

SYMPOSIUM A-GRAF 2004

Prise de pouvoir sur sa formation et reconnaissance¹

Être en capacité d'exercer un pouvoir sur sa formation semble bien être l'essence même de l'autoformation qui fait du sujet, un acteur social auteur de sa formation. Devenir auteur, c'est à la fois être autorisé (ou *auteurisé, être reconnu comme auteur*) et s'autoriser (*s'auteuriser, se reconnaître comme auteur*) à être et vivre son projet de développement personnel et professionnel. Pouvoir et reconnaissance semblent dès lors liés dans cette construction dialogique entre Moi et l'Autre.

Cette thématique appelle un large questionnement structuré autour deux axes pour ouvrir les échanges. Un premier axe de questionnement parle de l'autoformation du point de vue de l'individu, l'autre des enjeux sociaux. D'une part, la construction dynamique du pouvoir de l'individu sur sa propre formation. De l'autre, le contexte social dans lequel s'insère ce processus de "prise de pouvoir". Cette coupure individu "autodéterminé" / contexte social est, bien évidemment, à interroger.

Thème 1 : prise de pouvoir sur sa formation et société de contrôle

Ces débats ont été amorcés par le texte d'André Moisan². Pour lui, ce thème du symposium soulève deux questions prioritaires : la question du pouvoir et du rapport entre l'individu et l'institution, et celle de la capacité de choix et de conduite de l'individu par rapport à une hétéroformation.

Pouvoir de l'acteur et contrôle de l'institution

Si le pouvoir se définit par les sociologues comme une relation, inégale ou déséquilibrée, qui se développe à travers l'échange et dans un rapport de force, s'agissant d'autoformation, la prise de pouvoir serait quelque chose à prendre, à acquérir, de l'ordre d'un combat à mener, pour soi, de soi et par rapport aux autres personnes et / ou institutions. Dans une société qui avance vers un renforcement de l'individualisation, cet individu ou plutôt cet acteur doit se prendre, se dépendre pour accéder à l'autonomie. Quelles sont donc les compétences à mettre en œuvre pour être capable de faire ses choix et conduire son hétéroformation ? Si on fait référence aux dispositifs de formation, l'analyse montre trois espaces de contrôle ou zones d'interactions possibles : celui ouvert par l'institution éducative elle-même, les compétences de la personne à repérer et se saisir de ce contrôle à son profit et en dernier lieu, la perception qu'à la personne du contrôle dit ouvert par l'institution éducative. L'émancipation par la prise de contrôle est possible en rapport avec la perception de la personne des espaces de liberté. Dans ces dispositifs de formation, nous pourrions parler davantage de compétences d'usages que de compétences d'autonomie. Et quand bien même cette compétence existe, qu'elles seraient les responsabilités de l'institution devant non pas l'incompétence, mais le refus de faire, la non envie, la non-adhésion ?

Le débat se poursuit en proposant une autre évolution de la notion de pouvoir. En effet, le pouvoir, au-delà du simple rapport de forces, pourrait se concevoir comme une augmentation des possibilités d'agir de la personne dans des situations de coopération, de collaboration ou de négociations par exemple. Autrement dit, le pouvoir pourrait-il s'exprimer différemment selon les types de logiques mises en œuvre ? Articulé avec le terme reconnaissance - terme

¹ L'ensemble des textes produits pour ce symposium dont ce document fait référence, est accessible sur le site de l'association A-GRAF <http://membres.lycos.fr/autograp/>, rubrique *textes des symposium* puis *symposium GRAF Quiberon 2004*

² André Moisan, texte sans titre

intégré au titre du symposium - le questionnement pourrait porter vers d'autres logiques mises en œuvre, comme celles de la réciprocité, de la disparité des places et de la parité de la relation.

Entre « autoformation prescrite » et autoformation volontaire

L'injonction à l'autonomie, à l'autoformation questionne la responsabilité de l'institution. Moins d'institution, plus d'institution ? Cette dichotomie du pouvoir se déplace sur les acteurs eux-mêmes. Et il serait légitime d'y voir un danger de passage rapide du mode d'autoformation émancipatrice à celui d'asservissement. Le cas de Mao Tsé-toung, analysé par Jacques Andrieu et repris dans ce débat par le texte de Christian Verrier³, témoigne de la prise de pouvoir sur sa formation et les injonctions faites aux autres de s'instruire par eux-mêmes. Quoiqu'il en soit, les marges de liberté à disposition des acteurs permettent d'exprimer cette capacité du sujet à la subjectivation, cette prise de décision parfois surprenante qui témoigne d'enchevêtrements, de reconstructions et de créations de situations nouvelles. Cette capacité réveille également une certaine intelligence de la situation qui pourrait privilégier une forme de pouvoir, non celle émanant des personnes mais plutôt celle que les choses nous donnent pour agir, celle que nous pourrions retrouver dans la ruse.

Face à l'éclatement du rôle de l'institution et entre les acteurs, émerge un entre-deux, espace transitionnel qu'occupent de nouvelles formes de médiations et de régulations.

Serait-ce alors une forme de retrait de l'instance éducative de ses prérogatives de formation ou la recherche d'un autre positionnement ? Un positionnement de l'institution qui accompagne ?

A la recherche d'un positionnement institutionnel pour favoriser l'autoformation...

S'il ne s'agit plus de décharge ou d'éclatement de responsabilités éducatives, il est légitime alors de s'interroger sur les ressources que l'institution offre à l'individu pour intégrer cette norme sociale. Quelles sont les formes d'accompagnement à cette autoformation et pour quelles formes d'autoformation ? D'autant que l'on pourrait considérer le retournement de l'autoformation comme risque de déscolarisation et la tendance lourde du formel au non formel qui transforme et élargit le champ de la formation à ceux de la famille, du travail, du monde social... Prolongeant ce questionnement du rapport aux savoirs, et entre autodidaxie et autoformation existentielle, la conquête du savoir en Chine suggère quelque chose de plus profond et de plus insaisissable que le savoir, un certain dépassement de l'acte d'apprentissage du point de vue cognitif pour aller vers l'existence. Car le sujet apprenant s'inscrit dans un processus informel d'acquisition impliquant un cheminement de l'humain, sa transformation formelle (le « yi » en chinois) tendant à révéler l'insaisissabilité d'essence du « canon » (*Jing* en chinois) de la personne.

Les débats sur ce thème ont soulevé la problématique de l'injonction à l'autoformation face à une société qui se veut toujours plus individualisant. L'« autoformation prescrite » ne serait-elle pas indicible dans ce mouvement externe au regard de l'« auto » qui implique nécessairement mouvement interne émanant de soi-même ? Pour conserver la dimension éthique, il est nécessaire de distinguer les pratiques actuelles des concepts et rester vigilant d'un détournement possible des concepts généré par leurs utilisations sociales. L'autoformation s'inscrit dans une démarche faisant appel au pouvoir de l'acteur, à ses compétences ou ses capacités d'autonomie et à l'investissement de ses espaces de liberté. Cependant deux niveaux d'analyse sont à mener en parallèle : celui de l'institution autoformatrice avec le risque du système qui s'impose et celui du sujet avec les risques

³ Christian Verrier, *Prise de pouvoir sur sa formation et injonction à l'autoformation, le cas de Mao Tsé-toung*

d'injonction que cela peut provoquer. Pour rendre ce projet acceptable, sans doute faudrait-il s'interroger davantage sur les ressources mises à disposition par l'institution.

Thème 2 : prise de pouvoir sur sa formation : le sujet à l'épreuve de lui-même et des situations : dilemmes, tensions et paradoxes

Prise de pouvoir comme rupture, soumission ou processus

Ce thème est introduit la problématique des ruptures face aux représentations générant des crises identitaires, questions amenées par Marie-José Barbot constatant les échecs dans le système éducatif⁴. Pour certains étudiants, la prise de pouvoir sur leur formation semble s'exprimer à travers une rupture, comme pour s'affranchir de l'emprise de signes, de représentations et de valeurs sociales qui ne sont plus reconnues par eux-mêmes, mais qui leur permettent néanmoins de déclencher une dynamique de transformation personnelle. De même, l'analyse des parcours éducatifs pendant la vie scolaire⁵, fruit du pouvoir et de la projection du désir des parents, montrent les ruptures provoquées sur l'orientation et sur les activités professionnelles, au bénéfice parfois d'un compromis salutaire.

Rupture comme indice d'émancipation. Cette forme de prise de pouvoir s'inscrit dans une stratégie identitaire interculturelle et peut aussi s'exprimer dans une forme de soumission aux valeurs des autres ; accepter ses valeurs pour mieux le reconnaître et se faire reconnaître, pour exprimer par la même sa liberté.

Dans le prolongement, cette stratégie identitaire peut être considérée comme un processus, dans un système ouvert de construction duelle ou mixte de valeurs et de cultures différentes, reconnaissant la question des invariants anthropologiques. Il s'agit d'un processus d'autoformation qui se construit sur des ruptures et sur des ponts entre des patrimoines expérientiels, culturels ou cognitifs différents. Ceux-ci n'appartiennent pas nécessairement aux mêmes champs de la connaissance mais ils concernent tous, d'une manière ou d'une autre, l'être humain. Il n'y a pas dans cette approche, opposition ou incohérence à condition de pouvoir préciser chaque fois l'analyse du champ conceptuel de l'« homme global », de façon à entrevoir la diversité des regards qui le composent et qui ressortent de choix méthodologiques différents selon que l'humain sera pensé dans une logique unaire, binaire, ternaire ou quaternaire par exemple. Il s'agit aussi de rechercher les interactions entre ces divers registres.

Continuité, discontinuité, Imprégnation et différenciation

Dans le prolongement de cette stratégie identitaire, mais dans une logique qui articule davantage continuité et discontinuité, la prise de pouvoir sur sa formation est réfléchi en relation avec les apprentissages informels, questionnement provoqué par Hélène Bézille⁶. En référence à la nomenclature de l'Unesco, les apprentissages informels se gagnent par imprégnation, grâce à l'appartenance à un groupe de référence, dans la sphère du local, de l'intimité sociale. Ils témoignent d'une efficacité qui se combine avec trois facteurs : les formes de solidarité qui les portent d'où l'importance de la dimension collective dans ces apprentissages pourtant individuels, leur fonctionnement qui s'effectue de manière inconsciente et leurs compositions qui relèvent d'une combinaison, de bricolage. La question du pouvoir sur la formation soulève leur ambiguïté car ils sont porteurs d'une grande capacité émancipatrice mais peuvent également faire preuve à l'inverse d'une capacité manipulatrice (exemple des sectes). Sans entrer dans une démarche idéaliste de l'informel, il s'agit de rendre visible cet espace ressource de potentialités et de création.

⁴ Marie-José Barbot, *Prise de pouvoir sur sa formation et reconnaissance*

⁵ Pierre Landry, *Confrontations aux pouvoirs dans des expériences de formation*

⁶ Hélène Bézille, *Du « nous » au « je » : emprise ou étayage ?*

Ce qui peut amener la question suivante : est-il possible de faire un usage autonomisant des acquis issus de l'informel avec ou sans médiation et selon quelles modalités ? L'exemple est pris de la figure du transfuge, bien connu chez les autodidactes. Leurs récits héroïques construisent une sorte d'imaginaire du sujet en formation où le chemin de l'initiation passe nécessairement par une rupture du cadre de référence initiale. Mais les analyses sociologiques montrent que le cheminement est plus complexe est que cette construction peut se faire également suivant deux autres aspects : en continuité avec l'héritage (les enfants des musiciens qui deviennent musiciens) ou de façon négociée, une recomposition entre l'héritage et la promesse, une reconfiguration. Les approches psychosociologiques d'Herbert Mead développent cette conception dynamique de la formation de la personne qui intègre le double mouvement de l'intériorisation de l'expérience sociale (la part de l'héritage) et l'autonomisation à l'égard de cette influence (la part de l'autoformation). Cette complexité du processus de différenciation relève moins de conflit que de dilemme identitaire, où la question du choix, du deuil de quelque chose provoque non pas violence mais effets structurants.

Dilemme et paradoxe

En continuité avec cette notion de dilemme, le débat se poursuit en réfléchissant la question de l'autonomie et de la reconnaissance dans une stratégie paradoxale, développée par Noël Denoyel⁷. L'incorporation du métier chez un artisan qui intègre culture de métier et culture d'entreprise, passe par une forme d'action entre formel et informel. Une boucle étrange qui intègre trois raisons indissociables, sensible, expérientielle et formelle. Elle génère une intelligence pratique fruit d'une stratégie double (Barel) « haut sur le cadre, bas sur le contenu » (Paolo Alto), permet de prendre le biais, la phronésis, pour faire émerger le potentiel de la situation (Jullien).

Ruptures, différenciation, dilemmes, paradoxes ? Dans ces situations, le sujet est face à lui-même, il manifeste son autonomie, marque sa différence et par la même, une certaine forme de prise de pouvoir sur sa formation. Mais pour que celle-ci soit structurante et non conflictuelle ou simplement constat d'échec, ce sujet devra mettre en œuvre *un processus autoformateur qui se joue dans le dépassement de ces tensions* (HB texte p.3). Quel environnement favorable est-il nécessaire ? Cet effort individuel trouve t'il un relais, un ancrage dans une dimension plus collective ?

Thème 3 : Prise de pouvoir du sujet sur le dispositif de formation et apprentissage

Une voie interactionniste : construction constante et dynamique de pouvoirs d'agir

Ce thème est abordé par le questionnement de Serge Leblanc⁸ sur la nature des relations qu'entretient un individu avec son environnement. L'analyse de situations sociales et culturelles montre 3 voies possibles :

- . une prédominance d'aptitudes positives qui déterminerait les possibilités d'agir des personnes, indépendamment des contextes : autodirection, contrôle, motivation personnelle
- . une prédominance de l'environnement sur le pouvoir des personnes avec injonction des formateurs, détermination par contrainte, efficacité à travers la prescription qui donne pouvoir aux acteurs,
- . une voie interactionniste entre acteurs, individus et environnement, une co-détermination, co-construction du pouvoir d'agir mais contextualisée à des situations particulières qui induisent d'analyser les situations locales entre les théories générales et la réalité complexe.

⁷ Noël Denoyel, *Stratégie paradoxale de l'artisan, autonomie et reconnaissance*

⁸ Serge Leblanc, *Construction de pouvoirs d'agir en situation d'autoformation informatisé*

C'est cette dernière qu'il est choisi de développer. En partant du principe selon Varela que tout système est vivant, qu'il intègre l'intrinsèque et l'extrinsèque et qu'il se reconstruit de façon singulière et propre aux acteurs à l'intérieur d'un cadre théorique qui intègre des signes (J.Theureau dans une prolongation de Pierce) et qui permet la construction de significations dans l'action et dans une dynamique temporelle. Des exemples de moment type en situation montrent comment se manifeste la mobilisation du pouvoir ou la construction du pouvoir d'agir en interaction avec un dispositif multimédia. Ils montrent également l'existence de marges d'autonomie incompressibles pour toute personne quel que soit le dispositif, même le plus contraignant, des écarts à la prescription du système, des moments d'adaptation de la personne à une situation problématique pour lui, ou des confrontations à des alternatives.

L'analyse de la dynamique de ce processus montre que le pouvoir de transformation dans l'action est fort. L'enjeu est d'identifier, à travers des analyses singulières, des configurations efficaces dans une visée transformative et épistémique pour accompagner l'évolution de ces dispositifs à partir des pratiques et du point de vue de l'expérience des acteurs.

L'accent est porté dans le débat sur l'emprunt des chemins contrebandiers plus efficaces que ceux de la norme, les comportements clandestins qui favorisent les intérêts de la personne, l'importance du détournement de la règle dans les apprentissages et la compensation de l'incomplétude par les possibilités de négociations et de co-constructions. Un dispositif pensé en terme de processus plutôt que de contenu, loin du prescrit. Considérant l'activité humaine complexe et imprévisible et les situations indéterminées, ces dispositifs vont générer des situations et des actions potentielles qui seront analysées à des moments précis et du point de vue des acteurs, pour être ensuite réinvesties dans le dispositif de manière réitérative pour développer et avancer à nouveau. Le rapprochement est fait également avec les systèmes ouverts, les dispositifs flexibles dont l'intérêt majeur réside dans la création d'espaces de liberté. Avoir une liberté d'expression et d'action, s'autoriser, s'émanciper au-delà des contraintes de l'environnement, au-delà du « déjà prévu » comme le partenariat ou les ressources systématiques.

Appropriation du dispositif : entre prescrit et vécu

Ce thème est étendu par l'apport de Didier Paquelin⁹ sur la question de l'appropriation du dispositif. C'est une dynamique d'actualisation du dispositif, de co-construction qui passe par différents états entre ce qui est prescrit et ce qui est vécu, et l'analyse réside dans le passage de l'un à l'autre et la manière dont cela s'opère et se transforme. En référence aux dispositifs de formation ouverte et à distance, la notion d'ouverture renvoie à la zone d'exercice acceptée par le prescripteur et l'apprenant de l'autonomie de l'apprenant. Ce dispositif semble évoluer selon 3 phases : la 1^{ère}, celle de l'implication / adhésion de l'apprenant qui passe ensuite par une phase de distanciation / compréhension de ce qui doit être vécu et comment doit-on procéder pour finir en une transformation qui s'installe dans un terrain de négociations entre les différents acteurs. Cette genèse du dispositif qui ne ressemble jamais au dispositif initial est transformée à partir des signes et de l'échange. Dans cette perspective et au-delà de la zone proximale de développement de Vigotski, il existerait la zone proximale de transformation comme étant un espace frontière, transitionnel où les différentes catégories d'acteurs acceptent de la transformation, du changement par rapport à l'état initial, pas seulement au sens des apprentissages, mais aussi du dispositif.

Ce double comportement d'adaptation / création renvoie à nouveau à la gestion des paradoxes, déjà discutée dans les débats précédents. Se pose également la question de l'identification des zones d'ancrages. Leur intérêt dépasse la simple métaphore biologique,

⁹ Didier Paquelin, *Dynamique d'actualisation des dispositifs de formation ouverte et à distance, de la reconnaissance au pouvoir d'action*

celle d'une superposition d'éléments car elles supposent des reconfigurations en interaction permanente avec les différents cadres affectifs, cognitifs, perceptifs...

Dans ce thème, qui s'inscrit plus particulièrement dans l'autoformation éducative, on note également les risques pris par les apprenants d'une liberté qui ne cadre pas avec les normes de l'institution éducative. Ceux-ci peuvent entraîner des échecs dommageables pour l'apprenant. Et il est regrettable que peu de recherches sur le rapport des apprenants à la FOAD¹⁰ prennent en compte les résultats des formations, que ce soit les réussites ou les échecs qui les accompagnent.

S'il est question de prise de pouvoir dans les dispositifs de formation puis d'apprentissage, cela se produit dans un espace temporel, espace de négociations et d'interactions entre les différents acteurs qui permet une appropriation et une recomposition de l'ensemble. Ce cadre nouveau « reconstruit », est favorable à une dynamique de construction du pouvoir d'agir et d'apprentissage.

Thème n°4 : le projet de soi, injonction émancipatoire

Prendre le pouvoir sur sa forme au cours de la vie et produire une oeuvre

Patrice Leguy a démarré ce thème en proposant ses réflexions autour de la production de l'oeuvre et du chef-d'oeuvre¹¹. Pour lui, le processus de réalisation d'une oeuvre est un moyen d'autoformation et permet de prendre le pouvoir sur sa propre forme au cours de la vie. La prise de pouvoir se concrétise à 3 moments : la décision d'engagement qui s'inscrit entre méta-finalités et méta-modalités (Riverin –Simard), une alternance de deux situations l'une adaptative et l'autre créative (Dejours) et la construction d'une équation temporelle comme espace personnel de travail, milieu frontière intermédiaire pour produire et œuvrer (De Certeau). Quant à la question de la reconnaissance en jeu dans la production d'une oeuvre, elle peut s'articuler autour de trois niveaux (Axel Honneth) : un renforcement d'une estime de soi par soi (processus autovalorisant), une reconnaissance juridique validée par un diplôme et une reconnaissance par les pairs.

Cette réflexion sur la reconnaissance pose le problème émergent de la VAE¹². En effet, selon les commentaires de l'assemblée, ce processus de validation de l'expérience ne tient compte que du niveau 2, celui du diplôme. Qu'en est-il alors de cette reconnaissance par les pairs, de cette estime de soi qui donne pourtant sens à l'expérience ? Revisiter les formes d'accompagnement en intégrant ses trois niveaux de reconnaissance pourraient donner quelques pistes pour enrichir cette démarche.

Le débat se poursuit sur la question de l'origine de la production de l'oeuvre. Personnelle, familiale, historique, il faut de l'énergie, une dynamique émanant sans doute d'un environnement porteur et d'une force exprimant quelque chose de non acceptable pour soi. Une bascule puis un engagement généré par un rapport de forces, de tensions par rapport à soi (frustration, refus, défi) et par rapport aux autres (confrontation) qui peuvent être facilitants, gênants ou opposants. De même, les exemples mentionnent la nécessaire transformation des rapports aux temps et aux espaces, une ré appropriation du temps de travail pour un temps pour soi où « je me crée moi-même » et une modification de l'espace comme déclencheur.

Ce processus d'autoformation où il est question d'oeuvre au sens œuvrer, bricoler, travailler par tâtonnements mais aussi de produit, résultat final se livre et se délivre au monde social en interaction avec un modèle collectif et partagé. Mais cette délivrance pose la question de la

¹⁰ Formation Ouverte et A Distance (FOAD)

¹¹ Patrice Leguy, *La reconnaissance à l'oeuvre, exploration des processus d'autoformation comme prise de pouvoir par et pour soi au cours de la vie*

¹² Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

dés appropriation et donc de la récupération par les autres. Même si de l'avis général, une bonne forme crée un minimum de déperdition, comment donc se réapproprier son œuvre ? La production de savoirs produits comme médiation face au contenu (Yves Clot) est une réponse possible pour l'œuvreur dépossédé.

Le pouvoir délimité comme élément de complétude

Mohamed Melyani¹³ précise un autre aspect du pouvoir. Au-delà de la relation qu'il engendre, du nom divin auquel il se réfère dans la tradition musulmane, le pouvoir engendre la complétude. S'appuyant sur l'interculturalité et sur Max Weber, il précise l'impératif dans la tradition arabo-musulmane à devoir limiter le pouvoir et insiste sur le fait que c'est parce qu'il est délimité qu'il peut prendre forme. Les indicateurs du pouvoir, le projet et la décision renvoient à la responsabilité, la liberté et l'autonomie. Le débat s'anime avec les paradoxes ou ambiguïtés que peut provoquer le pouvoir et les effets pervers ou diaboliques qu'il peut engendrer. En effet, le pouvoir en politique peut consister en un abus mais n'est-il pas légitime d'en abuser quand on le tient ? On cherche parfois à l'éviter ou on éprouve une certaine réticence à en parler, voire une distance quant à son utilisation. Mais il n'est pas toujours despotique et peut retrouver un aspect plus démocratique comme par exemple dans la relation avec les étudiants qui nécessite une certaine proximité. L'autorité et ou la responsabilité sont des termes qui y font référence et qui ont la préférence. Dans la continuité de ces paradoxes, le pouvoir renvoie également à la soumission mais dans sa vision plus positive, celle de la reconnaissance, il permet de pouvoir agir sur, il en dégage un bénéfice à solliciter ou à utiliser.

Prise de pouvoir sur soi, un chemin possible ?

Patrick Paul¹⁴ insiste à son tour sur la prise de pouvoir sur soi et sur la problématique identitaire sous-jacente à la question du pouvoir et de l'autoformation. Pouvoir sur sa formation, pouvoir de la formation ? L'ensemble révèle des zones floues, imprévues, non voulues faisant de la prise de pouvoir sur sa formation un système ouvert. Selon lui, le pouvoir est un possible qui n'est pas déterminé. Il ne constitue pas une forme en soi mais est un processus qui suggère une création et implique un chemin qui relève du projet.

Les discussions s'engagent sur la notion de chemin ; le chemin non comme un but mais comme un parcours non tracé. Dans cette perspective, Hervé Prévost nous fait part de son expérience de randonneur en montagne proposant deux modes possibles de cheminement : le balisage cartographique et l'errance orientée, plus libre, permettant de partir sans savoir où l'on va mais en opérant tout de même son parcours en se retournant régulièrement et en s'arrêtant pour faciliter son orientation. Quoiqu'il en soit, par analogie ou par métaphore, ces chemins rappellent ceux aussi singuliers, chaotiques et imprévus de la formation au cours de la vie.

Prise de pouvoir sur les temps, autorisation temporelle

La problématique abordée par Francis Lesourd¹⁵ est celle de la prise de pouvoir du sujet sur les temps et par extension des relations de pouvoir de ce sujet avec son environnement. Selon lui, chaque présent est une configuration temporelle (Grossin) où chacun des temps entre en configuration avec les autres. Face à cela, le sujet n'est ni tout puissant ni tout impuissant car il peut orchestrer ou tisser la configuration des temps qui composent le présent. La référence théorique sous-jacente est la notion de synchroniseurs (Pineau), défini comme un rythme capable d'entraîner ou de commander d'autres rythmes, d'autres temps, de leur faire « battre

¹³ Mohamed Melyani, *le pouvoir délimité*

¹⁴ Patrick Paul, *Pouvoir sur sa formation et reconnaissance : intérêt d'une approche centrée sur l'individu*

¹⁵ Francis Lesourd, *L'autorisation temporelle*

la mesure ». A partir de là, comment s'autoforme t-on à résister à certains synchroniseurs, éprouvés comme aliénants et à s'appuyer sur d'autres synchroniseurs, vécus comme ressources ? Adoptant le parti pris d'une clinique de l'expérience temporelle et s'appuyant sur des entretiens d'explicitation (Vermersch), il précise comment les personnes en synchronisant subjectivement plusieurs temps, sont à même d'accéder à des moments privilégiés, des épiphanies, des moments de transformations après quoi, selon l'avis des personnes interrogées, la vie n'est plus du tout la même. Ce travail de recherche permet de donner quelques pistes pour un apprentissage expérientiel des gestes psychiques d'orchestration des temps permettant de construire l'architecture temporelle d'une transformation personnelle.

Cette conclusion provisoire fait rebondir le débat sur la question de la synchronisation. Ce scénario construit peut-il se reproduire ? La synchronisation est quelque chose de relativement voulu. Savoir rythmer, se synchroniser, pour qui peut s'appuyer sur des actions passées, est important à accompagner et à conscientiser car ce sont des facteurs de prise de pouvoir sur sa propre création des moyens de transformation. La matière première s'enracine dans du passé mais ces moments en diachronie sont reconstruits en partie, du réfléchi jamais mis en mots avant. La résolution contient quelque chose d'implicite, d'inconscient, d'intérieur, une sorte de savoir qui se manifeste par ce synchroniseur mais n'y a-t-il que cela ? L'inconscient ou quelques autres formes mnésiques ? Ces gestes psychiques d'orchestration des temps, des moments courts, de l'ordre du faire, des tours de mains, des actes mentaux, qui n'appartiennent pas au langage verbal, des gestes d'ouverture et de fermeture des temps interpellent la notion d'enveloppe temporelle corporelle développée par la psychanalyse. Qu'elle en est sa genèse ? Comment cela s'apprend-il ?

La prise de pouvoir du sujet sur sa formation : l'approche tripolaire revisitée

L'accompagnement de l'autoformation dans une approche transversale

Catherine Clénet¹⁶ précise que ce questionnement fait l'objet d'un travail en cours de DEA et ce sont plutôt des interrogations et des pistes de réflexions qu'elle propose dans ce symposium.

Loin de considérer l'autoformation comme la soloformation, le thème du symposium interroge directement la question de l'accompagnement. Au-delà de « former », il s'agirait d'accompagner les apprenants dans leur propre processus d'autoformation. L'accompagnement de l'autoformation des apprenants serait centré sur la production de savoirs et de sens, par et pour l'apprenant. S'appuyant sur l'approche tripolaire, elle propose trois dimensions de l'accompagnement de l'autoformation : existentielle, expérientielle et formelle. Tout l'art consisterait à harmoniser au mieux et en fonction des situations ces différentes dimensions.

A partir de ce positionnement d'ensemble qui reste à intégrer dans cette problématique globale du paradoxe, de l'offre sociale et de l'idéologie, plusieurs questions sont à éclaircir : Quelles finalités pour l'accompagnement ? Quelles postures spécifiques ? Quelles méthodes et quels modes ? Et au-delà de la dimension individuelle, dans quelles formes de dimensions collectives s'inscrit l'accompagnement de l'autoformation ?

L'assemblée confirme la nécessité de préciser cette notion émergente en formation. Qu'est-ce que cela veut dire ? Que fait-on de mieux quand on accompagne ? Et s'il est une posture ou des postures de l'accompagnateur, qu'elles sont celles de l'accompagné ? Y a-t-il une sémiotique de l'accompagnement ? Il est probable que cela s'inscrit dans une vision éthique et politique et qu'il est peut être intéressant de réinstaller le terme compagnonnage.

¹⁶ Catherine Clénet, *L'accompagnement de l'autoformation, paradoxe, offre sociale ou idéologie*

Gaston Pineau, pour la dernière partie de cette rencontre revisite son approche tripolaire en précisant ce qui est en chemin. En revenant sur ce qui a été fait, il insiste sur le champ dynamique de la triangulation investit à plusieurs reprises :

- . par lui-même dans son texte pour le symposium GRAF 2002 à Bordeaux ou il propose une approche transversale et selon différentes formes du triangle ternaire/tripolaire
- . Par Philippe Carré dans son analyse psychologie, sociologique et pédagogique de l'autoformation
- . par le triangle de la formation de Fabre et De Houssaye.

A travers cette dynamique de triangulation, comment utiliser l'auto ? Il rappelle quatre productions en relation avec cette question :

- . celle de Pascal Galvani¹⁷ qui définit l'auto comme substance dans un mouvement vital
- . le livre « autonomie et formation tout au long de la vie »¹⁸ pour sa dimension temporelle
- . le GRAF de Toulouse¹⁹, pour la question du lien social, de la rencontre comme co-émergence et co-construction
- . celle de Noël Denoyel²⁰ dans son alternance tri-polaire.

Pour revisiter cette approche ternaire, il propose, tout en considérant les trois pôles comme structure anthropoformation de base, de travailler la complexité fond/ forme en réinjectant la Gestalt. Un peu à la manière d'un prisme, travailler un pôle tout en considérant les deux autres dans le fond. De même, pour profiter des moments formateurs dans le choc d'éléments différents, trouver le moment idéal pour travailler le paradoxe à son émergence, isoler le mouvement du passage potentialisation / actualisation.

Pour conclure, Gaston Pineau propose à l'assemblée quelques axes de développement :

- . affiner le champ de l'autoformation
- . penser moins global et plus sectoriel
- . travailler nos diversités autonomisantes
- . réfléchir à l'accompagnement, cet art des mouvements solidaires
- . soigner les moments pour rythmer nos avenir, d'où l'importance de nos rencontres.

Ce symposium 2004 a connu des débats riches sur la question de la prise de pouvoir du sujet, occupant le terrain au détriment de la question de la reconnaissance. Il est sans doute regrettable que cette question n'ait pas été plus développée. P. Le Guy²¹ pourtant proposait quelques pistes qui seraient à approfondir. Son approche des trois niveaux de reconnaissance (renforcement d'une estime de soi, un diplôme et une reconnaissance par les pairs) rappelle la dynamique de la rencontre, à l'origine de la prise de conscience de ses potentialités à se former. Etre reconnu comme sujet apprenant n'est-il pas une condition première de tout apprentissage réussi ?

Quoiqu'il en soit, que le sujet soit en prise avec le système ou plus globalement avec son environnement, à l'épreuve de lui-même dans des situations de dilemmes, de tensions ou de paradoxes, sa prise de pouvoir permet de dépasser ruptures et conflits pour entrer en

¹⁷ P. Galvani, 2002, « Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation », in *L'autoformation, fait social ?*, L'Harmattan, pp 319-342

¹⁸ B. Courtois et H. Prévost, 1998, *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique social

¹⁹ S. Alava, 1999, *Autoformation et lien social*, Université du Sud Toulouse

²⁰ N. Denoyel, 1999, « Alternance Tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce », in *Revue française de pédagogie*, n°128, Paris, INRP, pp 35-41

²¹ cf. Thème 4 « Prendre le pouvoir sur sa forme au cours de la vie et produire une œuvre », p. 6

processus d'autoformation provoquant transformation, émancipation ou projet de soi. S'il ne s'agit pas de décharge ou d'éclatement des responsabilités éducatives, mais d'un nouveau positionnement pour l'institution qui accompagne, il est légitime de s'interroger sur les ressources que celle-ci offre à l'individu pour intégrer cette norme sociale. Quelques pistes ont été soulevées dans ce sens : des environnements ouverts, espaces possibles de négociations, constructions, d'appropriation et de dynamique de pouvoirs d'agir, l'apprentissage expérientielle des gestes psychiques d'orchestration des temps permettant une architecture temporelle d'une transformation personnelle et la mise en lumière de l'Informel, espace ressources de potentialités et de création. Le colloque mondial 2005, « Rencontres entre les cultures et les pratiques formelles, informelles et non formelles d'apprentissage »²² permettra sans aucun doute de préciser cette problématique.

²² 3^{ème} colloque mondial sur l'autoformation, 23, 24 et 25 novembre 2005, Marrakech
<http://colloque2005.chez.tiscali.fr>