

UNIVERSITÉ PARIS VIII-VINCENNES SAINT DENIS
École Doctorale Sciences Sociales

Thèse en vue de l'obtention du doctorat en Sciences de l'Éducation

Catherine Clénet

**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 :

Hélène Bézille, Université Paris XII
&
Jean-Louis Le Grand, Université Paris VIII

Date de soutenance : le 21 juin 2010

Résumé

Si la formation des adultes se trouve être dans « une transition paradigmatique » favorisant « l'émergence des possibles de l'autoformation » (Pineau, 2006), notre thèse propose de contribuer à cette transformation. Elle a pour objet l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes. Son objectif est de rendre intelligible cette problématique en identifiant les caractéristiques propres à ces situations formatives puis en proposant une modélisation.

Nous avons dialectisé la symbolique positive du lien social de l'accompagnement et la dynamique développementale de l'autoformation dans une approche humaniste et constructiviste. Notre réflexion définit l'accompagnement comme la mise à disposition d'un ensemble de facteurs pour susciter l'émergence de l'autre, et l'autoformation comme un processus d'engagement de la personne qui se forme, par elle-même et pour elle-même, dans une perspective de développement des connaissances et de construction de soi.

L'hypothèse générale pose l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation comme une relation spécifique permettant les conditions d'une pratique réflexive. Le champ théorique mobilise les approches psychosociologiques du sujet dans la compréhension de ses rapports avec les autres et dans ses environnements ; les approches

communicationnelles et interactionnelles (Watzlawick, Wittezaele) complètent et orientent la problématique dans le cadre des relations d'influence, plus largement des procédés d'échanges, de réciprocité ou de médiation dans un groupe social (Cardinet, Fustier, Labelle, Mauss). Dans ces situations, les effets formatifs pour l'apprenant se conçoivent dans une démarche réflexive et critique appuyée par la théorie des apprentissages expérientiels (Courtois et Pineau, Schön) et transformateurs (Mezirow).

A partir d'une démarche inductive et compréhensive, nous avons confronté ce cadre théorique à deux terrains qui représentent deux dispositifs novateurs en formation d'adultes, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) et une formation supérieure universitaire dispensée en ligne et à distance. La première étape d'investigation consistait à analyser des récits de pratiques d'accompagnements d'autoformation effectués à partir d'entretiens d'apprenants, adultes qui évoluaient dans des organismes de formation prônant 'une autoformation accompagnée'. Le deuxième terrain d'investigation est issu du champ de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) et nous avons réalisé une observation réflexive propre à une approche ethnométhodologique, à partir d'une pratique de tutorat dans le contexte de la licence en ligne en Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris VIII.

Les résultats de cette thèse montrent que l'accompagnement de l'autoformation relève moins d'une problématique de transmission de savoirs que d'un ensemble de dispositions à mettre en œuvre pour créer des environnements propices au travail, qui suscitent ou font advenir les apprentissages. Ils font état d'une logique communicationnelle, et moins instrumentale, où la dimension relationnelle de l'accompagnement est première, qu'elle se pratique au niveau interpersonnel ou plus largement au sein d'un groupe social. D'autre part, nous avons relevé que ces dynamiques relationnelles se construisent et accompagnent plusieurs manières d'engagement de l'apprenant, le conduisant à dynamiser son autoformation. Dans cette perspective, nos analyses configurent une définition de l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation comme la création d'un espace d'intimité sociale permettant les conditions d'une autoformation.

L'espace d'intimité sociale représente un construit relationnel, espace tiers imaginaire et symbolique, résultat de relations individuelles et collectives accompagnateurs-accompagnés pouvant s'interpréter sous deux formes :

- un construit social, une mise en œuvre opérationnelle d'interactions et d'échanges réciproques, un espace convivial qui induit des comportements particuliers de la part des participants car faisant référence à des valeurs de confiance, de parité, d'altérité, propices à des formes de collaboration et de co-formation ;

- un construit psychique, plus sous-terrain, émergeant de relations interpersonnelles créatrices de lien subjectif, pouvant s'interpréter comme un espace transitionnel, espace intermédiaire, chargé en potentiel permettant de manière protégée l'expérimentation de soi et l'engagement dans un processus transformateur.

Ce construit relationnel fait étayage et favorise une autoformation envisagée de plusieurs manières comme une pratique, un entraînement à faire et à se faire, un processus dynamique conjuguant trois axes :

- un engagement de l'apprenant se manifestant par du travail autonome mobilisant son autodirection, par la participation à un groupe social, à une communauté de pratique, par l'implication dans l'action, dans la réflexion individuelle et collective;
- une démarche réflexive encouragée et favorisée dans les échanges, la confrontation, le dialogue et provoquant conscientisation, réflexion critique et auto-réflexion ;
- résultant de ces deux premiers en convergeant les effets formatifs, un développement de soi alliant l'autonomisation, la socialisation et la subjectivation.

A l'issue de notre recherche, à visée praxéologique, nous situons l'accompagnement de l'autoformation dans plusieurs courants des sciences humaines et sociales. La dynamique relationnelle présentée dans ces situations formatives questionne directement la pratique pédagogique, tant sur la posture du formateur que de la relation pédagogique, situant l'action éducative dans un agir communicationnel et auto-réflexif (Habermas). De plus, la mise en évidence de l'importance du 'contexte' accordé dans ce travail, se référant à l'appartenance à un groupe social et aux pratiques qui s'y installent, n'est pas s'en rappeler le débat plus large de l'apprentissage situé, interrogé dans les théories sociales de l'apprentissage (Lave et Wenger) et des apprentissages informels (Bézille et Brougère).

Hélène Bézille

Jean-Louis Le Grand