

L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION VU PAR DES ADULTES EN FORMATION : CONSTATS ET ELEMENTS D'ANALYSE

Catherine CLENET,
*formatrice d'adultes et doctorante en sciences de l'éducation,
laboratoire Experice, Paris 8, EA 3971*

■ Dans le cadre de travaux ultérieurs, j'ai particulièrement étudié les pratiques d'accompagnement de l'autoformation avec des apprenants jeunes adultes en voie de professionnalisation (C. Clénet, 2003, p. 29-44). Poursuivant mes recherches, mon questionnement se centralise aujourd'hui plus précisément sur les relations d'influence accompagnateurs/accompagnés dans cette problématique d'ensemble de l'accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation¹.

Je travaille depuis plus de quinze ans dans le champ de la formation professionnelle des adultes. Cette connaissance empirique du terrain de recherche, bien qu'elle vienne en quelque sorte nourrir ma compréhension des situations grâce à cette "ethnographie" de contexte (H. Bézille, 2007, p.47)², n'est cependant pas exclue de toute autre investigation, cherchant à mieux appréhender des situations pour le moins complexes. Poursuivant mes recherches, j'ai choisi d'observer et d'analyser en particulier, deux dispositifs de formation qui me sont familiers et à travers le récit de quelques adultes apprenants s'en réfèrent³. Il me semble en effet important, s'agissant d'autoformation, de comprendre le point de vue de l'apprenant ; s'agissant de la fonction d'accompagnement, d'en approfondir sa compréhension en se plaçant du

¹ J'ai formalisé une première étape de cette réflexion dans le cadre du mémoire de DEA, *Altérité et accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation, dimensions singulières et collectives, pratiques formelles et informelles*, mémoire soutenu en octobre 2005, Université de ParisVIII, sous la direction de H. Bézille et de J.L. Le Grand.

² L'auteur nomme ainsi une démarche engagée du chercheur, à l'opposé d'un modèle classique de l'enquête sur échantillon, qui en prenant le temps de séjourner sur un terrain, pourra s'en imprégner, en saisir le climat, et tout en développant des critères de mesure appropriée comme celui du détail, de l'anecdote, de l'échange informel, lui permettra de comprendre les rapports entre les sujets, leur culture professionnelle, l'organisation tant sous l'angle du prescrit, de l'officiel mais également et surtout sous celui des représentations imaginaires, des codes de l'implicite, des habitudes.

³ J'ai interrogé six apprenants adultes évoluant dans ces organismes de formation ; mon intention n'étant pas de faire une analyse quantitative des données, je n'ai pas jugé utile de réaliser un échantillonnage plus poussé utilisant des critères plus objectifs et conduisant à un profil type. Je cherche à comprendre comment s'établissent les relations quel que soit le singulier des personnes.

côté de celui qui est accompagné⁴.

Le choix de ces dispositifs vient prioritairement du fait qu'ils revendiquent et mettent en œuvre dans leur ingénierie de formation, une "autoformation" accompagnée ou "tutorée". Mon intention était de questionner ces adultes apprenants sur les pratiques d'accompagnement dans leur formation en cours. Que peuvent-ils en dire, comment les définissent-ils, comment peuvent-ils les qualifier, les identifier ? Quels regards critiques par rapport à leurs besoins, leurs représentations du rôle du formateur ? Quels éléments d'analyse ces propos peuvent-ils avancer ou bousculer s'agissant de caractériser un accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation ?

Dans cette contribution, je proposerai une modélisation de l'accompagnement de l'autoformation construite au cours de mes travaux de recherche et qui constitue une grille de lecture pour cette investigation. Après avoir caractérisé rapidement ce contexte de formation individualisée pour adultes, j'annoncerai les constats qui en résultent en ce qui concerne les pratiques d'autoformation des apprenants où il semble qu'il y ait une certaine confusion entre l'autoformation annoncée et la formation individualisée mise en œuvre. Cette problématique s'inscrit dans le cadre de la relation pédagogique, c'est pourquoi, je soulèverai quelques constats amenant des défaillances de notre point de vue du côté de l'équipe pédagogique en matière d'accompagnement de l'autoformation. Je reviendrai ensuite sur le moment d'entretien et ce qu'il permet d'en dire au regard justement d'un accompagnement de l'autoformation. Ce qui me permettra de conclure en insistant sur l'importance de(s) accompagnement(s) approprié(s) pour faciliter une plus riche autoformation dans les dispositifs de formation.

⁴ En effet, l'accompagnement dans les pratiques et la recherche est souvent abordé du côté des accompagnateurs, qu'ils se manifestent en tant que personnes accompagnateurs ou dispositifs, environnements accompagnants ; cf. bibliographie M. Paul, 2002, p. 43-56 ; puis les deux ouvrages de référence en la matière J.P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.Y. Robin (ss dir.), 2007, et M. Beauvais, C. Gérard, J.P. Gillier (coord.), 2006.

UNE MODELISATION⁵ DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION

L'autoformation s'est institutionnalisée en Europe depuis trente ans⁶. Recherche jeune, "c'est dans cette transition paradigmatique complexe, entre un enseignement initial temporaire et un apprentissage permanent à tous les âges et dans tous les secteurs de la vie qu'a été située, dès les années 1970, l'émergence des possibles de l'autoformation" (G. Pineau, 2006, p. 5). Et elle reste toujours à l'ordre du jour que ce soit dans le secteur de la recherche que dans celui des pratiques (P. Carré, 2006, p. 19-29). Plus communément entendu comme "la formation par soi-même", elle s'inscrit dans un processus dynamique d'engagement de la personne dans ses interactions avec l'environnement social qu'il soit formel ou informel⁷.

Dans cette perspective, mon approche de l'autoformation s'appuie sur le modèle ternaire de la formation, proposé par G. Pineau (1986), "l'auto", "l'éco" et "l'hétéro" formation⁸ et auquel j'ai 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 (B. Albéro, 2000).
- 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 (B. Courtois et G. Pineau, 1991 ; D.A. Schön, 1994 ; J. Mézirow, 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 (P. Carré, 1993 ; P. Galvani, 2002).

⁵ Selon l'orientation qu'en propose J.L. Le Moigne (1999). En effet, nous parlons bien de "modèle", donc en aucun cas d'une représentation exhaustive et achevée, du type "schéma", qui se voudrait la copie conforme d'une hypothétique réalité, mais davantage de "construction symbolique", "susceptible de rendre davantage intelligible" ce phénomène complexe.

⁶ On peut se reporter pour plus de précisions sur le site de l'A-GRAF, Association du groupe de recherche sur l'autoformation dont je fais partie <http://www.a-graf.org/>

⁷ 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 G. Brougères & H. Bézille "De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation", in Revue française de pédagogie, n°158, 2007, p. 117-160.

⁸ En référence aux trois maîtres de la formation de Rousseau.

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 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 soi⁹.

Mais rappelons-nous que l'autoformation n'est pas une pratique pédagogique parce qu'elle émane, non du formateur, mais de l'apprenant lui-même. Par conséquent, son autoformation dans toutes ses dimensions ne peut être que favorisée ou influencée par l'équipe pédagogique en place et grâce à des environnements appropriés.

Ainsi, l'accompagnement, pratique à la mode et très contemporaine et cependant de tous les temps (G. Le Bouëdec, 2002, p. 13-20 ; J.P. Boutinet, 2002, p. 241-250) pratique nébuleuse (M. Paul, 2002, p. 43-56) car intervenant dans plusieurs secteurs et métiers, la notion relève cependant d'une posture professionnelle spécifique (M. Paul, 2004) qui nous intéresse particulièrement en l'associant à l'autoformation. Plurielle, elle s'adapte au singulier des personnes et des situations, posture spécifique, elle entraîne une relation de communication interpersonnelle et dialogique et donc met en place une démarche, un processus qui permet aux personnes de cheminer, de se construire et d'atteindre leurs buts (M. Beauvais, 2004).

Au-delà de la fonction, c'est donc d'une véritable posture dont il est question. Ainsi, nous nous rapprochons de la définition qu'en propose G. Lameul, "*une posture est la manifestation (physique et symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification*" (G. Lameul, 2008, p. 89). Cela suppose de la part de(s) accompagnateur(s) de dépasser le cadre institutionnel de la fonction pour adopter une posture relevant d'un choix personnel de l'ordre de l'éthique, valeurs investies dans la relation à autrui, considération de la personne dans sa dimension singulière, implication dans la relation. Celle-ci nécessite des compétences d'adaptation et d'ajustement en fonction des situations et des moments, jouant et combinant des attitudes et comportements. Sa position sera tout autant "devant", "à côté" ou bien "en retrait". Ses rôles pouvant être ceux de l'expert et du facilitateur ; quant aux comportements, tour à tour ingénieur ou bricoleur.

Accompagner l'autoformation dans ces différentes dimensions relèverait des trois registres du champ sémantique d'accompagner conduire, guider et escorter.

⁹ 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.

Dépasant celui de "conduire", il s'agit de passer par la sur-veillance en escortant dans le sens généralement employé de "protéger en aidant", soutenant dans les passages difficiles mais aussi en facilitant, réconfortant ou plus radicalement en contrôlant. Mais parce qu'il s'agit bien d'éveiller, au sens de mettre en lumière, éclairer ce qui est caché, dans l'ombre ou inconnu, "guider" devient favorable à l'autoformation : conseiller, orienter certes mais aussi interroger, délibérer sur son chemin, sur ces choix et directions.

Mes travaux ultérieurs ont montré que l'accompagnement de l'autoformation pouvait s'inscrire dans des dimensions individuelles, accompagnateur-accompagné, mais également collectives, avec les pairs comme accompagnateurs, dans des dimensions formelles, dispositifs institués, mais aussi informelles, dans les relations sociales courantes et familières (P. Fustier, 2000). Quant à ses procédés, il évolue au travers d'espaces faits d'interactions (J. Wittezaele, 2003), de médiation (A. Cardinet, 1993 ; F. Lerbet-Sereni, 1997), de réciprocité (J.M. Labelle, 1996) permettant choix et liberté d'agir.

C'est fort de cette modélisation¹⁰ constituant une grille d'analyse que j'ai pu observer autrement ce contexte professionnel où évoluaient des pratiques d'accompagnement de la formation d'adultes.

QUELLES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ?

J'ai retenu ces organismes de formation parce qu'ils orientent leur ingénierie pédagogique vers un accompagnement de l'autoformation dans les formations qu'ils dispensent. L'un est labellisé Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP)¹¹ et on parle "d'autoformation accompagnée"; l'autre est présenté dans les plaquettes ou les réunions d'informations comme une "autoformation tutorée"¹².

Les adultes interviewés appartenant au premier centre de formation sont demandeurs d'emploi. Ils sont venus à l'APP avec un projet de formation précis qu'ils ont eu la possibilité de déterminer, soit dans un stage d'accompagnement de projet professionnel qu'ils ont effectué en amont avec l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) ou ce même organisme de formation, soit par une démarche personnelle. Pour ces stagiaires, il s'agit de se remettre à niveau principalement en français et en

¹⁰ On pourra se reporter également à ma communication au 7^e colloque européen de l'autoformation "faciliter le travail autonome".
<http://www/enfa.fr/autoformation/affiche.php?tpl=2&ctn=rub-comm/comm-atven.php>

¹¹ Atelier Pédagogique Personnalisé, labellisé, où l'apprenant travail en autonomie dans un centre de ressources avec la présence de formateur expert.

¹² Selon l'appellation de l'institut et définie comme étant une situation de travail autonome pour les stagiaires, sollicitant un formateur expert si besoin, et évoluant dans un lieu approprié de type centre de ressources.

mathématiques, pour se préparer à des concours¹³ ou bien d'élargir ses compétences en se préparant au diplôme de premier degré de comptabilité, et plus si cette première étape est réussie. La formation se déroule de trois à six mois¹⁴. Ils viennent au centre de ressources à un rythme de trois demi-journées par semaine.

Les stagiaires interviewés du second organisme de formation sont en contrat de professionnalisation¹⁵. Ce sont des contrats particuliers longs de douze à vingt quatre mois, en alternance avec un organisme de formation et une entreprise. La formation se déroule dans un ou plusieurs centres de ressources où les apprenants sont en autoformation tutorée (assistée) et à l'issue, ils obtiennent un diplôme homologué de niveau III.

FORMATION INDIVIDUALISEE ET/OU AUTOFORMATION ?

La caractéristique commune de ces deux organismes est qu'ils mettent en œuvre une individualisation de la formation. En référence à la terminologie de la formation professionnelle¹⁶ et sans entrer dans la polysémie du terme qui fait aujourd'hui l'objet d'une démarche de conférences de consensus¹⁷, celle-ci se limite à la réalisation d'un plan de formation par individu avec des aménagements et/ou des ajustements particuliers en fonction des acquis de chacun à l'entrée en formation et/ou des difficultés rencontrées au cours du parcours. Celui-ci est négocié à l'entrée en formation avec le coordinateur de l'APP ou son homologue. Chaque stagiaire possède un contrat qui lui est propre, contenant les objectifs de formation à atteindre, un programme des différentes matières à travailler en autonomie avec une durée et un rythme de travail à respecter.

Ce travail individualisé est un travail personnel car propre à chacun et réalisé par l'apprenant lui-même évoluant dans un espace où il apprend par lui-même avec l'aide d'outils et de ressources à sa disposition. L'encadrement de l'équipe pédagogique, formateurs, coordinateurs, fournissent une aide à l'apprentissage. Ils interviennent le

¹³ Pour l'un, de l'administration (gendarmerie nationale, police et surveillant de prison), pour l'autre l'entrée au DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires).

¹⁴ Sauf pour le stagiaire en préparation du DAEU pour lequel celle-ci s'étale sur 2 ans.

¹⁵ Les contrats de professionnalisation ont pour objet l'acquisition d'une qualification favorisant l'insertion ou la réinsertion professionnelle. Ils reposent sur les principes suivants : une personnalisation des parcours de formation, une alternance alliant des séquences de formation professionnelle, et l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles, en lien avec la qualification recherchée, une certification des connaissances et compétences.

¹⁶ NFX 50-750 AFNOR 1996 qui définit l'individualisation comme un mode d'organisation de la formation visant la mise en œuvre d'une démarche personnalisée de formation, en mettant à disposition de l'apprenant, l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissages ; elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme.

¹⁷ Info flash n°173-mai 2008, Conférence de consensus sur la "formation individualisée", p. 26 ; ces conférences devraient faire l'objet d'un ouvrage à paraître prochainement.

plus souvent à la demande des stagiaires et restent disponibles dans leur moment de travail autonome.

Ainsi, ces deux centres de formation, espaces d'autoformation, accompagnée, tutorée ou assistée selon les expressions des centres de formation concernés, sont identifiés et reconnus par les adultes interviewés comme un lieu où on apprend, avec les ressources et les moyens à disposition, dynamisant pour leur formation. Ils leur accordent également toute confiance pour favoriser la réussite de leur projet. Les pratiques d'autoformation se vivent à travers la prédominance du travail autonome et d'une autodirection dans leurs apprentissages (P. Carré, 2005)¹⁸ : un projet individuel qui témoigne de leur autodétermination, un contrat pédagogique qui renforce leur engagement, de la liberté d'action et des documents spécifiques pour le travail autonome, la pratique de l'évaluation et de l'auto-évaluation.

C'est une organisation propice pour des adultes motivés et volontaires, avec un projet de formation déterminé et évoluant dans un environnement social favorable. Cependant les propos des stagiaires reflètent des pratiques, trahissent des comportements et remontent des besoins, qui viennent bousculer ce qui est annoncé comme un accompagnement de l'autoformation.

Une dérive possible vers une injonction au travail autonome

Pour les apprenants concernés par la formation professionnalisante, l'apprentissage de la technologie du métier correspondant s'effectue à travers la connaissance de dossiers techniques auxquels sont rattachés des exercices et des travaux pratiques à effectuer sur papier ou sur document numérisé. Ce travail personnel d'apprentissage s'effectue sur place en centre de ressources et avec les moyens matériel et humain nécessaires à leurs besoins. Ils y consacrent trois à quatre jours par semaine, parfois la semaine entière car d'autres matières comme la bureautique ou l'anglais sont aussi dispensés de cette manière. Ce type d'apprentissage leur semble globalement trop long sur une journée et trop lourd dans le parcours de formation global. Malheureusement ils disent tous manquer de concentration au bout de quelques heures et une certaine lassitude s'installe. Certains semblent douter même de ce qu'ils ont appris, d'autant qu'ils n'ont pas toujours en temps les évaluations corrigées du formateur et les QCM (Questionnaires aux Choix Multiples) de contrôle de fin de séquence semblent ne pas suffire.

Or l'autoformation d'un apprenant, au sens où nous l'avons défini, nécessite engagement et action de la personne sur sa formation dans un processus de productions de savoirs et de sens. Cet état de lassitude dont ont fait preuve ces

¹⁸ P. Carré, à la suite des praticiens chercheurs nord-américains (le self-directed learning de Knowles), définit la notion de l'apprentissage autodirigé de l'apprenant par un ensemble conjugué d'une part de dispositions conatives, liées au processus motivationnel du vouloir apprendre et de l'engagement en formation, et d'autre part, de dispositions métacognitives ou méthodologiques du savoir apprendre, regroupées plus synthétiquement sous l'expression de "apprendre à apprendre".

apprenants a entraîné une passivité dans leurs apprentissages, un renoncement par rapport à la formation en organisme de formation. Des situations d'incompréhension, de découragement se manifestent laissant la place non plus à l'autonomie, mais au laisser faire, l'évitement, puis en quelque sorte, à l'abandon.

Cet environnement matériel et humain propice à leur formation pourrait dériver ainsi en un lieu manifestant plutôt une forme d'injonction au travail autonome puisque l'engagement serait de l'ordre d'une contrainte et la manière de faire et d'être, obligée.

Une dynamique sociale peu exprimée et travaillée

La formation est individualisée et chacun des apprenants que ce soit dans un organisme de formation ou dans l'autre possède des objectifs d'apprentissage qui lui sont personnels et contractualisés dans un plan de formation individuel. L'essentiel étant qu'il progresse dans ses apprentissages et dans le déroulement de son plan de formation. Chacun des apprenants travaille donc à son rythme sans souci particulier des uns et des autres. Il vient faire ses affaires ou comme le dit une stagiaire en APP, *"faire mon petit truc à moi, ma cuisine"*, s'entretien avec le formateur si possible puis repart, comme on pourrait venir consommer sa formation.

Certains propos d'apprenants font état du peu de dynamique collective mise en place dans les dispositifs¹⁹. Les travaux collectifs autour de thèmes ou de projets en petit groupe ne sont pas ou peu favorisés. Si une dynamique d'échanges s'installe en centre de ressources, c'est au travers le quotidien informel du centre de ressources, ce milieu social devenu un lieu familier et où le vivre ensemble provoque aide et entraide spontanément. Cette individualisation de la formation, si elle favorise l'autonomisation de l'apprenant compte tenu du travail effectué autour de son autodirection dans les apprentissages, semble plus timide sur celui de la socialisation. Pourtant, l'autoformation s'entend dans cette dimension sociale ; celle du point de vue des moyens qui permet son développement à travers le groupe, la co-formation ; celle du point de vue de la finalité ou mieux de l'orientation²⁰, qui concerne le développement d'un sujet social apprenant certes plus formé, plus diplômé, plus compétent et performant mais également communicant, sachant travailler en groupe et en équipe dans un vivre ensemble bousculé, compte tenu des contextes économiques et sociaux de la société d'aujourd'hui (Dumazedier, 2002).

¹⁹ Des séances collectives de type "classe" ou des TP (travaux pratiques en atelier) sont tout de même organisées dans les formations professionnalisantes, soit sur une semaine complète ou à un rythme d'une journée par semaine et les stagiaires déplorent qu'elles ne soient pas plus fréquentes.

²⁰ Ce qui pourrait aussi ramener la question du sens de ces pratiques.

Une démarche réflexive limitée

Dans ce travail personnel individualisé, la réflexion sur les apprentissages se pratique en situation d'évaluation le plus souvent individuellement avec un formateur et plus ou moins régulièrement en fonction des dispositifs de formation. Ce sont les bilans de fin de séances où apprenant et formateur font le point sur le travail réalisé. Ce sont également les positionnements qui jalonnent le parcours de formation où il s'agit d'apprécier la formation réalisée pour ajuster et valider la continuité du parcours. L'objectif dans ces échanges est de faire le point sur ce que l'apprenant a réalisé dans une période de travail donné. On s'accorde plus à la mesure d'un contenu (ce qui est réalisé, compris) que des moyens pour y arriver. Cette approche est avancée quand l'apprenant rencontre des difficultés et apprécié au cas par cas. Ainsi, même si ce travail de réflexion peut s'intégrer dans une démarche globale "d'apprendre à apprendre", cette tendance ne paraît pas aboutir à une véritable démarche réflexive entendue dans celle d'un processus d'autoformation à part entière. Il y manque cette prise de conscience, cette distanciation sur les apprentissages et au contact des autres qui favorisent une démarche critique et conduit vers l'apprentissage transformateur et émancipateur (Mézirow, 2001)²¹.

Devant ces constats d'une autoformation tronquée ou de ses dérives possibles sous couvert d'une individualisation de la formation, quels rôles, quelles responsabilités pour l'équipe pédagogique ? Quels éléments d'analyse peut-on proposer en matière d'accompagnement ?

QUAND L'ACCOMPAGNEMENT S'EN MELE... ELEMENTS D'ANALYSE

Pour dépasser cette forme d'injonction au travail autonome et rendre plus favorable cette autoformation, il semble qu'un accompagnement plus ajusté à la personne apprenante serait approprié.

Comme nous l'avons souligné dans notre modélisation, accompagner l'autoformation dans ces différentes dimensions relèverait d'une posture spécifique relevant des trois registres du champ sémantique d'accompagner conduire, guider et escorter (M. Paul, 2004). Et il semble que ce soit en exploitant cette pluralité que l'accompagnement de l'autoformation s'avère enrichi.

Accompagner non seulement pour rassurer, guider, conseiller ceux qui se trouvent perdus mais aussi accompagner pour contrôler, diriger au sens d'évaluer pour s'auto évaluer. C'est aussi ce qui semble avoir manqué à l'autoformation des stagiaires.

Pour surmonter également ce travail solitaire, des situations collectives pourraient

²¹ Dans sa théorie de la transformation, cet auteur propose une démarche réflexive critique pour interpréter l'expérience et travailler sur le sens, incluant la réflexion du quoi (contenu) du comment (processus) et du pourquoi (sens).

être développées car c'est aussi au contact des autres dans l'interaction que se fait l'autoformation.

Une posture d'accompagnateur a ajusté

A l'analyse de nos entretiens, il semble que la posture des formateurs a failli sur plusieurs points avec celle d'un accompagnateur de l'autoformation au sens où nous l'entendons dans ce travail de recherche : une posture spécifique qui permet un ajustement à la situation et à la personne, une relation de communication interpersonnelle et dialogique qui permet réflexivité et délibération, jouant sur trois registres, conduire, guider et escorter à utiliser tour à tour en fonction des situations.

En effet, même si nous avons souligné dans le chapitre précédent l'autonomie des apprenants dans leur travail, certains témoignent d'une insatisfaction du côté de l'aide apportée par des formateurs. Sans doute cela relève-t-il de la responsabilité de l'accompagnement et en particulier de celle favorisant la co-construction du cadre (Beauvais, 2006), mais un certain rôle du formateur semble désavoué ou oublié dans ces dispositifs où l'autonomie et la responsabilité des apprenants adultes est de mise, celui qui corrige et exerce une forme de contrôle. Expert certes mais aussi facilitateur, en retrait sans doute mais aussi devant et à côté. C'est pourtant le rôle de celui qui conduit, surveille la bonne marche des travaux, que d'évaluer et de corriger. Pour montrer et faire prendre conscience des acquis et des erreurs, pour aider à surmonter les difficultés, les épreuves à franchir. C'est indispensable pour escorter l'apprenant, le rassurer, l'aider à avancer, progresser.

Dans ce même ordre d'idée, mais qui serait davantage un problème de comportement plus que de contenu, le manque de contrôle de l'équipe engendre des comportements de laisser faire qui traduisent une démotivation : retard, absence, manque de rigueur dans le travail. De même, en insistant davantage dans le rôle de facilitateur et d'ajustement à la personne, les difficultés d'apprentissage du travail autonome rencontré par un apprenant aurait pu être levées et adaptées à ses capacités dans un plan de formation plus individualisé. Ceci aurait évité qu'il s'enferme dans un travail non plus autonome mais solitaire où rencontrer des difficultés, faire des erreurs devient un boulet pour les autres, une honte pour soi-même et vis à vis des pairs et où très vite la lassitude de l'échec vient consommer la motivation du départ.

C'est globalement la posture de veille dont certains ont manqué, celle qui permet tout en laissant la place à l'apprenant d'être à son écoute pour mieux s'ajuster à ses besoins et laisser se développer sa responsabilité et son engagement en formation.

Une relation de communication a rééquilibré

Certains des stagiaires interviewés ont fait part de leurs griefs en ce qui concerne leur accompagnement par les formateurs et plus globalement concernant le dispositif d'autoformation en place comme je l'ai souligné dans le chapitre précédent. Du point de vue de la relation installée entre formateurs et apprenants, celle-ci peut paraître

remettre en cause ce changement de paradigme dans lequel s'inscrit l'accompagnement de l'autoformation. En effet, s'il est question de pédagogie de la voie et non du modèle (A. Lhotellier, 2001), de paradigme de l'autonomie plutôt que celui de l'instruction (B. Albéro, 2000), la relation d'accompagnement à l'autoformation conditionne la relation pédagogique dans une logique de l'échanges, celle du don contre don (M. Mauss, 1924) au profit de celle de l'offre. A bien des égards, et compte tenu de ce qui a été précisé dans le paragraphe précédent, il semble que parfois la relation formateurs/apprenants soit restée celle de la transmission, le formateur ayant en quelque sorte fait son travail, en offrant aux apprenants un savoir même si celui-ci est sous forme papiers, dossiers à apprendre et d'exercices à produire. Le savoir est là, déposé, à charge aux stagiaires de se l'approprier et de faire leur travail de "consommation-digestion".

La relation de communication entre les personnes formateurs-apprenants s'en trouve affectée de plus de distance, la communication entre les personnes est difficile. Ainsi, les apprenants ont pu manifester de l'abandon, de la colère. Mais également un sentiment qui paraît plus faussé au sens de la communication, dans la mesure où plusieurs apprenants ont excusé les formateurs comme *"ayant trop de travail, trop de dossiers d'autoformation à réaliser, ne pas avoir le temps pour la correction, les évaluations, les rencontres"*. Ces expressions traduisent sans doute le malaise identitaire dans lequel se trouvent les formateurs compte tenu de la transformation de la structure²². Mais côté apprenants, elles viennent modifier la signification de la situation en agissant sur les représentations qu'ils en ont (H. Bézille, 2007, p. 70-82). Le formateur n'est plus l'homme ressource sur qui on peut compter, mais ce professionnel impuissant et perdu devant la difficulté de son travail. Les stratégies mises en place alors consistent pour l'apprenant, soit à essayer de transformer la situation, soit à se mettre en retrait²³. Qu'elles qu'en soient ces stratégies, elles viennent de toute façon fragiliser leur identité d'apprenant, remettant en cause leur place et entraver la relation d'accompagnement.

Une dynamique collective à développer

J'ai déjà signalé par ailleurs le peu de dynamique collective dans les dispositifs de formations étudiés. Pourtant, le développement de celle-ci peut engendrer une double efficacité : celle d'enrichir l'autoformation à travers les séances de co-formation et celle de poursuivre les effets de l'autonomisation des apprenants vers ceux de la

²² Je ne développerai pas cet aspect de la situation de transformation vécue par un des organismes de formation, mon propos s'attachant à interpréter la situation du point de vue des apprenants.

²³ Les deux cas se sont présentés en ce qui concerne les stagiaires interviewés : une des stagiaires a essayé de remuer ciel et terre en faisant part de son mécontentement à plusieurs personnes responsables dans la structure, un autre ayant rapidement manifesté de l'abandon puis de la passivité.

socialisation.

Mes recherches premières ont conduit à intégrer ce caractère dans cet espace qu'est l'accompagnement. Et j'avais souligné dans ces travaux le rôle des pairs, plus globalement des membres de groupes d'appartenance dans l'accompagnement de l'autoformation. Ignorer ou oublier ces dimensions collectives qui peuvent aussi être informelles, contribue à se priver de toutes les richesses des espaces d'interactions qu'elles procurent et donc d'une forme possible d'accompagnement à l'autoformation des apprenants.

CE QUE LA SITUATION D'ENTRETIEN A REVELE

J'ai une connaissance empirique de ces terrains professionnels et dispositifs de formation ayant travaillé plusieurs années dans le champ de la formation professionnelle des adultes. L'analyse de ces récits d'apprenants interviewés permet, de manière plus distancée mais aussi plus singulièrement, d'évaluer ou de mesurer l'accompagnement de l'autoformation tel qu'il est vécu par les apprenants et tel qu'ils se le représentent. Outre un outil méthodologique, la situation d'entretien me semble utile à ce travail de recherche par un aspect certes plus impliqué, mais également plus sensible et à prendre en considération quant à l'objet de recherche. En dehors des données d'analyse que les récits procurent, la situation d'entretien, accentué probablement par ma posture d'interviewer, a révélé des aspects importants quant à l'accompagnement de l'autoformation des stagiaires.

DES ESPACES D'EXPRESSION LIBRE POUR DIRE LES CHOSES

Installés dans leur travail autonome, les stagiaires ne viennent à l'APP que deux à trois fois par semaine, un peu comme on vient à un cours et puis on repart dans le quotidien. Il en est de même pour les autres stagiaires pour qui la semaine est programmée et rythmée par des journées parfois entières de travail en centre de ressources. La situation d'entretien, a été un moment à part, aménagée dans leur planning et dans un autre lieu que la salle où ils travaillent. Ce moment pour parler, expliquer, dire comment je fais à quelqu'un d'autre a permis aux stagiaires de se délier et de dire ce qui va, mais aussi ce qui gêne, ce qui ne plaît pas, ce qui démotive, ce qui se passe en dehors, dans la famille, avec les autres, les choses qui ne sont pas forcément du contenu mais qui sont liés à la formation. Ainsi, la gêne causée par le bruit au centre de ressources, source à la longue de démotivation et d'abandon du lieu, ne s'exprime pas d'ordinaire. Les stagiaires n'y pensent pas, n'osent pas, ne s'autorisent pas et/ou ne savent pas à qui en parler. Ils s'accommodent aux risques de se lasser, de perdre motivation et effort dans le travail autonome. Personne dans l'équipe pédagogique n'est identifié comme tel et il n'y a pas d'espace ni de moyen pour l'exprimer. Ce n'est pas le formateur expert, à qui pourtant ils font entière

confiance, mais avec qui ils échangent surtout sur le contenu et moins sur les conditions et l'environnement de leur formation.

Ainsi, cette dimension de l'accompagnement de l'autoformation que nous qualifions d'existentielle dans notre modèle d'analyse est importante pour des apprenants en formation. En effet, des moments, des espaces qui sont autres que du travail autonome didactique et où ils disent les moments difficiles, ce qui va, ce qui ne va pas, les manques, les gênes sont essentiels, d'une part au suivi du projet, et d'autre part pour encourager la motivation, entretenir le sens de la formation dans le parcours de vie²⁴.

LA LEVEE DE PRATIQUES D'APPRENTISSAGES INFORMELS

Cet espace et ce moment créés par l'entretien sont propices à l'expression des apprenants. C'est dans ces instants plus intimes que le stagiaire en confiance a pu rendre compte de situations en dehors du cadre de l'APP ou du centre de ressources. En effet, c'est ainsi que deux apprenants se sont exprimés sur des pratiques informelles d'accompagnement²⁵, ou que deux autres ont fait part de leurs difficultés cognitives dans le contenu de leur plan de formation²⁶. Ces informations non connues par l'équipe pédagogique semblent pourtant importantes à prendre en considération pour une meilleure compréhension du stagiaire. C'est aussi une manière en terme d'accompagnement de l'autoformation, de prise de conscience de l'apprenant sur ses conditions singulières d'apprentissage. C'est enfin une manière d'élargir l'accompagnement de l'autoformation dans des dimensions temporelles et spatiales : de l'ici et maintenant du dispositif à l'au-delà, entendu dans un autre environnement et un autre moment.

L'AMORCE D'UNE DEMARCHE CRITIQUE ET AUTO-REFLEXIVE

Cet autre aspect des effets de la situation d'entretien mérite qu'on s'y attarde. Le questionnement proposé dans l'entretien a permis aux stagiaires de parler de leurs expériences, leurs pratiques vécues en organisme de formation, dans leur formation et dans le quotidien de tous les jours. Cet arrêt sur images dans un autre lieu, un autre moment et avec une autre personne les à inciter à réfléchir sur des aspects, des

²⁴ A la fin de l'entretien, une des stagiaires interviewés a proposé d'ouvrir un cahier laissé à disposition des stagiaires pour qu'ils puissent noter et exprimer leurs gênes, besoins et demandes.

²⁵ Ils se font aider par des personnes de leur entourage proche (compagne ou ami) en qui ils ont confiance et sur lesquelles ils peuvent compter compte tenu de leur formation plus avancée qu'eux-mêmes.

²⁶ Pour un stagiaire en APP, difficulté dans la résolution d'exercices en mathématiques qu'il dit ne plus pouvoir résoudre seul chez lui ; pour l'autre en situation de centre de ressources, a du mal à lire, à comprendre et mémoriser les informations contenues dans les dossiers techniques.

éléments qu'ils vivent d'habitude autrement, n'ont pas forcément envie de dire, ne remontent pas non plus forcément à leur conscience. Cette réflexion après coup participe à cette approche critique de distanciation et d'appréciation. On pèse, on mesure les avantages, les inconvénients, ce qui va, ne va pas ; on fait le tour de la situation du problème. Ces situations peuvent être comparables à celles qui peuvent être provoquées lors de situations d'évaluation dans leur formation. D'après ce qu'ils en disent, celles-ci ne sont pas fréquentes dans leur parcours. D'après ce que nous connaissons également de ces pratiques et de l'environnement professionnel, ce sont celles qui sont supprimés le plus facilement au prétexte d'un rythme et d'un temps de formation trop court. Et après approfondissement de la question de l'accompagnement, ces conditions de production de la réflexion et de la parole semblent également provenir de la posture propre de l'accompagnateur, qu'ils soient formateurs ou interviewers.

POSTURE D'INTERVIEWER, VERS UNE FORME D'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION EXISTENTIELLE ?

Mes intentions n'étaient pas au préalable d'aborder l'entretien sous cet angle mais bien de questionner les apprenants sur leurs pratiques d'accompagnement de leur autoformation. Après analyse et réflexion sur ces situations, je réalise combien ma posture a pu influencer le comportement et l'expression des stagiaires interviewés.

L'entrée en relation a pu être facilitée dans la mesure où les stagiaires étaient volontaires et qu'ils ne connaissaient de moi que les représentations qu'ils se faisaient de mon travail de recherche²⁷ ; position que j'ai d'ailleurs rappelée et explicitée en début de chaque entretien. J'ai exprimé l'intérêt que je portais à leurs expériences, l'intérêt que je portais à la connaissance d'eux-mêmes, sans enjeux pour eux, pour moi car ce travail n'était pas une commande institutionnelle²⁸ mais s'inscrivait dans ce travail de recherche dans un souci d'une meilleure compréhension des situations. Ce préalable à la relation entendu, le questionnement étaient emprunt de non-directivité, ma posture d'écoute, d'empathie et de non-jugement (Rogers, 1968). Ce moment a créé une relation de communication et d'échanges, une expression facilitée des stagiaires, s'exprimant en toute liberté ; mes relances et mes questions plus personnelles provoquant leur "éveil" et leur auto-réflexion.

Ainsi, comparée à ce que je peux analyser, écrire et théoriser, cette situation d'entretien a pu être favorable à un accompagnement de l'autoformation plus

²⁷ J'avais été présentée par les responsables des organismes de formation chargés de la "sélection" des apprenants comme professionnelle de l'environnement de formation appartenant à une autre structure et en cours d'un travail de recherche sur l'accompagnement de l'autoformation.

²⁸ J'avais eu l'accord des directeurs d'organismes en leur proposant en retour un rapport écrit sur l'analyse de ses entretiens au regard de ma problématique ; rapports que j'ai rédigés et communiqués avec les équipes pédagogiques en place.

existentiel. Cependant ce moment a eu des rebondissements sur leurs apprentissages plus didactiques et sur l'ancrage personnel et social que permettait cette formation. Une articulation des dimensions de l'autoformation, nous osons le croire, a pu être facilitée.

Cette situation n'est pas innovante en soi dans la mesure où je l'ai déjà écrit, ces situations d'entretiens sont conduites par des formateurs ou d'autres membres de l'équipe pédagogique. Elles sont le plus souvent utilisées dans les dispositifs à finalité d'évaluation et de positionnement, ou provoquées de manière informelle dans un cadre plus spontané, et elles peuvent participer sous certaines conditions à un accompagnement de l'autoformation.

CONCLUSION : VERS UNE OPTIMISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'AUTOFORMATION DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION...

Le choix de l'observation et l'analyse de ces dispositifs de formation à travers les récits des adultes apprenants vient prioritairement parce qu'ils revendiquent et mettent en œuvre dans leur ingénierie de formation, une autoformation accompagnée ou tutorée. Au terme de cette analyse plusieurs constats viennent interroger ce que nous comprenons et avons défini comme un accompagnement de l'autoformation :

- Les pratiques d'autoformation des apprenants se manifestent dans le cadre d'un plan de formation individualisée. Celui-ci est contractualisé dès l'entrée en formation et permet à l'apprenant de conduire sa formation de manière autonome, faisant preuve d'une autodirection dans ses apprentissages. Celle-ci est entretenue et soutenue par le dispositif lui-même proposant et offrant aux apprenants une mise à disposition des moyens matériels et humains pour mener à bien ce projet de formation.
- L'équipe pédagogique se trouve à disposition et intervient principalement à la demande. Le formateur, homme ressources et encadrant indispensable, centre sa fonction autour d'une aide méthodologique, pédagogique et didactique.

Ces analyses viennent interroger notre modélisation de l'autoformation comme nous l'avions envisagé dans les dispositifs de formation. En effet, si le travail autonome peut être assimilé à cette forme d'autoformation à dimension didactique, les dimensions sociales et existentielles sont peu exploitées dans les dispositifs étudiés, entendu également que ce n'était pas des éléments cruciaux manifestés par les apprenants. Tout se passe comme s'il y avait une forme d'autoformation, correspondant plus particulièrement aux apprentissages du travail individualisé et autonome, formalisé et organisé, et un dehors ou un au-delà non pris en compte, qui

appartiendrait aux apprentissages informels²⁹. Cependant, les situations d'entretien ont levé des éléments importants à prendre en compte s'agissant de notre point de vue d'une réelle autoformation pour les apprenants.

Ces constats amènent également à entretenir une certaine confusion entre le travail autonome et l'autoformation. Car si l'autoformation se définit comme une dynamique d'autonomisation, ses finalités et ses valeurs sont également la socialisation et l'émancipation de la personne. Ce travail personnel individualisé ne semble pas toujours aller dans ce sens.

Dans ces situations, la fonction d'accompagnement est pratiquée dans des formes individuelles et semble plutôt réductrice au regard de ce que pourrait amener l'exploitation de la notion : la posture de veille qui permet cet ajustement au singulier de la personne et de la situation ; la relation dialogique délibérément auto-réflexive et constitutive d'une approche critique et émancipatrice de la formation de la personne.

Cette autoformation accompagnée réduite à l'expression d'une aide au travail autonome ou mieux au travail personnel individuel, amène à soulever des dérives dans lesquelles pourraient s'enfermer les dispositifs : celle d'une certaine forme d'injonction à l'autoformation et d'une formation individualisée au risque de l'individualisme. Et donc quels rôles, quelles responsabilités pour les organismes de formation dans l'aide à la construction d'un sujet plus savant mais aussi plus social et plus apprenant ? Dans une perspective de formation tout au long de la vie, l'enjeu pour les dispositifs de formation et les équipes, ne serait-il pas alors d'accompagner l'autoformation en invitant l'apprenant à jouer des dimensions de celle-ci ?

Faisons donc l'hypothèse ou parions sur le fait que ces constats ne sont que dérives singulières et qu'elles sont ou pourraient être levées si naît ou pouvait naître un passage à un réel accompagnement de l'autoformation dans les dispositifs de formation. C'est de l'ordre du possible, si stratégiquement l'accompagnement est exploité dans toutes ses dimensions au sein des communautés de praticiens³⁰ ; ce peut être une réalité car l'accompagnement s'inscrit dans une dimension informelle, celle des pratiques sociales, qui laisse des latitudes, une forme de liberté aux formateurs-accompagnateurs. Ainsi, la richesse de l'accompagnement repose sur le fait que c'est

²⁹ Selon la définition que propose H. Bézille dans le lexique de son ouvrage, 2003, qui définit, en accord avec les organismes internationaux du champ de la formation d'adultes, les apprentissages informels comme étant *"ceux qui n'obéissent pas à une logique de structuration explicite, et qui ne sont en général validés par aucun titre. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non, et se développe dans les activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Le terme peut prêter à confusion dans la mesure où ce type d'apprentissage s'inscrit dans des formes culturelles et sociales et obéit à des règles implicites auxquelles la personne se conforme."* p. 189.

³⁰ On pourra se reporter sur cette question aux travaux de B. Pinot, 2008, *"Réseau professionnel et identité : l'exemple du réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée APP"*, à consulter sur le site de l'A-GRAF <http://www.a-graf.org>, rubriques "Textes, ouvrages..." puis "textes d'étudiants".

"la capacité pour l'accompagnant de jouer ces différents "registres" (conduire/guider/escorter), selon les personnes, selon les circonstances, que dépend la possibilité pour l'accompagné de (se) trouver lui aussi³¹ dans une attitude d'ouverture réflexive et critique parce qu'il se trouve effectivement à devoir penser, réfléchir, délibérer, à partir de ce qui surgit dans l'interaction, ce qui pour lui est signifiant" (M. Paul, 2004, p. 309).

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel, Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : Education et formation.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. In *Savoirs. De l'Education permanente à la formation tout au long de la vie*, n° 6, p. 99-113.
- Beauvais, M. (2006). L'accompagnement au prisme de la responsabilité. In Beauvais M., Gérard C., Gillier J. (coord.). *Pour une éthique de l'intervention* (p. 173-189). Paris, France : L'Harmattan.
- Bézille, H. (2003). *Educations et sociétés, "L'autodidacte". Entre pratiques et représentations sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bézille H. (2007). *Affiliations sociales, apprentissages et formation du sujet*, Note de synthèse pour l'habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris13/Cnam, Paris, France.
- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. In *Education permanente. L'accompagnement dans tous ses états*, n° 153, p. 241-250.
- Boutinet, J.P., Denoyel, N., Pineau G., Robin J.Y., (ss dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, France : Puf.
- Brougères G & Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. In *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, France : Dunod.
- Carré, P. (1993). L'autodirection en formation, Note de synthèse. Tours, France.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, France : Dunod.
- Carré, P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. In *Education permanente, L'autoformation : actualités et perspectives*, n° 168, p. 19-29.

³¹ Souligné par l'auteur

Clénet, C. (2003). L'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance. In *Les Cahiers d'Etudes du Cueep. Accompagnements en formation d'adultes*, n° 50/51, p. 29-44.

Clénet, C. (2006). Chronique sociale, L'accompagnement de l'autoformation expérientielle. In Bézille H. et Courtois B., (ss dir.). *Penser la relation expérience formation*. Lyon, France.

Dumazedier, J. (2002). Chronique Sociale, Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Lyon, France.

Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial. Paris, France : Dunod.

Galvani, P. (2002). Autoformation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes. In Le Meur, G., (coord.). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage, Communications francophones au 5^{ème} Colloque Européen sur l'Autoformation* (p. 97-124). Paris, France : l'Harmattan.

Lameul, G. (2008). Les TIC en formations d'enseignants et les postures professionnelles. In *Savoir*, n° 17, p. 73-94.

Le Bouède, G. (2002). La démarche d'accompagnement au signe des temps. In *Education permanente. L'accompagnement dans tous ses états*, 153, 13-20.

Le Moigne, J.L., Morin, E., (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris, France : L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, F. (1997). Cognition et Formation, *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris, France : L'Harmattan.

Lhotellier, A. (2001). Défi-Formation, Postface. In Le Bouède, G., Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible*. Paris, France : L'Harmattan.

Mauss, M. (1924). Essai sur le don. In *Sociologie et anthropologie*. Paris, France : Puf.

Mézirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. In *Education permanente. L'accompagnement dans tous ses états*, n° 153, p. 43-56.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris, France : L'Harmattan.

Pineau, G. (1986). *Temps et contre temps en formation permanente*. Maurecourt, France : Mésonnance.

Pineau, G. (2006). Moment de formation de l'auto et ouvertures transdisciplinaires. In *Education permanente. L'autoformation : actualités et perspectives*. n° 168, p. 5-18.

Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.

Wittezaele, J. (2003). *Dire ou inciter : l'utilisation des stratégies paradoxales dans l'accompagnement*. In *L'accompagnement et ses paradoxes*. Colloque international Abbaye royale de Fontevrault, CD ROM.