

# **Autoformation et socialité Coproduction et quête de sens, entre instrumentalisation et émancipation**

## **Identité des auteurs**

### **Éric Bertrand,**

Université Rennes 2 - CREAD / A-GRAF  
Consultant, Cabinet EXPERI  
eric.bertrand10@wanadoo.fr

### **Vivien Braccini,**

Doctorant en Sciences de l'Éducation, Sous la direction de Nicole Poteaux et Michèle Kirch,  
Professeures des Universités  
Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg / A-GRAF  
Consultant formateur indépendant  
info@formagora.pro

### **Catherine Clénet**

Université de Rennes2, A-GRAF  
Formatrice consultante  
Catherine.clenet@club-internet.fr

### **Francis Lesourd**

EXPERICE Paris 8, A-GRAF  
francis.lesourd@yahoo.fr

### **Yvette Moulin,**

EXPERICE / A-GRAF  
Formatrice et co-animatrice de l'Université Populaire de Paris 8  
yvette.moulin@free.fr

## **Identité des coordonnateurs**

### **Éric Bertrand,**

Université Rennes 2 - CREAD / A-GRAF  
Consultant, Cabinet EXPERI  
eric.bertrand10@wanadoo.fr

### **Catherine Clénet**

Université de Rennes2, A-GRAF  
Formatrice consultante  
Catherine.clenet@club-internet.fr

## **Identité du réactant**

ANDRE MOISAN, CNAM, A-GRAF

[Andre.moisan@cnam.fr](mailto:Andre.moisan@cnam.fr)

## **Autoformation et socialité Coproductio n et quête de sens, entre instrumentalisation et émancipation**

*L'autoformation et la démocratie se favorisent-elles l'une l'autre ? C'est la question dont se sont saisis les auteurs de ce symposium à partir d'une approche philosophique et politique de la démocratie (Dewey, Castoriadis). Ils éclairent ainsi la question en revisitant les fondamentaux de l'auto formation. Ils ouvrent également la discussion à partir d'une mise en tension heuristique de leurs approches épistémologiques (critique, phénoménologique), et par un croisement d'expériences de recherche et de pratique, dans les champs de la formation professionnelle des adultes (Yvette Moulin, Cathy Clenet), la formation en entreprise (Eric Bertrand), l'éducation à la santé (Francis Lesourd) et l'éducation populaire (Vivien Braccini).*

**Mots clés :** autoformation, réflexivité, émancipation, démocratie.

## **Self-training and socialite co-production and search for meaning, between instrumentalisation and emancipation**

*Do self-training and democracy promote each other? This is the question of which have seized the authors of the symposium from a philosophical and political approach of democracy (Dewey, Castoriadis). They illuminate the issue by revisiting the fundamentals of self training. They also open the discussion from a tensioning epistemological heuristic approaches (critical, phenomenological), and by crossing theoretical researches and practical experiences in the fields of vocational training for adults (Moulin Yvette, Cathy Clenet), corporate training (Eric Bertrand), health education (Francis Lesourd) and popular education (Vivien Braccini).*

**Keywords:** self-training, reflexivity, emancipation, democracy.

## **Autoformación y democracia Coproductio n y búsqueda de sentido, entre instrumentalización y emancipación**

*¿La autoformación llama a la democracia en un movimiento recíproco en el cual la democracia llama a la autoformación? Los autores de este simposio han estudiado esta cuestión desde un enfoque filosófico y político de la democracia (Dewey, Castoriadis) Aclaran así la cuestión revisitando los fundamentales de la autoformación. Abren también el debate a partir de una puesta en tensión heurística y epistemológica (crítica, fenomenológica, antropológica y psicológica), y por una convergencia de experiencias de búsquedas y de prácticas, en los campos de la formación profesional de los adultos, la formación en la empresa, la educación para la salud y la educación popular.*

**Palabras clave:** auto-aprendizaje, la reflexividad, la emancipación, la democracia.

## Problématique générale

### Introduction

Est-ce que l'auto formation appelle la démocratie dans un mouvement réciproque dans lequel la démocratie appelle l'auto formation ? A partir d'une définition de la démocratie selon la philosophie pragmatique de Dewey et la philosophique politique de Castoriadis, c'est la question dont se saisissent les auteurs de ce symposium.

Pour rappel, chez Dewey, la démocratie est « cette libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier avec l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont ». Elle est également « un mode de vie personnel qui est régi non pas simplement par la foi en la nature humaine en général, mais par la conviction que, placés des conditions propices, les êtres humains sont capables de juger et d'agir intelligemment ». Parmi ces conditions, Dewey définit la démocratie comme *une expérience*, celle de la participation et de la coproduction de connaissances, basées sur une démarche conscientisante et réflexive et instrumentée par un travail méthodique d'enquête et de délibération.

Pour Castoriadis (1975) la véritable démocratie, est *projet d'autonomie*, processus d'auto-organisation du peuple. L'autonomie est conçue ici à la fois comme individuelle, c'est-à-dire psychologique, mais aussi collective, c'est-à-dire politique, comme pouvoir et capacité à s'autodéterminer.

Pour ces deux philosophes, penser et faire la démocratie nécessite de manière incontournable un regard et une approche critique, réflexive - voir comme on le dirait aujourd'hui, multiréférentielle, pour saisir la complexité des expériences transformatrices, personnelles et sociales.

C'est également l'approche choisie par les cinq auteurs, pour mettre en tension heuristique, des approches de l'autoformation, basées sur une conception partagée, mais aussi sur des singularités pratiques, épistémologiques et conceptuelles. Alors que la place de « l'auto » - auto-nomie ou auto-organisation - se retrouve de fait incluse dans les définitions de la démocratie, comment prend forme cet « auto » ?

### Quelle conception de l'auto formation et quelle rapport avec la démocratie ?

L'Autoformation est communément définie par « la formation par soi-même ». Contrairement aux connotations souvent associées au préfixe auto, ou à l'autonomie qu'elle suggère dans sa symbolique positive, elle ne renvoie pas au solipsisme, ni à la « soloformation », mais à l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation (Pineau), dans un accès, une production de connaissance par soi, de soi, avec et par les autres (Moisan), et sans doute pourrions nous ajouter « pour les autres ». L'autoformation prend forme à travers des dispositifs particuliers dans un cadre formel et dans un cadre plus informel, à travers les engagements du sujet dans ses interactions avec le monde. Le développement des « auto », des singularités réflexives, loin d'aller dans le sens du délitement du lien social, suppose la reconnaissance d'altérités, dans la complémentarité ou l'antagonisme.

L'autoformation est aussi une pratique sociale déjà bien ancienne. Elle s'est institutionnalisée depuis une trentaine d'années dans le champ de la recherche et a contribué aux développements des

---

<sup>1</sup> John Dewey, 1939, *Creative Democracy, The Task before us*. Texte d'une conférence préparée en 1939 par Dewey à l'occasion d'un congrès organisé en l'honneur de ses 80 ans. Traduction de Sylvie Chaput. *The Philosopher of the Common Man - Essays in Honor of John Dewey*. Paru dans *Horizons philosophiques*, vol 5, no 2, 1997.

apprentissages autodirigés. Qu'est-ce à dire ? Elle s'est normalisée, banalisée au point que le phénomène « s'ancre dans la réalité, au point d'en devenir une voie obligée et souhaitée » (Moisan, 2010, p.19). Ainsi, elle peut donner lieu à des prescriptions institutionnelles jusqu'à poursuivre des visées hétéronomisantes, crée des dérives alliant injonction (« le sois autonome ») individualiste ; et couvrir une forme de déresponsabilisation des institutions, ou autonomie et autoformation deviennent une responsabilité individuelle presque vitale, car c'est de leur employabilité dont les individus doivent répondre. (DIF, co-investissement...)

Dans le champ de la pensée néolibérale aujourd'hui dominante, derrière l'affichage d'un individu autonome, d'un adulte acteur de sa vie pour le meilleur et le maintien de sa liberté individuelle, se cache sans doute, une dé-responsabilité globale des institutions (Dubet, 2002). C'est dans ce contexte qu'il nous apparaît bien utile, voire essentiel, de revisiter, questionner les fondamentaux de l'autoformation et ses rapports réciproques avec la démocratie.

Les cinq interventions proposées ont en commun, de s'appuyer et questionner les fondamentaux d'une autoformation. Celle-ci se nourrit, autant qu'elle nourrit, des dimensions :

- 1 d'autonomisation, de construction permanente d'altérité, de rapport aux vécus qui varie en fonction des réalités, de l'environnement ou de leurs confrontations ;
- 2 de socialisation par la co-construction de sens, de recherche de légitimations, de co-questionnements, de co-réalisation d'un monde commun, de réalités partageables ;
- 3 de participation, par des "agirs partagés" faits d'implication de soi - compétences, corps, esprits, affects, imaginaires...- mais aussi de transmissions ou de mises en situations.

Ces dimensions constituent ici les fondements d'un processus démocratique. L'expérience éducative favorise l'autoformation autonomisante, socialisante et participative pour chacun. Elle ne relève pas seulement d'un simple droit lié à la participation démocratique - comme le veut toute formation institutionnelle - mais plutôt à une autoréalisation d'un soi qui s'élabore tout au long de la vie.

L'appropriation de son pouvoir de formation apparaît confrontée dans les cinq interventions :

- aux constructions sociales qui nous précèdent ;
- à des dogmatismes, des rationalités, pouvant mener vers l'individualisme, l'auto-centration ;
- à l'hétéro-formation et ses principes évaluateurs ;
- à des aliénations implicites (le versant leurrant de l'imaginaire collectif, des affects, des processus non conscients ou inconscients) ;
- à des réalités multiples correspondant à des pratiques sociales à quoi la rationalité dominante fait difficilement place.

## Singularité des approches des contributeurs

Dans la perspective d'une anthropologie de l'éducation (Wulf, 1999), Eric Bertrand aborde l'autoformation en entreprise du point de vue du courant de la formation expérientielle critique (Mezirow, 1991, Habermas, 1973). Dans une approche de type ethnographique, il regarde comment s'élabore, se produit, se reproduit et se transforme le sens du « faire », du « être », du « apprendre » et du « devenir » individuel et collectif, dans le contexte des organisations de travail. Tirillée entre logique auto émancipatrice par laquelle l'homme réalise son essence, et logique instrumentale propre à *l'homo faber*, l'autoformation en entreprise est abordée à partir de la notion plus « englobante » d'expérience (Dewey, 1938) et s'observe comme articulation des trois pôles - auto, hétéro et co - qui constitue une formation expérientielle selon G. Pineau (1991). Cette perspective d'une anthropologie de l'éducation croise celle d'une anthropologie culturelle et regarde comment la formation expérientielle au travail participe à la reproduction et transformation du travail et de la formation professionnelle appréhendées là, comme institutions.

Catherine Clénet, à partir de ses travaux sur l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes, montre comment une dynamique relationnelle en place permet le développement de l'autoformation, démarche de formation relevant d'un processus d'émancipation par et pour la personne. Ainsi, cette modélisation de l'engagement de l'apprenant et ses effets

autoformatifs questionne la prise en compte par le dispositif de trois dimensions :

- celle des dynamiques individuelles et collectives ;
- celle des logiques formelles et informelles ;
- celle du processus de développement de la personne inhérente à l'autoformation : autonomisation - socialisation – subjectivation.

Yvette Moulin présente un processus de professionnalisation qui repose sur des savoirs acquis dans des dynamiques autoformatives de type existentiel. Dans ce parcours les savoirs et les pratiques spécifiques attendent un renforcement de leur visibilité et de leur légitimité, posant la question du sens et de la reconnaissance sociale des processus auto-formatifs expérientiels et informels.

L'auteure montre que ces pratiques autoformatives sont transmissibles, en particulier par des mises en situations quotidiennes et répétitives, ou l'individu évolue entre le possible développement d'une altérité et sa nécessaire participation aux groupes de référence, cette tension heuristique apparaissant comme l'une des caractéristiques de l'auto-formation.

La recherche présentée par Francis Lesourd se situe au croisement du courant existentiel de l'autoformation et de l'éducation à la santé ouverte aux apports de l'anthropologie de la santé et de l'anthropologie religieuse. Elle questionne les modes d'autoformation existentielle des personnes, de plus en plus nombreuses, qui font aujourd'hui le choix d'un pluralisme thérapeutique empruntant aussi bien à la biomédecine qu'à différentes thérapies alternatives pour lesquelles la maladie et la santé trouvent origine et signification dans le monde des « énergies » voire dans le monde des « esprits ». Ces mondes – ou « réalités » au sens phénoménologique d'Alfred Schütz – se construisent individuellement et collectivement à travers un tissage étroit d'expériences du corps et du croire à quoi des échanges réguliers en réseau donnent un caractère réflexif, fort différent d'un fonctionnement sectaire. Ce pluralisme thérapeutique, empruntant à de nombreuses pratiques sociales de santé de sociétés traditionnelles, est pour les usagers une occasion de s'autoformer collectivement à accéder à des réalités multiples ; il correspond à un double mouvement d'émancipation : vis-à-vis du pouvoir médical et de ses experts et, plus généralement, vis-à-vis de la définition occidentale contemporaine de la réalité.

C'est à partir d'une recherche-action mise en place en collaboration avec le réseau associatif national des Petits Débrouillards et portant sur la création d'un dispositif de formation interne, que Vivien Braccini aborde la formation des acteurs associatifs en charge de la mise en œuvre d'une démarche éducative émancipatrice ou autonomisante. En redéfinissant la dimension (non-)émancipatrice de l'éducation dans nos sociétés démocratiques actuelles, il cible les phénomènes de conditionnement et de reproduction sociale comme origines possibles au phénomène de reproduction des postures éducatives dans les pratiques pédagogiques. Il utilise le concept d'isomorphisme postural (Poteaux, 2007) pour expliquer ce phénomène de reproduction, et pour positionner l'autoformation comme approche nécessaire à la formation aux démarches éducatives émancipatrices. Partant de l'effet transformateur de la recherche-action d'une part, de l'impact de l'isomorphisme d'autre part, il pose la recherche-action comme une forme d'autoformation accompagnée aboutie. Son questionnement se tourne à présent vers les difficultés et les conditions de mise en place d'un dispositif d'action-formation-recherche (poisson, 2009) au sein d'une association éducative.

## Points de discussions ouverts

Les contributions amènent quelques questions d'ordre général qui pourraient nourrir nos discussions sur l'autoformation, l'accompagnement et la démocratie.

Celle tout d'abord des **transmissions éducatives par l'autoformation**, dans la cadre d'une éducation familiale contractualisée : il apparaît que celle-ci diffuse des valeurs morales telles que la participation à la fois libre et obligatoire à un, puis des groupes de référence, à la prise de conscience de son implication dans la construction identitaire d'autrui mais également du collectif (enracinée dans



la dynamique d'inter-vulnérabilité des individus). Ces pratiques quotidiennes, et somme toute banales, du souci d'autrui et du monde, corrélé au souci de soi apparaissent comme les expériences nécessaires pour une organisation démocratique.

Ensuite, lorsqu'elle emprunte les voies du pluralisme thérapeutique et des réalités multiples à quoi il donne accès, **l'autoformation dans le champ de la santé** conduit les personnes à vivre et à parler d'expériences qui se trouvent fréquemment disqualifiées (influençabilité, superstition, folie, etc.), au nom d'une exigence d'argumentation occidentale ethnocentrique se qualifiant de rationnelle. Le débat, qui n'est pas neuf en anthropologie, se réactualise cependant lorsque, du fait du pluralisme culturel contemporain, il est question de penser l'émancipation avec les cultures où, par exemple, le dialogue avec les esprits fait partie du quotidien. Si les potentialités émancipatrices de la démocratie sont majoritairement lestées par une conception occidentale de la rationalité et du discours, la recherche du consensus, aussi nécessaire soit-elle pour vivre ensemble, ne peut-elle pas aboutir à une absorption du pluralisme ?

Dans **le champ du travail**, nous posons la question de savoir en quoi et comment l'activité salariée est compatible avec l'expérience de l'autonomie individuelle et politique ? Le développement de l'apprentissage individuel et collectif par les pratiques réflexives est aujourd'hui largement admis dans de nombreux secteurs d'activités (travail sur autrui). Quelles sont les conditions épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques nécessaires à une réflexivité dont les dimensions seraient à la fois personnelles, sociales, organisationnelles et institutionnelles ?

Sur un **plan plus pédagogique**, comment, dans l'animation d'une formation-action-recherche, combler l'asymétrie théorique et méthodologique qui existe entre le formateur et le groupe d'apprenants, sans priver ces derniers du cheminement intellectuel indispensable à leur autoformation, mais tout en garantissant un minimum de résultats ? Comment faire passer les formés de la posture d'élève à celle d'apprenant ? Comment laisser une place à leur projet personnel dans le militantisme altruiste cher à l'éducation populaire ? Comment articuler accompagnement de personne, impératifs organisationnels et contrôle hiérarchique ?

Au final, qu'est-ce qui fait expérience chez un sujet, un adulte, une personne ? Comment s'accompagne-t-elle ? Quels sont les rapports connaissances /interactions/reactions aux mondes et l'autoformation ?

## **Quelle démocratie pour quelle formation expérientielle en entreprise ? L'accès au Droit Individuel de Formation comme analyseur**

**Eric BERTRAND**  
*Université de RENNES 2 – CREAD*

La formation continue tout au long de la vie est aujourd'hui encore, avec l'ensemble des dispositifs qui l'outillent, un précieux levier de développement personnel et de progrès social. Elle constitue, dans ses visées d'apprentissage autant que dans son accès, une expérience auto transformatrice souvent non formelle. C'est notre thèse. Sur le champ du travail, dans les organisations, cette « production sociale » prend forme et se traduit par la politique de formation et sa mise en œuvre qui sont de la responsabilité de l'entreprise et le fruit d'un dialogue social encadré par la loi. Mais les usages qui découlent des réformes successives en France, instrumentent parfois la formation par des pratiques injonctives qui poursuivent en premier lieu, des visées d'adaptation de l'homme aux évolutions du travail<sup>2</sup>. Du point de vue des organisations productives de biens et de services, ces visées de développement et d'adaptation, sources d'injonctions et de transactions identitaires (Bertrand 2007), ne sont pas incompatibles dès lors qu'elles découlent d'un dialogue social, managérial et budgétaire rationnel et critique (Mezirow – 1991). Mais qu'en est-il vraiment au cœur des organisations ?

Notre contribution voudrait rendre compte des premiers résultats de la phase exploratoire d'une recherche sur les transactions à l'œuvre dans les pratiques d'ingénierie des parcours professionnels, en situation d'organisation. Plus précisément, nous souhaitons mettre en débat notre perception première du processus par lequel s'articulent autonomie, socialisation et démocratie créatrice, c'est-à-dire, développement du processus d'autonomisation des sujets et des groupes en rapport avec le développement « d'une forme d'intersubjectivité dans laquelle l'autre acquiert le statut d'un égal, dans une éthique de la discussion et dans des engagements réciproques » (Ollivier, 2002).

### **Peut-on penser l'expérience de la démocratie par la formation continue au travail ? Problématisation et présentation de notre cadre théorique**

La recherche en cours que nous menons au sein du CREAD<sup>3</sup>, porte sur l'étude d'un phénomène en formation des adultes : l'émergence d'une ingénierie des dispositifs de gestion des parcours professionnels<sup>4</sup>. Ce programme s'inscrit dans la suite de nos travaux menés sur la problématique de la formation expérientielle critique, dans des grandes organisations en crise (Bertrand, 2007). Plus particulièrement, nous interrogeons la reconfiguration des ingénieries de formation (Brémaud, Guillaumin, 2010) et suggérons de penser des systèmes et dispositifs transversaux aux niveaux des ingénieries macro, méso et micro présentés dans cet ouvrage. Ainsi, dans une perspective critique (Mezirow, 1991, Habermas, 1973, 1976, 1995), nos travaux tentent de définir les caractéristiques d'une ingénierie de l'expérience (Bertrand, 2010).

Nos premiers résultats montraient la complexité des liens d'articulation paradoxaux - que nous nommons dialogisme expérientiel – dans les dimensions auto et coformatives d'un apprentissage non formel vécu par des sujets sur les scènes personnelles et professionnelles. L'étude des structures

---

<sup>2</sup> D'ailleurs, une des deux catégories du plan vise clairement « à assurer l'adaptation du salarié au poste de travail ou l'évolution/maintien dans l'emploi dans l'entreprise ». (<http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr>).

<sup>3</sup> Axe de recherche (DIA) « Dispositifs, instruments et activité » qui étudie les dispositifs de formation et les formes de couplage entre agencement des dispositifs et activité. Il concerne notamment la dominante, « Expérience et développement des sujets : médiations humaine et technique » qui privilégie l'analyse des interactions dans les processus de formation, notamment professionnelle.

<sup>4</sup> Objet de recherche qui est l'éponyme des enseignements d'une unité de formation du master 2 Stratégie et Ingénierie de Formations des Adultes à l'Université de Rennes 2.

intersubjectives de l'expérience vécue, élaborée et transformée au travail et en formation montrant également la confrontation de logiques à la fois instrumentales et émancipatrices, toujours tendues entre dynamiques autonomisantes et hétéronomisantes.

L'exploration du processus intersubjectif et intercompréhensif confirmait la validité des conditions d'un dialogue rationnel défini par Mezirow (1991) en formation mais aussi au travail, qui président une autoformation sociale et des apprentissages et des pratiques, tantôt transformateurs, tantôt reproducteurs des savoirs et des connaissances.

L'expérience constitue donc la notion centrale d'une ingénierie pour laquelle nous avons convoqué dès l'origine de nos travaux, les apports de Dewey (1938, 1975), d'un point de vue philosophique et épistémologique (voir Fréga, 2006). La vérité étant forcément sociale chez Dewey, l'expérience est selon nous aussi à la fois la condition et l'objet de la démocratie, « qui introduit une expérience « autre de l'autorité » qui consacre l'autorité même de l'expérience »<sup>5</sup>. Nous appréhendons également l'expérience d'un point de vue méthodologique et pédagogique<sup>6</sup> en croisant cette conception avec celle développée ensuite par Habermas.

L'expérience d'un point de vue anthropologique n'est pas seulement *poïesis* ou *techné*, elle est aussi *praxis*, travail critique complexe, pour « faire » et « vivre » ensemble dans un cadre éthique. L'expérience humaine est aussi une activité communicationnelle. Elle a une nature intrinsèquement sociale et intersubjective<sup>7</sup> qui fonde la théorie de la rationalité communicationnelle. Et dans cette perspective, ce n'est pas l'agir, la praxis - ou bien l'épreuve provoquée par ce qui advient - qui déterminent la rationalité, mais plutôt les structures intersubjectives que l'agir, les épreuves, supposent et qui sont à comprendre mutuellement. Ce positionnement théorique pose la question épistémologique des conditions de possibilité pour penser et concevoir la théorie de l'agir communicationnel au sein des organisations de travail, autour notamment du concept d'intercompréhension. Il suppose d'admettre la validité d'une épistémologie de liaison telle que la conçoit Habermas, dans des organisations appréhendées trop souvent comme mues essentiellement par des sujets stratégiques et calculateurs.

Travailler, apprendre et vivre ensemble nécessite de s'entendre mutuellement sur la compréhension d'une situation et sur un plan d'action collectif dans lequel les sujets sont plus ou moins impliqués. Ce processus communicationnel met en mouvement trois types de rationalité qui coexistent, si on se réfère à Habermas.

Le premier est instrumental et fait référence à un agir manœuvrier pour lequel la visée est la maîtrise (de la matière, d'un processus, des règles, de soi, des autres). L'épistémologie à l'œuvre est celle des sciences empirico-analytiques et cherche à expliquer le « vrai » qui caractérise le monde objectif. L'idéologie de la maîtrise, des résultats, figurent à travers ce type d'agir quand il est exclusif.

Le deuxième est communicationnel et fait référence à un agir plus relationnel, social. Il est *praxis* et fait davantage référence aux sciences herméneutiques, à l'histoire d'un groupe social, en cherchant à comprendre le caractère « juste » qui forme les mondes sociaux de référence. Il renvoie aux codes, valeurs, règles, traditions d'un monde social particulier. La culture d'un métier, le code du travail, les caractéristiques des droits et devoirs, de ce qui caractérise le lien de subordination, entrent dans ce type là.

Le dernier est émancipateur dans le sens où il permet au sujet de dépasser ses « empêchements de penser » (Roelens, 2003). Il fait référence au travail de la pensée sur elle-même, au développement de la conscience, par un agir réflexif engagé par le sujet. Ce sont les sciences critiques comme la psychanalyse selon Habermas, qui caractérisent cette épistémologie par laquelle le sujet apprend à se connaître lui-même dans un procès de communication dans lequel la sincérité est prétention à la validité. Ce type de rationalité s'appuie sur certaines théories du sujet dont celle issue des travaux de Kaës (2006) en rapport avec le processus d'inter-subjectivation<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Leroux, 1995, « Démocratie et expérience : introduction à la démocratie créatrice de John Dewey », *Horizons philosophiques*, vol. 5, n° 2, 1995, p. 20-40 (<http://id.erudit.org/iderudit/800978ar>).

<sup>6</sup> Enquête organisationnelle, expérimentation, développement d'un travail réflexif critique, conscientisant...

<sup>7</sup> Pour Habermas, comme pour Dewey selon Fréga.

<sup>8</sup> « Nous pouvons tenter de comprendre le processus de subjectivation du point de vue du sujet, de son organisation interne, mais nous devons savoir qu'il ne peut se produire que dans un espace intersubjectif. Cet



Chacun des trois types présentés renvoient à des formes et des visées d'apprentissage privilégiées même si les trois s'articulent de manière plus ou moins égale et paradoxale (dialogisme expérientiel). La rationalité instrumentale renvoie au « faire » et à son apprentissage, qu'il soit manuel ou lié à l'activité de langage ou activité de la pensée. La rationalité communicationnelle renvoie principalement vers la socialisation et l'intégration de normes, valeurs mais aussi vers la capacité des sujets à les questionner, les transformer, tandis que la dernière vise l'autonomisation du sujet. Si les temps de production au travail et en formation sont essentiellement orientés vers un agir stratégique, les temps de concertation, de réflexion, d'accompagnement et de formation, constituent potentiellement des espaces et des temps propices à l'exercice de l'intercompréhension.

Voici dressé à grands traits notre cadre théorique et notre modèle d'analyse pour observer les dispositifs individualisants comme expérience potentielle de la démocratie, c'est-à-dire comme autoformation expérientielle émancipatrice dans laquelle l'expérience s'élabore et se transforme par l'intercompréhension (décentration et réflexivité).

Observons maintenant la méthode et le terrain de notre recherche avant de présenter les premiers résultats de la phase exploratoire grâce auxquels, nous approfondirons et mettrons en système, les concepts tels que celui de parcours, d'émancipation, d'autonomie, d'autoformation et de démocratie au travail.

## Méthodes et terrain : exploration des structures intersubjectives à l'œuvre dans un dispositif individualisant

Parmi l'ensemble des dispositifs sociotechniques individualisants qui constitue aujourd'hui les transactions potentielles à l'œuvre dans l'ingénierie des dispositifs de gestion des parcours professionnels en entreprise<sup>9</sup>, nous avons décidé d'explorer le droit individuel à la formation (DIF). L'étude de l'accès au DIF permet en effet de rendre compte de la possibilité, pour un sujet, de vivre l'expérience d'une prise d'initiative (positionnement en tant que sujet) dans un cadre collectif. Son accès, encore difficile pour plus de 50 % des salariés<sup>10</sup> constitue selon nous une expérience de transactions créatrices à explorer car potentiellement auto, et coformatrice pour les accompagnateurs et accompagnés (transaction, négociation, contractualisation). Parmi les principales organisations et acteurs qui gravitent autour du DIF<sup>11</sup>, nous avons choisi d'observer son usage au sein des organisations de travail, et principalement par les managers, eux-mêmes managés. Parmi les différents instruments et pratiques qui accompagnent le DIF<sup>12</sup>, nous avons observé dans notre phase exploratoire, les pratiques d'entretien annuel d'évaluation, qui sont à la fois des temps de dialogue social mais aussi de management. Nous postulons que ces moments d'interlocution, de délibération sont potentiellement porteurs de réflexivité, notamment quand l'activité de langage concerne l'évaluation d'un besoin de formation ou bien une négociation concernant son accès. Nous avons co-analysé l'activité de langage coproduite lors des entretiens et rapportée lors d'une formation visant l'accompagnement d'évaluateurs en groupes d'analyse de pratiques, cinq groupes représentant une soixantaine de cadres du secteur social, sanitaire et hospitalier du Grand

---

espace est celui où le sujet se constitue et c'est dans ce même espace que, selon la formule de P. Castoriadis-Aulagnier, « le Jeu peut advenir ». Le Je, terme du processus de subjectivation, ne peut advenir que dans un Nous dont il est d'abord tributaire et dont il se dégage, sans toutefois s'en affranchir radicalement, puisqu'il en est solidaire jusque dans sa solitude. » KAES, R., La matrice groupale de la subjectivation : les alliances inconscientes p. 139 in RICHARD François, Steven WAINRIB, (sous la direction de) La subjectivation, DUNOD, 2006.

<sup>9</sup> Bilan de compétences, congés VAE, CIF, type 2 du plan de formation, période de professionnalisation, DIF.

<sup>10</sup> Enquête réalisée par DEMOS, menée d'octobre 2010 à mars 2011 sur un panel de 300 sociétés. Analyse réalisée par Jean-Pierre Willems, expert en Droit de la Formation.

<sup>11</sup> Les OPCA et leur organisation paritaire, les conseillers formation, les organismes de formation et leurs conseillers, formateurs, accompagnateurs, les services RH et formation des grandes et moyennes entreprises, les managers.

<sup>12</sup> L'entretien d'évaluation, l'entretien professionnel, de formation, de carrière, des outils comme le passeport formation, l'activité managériale, le suivi de la formation.

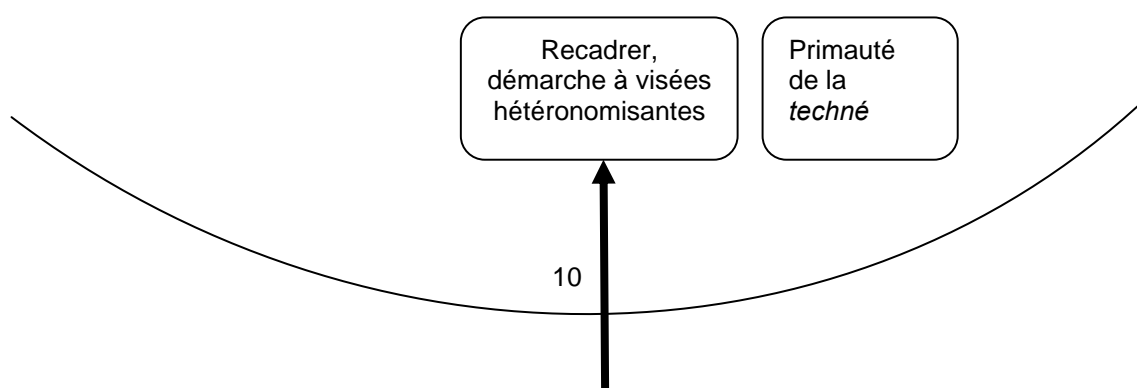
Ouest et de la Région Centre en France. Les formations action se sont déroulées entre janvier 2010 et décembre 2011 à raison de dix demi-journées par groupe organisées avec des intersessions de trois semaines. Les groupes furent constitués d'environ douze managers, à 85 % des femmes. Nous avons utilisé dans la conduite de ces ateliers de praxéologie, une méthode basée sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996), qui vise à accompagner un processus d'auto formation par un travail de métacognition, mais aussi à recueillir des données pour la recherche. Nous avons analysé collectivement les structures intersubjectives des relations vécues lors des entretiens et réfléchies en formation. Nous avons renforcé notre dispositif exploratoire par des entretiens approfondis avec quatre acteurs de services Ressources humaines et formation de grands établissements de santé.

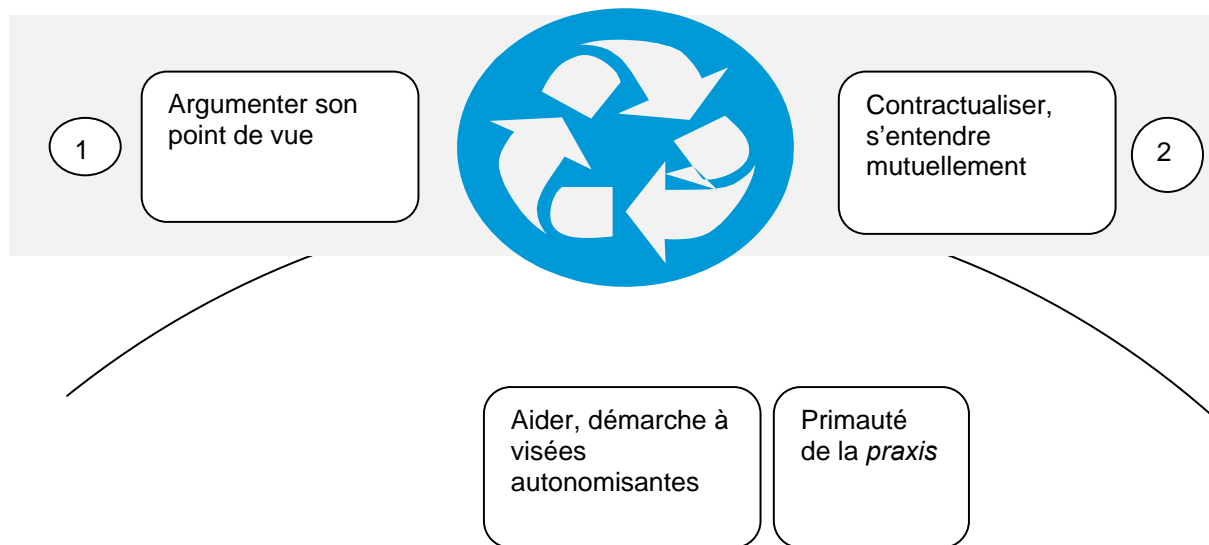
## Le DIF : Un dispositif en friche, entre autonomisation et hétéronomisation subie ou choisie

Le site officiel du ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité, définit synthétiquement le DIF ainsi : « Le droit individuel à la formation (DIF) a pour objectif de permettre à tout salarié de se constituer un crédit d'heures de formation de 20 heures par an, cumulable sur six ans dans la limite de 120 heures. L'initiative d'utiliser les droits à formation ainsi acquis appartient au salarié, mais la mise en œuvre du DIF requiert l'accord de l'employeur sur le choix de l'action de formation. La formation a lieu hors du temps de travail sauf disposition conventionnelle contraire ; elle est prise en charge par l'employeur selon des modalités particulières. Le DIF étant un droit reconnu au salarié, celui-ci est libre ou non de l'utiliser. S'il décide de ne pas l'utiliser, il ne peut pas demander de compensation financière à son employeur au titre des heures acquises et non utilisées ».

Le DIF est un droit individuel encadré collectivement. Historiquement, le MEDEF souhaitait qu'il remplace le CIF. Les négociations syndicales ont permis que le CIF demeure. Dans l'idéal, l'exercice démocratique de ce droit s'effectue dans le cadre d'une démarche transactionnelle au sein des organisations de travail. L'idée que le projet ou les besoins du sujet puissent rencontrer le projet ou les besoins de l'organisation dans le cadre d'espaces interlocutifs et de délibération, fonde ce droit.

Dans la pratique, l'entretien annuel d'évaluation, non obligatoire, est le moment formel où les managers sont amenés à évoquer le DIF. Il constitue en cela, un temps de délibération en vue de coordonner une action commune : atteindre des objectifs d'action, d'amélioration et de formation pour le collaborateur, la mise en place des moyens nécessaires par le manager. L'entretien est toujours directif sur le fond et la forme. Il démarre la plupart du temps par une phase d'élucidation collective d'une situation à décrire et à analyser à deux (bilan du travail réalisé sur une période donnée) de manière à s'entendre sur l'analyse mais aussi sur les actions à mettre en œuvre (dont le DIF) et qui donneront lieu à une contractualisation engageant les deux parties. C'est dans cette dynamique conversationnelle que le DIF peut s'inscrire. Ce sont les mises à jour des principales structures intersubjectives de l'agir en entretien dont nous rendons compte maintenant.

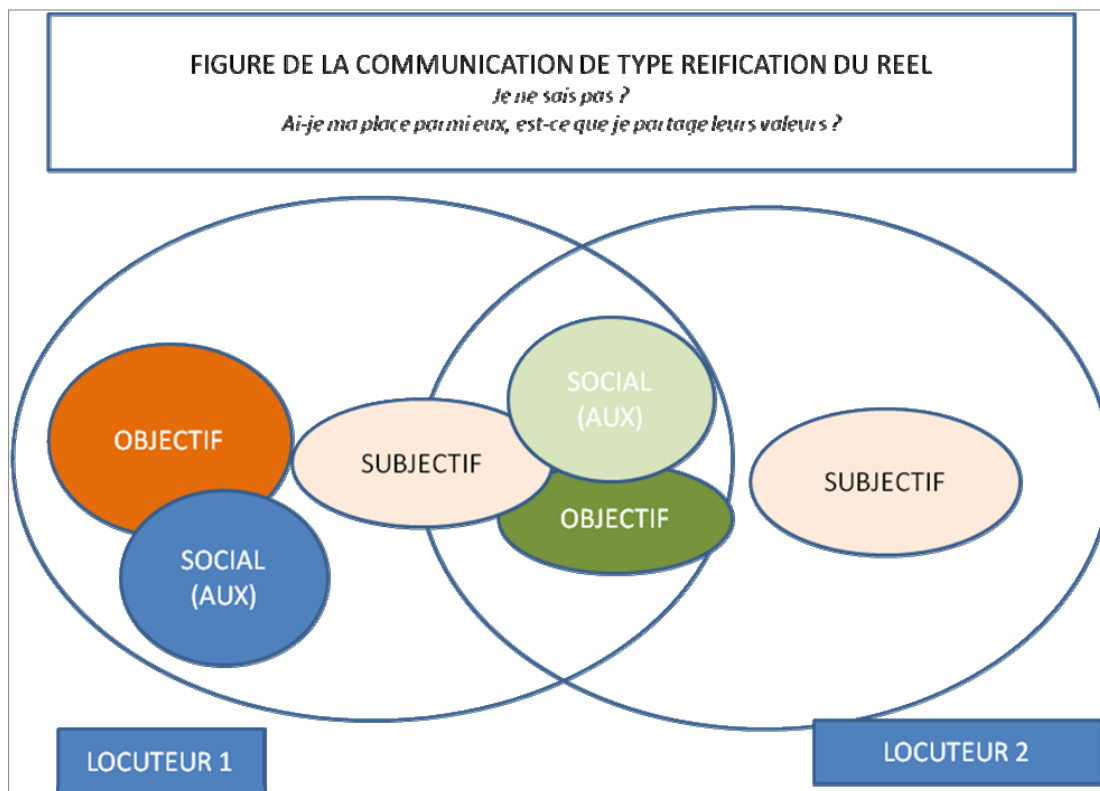




En préalable, signalons que nous avons observé des récurrences sur le fait que le principe de coercition, vécu sans être nommé, qui fonde le lien de subordination et le contrat de travail constituait une première entrave à l'engagement des subjectivités, au travail réflexif et au dialogue rationnel (voir Mezirow et les conditions du dialogue rationnel, 1991).

En revanche, dans de nombreuses situations analysées dans lesquelles le locuteur prend une position de sujet, si dans l'activité de langage, le manager mobilise un corpus en référence d'abord au monde objectif ou social de l'organisation, en ayant tendance à confondre les prétentions à validité - nommer pour vrai ce qui est du registre du juste, ou du sincère - le locuteur se voit en quelque sorte assujéti, de manière consciente ou non conscience (violence symbolique). Et la réciproque est vraie, il peut s'agir du mode communicationnel - stratégique - du collaborateur en direction de son manager.

Une autre figure est emblématique des pratiques à visées hétéronomisantes, non propice à l'exercice d'une pensée critique partagée, est celle où le contenu de l'activité de langage oppose les références ou arguments du monde objectif à celui des mondes subjectifs : nommer pour « vrai » (une règle RH, un mode opératoire) ce qui est « juste », c'est à dire conforme à une règle ancienne ou nouvelle.



Moins dissonante mais pourtant potentiellement productrice de frustrations, de sentiments d'instrumentalisation, la rencontre problématique du monde social de l'organisation avec les mondes subjectifs : « ton désir de mobilité est incompatible avec notre politique de mobilité ».

La rencontre des subjectivités sans références immédiates aux mondes sociaux de l'organisation et aux contenus de référence du monde objectif (gestes médicaux en rapport avec des savoirs scientifiques par exemple) peut-être une entrée en matière au démarrage des entretiens comme un rituel d'interaction, ou bien dans des moments spécifiques lorsqu'une aide est demandée ou suggérée. Cependant, nous avons observé le risque inhérent à cette situation communicationnelle. Quand un corpus argumentaire en référence aux mondes sociaux de l'organisation (travail et formation) ou objectif (en références aux savoirs convoqués dans la pratique) n'est pas mobilisé dans l'argumentation, les sujets s'auto-centrent (échanges non formels et non finalisés) et s'éloignent d'un travail de distanciation et décentration indispensable au processus d'intercompréhension. Il peut s'agir de stratégies implicites pour ne pas se parler, ne pas s'entendre.

Autre écueil repéré enfin, dans l'exercice d'un dialogue rationnel, celui des projets. Les managers sont souvent en difficulté pour porter eux-mêmes une vision stratégique et le projet de développement de leur organisation sur le moyen et court terme (5-10 ans) corpus faisant principalement référence au monde social et objectif (moyens) de l'organisation. Les acteurs de la fonction RH et de la fonction formation sont également en grande difficulté pour formaliser une politique prévisionnelle des emplois et des compétences et formaliser une politique de formation cohérente pluriannuelle. L'entretien est le plus souvent un temps où le manager communique sur le DIF et renforce quand elle existe, la communication officielle faite par les services RH. La communication se résume alors à un transfert de contenu d'informations.

En synthèse, entre ruse et méconnaissance, des pratiques

## principalement instrumentales et reproductives comme coproduction de sens

Pour plus de 80 % des personnes ayant participé à nos ateliers de praxéologie sur l'analyse réflexive des pratiques d'évaluation (centrée principalement sur l'étude de la structure intersubjective de la communication lors du moment où le DIF fut abordé) nous avons observé l'hégémonie dans l'activité de langage lors de l'entretien, de la *techné* et de ses visées de maîtrise (fortes références au monde objectif) au dépend de la praxis visant l'autonomisation au travail du sujet accompagné. La partie « bilan de l'activité » est abordée soit de manière très technique avec des critères sensés être objectifs et objectivant (en référence à l'activité prescrite), soit de manière floue, et peu reperante, pour le collaborateur et sans références directes avec le travail réel.

Le DIF est parfois instrumentalisé de la manière suivante : les managers qui pilotent les entretiens annuels ont pour consigne de leur hiérarchie de suggérer à leur collaborateur d'effectuer une formation qui correspond à leur demande plus ou moins explicite et déjà inscrite au plan de formation. Il y a pour ainsi dire, une instrumentalisation collective du droit.

L'analyse des pratiques a confirmé l'enquête réalisée par DEMOS en 2011. Moins de 50% des salariés utilisent le DIF dans le secteur public et privé. Ce sont dans une large proportion des cadres, déjà bien formés et fortement dotés de ressources sociales (réseaux), culturels (en terme de diplôme) cognitives (dans leur capacités d'analyse et de compréhension de leur environnement) et enfin économiques (salarié dont le salaire est au-delà du salaire moyen en France).

De plus, il est à noter que l'exercice du droit au DIF paraît par nature profondément paradoxal dans notre culture professionnelle (mondes sociaux de l'entreprise). L'exercice négocié de ce droit dont on pourrait débattre lors de l'entretien annuel formaliserait l'aveu d'un manque de compétences auto proclamé. Lorsque l'entretien est corrélé à l'obtention d'une augmentation de salaire ou bien participe à quantifier le montant d'un treizième mois, on comprend la difficulté pour certains salariés de s'affranchir de ce qui pourrait constituer une injonction paradoxale. Comment puis-je être à la fois un sujet social et professionnel à qui la hiérarchie accorde une augmentation valable en exposant dans un même temps, un réel besoin de formation ? Peu de salariés et managers sont capables de dépasser ce paradoxe apparent en s'inscrivant clairement dans une logique de co-développement continu ouvert sur un projet et pas seulement dans une logique feinte d'adaptation ou de compensation pour entrer dans le cadre de l'évaluation.

Les échanges langagiers relatifs à l'exercice du DIF dans le cadre de l'entretien annuel demeurent dans plus de 80 % des cas observés, des temps d'hétéronomie choisie pour les managers et leurs collaborateurs (mise en conformité). Ce sens est coproduit : les acteurs les moins « autonomes », du point de vue de leur capacité à utiliser leurs ressources sociales, cognitives, culturelles, n'expriment aucuns besoins alors que les sujets les plus « indépendants » engagent une démarche transactionnelle autocentrée et négocient leur projet.

## Premières analyses et discussion : Regard critique sur l'expérience de la démocratie au travail et en formation à travers l'usage du DIF

### ***Vers une définition de l'expérience dans les champs du travail et de la formation***

L'expérience humaine **du** et **dans** le travail mais aussi, **de** et **dans** la formation, peut être regardée à partir des quatre dimensions suivantes (Bertrand, 2007) : les sujets, les groupes sociaux auxquels ils appartiennent, les organisations dans lesquelles ils travaillent, vivent, se forment. Et enfin l'institution qui peut s'appréhender comme la mise en dynamique des trois premières dimensions.

Ces quatre dimensions possèdent trois composantes partagées :

- le **capital expérientiel** fait de codes, valeurs, règles, plus ou moins communs. L'imaginaire social y tient une place prépondérante (Castoriadis, 1975).
- Ce capital comme contenant et contenu - aspect capitalistique de l'expérience - est saisi en permanence par des épreuves qui viennent interroger la validité du capital expérientiel d'une organisation, d'un groupe, d'un sujet. Deuxième composante de l'expérience, ces **mises à l'épreuve** d'un rapport à soi, aux autres et au monde (Pineau, Courtois, 1991) questionnent la validité de ce qui



était avant leurs survenances, vécu comme vrai et juste. Les exemples d'épreuves vécues individuellement, collectivement et socialement dans le champ du travail sont nombreux : voir par exemple le scandale du *médiateur* en 2010 qui ne fut pas sans effets sur l'institution de la santé, des entreprises du secteur, du personnel des entreprises et de leurs clients. Comme pour le travail, sur le champ de la formation professionnelle, nous pouvons nous référer à son histoire socialement partagée, de 1971 à 2004 puis en 2009, jusqu'au changement paradigmatique que nous vivons actuellement qui la positionne dans une logique de formation tout au long de la vie. Malgré le développement de pratiques instituantales telles que la VAE, nombreux encore sont les salariés qui méconnaissent les finalités, les possibilités et le fonctionnement des dispositifs individualisants. Les processus de transformation sociale, d'apprentissage individuel et collectif obéissent à des temporalités jamais totalement maîtrisables par les acteurs politiques, les professionnels et les usagers.

- La troisième composante qui constitue l'expérience au travail et en formation est **le projet** (sujets, groupes sociaux et organisations). Et c'est sans doute à cet endroit que se pose la question de l'expérience de la démocratie, observée dans notre travail exploratoire comme l'exercice difficile d'un dialogue rationnel, réflexif, articulant les quatre dimensions de l'expérience.

### **La démocratie comme expérience**

L'expérience de la démocratie au travail et en formation nous apparaît comme une mise à l'épreuve continue d'un rapport à soi, aux autres et au monde. Ces épreuves, dans les champs du travail et de la formation, vécues subjectivement, inter-subjectivement, socialement, dans des contextes organisationnels, participent à produire, reproduire – lorsqu'elles ne sont pas réfléchies - ou transformer – lorsque c'est le cas - l'institution, les sujets. Et c'est bien la question du processus transformateur de l'épreuve (à dépasser) qui pose question. Aujourd'hui, dans le champ de la formation, la réflexivité est questionnée par les praticiens, les chercheurs, d'un point de vue principalement pédagogique et épistémologique. Observée et questionnée seulement du point de vue du sujet accompagné et de son autonomisation, le risque est de l'atomiser, le réifier, l'hétéronomiser. La réflexivité comme processus critique transformateur ne devrait-elle pas s'observer aussi du point de vue social et politique (Guiddens, 1994) et organisationnel (Argyris, 1996) ? Mais comment « articuler » la réflexivité aux différentes composantes de l'expérience, sans une éthique de la discussion, sans accompagnement autour de la notion centrale de projet, de « rencontres de rencontres » (Schwartz) d'intentions et d'intérêts multiples ?

### **Projets, parcours et prospectives pour repenser les nouvelles voies de la démocratie ?**

Le DIF est aujourd'hui encore un dispositif balbutiant, privilégiant l'autonomie individuelle et non pas collective au sens politique, avec le risque d'accentuer une individualisation des rapports sociaux. Le paragraphe précédent montrait le déficit de projet nécessaire à une expérience de la démocratie productrice de transactions créatrices. Le projet est un concept qui nous apparaît aujourd'hui comme gommé par l'émergence de la notion de parcours, révélant en quelque sorte, la grande difficulté, pour les acteurs politiques et parfois pour l'homme de la rue, à trouver leur voie (Morin, 2011).

Une brève exploration de l'étymologie<sup>13</sup> du mot parcours, nous montre que si le projet éclaire l'avenir, la notion de parcours met le passé en perspective. Cependant, de nombreux observateurs<sup>14</sup> comme Évelyne Deret<sup>15</sup>, notent que la notion de parcours comme les pratiques qui l'accompagnent, tendent à séparer la dimension personnelle et professionnelle qui le compose. Les parcours sont également appréhendés comme des moments spécifiques : insertion, reconversion, mobilités choisies

<sup>13</sup> <http://www.cnrtl.fr/> Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue.

<sup>14</sup> Le N°181 de décembre 2009 de la revue *éducation permanente* fut consacré à la question du parcours.

<sup>15</sup> *Actualité de la Formation Permanente* n° 207

ou subie sans appréhension globale, existentielle. Le parcours est également l'articulation parfois douloureuse, parfois heureuse d'outils, de dispositifs complexes – faisant davantage appel aux mondes sociaux du travail, de l'emploi et de la formation - qui ne vivent qu'à travers un réseau d'interactions, de relations, faisant davantage références aux mondes sociaux des sujets engagés et nécessitant une forte autonomie et socialisation professionnelle.

Notre travail exploratoire nous permet d'identifier trois types de parcours dans lequel le DIF s'inscrit dans une dynamique plus ou moins autonomisante.

1. Le parcours « **objet** », est modélisé selon des étapes, des logiques prédéfinies (intégration, mobilité suite à des événements individuels, collectifs ou organisationnels comme une réorganisation, préparation à la retraite....). Il est le produit jamais fini de la vie et de la rencontre des subjectivités, des différents mondes sociaux (celui des usagers, des orientateurs, formateurs, acteurs RH des entreprises, acteurs politiques au sein des collectivités locales, services déconcentrés de l'Etat, OPCA.....) et monde objectif (représenté par la production de savoirs scientifiques produits par le monde de la recherche dans un domaine d'activité dont celui de la formation). Ces mondes en action par l'activité de langage, activent comme principes, « la justesse » et la « vérité » pour soutenir une proposition verbale et convenir d'une décision et d'un plan d'action. Ce type de parcours est autonomisant quand il donne lieux à des transactions créatrices de nouveautés (Bentley, Dewey, 1949), même quand celles-ci aboutissent à une rupture ou mobilité choisie. Il l'est également lorsqu'il prend en compte l'expérience comme un continuum (Dewey, 1938) et quand les subjectivités sont engagées dans un dialogue rationnel. Il est *hétéronomisant* et instrumental pour tous quand il éclate les dimensions professionnelles et personnelles des expériences vécues, lorsque le passé n'est pas questionné ni mis en perspective. Il est hétéronomisant quand il permet « de faire passer » un droit pour couvrir l'obligation légale des entreprises (financer le plan de formation) ou bien qu'il vise une mobilité subie.
2. Le parcours « **vécu** » est principalement l'expression plus ou moins aisée, des mondes subjectifs auxquels les sujets eux-seuls ont accès. Plus ou moins réfléchi, il constitue le « magma expérientiel » (Bertrand, 2007), la matière que travaillent les accompagnateurs et les sujets eux-mêmes. Sans distance de la part des interlocuteurs, il est fusion et confusion des positions. Ici, la connaissance et l'usage des codes (socialisation), les capacités cognitives, d'observation, d'analyse, de compréhension (de soi, des autres et du monde), pour l'ensemble des acteurs pris dans une situation d'accompagnement ont un rôle capital. Au mieux l'expérience interlocutive est un processus partagé d'auto, co, hétéro réflexivité (Bertrand – 2010). L'intercompréhension, produit de la réflexivité et de la décentration des sujets par l'activité de langage, participe ici au développement d'une autonomie individuelle et collective. Mais pour cela, les parcours vécus nécessitent d'être mis en perspective.
3. Le parcours « **projet** » nous apparait comme la synthèse des deux premiers types de parcours. Il représente la rencontre problématique par l'activité de langage, des parcours « objet » et parcours « vécu ». La temporalité y est centrale. De même que celle de capital expérientiel (passé) et celle d'épreuve (présent) qui questionne inmanquablement pour des sujets, des collectifs, des organisations, des institutions, la question du futur : résister, reproduire, changer mais pour quelle direction collective et individuelle ?

Si l'idée de « prospective de soi » et de « prospective des métiers » développée par A. Scouarnec (2009) est pertinente pour penser et concevoir l'accompagnement des parcours d'autoformation en entreprise, nous pourrions y ajouter un niveau plus politique et questionner la nécessaire « prospective du travail », dans des visées d'une autonomie politique.

### **Comment penser l'autonomie individuelle et collective au travail et en formation ?**

Comme nous y invite Castoriadis (1975) nous concevons l'autonomie tant individuelle (psychologique, psychique) que collective (politique). Notre point de vue, multi référentiel, est d'obédience psychosociologique (Ollivier, 2002). Ainsi, nous pensons que l'autonomie est un concept qui mérite d'être analysé et regardé selon différentes approches indissociables; d'un point de vue philosophique, sociopolitique et psychologique.

Deux dimensions indissociables interagissent selon nous dans son élaboration. Les tensions sur le champ de la formation et du travail en tant qu'institutions, en tant que formes organisationnelles, mais

aussi en tant que subjectivités prises mais aussi parties prenantes, sont constitutives **d'un processus** tiraillé sans cesse entre autonomisation et hétéronomisation.

Mais l'autonomie peut aussi se définir comme **une capacité** qui peut s'exprimer comme celle qui consiste pour un ou des sujets, à choisir ou bien à rejeter, leurs relations de dépendance réciproques aux autres et au monde. Les références à une philosophie immanente, existentielle sont claires : le sujet est à la fois libre et responsable de sa liberté comme des facteurs qui l'entravent. Mais derrière cette doctrine qui suppose que l'homme forme l'essence de sa vie par ses propres actions, se pose la question des ressources et dispositions des sujets à s'engager dans un chemin de liberté parfois douloureux et hasardeux.

Si l'autonomie est un processus et une capacité, l'émancipation peut se définir comme un processus critique et continue d'autoformation expérientielle.

Le processus qui fonde selon nous l'émancipation du sujet est toujours social mais auto dirigé. Il s'agit de l'intercompréhension au sens « Habermassien » du terme, c'est-à-dire qui suggère un double mouvement de réflexivité et de décentration dans trois dimensions combinées.

1. **Existentielle** d'abord comme travail de soi sur soi, c'est-à-dire autoréflexif mais pas autocentré (voir Blaise Ollivier et sa définition de l'autonomie comme processus de déconstruction de la figure de l'autre mais aussi Habermas qui dans son épistémologie à trois volets pose la psychanalyse comme science critique).

- **Pratique aussi**, c'est-à-dire communicationnelle, avec les autres mais en appui sur la première forme de réflexivité existentielle ; Il s'agirait de participer au développement d'institutions « bonnes et justes » sur les champs du travail et de la formation ;

- **Technique** enfin, c'est-à-dire instrumentale avec le monde des choses. En articulation dialogique avec les deux premières dimensions de l'intercompréhension, elle viserait à réguler les pratiques manœuvrières et accompagneraient le développement d'un rapport aux choses, aux autres, qui transformerait nos « rapports d'usage en rapports du sage » selon Pineau (2005).

L'émancipation comme processus continue d'intercompréhension tripolaire est aussi le résultat **provisoire** d'un apprentissage individuel et collectif, plus ou moins transformateur ou reproductif, qui reprend les trois pôles à l'œuvre. Il s'agit d'apprentissages à la fois :

- communicationnels, dans le sens où ils permettent de se comprendre et se connaître mutuellement ou non, dans la réalisation d'actions communes ;

- instrumentaux, dans le sens où ils permettent de connaître et maîtriser, les processus et techniques pour réussir ou non ;

- et enfin auto réflexif, dans le sens où ils permettent de se connaître personnellement, se comprendre, voire de s'autogouverner sans entraves, ou bien laisser les autres nous définir....

Pour le sujet, il est aussi un dépassement de ses « empêchements de penser » (Roelens, 2003) qui le produit comme sujet vivant en conscience, dans un processus psychologique et social d'autoréalisation, en lutte permanente contre tous déterminismes auto ou hétéro produits. Le processus d'émancipation est le résultat de l'expérience de la démocratie comme exercice critique de la pensée sur la pensée (démarche conscientisante) en formation et au travail, c'est-à-dire autour d'objets et projets communs. Le langage, la parole y tiennent une place prépondérante ainsi que les ressources (cognitives, sociales, culturelles et économiques), leurs accès et leurs partages.

## Conclusion

L'ingénierie des dispositifs individuels de gestion des parcours de vie personnelle et professionnelle est au croisement dans l'accompagnement des autonomies individuelles et collectives et pose la question des rapports d'articulation des dispositifs et situations existentielles des sujets. L'autonomie collective semble précéder l'autonomie individuelle ; le sujet est autonome dans des structures sociales qui créent les conditions de son autonomie.

En conclusion de cet article il nous apparait assez clairement que l'expérience de la démocratie au travail est à l'autoformation, ce que l'autonomie est à la praxis, c'est-à-dire à la fois la condition et la visée.

Face à l'évolution du travail et de l'emploi (crise, montée de la précarité et du salariat pauvre, dérèglementation du travail, augmentation des mobilités subies....) le risque est que la formation en entreprise ait pour principale fonction, des visées de régulation sociale et d'hétéronomisation, en

répondant sans processus critique, aux demandes du marché, aliénant les sujets dépourvus de ressources, mais en favorisant ceux d'entre eux qui en seraient les plus dotés. Le risque d'une certaine *technologisation* de la pratique dans l'ingénierie des parcours (en référence principale au monde objectif du travail et de la formation dont la conséquence est la colonisation des mondes vécus selon Habermas) ou bien le recours abusif aux pratiques d'aide (favorisant l'hyper investissement subjectif et l'hyper auto centration) est de creuser des écarts sociaux, culturels et économiques par l'usage de dispositifs qui individualiseraient bien plus qu'ils n'autonomiseraient. Face à ce risque, ne conviendrait-il pas alors de penser et concevoir une ingénierie de l'expérience dont les pratiques réflexives questionneraient les quatre composantes et les trois dimensions de l'expérience, dans des espaces publics, intermédiaires, dans le champ du travail et de la formation et dont le moteur serait l'exercice du dialogue rationnel et critique, producteur d'autonomie politique, comme conditions et finalité de toutes expériences démocratiques ?

## **L'autoformation dans les dispositifs de formation : entre pratiques individuelles et collectives, dimensions formelles et informelles**

**Catherine Clénet**

A-GRAF - Docteur associé au CREAD

Cette communication prend appui sur nos travaux de thèse ayant pour objet l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes (thèse de doctorat, juin 2010)<sup>16</sup>.

Compte tenu de ces travaux, le questionnement qui nous guide peut se résumer ainsi : Quelle(s) pratiques d'autoformation(s) dans les dispositifs de formation pour adultes ? Pour quels engagements du sujet et quels effets formatifs ?

Ainsi après avoir clarifié notre conception de l'autoformation, qui se fonde sur une dynamique développementale d'un adulte en formation, nous résumerons nos analyses provenant de nos investigations des pratiques d'autoformation relevant de deux dispositifs novateurs en formation d'adultes. Dans une dernière partie, nous proposerons une modélisation des pratiques d'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes, démarche de formation relevant d'un processus d'émancipation par et pour la personne (autonomisation, socialisation, subjectivation).

### **De quelle autoformation parlons-nous ?**

Plus communément définie comme la " formation par soi-même", l'autoformation est cependant une notion plus largement comprise et discutée, tant sur le plan des pratiques professionnelles que sur celui de la recherche (Albéro, 2009 ; Carré, Moisan & Poisson, 2010). Sans en refaire l'histoire et l'analyse socio-historique dans le champ international de la formation des adultes, nous voudrions insister ici sur une compréhension de l'autoformation partagée en France notamment par les membres de l'A-GRAF<sup>17</sup>. Celle-ci se distingue de la modélisation de la galaxie<sup>18</sup> par une approche plus transversale aux planètes (Pineau, 2006). Elle définit l'autoformation comme un processus d'engagement de la personne qui se forme dans ses interactions avec l'environnement social, qu'il soit formel ou informel<sup>19</sup>, dans une perspective de production de connaissances et de construction de soi.

<sup>16</sup> Thèse de doctorat, juin 2010, *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation*, sous la direction de Bézille H. et Le Grand J.L., Université de Paris8.

<sup>17</sup> Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France <http://a-graf.org>

<sup>18</sup> Cette modélisation de la galaxie de l'autoformation avait été proposée par P. Carré à l'occasion du 2<sup>e</sup> colloque européen de l'autoformation à Lille en 1995 ; elle représente 5 planètes, perspectives, « 'agrégats' théorico-pratiques » (Carré, 2010) qui gravitent autour du même noyau central « apprendre par soi-même » : l'autoformation cognitive ou « apprendre à apprendre », l'autoformation éducative ou « apprendre dans des dispositifs ouverts », l'autoformation sociale ou « apprendre dans et ar le groupe social », l'autoformation intégrale ou « apprendre hors des systèmes éducatifs », l'autoformation existentielle ou « apprendre à être ».

<sup>19</sup> Ces termes sont employés ici dans leur sens commun, rappelant que des apprentissages peuvent se construire dans des lieux institués ou plus généralement dans l'expérience de la vie et qu'ils peuvent être de l'ordre du visible mais aussi de l'invisible ; pour une recherche plus approfondie cf. note de synthèse Brougère G. & Bézille H, 2007.



## **Les pionniers en France**

Bien que les pratiques d'autoformation prennent racines dans celles de l'autodidaxie bien avant cette période (Bézille, 2003), l'autoformation s'institutionnalise et entre dans le champ de la recherche dans les années 1960 (Albéro, 2009 ; Carré & al., 2010).

En effet, pendant cette période, les chercheurs en Amérique du Nord travaillent sur l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) et sur l'auto éducation (*self-éducation*)<sup>20</sup>. Parallèlement en France, trois hommes praticiens-chercheurs en formation pour adultes, ont été les pionniers pour expérimenter ces approches nouvelles et novatrices et ont posé les jalons du champ de l'autoformation :

- Schwartz B., directeur de l'École des Mines de Nancy entre 1952 et 1972 introduit dans la formation des ingénieurs un mode de travail de recherche personnel qu'il nomme "autoformation assistée". Son livre « L'éducation de demain » paru en 1973 sera le catalyseur du développement de l'autoformation éducative et de l'ingénierie pédagogique tournées vers l'autoformation ;
- Dumazier J., militant de l'Éducation Populaire et fondateur de Peuple et Culture<sup>21</sup>, réfléchit et expérimente depuis la période de la deuxième guerre mondiale, des méthodes qui visent à utiliser, au bénéfice de l'autoformation, le "temps à soi" ou le temps des loisirs. Il met au point ainsi la méthode "d'Entraînement Mental"<sup>22</sup>. Engagé dans une sociologie de l'autoformation, ses écrits encouragent de manière plus large une dynamique d'émancipation du sujet en formation, par le développement d'une posture critique et la prise de pouvoir graduelle des adultes sur les institutions dans leur processus de formation ;
- Pineau G., quant à lui, enrichit le champ de l'autoformation dans une approche centrée sur la construction de soi et donne toute légitimité à l'autoformation existentielle dans son ouvrage « Produire sa vie : Autoformation et autobiographie » en 1983. Ce courant à partir des années 1980, développe dans le champ de la formation des adultes une conception de la formation qui désigne le fait pour une personne de "se donner sa propre forme". Il s'appuie sur un modèle ternaire de la formation<sup>23</sup> qui identifie trois natures d'apprentissage : l'apprentissage de soi comme mouvement de subjectivation, l'apprentissage des autres comme mouvement de socialisation et l'apprentissage des choses comme mouvement d'écologisation. Il développe également l'utilisation des histoires de vie en formation des adultes<sup>24</sup>.

## **Les fondements d'une dynamique développementale de l'autoformation**

Ce bref rappel historique sur les origines et les pionniers de cette autoformation en France pour mieux mesurer les ancrages d'un développement social et transformateur sur lequel s'appuient les fondements de l'autoformation.

- Une dynamique d'autonomisation

Dans le champ de l'autoformation, le terme "autonomie" n'échappe pas au pouvoir attractif qu'il a dans l'Éducation (Barbot, 1999). Si l'autonomie est "la capacité d'une personne à obéir à ses propres lois" (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1998), elle suscite indépendance, liberté, choix et décisions. Intégré dans un espace de formation, le sujet qui apprend par lui-même,

<sup>20</sup> Les approches humanistes de trois auteurs importants, Rogers C. (1969), Tough A. (1971) et Knowles M. (1975) ont complété ces recherches sur les apprentissages cachés et autonomes des adultes en formation.

<sup>21</sup> <http://www.peuple-et-culture.org/>.

<sup>22</sup> Méthode qui consiste en une démarche réflexive et critique sur l'expérience en vue d'articuler théorie et pratique ; pour plus de précisions, voir l'ouvrage de Chosson J.-F. (1975).

<sup>23</sup> Repris de la structure ternaire en éducation que Rousseau J.-J. proposait dans l'*Emile*.

<sup>24</sup> Cette approche regroupe aujourd'hui trois modèles principaux : la biographie, l'écriture de la vie d'un autre, l'autobiographie, l'écriture de sa propre vie et le récit de vie qui peut-être écrit ou oral et insiste sur l'énoncé d'une intrigue (Pineau G. et Le Grand J.-L., 1996).

devra faire preuve d'autonomie pour arriver à ces fins. « La force de l'auto, comprise au sens de l'agentivité en formation (et non de la solitude) signale dans sa radicalité, le caractère absolu du pouvoir du sujet, qu'on le veuille ou non, sur ces apprentissages et sa formation » (Carré, dans Albéro, 2003, p. 34). Cette autonomie, force de l'auto, est toute relative sur le plan individuel car elle met en avant des dimensions psychologiques et/ou méthodologiques propres à un apprentissage autodirigé (Carré & Moisan, 2002 ; Jezegou, 2005) et avec lesquelles les apprenants ne sont pas égaux.

Cet effet attractif de sur-valorisation, chargé d'une forte valeur positive, pourrait masquer les responsabilités collectives quant à l'accompagnement de l'autonomie dans les dispositifs de formation, condition pourtant nécessaire dans tout apprentissage puisque dans une situation donnée, l'autonomie ne s'apprend pas, elle se prend (Lani-Bayle, dans Le Meur, 2002).

Dans une situation donnée, « ce qui est perçu comme autonomisant, c'est le rapport vécu et créé de la personne dans une situation, comment il évolue, comment il s'enrichit » (Courtois & Prévost, 1998, p. 22). L'action du sujet qui apprend par lui-même aura donc des répercussions sur lui-même, reconnues et perçues comme autonomisantes. Dans cette situation, l'autonomie n'est plus un état stationnaire, mais elle devient une construction permanente, un processus d'acquisition et de développement dépendant en partie de l'environnement. Elle est relative alors à autrui, à un contexte et devient « un processus plutôt qu'un produit » et il paraît alors préférable, dans ce sens relatif et 'constructiviste' de parler d'autonomisation plutôt que d'autonomie » (Eneau, 2005, p. 42).

- Un aspect existentiel et social

La formation ne se limite pas à l'acquisition des savoirs ni au développement des compétences, c'est aussi un processus existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens (Pineau, 1983). L'autoformation n'échappe pas à cette définition de la formation. Mais elle ne saurait être qu'une "sereine actualisation de soi". Elle s'effectue dans le force et le combat de l'autonomisation de l'existence face aux dépendances et aux aliénations de la vie en société, « c'est un véritable processus de libération éducative » (Pineau, 1983, p. 77). Dans une perspective de construction de soi, elle caractérise l'action d'une personne qui s'approprie son pouvoir de formation pour se donner "sa propre forme". « Il s'agit d'un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente et sensée de l'existence » (Galvani, dans Le Meur, 2002, p. 97).

Cet aspect intègre la question de l'intention, du sens et du désir d'apprendre. Comment se caractérise cette intention d'apprendre par soi-même, si ce n'est en ayant au préalable éclairci le sens de cet engagement ? Les chercheurs et praticiens du champ de l'autoformation appuieront leurs réflexions sur la motivation du sujet à apprendre (Carré, 2005), sur la recherche de sens (Galvani, 1997) et aussi sur la place centrale et permanente du désir (Bézille, 2003, Dumazedier, 2003).

Mais l'autoformation n'est pas « la soloformation » (Carré, dans Albéro, 2003). Elle se pratique dans différents champs sociaux, professionnels, didactiques et pédagogiques, associatifs. Elle ne saurait exister sans ces relations qui caractérisent un sujet en situation de formation : relation pédagogique, rapports entre pairs, recours aux personnes ressources. Ainsi, comme déjà le proposait Schwartz B. dans un projet éducatif organisant une "pédagogie du développement social"<sup>25</sup>, le développement du travail autonome s'inscrit nécessairement dans le cadre d'un développement de la personne en tant qu' "être social". Autoformation et socialisation se pensent et se vivent ensemble. « Si l'on considère le temps de formation comme une préparation à la vie, il est primordial, nous l'avons dit à maintes reprises, de développer des êtres sociaux [...] C'est une condition nécessaire pour former des gens insérés socialement, capables de prendre des responsabilités au sein des divers groupes dans lesquels ils se trouvent impliqués » (Schwartz, 1973, p. 202).

- Du formé au sujet social apprenant

L'autoformation est un processus de formation par soi-même et pour soi-même qui place la personne au cœur de la dynamique. Dans cette perspective, « la figure classique du formé, [...] substitut adulte de l'élève, objet de l'action formatrice d'autrui, supposé réactif, mais docile, suiveur plus que pilote de

<sup>25</sup> En concevant des méthodes pédagogiques privilégiant le choix, la décision, l'auto-évaluation à travers des dynamiques collectives

la formation », est remplacée par celle de « l'apprenant [...] supposé proactif, éventuellement critique, conducteur plus que passager dans les voyages de la connaissance » (Carré, 2005, p.106). Cet engagement de l'acteur, exprimé par son intention ou sa volonté de se former par lui-même, transforme sa relation aux savoirs. Plus qu'acteur, ce sujet devient auteur de sa formation. Il s'engage dans un processus de production de savoir (Lerbet, 1993). Il prend le pouvoir sur sa formation pour devenir "sujet social apprenant" (Dumazedier). Au-delà de son appropriation de nouvelles manières de travailler et d'apprendre, sa propre compréhension de ses mécanismes existentiels, sociaux et cognitifs lui permettra sans aucun doute d'apprendre à apprendre dans toutes situations. L'autoformation aura pu alors se concevoir « comme l'articulation optimale des ressources éducatives, humaines et matérielles au service d'un sujet social responsable, lui-même entré en « apprenance »<sup>26</sup>, c'est-à-dire en état de projet et en capacité d'apprendre, jamais sans les autres, mais toujours par lui-même » (Carré, 1999, p. 56).

C'est ce que défendait Dumazedier, pour qui le développement de l'autoformation devait certes permettre à un sujet social d'apprendre en toute situation, à l'intérieur d'un contexte institutionnel comme à l'extérieur, et ainsi de contribuer par là même à son émancipation. Un sujet social apprenant qui, même s'il conserve le goût d'apprendre partout, capable justement de résister, de se distancer par rapport aux situations ordinaires, aux habitus et aux influences quotidiennes ; un sujet qui « peut se réapproprié lui-même, développer tout un potentiel identitaire ignoré dans d'autres situations et se montrer capable de distance réflexive sur ses propres conditionnements. Passage du sujet 'en soi' au sujet 'pour soi' » (Sue, dans Le Meur, 2005, p. 20).

A la lumière de ces approches, nous constatons que l'autoformation ne se limite pas au sens commun de se former soi-même. Elle s'inscrit dans une dynamique d'autonomisation, caractérisée par une appropriation de l'apprenant sur son pouvoir de formation, catalysée par son intention ou son désir d'apprendre. Elles participent plus largement à la construction de la personne dans un processus d'émancipation d'un sujet social apprenant.

### ***Pour une approche transversale de l'autoformation***

Au-delà de ces fondements qui traversent la notion, comment représenter cette approche transversale de l'autoformation ? A partir de nos travaux antérieurs nous en avons proposé une modélisation (Clénet, 2003 & 2009). Celle-ci s'appuie sur le modèle ternaire de la formation, proposé par Pineau (1986), "l'auto", "l'éco" et "l'hétéro" formation et auquel nous avons attribué des dimensions dont le point d'articulation se trouve être l'autoformation :

- Une dimension didactique articulant les pôles auto et hétéro, en référence à la formation reçue des autres, formation instituée, initiale, professionnelle ou continue, où l'autoformation des apprenants prend forme à travers les démarches d'apprentissages autonomisantes (Albéro, 2000 ; Carré & Moisan, 2002)
- Une dimension expérientielle, pratique et sociale, articulant les pôles auto et éco, qui correspond à la formation "avec", en contact direct avec les choses et l'environnement où l'autoformation naît de la réflexion sur l'expérience professionnelle et personnelle (Courtois & Pineau, 1991 ; Schön, 1994 ; Mezirow, 2001)
- Une dimension existentielle, qui englobe l'ensemble puisque cette dynamique ne peut se faire sans avoir éclairci le sens de ses apprentissages ; éclaircir le sens pour favoriser la motivation et déterminer son autodirection (Carré, 1993 ; Galvani, 2002).

Cette modélisation caractérise une approche transversale de l'autoformation. Et une hypothèse guide cette analyse : l'apprenant en situation d'autoformation - et en particulier un adulte dans une perspective de formation tout au long de la vie et quelle que soit l'orientation des dispositifs de formation (éducation permanente, formation professionnelle ou formation initiale) dans lequel il est

<sup>26</sup> L'auteur définit aujourd'hui cette notion comme une attitude, une posture de l'ordre de l'« être » et non de l'« avoir » et il en propose la définition suivante : ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite (L'apprenance, 2005, p. 108).

inscrit - sera amené à articuler ces dimensions par lui-même et pour lui-même afin de trouver cohérence et équilibre dans le développement de ses connaissances et la construction de soi<sup>27</sup>.

## Nos investigations sur des pratiques d'autoformation dans deux dispositifs novateurs en formation d'adultes

Dans nos travaux de thèse, nous avons analysé des pratiques d'accompagnement de l'autoformation. Notre intention était de poursuivre notre compréhension de cette dynamique, cherchant à caractériser, à qualifier au mieux ce qui nous semble relever de l'autoformation dans des dispositifs de formation pour adultes.

Notre choix s'est porté sur deux terrains particulièrement novateurs en formation d'adultes prônant un accompagnement de l'autoformation ; pour l'un, il s'agit du contexte de la formation individualisée, en particulier des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP)<sup>28</sup>, pour l'autre, s'agissant d'une formation en ligne, du contexte de la Formation Ouverte et à distance (FOAD)<sup>29</sup>.

Dans ce travail d'analyse des pratiques, nous avons privilégié la parole des apprenants. À travers une démarche inductive et compréhensive, nous avons effectué :

- Pour notre premier terrain, une analyse de récits des pratiques d'accompagnement de l'autoformation d'adultes en formation,
- Pour notre deuxième terrain, une approche ethnométrologique du contexte d'un tutorat dans une licence en ligne en sciences de l'éducation<sup>30</sup>.

De manière synthétique, voici ce que nous pouvons conclure de nos analyses des pratiques d'autoformation relevant de chacun des terrains.

### ***Le travail personnel individualisé en APP, un produit dérivé de l'autoformation (terrain1)***

En ce qui concerne ce premier terrain, les résultats montrent que les adultes évoluent dans des lieux de formation attribuant à ces environnements une conation agréable, conviviale et de proximité sociale où il fait bon venir apprendre. La prédominance est au travail autonome, qualifié comme tel car il s'agit d'un travail personnel et individualisé, ancré dans un projet de réussite, un contrat de formation où les apprenants font preuve de capacités d'autodirection pour mener à bien leurs apprentissages.

Nous avons cependant repéré des risques de dérives possibles. En effet, la pratique du travail autonome fait parfois l'effet d'une injonction où le risque est grand pour l'apprenant de dériver vers un travail solitaire générant plutôt abandon et démission. De même cette forme de travail personnel individualisé porte parfois des signes d'individualisme et au-delà d'une autonomisation, nous nous interrogeons sur les aspects de socialisation propre à une démarche d'autoformation telle que nous avons pu la définir.

Ainsi c'est en repérant ces "creux" que nous pouvons par là-même souligner le rôle prédominant de son accompagnement, questionnant la logique de l'accompagnement comme celle d'un "apprendre à apprendre" ou d'un "apprendre à s'autoformer".

<sup>27</sup> Un SOI utilisé comme les psychosociologues : une représentation de l'identité d'un sujet comme unité singulière, mais en construction permanente et instable et en recherche d'équilibre, un "self" construit au sens de G.H. Mead dans l'interaction sociale, entre un "Je" sujet et un "Moi" objet.

<sup>28</sup> Cf. l'ouvrage coordonné par Carré P. et Tétart M., 2003, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan.

<sup>29</sup> Cf. l'ouvrage du Collectif de Chasseneuil, 2001, *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan Savoir et formation.

<sup>30</sup> Etant moi-même partie prenante en tant que tutrice.



L'investigation de ce premier terrain apporte des données intéressantes quant à notre compréhension de l'autoformation proposée dans notre cadre théorique.

- Distinguer les dérivés de l'autoformation de l'autoformation, comme le travail personnel individualisé.

Si le travail autonome conduit dans les expériences de l'Éducation Nationale décrite par Leselbaum N. et son équipe (1993) a des similitudes avec ce que nous comprenons de l'autoformation, ce n'est pas celui que nous avons repéré à travers les pratiques des apprenants dans les centres de ressources étudiés<sup>31</sup>. Celui-ci s'apparente davantage à l'Aide au Travail Personnel dispensée comme une aide personnalisée suite à des difficultés d'apprentissage d'ordre scolaire d'un apprenant. C'est globalement un projet de remise à niveau dans certaines matières scolaires. Il s'agit bien d'un apprentissage autodirigé car conduit et réalisé par l'apprenant, mais on constate des dimensions de l'autoformation en creux (dimensions sociale, expérientielle et existentielle). Ce travail perd donc des éléments essentiels dans le processus d'autoformation comme ceux du développement d'un sujet social apprenant travaillant à son émancipation. C'est pourquoi, nous distinguons ce travail personnel individualisé que nous nommons comme tel, de l'autoformation, et qui se présente comme son dérivé.

- Questionner les dimensions de l'autoformation.

Les frontières entre les dimensions didactique, expérientielle et existentielle de l'autoformation paraissent plus difficilement repérables dans ces dispositifs de formation où la formation expérientielle n'est pas formalisée ou difficilement intégrée car oubliée. Le travail autodirigé ne relève pas uniquement d'une dimension didactique car il s'ancre dans un projet concret pour les apprenants et contribue à travailler la motivation et le sens des apprentissages donc une dimension plus existentielle de l'autoformation. Tout fonctionne également comme si les apprentissages se construisaient dans le dispositif, le dehors étant hors champ, oublié dans un ailleurs en friche.

Cependant, nous avons soulevé des dimensions cachées d'un apprentissage dans l'ombre, celui propre à une démarche réflexive et conduit par l'apprenant lui-même. Ce qui conduit notre réflexion à considérer plutôt une autoformation à dimension formelle et informelle, où l'enjeu pour l'accompagnement serait d'amener le formel dans l'informel ou de lever l'informel dans le formel. C'est ainsi que nous avons parlé de métissage de l'autoformation (Clénet, 2009).

## ***Groupe tutorial, équipe pédagogique impliquée, effets favorables à l'autoformation des apprenants (terrain 2)***

Dans l'investigation de notre 2<sup>e</sup> terrain, nous avons particulièrement mesuré l'impact d'un accompagnement spécifique sur les effets formatifs des apprenants.

L'analyse du contexte de la licence caractérise une dynamique de projet innovant, porté par une équipe pédagogique impliquée (Kim & Verrier, 2009)<sup>32</sup>. Cette implication se traduit par une manière de concevoir la relation pédagogique à travers l'interactivité de l'ensemble des acteurs du dispositif de formation et par un accompagnement partagé.

L'accompagnement tutorial en particulier a installé un lieu de socialité, un climat de confiance propice aux apprentissages. La prise en compte des étudiants dans leur autonomie, leur singularité, l'aide et le soutien apporté a favorisé leurs capacités à faire des choix ; la relation individuelle et collective

<sup>31</sup> Dans nos travaux de thèse, nous avons effectué un détour par analogie du côté des expériences du Travail Autonome et de l'Aide au Travail Personnel conduites avec des élèves dans l'Éducation nationale dans les années 1970 puis 1980 en nous appuyant sur l'ouvrage de N. Leselbaum et son équipe (1993). Cette analyse permet d'identifier des liens d'une part entre le Travail Autonome de ce contexte et l'autoformation telle que nous l'avons définie, et d'autre part entre l'Aide au Travail Personnel et le travail personnel individualisé accompagné en APP.

<sup>32</sup> Il s'agit du projet de la licence en ligne à Paris VIII qui a fait l'objet de l'ouvrage en référence. Ce projet collectif a été porté par une équipe pédagogique impliquée tant en matière d'innovations pédagogiques que de valeurs philosophiques qui ont fait la réputation de Paris VIII.



entretenu dans la compréhension, le dialogue, la confiance et une certaine forme de coopération à travers l'aide et l'entraide, a incité une autonomisation des uns et des autres et également une forme de pratique réflexive.

Dans ce contexte de la licence en ligne, l'équipe pédagogique de ce dispositif de formation pratique une pédagogie active et s'emploie à développer un apprentissage de la pensée critique qui favorise une démarche critique et réflexive visant autonomisation et socialisation dans une logique d'émancipation pour les apprenants.

Cependant dans cette relation pédagogique, la responsabilité des acteurs (enseignants, tuteurs, apprenants) se mesure, s'apprécie dans leur implication ; pour les accompagnateurs, implication dans le projet, la préparation des cours en ligne, l'animation des forums, l'évaluation et la validation des productions des apprenants; pour les apprenants, la participation aux forums, l'implication dans leurs apprentissages, dans leurs productions. Nous avons mesuré les limites à cette implication, notamment quand celle-ci produit, non les effets du "s'impliquer" pour les étudiants, mais ceux d'une injonction.

Cette investigation conduit à avancer notre compréhension de l'autoformation sur plusieurs points :

- La communication installée dans le groupe tutorial a favorisé la constitution d'un groupe social dans lequel chaque apprenant a pu trouver sa place et ainsi devenir membre et participer, même si certains restent dans l'ombre ;
- Une co-formation entre les membres du groupe au service d'une autoformation ;
- la relation d'accompagnement partagée avec les enseignants produit des effets pour une autoformation des apprenants de l'ordre d'une autodirection dans leurs apprentissages et d'une démarche réflexive, métacognitive sur leur manière d'apprendre, mais également plus existentielle, questionnant leurs apprentissages plus expérientiels et leur identité d'un sujet social en train d'apprendre ;
- enfin, si l'accompagnement de l'autoformation de ces étudiants peut s'apparenter à une pédagogie active impliquée, dans la philosophie et la mise en œuvre d'un apprentissage de l'esprit critique, dans ces situations, il relève d'une dynamique en œuvre, d'une participation à un projet, à un groupe social, et de l'implication des acteurs, accompagnateurs (tuteurs, enseignants) et accompagnés (apprenants).

## Quelles formes de pratique d'autoformation dans les dispositifs ?

Compte tenu des différents profils d'apprenants que nous avons convoqués dans nos travaux, nous confirmons le fait que l'autoformation s'en réfère à la personne et insistons également sur le fait qu'elle lui appartienne ; elle est singulière, c'est-à-dire propre à chacun. Il en va de sa motivation, de son engagement et de sa responsabilité dans son parcours de formation, de ses apprentissages et ceci quels que soient les environnements (dispositifs de formation) ou les contextes (pédagogiques, institutionnels, professionnels), sachant tout de même et nous l'avons repéré que ceux-ci peuvent être plus ou moins facilitant<sup>33</sup>. Bien qu'ils soient question de dispositifs qui placent la personne apprenante au centre, nous avons essayé de montrer comment ce processus d'autoformation, bien que travaillant avec et pour l'autonomie, cherche à la dépasser quand il génère socialisation et émancipation, cherchant à traduire "en forme" une transformation liée à des productions de connaissance et de sens dans une version plus existentielle et/ou identitaire pour la personne apprenante. C'est ainsi que nous avons repéré un manque de relation à autrui, autrui pouvant être formateurs-accompagnateurs ou apprenants-accompagnés (terrain 1), un manque d'ancrage expérientiel dans les apprentissages n'incitant pas la personne à travailler le sens et la continuité de ses apprentissages (terrain 1) ou limitant la démarche critique car moins émancipatrice (terrain 2).

A ce stade de nos analyses, nous pouvons clarifier les formes de pratique d'autoformation rencontrées dans les dispositifs de formation.

<sup>33</sup> C'est aussi ce que confirme les travaux de recherche sur les apprentissages auto dirigés que ce soit en France (Carré P.) développé particulièrement dans l'enseignement supérieur (Albéro B.) en FOAD (Jezegou A., Paquelin D.) et côté nord américain en contexte professionnel (Foucher R. et Tremblay N.-A.).

## **Du travail autonome**

Nos analyses du terrain 1 ont montré les limites à un travail personnel individualisé en matière d'autoformation, même si nous y reconnaissons une autodirection dans les apprentissages. Ainsi, et par analogie avec les expériences de l'Éducation nationale que nous avons analysé aussi dans cette partie, nous nommerons "travail autonome", un travail personnel qui peut-être individualisé, réalisé par une conduite autodirigée dans le cadre d'un projet d'apprentissage socialisé et socialisant. Cette démarche pourrait se caractériser comme suit :

- un travail de projet<sup>34</sup>, entendu comme une démarche favorisant le questionnement et la recherche d'informations, réalisé individuellement ou plus collectivement en petit groupe et se concrétisant par une production personnelle ou collective<sup>35</sup> ;
- socialisé dans le cadre d'échanges collectifs internes au dispositif de formation (groupe d'appartenance et autres collectifs ou réseaux institutionnels), mais également dans le champ plus large de la vie sociale.

## **De la participation**

L'engagement de l'apprenant se manifeste dans sa participation, participation au "faire" et à l'"être". Nous pourrions alors dire que l'autoformation est une pratique selon une analyse socio-cognitive telle que Lave et Wenger peuvent la définir. « De ce point de vue, apprendre implique de façon le plus souvent informelle, que la personne soit capable d'être impliquée dans de nouvelles activités, d'exécuter de nouvelles tâches et de maîtriser de nouvelles interprétations. Les activités, les tâches, les fonctions et interprétations n'existent pas de façon isolée ; elles font partie d'un système plus large de relations dans lesquelles celles-ci prennent sens » (Lave & Wenger, dans Berry, 2008, p. 19). L'acquisition de savoirs, la manière de faire, et aussi d'être, se construisent comme des mécanismes sociaux dans un processus de participation aux activités, plus largement à une pratique commune identifiée par un ensemble d'individus. Comme un entraînement au faire, au fur et à mesure de la participation - étant entendu que celle-ci s'étale dans le temps et se mesure à des degrés d'investissement différent - « les apprentissages s'opèrent et l'individu se fabrique » (Berry, 2008, p. 20).

Notre analyse montre que la participation des apprenants s'est effectuée à des degrés d'investissement différents et dans des collectifs qui ne correspondaient pas forcément tout à fait à ce que l'on peut considérer comme une pratique sociale au sein d'une communauté. Cependant, nous avons bien identifié dans la plupart des contextes étudiés un apprentissage pour les apprenants allant au-delà d'une "accumulation de connaissances", inscrit dans un parcours ou "une trajectoire vécue" (Wenger, 2008). C'est dans cette logique que nous pouvons parler de pratique, comme "un système auquel on participe" :

- Participation à des discussions collectives dans un cadre formalisé ;
- Participation à des projets collectifs dans le cadre de la formation et de la vie sociale du groupe<sup>36</sup>.

Dans le processus d'autoformation que nous identifions, nous pourrions retenir la définition de la participation suivante proposée par Wenger : « La participation est donc à la fois personnelle et sociale. Il s'agit d'un processus complexe qui comprend plusieurs gestes : faire, parler, penser, ressentir, appartenir. Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotions et relations » (Wenger, 2005, p. 61).

Celle-ci peut prendre des formes variées pour l'apprenant dans un dispositif.

<sup>34</sup> Ce travail peut porter sur des thématiques en lien avec les contenus de formation mais également de manière plus transversale, dans l'organisation d'une manifestation interne ou externe à la formation (voyage, expositions).

<sup>35</sup> Dont les supports peuvent être variés, écrits, mais également en utilisant les TIC, blog, site, vidéos...

<sup>36</sup> Nous pourrions également ajouter, même si les terrains observés n'utilisaient pas cette forme de participation dans la formation, la participation sociale et professionnelle vécue dans le cadre de stages et qui fait "expérience".

## **De l'implication**

Notre investigation et en particulier sur le terrain 2 a révélé une autoformation que nous nommons "implication". Ce terme est en référence à 'la pédagogie impliquée' défendue et pratiquée par l'équipe pédagogique en ligne de Paris VIII et également par effet, sur l'implication de l'étudiant apprenant. Ce terme évoque plus que la participation, selon notre point de vue, la complexité de ce qui est à l'œuvre dans ce rapport de la personne dans ses relations avec son l'environnement. En effet, l'apprenant en s'impliquant engage, comme dans la participation, son corps, son esprit ses émotions, mais également ses dimensions affectives et imaginaires. Nous avons repéré en particulier dans l'investigation du terrain 2 combien cette dimension affective, liée aux aspects psychologiques et motivationnels, pouvait épauler voire étayer les apprentissages. Et également aussi comment un climat de convivialité, bienveillant pouvait encourager la participation individuelle et collective et favoriser l'engagement mutuel des personnes apprenantes. Quant à l'imaginaire et le sous-terrain de cette complexité de l'implication, nous essayons de la comprendre dans le lien subjectif et psychique qu'elle peut provoquer dans la relation avec autrui, et en particulier dans la relation d'accompagnement<sup>37</sup>.

C'est ainsi, les implications sont à dimension plurielle, comme le rappelle Le Grand dans l'expression « "implexité", pour définir la dimension complexe des implications » (Le Grand, 1989, p. 114). Cependant, nous tentons d'en proposer des repères dans une lecture à plusieurs niveaux. Dans le processus d'autoformation tel que nous le présentons, nous entendons le terme "implication" selon trois angles en dialogue permanent tel que Barbier le précise, "être impliqué", "s'impliquer" et "impliquer" autrui : « M'impliquer consiste toujours à reconnaître que j'implique l'autre et que je suis impliqué par l'autre dans la situation interactive » (Barbier, 2005, p. 261). Ainsi comme le précise Kim dans la présentation de la pédagogie active impliquée, "être impliqué" signifie faire partie intégrante d'un groupe social « constitué de droits et de devoirs, d'interactions et d'échanges, qui unifie l'ensemble d'une communauté éducative » [...]; « s'impliquer veut dire que chaque membre manifeste son désir de savoir et d'action au sein de ce réseau » [...]; « et "impliquer" est le résultat de l'implication de chaque individu sur l'ensemble des autres par le biais de ces interactions » (Kim & al., 2009, p. 5).

## **Une démarche réflexive**

Nous venons de préciser les formes d'engagement de l'apprenant dans son processus d'autoformation. Nos analyses ont montré également l'importance d'une démarche réflexive dans un tel processus, que ce soit dans le travail personnel et individualisé en APP (terrain 1) que dans les productions des étudiants en ligne, et dans leur participation aux forums (terrain 2).

Notre conception de l'autoformation s'entend dans une perspective critique et transformatrice ce qui détermine plusieurs degrés de réflexion dans la démarche réflexive. Au-delà d'une conscientisation de l'agir (Schön D.), la réflexion sur la pratique, prenant en compte une réflexion de la pratique, dans la pratique et par delà la pratique, s'étend à la réflexivité, entendu comme une réflexion sur soi, à la manière d'un réfléchissement puis d'une rétroaction, venant bousculée schèmes de pensée, cadres de référence et perspectives de sens (Mezirow J.). Cette aptitude à la prise de conscience, à la prise de recul, à la remise en cause et à la critique s'effectue en auto réflexion dans des environnements facilitant le dialogue réflexif<sup>38</sup>. C'est de cette pratique réflexive que naîtra une transformation de connaissances, de sens et d'un soi plus émancipé dans les environnements sociaux. Nous avons pu dans ce travail de recherche comprendre comment cette pratique pouvait venir enrichir le processus métacognitif de l'apprentissage, interroger l'expérience (terrain 1), questionner la pratique, les cadres de référence pour inviter une pensée critique à entrer en démarche critique (terrain 2).

En guise de conclusion, sans doute est-il pertinent de préciser ce que ce travail d'investigation a pu confirmer ou révéler de notre compréhension de l'autoformation. Nous pourrions formuler une définition de l'autoformation en ces termes :

<sup>37</sup> Cf. notre communication sur l'accompagnement dans un autre symposium de ce colloque.

<sup>38</sup> La thèse de Bertrand E. (2007) approfondit cette question pour définir un 'dialogisme expérientiel' en contexte organisationnel.

L'autoformation est une pratique, une série de "façons de faire"<sup>39</sup>, de se faire, de se former, dynamisée par un processus d'engagement de la personne, à travers ses relations et dans des environnements particuliers, dans une perspective de développement de soi ;

Avec :

- a) le processus comme une série d'opérations, d'actions/réflexions générant une dynamique d'entraînement et de façonnage ;
- b) un engagement pouvant s'apprécier par une série d'actions relevant d'un travail autonome, d'une participation ou de l'implication ;
- c) une démarche réflexive allant de la conscientisation, la réflexion à l'autoréflexion ;

Peut-être pourrions-nous dire alors que l'autoformation relève d'une pratique dans une perspective praxéologique car relative à la conscientisation et au développement de l'agir.

Nous pouvons représenter la pratique de l'autoformation par la figure suivante :

---

<sup>39</sup> Comme le précise Wenger E. : « une pratique, une série de « façons de faire », de connaissances formelles et informelles, tacites et explicites, qui leur permettent d'accomplir ce qu'ils veulent accomplir » (2008, p. 180).

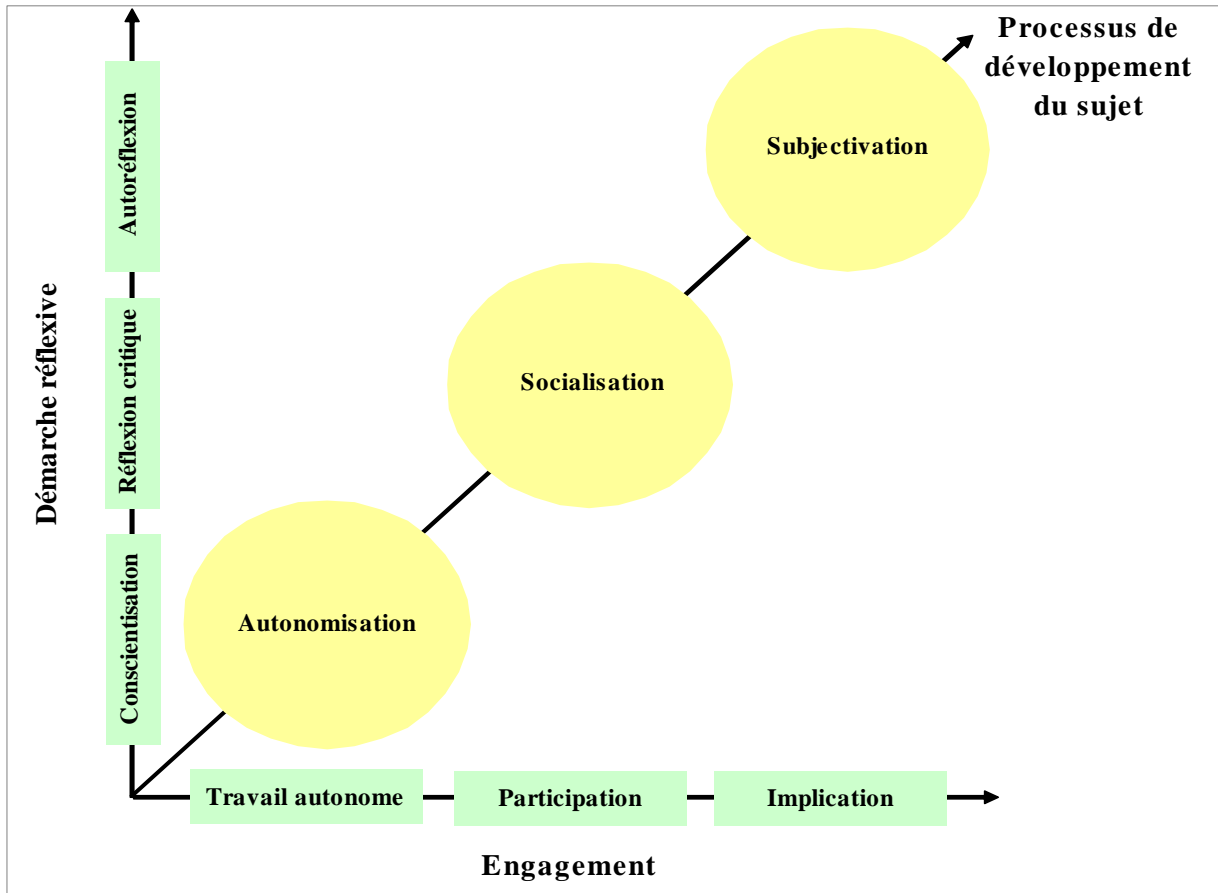


Figure 1 : Pratique de l'autoformation



## **Autoformation et parcours de santé : entre le corps et le croire**

**Francis Lesourd**  
*Laboratoire EXPERICE, Paris 8*

Cette communication est construite en trois temps. Elle présente le courant de recherche où elle s'inscrit ainsi que le contexte et l'intérêt social des recherches de terrain qui suivent. Elle revient, pour finir, sur ce que ce passage par le terrain apporte en termes de perspectives de recherche voulant notamment contribuer à une pensée du processus d'émancipation tel qu'il s'exprime à travers les quêtes de santé contemporaines.

### **L'autoformation existentielle**

Rappelons d'emblée que, dans les recherches sur l'autoformation, le préfixe auto ne renvoie pas à quelque solipsisme mais à l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation (Pineau, 1995) à travers, notamment, ses choix de personnes et de situations-ressources. Il existe en outre plusieurs courants se réclamant du terme autoformation. Lorsque l'adjectif « existentiel » lui succède, les recherches mobilisent conjointement trois notions cardinales : durée, présence et réflexivité<sup>40</sup> : durée comme continuité de l'être dans le temps de l'existence c'est-à-dire à l'échelle de la vie entière ; présence comme intensification actuelle de l'expérience d'exister ; réflexivité dans la mesure où l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation renvoie à ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. Les recherches en autoformation existentielle questionnent ainsi « une tentative personnelle d'accomplissement d'une présence au monde [afin de] trouver une façon d'être qui soit vraiment la sienne, trouver une façon d'être-là avec les autres, avec le monde et avec soi » (Roelens, 1996, pp. 124-125). Cette tentative, toujours singulière, « ne s'opère pas dans le vide, (...) est toujours en état de reliance sociale contradictoire et constructive. » (Verrier, 2002). Corollairement, ce processus d'autoformation favorise, chemin faisant, la prise de conscience d'aliénations diverses, la remise en cause de modèles de vie implicites, l'élargissement de ce que le sujet croyait susceptible d'être vécu au cours d'une histoire humaine ; il ouvre de nouvelles voies d'émancipation en permettant notamment de repenser un héritage, de se détacher de son éducation. En somme, les recherches en autoformation existentielle visent, à travers différentes situations formatrices, à comprendre les modes d'appropriation critiques par le sujet du déploiement au long cours de sa présence avec et dans le monde.

### **Autoformation existentielle et pluralisme thérapeutique contemporain**

Ce courant de recherche peut notamment contribuer à la compréhension des pratiques sociales contemporaines de santé. Dans le champ de la santé, actuellement marqué par de multiples réformes, les usagers qui deviennent en fait des clients apparaissent de plus en plus prendre en charge leur cheminement thérapeutique<sup>41</sup>. Ils participent fréquemment aujourd'hui à leur propre diagnostic et font un usage réfléchi et contextuel, curatif ou préventif, des différentes thérapies disponibles, biomédicales et alternatives, aidés en cela par les échanges avec leurs proches, la lecture d'ouvrages et de revues, la participation à des forums de discussion sur internet, etc. Cependant, « la recherche d'alternative à la médecine classique ne va pas de soi : elle peut être

<sup>40</sup> Pour une présentation détaillée de filiations théoriques de l'autoformation existentielle, cf. Galvani, 2010.

<sup>41</sup> On demande d'ailleurs explicitement aux usagers de s'autonomiser. La notion « d'empowerment » (le pouvoir d'agir sur les déterminants de ses conditions de vie et de santé) est centrale dans une démarche à la fois préventive (Deschamps, 2003) et curative (Bandura, 2004 ; Pratiques de formation / Analyses, 2010).

vécue comme un risque à courir, mais à contrôler » (Marcelli et al., 2000). Sur ce fond de réflexivité critique, se développe un pluralisme thérapeutique qui s'émancipe du modèle biomédical de la santé sans le rejeter totalement et s'ouvre à ce qui est nommé, suivant les auteurs, médecines alternatives et complémentaires, thérapies alternatives, développement personnel, etc.<sup>42</sup> Comme le formule l'un des interviewés de l'étude de Marcelli et collaborateurs, « je ne vais pas les voir dans les mêmes circonstances [le médecin et la psycho-relaxologue], je ne lui [la psycho-relaxologue] prête pas des capacités de guérison de... d'une angine, d'une fracture ou d'une maladie plus grave quoi... Je dis pas qu'elle pourrait pas apporter une aide, mais ce n'est pas la personne que je consulterai en premier » (Marcelli et al., 2000). Les mêmes auteurs soulignent le rôle du réseau qui permet aux usagers de dépasser le sentiment de « pas sérieux », d'anormal, voire d'absurde souvent associé à ces pratiques : « dépassement des représentations négatives, prudence et contrôle, entraînent chacun dans de véritables débats, échanges d'expériences, descriptions détaillées des formes d'intervention avec d'autres, impliqués ou résistants. ». On pourrait, aujourd'hui, multiplier les exemples où les sujets tiennent conseil pour déterminer, au cas par cas, s'il vaut mieux consulter le médecin généraliste, l'ostéopathe, le magnétiseur, le chaman, etc.

Ce tournant vers un pluralisme thérapeutique peut être considéré comme un mouvement individuel et collectif d'autoformation existentielle. L'attention portée au « terrain », à la prévention et à la quête de sens valorisée par le développement personnel contribue à resituer la santé à l'échelle de l'existence, dans des durées bien plus longues que celles habituellement associées au diagnostic et au soin d'un symptôme. La recherche d'une présence au monde et à soi-même plus intense est un leitmotiv des thérapies alternatives, où la recherche d'un « plus de vie », d'un accomplissement psychosocial est considérée comme une condition de bonne santé d'un corps considéré comme indissociable du psychisme ou de l'« âme ». La réflexivité critique concernant l'orientation dans les différents mondes biomédicaux et alternatifs s'auto-organise suivant diverses modalités aussi bien dans les institutions de soin (Jouet, Flora et Las Vergnas, 2010) que hors de celles-ci comme on vient de l'évoquer.

Lorsque, dans le champ de l'éducation à la santé tout au long de la vie, on se tourne aussi, dans une perspective holistique, vers ces pratiques sociales de santé hors institutions, la question se pose de ce à quoi et par quoi les sujets s'autoforment à travers leurs voyages entre des mondes aussi différents que ceux qui, pour les soigner, recourent aux médicaments, aux « énergies » ou aux « esprits ». Qu'apprennent-ils dans les uns et les autres et en passant des uns à l'autre ? Pour mettre ces questions au travail, j'ai réalisé deux observations participantes dans les réseaux de deux thérapies alternatives (Lesourd, 2011).

## Le Body Harmony : les « énergies »

Le Body Harmony continuum, réseau international créé il y a une trentaine d'années et proposant des stages dans de nombreux pays, s'inscrit dans le mouvement New Age. Le fondateur du Body Harmony, l'américain Don McFarland, formé à un nombre important de techniques issues de différentes cultures, incarne de manière exemplaire le syncrétisme de ce mouvement. Rappelons que le New Age, né dans les années 60 aux USA, constitue un cadre éclectique de croyances et de pratiques. La méditation, la médecine chinoise, les tarots, les rituels néochamaniques, la régression à des vies antérieures, etc., s'y rencontrent et mélangent. Parmi les croyances organisatrices du New Age, on peut mentionner différentes formes contemporaines d'animisme, s'exprimant dans des discours sur l'unité entre la nature et le soi ; une énergétique sacrée qui sous-tend la vie du corps et celle du monde ; un ordre caché des choses qui justifie la quête des Mystères. Dépourvu d'autorités qui décideraient de l'orthodoxie de ses pratiques et croyances, le New Age encourage la quête de sa propre vérité, pose le primat de l'expérience et débouche sur la constitution d'une religion personnelle (Jeffrey D., 1998). Comme le résume Chabloz, « l'expérimentation directe avec le divin séduit les

<sup>42</sup> Sur le pluralisme thérapeutique, cf. Durisch Gautier, Rossi et Stolz, 2007 ; Anthropologie et santé, 2011. Sur la massification des thérapies alternatives dans les sociétés européennes, cf. Laplantine et Rabeyron, 1987 ; Schmitz, 2006. Sur la nébuleuse terminologique et les différents découpages pour désigner et délimiter ces soins alternatifs, cf. Lazarus et Delahaye, 2007 ; Wunenburger, 2006.

personnes en quête de spiritualité, qui rejettent tout à la fois le dogmatisme des religions traditionnelles et la rationalité de la société occidentale » (2009, p.409)<sup>43</sup>.

Je n'ai pas rencontré de difficulté majeure d'intégration à ce réseau car, pour avoir suivi plusieurs stages de développement personnel il y a quelques années, je connaissais en partie les valeurs et le vocabulaire partagé par de nombreuses thérapies alternatives. Dans un second temps, cependant, écrire à partir de ce terrain n'est pas allé de soi. Comme le remarque Halloy (2007), il est déjà difficile de mettre en mots l'ineffable souvent associé aux états modifiés de conscience vécus au cours de ces expériences. La difficulté s'accroît pour le chercheur qui vit lui-même ces états : il en publie rarement la description car celle-ci s'inscrit difficilement dans les conventions narratives de sa discipline. Il m'a donc fallu du temps pour élaborer à partir du terrain, pour alterner l'immersion impliquée dans la pratique du Body Harmony et la distanciation réflexive<sup>44</sup>.

Ne pouvant détailler ici la pratique du Body Harmony, j'en présenterai cependant quelques éléments. L'objectif est, à travers un toucher spécifique, de dénouer, à partir du corps, des « blocages » qui sont aussi relationnels, existentiels, etc. Le corps reflète la psyché et travailler sur l'un affecte l'autre. C'est là un principe de nombreuses thérapies dites psychocorporelles, souvent situées dans la filiation de Wilhelm Reich.

Concrètement, la main du thérapeute accompagne les micro-mouvements spontanés des tissus du corps du patient sans leur imposer de direction. De ce fait, ce travail apprend notamment à diriger et maintenir son attention sur des micro-sensations et à mettre en suspens ce qu'on sait ou croit savoir sur la physiologie ; il renvoie d'abord au corps vécu, tel qu'il apparaît en séance, dans la relation. Par exemple, il m'est arrivé, lorsque mes yeux étaient mi-clos et que ma main était chaude et détendue, sans contours nets, de ne plus savoir si elle était à peine posée sur le corps du patient, comme un effleurement, ou plutôt quelques millimètres voire quelques centimètres au-dessus du corps. Dans ce dernier cas, alors que je ne touchais plus physiquement le corps du patient, il se trouve que, à ma grande surprise, je sentais toujours, sous ma main, comme des tissus qui bougeaient et pulsaient, des micro-zones plus chaudes que d'autres, etc. En outre, ce type de « toucher » réveillait chez le patient autant de prises de conscience et de revécus émotionnels que lorsque je touchais réellement son corps physique.

Lorsque j'ai commencé à expérimenter ce qui précède, je n'ai pu me défendre de doutes persistants voire d'un sentiment d'absurdité malgré l'ouverture d'esprit que je m'attribuais. Qu'étais-je en train de faire ? McFarland nous proposait de percevoir au-dessus du corps, quelque part dans l'air, des différences de chaleur, de densité, de mouvements, voire de couleurs afin de recueillir davantage d'informations en utilisant, disait-il, « autant nos sens non rationnels que nos sens rationnels ». Un autre étonnement pour moi fut que, dans la grande majorité des cas, le patient, même yeux fermés, ressentait très bien la différence si j'éloignais subrepticement ma main de la couche invisible où le travail, quel qu'il soit, était en train de se faire. Il disait alors « ne pars pas » ou « revient plus près ». Et pendant que j'étais en train de douter, les autres binômes continuaient à faire le travail. Ils témoignaient ensuite, lors des retours en grand groupe, de son efficacité en termes de prises de conscience, de mieux-être corporel, de disparition de tensions et de douleurs, etc. Le jugement de réalité concernant les couches énergétiques invisibles était donc co-construit à deux au fur et à mesure de la séance puis, en groupe, dans l'après-coup. Lors du retour en grand groupe, les animateurs prolongeaient les témoignages des participants par des récits d'expériences qui devenaient des histoires édifiantes.

<sup>43</sup> Sur le mouvement New Age, cf. Champion, 1990 ; Lacroix, 1996 ; Vernet, 1993.

<sup>44</sup> Adoptant lui-même une approche en première personne de ces états, à travers l'étude d'un culte de possession, Halloy (2007) examine frontalement les questions méthodologiques que pose ce type de recherches. Voir aussi Ghasarian (2009) qui souligne que, si les états modifiés de conscience et le chamanisme font depuis longtemps partie des intérêts de l'anthropologie, les chercheurs francophones privilégient massivement les témoignages de leurs informateurs et, lorsqu'ils font eux-mêmes l'expérience de tels états, ils ne l'utilisent qu'exceptionnellement dans leurs publications. Plusieurs remarques de Midol (2010) vont dans le même sens.

## Le core-chamanisme : les « esprits ».

La seconde recherche, actuellement en cours, a succédé chronologiquement à la première. Je l'ai entreprise non sans ambivalence car, plus que les énergies invisibles, l'idée d'esprits dotés de libre-arbitre et participant souterrainement aux cheminements individuels et collectifs rencontrait chez moi de fortes résistances. J'ai suivi plusieurs stages organisés par l'antenne francophone de la Fondation for Shamanic Studies, créée par l'anthropologue américain Michaël Harner. Ces stages ne s'inscrivent pas dans le mouvement New Age. Il ne s'agit pas de néochamanisme, avec mélange de techniques hétérogènes comme en Body Harmony. Harner rejette tout syncrétisme et n'enseigne que les techniques apprises auprès de chamans traditionnels. D'où le terme qu'il utilise de core-chamanisme (qui peut se traduire par chamanisme fondamental). L'un des intérêts de ce core-chamanisme, dans le champ de l'anthropologie de la santé, est de confronter directement le chercheur avec un modèle du mal-être, de la maladie, du soin très différent de celui de la biomédecine. Un modèle spirituel au sens étymologique du terme puisque, pour les chamans, « la maladie a son origine et acquiert sa signification dans le monde des esprits » (Achterberg, 1991, p.134).

Rappelons que, dans de nombreuses sociétés traditionnelles, les chamans sont des techniciens de la transe, du passage d'un état de conscience à un autre, qu'ils utilisent pour restaurer et maintenir l'équilibre entre le monde des esprits, la nature et le monde des hommes. On les consulte notamment pour des prédictions à propos de la chasse ou des récoltes, pour régler des conflits entre personnes ou entre tribus ou pour guérir les maladies (Eliade, 1968 ; Perrin, 2010). Pour le chaman, la maladie résulte d'abord, suite à des situations fragilisantes, d'une perte de pouvoir ou d'âme qui permet ensuite l'intrusion d'un esprit malfaisant. Le chaman en état modifié de conscience « voit » l'esprit responsable de la maladie et l'expulse ou l'aspire à l'aide de diverses techniques hors du corps du patient. On parle alors d'extraction chamanique. Il se rend également dans le monde des esprits, aidé dans son voyage par ses propres esprits alliés, pour retrouver et ramener la partie de l'âme du patient qui a été perdue, ce qui avait permis l'installation de la maladie. On parle alors de recouvrement d'âme (Harner et Doore, 1991).

Sans détailler ce qui se passe lorsque l'on apprend, lors des stages de core-shamanism, à pratiquer l'extraction d'un esprit ou le recouvrement d'âme, je décrirai deux moments-clés du travail : la rencontre d'un esprit allié (du monde d'en bas) et celle d'un esprit du monde du milieu. La cosmologie chamanique, telle qu'elle est transmise par Harner, distingue trois mondes : le monde d'en bas (où, à la différence de l'enfer chrétien, les esprits sont bienveillants et prêts à aider) ; le monde d'en haut où leur bienveillance se teinte d'indifférence ; et le monde du milieu où nous vivons et où les esprits, dans leur lutte pour le pouvoir, sont moins bienveillants que prêts à passer des pactes à considérer avec une extrême circonspection.

La rencontre avec l'animal de pouvoir, le principal esprit allié, a lieu lors du premier stage, alors que les participants sont allongés en cercle, yeux fermés et guidés par le son du tambour du chaman. Ils doivent tout d'abord trouver une voie d'entrée dans le monde d'en bas afin d'y rencontrer leur animal de pouvoir. Voici un extrait de mon journal de terrain.

« Après quelques errements, une image me vient et se stabilise. C'est celle de la caverne que j'avais découverte quelque part dans les gorges du Tarn, près de la route en direction de Montpellier le vieux.

Je m'engage dans la caverne et, au premier tournant, mon animal de pouvoir est là. C'est une sorte de jaguar avec une crinière léonine qui évoque à la fois des rayons d'énergie et des couteaux. Sans avoir la gueule ouverte tout le temps, il émet un rugissement paroxystique ininterrompu (ou en tout cas fréquent et souvent long). Ce n'est pas agressif envers moi, quoique que ce soit très intimidant. Sa tête s'approche de la mienne parfois pour me toiser sans sympathie ni antipathie. Parfois ses mouvements sont extrêmement rapides comme plusieurs images superposées.

Je lui demande en pensée de me faire visiter son monde et il accepte. Il descend la galerie de la caverne, je le suis, et nous débouchons dans un paysage nocturne vibrant. Le sol, la végétation, la lune vibrent. Il saute en rugissant en direction de la lune. Je lui demande de



baisser le son car vibrations et rugissement sont enivrants mais très forts. Il accepte mais j'en l'impression que ça ne baisse pas, que c'est moi qui m'y habitue ».

La deuxième rencontre a lieu avec un esprit de la forêt. Les participants sont invités à trouver un lieu qui les attire et à rencontrer ce qui viendra. Je choisis une clairière moussue et, lorsque je parviens à cesser de me demander si tout cela est réel ou imaginaire, une forme se dessine, comme dans une sorte de rêve éveillé yeux ouverts qui réagencerait certains éléments effectivement vus (écorce, branches, feuilles, terre) dans une nouvelle forme qui dessine une créature paillard, elfique, dotée d'une forte personnalité et plutôt insécurisante. J'appelle mon animal de pouvoir (le jaguar) et la créature, qui dit s'appeler Jack, se calme. Il respectera les usages puisque je suis accompagné. Nous convenons, pour qu'il m'honore de sa présence sans me nuire, que je lui consacre un rituel après son départ. Au signal du tambour convenu, je retourne vers le chaman, comme les autres participants, et nous formons un cercle. Le chaman nous demande de fusionner avec l'être que l'on a rencontré et de le laisser s'exprimer au centre du cercle. Lorsque je me décide, je sens un flot d'énergie m'envahir, je bondis au centre du cercle, je suis Jack. Il se présente, goguenard, très affirmé, drôle et potentiellement dangereux. Il se moque publiquement de mon ignorance. Après le rituel de séparation, lorsque je me retrouve moi-même, je me sens vidé, non pas du fait des bonds que j'ai accompli dans le cercle mais à cause du départ de Jack. Je dis en groupe, plus tard, qu'il ne faut pas que je l'appelle trop souvent car il me manque déjà et que je pourrais devenir accro. Le chaman abonde dans ce sens : les esprits du monde du milieu ne donnent rien gratuitement ; ils provoquent des addictions ; on se retrouve engagé par des promesses qu'on ne se souvient pas avoir faites, comme lorsqu'on ne lit pas les petits caractères d'un contrat. Les discussions informelles qui suivent portent notamment sur les addictions des uns et des autres et les esprits qui y seraient associés.

## Des réalités multiples

A travers ces quelques éléments d'observation participante, que peut-on dire de ce à quoi et par quoi les sujets s'autoforment à travers l'expérience de thérapies alternatives ?

Je proposerai de considérer que, dans les deux techniques mentionnées, l'élément central dont tout le reste dépend, est la découverte ou l'accroissement d'un savoir passer d'une réalité à l'autre. Ce terme de réalité mérite quelques développements. Je l'utilise au sens de Schütz qui, dans son livre *Le chercheur et le quotidien*, avance en 1945 l'idée de « réalités multiples » largement reprise par la suite en sociologie phénoménologique et en ethnométhodologie. Même s'il existe une réalité de référence, qu'il nomme le monde de la vie quotidienne ou le monde du travail, il existe également, écrit-il, « plusieurs, et probablement une infinité, d'ordres de réalité comportant chacun un style d'existence particulier » (1987, p.104). Schütz utilise aussi l'expression « provinces limitées de signification » pour les désigner. Il mentionne, à titre d'exemple, « le monde des rêves, des images, de l'imagination, particulièrement le monde de l'art, le monde de l'expérience religieuse, le monde de la contemplation scientifique, le monde du jeu de l'enfant, et le monde de la folie » (1987, p.131). Cette liste, bien qu'elle soit loin d'être exhaustive, donne une idée assez juste de l'hétérogénéité des réalités multiples. Il s'agit là d'une relativisation radicale de l'idée d'une réalité unique. Pour Schütz, le monde de la vie quotidienne n'est, malgré sa prévalence, que l'une des « provinces limitées de signification dont chacune peut se voir accorder un accent de réalité » (p.128). A noter que, comme l'évoque Schütz mais surtout, à sa suite, Berger et Lückmann (1986), ces réalités vécues sont des constructions sociales dont la consistance doit être en permanence maintenue par les rencontres et les discours quotidiens.

Pour Schütz, « chacune [de ces provinces] dénote un style cognitif propre » (p.128). Si l'on entend cognitif au sens large et non en référence aux approches cognitivistes d'aujourd'hui, on peut admettre que chaque province, chaque réalité tire sa consistance du tissage de composantes d'ordre intellectuel, affectif, sensoriel, perceptif, etc. En l'absence d'un tel tissage, cette réalité serait en effet spéculée et non pas vécue. Par exemple, à l'occasion de la contemplation d'une œuvre d'art, pour reprendre l'une des réalités mentionnées par Schütz, la perception du monde extérieur et la conscience des limites du corps peuvent s'estomper, ainsi que le temps qui semble suspendu ; des

affects forts mais informulés apparaissent, le raisonnement s'estompe en faveur d'intuitions de l'ineffable, etc. Il y a co-modification.

Tout se passe comme si l'expérience de différentes thérapies alternatives, via la co-modification qu'elles entraînent des composantes cognitives, affectives, perceptive, etc. du vécu, amenait le sujet à se familiariser avec autant de passages d'une réalité à une autre, à une autre encore, et ainsi de suite. En effet, dans la mesure où l'étiologie de la maladie est attribuée dans le cas du Body Harmony à des énergies invisibles, il convient d'apprendre, si l'on veut pratiquer cette technique, à accéder à la réalité socialement construite dans le cadre de quoi il est possible de faire l'expérience et de donner sens à ces énergies. Pour le chamanisme, la cause des maladies se situant dans le monde des esprits, il convient d'apprendre à accéder à la réalité sociale construite idoine dans laquelle il est possible de percevoir ce qui est nommé « esprits », d'interagir avec ceux-ci et, par la suite, de débattre collectivement dans une visée formatrice des modalités et résultats des rencontres avec ces esprits. Ajoutons que, dans l'un et l'autre réseau, les participants, sauf exception, ne refusent pas de consulter le médecin en cas de besoin, et ont donc également appris à se réancrer dans cette autre province limitée de signification que constitue la réalité socialement construite des microscopes et des médicaments. Trois réalités, qui renvoient à ma propre expérience, et parfois davantage pour des personnes ayant expérimenté, en plus, d'autres approches qualitativement différentes.

Mais le terme « réalité » est-il exagéré ? Les éléments tirés de mes observations participantes, qui en rejoignent bien d'autres, issus de la littérature ethnographique classique ou contemporaine portant sur le chamanisme, la transe, les états modifiés de conscience, suggèrent qu'il ne s'agit pas là d'une simple façon de parler ou d'une différence de degré. Passer du monde de la biomédecine à celui du Body Harmony ou à celui du core-chamanisme n'est pas comparable avec, par exemple, passer quotidiennement de son activité professionnelle à sa vie privée à l'intérieur de la même réalité. Il ne s'agit pas non plus, ou pas seulement, d'un changement de paradigme intellectuel du fait de la co-altération du raisonnement, des perceptions, des affects, etc. « Je » deviens autre, tout comme son monde.

## Quels tours de main ?

De ce point de vue, on peut considérer que le pluralisme thérapeutique permet de se former à passer d'une réalité à l'autre. Mais cette proposition quant à la question « à quoi se forment-ils ? » doit être complétée par la mise au travail de la question « par quoi ? ». Comment les sujets opèrent-ils ce passage ? Schütz nous donne une réponse stimulante mais abstraite. Pour lui, chaque province limitée de signification peut se voir accorder un accent de réalité plus ou moins important. « La » réalité apparaît alors, dans l'expérience du sujet, comme un centre de gravité susceptible de se déplacer, et il est possible de « faire éclater les limites de cette province « limitée » de signification et de déplacer l'accent de la réalité sur une autre province » (Schütz, 1987, p. 130). Mais comment les sujets font-ils pour déplacer l'accent de réalité ? Quels savoirs procéduraux, quels tours de main mettent-ils en œuvre ? A partir de mes observations et entretiens, j'en relèverai pour l'instant deux.

Tout d'abord, l'entrée dans une réalité alternative suppose une mise en suspens de questions comme « est-ce réel ou imaginaire ? ». Qu'elles soient formulée à haute voix ou intérieurement, voire sans mise en mots, cette question, en effet, bloque aussi bien la perception des énergies en Body Harmony que la rencontre des esprits dans le core-chamanisme. Lorsque cette question se pose non pas après-coup mais en situation, au cours du travail avec les énergies ou les esprits, elle rend ce travail particulièrement difficile à effectuer. En situation, même si l'on a lu Schütz, le mot « réel » renvoie avec une force comparable à celle d'un réflexe à la réalité de référence, celle dont, justement, il est question de s'affranchir. Quant à « l'imaginaire », même si l'on s'est convaincu par ailleurs de son caractère radicalement instituant, le terme renvoie, en situation, à un leurre qui n'est donc ni opérant, ni valable. Aussi, puisqu'il s'agit de déplacer l'accent de réalité, de passer d'une réalité de départ à une réalité d'arrivée, cela n'a strictement aucun sens de se demander si la seconde est réelle ou non suivant les critères de la première.

Pour ma part, je suis parvenu, après quelque temps, à cesser de me poser la question de la réalité des couches énergétiques, ceci non parce que je me suis convaincu qu'elles existent sur le plan physique (comme si un appareillage scientifique à venir pourrait un jour les détecter) mais parce que j'ai accepté d'expérimenter ce qui se passait quand je mettais cette question en suspens. Ce changement de perspective a été favorisé par les témoignages d'autres participants racontant comment ils avaient eux-mêmes relativisé leurs doutes et sentiments d'absurdité premiers. Ce sont les témoignages en situations informelle, lorsqu'on prenait un pot après la journée de stage, qui m'ont peut-être le plus formé – dans une ambiance étrange, certes, mais qui – faut-il le préciser ? - n'évoquait en rien une secte. Suite à la mise en suspens de cette question, mon travail en Body Harmony, au cours des séances, a nettement gagné en fluidité et en pertinence suivant les critères de la province concernée.

Quant à la rencontre avec les esprits en core-shamanism, une autre question se pose fréquemment : « sont-ils des parties, des « facettes » de moi ou quelque chose d'extérieur ? ». Si l'on choisit d'expérimenter le core-shamanism, cette question n'a pas plus de sens que la précédente ; elle est par contre très utile si l'on choisit d'étudier cette technique d'un point de vue distancié, et je me la pose régulièrement lorsque je m'interroge à propos des différences et similitudes entre chamanisme et psychanalyse à partir de ma première formation de psychologue clinicien freudien. Le champ de pertinence d'une question dépend évidemment de l'objectif visé. Devant un tableau, dans un musée, ceux qui se laissent happer par la toile, qui s'autorisent un moment de saisissement esthétique ne trouvent aucun intérêt, du moins sur le moment, aux questions qui agitent ceux qui veulent comprendre la symbolique et l'inscription historique du tableau. En somme, ces questions (« est-ce réel ou imaginaire ? », « est-ce une partie de moi ou quelque chose d'extérieur ? ») sont fort utiles pour ancrer dans la réalité qui reste dominante dans le monde occidental ; au contraire, elles entravent le passage vers d'autres réalités.

La mise en suspens de ces questions – on pourrait parler d'épochè en termes phénoménologiques - demande l'acquisition d'un véritable savoir-faire. Ces questions sont en effet quasi réflexes et, si l'on parvient à les oublier un temps, lorsque la séance chamanique ou de Body Harmony ne mobilise pas de vécus trop intenses, elles ressurgissent rapidement lorsque le patient (ou soi-même) est traversé d'émotions fortes ou revit des situations traumatiques. « Là, c'est du sérieux ! », se dit la participant débutant que je suis ; et il cherche alors à retrouver les repères supposés mieux fondés de la réalité de référence.

Un autre tour de main peut être repéré qui consiste à construire et à accéder à des sortes de points d'ancrage sur le chemin d'une réalité vécue à l'autre. Comme le dit l'un de mes interviewés, « je ne peux pas passer en dix secondes d'une discussion à batons rompus ordinaire à un travail avec les couches invisibles (...) ça arrive que je ne me souvienne plus, que je ne sente plus comment il faut faire ». Il compare ce qui l'aide à retrouver le chemin aux « cailloux du petit poucet (...) Par exemple, au moment où je suis encore dans l'hésitation, à mi-chemin, je tombe sur un souvenir d'avoir fortement senti les énergies dans une séance passée ou bien sur le souvenir d'avoir été fortement sans a priori sur la réalité de ces énergies invisibles. Ce sont des souvenirs qui sont un peu enchassés entre les deux mondes, un peu comme des pierres qui permettent de passer d'une rive à l'autre du torrent sans trop patauger ». Il est probable que les participants aient chacun leurs pierres ou leurs points d'ancrage et apprennent à les repérer, à porter leur attention vers eux, voire à en déposer d'autres entre les rives du torrent. Suivant la même métaphore, d'autres construisent peut-être un pont stable entre les rives ou bien apprennent à traverser d'un bond.

Ce passage entre réalités vécues collectivement construites semble s'opérer grâce à un type particulier d'action du sujet, grâce à un geste psychique, pourrait-on dire (Lesourd, 2009), ou plutôt à un enchaînement de gestes qui, comme tout enchaînement de gestes, peut être perfectionné par la pratique. Je commence à étudier ces gestes à travers l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011).

## Entre le corps et le croire

Le recours contemporain des sujets aux thérapies alternatives ouvre un certain nombre de vastes chantiers de recherche, notamment dans le champ d'une éducation à la santé ouverte aux apports anthropologiques. Qu'elles se fondent sur les « énergies » ou les « esprits », ces thérapies renvoient comme on l'a vu à des représentations et à des pratiques du corps pour le moins hétérogènes. Suivant la réalité où le sujet déplace « l'accent », son corps est un flux complexe d'énergies qui déborde largement les limites de sa peau ; il est plus ou moins habité par des êtres immatériels se logeant où son « âme » s'est échappée ou repliée ; il est constitué d'éléments biochiques et physiologiques en échange constant avec son environnement. C'est à travers l'expérience contrastée de ces différentes réalités, ancrées dans des cultures à la fois distinctes et métissées, qu'il opère au long cours l'autoformation de son corps vécu - ce corps construit à partir d'éprouvés aux sédimentations mouvantes bien éloignées des savoirs anatomo-physiologiques. Il n'a bien entendu aucune théorie satisfaisante pour faire tenir tout cela ensemble, pourtant quelque chose comme un méta point de vue se bricole, permettant de faire avec l'hétérogène, parfois en le métissant parfois en le gardant séparé. Les modes de formation de ce méta point de vue font partie de mes questions de recherche pour les prochaines années.

On observe aussi, dans les thérapies alternatives, une perméabilité entre quêtes de santé et quêtes spirituelles (Durisch Gautier, Rossi et Stolz, 2007 ; Massé et Benoit, 2002). Entre le paganisme revendiqué du core-shamanism, les influences bouddhistes, taoïstes, animistes, etc. du Hody Harmony, et ce que les participants conservent de leur éducation chrétienne, judaïque, musulmane ou autre, les composantes spirituelles de l'expérience sont pour le moins hétérogènes, faisant en outre bon ménage, parfois chez la même personne, avec un certain athéisme. Encore une fois, on peut supposer une position méta dont le processus de formation pose, en anthropologie religieuse, la question des conditions de possibilité d'un croire réflexif et critique, organisé autour du primat de l'expérience, dans le cadre des reconfigurations des formes contemporaines du souci de soi et des quêtes de santé.

Ce métissage interculturel d'expériences hétérogènes du corps et du croire apparaît alors comme un déterminant de l'autoformation existentielle telle qu'elle s'exprime aujourd'hui. Du côté de l'éducation à la santé, l'approche ethnographique des thérapies alternatives favorise l'ouverture de la discipline à des questionnements issus de l'anthropologie de la santé et de l'anthropologie religieuse. Cette approche ne peut par ailleurs que rencontrer de fortes résistances, notamment du fait de la culture de l'évaluation devenue dominante. Par exemple, les deux techniques étudiées correspondant à des pratiques de soin, on peut demander ce que ça soigne, avec quelle efficacité et demander des chiffres. Cette question est complexe car les représentations de la santé et de la maladie sont différentes dans ces deux techniques et encore plus éloignées de celle de la biomédecine qu'elles le sont l'une de l'autre. Il n'est donc pas possible, ni de fait ni de droit, de leur appliquer les critères d'évaluation de la biomédecine. Le regard anthropologique apparaît ainsi indispensable pour une éducation prenant en compte les pratiques sociales de santé.

## Pluralisme et démocratie

La question de l'émancipation traverse les différentes pratiques décrites ici. Émancipation vis-à-vis d'un pouvoir médical hégémonique à travers la recherche de solutions alternatives, vis-à-vis de ses experts par la délibération en réseau pour décider du type de soin approprié, et vis-à-vis de la réalité de référence elle-même si l'on reprend la terminologie de Schütz. Il ne s'agit pas en effet de s'émanciper dans une réalité mais de s'émanciper d'une réalité, de sortir du cadre.

Mais quelle théorie de l'émancipation utiliser ? A priori celle d'Habermas semble convenir dans la mesure où la communication et la libre discussion dans un espace public apparaissent centrales dans ces réseaux. Cependant, que faire de la délibération avec les esprits qui est la pierre d'angle du chamanisme ? Les chamans, en effet, à partir d'un certain niveau de pratique, communiquent régulièrement avec leurs esprits alliés pour la conduite de leur vie et à l'occasion des soins qu'ils dispensent ; ils délibèrent également et parfois vivement avec les esprits qui, dans leur réalité de référence, ont envahi le corps d'un patient et provoqué une maladie ; ils visent à faire retrouver à ces esprits une autre mais juste place dans le monde chamanique. Ces délibérations avec



les esprits sont en outre socialisées : dans le réseau du core-chamanisme, elles font l'objet de discussions dans l'espace public, de vive voix ou par mail. Lorsque plusieurs chamans voyagent pour aider un même patient, ils construisent un consensus relativement à ce qu'ils ont vu et qui étaye leur pratique. A moins de refuser d'envisager l'expérience collective du dialogue avec les esprits selon sa propre logique et de la disqualifier au nom d'une exigence d'argumentation rationnelle qui a pu faire suspecter Habermas d'ethnocentrisme (Descombes, 1989), on est conduit à se poser d'étranges questions comme : la communication avec les esprits est-elle émancipatrice en matière de santé ?

Au-delà des expériences en thérapies alternatives, cette même question se pose pour penser l'émancipation avec les cultures où le dialogue avec les esprits fait partie du quotidien. Si les potentialités émancipatrices de la démocratie passent par une conception occidentale de la rationalité et du discours, la recherche du consensus, aussi nécessaire soit-elle pour vivre ensemble, ne peut-elle pas aboutir à une absorption du pluralisme ? La théorie d'Habermas, qui semble pensée que pour une seule réalité, au sens de Schütz, peut-elle encore convenir dans « un » monde qui en compte plusieurs ? Dans l'affirmative, la notion de réalités multiples pourrait contribuer à dialectiser un trop-plein de consensus à travers l'invention de formes nouvelles de délibération.



## Une autoformation interactive et participative.

**Yvette Moulin**

*Université Paris8 Saint-Denis, EXPERICE*

Nous nous proposons de montrer comment le parcours autoformatif de professionnelles de l'accueil des services de protection de l'enfance<sup>45</sup>, à l'origine de type existentiel (apprendre à être), croise les dynamiques d'une autoformation cognitive (recherche de sens) puis sociale (par ses dimensions collectives et coopératives). Nous verrons comment ces pratiques autoformatives spécifiques et leur transmission peuvent questionner les pratiques d'une éducation formelle et le sens de cette dernière. En préalable, nous définirons l'autoformation comme l'un des processus de notre construction identitaire, visant à acquérir une certaine émancipation par rapport aux normes morales, sociales, culturelles intégrées de façon formelle ou informelle à travers nos expériences quotidiennes, à participer plus consciemment aux organisations qui favorisent l'autoréalisation des individus.

Cette émancipation, si nous l'envisageons comme une possibilité de transformation de soi tout au long de notre vie, nous ne pouvons la concevoir indépendamment de la transformation de notre environnement. C'est par la rencontre avec le monde physique et les autres, (individus, groupes, entités sociales) que l'on se définit soi, mais aussi que nous participons à la définition de ce monde et des autres. La perspective interactionniste (Goffman, 1974, De Queiroz et Ziotkowski, 1997) nous a montré comment les normes sociales (système de rôles et d'attentes) sont vécues, construites, interprétées et reproduites par les individus au cours de leurs interactions quotidiennes. L'individu est généré par les formes et structures qui s'imposent à lui, tout autant qu'il les (ré)génère, c'est en ce sens que nous parlerons d'une autoformation participative et interactive. Nous tenterons de montrer comment l'autoformation qui ne peut se concevoir sans référence à des normes, peut aussi se concevoir comme un "agir" sur soi, sur autrui et sur l'environnement.

Nous aurons le souci dans le cadre d'une pensée complexe (E. Morin), de présenter l'autoformation comme une mise en tension de divers modes d'apprentissage et d'actions, nous appuyant également sur la présentation des cinq galaxies de P. Carré (1997) : existentielle, cognitive, intégrale, sociale et éducative... nous illustrerons nos propos par notre travail de thèse (2011) qui analyse la récente formation diplômante des assistants familiaux, approchée comme un processus de reconnaissance de soi, d'autrui et du monde. La sociologie critique de l'école de Francfort s'appuyant sur la sociologie compréhensive de G. H. Mead (1963) dans les travaux d'A. Honneth (2002), voit dans les expériences de dénis de reconnaissance vécues par les individus, les marques d'un dysfonctionnement social, ainsi la lutte pour une reconnaissance pourrait être envisagée comme les prémisses d'une dynamique de transformation de nos sociétés. Mais il nous fallait au préalable comprendre par quel processus pouvait se concevoir ce "décalage" entre des interactions de reconnaissances morales, sociales, culturelles et les attentes de certains individus.

Notre analyse faite sur le mode compréhensif se centre tout d'abord sur les processus par lesquels des formations et des passages à l'action se réalisent ; elle prend en compte le point de vue des acteurs concernés (onze assistantes familiales diplômées ayant suivi 300 heures de formation). Cette posture compréhensive nous a orienté vers la culture de ces familles d'accueil, mettant à jour une

---

<sup>45</sup> Nous parlons ici des "familles d'accueil" des services de l'aide sociale à l'enfance. Le code de l'action sociale dans son article L-421-2 de juin 2005 a défini l'assistant familial comme "la personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs ou des jeunes adultes de moins de vingt ans à leur domicile. Leur activité s'insère dans un dispositif de protection de l'enfance, un dispositif médico-social ou thérapeutique. Ils exercent leur profession comme salariés de personnes morales de droit public après avoir été agréés à cet effet. Ces assistants familiaux constituent avec l'ensemble des personnes résidant à leur domicile une famille d'accueil."

communauté de pratiques (Lave J. et Wenger E, 1991) : Une pratique, nous dit E. Wenger, est toujours une pratique sociale qui implique des relations implicites et explicites, une façon d'être dans un contexte, qui rejoue l'identité dans ses expériences vécues. Dans un deuxième temps nous avons donc tenté d'analyser comment cette "communauté de pratique des familles d'accueil", par ses pratiques de formation et de transmission questionne plus largement les fonctionnements actuels de nos sociétés post-modernes

## Une reconnaissance réelle mais partielle

Le travail d'accueil et de soin des enfants, placés dans une famille pendant une période de quelques mois jusqu'à la majorité parfois, a depuis des siècles souffert d'un manque de reconnaissance sociale, cette activité de "nourrice" est envisagée comme "naturelle pour les femmes", c'est à dire sans compétence et hors du champ productif et économique. La profession n'a été reconnue dans un cadre législatif qu'à partir des années 1970 et c'est en 2005 que les pédopsychiatres ont pu voir aboutir leur travail justifiant de la nécessité, pour un meilleur suivi des enfants placés, d'attribuer à ces femmes (plus de 90 %) une place spécifique au sein des équipes de protection de l'enfance, et une formation (300h).

Ce processus de professionnalisation s'accompagne d'un nouveau statut qui prévoit la place de l'assistant familial au sein des équipes pluri-professionnelles des placements familiaux, la construction d'un référentiel de formation, la transmission de savoirs et de compétences considérées comme nécessaires pour exercer la profession. L'analyse du référentiel de compétences et des systèmes d'évaluation que nous avons faite, montre que les compétences attendues se conforment essentiellement aux besoins évoqués par ces équipes (qualités d'observation, d'adaptation et de coopération). Les compétences y sont abordées en termes de réponses à des besoins définis (l'assistant familial "doit savoir...") et non comme une élaboration progressive et nécessairement contextualisée. La professionnalisation est envisagée comme une objectivation du monde, dans un souci de conceptualisation et d'universalité des pratiques, une mise à distance des affects et de l'implication du professionnel dans sa singularité. Des pré-requis (tels que l'organisation, la réflexivité, l'implication de soi, le souci de l'autre...) ne sont ni nommés, ni abordés dans le programme de formation, tout juste peut-on penser que ces femmes présentant une famille "suffisamment équilibrée" les ont déjà acquises. Le fait que ces professionnels n'aient obtenu que 300h de formation, alors que les autres métiers de la petite enfance bénéficient, eux, d'un minimum de trois ans préalablement à leur embauche, confirme cette position. La reconnaissance attribuée par la loi de 2005 nous apparaît alors comme partielle, parce qu'elle laisse dans l'ombre des caractéristiques professionnelles majeures qui se développent dans la banalité du quotidien.

Des pratiques spécifiques de ces femmes (caregiving) apparaissent pourtant clairement lors des entretiens. Ce sont elles qui rendent possible un mieux-être de l'enfant placé : importance donnée à la participation au groupe-famille, accompagnement à l'expression verbale et corporelle, prise en compte de la part du sensible et des affects, transmission d'un souci de soi conjugué au souci d'autrui...

## Des pratiques de formations spécifiques

Si nous nous référons aux galaxies de P. Carré, il apparaît que ces compétences spécifiques (invisibles dans le référentiel de formation) ont été acquises essentiellement dans un processus d'autoformation dynamique de type existentiel (se donner forme) en tension avec une autoformation de type intégral (indépendant du milieu éducatif formel). Les parcours biographiques montrent que les onze femmes interviewées ont à la fois imité et réactivé des modèles familiaux symboliques normatifs et opéré des ruptures avec un modèle familial intergénérationnel.

*[Inès] "Ça, ça fait partie de notre histoire aussi parce que dans le groupe, on s'est bien rendu compte qu'on avait pratiquement la même histoire, dans le groupe au niveau de notre enfance ça ressort... Dans le rapport avec nos parents, les difficultés qu'on a eu... Dans le groupe ça ressort, on a toutes des façons très... conflictuelles... Comment*

*dire ça ?... Pas des relations "normales". On réagit avec notre passé, même si on réagit différemment..."*

Dans cette "formation au métier" c'est l'expérience relationnelle qui joue un rôle central : l'expérience initiale de la petite enfance (Winnicott) est celle du donataire et la façon dont il apprécie ce don, sachant qu'il ne comble pas toujours l'attente. "Ainsi don et manque apparaissent intrinsèquement liés et comprendre ce qui pousse à donner à son tour, conduit à analyser ce qui dans le don reçu invite le donataire à se sentir en dette et /ou à percevoir le manque" (F. Bloch et M. Buissson, 1994). Lorsque le donataire glisse de cette position à celle de donateur, l'acte de donner s'initie dans le sentiment d'avoir reçu, allié ou non à celui d'avoir manqué. Pour ces femmes la question de lien entre continuité et de changement entre générations<sup>46</sup> est posée, obligeant un regard rétrospectif sur ce qui a été reçu et sur ce qu'elles auraient souhaité recevoir. Cette façon de se mettre à distance d'un héritage, de s'en dégager pour pouvoir se construire, nous l'appelons auto-formation.

[Inès]: *"On sait comment on en est arrivé là, mais de se le dire à haute voix c'est pas évident. Pourtant je le savais pourquoi j'en étais arrivée là et quelles étaient les relations qui faisaient que c'était comme ça."*

La recherche de légitimité de ce parcours d'autoformation montre alors des spécificités. Il apparaît par exemple que la transmission à leurs propres enfants n'est pas suffisante, comme si cette famille qu'elles survalorisent et qui est le lieu principal de leur (re)construction identitaire, n'avait pas suffisamment légitimé leur parcours. L'enfant venu "du dehors" va alors jouer le rôle de dépositaire d'un don qui ne lui est pas uniquement destiné" (F. Bloch et M. Buissson, 1993). Le domaine professionnel est le lieu d'une reconnaissance sociale de ce travail sur soi et de ce souci de l'autre. Si cette autoformation s'enracine dans les images symboliques de "la bonne mère", de "la bonne famille" qui permettent de se donner forme "à côté" des transmissions familiales, et différemment de l'éducation formelle, une reconnaissance, plus large que la famille, apparaît à un moment de leur vie nécessaire<sup>47</sup>. Intégrer un service de protection de l'enfance, se confronter à ses normes et à ses fonctionnements conforte le sens qu'elles donnent à leur parcours, parce qu'elles ont le sentiment de pouvoir "réparer" l'enfant en l'accueillant au sein de leur famille. Nous voyons là aussi la poursuite d'une autoformation (dite sociale) qui se confronte à des dimensions collectives et coopératives.

Cette implication particulière des assistantes familiales, qui s'auto-légitiment à travers leurs expériences personnelles et leurs affects, questionnent fortement les autres professionnels dont la légitimité est justement basée sur une distanciation des affects et des conduites intuitives, une rationalité fonctionnelle (J. Habermas, 1989) obtenue grâce à l'apport de techniques, de procédures d'interventions et de contrôles. Voici les propos d'Inès, assistante familiale par rapport à ce positionnement différent :

[Inès ] *"Faut pas s'attacher ! Quand on me dit ça, j'ai envie soit d'en rire, soit de vider mon sac... On sait qu'en même temps qu'ils veulent nous protéger, on entend dire "attention, pas trop de sentiments, pas trop de câlins". Moi, l'enfant il veut un câlin, il a un câlin, je vais pas lui refuser. C'est sûr on s'adapte, mais ces gamins, si on a fait ce métier, c'est bien parce qu'on y croit."*

Le processus d'auto formation dans lequel sont entré ces femmes est, en fonction des situations et des moments, de type existentiel, intégral et social. Il permet des déconstructions/reconstructions d'expériences en interaction avec un environnement qui tend justement à leur faire revivre ce passé (le rapport à l'enfance, à l'adolescence). Ce sur-investissent de l'espace familial et du rôle de la mère, qu'elles interprètent, pour elles-mêmes, comme des éléments protecteurs et réparateurs dans le développement identitaire, les pousse à "rejouer" l'équilibre familial élaboré en y introduisant un enfant "extérieur". Ceci bien entendu n'est pas sans danger pour l'enfant accueilli qui peut se trouver

<sup>46</sup> Les femmes maghrébines qui s'engagent dans cette profession, expriment très bien l'impossibilité où elles sont de reproduire à l'identique l'éducation reçue, il leur faut recréer un autre modèle éducatif qui à la fois préserve une part de l'héritage culturel et intergénérationnel (dont l'ouverture et la convivialité de la structure familiale) et à la fois s'adapter à l'environnement (en particulier la réussite scolaire de leurs enfants, filles ou garçons)

<sup>47</sup> Le choix de devenir famille d'accueil se fait dans la majorité des situations vers la quarantaine ou plus tard, c'est un choix par le fait qu'aujourd'hui ces personnes ont d'autres carrières possibles.

englober dans leurs propres représentations, surtout si un espace tiers n'est pas institué. Cet espace tiers repose sur plusieurs "piliers" : la famille du salarié d'abord (conjoint et enfants), la famille de l'enfant, l'équipe du placement, l'employeur et le salaire reçu. Cet espace, d'un point de vue formatif, favorise la médiation dans les interactions, la réflexivité, les questionnements.

Ces pratiques différentes mais récurrentes d'auto-formation que nous avons pu observer, les mettent paradoxalement en difficulté lors de formations formalisées. Ainsi le déroulé de leur formation, les thématiques abordées, les disciplines approchées ne sont pas mémorisées, comme si elles n'en voyaient pas l'intérêt. Elles évaluent l'intérêt de la formation en fonction des réponses apportées aux questions qui se posent concrètement à elles. Le vocabulaire précis, l'approche conceptuelle, non seulement ne font pas sens pour elles, mais perturbent leur propre expression.

*[Lyna] "J'avais l'impression qu'ils essayaient de me faire dire des mots que j'avais appris en formation, mais moi, je disais les choses avec mes mots. Les mots, ils voulaient les entendre, il fallait que je les dise toute seule, mais les mots difficiles, j'arrive pas à les dire..."*

*[Anna] "Au début, dès que je parlais, j'avais l'impression d'être "à coté" parce qu'au placement, ils me reprenaient toujours quand je parlais : "il ne faut pas dire à l'enfant qu'il est gentil, parce que gentil c'est pauvre !" Faut pas... faut pas... tout ce que je disais c'était "faut pas dire ça" j'avais l'impression de ne rien savoir après..."*

Parallèlement, toutes relèvent l'importance des échanges entre pairs et le partage d'expériences vécues. Lors de ces récits d'expériences, une part de la compréhension des situations et des apports qui s'en dégagent ne semble pas passer par l'expression verbale, une compréhension intuitive, de l'ordre du sensible (Barbier, 1997), un sentiment de reliance à partir du "non exprimable" circule. C'est ce partage qui leur apparaît comme plus spécifiquement formateur

*[Inès] "Par rapport à nos vécus, ça c'était intéressant, voir les positions en fonction des vécus des personnes, des points de vue. A la rigueur je me dis que c'est tellement riche, que c'est aussi important que les formatrices."*

Cette co-formation conforte le sens à leurs actions quotidiennes rarement abordées par les équipes, normalisent certaines de leurs pratiques, changent leurs représentations. Cette formation par les pairs à partir de partages des vécus réactive les processus d'autoformation abordés précédemment.

Ces pratiques formatives questionnent les positionnements des formateurs qui n'ont plus mission de transmettre des savoirs théoriques que les assistantes familiales auront à adapter à des situations singulières, mais de créer les conditions d'une expérimentation (travail réflexif, favoriser l'échange, etc) comme le dit P. Molinier (2009) ce métier n'est pas seulement une affaire de connaissances ou d'affection (...) c'est une affaire d'apprentissage de l'expression adéquate et d'éducation à la sensibilité, une compétence morale.

En effet, l'autoformation pratiquée par ces femmes interviewées ne nous apparaît pas comme une somme de savoirs universels et une objectivation du monde, mais comme une possibilité de travailler ses propres expériences (Dewey).

*[Bénédictte] "Quand on voit un ado qui a des problèmes, on se dit "il vit ça, mais moi aussi j'ai vécu ces choses là" et il y a des choses qui reviennent, c'est pas forcément agréable... Ça fait revenir des souvenirs, c'est un travail sur soi, il y a des souvenirs que je ne voulais pas forcément me rappeler mais, au fur et à mesure ça revient... En même temps je les vois autrement, je me dis que ce n'était peut-être pas aussi négatif que je voulais le voir... Mais après je me sens plus forte aussi... C'est pas simple notre métier en fait."*

C'est aussi prendre conscience de son implication dans les états de vulnérabilité d'autrui, comme dans les interactions avec le monde qui nous entoure. C'est pourquoi nous allons nous intéresser maintenant aux façons dont ces modes d'apprentissage peuvent être transmis. Tenter de percevoir comment ils agissent sur l'environnement : d'abord autrui, ensuite les organisations collectives.



## Les pratiques d'autoformation sont-elles transmissibles et comment ?

Les théories de l'attachement (J. Bowlby, 1969) ont montré que l'interaction première, n'est possible que parce que les adultes (les donateurs ou caregiving) qui répondent à l'enfant ont été eux-mêmes des êtres vulnérables et ont pu obtenir des réponses suffisantes à leurs attentes. La relation d'inter-vulnérabilité entre les donateurs et les donataires est particulièrement présente dans le placement familial. Les expériences antérieurement vécues semblent avoir développé des sensibilités particulières (fragilité de la confiance en soi et/ou en l'autre, importance de la reconnaissance d'autrui...) qui outre la capacité à ressentir ce que vit l'enfant, favorisent une implication totale de l'individu : c'est l'être avec son histoire, ses affects, ses valeurs, ses craintes, ses pulsions inconscientes, ses compétences... qui entre en relation, parce que c'est l'autre, impliqué de façon identique, qu'on recherche pour nous-mêmes. Ces implications charrient également une part de normes pré-construites (rapports au genre, au temps, à l'espace, à des valeurs morales, à l'apprentissage...) Ces femmes jouent là un rôle d'éducatrices qui va bien au delà des règles d'hygiène et de vie quotidienne, elles participent à la diffusion d'un modèle normatif. Ce modèle qui se développe dans l'univers familial du salarié n'est pas (ou rarement) abordé par les services qui préfèrent gérer "au coup par coup" les problèmes rencontrés par l'enfant. Il était important pour nous de comprendre si nous étions dans ce que B. Albero appelle une praxis autoformative<sup>48</sup> et si oui, comment celle-ci pouvait-elle dans ce cadre se transmettre ?

Pour ce faire, nous avons tenté d'approcher ce modèle en limitant notre étude au repas du soir<sup>49</sup> : nous y avons relevé une éducation faite essentiellement de mises en situation. Dans ces situations, c'est principalement l'équilibre familial qui apparaît central, c'est lui qui fait sens parce que la "croyance partagée" est que c'est en son sein que chacun peut s'épanouir ou se réparer. Chacun se doit de participer à cette harmonie générale à travers le respect des espaces, des temps, des rituels, des actes quotidiens. Dans ce contexte spécifique, les membres de la famille ne sont pas des facteurs indépendants du groupe auquel ils appartiennent.

Pour préserver cette harmonie, l'assistante familiale adapte pour chaque enfant accueilli un "parcours de formation" qu'elle ne peut décrire qu'à postériori : geste d'imitation, observations, puis peu à peu des actes concrets de participation au collectif. C'est par la répétition d'un "agir" que sont intégrées les valeurs, les règles et les normes, sans nécessairement de discours éducatifs. Ainsi le repas apparaît comme un rituel très concret de socialisation (donnant place au corps, aux sens, à la parole et aux affects).

*[Bénédicte] "le plus important pour moi ça se résume à ce qu'ils mettent la table et puis, qu'ils débarrassent que chacun est eu une petite participation, qu'il est retiré et rangé au moins un truc... Oui, une participation, qu'il n'arrive pas en mettant les pieds sous la table et puis bon ! En général ça se passe bien."*

Pour privilégier cette participation, aucune des familles n'évoque des rapports d'autorité (la notion de chef de famille par exemple n'est pas présente dans les entretiens) par contre toutes parlent de négociations : les règles et les usages du modèle familial sont continuellement négociés, "bricolés" par rapport aux situations des enfants accueillis et des membres de la famille, pour autant elles ne sont jamais vraiment remises en cause. Les solutions trouvées apparaissent toujours provisoires, liées au contexte spécifique dans lesquels elles ont été nécessaires.

*[Inès] "On négocie, c'est vrai ils négocient tout le temps ! Mais à table c'est plus calme."*

Ces négociations ne sont possibles que grâce à un accompagnement de chacun dans la prise de parole sur soi : très tôt l'enfant sera amené à dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, ses goûts et ses

<sup>48</sup> Cette praxis autoformative selon B. Albero (2000) est vue comme un projet social d'éducation. C'est "la mise en œuvre d'un projet toujours recommencé, constitué d'une réflexion intégrative des différences et des paradoxes et d'une recherche de solutions toujours provisoires, mue par le certitude que l'être humain, tout comme son autonomie ontologique, ne se laisse(nt) pas définir par un état ou des caractéristiques quelconques".

<sup>49</sup> Ce temps négocié parmi d'autres activités, reste un temps de confrontation des personnes et des rôles qui constituent la famille. "Manger, c'est toujours plus que manger ! C'est dire qui l'on est, c'est donner, écouter, partager, dominer, mais aussi contraindre, aimer, éduquer" (A. Muxel, 2007).



envies seront en général pris en considération. Puis, autour de la table l'enfant sera encouragé à raconter sa journée, à faire un récit de soi, en même temps qu'il devra entendre celui des autres, son expression devra s'articuler avec l'expression de chacun. En effet, ces repas présentent l'opportunité de réaliser le rêve d'une famille chaleureuse et communicante, mais avec la menace constante "d'ouvrir la boîte de Pandore des insatisfactions secrètes, alors on parle en contrôlant ce qui est dit, pour tenter d'en dire toujours plus, sans en dire jamais trop" (J. - C. Kaufmann, 2005).

*[Inès] "C'est le moment où on est tous ensemble, on discute de la journée de ce qui s'est passé ou pas passé, des cours, des notes, des profs ! Généralement ils se tiennent bien, jamais d'insultes et s'ils mettent les coudes sur la table c'est vraiment pas grave. (...) Pour nous c'est important de se retrouver le soir, de se poser, on ne demande à personne de faire un discours de trois heures, mais savoir ce qui se passe dans la vie des uns et des autres, comment on a vécu la journée, pourquoi on fait la tête... Voilà."*

En faisant de la participation au groupe-famille (et à ce temps du repas du soir) l'un des éléments centraux de l'éducation familiale, les assistantes familiales font vivre progressivement à l'enfant accueilli le souci du soi (expressions "toujours recommencée" de soi, de ses désirs, de ses vécus), en relation étroite avec le souci de l'autre (s'exprimant dans ses différences) et le souci du groupe en respectant et en intégrant ses règles et ses usages. A noter que ce modèle diffère le plus souvent de celui de la famille de l'enfant, qu'il l'accepte ou le refuse, une confrontation existe, un choix (souvent douloureux) devient possible. L'enfant est mis en situation dans une expérience auto-formative (où bien souvent l'assistante familiale l'a précédé !). L'éducation qu'elles dispensent n'est alors plus seulement normative, elle est créatrice de mise en situation, de tensions, d'implications, d'intégrations et de possibles altérités.

Nous voyons que la "mise aux normes éducatives" ne se fait ici ni en fonction d'un programme pré conçu, ni par l'échange de savoirs abstraits de type discursifs, mais par l'expérimentation concrète, répétée et nécessaire au contexte, "jamais identique et toujours pareille" nous dira l'une d'elles. Comme le souligne G. Pineau, ce sont les frottements directs aux choses et aux gens qui produisent l'autoformation et que ces femmes vont privilégier. Les acquis sont liés à des conditions particulières de production, ce qui rend les savoirs difficilement conceptualisables. Néanmoins l'éducation transmise apparaît normative et particulièrement pérnante tout au long de la vie.

En transformant des valeurs d'usage familiales en pratiques professionnelles dans le cadre d'un contrat d'accueil, en exerçant de façon informelle un rôle éducatif dans un cadre contractualisé, ces femmes, à un niveau plus général, interpellent nos pratiques hétéro-formatives, mais également les modes relationnels de nos sociétés post-modernes. Nous pensons qu'à travers leur praxis autoformative, elles transmettent les bases d'un projet social d'éducation de type plutôt démocratique.

## **L'autoformation, une contribution sociale ?**

Nous avons vu que leur choix professionnel permet aux assistantes familiales de notre étude de légitimer leur parcours à leurs propres yeux, comme aux regards de leur famille et des acteurs sociaux. Ce faisant, elles questionnent les dénis de reconnaissance qu'imposent nos sociétés aux compétences acquises par expérience, aux processus auto-formatifs et co-formatifs, aux liens d'interdépendances, à certains manques dans l'accompagnement vers des collectifs. Mais reprenons tout d'abord les dimensions éducatives qu'elles sont à même de transmettre.

L'autoformation, peut dans une première dimension, se référer en amont à l'idée d'un *être capable pour soi*, elle ne se situe pas alors sur un résultat, mais sur la possibilité d'un parcours d'un *être en devenir*. Ce sont les regards multipliés d'autrui sur soi, immersion dans un univers de *potentialités de soi*, qui permettent à l'individu une auto-construction, et ultérieurement une possible lutte entre une identité attribuée et une identité choisie. Il faut avoir été reconnu, et s'être reconnu au préalable *capable de*, pour lire et ressentir le mépris des regards ou l'ignorance, et pouvoir lutter contre.

Cette assurance sur nos capacités ne peut être dissociée de règles éthiques : Les règles et des lois qui cadrent les fonctionnements de nos sociétés ne sont pas suffisantes pour permettre l'auto-réalisation de chacun de ses membres. Nous savons que nous intégrons, consciemment ou non, "des normes morales les uns vis à vis des autres sans pour autant les ressentir comme des obligations" (Honneth, 2002). Mais nous savons également que plusieurs systèmes coexistent, ainsi l'analyse stratégique (Friedberg, 1993) voit dans l'action humaine, avant toute autre dynamique, l'intérêt de soi, privilégiant les enjeux de pouvoirs et la rationalité économique, alors que d'autres vont y voir la finalité du bien-être d'autrui et le souci de soi, comme êtres relationnels et interdépendants (Le Blanc, 2009). Pour l'activité de ces femmes, il semble que nous nous approchons ce que J. Tronto (2009) nomme *l'éthique du Care*, "une activité caractéristique de l'espèce humaine, qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre monde de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités et notre environnement que nous cherchons à tisser ensemble dans le maillage complexe qui soutient nos vies". La dimension de *l'éthique du care* est sociale et politique, comme l'est tout projet éducatif, et nous pouvons envisager une part de l'action de ces femmes comme une transmission de cette *éthique du care*.

Pour la dimension suivante de leur contribution nous préférons le terme d'inter-vulnérabilité à celui d'interdépendance : Si nous croyons que l'individu est en capacité d'élaborer ses objectifs, ses démarches d'apprentissages et le sens des savoirs qu'il acquière, il ne peut oublier - au risque de ce que A. Honneth (2007) appelle une réification - que ces capacités s'ancrent dans des interactions qui ont légitimé ce parcours d'émancipation et l'ont rendu capable. Il reste en partie dépendant de la continuité de ces interactions. La confiance, le respect et l'estime qu'il a de lui-même peuvent être renforcés, ou mis à mal, par autrui et divers groupes de références et ce tout au long de sa vie. S'il peut s'envisager parfois "indépendant" par rapport à certaines personnes ou certains groupes, il ne peut se concevoir comme "invulnérable". Cette inter-vulnérabilité l'oblige à reconnaître chacun comme capable d'agir pour lui-même et dans son environnement. Il se retrouve confronté à d'autres façons d'envisager le monde. C'est pourquoi l'autoformation ne peut se concevoir sans cette dimension d'inter-vulnérabilité et sans luttes de reconnaissance.

Ce processus d'auto-réalisation de soi ne se réduit pas *aux seuls regards* d'autrui(s) sur un *soi transformé*, elle s'appuie comme l'envisage G. Pineau sur des *manières de faire et de vivre* et à travers une *contribution sociale*. L'autoformation dépasse la dimension individuelle et interindividuelle pour conduire vers des actions sociales. Les interactions reposent sur une élaboration singulière de la connaissance, en particulier par rapport à l'hétéro-formation. Elles contribuent alors au questionnement des normes établies, elles les rendent plus visibles, en créant d'autres... L'approche anthropologique de P. Ricœur qui lie le fait de se reconnaître à *l'imputabilité*, réaffirme ce lien de la reconnaissance de soi avec la capacité d'agir sur le monde dont les individus sont porteurs. Dans ce cadre l'autoformation est implication sociale, participation à une création/normalisation mutuelle de l'environnement. Cette participation à l'élaboration des identités tant individuelles que collectives participe en retour à l'auto-réalisation d'un *soi*.

L'autoformation peut alors être envisagée comme un retour herméneutique sur des règles éthiques et morales qui, formalisées ou non, permettent de questionner les fonctionnements sociaux et leur évolution. Elle prend une dimension démocratique lorsqu'elle réaffirme l'idée d'un être capable pour soi, en interaction avec autrui lui-même reconnu comme un être capable pour lui-même, porteur de dimensions éthiques, et de ce fait tout aussi capable de participer à (ou de générer) des organisations sociales qui favorisent l'auto-réalisation de tous. Ainsi, les assistantes familiales par leur praxis autoformative, (qui s'appuie nous l'avons vu sur le sur-investissement du groupe-famille) participent, autant que faire se peut, à l'auto-réalisation de l'enfant qui leur est confié, en le "croyant" capable d'avoir le souci de lui-même, le souci d'autrui et le souci du groupe-famille, puis d'un environnement plus large et plus complexe. Dans le bout de chemin qui leur est dévolu, elles adaptent les fonctionnements du groupe sans en perdre le sens, ainsi chacun est à même non seulement de participer, mais d'agir pour transformer le collectif. Par *l'éthique du care* qu'elles pratiquent et tendent à diffuser, elles questionnent les conduites stratégiques du seul "intérêt pour soi".

Pour conclure nous pourrions dire que la dimension émancipatoire de l'autoformation consisterait pour nous, à s'affranchir de la domination d'une contrainte intellectuelle qui veut que l'individu et le monde soient appréhendés d'une façon de plus en plus abstraite et universelle, renvoyant dans l'ombre toute expérience d'inter-vulnérabilité, passée ou présente, au profit de conduites stratégiques autocentrées. Il nous apparaît que l'autoformation doit défendre ses dimensions éthiques, politiques et sociales qui permettent à chacun de devenir un acteur singulier du collectif. L'autoformation doit pouvoir se distancier d'un *self-made-man* qui partagerait peu à peu le monde entre les "vulnérables" improductifs, qui pèsent et coûtent cher, alors qu'eux-mêmes enrichiraient seuls nos sociétés. Nous avons voulu montrer dans notre étude, certes limitée à la part éducative des placements familiaux, que les liens d'inter-vulnérabilités, nous permettent d'élaborer des processus autoformatifs, des dynamiques identitaires individuelles et collectives, bases nécessaires à la constitution de liens de solidarités.

## **Autonomisation et émancipation, entre le faire et le dire. Une recherche-action sur le développement du dispositif de formation et d'accompagnement d'acteurs éducatifs associatifs.**

**Vivien Braccini-Metz**  
Université de Strasbourg - LISEC

### Une recherche-action de praticien chercheur

Pour mener leurs actions, les associations éducatives et culturelles s'appuient généralement sur des acteurs de terrain aux statuts et profils très variés, qui ont besoin de maîtriser des compétences spécifiques, souvent complexes quel que soit leur degré d'implication. Ces actions doivent tenir compte de la montée en puissance des injonctions contemporaines de rentabilité, de qualité, d'innovation et d'adaptation à l'échelle tant individuelle que collective. Ces injonctions sont imposées par les institutions et l'évolution du rapport entre prestataires associatifs et bénéficiaires, et difficiles à concilier avec la tradition militante héritée des années soixante-dix (Adam, 2008). Mais aujourd'hui, la capacité de répondre à ces injonctions influence, voire conditionne le développement, la stabilité économique et la construction de l'identité des associations. Ces acteurs associatifs et les organisations qui les accueillent doivent accomplir un travail d'apprentissage constant sur soi et leur environnement, sans lequel une absence d'adaptation est à craindre et peut conduire à terme à la dissolution de l'association ou à sa mutation en « *para entreprises 1901* » (ibid).

En tant que responsable de formation associatif, j'ai entamé une réflexion sur ces risques, en cherchant à optimiser la qualité de l'action des animateurs. Suite à une première étude menée dans le cadre d'un master, l'association française et moi-même avons décidé d'engager une recherche-action portant sur la conception d'un dispositif d'autoformation accompagnée afin de renforcer les caractéristiques apprenantes de l'organisation (Moisan, 1995 ; Oudet, 2007). Du point de vue scientifique, je tente d'identifier et de comprendre les « *circonstances organisatrices* » (Spear et Mocker, 1984) d'un tel dispositif au sein d'une organisation associative à vocation éducative et culturelle.

### Le mouvement des Petits Débrouillards

L'association des Petits débrouillards est née à Québec, au début des années quatre vingt, de la rencontre d'un journaliste spécialisé dans la culture scientifique et d'une association organisatrice d'activités de loisirs scientifiques. Au milieu des années quatre-vingt, des animateurs de la Cité des Sciences et de l'Industrie importent le concept en France. Si l'idée de départ était de rapprocher le jeune public des sciences grâce à des activités amusantes, bien vite le projet éducatif de l'association s'enrichit sous l'influence de l'éducation populaire. Sa finalité principale est actuellement « *de former des citoyens actifs, capables d'opinions réfléchies et critiques, acteurs de la construction du monde de demain.* »<sup>50</sup> L'association a développé une grande variété d'activités, de cadres d'interventions et de projets, structurés en quatre axes de développement : engagement, sciences et société, solidarité, développement durable. Ces actions bénéficient principalement aux jeunes et aux enfants issus des quartiers dits « sensibles », et à ceux des milieux ruraux à faible densité de population. Ce mouvement associatif intervient en temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Ces activités sont développées par une vingtaine d'associations recouvrant la presque totalité du territoire français et

<sup>50</sup> Extrait de la charte associative du mouvement des Petits Débrouillards, accessible sur [www.lespetitsdebrouillards.org](http://www.lespetitsdebrouillards.org)



s'inscrit dans un réseau d'ONG internationales. Je laisse le soin au lecteur d'approfondir la découverte de ce projet associatif en allant à la rencontre de ses membres. Notre recherche-action implique trois associations régionales et une inter-régionale.

## Du discours éducatif militant aux actes pédagogiques

La démarche éducative des Petits Débrouillards s'inspire directement de la démarche expérimentale, ainsi que des modes de production des connaissances scientifiques. Elle vise deux finalités : l'une est de permettre à l'individu de développer une posture critique et éclairée vis-à-vis du savoir, qui présuppose l'acquisition d'une démarche de construction de ses propres savoirs par la recherche. La seconde finalité, qui découle de la première, est de favoriser l'appropriation des savoirs scientifiques et techniques, en vue d'une meilleure compréhension des problématiques sociales, environnementales et économiques actuellement globalisées. Bien que l'association ait finalement peu formalisé sa démarche et son projet éducatif, j'ai pu recouper certains de ses écrits afin de situer cette approche vis-à-vis des divers courants des Sciences de l'Éducation. Je pourrais dire que cette démarche pédagogique croise des éléments issus de la pédagogie de projet, de la pédagogie de groupe et de la didactique des sciences, avec pour valeurs sous-jacentes le plaisir, l'agir et la citoyenneté (Braccini, 2007). Nous y retrouvons une conception de l'apprentissage héritée de l'école nouvelle et des pédagogies actives. Par la présence de ces principes et de ces valeurs, on peut confirmer l'appartenance de ce mouvement associatif à l'éducation populaire, qui s'inscrit elle-même dans la conception émancipatrice de l'éducation héritée des Lumières.

Dans la pratique, la filiation des Petits Débrouillards à l'école nouvelle est plus difficile à établir. Les acteurs éducatifs nourrissent l'illusion d'une pédagogie active par la présence d'activité de groupe, de jeux et de manipulations. Mais la posture qu'ils adoptent est finalement assez proche de la démarche académique. Les contenus des animations sont déterminés à l'avance, les conclusions des activités expérimentales sont fréquemment expliquées par l'animateur, après avoir involontairement démontré l'ignorance de son public. D'un point de vue didactique, la démarche de projet est très souvent sacrifiée sur l'autel du temps et de la commande du partenaire. Les supports pédagogiques de vulgarisation scientifique sont généralement, dans les faits, utilisés en dehors de toute pédagogie de projet. Du point de vue de la formation interne, les futurs animateurs résistent beaucoup à l'idée de ne pas donner au public les explications qu'ils estiment-eux-mêmes nécessaires, et repoussent l'idée d'avoir principalement des objectifs méthodologiques plutôt que des objectifs de contenus. Enfin, notons le fréquent émoi des personnes face à l'idée d'être soumis à des questions dont ils n'auraient pas la « bonne » réponse.

Ainsi, même si il y a consensus autour d'un certain nombre de valeurs éducatives, culturelles et politiques, on constate que les acteurs associatifs ont souvent des difficultés à traduire les mots en actes<sup>51</sup>. Plusieurs pistes sont apparues à travers le prisme de la formation pour expliquer cette difficulté. Elles concernent le profil sociologique des membres, la politique de recrutement et d'intégration, le modèle économique et les pratiques managériales des associations. Nous n'aborderons dans cette communication que la dimension de l'ingénierie de formation ainsi que les principes éducatifs et pédagogiques sur lesquels elle repose dans ce contexte d'éducation populaire.

## L'éducation, entre reproduction sociale et émancipation

Avant de livrer l'état d'avancement de mes réflexions sur le manque de congruence entre le discours associatif et les actes pédagogiques, je vais tenter de définir la notion d'éducation. Si l'on se réfère à Boutinet (1996), l'éducation comporte deux finalités : donner les moyens aux jeunes générations de s'intégrer et leur donner les moyens de s'autonomiser. L'intégration sociale,

<sup>51</sup> L'ensemble des membres des groupes de recherche ne partage pas ce point de vue. Toutefois les résultats d'enquêtes préliminaires tendraient à le confirmer. Certains groupes ont donc décidé d'approfondir la question à travers des observations couplées à des entretiens.



correspond à une approche utilitariste de l'éducation. Elle permet actuellement de répondre aux besoins d'une société de marché de plus en plus centrée sur des normes économiques. En seconde finalité, l'autonomisation consiste à rendre les jeunes générations capables de construire et de réinventer la société afin d'assurer la poursuite du progrès social. On perçoit le paradoxe entre ces deux approches puisqu'on veut leur apprendre à la foi, à suivre les règles, et à les transgresser pour les améliorer.

On notera qu'aujourd'hui, l'approche utilitariste exploite également la notion d'autonomie dans sa vision de l'éducation, mais avec un point de vue tout à fait différent, puisqu'elle consiste alors à transférer la charge du travail d'intégration sociale de l'institution vers l'individu. Il s'agit en fait d'améliorer l'appropriation des règles par les individus, à moindre frais, et de façon à ce qu'ils jouent au mieux leur rôle d'homo oeconomicus. C'est dans cette perspective que Philippe Carré constate que « *l'aggravation des concurrences se joue désormais sur les capacités d'innovation des personnes, des organisations voire des nations et donc sur la mobilisation individuelle et collective de la connaissance* » (Carré, Moisan, Poisson, 2010). L'éducation devient avant tout le moyen pour les individus et les organisations d'acquérir les connaissances nécessaires à leur performance économique dont dépendrait leur bien être, voire leur survie.

L'approche émancipatrice, quant à elle, considère que le rôle d'un individu dans une société démocratique est de participer, avec les qualités qui lui sont propres, aux activités de gestion et d'orientation des affaires de la cité, cité correspondant aujourd'hui à son environnement immédiat mais aussi au monde. La mondialisation et la crise écologique ont globalisé les enjeux de l'éducation émancipatrice. En effet, seule une activité politique citoyenne peut réguler les normes économiques et sociales mondiales, sans laquelle aucun projet de développement durable n'est possible. La survie de l'espèce humaine dépendrait donc en partie de cette éducation à vocation émancipatrice qui permettrait à chacun et chacune de devenir un être libre, c'est-à-dire un être libéré des influences socio-économiques susceptibles « d'aliéner les libertés individuelles » (Ion, 1997) dont la liberté de penser. Dans son texte sur les Lumières de 1784, Kant défend l'idée que le peuple doit faire l'effort de s'éclairer par lui-même en adoptant une posture savante : posture utile à qui veut prendre part, de façon éclairée, aux débats et choix collectifs concernant l'intérêt commun. Mais pour que l'individu puisse faire un « *usage public de sa raison* », Kant rappelle la nécessité de jouir de liberté physique, morale et intellectuelle.

Si les références au manque de liberté sont compréhensibles dans le contexte pré-révolutionnaire du XVIII<sup>ème</sup> siècle, il est nécessaire de réinterpréter la notion de liberté dans nos démocraties du XXI<sup>ème</sup> siècle. Dans notre contexte géopolitique et écologique mondialisé, où la production et l'évolution des savoirs<sup>52</sup> se font à un rythme effréné, comment le citoyen peut-il parvenir à atteindre le degré de connaissance qui lui permettra d'exercer librement sa pensée ? Face à l'omniprésence des médias, à une société qui pousse à consacrer son temps libéré à des plaisirs sensoriels primaires plutôt qu'à la construction du projet du devenir commun (Dumazedier, 2002), comment le citoyen pourrait-il, voudrait-il, saurait-il, développer la posture savante désignée par Kant ? Comment pourrait-il accéder aux savoirs, aux outils de compréhension et aux espaces de débat public (Laville, 2010) censés lui permettre de construire ses propres connaissances et contribuer aux orientations de la vie de la cité ? Les citoyens ne sont-ils pas devenus prisonniers d'eux-mêmes, sous l'effet du conditionnement de masse produit par la diffusion d'une vision monolithique du monde, d'une fabrique du consentement (Chomsky, 2009) défendu par les diverses instances politiques et économiques aux cultures et intérêts communs<sup>53</sup> ? La complexification de notre environnement est propice soit à l'apparition de théories « clefs en main » qui facilitent l'effort de compréhension et pousse au populisme, soit à l'apparition de théories technicisées à outrance. Celles-ci exploitent la vanité intellectuelle d'une classe instruite qui devient malgré elle, promotrice de

<sup>52</sup> Le terme savoir désigne l'activité sociale de communication visant à modifier les connaissances d'autrui dans laquelle on stabilise socialement un certain nombre de principes, de modèles, d'explications. Le savoir se différencie de la connaissance qui est considéré comme étant une construction mentale permettant de reconnaître, comprendre et interpréter le monde afin de guider l'activité des sujets. (Barbier, JM. 2010. L'encyclopédie de la formation.)

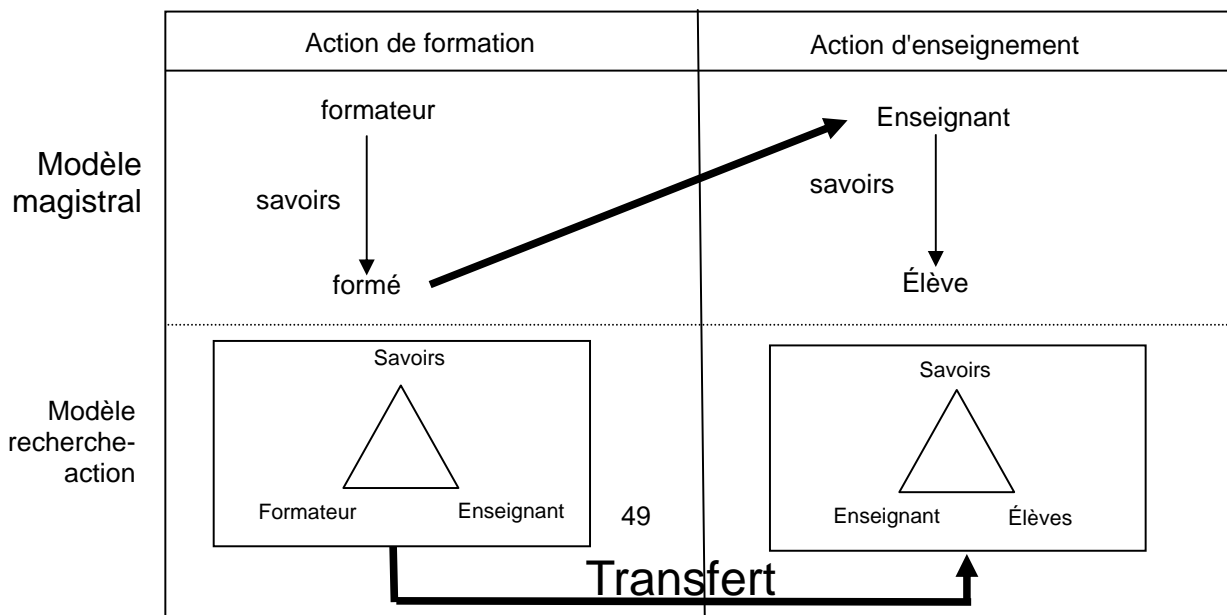
<sup>53</sup> Pour Chomsky, le consentement d'une population vis-à-vis d'un système s'obtient notamment par la convergence culturelle d'entités sociales et économiques différentes et influentes ; chacune exerçant son pouvoir pour défendre sa vision du monde, elles œuvrent inconsciemment les unes pour les autres, sans qu'il y ait ni machination, ni complot.

l'idéologie ambiante dont elle est en même temps la victime. Finalement nos sociétés démocratiques contemporaines souffrent dans une moindre mesure que par le passé, d'une absence de liberté spirituelle, économique et sociale institutionnalisée. Mais elles imposent de nouvelles limites à la liberté via la pensée, limites plus difficiles à voir et à combattre car intériorisées. L'éducation semble alors être plus que jamais un garant de la liberté d'esprit dont dépend l'action, indispensable à la démocratie.

## L'isomorphisme postural en éducation, un mal et une solution ?

Si les institutions éducatives, gouvernementales ou non, sont chargées d'éduquer à l'esprit critique, elles devraient avoir développé des approches éducatives et pédagogiques propices à cet objectif. Or il n'en est rien. L'idée folle, que la seule maîtrise de savoirs seule suffit à développer un rapport critique et intéressé aux savoirs est encore majoritairement partagée. Pour s'en convaincre il suffit d'observer l'activité éducative du pays. La majeure partie de l'offre de formations initiales ou de formations professionnelles conserve une forme traditionnelle de groupe-classe, où l'élève ou le stagiaire apprend du maître qui transmet un programme plus ou moins prédéfini. Malgré les avancées scientifiques, théoriques et expérimentales en sciences de l'éducation, malgré l'importance de l'échec scolaire et du mal-être grandissant exprimé par les éducateurs de toutes sortes, le système éducatif semble peu perméable aux changements de conception de l'éducation dans ses pratiques. A l'échelle pédagogique, on constate que les pratiques des acteurs éducatifs, quelle que soit leur cadre de travail (école, université, éducation populaire, entreprises d'éducation...), restent proches du modèle « maître savant, expliquant avec talent et pédagogie à l'élève ignorant ». Déjà en 1976, Bertrand Schwartz, pionnier des démarches alternatives de formation pour adultes, disait " *Les formateurs n'agissent pas comme on leur dit d'agir sur eux. [...] les modèles sont reproductifs, les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure*". (Cité par Ramond, 2009). Ramond utilise cette citation pour développer son modèle de « *boucles de reproduction pédagogique* » (ibid) à partir d'une étude de terrain sur les pratiques de formation d'enseignants d'économie et de gestion. Cette auteure met en évidence le conservatisme des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, malgré les textes administratifs leur demandant de tendre vers des pratiques pédagogiques innovantes, et malgré l'importance que les enseignants disent accorder à ces nouvelles pratiques et aux valeurs qui y sont associées !

Finalement ce phénomène de reproduction, très présent dans les activités éducatives et pédagogiques, pourrait se résumer de la façon suivante : les individus ont une tendance naturelle à éduquer autrui de la même façon qu'ils ont été eux-mêmes éduqués. Nicole Poteaux constatait à ce propos, suite aux recherches-actions portant sur l'évolution des pratiques pédagogiques d'enseignants d'anglais, « *que le mode de travail utilisé dans les moments de formation influençait les postures que les enseignants développaient avec leurs élèves* » (2007) Elle résume le propos dans la figure 1 ci-dessous :



## Transposition du modèle magistral au modèle constructiviste en situation de formation et d'enseignement.

Utiliser une pédagogie magistrale classique pour former des enseignants à des démarches pédagogiques nouvelles (différenciée, de groupe, de projet...) pose forcément des difficultés, car on observe « *une relation d'isomorphisme entre la méthodologie de formation des enseignants et le transfert de cette méthodologie dans l'enseignement* ». (Poteaux, 2007). L'enseignant doit donc parvenir à « *transformer sa posture, seul, en accomplissant un travail sur soi en dehors de la situation de formation* » (ibidem). On peut considérer dès lors que l'acte de formation commence réellement après la formation ! A contrario, si l'on forme les enseignants avec le même modèle que celui à utiliser en situation réelle d'enseignement, bien que l'enseignant joue un rôle différent entre la situation de formation (stagiaire) et d'enseignement (enseignant), le type de situation d'apprentissage reste identique. Ayant des repères identiques, l'enseignant transfère plus facilement la posture observée lors de sa formation. Si le phénomène d'isomorphisme constitue un problème, c'est également en lui que peut résider une solution. Notre hypothèse est que pour former à la dimension émancipatrice de l'éducation, il faut développer une pédagogie émancipatrice qui pousse l'acteur éducatif à tenir une posture construite à partir d'un rapport critique aux savoirs et d'une conception de l'éducation placée dans le paradigme de l'apprentissage<sup>54</sup>. Autrement dit, un dispositif d'autoformation accompagnée basé sur l'action-recherche-formation permettrait d'atteindre la finalité visée.

## L'autoformation, la dimension autonomisante de l'éducation

La notion d'autoformation désigne de façon très large l'idée de se former soi-même. Dans l'encyclopédie de la formation de 2010, Brigitte Albero souligne l'extrême diversité des pratiques, des modèles théoriques et idéologiques se réclamant de l'autoformation qui explique l'éclectisme de ce champ de recherche. Il en résulte plusieurs typologies, plusieurs définitions et de légitimes questionnements épistémologiques quant à la pertinence de faire de cette approche particulière de la formation des personnes, un champ de recherche. Surtout si l'on considère la redondance du sens, relevée par Carré, entre apprendre et apprendre par soi-même dans une perspective constructiviste (Buela, Bota, Bronckert, 2006). En réponse, Brigitte Albero rappelle que si l'emploi du mot autoformation a été adopté, c'est bien parce qu'il y a un besoin de se libérer des visions éducatives traditionnelles tenaces. L'autoformation est peut-être « l'incantation » qui engendrera la révolution paradigmatique espérée par l'AGRAF<sup>55</sup> à son fondement (Lemoëure, 2010), prétention seule capable de produire l'émancipation du « sujet social apprenant ». S'il existe tant de courants de l'autoformation, c'est peut-être parce que l'objet d'étude - l'humain qui apprend, se forme - est un objet complexe. Comme nous le rappelle le neurobiologiste Pierre Karli (1995), l'humain est triple : individu biologique, acteur social et sujet en quête de sens. Ne pas prendre en compte ces trois dimensions revient pour l'auteur à amputer l'être humain. Cette idée conforte le modèle d'autoformation transversale de Clenet (2010), qui intègre aussi bien les courants psychométriques, cognitifs et psychologiques, que les dimensions philosophiques et spirituelles relatives à la prise de conscience de l'être en tant que tel et dans son rapport au monde. Un modèle qui considère l'autonomisation plutôt que l'autonomie, un processus plutôt qu'un état. C'est en cela que l'autoformation apporte peut-être un point de vue intéressant à l'éducation, car contrairement à la notion d'émancipation qui fait référence à la libération de la personne de pouvoirs extérieurs, l'autonomisation consiste à prendre du pouvoir sur soi, pour et par les autres et son environnement.

Pour cette recherche, je m'appuie sur la définition de l'autoformation proposée par Nicole Tremblay ainsi que sur la réciprocité éducative de Labelle (1996) appliquée à l'autoformation par

<sup>54</sup> Les différentes approches et disciplines des sciences de l'éducation étudient le phénomène d'apprentissage non plus à partir de l'institution représentée par l'enseignant, le contenu ou le dispositif de formation, mais à partir de l'apprenant lui-même, en tant que sujet.

<sup>55</sup> AGRAP : Association du groupe de recherche sur l'autoformation.

Eneau (2005). Selon Tremblay (2003), l'autoformation est une « *situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habilités (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation.* » .

Dans cette définition, la prise de pouvoir induite par l'autoformation se retrouve dans la notion de « projet personnel ». Les « ressources », généralement supports papier et multimédia, peuvent également désigner des personnes. Eneau (2005) accorde justement une grande place aux autres dans la formation de soi. Il démontre que les personnes s'autonomiseront au sein d'une organisation grâce à leur dépendance aux autres, si la réciprocité éducative de Labelle (1996) est instaurée dans les relations interpersonnelles. En développant l'autonomie d'apprentissage de chacun, chacun devient une ressource potentielle pour les autres au sein d'un réseau dont chacun dépend. Je donne à autrui, qui rendra à un tiers, ce qui m'amènera à recevoir ultérieurement d'un autre. Finalement, quand les compétences et l'autonomie des individus s'accroissent, c'est l'organisation tout entière qui développe ses compétences et son autonomie.

Cette vision de l'autoformation rejoint par bien des aspects les pédagogies de projet et de groupe présentes dans l'École Nouvelle. L'intérêt et la responsabilisation portés à l'objet d'étude y poussent les enfants à prendre des responsabilités, les amènent à rencontrer l'autre, à s'approprier son environnement et à s'explorer, à revenir sur elle-même. Cette démarche adopte une posture éducative centrée sur l'enfant, qui ne confond pas autorité et autoritarisme. C'est sans doute ce type de similitudes qui fait dire à Philippe Carré : « *on peut même s'essayer à considérer l'éducation « nouvelle » comme aux sources de l'idée d'autoformation* » (2005). Ainsi, grâce à l'isomorphisme postural, un dispositif d'autoformation accompagnée apparaît être une modalité de formation pertinente, tant à l'échelle individuelle que collective, pour former les acteurs éducatifs à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques autonomisantes.

## La recherche-action, un choix épistémologique

Si l'intérêt de développer un dispositif autonomisant était évident pour la direction nationale et moi même, très rapidement nous avons relevé l'incohérence qu'il y aurait à prescrire un tel dispositif et les risques d'opposition que susciterait un changement imposé. Pour un changement durable, la démarche de recherche-action paraissait plus adaptée. En effet, la recherche-action est « *une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif durable qui consiste à réunir un projet de changement délibéré et, ce faisant, contribuer à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous* » (Liu, 1997). Cette approche comme mode de conception du savoir donne les moyens aux personnes « objets de recherche » de s'approprier leur propre problématique, de produire par eux-mêmes le changement et devenir « sujets de leur propre recherche ». Cette démarche donc, recèle des valeurs et des objectifs plus cohérents avec ceux de l'autoformation accompagnée qu'une démarche prescriptive d'expert.

Le choix de passer par une démarche de recherche-action constitue une « révolution épistémologique » (Barbier, 1996). Sans reprendre la totalité du débat épistémologique que soulève ce choix, je m'attarderai tout de même sur un point qui me semble essentiel à la compréhension de l'évolution de notre démarche de recherche : la conscience de l'objet d'étude en sciences humaines et sociales (SHS). Parce que l'humain a conscience d'être un sujet d'étude, il est difficile d'atteindre l'objectivité de résultats sur laquelle repose la démarche scientifique positiviste. Le simple fait de recueillir de l'information va provoquer une prise de conscience, des réflexions et donc une transformation de la situation étudiée. Cette transformation pourrait être assimilée à la notion d'erreur liée à la mesure, évoquée en science de la matière et du vivant, que l'on compense à l'aide d'un facteur de correction. Mais l'erreur induite par le chercheur en SHS ne peut être anticipée en raison de



la complexité<sup>56</sup> et de la singularité des situations et des personnes, donc de « l'indétermination sociale » de Thorsud (Liu, 1997), elle-même à l'origine du caractère évolutif de l'objet d'étude. Avec les mêmes personnes et dans les mêmes conditions, la situation ne serait pas pour autant identique. Parce qu'il y a complexité et singularité, il ne peut y avoir ni stabilité des conditions, ni reproductibilité expérimentale, ni universalité des connaissances produites à partir d'une situation donnée.

Pour ces raisons, de nombreuses personnes s'interrogent encore aujourd'hui, sur le caractère réellement scientifique des sciences humaines et sociales, et sur la validité scientifique de la recherche-action. Dans sa note d'éclaircissement sur la recherche-action parue en 2000, Jean-François Berthon propose une solution pour dépasser cet apparent problème épistémologique. Même si les SHS n'étaient pas considérées comme faisant partie de la science, elles n'en seraient pas moins une discipline rationnelle au même titre que la philosophie. Ce qui sous entendrait qu'il existe une famille de démarches rationnelles plus large que la démarche scientifique, et que la science n'en serait qu'une partie. Dans cette perspective, les SHS *"relèveraient alors d'un autre paradigme que celui des sciences explicatives"* (Berthon, 2000). La caractéristique centrale de cette discipline serait alors que *"toute prise de connaissance est transformante pour le sujet connaissant"*. Par conséquent, *"toute démarche "scientifique" dans ce domaine devrait obligatoirement intégrer les facteurs de transformation induits par cette recherche sur le "sujet-objet impliqué"*.

## La recherche-action, une autre forme d'autoformation accompagnée

La transformation du « sujet-objet impliqué » donne une nouvelle perspective pour l'exploitation du phénomène d'isomorphisme, et fait basculer la recherche-action du principe épistémologique de recherche, au moyen de formation. La recherche-action devient un moyen pour former les acteurs éducatifs de terrain à la mise en oeuvre d'une démarche pédagogique autonomisante. Dans un article de 2009, Daniel Poisson retrace l'histoire du concept d'action-formation-recherche. On y découvre que, dès les années soixante dix, Bertrand Schwartz menait des *« recherches-actions collectives »*. A partir de cas de formations de formateurs diplômantes, Poisson (ibidem) donne deux idées fondatrices de la démarche, qui sont selon moi pertinentes pour toute situation de formation d'acteurs éducatifs (enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs etc.) *« La première idée est qu'il faut dans la formation des formateurs être congruent avec les méthodes et les démarches que ceux-ci seront amenés à exploiter avec leurs propres apprenants. Cette cohérence pédagogique conduit à éviter de faire un cours magistral sur l'autoformation ou une formation à la pédagogie par objectifs qui ne définirait pas ses propres objectifs. »*. La seconde idée consiste à mettre les praticiens en situation réflexive, en les incitant à avoir un *« double regard critique »* sur les activités d'apprenant et de formateur. Nous retrouvons dans cette approche les divers ingrédients composant la définition de l'autoformation transversale proposée précédemment. Le projet de recherche-action correspond au projet personnel qui permet l'acquisition de savoirs et de savoir-être.

D'autres auteurs corroborent les effets transformateurs ou formateurs de la recherche-action. Nicole Poteaux, dans son mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches de 2007, intitule l'un de ses paragraphes *« Adopter une posture de recherche-action comme axe de formation »*. Clenet (2010) observe un phénomène non-prévu d'autoformation des enseignants alors que ces derniers menaient une recherche-action sur la formation de leurs étudiants.

Par définition la recherche-action engendre des changements durables de la situation et de la personne. Parce que les praticiens-chercheurs ont une relative maîtrise du contenu, des objectifs, des ressources, de la démarche et de l'évaluation, parce que le collectif de recherche permet le partage de ces savoirs et savoir-être entre praticiens-chercheurs et confère donc un rôle majeur d'autrui dans son autoformation, on peut poser que l'action-recherche-formation constitue une forme aboutie de l'autoformation.

<sup>56</sup>

Le terme de complexité est pris ici dans le sens qu'en donne Edgar Morin (1990).

## Premiers retours de cette expérience comme conclusion.

Voilà cinq ans que le travail préparatoire a débuté pour obtenir l'adhésion des conseils d'administrations, des directions, et des équipes et un an et demi que les groupes associatifs se rencontrent. Un exercice périlleux, compliqué par les crises de gouvernance locales, la pression économique, et par la difficulté, pour les participants, d'accepter les exigences d'un travail de recherche. En effet, les membres de ces groupes sont intimidés par les modèles scientifiques, ils craignent l'investissement temporel demandé et appréhendent l'usage de l'écrit. Enfin, la difficulté d'obtenir le cadre institutionnel négocié recommandé par Liu (1997) : clarifiant les moyens d'action, le degré d'autonomie et le pouvoir de ces groupes, n'aide pas à atténuer ces craintes. A ce jour, nous ne sommes pas encore arrivés à l'idée de créer un dispositif d'autoformation accompagnée basé sur l'animation d'action-formation-recherche. Il existe un décalage d'appréhension de l'objet de recherche entre l'apprenti chercheur-praticien que je suis et les apprentis praticiens-chercheurs qu'ils sont.

Il en résulte un questionnement méthodologique valable aussi bien à l'échelle de l'autoformation des formateurs qu'à l'échelle de l'autoformation future des acteurs éducatifs de terrain. Comment, dans l'animation d'une formation-action-recherche, combler l'asymétrie théorique et méthodologique qui existe entre le formateur et le groupe d'apprenants, sans priver ces derniers du cheminement intellectuel indispensable à leur autoformation, mais tout en garantissant un minimum de résultats ? Comment faire passer les formés de la posture d'élève à celle d'apprenant ? Comment laisser une place à leur projet personnel dans le militantisme altruiste cher à l'éducation populaire ? Comment articuler accompagnement de personne et contrôle hiérarchique ?

Il reste encore bien des pistes à explorer pour que les associations intègrent des pratiques éducatives davantage fidèles à leurs valeurs. Parallèlement et plus personnellement s'ouvre également tout un questionnement sur mon propre projet de recherche-action et d'autoformation.

## Bibliographie

- Albero, B. (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Lavoisier.
- Achterberg, J. (1991). Le Chaman : maître de guérison dans le royaume imaginaire. Dans S. Nicholson (dir.), *Anthologie du chamanisme* (p.133-156). Paris : Le Mail.
- Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation : entre engagement militant et culture académique. Dans Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p.659-686). Paris : PUF.
- (2011) Anthropologie des soins non conventionnels du cancer. Dans Cohen, P. et Rossi, I. (dir.) *Anthropologie et santé*, n° 2.
- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode et pratique* (éd. 1996. traduit par Aussanaire, M., & Garcia Melgares, P.). Bruxelles : Edition De Boeck Université.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Economica.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos.
- Bentley, A., & Dewey, J. (1949). *Knowing and the Known*. Boston : Beacon Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Berthon, J. F. (2000). *La Recherche-Action. Mode et méthode spécifique de la recherche-action en sciences humaines, sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation* (Note d'éclaircissement pour l'IUFM Nord-Pas-De Calais). Repérée à <http://www2.ac-ille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.pdf>.
- Bertrand, E. (2010). Vers une ingénierie de l'expérience : le cas d'une formation action en direction des assistantes sociales à La Poste. Dans Brémaud, L., & Guillaumin, C. (dir.) *L'archipel de l'ingénierie de formation*. Rennes : PUR.
- Bertrand, E. (2007). *L'expérience formatrice à La Poste : Vers une dialogique entre autoformation émancipatrice et coformation instrumentale* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris 8.
- Bézille-Lesquoy, H. (2003). « L'autodidacte ». *Entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'Harmattan, éducatifs et sociétés.
- Bloch, F. & Buisson, M. (1994). Du don à la dette, la reconstruction du lien social familial. *Revue du M.A.U.S.S.*, 54-71.
- Boutinet, J. P. (1996). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Braccini, V. (2007). *Un dispositif d'autoformation pour accompagner la pratique d'une démarche d'animation autonomisante*. (Mémoire de master inédit). Université de Strasbourg.
- Buela, E., Bota, C., & Bronckart, J. P. (2006). L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation. *Éducation permanente*, 168, 31-57.
- Carré, P., & Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2003). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. *Cahier du CUEEP, Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, 52, 31-49.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : seuil.
- Chabloz, N. (2009). Tourisme et primitivisme. Initiations au bwiti et à l'iboga (Gabon). *Cahiers d'études africaines*, 193 et 194, 391-428.
- Champion, F. (1990). La nébuleuse mystique-ésotérique. Orientations psychoreligieuses des courants mystiques et ésotériques contemporains. Dans Champion, F., & Hervieu-Léger, D. (dir.), *De l'émotion en religion. Renouveaux et traditions* (p. 17-69). Paris : Centurion.
- Chomsky, N., Edward, S. H., Benoît, E. & Cotton, F. (2009). *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie* (éd. 1988, traduit par Arias, D.). Marseille : Agone.
- Clénet, C. (2003). L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance. *Les cahiers d'études du CUEEP, Accompagnements en formation d'adultes*, 50 et 51, 29-48.
- Clénet, C. (2009). L'accompagnement de l'autoformation vu par des adultes en formation : constats et éléments d'analyse. *TransFormations, Accompagnement en éducation et formation : Regards singuliers et pratiques plurielles*, 2.
- Clénet, C. (2010). *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale* :

- dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation (Thèse de doctorat non édité). Université Paris 8.
- Courtois, B., Pineau G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Courtois, B., & Prévost, H. (1998). *Autonomie et Formation au cours de la vie*. Lyon : Chronique sociale.
- De Queiroz, J. M., & Ziotkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- Deschamps, J. P. (2003). Une relecture de la charte d'Ottawa. *Santé publique*, 15 (3), 313-325.
- Descombes, V. (1989). *Philosophie par gros temps*. Paris : minuit.
- Dewey, J. (1993). *Logique : Une théorie de l'enquête* (éd. 1938, traduit par Deledalle, G.). Paris : PUF.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation* (éd. 1975, traduit par Deledalle, G.). Paris : Armand Colin.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Durisch Gautier, N., Rossi I. & Stolz J. (2007). *Quêtes de santé. Entre soins médicaux et guérisons spirituelles*. Genève : Labor et Fides.
- Eliade, M. (1968). *Le Chamanisme*. Paris : Payot.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L' Harmattan.
- Fregar, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Galvani, P. (2010). L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. Dans Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (dir.), *L'autoformation. Perspectives de recherche* (p.269-313). Paris : PUF.
- Ghasarian, C. (2009). Explorations (néo-)shamaniques en terra incognita de l'anthropologie. Dans Beaud, S., & Midol, N. (dir.), *La Conscience dans tous ses états* (p.63-76). Paris : Masson.
- Goffman, E. (1974). *Le sens commun, les rites d'interaction*. Paris : Éditions De minuit.
- Habermas, J. (1995). *Sociologie et théorie du langage* (traduit par Rochiltz, .R.). Paris : Armand Colin.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt* (traduit par Clémançon, G.). Paris : Edition Gallimard.
- Habermas, J. (1973). *La technique et les sciences comme idéologie* (éd. 1968, traduit par Ladmiral, J. D.). Paris : Gallimard.
- Halloy, A. (2007). Un anthropologue en transe. Du corps comme outil d'investigation ethnographique. Dans Noret, J. & Petit, P. (dir.), *Corps, performance, religion. Études anthropologiques offertes à Philippe Jaspers* (p.87-115). Paris : Publibook.
- Harner, M. & Doore, G. (1991). La sagesse ancienne dans les cultures chamaniques. Dans Nicholson, N. (dir.), *Anthologie du chamanisme* (p.133-156). Paris : Le Mail.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance* (traduit par Rusch, P.). Paris : Éditions du Cerf.
- Honneth, A. (2007). *La réification, petit traité de théorie critique* (traduit par Haber latin, S.). Paris : Gallimard.
- Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : Les éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré, religion et postmodernité*. Paris : Armand Colin.
- Jouet, E., & Flora, L. (dir.). (2010). Usagers - experts : la part du savoir des malades dans le système de santé. *Pratiques de formation / Analyses*, 58-59,
- Jouet, E., Flora, L., & Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. *Pratiques de formation / Analyses*, 58-59, 13-94.
- Kaes, R. (2006). La matrice groupale de la subjectivation : les alliances inconscientes. Dans Richard, F., & Wainrib, S. (dir.), *La subjectivation*. (p.139-). Paris : Dunod.
- Kant, E., & Mendelssohn, M. (2006). *Qu'est-ce que les lumières ?* (Traduit par Piobetta, S.). Paris : mille et une nuit.
- Karli, P. (1996). A la conquête de l'autonomie. *Sciences Humaines*, 64, 31-33.
- Kaufmann, J. C. (2005). *Casseroles, amour et crises*. Paris : Hachette.
- Kim, S.M., & Verrier C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- La Ville, J. L., & Hoarau, C. (2010). *La Gouvernance des associations*. Toulouse : Erès.
- Labelle, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- Lacroix, M. (1996). *L'idéologie du New Age*. Paris : Flammarion.
- Laplantine, F., & Rabeyron, P. L. (1987). *Les médecines parallèles*. Paris : PUF.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. New-York : Press



- Syndicate of the Université of Cambridge.
- Lazarus, A., & Delahaye, G. (2007). Médecines complémentaires et alternatives : une concurrence à l'assaut de la médecine de preuves ? *Les Tribunes de la santé*, 15, 79-94.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Paris : Pratiques sociales.
- Le Meur, G. (2002). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Le Meur, G. (2010, Avril). *Autoformation/Autodidaxie ? À la poursuite d'une conceptualisation*. Communication présentée à l'assemblée générale de l'AGRAF à Tours.
- Leroux, (1995). Démocratie et expérience : introduction à la démocratie créatrice de John Dewey. *Horizons philosophiques*, 5 (2).
- Lesourd, F. (2009). *L'Homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris : Anthropos.
- Lesourd, F. (2011, mai). *Tourisme spirituel et pluralisme thérapeutique : enjeux éducatifs*. Communication présentée au colloque Tourisme et apprentissages. Université Paris. Repéré à <http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/actes-coll01.html>
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Marcelli, A., Turpin, J. P., Rolland, Y., & Ruffié, S. (2000). Itinéraires thérapeutiques dans la société contemporaine. Dans *Corps et culture*, 5. Repéré à : <http://corpsetculture.revues.org/710>.
- Massé, R. & Benoist, J. (dir.). (2002). *Convocations thérapeutiques du sacré*. Paris, Karthala.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit le soi et la société*. Paris : PUF.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (édi. 1991, Traduit par Bonvalot, G.). Lyon : Chronique Sociale.
- Midol, N. (2010). *Écologie des transes*. Paris : Téraèdre.
- Moliner, P. (2009). *Qu'est ce que le care ?*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Morin, E. (2011). *La voie*. Paris : Fayard.
- Morin, E. (2004). *La méthode 6, L'éthique*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Ollivier, B. (2002). « *Autonomie* », *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : érès.
- Perrin, M. (2010). *Le Chamanisme*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (1995), Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Education Permanente*, 122, 165-178.
- Pineau, G., & Marie, M. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : éd. Saint-Martin.
- Pineau, G., Bachelard, D., Cottureau, D., & Moneyron, A. (2005). *Habiter la Terre, Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'autos et ouvertures disciplinaires. *Éducation permanente, L'autoformation : Actualités et perspectives*, 168, 5-18.
- Pineau, G., Le Grand, J. L. (2002, 1<sup>ère</sup> éd. 1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF, Que sais-je.
- Poisson, D. & Sughayyer, M. (2009, juin). *Recherches qualitatives en formation d'adultes : retours réflexif sur l'émergence du concept d'Action-Formation-Recherche*. Communication présentée au 2<sup>e</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, enjeux et méthodes. Lille.
- Poteaux, N. (2007). *L'innovation pédagogique : entre recherche et terrain* (Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, non édité). Université de Strasbourg.
- Ramond, S. (2009). De la formation à l'autoformation des enseignants en économie-gestion. Thèse pour le doctorat des sciences de l'éducation. Nanterre. Université Paris Ouest.
- Roelens N. (1996), « La tentative d'accomplissement d'une présence au monde : l'énigme existentielle de l'autoformation », in *Les cahiers d'études du CUEEP*, n°32-33, p. 120-126
- Roelens, N. (2003). *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*. Paris : L'Harmattan.
- Schmitz, O. (2006). *Les médecines en parallèle – Multiplicité des recours au soin en Occident*. Paris : Karthala.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne.
- Scouarnec, A. (2009). La prospective des métiers au service des transitions professionnelles : d'une logique du subir à une logique du choisir. *Éducation Permanente, La construction des parcours professionnels*, 181. Repéré à : [http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id\\_revue=1699&id\\_article=1938#resume1938](http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1699&id_article=1938#resume1938)

- Spear, G., et Mocker, (1984). The organizing circumstances environmental detremnants in self-directed learning. *Adultes Education Quarterly*, 35 (1), 52-77.
- Tremblay, N. A., & Dumazedier, J. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Vernette, J. (1993). *Le New Age*. Paris : PUF.
- Verrier, C. (2002). Autoformation existentielle et enseignement à distance. Dans Le Meur, G. (dir), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (p. 445-459). Paris : L'Harmattan. Repéré à : <http://www.barbier-rd.nom.fr/autoformensdist.html>].
- Wenger, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique*. Saint Nicolas (Québec) : Presse de l'Université de Laval.
- Winnicott, D. W. (1996). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Wunenburger, J. J. (2006). *Imaginaires et rationalité des médecines alternatives*. Paris : Belles Lettres.