

DE L'USAGE DE DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION A L'EMERGENCE DE NOUVELLES DIMENSIONS DANS CES ORGANISATIONS

*Catherine CLENET,
docteure associée au laboratoire Centre de Recherche sur
l'Education les Apprentissages et la Didactique, Cread (EA3875),
formatrice-consultante, chargée d'enseignement, Université Rennes 2*

RESUME

Dans notre contribution, nous tentons de montrer comment la conception d'un dispositif de formation peut se poursuivre dans l'usage qui en est fait. Prenant appui sur nos travaux de thèse, à partir d'une recherche qualitative mixant démarches inductive et compréhensive, nous avons étudié deux dispositifs novateurs en formation pour adultes, privilégiant l'étude de la dynamique relationnelle en jeu. Ainsi nos analyses nous conduisent à définir l'accompagnement de l'autoformation comme la création d'un espace d'intimité sociale. Dans ce prolongement, nous avons proposé de nouvelles dimensions à ces dispositifs de formation. C'est ainsi qu'un dispositif d'accompagnement de l'autoformation peut devenir un élément déterminant pour un projet de formation innovant, relevant d'une démarche de recherche-action et/ou de la constitution d'une communauté de pratique.

MOTS-CLES

Accompagnement / Autoformation / Communauté de pratique / Dispositif / Recherche qualitative / Recherche-action.

■ Dans le cadre de nos travaux de thèse (Clénet, 2010), nous avons étudié deux dispositifs novateurs en formation pour adultes, un atelier de pédagogie personnalisée (APP) et une formation supérieure en ligne et à distance. Quelques précisions sont nécessaires pour comprendre notre démarche. Nous ne nous engageons pas dans une analyse socio-économique ou politique des environnements. Nous cherchons davantage à comprendre les situations d'accompagnement de l'autoformation des apprenants dans ces dispositifs. Pour cela, nous prenons appui sur les relations qu'entretiennent en situation les usagers du dispositif (accompagnateurs et accompagnés). Dans cette perspective, nous définissons 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.

Dans cette contribution, nous tenterons de montrer comment la conception d'un dispositif de formation peut se construire et se reconfigurer dans l'usage qui en est fait. Après avoir caractérisé les dispositifs de formation étudiés, nous insisterons sur les méthodes d'investigations utilisées. Nous verrons que celles-ci restent au plus près des usages et des usagers. Dans une dernière partie, après avoir proposé une nouvelle conception de cette manière d'organiser les formations, nous en préciserons les caractéristiques.

LES DISPOSITIFS : DES ORGANISATIONS PEDAGOGIQUES PRONANT UN ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION

Les investigations de terrain que nous avons menées nous ont conduits à observer et à analyser des pratiques d'accompagnement de l'autoformation. Nous cherchions à comprendre la dynamique de cette forme d'organisation pédagogique en caractérisant et en qualifiant ce qui nous semblait relever d'un accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation pour adultes. Nos investigations ont porté sur deux terrains : un atelier pédagogique personnalisé et une licence en Sciences de l'Education en ligne.

S'agissant du contexte institutionnel, des publics bénéficiaires et des modalités opérationnelles, on ne saurait dégager des caractéristiques communes à ces deux dispositifs ; mais dans les deux cas, on se préoccupe d'autoformation.

Avec Bourgeois (2009), nous considérons qu'un dispositif est "un ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre, soi-même et autrui" (p. 507). Cette définition convient pour décrire les deux dispositifs que nous avons choisi d'étudier sachant que l'accompagnement de l'autoformation y est prévu et pensé. Ces deux dispositifs conçoivent, organisent et

mettent en œuvre, chacun à leur manière, des pratiques qui s'y réfèrent. Celles-ci sont clairement affichées, écrites et prescrites dans les objectifs de formation. Elles sont portées par des cadres de référence et de recherche dans lequel l'accompagnement à l'autoformation a été problématisé explicitement : pour l'un, la référence est celle de la formation individualisée, en particulier dans les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) (Carré et Tétart, 2003) ; pour l'autre, celle des Formations Ouvertes et A Distance (Foad) (Collectif de Chasseneuil, 2001).

En ce qui concerne l'APP, on parle "d'autoformation accompagnée". Cette manière de faire la formation est garantie dans un label¹. Les apprenants stagiaires travaillent en autonomie, dans un centre de ressources (en général multimédia) après avoir co-construit avec l'équipe pédagogique un contrat de formation individualisé. Les formateurs sont des personnes ressources, expertes parfois, facilitatrices et médiatrices des apprentissages. Ils aident, soutiennent et conseillent. Ce sont des "*encadrants indispensables*" selon les dires des apprenants que nous avons interviewés.

Le deuxième dispositif étudié relève de la Foad. Dans notre étude, nous avons pris appui sur une licence en ligne et à distance en Sciences de l'Education proposée par l'Université de Paris VIII. Comme pour les APP, dans ce champ de pratique, la question de l'accompagnement de l'autoformation a été largement problématisée.

La licence² a été mise en ligne pour l'année universitaire 2005/2006 par une petite équipe pédagogique. Les cours en ligne permettant l'enseignement à distance sont portés par une plate-forme via Internet. Ils s'adressent à un public d'adultes, salariés, pour la plupart dans le secteur social, habitants le territoire français, y compris l'outre-mer. Les étudiants composent leur licence en choisissant des enseignements et il la valide par une production individuelle (ou collective parfois). Trois regroupements pédagogiques dans l'année universitaire sont organisés en présentiel à l'université. En ce qui concerne l'accompagnement proprement dit, la plateforme prévoit un système de messagerie et des espaces interactifs appelés forums permettant des échanges asynchrones. Plusieurs personnes sont responsables de cet accompagnement : les enseignants qui animent leurs cours à travers des forums de cours ; les tuteurs (fonction d'appui et de soutien) qui aident les étudiants dans leur parcours de formation global grâce à un forum tutorat, et les référents qui sont des personnes ressources sur le plan administratif et technique.

¹ Depuis leur création dans les années 1980, un APP était conventionné avec l'état et un organisme de formation privé ou public, fixant un partenariat financier. Depuis la fin 2008, l'Etat s'est désengagé des APP et a cédé le label à l'APapp, Association pour la Promotion du label APP qui depuis, en assure la gestion et anime ce nouveau réseau ; pour plus de précisions, cf. le site de l'APapp <http://app-reseau.eu/>

² Il s'agit d'une troisième année comme toujours en sciences de l'éducation.

Les dispositifs étudiés dans notre recherche sont donc des organisations pédagogiques conçues pour mettre en œuvre un accompagnement de l'autoformation pour les apprenants. Avant d'analyser les conditions qui rendent possible cette activité et la poursuite de la conception du dispositif dans l'usage qui en est fait, nous allons insister sur les méthodologies de recherche utilisées. La posture de formation que nous nous sommes efforcée d'adopter, nous a permis d'accueillir des données qui dévoilent les faces cachées de ces dispositifs.

APPROCHE ET INVESTIGATION DE TERRAINS : UNE OBSERVATION DES PRATIQUES SOCIALES ET UNE DEMARCHE D'ANALYSE COMPREHENSIVE

Pour observer les pratiques d'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs étudiés, nous avons privilégié la parole des usagers. Le plus souvent, comme Bourgeois le rappelle dans une contribution (2009), les dispositifs d'apprentissage sont vus et pensés du côté des concepteurs que sont les formateurs ou les responsables pédagogiques ; mais pour prendre en considération les usages, il nous fallait observer, écouter, prendre en compte les usagers eux-mêmes. Dans cette perspective, nous avons privilégié une démarche inductive et compréhensive (Kaufmann, 1996 ; Wright Mills, 2006) qui nous a permis d'effectuer :

- une analyse de récits des pratiques d'accompagnement de l'autoformation d'adultes en formation,
- une approche ethnométhodologique du contexte d'un tutorat dans une licence en ligne en sciences de l'éducation.

UNE ANALYSE COMPREHENSIVE DE PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT D'ADULTES EN FORMATION INDIVIDUALISEE

Nous avons analysé les récits d'adultes fréquentant un Atelier Pédagogique Personnalisé, autrement dit inscrit dans une formation individualisée. Cela nous a permis d'étudier des pratiques d'accompagnement à l'autoformation. Qu'en disent les usagers de l'APP, comment les définissent-ils, comment sont-elles qualifiées, identifiées ? Portent-ils un regard critique relativement à leurs besoins, comment se représentent-ils le rôle du formateur ?

En menant les entretiens, nous cherchions à obtenir une verbalisation de l'expérience d'apprentissage vécue. Dans la perspective d'une analyse des pratiques³, les entretiens ont permis de recueillir une description des pratiques (Vermersch, 1994) prenant en considération les opinions afférentes, les sentiments, les doutes et les impressions des usagers de l'APP.

Pour faciliter un type d'échange laissant les stagiaires s'exprimer librement, nous avons mené des entretiens semi-directifs, canalisé par un questionnement de faible directivité pour que les apprenants se placent dans une situation d'analyse de leur expérience d'autoformation et des pratiques d'accompagnement qui s'y réfèrent. En nous inspirant de l'entretien compréhensif, nous avons cherché à installer une relation de confiance permettant un réel échange entre interviewés et interviewer. Le ton à trouver était "beaucoup plus proche de celui de la conversation entre les individus égaux que du questionnement administratif de haut... On bavarde autour du sujet" (Kaufmann, 1996, p. 47). Les entretiens se sont déroulés après la formation, dans un petit bureau situé dans les locaux de l'APP. Nous nous sommes appliqués à installer la discussion, à en faire l'expression de notre curiosité, à comprendre. Ecoute et intérêt de la personne qui parle, empathie sont les clés de notre démarche. Pour gagner la confiance des stagiaires et pour une meilleure liberté d'expression, nous avons adopté une transparence de position et de place⁴. Notre posture d'interviewer se voulait présente et de proximité, telle que suggérée dans ces quelques lignes : "Il [l'enquêteur] doit être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu un intime" (Kaufmann, 1996, p. 53).

L'analyse des informations recueillies à travers ces récits et témoignages d'apprenants s'est inspirée elle aussi de la démarche compréhensive d'enquête proposée par Kaufmann (1996). L'investigation n'avait pas pour but de prouver la validité des résultats mais de juger de la fiabilité du modèle tiré de nos observations précédentes et configuré par un ensemble d'hypothèses pré établies. Il s'est agi de confronter un

³ A comprendre au sens commun d'une réflexion-analyse menée par les apprenants eux-mêmes au sujet de leurs propres pratiques d'apprentissage dans cet environnement institué et prescrit d'autoformation, sans intention de professionnalisation des personnes, des activités ou des organisations, mais bien dans un souci d'explicitation et de compréhension.

⁴ Je me suis présentée en tant que formatrice, professionnelle familière de cet environnement de formation ; j'ai expliqué également ma recherche en cours, en insistant sur le fait que celle-ci n'avait pas d'enjeux institutionnels puisque ma démarche était volontaire et je n'agissais pas avec une commande institutionnelle mais bien avec toute liberté.

cadre conceptuel à un terrain venant éventuellement le légitimer mais aussi le bousculer, le réinterroger en vue d'une élaboration théorique proche, différente ou dérivée.

Pour nous imprégner des récits des apprenants, de leurs points de vue, nous avons écouté plusieurs fois les entretiens à des moments différents. Ces allers retours entre compréhension, écoute attentive, prise de distance, ont permis à l'objectivation de se construire peu à peu et à l'analyse critique de s'élaborer progressivement. Une telle approche vise une compréhension d'ensemble, le chercheur s'efforçant de s'imprégner du propos pour saisir le déjà-là tout en donnant du volume à l'objet de recherche. Nous ne voulions pas prendre le risque d'appauvrir l'interprétation en triant, découpant et catégorisant des données.

L'entretien compréhensif comme les autres méthodes qualitatives, renferme une part "d'empirisme irréductible" (Kaufmann, 1996). En ce qui nous concerne, cette expérience engagée se situe du côté des encadrants, c'est-à-dire des formateurs et de l'équipe pédagogique. Notre volonté de découvrir par d'autres (les apprenants) nécessitait un décentrage opéré dans cette démarche d'appropriation et de captation de points de vue. "Je me laisse entraîner, par l'histoire dans laquelle j'entre progressivement, par les hypothèses en mouvement dans ma tête ; adoptant une attitude d' "attention flottante"⁵ (Kaufmann, 1996, p. 80).

UNE APPROCHE ETHNOMETHODOLOGIQUE DE PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT D'ADULTES EN LICENCE EN LIGNE

Pour le deuxième terrain de recherche, fidèle à une démarche compréhensive inductive, nous avons opté pour un travail relevant de l'ethnométhodologie et de l'interactionnisme symbolique (Coulon, 1996, 2002). Immersée dans le groupe comme un membre naturel à part entière⁶, participant et observant, nous avons exploité une expérience personnelle de tutorat menée avec un groupe d'adultes inscrits dans une licence en ligne en sciences de l'éducation.

Dans cette étude, l'observation, l'analyse des processus et des actions mises en œuvre dans les interactions pouvaient permettre de mettre à jour "comment" les acteurs fabriquent, bricolent leur monde. Nous avons le souci d'analyser l'écart entre la

⁵ NDL : "attention flottante", expression tirée du texte de Michelat (1975).

⁶ Si selon Coulon (1996), "Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive d'un langage commun" (p. 44), dans mon cas justement, cette affiliation s'est construite mutuellement et réciproquement car j'ai intégré l'équipe pédagogique un an avant d'être véritablement en poste de tutrice.

règle, ce qui est prescrit y compris dans l'intention qu'on en donne avant l'action, et son application, autrement dit ce qui se passe réellement en interaction. Nous avons donc cherché à saisir le contenu mais aussi surtout la forme de l'interaction sociale "qui ne peut être perçue clairement que si l'on substitue à notre intérêt envers ce que les individus font celui de décrire 'comment' ils le font" (Coulon, 1996, p. 114).

Dans ce travail d'interprétation d'une conduite sociale singulière, nous nous sommes attachés à décrire un contexte particulier où s'ancre une pratique pédagogique forte qui influence, et qui fait advenir, un état d'esprit propre à ce contexte. Nous avons décrit comment nous en sommes devenus membre. Nous avons complété nos observations en nous appuyant sur des documents variés, pédagogiques, institutionnels et sur un ouvrage publié à l'occasion de cette expérience (Kim et Verrier, 2009). Nous avons ensuite étudié plus particulièrement la pratique du tutorat au sein d'un groupe dont nous étions tutrice. Participante à part entière dans le monde que nous nous proposons d'étudier, nous étions en mesure de comprendre de manière plus aisée "ces phénomènes privés que sont les productions signifiantes des acteurs" (Coulon, 2002, p. 14), tant en terme de conduites que d'émotions des participants.

De cette participation observante des personnes en situation, nous avons recueilli des données extraites principalement des traces laissées dans les échanges que nous avons entretenus en ligne sur les forums et avec la messagerie électronique. Nous avons procédé à une analyse de sens en nous appuyant sur les signifiants des conversations. Cela nous a permis de mettre à jour la manière dont les interactions se structurent et de comprendre de quels procédés elles relèvent pour construire l'espace social. En effet, si tant est qu'il puisse exister "un secret de l'assemblage social", nous pensons avec Coulon (1996, p. 85) qu'il "se dévoile par l'analyse des ethnométhodes, c'est-à-dire des procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant". Pour mener à bien cette analyse de terrain, nous avons utilisé nos observations et les données langagières exprimées dans les conversations, mais également des documents statistiques réalisés au cours de cette expérience. Ces matériaux fournissent des données quantitatives et qualitatives relatives à l'accompagnement pédagogique des étudiants⁷. Dans un souci de compréhension et d'explicitation, nous avons confronté ces données à des grilles de lecture provenant de travaux de recherche en matière d'accompagnement⁸.

⁷ Une évaluation-questionnaire effectuée en fin de formation (second semestre).

⁸ Grille "des dimensions du tutorat" de Glikman (Cemaforad, 2008) et "registres d'accompagnement" de Paul (2004).

A partir de cette observation réflexive⁹ opérée dans le contexte d'une licence en ligne, nous avons construit une analyse tant quantitative que qualitative, révélant une situation "accountable"¹⁰, mettant en lumière des formes et des procédés, des manières de faire, des effets quant à un accompagnement de l'autoformation pour les étudiants/apprenants¹¹.

VERS UNE CONFIGURATION D'ENSEMBLE

Les résultats de cette recherche 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 plus communicationnelle qu'instrumentale. La dimension relationnelle de l'accompagnement est première, 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 modalités d'engagement de l'apprenant, le conduisant à dynamiser son autoformation. Dans cette perspective, nos analyses invitent à penser autrement qu'on ne le fait habituellement ce qu'est l'accompagnement de l'autoformation. Nous proposons de le définir comme la création d'un espace d'intimité sociale permettant les conditions d'une autoformation. Cet espace est 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, sous-jacent, 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.

⁹ Comprise comme les ethnométhodologues, dans la mesure où elle constitue une pratique qui décrit un monde social.

¹⁰ Une situation présente là, disponible, donc descriptible, analysable, intelligible, rapportable (Coulon, 1996).

¹¹ Pour enrichir nos travaux, il aurait été souhaitable d'étudier sous cette forme ethnométhodologique, quelques autres forums de cours, complétant alors ce que nous avons interprété comme un accompagnement partagé de l'autoformation des apprenants.

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 ;
- et, quand l'engagement de l'apprenant converge avec une démarche réflexive, des effets formatifs résultant de ces deux axes à savoir un développement de soi alliant l'autonomisation, la socialisation et la subjectivation.

CE QUE NOS ANALYSES ONT REVELE SUR LE PLAN DU DISPOSITIF

Comme nous l'avons annoncé dans cette contribution, notre recherche a privilégié l'étude des relations entre les personnes dans des environnements formatifs. Cela nous a permis de révéler des formes ou plutôt des dimensions propres à ces dispositifs d'accompagnement de l'autoformation utiles pour les organisations.

En effet, "la relation sociale éducative se traduit par la construction de formes ou de configurations si l'on préfère l'expression de Elias (1991)"¹² (Brougère, Bézille, 2007, p. 144). Elle se concrétise et s'actualise dans des mises en scène spécifiques donnant priorité à la communication et l'expression entre les personnes impliquées dans le dispositif. C'est cette idée que nous avons mobilisée dans notre définition de l'accompagnement de l'autoformation comme espace d'intimité sociale. Poursuivant l'élaboration de ces mises en scène, nous proposons la figure suivante pour représenter les dimensions d'un dispositif d'accompagnement de l'autoformation.

¹² Elias donne à la configuration, "une situation concrète d'interdépendance", "un système d'interactions - la structure sociale - vu à la hauteur des individus", "un espace de pertinence".

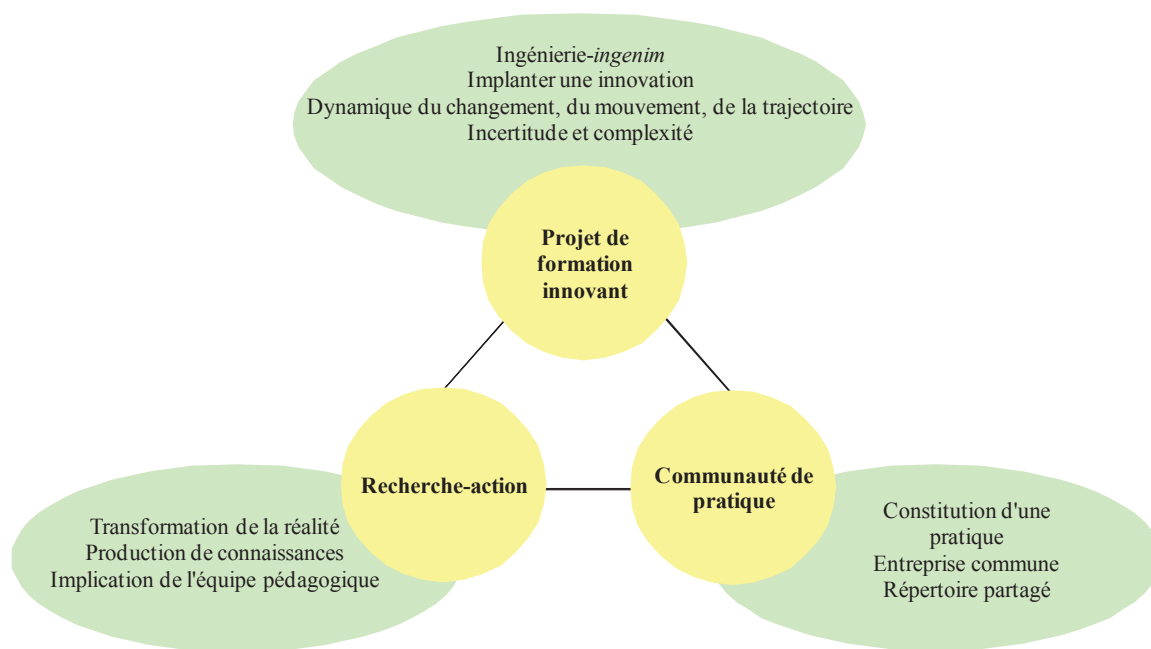


Figure 1. Dimensions d'un dispositif d'accompagnement de l'autoformation.

UN DISPOSITIF PORTEUR D'UN PROJET

Nous allons rappeler les caractéristiques du projet dans ce qu'il a de plus fondamental avant d'en arriver plus concrètement à sa mobilisation dans le champ de la formation.

Le projet est porteur d'innovation, il génère une dynamique et une trajectoire, un flux de changement pour les hommes et leurs actions (Alter, 2000). Pratique à la mode, souvent conviée dans une perspective productiviste, la conduite de projet est mise en cause aujourd'hui. Elle pourrait être néanmoins repensée comme un moyen pour (ré)apprendre à anticiper¹³. Cette démarche nous intéresse à bien des égards. Fonction symbolique, par anticipation sur les caractéristiques de l'action en proposant sens à l'action, fonction opératoire également par mise en cohérence de l'action, "l'idée de projet contient en elle-même l'intéressante expérience du passage de la théorie à la pratique [...] de la conception à la réalisation [...]" (Bellenger, Couchaere, 1992 ; Lhoste 1991, cité dans Pain, 2003). Car en effet, si le but d'un projet est d'introduire du changement (Boutinet, 1992), il correspond à une volonté de celui ou ceux qui le conçoivent et le réalisent, d'implanter une innovation au sein d'organisation, de développer, voir transformer un environnement, une pratique.

Si l'on s'en tient à l'ingénierie de formation, "l'élaboration d'un projet de formation peut être assimilée à cette démarche dans le sens de la construction d'un dispositif

¹³ Expression empruntée et en référence au n° 176 d'Education permanente, *Peut-on (ré)apprendre à anticiper ?*

répondant à des objectifs précis, avec des moyens définis et dans un délai fixé" (Pain, 2003, p. 49). Produit de l'ingénierie, le dispositif de formation peut paraître, comme cette dernière, résultat d'une vision technocratique et instrumentale, produit d'une mécanique trop huilée qui aurait tendance à trouver des solutions toutes faites et exclurait toute forme d'ingéniosité. Mais ce serait oublier l'*Ingenium* de Vico et cet art du génie à l'œuvre dans la modélisation de situation complexe (Clénet, 2003). Ce processus enraciné dans l'humain est aux origines de l'action et de la réflexion : chercher à "faire comprendre" et "à comprendre pour faire", processus d'invention, qui mobilise du génie en actionnant l'imaginaire. Un dispositif n'est donc pas un modèle, un calque à appliquer. C'est un système qui évolue pour s'adapter aux demandes de formation ; une organisation finalisée regroupant objectifs, acteurs, méthodes et ressources, règles et techniques, "un corpus de savoirs et de savoir-faire sur lesquels il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique" (Le Boterf, 2003, p. 54). C'est une organisation mouvante à construire avec les acteurs en présence.

Notre propos n'est pas ici de participer aux débats politiques, économiques, idéologiques et pédagogiques toujours persistants sur l'ingénierie ou les stratégies en formation (Brémaud et Guillaumin, 2010), mais bien de nous attacher à observer et comprendre une pratique à l'œuvre au sein d'une communauté professionnelle qui se dégage de l'usage des dispositifs de formation que nous avons analysés dans cette recherche. Nous retenons donc que le dispositif ou système de formation est la matérialisation d'un projet de formation.

Or nous avons observé et noté dans nos recherches, en prenant appui sur deux dispositifs de formation, que l'accompagnement à l'autoformation pouvait être facilité ou non en fonction de la "qualité" du projet de formation. L'analyse de notre premier terrain (APP) a montré un accompagnement restreint voir défaillant et une autoformation réduite pour les apprenants. Le dispositif fonctionnait conformément au cahier des charges mais sans projet particulier et sans intention particulière d'introduire un changement dans le fonctionnement habituel. Par contre, l'analyse du second terrain (licence en ligne) a montré une pratique d'accompagnement partagé par l'équipe pédagogique ayant un effet assez performant sur l'activité d'autoformation des apprenants. Nous avons noté là, la force et la dynamique émanant d'un projet novateur porté par une équipe engagée sur les plans éthique et pédagogique. Si l'on s'en tient à cet enseignement, un dispositif mobilisant un projet innovant facilite un accompagnement de l'autoformation des apprenants.

RECHERCHE-ACTION ET/OU COMMUNAUTE DE PRATIQUE

La recherche-action est également un des éléments moteurs de la méthodologie en œuvre dans le projet de la licence en ligne. Il semble que ce type de pratique pour mettre en œuvre un projet de formation active un double niveau d'accompagnement de l'autoformation : celui de l'équipe pédagogique et celui des apprenants.

En effet, en recherche action, "il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations" (Hugon, 1988, dans Barbier, 1997, p. 253). Ces finalités annoncées, la méthodologie nécessite des moyens humains et en particulier un collectif, groupe de formateurs dont les principes sont ceux de l'implication, de la participation et de l'engagement dans une œuvre commune, celle de la mise en œuvre du projet.

Nous retrouvons ces caractéristiques dans ce que Wenger (2005) définit comme caractéristiques des communautés de pratique : le développement d'une pratique sociale où les acteurs participent à la bonne marche de l'entreprise en s'engageant les uns par rapport aux autres par reconnaissance réciproque de chacun. L'expérience de la licence en ligne témoigne d'une telle configuration : un noyau d'enseignants partageant les mêmes valeurs, déjà coutumiers d'expériences nouvelles, avec une volonté de développer un projet innovant dans le cadre d'une recherche-action, une intégration progressive des enseignants dans un groupe déjà constitué, le partage d'une pratique¹⁴, élaborée au fur et à mesure de l'action en coordination avec des réunions de travail plus réflexives, l'élaboration progressive d'un produit "licence en ligne" qui fait l'objet d'un ouvrage collectif (Kim et Verrier, 2009). Ainsi s'enrange un processus de transformation de la réalité de la formation, celle de la mise au point d'un dispositif de formation en ligne pour la licence, mais également de manière sous-jacente (car ce n'est pas de cette réalité dont il est question dans la production des connaissances en question dans la recherche action) un processus d'autoformation pour les étudiants, les enseignants, les tuteurs et les membres de l'équipe. Tous apprennent par et dans la pratique, et par la participation à un groupe social. Ils

¹⁴ Défini par Wenger comme un ensemble de compétences, de tâches et d'actions des acteurs mais aussi l'ensemble des significations, des relations, des artefacts, des conventions, des valeurs, des représentations qui permettent de rendre l'expérience au travail possible.

construisent progressivement leur identité d'enseignants, de tuteurs et d'étudiants d'une formation à distance et en ligne¹⁵.

UNE PROPAGATION DE L'AUTOFORMATION

Il semble bien que l'activité d'autoformation se dynamise et se développe grâce à la dynamique d'une recherche action, qui porte en elle-même un projet innovant au sein d'une communauté de pratiques. Une question se pose toutefois, celle de savoir si c'est la recherche action qui dynamise l'autoformation ou si c'est la constitution d'une communauté de pratiques qui génère de l'autoformation pour ses membres ? Peut-être pourrions-nous avancer l'hypothèse que la recherche-action, parce qu'elle est le projet pensé, conceptualisé, le cadre, l'ingénierie en quelque sorte, fait advenir une communauté de pratique, cette dernière se faisant et se constituant progressivement.

Quoiqu'il en soit, à la manière de la propagation d'une onde, nous pensons que la dynamique de projet et de recherche-action au sein de la communauté favorise l'accompagnement de l'autoformation. C'est ce que nous avons repéré dans l'analyse de ce terrain d'investigation de la licence en ligne. C'est aussi par extension ce que nous avons pu conclure en analysant le terrain de l'APP. En nous appuyant sur le travail de recherche de Pinot (2008), nous avons constaté que le qualificatif de "communauté de pratique" de ce groupe de professionnels dépendait de ce qu'ils exerçaient comme "entreprise commune", une des caractéristiques essentielles d'une communauté de pratique telle que l'a définie Wenger (2005). Ainsi d'un APP à l'autre, selon que le projet est vivant ou non, l'accompagnement de l'autoformation est plus ou moins performant. Il faut toutefois admettre que notre recherche s'est concentrée sur l'étude de deux dispositifs et qu'elle ne prétend pas à la généralité de ses résultats. Ce travail mériterait des prolongations.

¹⁵ Je pourrai témoigner de cette autoformation, ayant été tutrice dans cette licence en ligne, impliquée avant même d'avoir commencé à faire car intégrée à l'équipe et au projet une année universitaire avant, m'imprégnant de cette culture par "participation légitime périphérique" ayant été retenue par la commission de sélection des candidats et reconnue par l'équipe d'enseignants en place.

CONCLUSION

Dans notre contribution, nous avons montré comment la conception d'un dispositif de formation pouvait se poursuivre dans l'usage qui en est fait. En mobilisant une démarche inductive et compréhensive nous avons étudié des dispositifs réputés novateurs en formation pour adultes. Cela nous a permis de définir l'accompagnement de l'autoformation comme la création d'un espace d'intimité sociale. Dans le prolongement, nous avons proposé de nouvelles dimensions à ces dispositifs, celles-ci émergeant dans l'usage qu'il en était fait. C'est ainsi qu'un dispositif d'accompagnement de l'autoformation peut se concevoir, dans le cadre d'un projet de formation innovant, comme une démarche de recherche-action et comme la constitution d'une communauté de pratique.

Nous avons montré comment les pratiques font évoluer voir transformer le dispositif. L'écart entre un dispositif prescrit et un dispositif vécu, moyennant des méthodes d'observations appropriées, est important à apprécier car il permet de dévoiler les faces cachées du dispositif, de repérer des formes, des invariants utiles pour le travail de conception. Dans cette perspective, la conception d'un dispositif s'élabore bien dans, à travers des usages que l'on en fait, proposant des formes flexibles, mouvantes capables de s'adapter et s'ajuster à des situations formatives toujours en transformation. C'est une activité qui relève d'une démarche proprement praxéologique.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Puf.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris, France : Anthropos.
- Boutinet, J.P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris, France : Puf.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In Barbier J.M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.C. *Encyclopédie de la formation* (p. 507-536). Paris, France : Puf.
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Brémaud, L. & Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de formation. Transformations, recompositions*. Rennes, France : Pur.

- Carré, P. & Tétart, M. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris, France : L'Harmattan.
- 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 en sciences de l'éducation non publiée. Saint-Denis, France : Université Paris 8.
- Clénet, J. (2003). L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir. *Education Permanente*, 153, 63-75.
- Coulon, A. (1996). *L'ethnométhodologie*. Paris, France : Puf.
- Coulon, A. (2002). *L'école de Chicago*. Paris, France : Puf.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*. Paris, France : L'Harmattan.
- Glikman, V. (2008). Quelles modèles d'exercice de la fonction tutorale à distance pour quels apprenants ? Actes du colloque, *Cemaforad 4*. Strasbourg [en ligne] consulté en 2009 <http://edison.u-strasbg.fr/openconf/papers/84.pdf>.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Kim, S.M. & Verrier, C. (2009). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Implication et pédagogie*. Paris, France : De boeck.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education permanente*, 153, 53-61.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247.
- Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation, état des lieux*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pinot, B. (2008). *Réseau professionnel et identité, l'exemple du réseau APP*. Mémoire de Master 2. Saint-Denis, France : Université Paris 8.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, France : Esf.
- Wenger, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique*. Saint Nicolas, Québec : Pul.
- Wright Mills, C. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris, France : La Découverte.