

Ce constat rejoint la conclusion de Martine François dans le texte qu'elle consacre à la formation continue dans la fonction publique : « dans un monde en mutation, dans la perspective d'un fort renouvellement des métiers dans un avenir proche, en raison notamment de la progression rapide de la robotisation et de l'essor de l'intelligence artificielle dans la vie professionnelle [...] seule la complémentarité des différentes méthodes et la diversité des outils d'apprentissage permettront de répondre à cet enjeu colossal »<sup>309</sup>. Cette complémentarité doit également être pensée comme un levier à disposition des organisations pour ouvrir la formation continue à de nouveaux profils faisant ainsi de l'autoformation un véritable outil d'inclusivité.

Au-delà de l'intérêt que représente l'autoformation pour le développement des compétences au sein des organisations, c'est aussi une réflexion plus générale sur la formation continue qu'elle invite à conduire. Parce qu'elle est majoritairement impulsée et conduite par les agents eux-mêmes, l'autoformation constitue ainsi une forme de reprise en main, un véritable *empowerment*, et propose un changement de paradigme. Dans le modèle développé par Pierre Bach<sup>310</sup>, la formation s'entend ainsi comme un processus visant à résorber un « déficit », c'est-à-dire un écart entre un niveau constaté et un niveau attendu. Or, là où la formation institutionnelle tend à réduire l'écart défini par l'organisation, l'autoformation vise, quant à elle, à combler celui que l'agent identifie pour lui-même, entre son niveau

---

<sup>309</sup> FRANÇOIS, Martine. « La formation continue, levier de développement des compétences ». in : BACHELARD, Olivier et ESPAGNO, Delphine, *La formation professionnelle dans les services publics: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019, p.113.

<sup>310</sup> BACH, Pierre et ENLART, Sandra (préfacier). *Le management de projets de formation: en entreprise, administration et organisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2017, p.11.

réel ou perçu et celui qu'il souhaite atteindre. C'est précisément cette dernière approche qui est au cœur de la formation tout au long de la vie.

Prendre en compte et accompagner les pratiques autoformatives des agents invite dès lors à repenser leur place dans la construction des plans de développement des compétences, et à redonner à la formation tout au long de la vie une place à part entière dans les stratégies de formation des établissements. Il s'agit notamment d'identifier ce que l'on pourrait appeler des zones de recouvrement : ces espaces où la trajectoire personnelle de l'agent, pilotée par ses propres aspirations, rencontre la trajectoire de l'organisation, pilotée par les besoins du service. Lorsqu'elles existent, ces zones représentent une opportunité particulièrement favorable au développement d'actions de formation efficaces : l'agentivité de l'agent y rencontre les moyens humains, matériels et financiers du collectif, et les objectifs à court terme, ancrés dans la réalité des missions de l'agent, alimentent les chances de réussite des objectifs à long terme.

L'autoformation n'est pas une pratique périphérique ou compensatoire, mais le signe d'une aspiration profonde des agents à être acteurs de leur propre développement professionnel. En faire un levier stratégique, c'est choisir de construire des organisations apprenantes et capacitanes dans lesquelles la formation ne se décrète plus seulement d'en haut, mais se coconstruit, au plus près des besoins réels, entre l'individu et le collectif.

## SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

---

### Textes législatifs et réglementaires

- *Code de l'éducation*. Disponible à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000006071191/2026-02-25](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2026-02-25)
- *Code général de la fonction publique*. Disponible à l'adresse : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte\\_lc/LEGITEXT000044416551/2022-03-01](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000044416551/2022-03-01)
- *Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1)*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000687666>
- *Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000408905>
- *Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000613810/>
- *Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006065133>
- *Décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'Etat*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000469540/>
- *Ordonnance n° 2017-53 du 19 janvier 2017 portant diverses dispositions relatives au compte personnel d'activité, à la formation et à la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique*. Disponible à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033893576>
- *89/657/EEC: Décision du Conseil, du 18 décembre 1989, établissant un programme d'action visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne (Eurotecnet)*. Vol. 393 [en ligne]. 18 décembre 1989. Disponible à l'adresse : <http://data.europa.eu/eli/dec/1989/657/oj>
- *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* Disponible à l'adresse : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>.
- *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE.)*. Disponible à l'adresse : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

### Normes

- AFNOR. NF ISO 2789 - Information et documentation - Statistiques internationales de bibliothèques. 24 juin 2024 ;
- AFNOR. NF ISO 11620 -Information et documentation - Statistiques internationales de bibliothèques. 9 juillet 2025 ;

- AFNOR. NF X50-750 - Formation professionnelle - Terminologie. 9 juillet 2025.

## Monographies

- BACH, Pierre et ENLART, Sandra (préfacer). *Le management de projets de formation: en entreprise, administration et organisation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2017. ISBN 978-2-8073-0745-2.
- BACHELARD, Olivier et ESPAGNO, Delphine. *La formation professionnelle dans les services publics: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique, 2019. ISBN 978-2-8109-0822-6.
- BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE D'INFORMATION. *Bibliothèques et autoformation: la formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* Paris, France : Centre Pompidou - Bibliothèque publique d'information, 2006. ISBN 978-2-84246-098-3.
- BRUGVIN, Marielle. *Formations ouvertes et à distance: développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan, 2005. ISBN 978-2-7475-7914-8.
- CARRÉ, Philippe. *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod, 4 décembre 2020. ISBN 978-2-10-079877-3. DOI: 10.3917/dunod.carre.2020.01[Consulté le 18 février 2026].
- CARRÉ, Philippe et MOISAN, André. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. ISBN 978-2-7475-2471-1.
- CARRÉ, Philippe, MOISAN, André et POISSON, Daniel. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, 2002. ISBN 978-2-13-052806-7.
- CARRÉ, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, et al. *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris : Presses universitaires de France, 2010. ISBN 978-2-13-058690-6.
- COMMISSION EUROPÉENNE. DIRECTION GÉNÉRALE ÉDUCATION, jeunesse et COMMISSION EUROPÉENNE. DIRECTION GÉNÉRALE ÉDUCATION, JEUNESSE, SPORT ET CULTURE. *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive : livre blanc sur l'éducation et la formation*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 1995
- CYROT, Pascal, JEUNESSE, Christophe, CRISTOL, Denis, et al. *Renforcer l'autoformation: aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale, 2013. ISBN 978-2-85008-961-9.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Penser l'autoformation: société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, 2002. ISBN 978-2-85008-450-8.
- DUPIN, Corinne. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2017. ISBN 978-2-7654-1538-1.
- DUQUENNE, Isabelle et MARCEROUR, Philippe. *Rapport de Jury : Concours de recrutement de bibliothécaires assistants spécialisés de classe normale Session 2024* [en ligne]. 2024. [Consulté le 27 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2024-09/rapport-de->

- EMERY, Yves, BUDDE, Samuel et CHUARD DELALY, Martine. *La formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement*. Bern : Peter Lang, cop 2004. ISBN 978-3-03910-337-9.
- FOURNIER, Christine et LAMBERT, Marion. *Les Français et la formation continue: statistiques sur la diversité des pratiques : rapport statistique de l'enquête FC 2000, enquête complémentaire à l'enquête Emploi*. Marseille, France : Céreq, 2002. ISBN 978-2-11-093546-5.
- GELOT, Didier et TESKOUK, Djamal. *1971-2021: retour sur 50 ans de formation professionnelle*. Vulaines sur Seine, France : Éditions du Croquant, 2021. ISBN 978-2-36512-302-0.
- GOGUELIN, Pierre. *La Formation continue des adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France, 1994. ISBN 978-2-13-038113-6.
- MARTORY, Bernard et CROZET, Daniel. *Gestion des ressources humaines. Pilotage social et performances*. [S. l.] : Dunod, 2016.. ISBN 978-2-10-074316-2. DOI: 10.3917/dunod.marto.2016.01 [Consulté le 16 février 2026]
- MASSOT, Pierre et FEISTHAMMEL, Daniel. *Pilotage des compétences et de la formation: des méthodes et outils inédits : ISO 9000:2000*. Saint-Denis La Plaine, France : AFNOR, 2001. ISBN 978-2-12-465059-0.
- MINISTÈRE DE LA TRANSFORMATION ET DE LA FONCTION PUBLIQUES. *Guide pratique de la formation professionnelle dans la fonction publique de l'État*. Edition 2023 [en ligne]. 2023. [Consulté le 21 mai 2025]. Disponible à l'adresse : <https://www.cmvrh.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/guide-pratique-formation-pro.pdf>
- MOALIC, Anthony, BRENEL, Mireille, LISERON-MONFILS, Maélys, et al. *Besoins de formations des personnels des ateliers de la donnée. Enquête réalisée entre avril et juin 2023, auprès des 15 ateliers de la donnée*. 2023 ;
- MOISAN, André et CARRÉ, Philippe. *L'autoformation fait social ? : aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2002. ISBN 978-2-7475-2842-9.
- NAGELS, Marc, CARRÉ, Philippe, CYROT, Pascal, et al. *Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016. ISBN 978-2-8130-0221-1.
- PERRIN, Georges. *La formation continue des personnels de la filière bibliothèque de l'Etat: [rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche]*. Paris, France : Inspection générale des bibliothèques, 2009.
- RICOEUR, Paul. « Devenir capable, être reconnu ». *Texte écrit pour la réception du Kluge Prize, décerné aux États-Unis (Bibliothèque du Congrès) à Paul Ricœur en 2005* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 17 février 2026]. Disponible à l'adresse : [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_1152AB.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf)
- ROGER, Alain et VINOT, Didier. *Management des compétences: nouvelles perspectives*. Londres : ISTE Editions, 2019. ISBN 978-1-78405-554-7.

- ROSEMBERG, Noémie. *La gestion des compétences en bibliothèque: une approche par les référentiels métiers*. Villeurbanne, Rhône, France, 2018. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- ROUPNEL-FUENTES, Manuella, HEICHETTE, Simon, GLAYMANN, Dominique, et al. *L'injonction à se former: nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?* Toulouse, France : Octarès éditions, 2023. ISBN 978-2-36630-130-4.
- TREMBLAY, Nicole Anne. *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003. [Consulté le 20 février 2026]. ISBN 979-10-365-0250-7. Disponible à l'adresse : <https://books.openedition.org/pum/10719>.
- TRESANINI, Marie. *Evaluer les compétences: du recrutement à la gestion de carrière*. Cormelles-le-Royal, France : Ed. EMS, Management & société, 2013. ISBN 978-2-84769-466-6.

## Chapitres de monographies

- ALBERO, Brigitte. « Autoformation ». in : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 77-81. [Consulté le 2 mai 2025]. DOI 10.3917/dbu.jorro.2022.01.0077
- BANDURA, Albert. « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique ». in : *Traité de psychologie de la motivation* [en ligne]. [S. l.] : Dunod, 2019, p. 13-45. [Consulté le 15 juillet 2025]. DOI 10.3917/dunod.carre.2019.01.0013
- JÉZÉGOU, Annie. « Agentivité ». in : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Vol. 2 [en ligne]. [S. l.] : De Boeck Supérieur, 2022, p. 41-44. [Consulté le 5 mai 2025]. DOI 10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041
- LESCURE, Emmanuel de. « Les ruses de la raison adéquationniste. Quels dispositifs de formation continue pour “choisir son avenir professionnel” ? » In : DIVERT, Nicolas, MAILLARD-BOISSEL, Fabienne et LESCURE, Emmanuel de, *La formation continue au service des reconversions ? : les liens fragiles entre aspirations et mobilités dans le monde du travail*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 2025. ISBN 979-10-413-0147-8.

## Articles

- BALC'H, Bertrand LE. « Savoir se prendre en main ». *Le Figaro*. Juillet 2008, Vol. 19885, n° 19885.
- BERTHON, Jean-François. « Le nœud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'Académie de Lille ». *Cahiers d'étude du C.U.E.E.P.* Avril 2003, n° 50-51, p. 111-128
- BORDES, Véronique. L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation* [en ligne]. Presses universitaires du Mirail, Octobre 2012, n° 28, p. 7-11. ISBN 9782810702442. DOI 10.4000/dse.338
- BOURDET, Julienne et BARRIO, Amélie. « Formation continue des bibliothécaires en France : état des lieux et prospective autour de l'éducation aux médias et à l'information ». *Documentation et bibliothèques* [en ligne]. Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), 2020, Vol. 66, n° 4, p. 41-50. DOI 10.7202/1074556ar
- CLENET, Catherine. « L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse ». *TransFormations - Recherches en*

*Education et Formation des Adultes* [en ligne]. 2009, n° 2.

[Consulté le 31 janvier 2026]. Disponible à l'adresse : <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/34>

- CYROT, Pascal. « Épisodes et sociabilités autodidactiques ». *Savoirs* [en ligne]. L'Harmattan, Juin 2011, Vol. 25, n° 1, p. 87-103. DOI 10.3917/savo.025.0087
- EMIN, Laurence. « Le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ». *Politiques d'éducation et de formation*, n° 7, 2003/1, p. 91-103
- JÉZÉGOU, Annie. « Créer de la présence à distance en e-learning: Cadre théorique, définition, et dimensions clés ». *Distances et savoirs*. JLE Éditions, Octobre 2010, Vol. 8, n° 2, p. 257-274 ;
- LE BOUEDEC, Gérard. « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives ». *Cahiers Binet-Simon*. Paris, 1998, n° 655, p. 53-54 ;
- LOOSLI, Clarence. « Analyse du concept « approche par compétences » ». *Recherche en soins infirmiers* [en ligne]. Association de Recherche en Soins Infirmiers, Avril 2016, Vol. 124, n° 1, p. 39-52. DOI 10.3917/rsi.124.0039
- NADEAU-TREMBLAY, Sophie, OUELLET, Cassandre et ST-JACQUES, Caroline. « L'agentivité collective déployée lors de l'implication d'étudiantes au comité de programme du doctorat réseau en éducation ». *Revue hybride de l'éducation* [en ligne]. Département des sciences de l'éducation, 2023, Vol. 7, n° 2, p. 194-219. DOI 10.1522/rhe.v7i2.1420
- RONDIER, Maïlys. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne]. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), Septembre 2004, n° 33/3, p. 475-476. DOI 10.4000/osp.741.



## ANNEXES

---

### *Table des annexes*

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>GUIDE D'ENTRETIEN .....</b>                                                       | <b>104</b> |
| <b>LISTES DES AGENTS INTERROGES LORS DE LA PHASE<br/>EXPLORATOIRE .....</b>          | <b>106</b> |
| <b>LISTES DES ENCADRANTS ET ACTEURS DE LA FORMATION<br/>CONTINUE INTERROGES.....</b> | <b>107</b> |
| <b>STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE .....</b>                                     | <b>109</b> |
| <b>ANALYSE SYNTHETIQUE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ....</b>                       | <b>119</b> |

# GUIDE D'ENTRETIEN

## Présentation du guide d'entretien

Ce guide d'entretien a été élaboré en amont des entretiens semi-directifs menés auprès d'agents pratiquant l'autoformation et ayant répondu favorablement à ma sollicitation. L'objectif de ces entretiens était de faire émerger des informations relatives à la perception et aux usages de l'autoformation par les agents concernés.

Les entretiens ont également joué un rôle exploratoire, en contribuant à préciser et à affiner la problématique du mémoire. À ce titre, les questions proposées dans le guide étaient volontairement plus larges que le périmètre finalement retenu, centré sur l'encadrement de l'autoformation.

Le guide avait initialement pour fonction de relancer l'entretien lorsque certains points n'étaient pas abordés spontanément par l'agent. Dans la plupart des cas, ces points ont toutefois été largement évoqués de manière spontanée.

## Guide d'entretien

### Présentation de l'entretien

*Présentation du contexte :* (mémoire d'étude du diplôme de conservateur des bibliothèques sur le thème de l'autoformation des professionnels des bibliothèques universitaires.

*Objectif :* Mieux comprendre les pratiques des professionnels des bibliothèques en matière d'autoformation.

*Modalités de l'entretien.* Entretien semi-directif d'environ 40 minutes (1 heure maximum). Des questions portant sur l'expérience individuelle de l'interviewé en matière d'autoformation. Demande d'enregistrement de l'entretien (pour pouvoir compléter les notes si besoin, et récolter des verbatim) mais facultatif. L'enregistrement ne sera pas conservé au-delà de l'étude et ne sera pas divulgué. Possibilité d'anonymat et/ou de confidentialité sur demande de la personne.

*Récoltes d'informations sur la personne interrogée.* Catégorie, corps ; Fonctions occupées dans l'établissement actuel ; Niveau d'étude et discipline de la formation initiale.

## Questions

*Question d'ouverture* : Pouvez-vous présenter votre expérience personnelle en matière d'autoformation ?

| Thématique                           | Question principale                                                               | Questions de relance                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Définition de l'autoformation</b> | Qu'est-ce que le terme "autoformation" évoque pour vous ?                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quels sont les éléments qui caractérisent l'autoformation pour vous ?</li> <li>➤ Selon-vous l'autoformation est-elle obligatoirement certifiante ou diplômante ?</li> <li>➤ Selon vous la veille professionnelle relève-t-elle de l'autoformation ?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Rapport à l'autoformation</b>     | Qu'elle est votre expérience avec l'autoformation ?                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ À quelle fréquence avez-vous recours à l'autoformation ?</li> <li>➤ Dans votre travail, dans quelles conditions avez-vous recours à l'autoformation</li> <li>➤ Existait-il des alternatives à l'autoformation ?</li> <li>➤ Quelle place prend l'autoformation dans votre travail ?</li> <li>➤ Quels avantages voyez-vous à l'autoformation ?</li> <li>➤ Identifiez-vous des obstacles ?</li> <li>➤ Pouvez-vous préciser ce qui a été bloquant /facilitant ?</li> </ul> |
| <b>Outils et organisation</b>        | Comment organisez-vous vos sessions d'autoformation ?                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comment choisissez-vous vos supports d'autoformation ?</li> <li>➤ Quels sont les supports que vous privilégiez ?</li> <li>➤ Selon vous, existe-t-il des lacunes dans l'offre actuelle d'autoformation pour les professionnels des bibliothèques ?</li> <li>➤ Quelle est la meilleure manière selon vous d'optimiser les sessions d'autoformation (heures ; configuration ; etc.)</li> </ul>                                                                            |
| <b>Perception et valorisation</b>    | Comment ces actions sont-elles perçues par votre établissement ou votre service ? | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quel a été l'accompagnement ou le suivi de vos actions par votre hiérarchie ?</li> <li>➤ Avez-vous valorisé ces actions d'autoformation dans le cadre de votre parcours professionnel ?</li> <li>➤ Vos actions d'autoformation sont-elles intégrées à l'entretien de formation annuel ?</li> <li>➤ Que faudrait-il, selon vous, mettre en place pour mieux accompagner ou reconnaître ces pratiques ?</li> </ul>                                                       |

*Questions de clôture* : Y a-t-il un aspect que vous auriez aimé aborder et qui ne l'a pas été ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ou revenir sur un point ?

## LISTES DES AGENTS INTERROGES LORS DE LA PHASE EXPLORATOIRE

| Participant        | Date de l'entretien | Poste                                                                                                        | Etablissement                                    | Corps                                          | Catégorie |
|--------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------|
| Irèn GUNYECZ       | 09/05/2025          | Agent d'accueil                                                                                              | SCD Limoges                                      | Magasinier                                     | C         |
| Anaïs PRUVOT       | 19/05/2025          | Responsable accueil, chargée de la saisie des métadonnées dans HAL                                           | SCD Université Paris Cité                        | Adjoint technique de recherche et de formation | C         |
| Kassandra LOISEAU  | 19/05/2025          | Agent d'accueil ; chargée de collections                                                                     | SCD de Rouen                                     | Agent contractuel                              | C         |
| Anissa ABED        | 11/06/2025          | Agent d'accueil ; chargé de la gestion des moniteurs étudiants                                               | SCD UVSQ                                         | Magasinier                                     | C         |
| Guillaume CHIMIER  | 16/06/2025          | Accueil du public et gestion physique des collections, coordination des vacataires-étudiants                 | SCD UVSQ                                         | Agent contractuel                              | C         |
| Sophie SUEUR       | 07/05/2025          | Responsable formation des usagers et correspondante formation des personnels                                 | SCD de l'ULCO                                    | Bibliothécaire assistant spécialisé            | B         |
| Estelle FLAHOUE    | 21/05/2025          | Chargée de valorisation des services et des collections sur le web                                           | SCD de Nanterre                                  | Bibliothécaire assistant spécialisé            | B         |
| Lauriane DEKKUSCHE | 26/06/2025          | Administratrice SIGB                                                                                         | SCD de Lille                                     | Agent contractuel                              | B         |
| Maxime BLIN        | 27/06/2025          | Responsable de la bibliothèque d'Evreux                                                                      | SCD de Rouen                                     | Bibliothécaire assistant spécialisé            | B         |
| Simon DELEURENCE   | 02/07/2025          | Adjoint du service "Formation documentaire, Compétences informationnelles" ; chargé de collections           | SCD de l'UPHF                                    | Bibliothécaire assistant spécialisé            | B         |
| Marion BAILLY      | 06/05/2025          | Responsable du service "Formation documentaire, Compétences informationnelles"                               | SCD de l'UPHF                                    | Bibliothécaire                                 | A         |
| Agnès MACQUIN      | 07/05/2025          | Responsable de la cellule valorisation                                                                       | IFAO (Institut Français d'Archéologie Orientale) | Conservateur                                   | A         |
| Sébastien PICOT    | 07/05/2025          | Ingénieur pédagogique                                                                                        | SCD de Lille                                     | Ingénieur d'Études                             | A         |
| Florence BARRÉ     | 09/05/2025          | Responsable des Ressources numériques                                                                        | SCD de Nîmes                                     | Conservateur                                   | A         |
| Gregory MIURA      | 14/05/2025          | Directeur délégué du groupement d'intérêt scientifique CollEx-Persée                                         | Campus Condorcet                                 | Conservateur général                           | A         |
| Benjamin LAILLIER  | 15/05/2025          | Responsable chargé des données de la recherche                                                               | SCD de Caen                                      | Bibliothécaire                                 | A         |
| Damien BELVEZE     | 28/05/2025          | Coordination des formations doctorales                                                                       | SCD Rennes                                       | Conservateur                                   | A         |
| Nicolas COCMAN     | 03/06/2025          | Coordinateur des formations documentaires en sciences ; Administrateur du système d'information documentaire | SCD Caen                                         | Bibliothécaire                                 | A         |
| Marie LATOUR       | 18/06/2025          | Coordinatrice « Science ouverte / Science et Société »                                                       | Université de Nouvelle Calédonie                 | Conservateur                                   | A         |

## LISTES DES ENCADRANTS ET ACTEURS DE LA FORMATION CONTINUE INTERROGES

| Participant              | date d'entretien | Poste                                                                                                                                           | Etablissement                                                                      |
|--------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Maud PUAUD               | 06/05/2025       | Coordination formation des usagers et formation professionnelle des agents                                                                      | SCD d'Angers                                                                       |
| Delphine COUDRIN         | 01/07/2025       | Directrice Adjointe du SCD et chargée de mission Développement des compétences                                                                  | SCD Bordeaux Montaigne                                                             |
| Bélinda MISSIROLI        | 29/08/2025       | Mission Enquêtes de publics et accessibilité à la Direction des Services aux publics                                                            | SCD de l'Université Grenoble Alpes                                                 |
| Imelda LEMOING           | 17/07/2025       | Responsable de la formation continue pour la Dibiso ; Responsable des services aux publics - Lumen                                              | SCD Paris Saclay                                                                   |
| Sophie PITHON            | 02/07/2025       | Directrice adjointe et chargée de la formation et du développement des compétences de l'équipe                                                  | SCD du Mans                                                                        |
| Enrica HARRANGER         | 07/08/2025       | Directrice du SCD                                                                                                                               | SCD de l'Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines                           |
| Nathalie CAU             | 30/09/2025       | Chef de service BU Santé                                                                                                                        | SCD de l'Université Clermont Auvergne                                              |
| Lucile PELLERIN          | 03/07/2025       | Chargée de mission Ressources humaines                                                                                                          | SCD de Lille                                                                       |
| Claire NGUYEN            | 11/07/2025       | Directrice adjointe du SCD, chargée de la formation continue                                                                                    | SCD Paris Dauphine                                                                 |
| Clémence BELVEZE         | 27/06/2025       | Correspondante formation continue                                                                                                               | SCD de Rennes                                                                      |
| Odile JULLIEN<br>COTTART | 29/09/2025       | Mission indicateurs et qualité et Formation des personnels                                                                                      | SCD de Lyon 3                                                                      |
| Pauline LAURENT          | 13/10/2025       | Responsable de la formation du personnel                                                                                                        | Bibliothèque Sainte Barbe                                                          |
| Marie DENANCÉ            | 13/10/2025       | Adjointe au chef du département des Services aux Publics ; Correspondante formation                                                             | Direction des bibliothèques universitaires (DBU) de l'Université Sorbonne Nouvelle |
| Pierre FRANCOIS          | 11/09/2025       | Chef du service Données de la recherche                                                                                                         | SCD de Nantes                                                                      |
| Antoine BRAND            | 28/08/2025       | Directeur adjoint                                                                                                                               | SCD de l'Université du Littoral Côte d'Opale                                       |
| Nathalie BAILLY          | 19/09/2025       | Responsable adjointe - Formation des usagers et du personnel                                                                                    | SCD de l'Université Sorbonne Paris Nord                                            |
| Caroline SURCIN          | 10/10/2025       | Responsable service communication                                                                                                               | SCD Paris Nanterre                                                                 |
| Armelle DE BOISSE        | 21/11/2025       | Responsable pôle Formation tout au long de la vie                                                                                               | Enssib                                                                             |
| Pierre-Yves<br>CACHARD   | 09/10/2025       | Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) ; Collège Bibliothèques, Documentation, Livre et Lecture publique (BD2L) | Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR)            |

|                    |            |                                                                   |                                                                                                                      |
|--------------------|------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Benjamin GILLES    | 29/09/2025 | Responsable de la commission évolution des métiers et compétences | Association des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU) |
| Amélie BARRIO      | 15/01/2026 | Co-responsable Urhist Occitanie                                   | Service inter-établissements de coopération documentaire (SICD) - Comue de Toulouse                                  |
| Véronique PALANCHÉ | 16/01/2026 | Directrice                                                        | CRFCB Méditerranée                                                                                                   |

## STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

### « L'autoformation des personnels en bibliothèque universitaire »

Ce questionnaire s'adresse à l'ensemble des agents actuellement en poste en bibliothèque universitaire. Il a pour objectif d'identifier, de qualifier et de quantifier les pratiques d'autoformation chez les professionnels des BU. Les réponses recueillies permettront d'alimenter un mémoire de Conservateur d'État des bibliothèques (DCB-34) consacré à l'encadrement et à l'accompagnement de ces pratiques.

Votre participation, **entièrement anonyme**, est essentielle pour mieux comprendre les besoins, les pratiques et les enjeux liés à ce sujet.

Il y a 29 questions dans ce questionnaire.

#### Qui êtes-vous ?

Les questions suivantes visent à mieux comprendre votre profil (formation ; missions ; statut ; etc.) et nous permettront d'éclairer vos réponses en tenant compte de vos spécificités.

##### Êtes-vous ? \*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Titulaire
- Contractuel.le
- Stagiaire

##### À quelle filière appartenez-vous ? \*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Stagiaire' *ou* 'Titulaire' à la question '1 [Statut]' (Êtes-vous ? )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Bibliothèque
- ITRF
- Aenes
- Autre

##### À quelle catégorie appartenez-vous ou êtes-vous rattaché.e ? \*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Catégorie A ou A+

- Catégorie B
- Catégorie C

### **Quel est votre niveau de diplôme ? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Aucun diplôme
- Brevet des collèges
- CAP / BEP
- Baccalauréat (général, technologique ou professionnel, etc.)
- Bac +2 (BTS, DUT, DEUG, etc.)
- Bac +3 (Licence, BUT, etc.)
- BAC+4 (Master 1, Maîtrise)
- Bac +5 (Master 2, Diplôme d'ingénieur)
- Doctorat
- Autre

### **Où votre établissement est-il situé ? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- En région parisienne
- En province
- En outre-mer
- À l'étranger

## **II. Pratique de l'autoformation**

Les questions suivantes visent à mieux comprendre votre rapport à l'autoformation et la place qu'elle occupe dans vos pratiques de formation

**Parmi les propositions suivantes, classez dans l'ordre les 3 éléments qui vous semblent qualifier le mieux l'autoformation.**

Vos réponses doivent être différentes, et vous devez les classer dans l'ordre.

Veillez sélectionner 3 réponses

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 8

Veillez choisir au minimum 3 éléments

Veillez cocher au plus 3 élément(s)

- Se former seul
- Se former sans échanger avec un formateur
- Se former en ligne
- Se former à son rythme
- Suivre une formation sans validation institutionnelle
- Choisir son mode d'apprentissage et/ou les ressources utilisées
- Apprendre en pratiquant (apprentissage "sur le tas")
- Evaluer soi-même son apprentissage

### **Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Ces deux dernières années, sans compter vos pratiques d'autoformation, combien avez vous suivi d'actions de formation ? \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 0
- 1 à 2
- 3 à 5
- 6 à 10
- 11 à 20
- plus de 20

**Pourquoi n'avez-vous pas recours à l'autoformation ?**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Par manque de temps
- Par manque de motivation
- Parce que je préfère être accompagné.e par un formateur
- Parce que je ne me sens pas capable ou n'aime pas apprendre seul.e
- Parce que l'autoformation n'est pas assez reconnue et valorisée
- Parce qu'on ne me donne pas le temps de le faire sur mon temps de travail
- Parce que je ne trouve pas de ressources adaptées
- Parce que j'ai peur de mal apprendre ou d'être bloqué.e
- Parce que je n'ai pas de besoins particuliers
- Autre:

**Au cours de ces deux dernières années à combien estimez-vous vos actions d'autoformation à but professionnel ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 0
- 1 à 2
- 3 à 5

- 5 à 10
- + de 10

**Vos actions d'autoformations s'effectuent-elles : \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Sur votre temps de travail ?
- Sur votre temps personnel ?
- Sur votre temps de travail ET sur votre temps personnel ?

**Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| Raison                                                                                                                         | Jamais | Parfois | Souvent | À chaque fois |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|---------|---------------|
| <b>Raisons liées à l'inadéquation de l'offre de formation</b> (offre inadaptée, trop contraignante, etc.)                      |        |         |         |               |
| <b>Raisons liées aux contraintes de vos missions</b> (réponse à un problème urgent ; préparation d'une formation ; etc.)       |        |         |         |               |
| <b>Raisons personnelles</b> (préférence pour l'auto-apprentissage ; difficulté à apprendre en groupe ; etc.)                   |        |         |         |               |
| <b>Raisons liées à votre développement professionnel</b> (volonté de progresser, de se maintenir à niveau ou de se réorienter) |        |         |         |               |
| <b>Raisons liées à votre contexte de travail</b> (contourner le refus de la hiérarchie, lourdeurs administratives, etc.)       |        |         |         |               |

**Parmi les raisons suivantes liées à l'inadéquation de l'offre de formation, lesquelles correspondent à votre propre expérience ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'À chaque fois' ou 'Souvent' ou 'Parfois' à la question '12 [classementMotiv]' (Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? (Raisons liées à l'inadéquation de l'offre de formation (offre inadaptée, trop contraignante, etc.)))

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Aucune formation institutionnelle n'était disponible sur le sujet
- Les formations proposées ne correspondaient pas à mon niveau (trop débutant / trop avancé)
- Les dates ou horaires des formations ne correspondaient pas à mes contraintes
- Les formations proposées étaient situées trop loin ou duraient trop longtemps pour moi
- Autre:

**Parmi les raisons suivantes liées à vos missions, lesquelles correspondent à votre propre expérience ?**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'À chaque fois' *ou* 'Souvent' *ou* 'Parfois' à la question '12 [classementMotiv]' (Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? (Raisons liées aux **contraintes de vos missions** (réponse à un problème urgent ; préparation d'une formation ; etc.)))

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je devais répondre rapidement à un besoin concret et ne pouvais pas attendre une formation
- Je devais être opérationnel(le) rapidement pour une nouvelle tâche ou ma prise de poste
- Mes missions évoluent et nécessitent constamment d'acquérir de nouvelles compétences ou de les mettre à jour
- Je devais accompagner des usagers ou des collègues sur une thématique
- Autre:

**Parmi les raisons personnelles suivantes, lesquelles correspondent à votre propre expérience ?**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'À chaque fois' *ou* 'Souvent' *ou* 'Parfois' à la question '12 [classementMotiv]' (Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? (**Raisons personnelles** (préférence pour l'auto-apprentissage ; difficulté à apprendre en groupe ; etc.)))

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Je préfère apprendre par moi-même
- Je préfère apprendre seul(e) plutôt qu'en groupe
- Je suis plus motivé(e) lorsque la démarche vient de moi
- J'apprends mieux à mon rythme
- Autre:

**Parmi les raisons suivantes liées à votre développement professionnel, lesquelles correspondent à votre propre expérience ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Souvent' *ou* 'Parfois' *ou* 'À chaque fois' à la question '12 [classementMotiv]' (Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? (Raisons liées à votre **développement professionnel** (volonté de progresser, de se maintenir à niveau ou de se réorienter)))

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Acquérir des connaissances sur des sujets non maîtrisés (Excel, Python, SIGB, archives ouvertes, IA, etc.)
- Préparer mon évolution de carrière (renforcer mon CV, préparer un concours, anticiper un futur poste, etc.)
- Maintenir mes compétences à jour dans un environnement changeant (numérique, science ouverte...).
- Approfondir après une première formation "généraliste"
- Explorer un sujet qui m'intéresse professionnellement
- Autre:

**Parmi les raisons suivantes liées à votre contexte de travail, lesquelles correspondent à votre propre expérience ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' *ou* 'Souvent' *ou* 'À chaque fois' à la question '12 [classementMotiv]' (Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles motivé votre recours à l'autoformation au cours de votre carrière ? (Raisons liées à **votre contexte de travail** (contourner le refus de la hiérarchie, lourdeurs administratives, etc.)))

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Ma hiérarchie a refusé ma demande de formation
- Mon établissement n'avait pas les moyens de financer une formation
- Ma charge de travail ne me permet pas de me former sur mon temps de travail
- Le circuit administratif était trop lourd et/ou trop lent (difficulté à obtenir une validation, méconnaissance des démarches administratives, etc.)
- Autre:

**Indiquez pour chacun des modes d'autoformation proposés s'ils correspondent à vos usages. \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

| Méthode/Outil                                                                                                                                | 0 -<br>Je ne<br>l'utilise<br>jamais | 1 -<br>Je l'utilise<br>parfois | 2 -<br>Je l'utilise<br>régulièrement | 3 -<br>C'est mon<br>moyen<br>privilégié |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| Plateforme de e-learning gratuite<br>(FunMooc, Mooc Culture,<br>OpenClassrooms, etc.)                                                        |                                     |                                |                                      |                                         |
| Plateforme de e-learning payante<br>(Linked In Learning,<br>OpenClassrooms, Udemy, Coursera,<br>Video2Brain, etc.)                           |                                     |                                |                                      |                                         |
| Webinaires<br>(colloques, séminaires, conférences<br>en ligne, etc.)                                                                         |                                     |                                |                                      |                                         |
| Site de vidéos en streaming<br>(YouTube, Dailymotion, etc.)                                                                                  |                                     |                                |                                      |                                         |
| Livres<br>(Méthodes d'apprentissage, manuels,<br>livres théoriques, etc.)                                                                    |                                     |                                |                                      |                                         |
| Documentation en ligne<br>(Forums, guides d'utilisation, sites<br>internet spécialisés, etc.)                                                |                                     |                                |                                      |                                         |
| Intelligence artificielle<br>conversationnelle<br>(Le Chat, ChatGPT, etc.)                                                                   |                                     |                                |                                      |                                         |
| Interactions et pratiques<br>professionnelles<br>(Aide ponctuelle de collègues,<br>échanges de pratiques, apprentissage<br>sur le tas, etc.) |                                     |                                |                                      |                                         |
| Documents internes à mon<br>établissement<br>(procédures, guide d'utilisation, etc.)                                                         |                                     |                                |                                      |                                         |

### Les sujets auxquels vous vous autoformez sont-ils ? \*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Systématiquement en lien direct avec les missions de mon poste

- Pas nécessairement en lien direct avec les missions de mon poste
- Jamais en lien avec les missions de mon poste

### Parmi les thématiques suivantes, quelles sont celles sur lesquelles vous vous êtes déjà autoformé.e ? \*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Logiciel métier (SIGB, Outil de découverte, WiniBW, Calames, Analytics, etc.)
- Logiciel de bureautique (Excel, Word, PowerPoint, etc.)
- Logiciel ou application spécialisée (Photoshop, Canva, Genially, Zotero, Wordpress, etc.)
- Développement informatique (SQL, Développement web, Python, etc.)
- Savoir-faire métier (reliure ou réparation, catalogage, archivage, gestion des données, etc.)
- Savoir-faire transversal (management, communication, formation ou accueil des publics)
- Sujet spécifique (IA, Science ouverte, désinformation, laïcité, etc.)
- Autre:

### III. Encadrement de l'autoformation

Les questions qui suivent visent à mieux connaître la manière dont vos actions d'autoformation sont, ou non, connues, accompagnées et valorisées par votre encadrement, et identifier vos besoins en la matière.

#### **Votre supérieur hiérarchique a-t-il connaissance de vos actions d'autoformation ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non, je n'en parle jamais
- Oui, il m'arrive de lui en parler
- Oui, je lui en parle systématiquement

#### **Votre établissement vous propose-t-il un outil permettant de faire remonter vos actions d'autoformation ? (formulaire en ligne ou formulaire papier ; questionnaire préparatoire à l'entretien de formation, etc.) \***

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non
- Oui
- Je ne sais pas

#### **Si un outil de signalement de vos actions d'autoformation existait dans votre établissement, l'utiliseriez-vous ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' ou 'Je ne sais pas' à la question '22 [moyensSignalement]' (Votre établissement vous propose-t-il un outil permettant de faire remonter vos actions d'autoformation ? (formulaire en ligne ou formulaire papier ; questionnaire préparatoire à l'entretien de formation, etc.) )

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Utilisez-vous l'outil de signalement des actions d'autoformation offert par votre établissement ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '22 [moyensSignalement]' (Votre établissement vous propose-t-il un outil permettant de faire remonter vos actions d'autoformation ? (formulaire en ligne ou formulaire papier ; questionnaire préparatoire à l'entretien de formation, etc.) )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui toujours
- Oui mais pas systématiquement
- Non, jamais

**Vos actions d'autoformation sont-elles inscrites dans votre compte-rendu d'entretien de formation ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

**Souhaitez-vous être accompagné.e par votre établissement dans le cadre de vos actions d'autoformation ? \***

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Plutôt oui
- Plutôt non

**Quels types d'accompagnement ou d'aide seraient susceptibles de vous intéresser ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Plutôt oui' à la question '26 [desirEncadrement]' (Souhaitez-vous être accompagné.e par votre établissement dans le cadre de vos actions d'autoformation ?)

Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Un accompagnement dans la définition de mes objectifs
- Un accompagnement dans le choix des ressources
- Une accompagnement dans l'évaluation des acquis
- Un accompagnement ponctuel par un expert ou un collègue
- Un suivi régulier (tutorat, points d'étape)

- La mise à disposition d'un local ou d'un matériel adapté (casque, ordinateur, etc.)
- Me libérer du temps sur mon temps de travail
- Autre:

**Quel niveau de reconnaissance de vos pratiques d'autoformation attendez-vous de votre institution ? \***

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '7 [autoformation]' (Selon -vous, pratiquez-vous ou avez-vous déjà pratiqué l'autoformation ? )

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- **Faible besoin de reconnaissance** (l'autoformation comme démarche personnelle qui n'appelle pas de valorisation institutionnelle particulière)
- **Besoin modéré de reconnaissance** (éventuellement utile pour mettre en valeur les compétences développées, mais pas indispensable)
- **Besoin important de reconnaissance** (nécessité de valoriser officiellement les acquis, de les intégrer dans le parcours professionnel, etc.)

**Parmi ces outils de reconnaissance ou de signalement de l'autoformation, indiquez quels sont ceux qui vous sembleraient les plus utiles ? (classez 3 propositions maximum par ordre de préférence)**

Vos réponses doivent être différentes, et vous devez les classer dans l'ordre.

Veuillez sélectionner de 1 à 3 réponses.

Numérotez chaque case dans l'ordre de vos préférences de 1 à 6

Veuillez choisir au minimum 1 éléments

Veuillez cocher au plus 3 élément(s)

- Un portfolio de compétences (outil en ligne permettant de signaler ses projets, ses réalisations, ses actions d'autoformation)
- La prise en compte des actions d'autoformation lors des campagnes d'emploi ou de mouvement (recrutement, mutations, affectations, etc.)
- Des Open Badges (Fichier numérique émis par une institution et reconnaissant des projets ou des réalisations issus d'un apprentissage autonome)
- L'inscription des actions d'autoformation dans le compte-rendu d'entretien de formation (CREF)
- La prise en compte des compétences acquises en autoformation pour la mise en place des projets de l'établissement
- L'inscription de l'autoformation dans les plans de formation (inscrire des actions d'autoformation dans les formations prévues pour l'agent)

## ANALYSE SYNTHETIQUE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

### PROFIL DES REpondANTS

Tableau 8 : Répartition des répondants contractuels et fonctionnaires (par filière)

|                      | Catégorie A+ ou A |               | Catégorie B |               | Catégorie C |               | Total      |                  |
|----------------------|-------------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|------------|------------------|
|                      | nombre            | % par filière | nombre      | % par filière | Nombre      | % par filière | Nombre     | % des répondants |
| <b>Bibliothèques</b> | 116               | 44,0 %        | 107         | 40,5 %        | 41          | 15,5 %        | <b>264</b> | <b>66,5 %</b>    |
| <b>ITRF</b>          | 21                | 51,2 %        | 18          | 43,9 %        | 2           | 4,9 %         | <b>41</b>  | <b>10,3 %</b>    |
| <b>Aenes</b>         | 1                 | 33,3 %        | 1           | 33,3 %        | 1           | 33,3 %        | <b>3</b>   | <b>0,8 %</b>     |
| <b>Contractuels</b>  | 25                | 28,1 %        | 31          | 34,8 %        | 33          | 37,1 %        | <b>89</b>  | <b>22,4 %</b>    |
| <b>Total</b>         | <b>163</b>        | <b>41,1 %</b> | <b>157</b>  | <b>39,5 %</b> | <b>77</b>   | <b>19,4 %</b> | <b>397</b> |                  |

Tableau 9 : Répartition des pratiques d'autoformation par catégorie

|                          | Pratique l'autoformation |               | Ne pratique pas l'autoformation |              | Total      |
|--------------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------|--------------|------------|
|                          | nombre                   | %             | nombre                          | %            |            |
| <b>catégorie A+ ou A</b> | 156                      | 95,7 %        | 7                               | 4,3 %        | <b>163</b> |
| <b>catégorie B</b>       | 143                      | 91,1 %        | 14                              | 8,9 %        | <b>157</b> |
| <b>catégorie C</b>       | 72                       | 93,5 %        | 5                               | 6,5 %        | <b>77</b>  |
| <b>Total</b>             | <b>371</b>               | <b>93,5 %</b> | <b>26</b>                       | <b>6,5 %</b> | <b>397</b> |

Tableau 10 : Répartition des pratiques d'autoformation des contractuels et des fonctionnaires (par filière)

|                             | Pratique l'autoformation |               | Ne pratique pas l'autoformation |              | Total      |
|-----------------------------|--------------------------|---------------|---------------------------------|--------------|------------|
|                             | Nombre                   | %             | Nombre                          | %            |            |
| <b>Filière Bibliothèque</b> | 249                      | 94,3 %        | 15                              | 5,7 %        | <b>264</b> |
| <b>Filière ITRF</b>         | 37                       | 90,2 %        | 4                               | 9,8 %        | <b>41</b>  |
| <b>Filière AENES</b>        | 3                        | 100,0 %       | 0                               | 0,0 %        | <b>3</b>   |
| <b>Contractuel</b>          | 82                       | 92,1 %        | 7                               | 7,9 %        | <b>89</b>  |
| <b>Total</b>                | <b>371</b>               | <b>93,5 %</b> | <b>26</b>                       | <b>6,5 %</b> | <b>397</b> |

Tableau 11 : Pratique de l'autoformation par niveau de diplôme

|                                                              | Pratique l'autoformation | Ne pratique pas l'autoformation |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Doctorat                                                     | 22                       | 1                               |
| Bac +5 (Master 2, Diplôme d'ingénieur)                       | 139                      | 5                               |
| BAC+4 (Master 1, Maîtrise)                                   | 76                       | 6                               |
| Bac +3 (Licence, BUT, etc.)                                  | 72                       | 9                               |
| Bac +2 (BTS, DUT, DEUG, etc.)                                | 28                       | 1                               |
| Baccalauréat (général, technologique ou professionnel, etc.) | 16                       | 1                               |
| CAP / BEP                                                    | 5                        | 2                               |
| Brevet des collèges                                          | 6                        | 1                               |
| Autre                                                        | 5                        | 0                               |
| Aucun diplôme                                                | 2                        | 0                               |
| <b>Total</b>                                                 | <b>371</b>               | <b>26</b>                       |

Tableau 12 : Répartition de l'autoformation par lieu d'exercice

|                      | Pratique l'autoformation |             | Ne pratique pas l'autoformation |            |
|----------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|------------|
|                      | nombre                   | %           | nombre                          | %          |
| À l'étranger         | 1                        | 0 %         | 0                               | 0 %        |
| En outre-mer         | 1                        | 0 %         | 1                               | 0 %        |
| En province          | 291                      | 73 %        | 21                              | 5 %        |
| En région parisienne | 78                       | 20 %        | 4                               | 1 %        |
| <b>Total général</b> | <b>371</b>               | <b>93 %</b> | <b>26</b>                       | <b>7 %</b> |

Tableau 13 : Distribution des pratiques d'autoformation en fonction du volume de formations suivies lors des deux dernières années

| Nombre de formation suivies (hors autoformation) | Pratique l'autoformation |             | Ne pratique pas l'autoformation |            | Total      |
|--------------------------------------------------|--------------------------|-------------|---------------------------------|------------|------------|
|                                                  | Nombre                   | %           | Nombre                          | %          |            |
| 0                                                | 11                       | 3 %         | 4                               | 1 %        | 15         |
| 1 à 2                                            | 75                       | 19 %        | 8                               | 2 %        | 83         |
| 11 à 20                                          | 23                       | 6 %         | 2                               | 1 %        | 25         |
| 3 à 5                                            | 156                      | 39 %        | 8                               | 2 %        | 164        |
| 6 à 10                                           | 94                       | 24 %        | 3                               | 1 %        | 97         |
| plus de 20                                       | 12                       | 3 %         | 1                               | 0 %        | 13         |
| <b>Total</b>                                     | <b>371</b>               | <b>93 %</b> | <b>26</b>                       | <b>7 %</b> | <b>397</b> |

## PERCEPTION DE L'AUTOFORMATION

Tableau 14 : Éléments caractéristique de l'autoformation selon les répondants (classement de 1 à 3)

| Élément caractéristique                                         | Position |     |     | total |      |
|-----------------------------------------------------------------|----------|-----|-----|-------|------|
|                                                                 | 1        | 2   | 3   | nb    | %    |
| Se former seul                                                  | 205      | 44  | 37  | 286   | 72 % |
| Se former à son rythme                                          | 51       | 110 | 73  | 234   | 59 % |
| Se former en ligne                                              | 46       | 71  | 55  | 172   | 43 % |
| Apprendre en pratiquant                                         | 39       | 56  | 76  | 171   | 43 % |
| Choisir son mode d'apprentissage et/ou les ressources utilisées | 25       | 59  | 59  | 143   | 36 % |
| Suivre une formation sans validation institutionnelle           | 11       | 29  | 44  | 84    | 21 % |
| Se former sans échanger avec un formateur                       | 18       | 24  | 24  | 66    | 27 % |
| Evaluer soi-même son apprentissage                              | 2        | 4   | 29  | 35    | 9 %  |
| Total                                                           | 397      | 397 | 397 |       |      |

Tableau 15 : Causes du non-recours à l'autoformation chez les agents

|                                                                      | Nombre |
|----------------------------------------------------------------------|--------|
| Manque de temps                                                      | 13     |
| Manque de temps libéré sur temps de travail                          | 4      |
| Manque de motivation                                                 | 4      |
| Préfère être accompagné par un formateur                             | 9      |
| N'aime pas apprendre seul ou ne se sent pas capable d'apprendre seul | 2      |
| Considère que l'autoformation n'est pas assez reconnue ou valorisée  | 3      |
| Ne trouve pas de ressources d'autoformation adaptée aux besoins      | 6      |
| A peur de mal apprendre ou d'être bloqué                             | 2      |
| N'a pas de besoins d'autoformation identifiés                        | 4      |
| Autre                                                                | 2      |

**Tableau 16 : Motivations à l'autoformation exprimées par les agents**

| Raisons                                                                    |                                                                                               | À chaque fois | Souvent    | Parfois    | total      | %           |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------|------------|------------|-------------|
| <b>Raisons liée au développement personnel ou professionnel de l'agent</b> |                                                                                               | <b>78</b>     | <b>178</b> | <b>89</b>  | <b>345</b> | <b>93 %</b> |
|                                                                            | Volonté de maintenir ses connaissances et ses compétences                                     |               |            |            | 267        | 72 %        |
|                                                                            | Volonté de développer des compétences sur un nouveau sujet professionnel                      |               |            |            | 250        | 67 %        |
|                                                                            | Exploration d'un sujet par intérêt personnel                                                  |               |            |            | 219        | 59 %        |
|                                                                            | Préparer une évolution de carrière (concours, mutation, réorientation, etc.)                  |               |            |            | 113        | 30 %        |
|                                                                            | Approfondir ses connaissances après une première formation généraliste                        |               |            |            | 80         | 22 %        |
| <b>Raisons liée aux missions</b>                                           |                                                                                               | <b>38</b>     | <b>137</b> | <b>139</b> | <b>314</b> | <b>85 %</b> |
|                                                                            | Nécessité de mise à jour en continue des connaissances professionnelles                       |               |            |            | 210        | 57 %        |
|                                                                            | Réponse urgente à un besoin concret                                                           |               |            |            | 174        | 47 %        |
|                                                                            | Besoin de montée en compétence rapide sur ses missions (prise de poste, formation)            |               |            |            | 141        | 38 %        |
|                                                                            | Nécessité de répondre aux besoins ponctuels d'un collègue ou d'un usager                      |               |            |            | 110        | 30 %        |
| <b>Raisons liées à l'offre de formation</b>                                |                                                                                               | <b>35</b>     | <b>110</b> | <b>162</b> | <b>307</b> | <b>83 %</b> |
|                                                                            | Aucune formation disponible sur le sujet                                                      |               |            |            | 195        | 53 %        |
|                                                                            | Dates ou horaires non compatibles avec les contraintes de l'agent                             |               |            |            | 143        | 39 %        |
|                                                                            | Lieu de formation trop éloigné ou formation trop longue                                       |               |            |            | 137        | 37 %        |
|                                                                            | Niveau de formation inadapté aux besoins (trop ou pas assez avancé)                           |               |            |            | 115        | 31 %        |
| <b>Raisons liées au contexte de travail</b>                                |                                                                                               | <b>16</b>     | <b>49</b>  | <b>113</b> | <b>178</b> | <b>48 %</b> |
|                                                                            | Lourdeur du circuit administratif de la formation continue                                    |               |            |            | 80         | 22 %        |
|                                                                            | Charge de travail trop importante ne laissant de temps pour la formation sur temps de travail |               |            |            | 70         | 19 %        |
|                                                                            | Manque de budget pour envoyer l'agent en formation                                            |               |            |            | 40         | 11 %        |
|                                                                            | Refus de la hiérarchie de suivre une formation sur le sujet                                   |               |            |            | 27         | 7 %         |
| <b>Raisons personnelles</b>                                                |                                                                                               | <b>18</b>     | <b>59</b>  | <b>97</b>  | <b>174</b> | <b>47 %</b> |
|                                                                            | Volonté de gérer son rythme d'apprentissage                                                   |               |            |            | 97         | 26 %        |
|                                                                            | Préférence pour l'apprentissage autonome                                                      |               |            |            | 66         | 18 %        |
|                                                                            | Meilleure motivation quand l'apprentissage est autodirigé                                     |               |            |            | 64         | 17 %        |
|                                                                            | Difficultés à apprendre en groupe                                                             |               |            |            | 46         | 12 %        |



## PRATIQUES DE L'AUTOFORMATION

Tableau 17 : Organisation du temps d'autoformation par catégorie d'agents

| Temps de l'autoformation           | A ou A+ | B  | C  |
|------------------------------------|---------|----|----|
| Temps de travail                   | 66      | 72 | 34 |
| Temps de travail + temps personnel | 85      | 66 | 29 |
| Temps personnel uniquement         | 5       | 5  | 9  |

Tableau 18 : Répartition des thématiques d'autoformation par catégorie d'agents

|                                                                                                         | Cat A | Cat B | Cat C | nombre | %    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|--------|------|
| <b>Sujet spécifique</b><br>(IA, Science ouverte, désinformation, laïcité, etc.)                         | 123   | 91    | 35    | 249    | 67 % |
| <b>Logiciel de bureautique</b><br>(Excel, Word, PowerPoint, etc.)                                       | 97    | 95    | 54    | 246    | 66 % |
| <b>Logiciel ou application spécialisée</b><br>(Photoshop, Canva, Genially, Zotero, Wordpress, etc.)     | 111   | 88    | 46    | 245    | 66 % |
| <b>Logiciel métier</b><br>(SIGB, Outil de découverte, WiniBW, Calames, Analytics, etc.)                 | 68    | 78    | 34    | 180    | 49 % |
| <b>Savoir-faire transversal</b><br>(management, communication, formation ou accueil des publics)        | 86    | 63    | 29    | 178    | 48 % |
| <b>Savoir-faire métier</b><br>(reliure ou réparation, catalogage, archivage, gestion des données, etc.) | 39    | 60    | 36    | 135    | 36 % |
| <b>Développement informatique</b><br>(SQL, Développement web, Python, etc.)                             | 43    | 24    | 7     | 74     | 20 % |
| <b>Autre</b><br>(langue étrangère, culture générale, etc.)                                              | 12    | 9     | 7     | 28     | 8 %  |

Tableau 19 : Lien entre les thématiques d'autoformation et les missions par catégorie d'agents

|                                                                         | A ou A+ | B  | C  | Total |
|-------------------------------------------------------------------------|---------|----|----|-------|
| <b>Jamais en lien avec les missions de mon poste</b>                    | 0       | 0  | 3  | 3     |
| <b>Pas nécessairement en lien direct avec les missions de mon poste</b> | 79      | 60 | 46 | 185   |
| <b>Systématiquement en lien direct avec les missions de mon poste</b>   | 77      | 83 | 23 | 183   |

**Tableau 20 : Fréquence d'utilisation des ressources d'autoformation chez les agents pratiquant l'autoformation**

|                                                    | Parfois | Régulièrement | Moyen privilégié | Total | %    |
|----------------------------------------------------|---------|---------------|------------------|-------|------|
| Documentation en ligne                             | 105     | 173           | 78               | 356   | 96 % |
| Interactions et pratiques professionnelles         | 127     | 164           | 62               | 353   | 95 % |
| Webinaires                                         | 145     | 137           | 59               | 341   | 92 % |
| Livres                                             | 171     | 119           | 38               | 328   | 88 % |
| Documents internes à l'établissement ou au service | 146     | 131           | 38               | 315   | 85 % |
| Site de vidéos en streaming                        | 169     | 108           | 34               | 311   | 84 % |
| Mooc                                               | 176     | 46            | 27               | 249   | 67 % |
| Intelligence artificielle                          | 114     | 41            | 9                | 164   | 44 % |
| Plateforme de e-learning payantes                  | 23      | 3             | 2                | 28    | 8 %  |

**Tableau 21 : Répartition des méthodes d'autoformation par catégorie d'agents**

|                                                    | A ou A+ | B   | C  | Total |
|----------------------------------------------------|---------|-----|----|-------|
| Documentation en ligne                             | 152     | 138 | 66 | 356   |
| Interactions et pratiques professionnelles         | 146     | 140 | 67 | 353   |
| Webinaires                                         | 151     | 138 | 52 | 341   |
| Livres                                             | 142     | 125 | 61 | 328   |
| Documents internes à l'établissement ou au service | 128     | 128 | 59 | 315   |
| Site de vidéos en streaming                        | 133     | 120 | 58 | 311   |
| Mooc                                               | 114     | 94  | 41 | 249   |
| Intelligence artificielle                          | 80      | 52  | 32 | 164   |
| Plateforme de e-learning payantes                  | 15      | 6   | 7  | 28    |

## ENCADREMENT DE L'AUTOFORMATION

**Tableau 22 : Pratiques de signalement des actions d'autoformation à la hiérarchie selon la catégorie d'agents**

|                                       | A ou A+      | B            | C            | Total      |
|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| Non, je n'en parle jamais             | 24 %         | 15 %         | 32 %         | 82         |
| Oui, il m'arrive de lui en parler     | 58 %         | 62 %         | 50 %         | 214        |
| Oui, je lui en parle systématiquement | 18 %         | 24 %         | 18 %         | 75         |
| <b>Total</b>                          | <b>100 %</b> | <b>100 %</b> | <b>100 %</b> | <b>371</b> |

**Tableau 23 : Utilisation réelle ou souhaitée d'un outil de signalement de l'autoformation**

|                                                                             |                                                                       | Nombre     |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------|------|
| <b>Ne possède ou n'identifie pas d'outil de remontée de l'autoformation</b> |                                                                       | <b>310</b> |      |
|                                                                             | Souhaiterait disposer d'un outil de signalement de l'autoformation    | 224        | 72 % |
|                                                                             | Ne souhaite pas disposer d'un outil de signalement de l'autoformation | 86         | 28 % |
| <b>Possède un outil de signalement de l'autoformation</b>                   |                                                                       | <b>87</b>  |      |
|                                                                             | Oui toujours                                                          | 19         | 22 % |
|                                                                             | Oui mais pas systématiquement                                         | 47         | 54 % |
|                                                                             | Non, jamais                                                           | 21         | 24 % |

**Tableau 24 : Type d'accompagnement souhaité par les agents par catégories d'agents**

|                                                             | A         | B         | C         | Total | %    |
|-------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|------|
| <b>Accompagnement dans le choix des ressources</b>          | <b>38</b> | <b>45</b> | 17        | 100   | 56 % |
| <b>Me libérer du temps sur temps de travail</b>             | 32        | 44        | 19        | 95    | 53 % |
| <b>Accompagnement ponctuel par un expert ou un collègue</b> | 23        | 33        | <b>21</b> | 77    | 43 % |
| <b>Accompagnement à la validation des acquis</b>            | 20        | 28        | 15        | 63    | 35 % |
| <b>Accompagnement dans la définition des objectifs</b>      | 19        | 22        | 14        | 55    | 31 % |
| <b>Un suivi régulier (tutorat ou point d'étape)</b>         | 9         | 10        | 11        | 30    | 17 % |
| <b>Mise à disposition d'un local ou du matériel adapté</b>  | 3         | 10        | 11        | 24    | 13 % |

**Tableau 25 : Besoin exprimé de reconnaissance de leurs actions d'autoformation par catégories d'agents**

|                                                                                                                                                       | A ou A+ | B    | C    | Total toutes catégories confondues |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------|------|------------------------------------|
| <b>Besoin important de reconnaissance</b><br>(nécessité de valoriser officiellement les acquis, de les intégrer dans le parcours professionnel, etc.) | 18 %    | 25 % | 25 % | 22 %                               |
| <b>Besoin modéré de reconnaissance</b><br>(éventuellement utile pour mettre en valeur les compétences développées, mais pas indispensable)            | 55 %    | 57 % | 50 % | 55 %                               |
| <b>Faible besoin de reconnaissance</b> (l'autoformation comme démarche personnelle qui n'appelle pas de valorisation institutionnelle particulière)   | 27 %    | 17 % | 25 % | 23 %                               |

**Tableau 26 : classement des outils de reconnaissance de l'autoformation par les agents par ordre de préférence**

|                                                                                                                                                 | Rang |    |    | Total | %    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|----|----|-------|------|
|                                                                                                                                                 | 1    | 2  | 3  |       |      |
| L'inscription des actions d'autoformation dans le compte-rendu d'entretien de formation (CREF)                                                  | 86   | 70 | 45 | 201   | 51 % |
| L'inscription de l'autoformation dans les plans de formation (inscrire des actions d'autoformation dans les formations prévues pour l'agent)    | 58   | 75 | 65 | 198   | 50 % |
| La prise en compte des actions d'autoformation lors des campagnes d'emploi ou de mouvement (recrutement, mutations, affectations, etc.)         | 79   | 50 | 36 | 165   | 42 % |
| La prise en compte des compétences acquises en autoformation pour la mise en place des projets de l'établissement                               | 57   | 59 | 48 | 164   | 41 % |
| Un portfolio de compétences (outil en ligne permettant de signaler ses projets, ses réalisations, ses actions d'autoformation)                  | 83   | 42 | 35 | 160   | 40 % |
| Des Open Badges (Fichier numérique émis par une institution et reconnaissant des projets ou des réalisations issus d'un apprentissage autonome) | 34   | 40 | 26 | 100   | 25 % |



## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Répartition des effectifs contractuels et fonctionnaires par filières : comparaison entre l'ESGBU 2024 et les répondants au questionnaire ... | 17  |
| Tableau 2 : Répartition des effectifs par catégorie : comparaison entre l'ESGBU 2024 et les répondants au questionnaire.....                              | 17  |
| Tableau 3 : Répartition des sujets d'autoformation par catégorie.....                                                                                     | 33  |
| Tableau 4 : Utilisation réelle ou souhaitée d'un outil de signalement de l'autoformation .....                                                            | 63  |
| Tableau 5 : Pratiques de signalement des actions d'autoformation à la hiérarchie selon la catégorie d'agents.....                                         | 70  |
| Tableau 6 : Classement des outils de reconnaissance de l'autoformation selon les préférences des agents.....                                              | 90  |
| Tableau 7 : Besoin déclaré de reconnaissance par l'organisation chez les agents pratiquant l'autoformation .....                                          | 93  |
| Tableau 8 : Répartition des répondants contractuels et fonctionnaires (par filière).....                                                                  | 119 |
| Tableau 9 : Répartition des pratiques d'autoformation par catégorie.....                                                                                  | 119 |
| Tableau 10 : Répartition des pratiques d'autoformation des contractuels et des fonctionnaires (par filière).....                                          | 119 |
| Tableau 11 : Pratique de l'autoformation par niveau de diplôme.....                                                                                       | 120 |
| Tableau 12 : Répartition de l'autoformation par lieu d'exercice .....                                                                                     | 120 |
| Tableau 13 : Distribution des pratiques d'autoformation en fonction du volume de formations suivies lors des deux dernières années .....                  | 120 |
| Tableau 14 : Éléments caractéristique de l'autoformation selon les répondants (classement de 1 à 3) .....                                                 | 121 |
| Tableau 15 : Causes du non-recours à l'autoformation chez les agents .....                                                                                | 121 |
| Tableau 16 : Motivations à l'autoformation exprimées par les agents .....                                                                                 | 122 |
| Tableau 17 : Organisation du temps d'autoformation par catégorie d'agents .....                                                                           | 124 |
| Tableau 18 : Répartition des thématiques d'autoformation par catégorie d'agents.....                                                                      | 124 |
| Tableau 19 : Lien entre les thématiques d'autoformation et les missions par catégorie d'agents .....                                                      | 124 |
| Tableau 20 : Fréquence d'utilisation des ressources d'autoformation chez les agents pratiquant l'autoformation .....                                      | 125 |
| Tableau 21 : Répartition des méthodes d'autoformation par catégorie d'agents .....                                                                        | 125 |
| Tableau 22 : Pratiques de signalement des actions d'autoformation à la hiérarchie selon la catégorie d'agents.....                                        | 125 |
| Tableau 23 : Utilisation réelle ou souhaitée d'un outil de signalement de l'autoformation .....                                                           | 126 |
| Tableau 24 : Type d'accompagnement souhaité par les agents par catégories d'agents .....                                                                  | 126 |
| Tableau 25 : Besoin exprimé de reconnaissance de leurs actions d'autoformation par catégories d'agents .....                                              | 126 |
| Tableau 26 : classement des outils de reconnaissance de l'autoformation par les agents par ordre de préférence .....                                      | 127 |



# TABLE DES MATIERES

---

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                                                              | <b>11</b> |
| <b>CADRAGE ET METHODOLOGIE.....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <b>Cadrage de l'analyse .....</b>                                                                                                     | <b>13</b> |
| <b>Méthodologie d'enquête .....</b>                                                                                                   | <b>13</b> |
| <i>Entretiens semi-directifs .....</i>                                                                                                | <i>14</i> |
| Phase exploratoire.....                                                                                                               | 14        |
| Entretiens avec les encadrants et les responsables formation continue .....                                                           | 15        |
| Entretien avec les acteurs de la formation professionnelle .....                                                                      | 16        |
| <i>Questionnaire en ligne .....</i>                                                                                                   | <i>16</i> |
| <b>Définition de l'autoformation.....</b>                                                                                             | <b>17</b> |
| <i>Les apports de la littérature et des acteurs .....</i>                                                                             | <i>17</i> |
| <i>L'agentivité appliquée à la formation.....</i>                                                                                     | <i>19</i> |
| <i>Définition de l'autoformation retenue pour le mémoire.....</i>                                                                     | <i>20</i> |
| <b>L'AUTOFORMATION DES PERSONNELS EN BIBLIOTHEQUE</b>                                                                                 |           |
| <b>UNIVERSITAIRE .....</b>                                                                                                            | <b>21</b> |
| <b>Qui pratique l'autoformation ? .....</b>                                                                                           | <b>21</b> |
| <i>Profils des auto-apprenants : catégories, statuts et diplômes .....</i>                                                            | <i>22</i> |
| Une sur-représentation des catégories A .....                                                                                         | 22        |
| Une répartition relativement équilibrée des filières .....                                                                            | 23        |
| L'importance du niveau de diplôme .....                                                                                               | 24        |
| <i>Un rapport hétérogène à l'autoformation .....</i>                                                                                  | <i>24</i> |
| Une définition difficile .....                                                                                                        | 24        |
| De l'autoformation exclusive à l'autoformation subie : la place variable de l'autoformation dans les pratiques professionnelles ..... | 25        |
| <b>Déclencheurs et objets de l'autoformation .....</b>                                                                                | <b>28</b> |
| <i>Les éléments déclencheurs .....</i>                                                                                                | <i>28</i> |
| Les motivations intrinsèques .....                                                                                                    | 28        |
| Les motivations extrinsèques.....                                                                                                     | 29        |
| <i>Les sujets d'autoformation .....</i>                                                                                               | <i>30</i> |
| Des sujets divers mais ancrés dans le quotidien de l'agent.....                                                                       | 31        |
| Un mode d'appropriation privilégié pour les sujets émergents.....                                                                     | 31        |
| La place importante des outils .....                                                                                                  | 32        |
| <b>Les modalités d'autoformation.....</b>                                                                                             | <b>33</b> |
| <i>Apprentissage informel et écoformation .....</i>                                                                                   | <i>33</i> |

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| L'apprentissage informel .....                                                                                  | 33        |
| L'écoformation .....                                                                                            | 34        |
| <i>L'omniprésence du numérique dans les pratiques d'autoformation .....</i>                                     | <i>34</i> |
| Les ressources mobilisées.....                                                                                  | 35        |
| L'autoformation éducative.....                                                                                  | 36        |
| <i>Apprendre par soi-même avec les autres : la place des sociabilités.....</i>                                  | <i>37</i> |
| Le rôle des sociabilités dans l'apprentissage autonome .....                                                    | 38        |
| Les « sociabilités contemporaines » .....                                                                       | 38        |
| <b>L'AUTOFORMATION DANS LES STRATEGIES DE FORMATION<br/>CONTINUE DES ETABLISSEMENTS .....</b>                   | <b>41</b> |
| <b>L'autoformation dans les politiques publiques de formation continue</b>                                      | <b>41</b> |
| <i>Le glissement des politiques de formation vers l'autonomie des individus<br/>en formation.....</i>           | <i>41</i> |
| Vers une reconnaissance de l'autoformation .....                                                                | 42        |
| Vers une individualisation de la formation continue .....                                                       | 42        |
| Vers une reconnaissance de la formation expérientielle .....                                                    | 43        |
| Vers une co-construction de la formation continue ? .....                                                       | 44        |
| <i>« Apprendre à apprendre » : le nouveau paradigme de la formation<br/>continue .....</i>                      | <i>45</i> |
| Renforcer l'autodirection.....                                                                                  | 46        |
| Développer l'apprenance .....                                                                                   | 47        |
| Développer la littératie numérique .....                                                                        | 47        |
| <b>L'autoformation : un levier stratégique pour la formation continue des<br/>établissements .....</b>          | <b>48</b> |
| <i>Une réponse adaptée aux évolutions et aux défis des établissements ...</i>                                   | <i>48</i> |
| Une modalité adaptée aux évolutions rapides et continues du métier                                              | 48        |
| Une réponse aux difficultés administratives et budgétaires .....                                                | 49        |
| <i>Motivation, engagement et efficacité : les bénéfices reconnus de<br/>l'autoformation .....</i>               | <i>50</i> |
| Un levier de motivation, d'autonomie et d'engagement professionnel<br>.....                                     | 50        |
| Un outil au service de l'efficacité de la formation professionnelle ...                                         | 51        |
| <i>Penser l'autoformation dans l'écosystème de la formation continue ...</i>                                    | <i>52</i> |
| L'interconnexion des pratiques de formation continue.....                                                       | 52        |
| Veille et autoformation : un exemple de continuum.....                                                          | 53        |
| Une réponse aux manques de la formation institutionnelle .....                                                  | 54        |
| L'autoformation comme levier d'inclusion en formation continue ...                                              | 55        |
| <b>Intégrer l'autoformation dans les stratégies d'établissement : défis et<br/>enjeux organisationnels.....</b> | <b>57</b> |

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Intégrer sans contraindre</i> .....                                                              | 57         |
| Lever les freins à la formation continue .....                                                      | 58         |
| Prévenir le risque d’une agentivité prescrite.....                                                  | 60         |
| <i>Rendre visible et comptabiliser une pratique informelle</i> .....                                | 61         |
| Identifier un « déjà-là » .....                                                                     | 61         |
| Un enjeu de légitimation et de reconnaissance .....                                                 | 63         |
| Un pilotage nécessaire.....                                                                         | 65         |
| Un décompte difficile.....                                                                          | 65         |
| <b>ENCADRER ET ACCOMPAGNER L’AUTOFORMATION DES AGENTS</b>                                           | <b>69</b>  |
| <b>Développer un environnement favorable à l’autoformation</b> .....                                | <b>70</b>  |
| <i>Favoriser le déclenchement de l’autoformation</i> .....                                          | 71         |
| Développer le sentiment d’auto-efficacité .....                                                     | 71         |
| Encourager la découverte .....                                                                      | 72         |
| <i>Développer les sociabilités autodidactiques</i> .....                                            | 73         |
| Agentivité individuelle et agentivité collective.....                                               | 74         |
| Faciliter et entretenir les espaces d’autoformation sociale .....                                   | 75         |
| Un exemple de dispositif : l’ « autoformation collective ».....                                     | 77         |
| <i>Organisations apprenantes et organisations capacitanes : deux leviers organisationnels</i> ..... | 78         |
| Les organisations apprenantes .....                                                                 | 79         |
| Les organisations capacitanes .....                                                                 | 80         |
| <b>Accompagner les processus d’autoformation</b> .....                                              | <b>81</b>  |
| « Conduire », « guider », « escorter » .....                                                        | 81         |
| Identifier et évaluer les besoins .....                                                             | 81         |
| Mettre en place un engagement réciproque.....                                                       | 84         |
| Organiser le cadre de travail .....                                                                 | 85         |
| Soutenir les apprentissages et la motivation .....                                                  | 87         |
| <i>Accompagner la validation et la reconnaissance de l’autoformation</i> ...                        | 88         |
| Auto-évaluation et évaluation par un tiers : deux pratiques complémentaires.....                    | 89         |
| Développer l’approche par compétence.....                                                           | 91         |
| Place et enjeux de la certification .....                                                           | 92         |
| <b>CONCLUSION</b> .....                                                                             | <b>95</b>  |
| <b>SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE</b> .....                                                               | <b>97</b>  |
| <b>ANNEXES</b> .....                                                                                | <b>103</b> |
| <b>TABLE DES ILLUSTRATIONS</b> .....                                                                | <b>129</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES</b> .....                                                                     | <b>131</b> |