

APPRENDRE ET S'ACCOMPAGNER : LES RESSOURCES DE LA VIE QUOTIDIENNE

Hélène Bézille*, Bénédicte Pinot**

* Université Paris-Est Créteil
Département Sciences de l'Éducation-Sciences Sociales
Laboratoire REV-CIRCEFT
61 avenue du Général de Gaulle
94010 Créteil cedex
Helene.bezille@u-pec.fr

** Université Paris-Est Créteil
Laboratoire REV-CIRCEFT
61 avenue du Général de Gaulle
94010 Créteil cedex
benedicte.pinot@orange.fr

Mots clés : Formation des adultes, accompagnement, informel, vie quotidienne, affiliation

Résumé. Cette communication porte un regard « en creux » et en contre-jour sur les pratiques et conceptions de l'accompagnement, en s'intéressant aux formes d'accompagnement mises en œuvre dans la vie quotidienne, dans les « à côté » ou dans les interstices des pratiques programmées et contrôlées par les organisations. Le cadre de référence est celui d'une conception participative et située de l'apprentissage adulte. Les exemples de recherche en cours pris en appui attirent l'attention sur les potentialités de la personne à construire elle-même ses propres ressources d'accompagnement pour peu que les activités d'apprentissage dans lesquelles elle est engagée soient investies d'une signification au regard d'un projet. Ils attirent également l'attention sur le rôle du collectif dans la création d'une dynamique « d'éco-accompagnement » informel par les pairs, au sein même des organisations. Ce décentrement ouvre des perspectives de réflexion pour l'ingénierie de l'accompagnement de la formation.

1. Introduction

Nous nous intéressons ici à la dimension potentiellement « accompagnante » de l'environnement quotidien du sujet dans la dynamique des apprentissages adultes, à cette part diffuse, non visible et complexe de l'accompagnement informel des apprentissages.

En effet, si les travaux sur les apprentissages informels connaissent aujourd'hui un certain développement, et les travaux sur l'accompagnement un développement important, les travaux sur l'accompagnement informel des apprentissages sont encore peu nombreux.

Le décentrement du regard proposé ici du côté de cette dimension décisive de l'accompagnement des apprentissages de la personne tout au long de sa vie, au-delà des prescriptions institutionnelles « ici et maintenant », conduit à interroger ces représentations de ce qu'est l'accompagnement des apprentissages informels « tout au long de la vie ».

2. Vie quotidienne, apprentissages et affiliations

Fragilisation et transformation des institutions, sentiment d'incertitude quant à l'avenir, et dans ce contexte, recompositions éphémères des affiliations sociales et professionnelles des sujets, sont

autant de facteurs qui conduisent à prendre au sérieux la fonction structurante de l'environnement quotidien (Bégout, 2005 ; De Certeau, 1980), et à faire du « local » une valeur refuge et un vecteur important de l'accompagnement des apprentissages.

Il est question là des pratiques non institutionnelles d'accompagnement (bien que ces pratiques se développent aussi de façon discrète au sein des organisations), qui sont ancrées dans des formes culturelles implicites, et qui à ce titre ont un pouvoir qui mérite d'être identifié et exploré, notamment dans ce qu'il complète, compense ou fait obstacle aux formes instituées d'accompagnement.

2.1 Les apprentissages informels produits dans la vie quotidienne

Les apprentissages informels produits dans la vie quotidienne font aujourd'hui l'objet d'une attention particulière attestée par le nombre d'écrits produits par les organisations internationales sur le sujet (CCE, 2000; CEDEFOP, 2009 ; Deham, 2009; Werquin, 2010), par le nombre de travaux de recherche portant directement sur ce thème dans la recherche en Éducation et formation d'adultes (Brougère et Bézille 2007, Montandon 2005, Dasen 2004), ou indirectement, à travers les notions de « savoirs en contexte » (Schön, 1996), « savoirs d'action » (Barbier (Ed.), 2006), « compétences incorporées » (Leplat, 1997 ; Wittorski, 2007), d'autodidaxie (Le Meur 1998, Verrier, 1999, Bezille, 2003).

Les travaux portant sur la reconnaissance sociale des acquis d'apprentissages professionnels ou sociaux informels (Merle, 2008 ; Le Goff, 2008) par des processus et procédures de certification (titres, diplômes...) ou de validation (bilan de compétences, portfolio...) mentionnent la difficulté qu'ont les candidats à identifier ces acquis mais aussi l'idée que ces savoirs, savoir-faire et compétences invisibles, fondus dans l'action, sont aussi importants que ceux acquis à l'occasion de l'éducation formelle. La validation des acquis de l'expérience bénévole amplifie cette dynamique en reconnaissant l'engagement associatif comme formateur.

L'ensemble de ces écrits révèlent la fonction accompagnante, souterraine, de l'environnement quotidien dans les apprentissages sans pour autant traiter directement le thème de l'accompagnement des apprentissages informels dans la vie quotidienne.

2.2 ...Et les ressources d'accompagnement de ces apprentissages

Cette fonction accompagnante de la vie quotidienne serait liée à sa capacité, dans certaines conditions, à produire des médiations (Rouilleau-Berger, 1995), des espaces « d'intimité sociale » (Bezille, 2003).

Nous retenons également cette idée que la vie quotidienne est le lieu, l'instance de « réhumanisation », garante d'un accompagnement « acceptable », « où l'expérience humaine se met à l'abri derrière le mur invisible de la familiarité », une instance qui permet au sujet « d'habiter le monde »¹. La vie quotidienne est une ressource d'accompagnement diffus qui peut mobiliser des valeurs alliant solidarité, entre-aide, participation collective.

C'est pourquoi cette instance a une fonction d'étayage premier, une fonction unifiante, régulatrice et adaptative, mais aussi compensatoire, qui passe par l'activité de « routinisation » et de « quotidianisation » de l'imprévu et de l'étrange, du non familier, de l'hostile, qui s'y trouve engagé. Le quotidien, comme instance de réhumanisation, est aussi l'étayage nécessaire à l'activité créative et transformative².

1 Bégout, 2005, p. 313.

2 *Le monde quotidien s'étend entre les divers mondes particuliers comme la toile de fond qui les rassemble. Les mondes « spécialisés de l'art, de la science, du religieux, n'y échappent pas (Bégout, 2005, p. 212)*

Cette attention portée aux ressources de la vie quotidienne comme pourvoyeuses d'accompagnement entre en résonance avec une conception située de l'apprentissage adulte (Schön, 1996), qui est attentive à l'environnement de l'activité d'apprentissage (Hrimech 1996), et de ce point de vue l'attention portée à «l'ambiance», au «climat» qui entoure l'activité constitue une dimension importante. C'est une conception attentive également à la dimension sociale, culturellement organisée et participative de l'apprentissage, (Delbos et Jorion, 1984 ; Frijhoff, 1996 ; Dasen, 2004 ; Wenger, 1998), et à sa dynamique transformative, la référence étant ici celle du courant dit du « transformative learning » (Mezirow, 2001).

Les ressources théoriques auxquelles nous faisons référence sont donc à situer au croisement des recherches relevant du domaine des Sciences de l'Éducation, de la Psychologie Sociale, de la sociologie et de l'anthropologie de la vie quotidienne, qui prend acte de la fonction des étayages que constituent le proche, le local, le familial, dans l'accompagnement des apprentissages, dans certaines conditions.

Le concept d'affiliation (Castel, 1991) est tout à fait central pour rendre compte de la problématique du lien social qui traverse cette question. Il permet une lecture de la complexité de ses formes de reconfiguration, avec la mise en tension d'un côté de la relation des sujets aux institutions prescriptrices d'accompagnement des apprentissages, et de l'autre de l'engagement des personnes dans des réseaux, communautés de pratiques et « mondes locaux » dans lesquels se nouent les relations sociales ordinaires, sources d'accompagnement informel des apprentissages dans et hors des institutions (Coulon, 2005 ; Bezille, 2009).

La notion d'empowerment peut être éclairante également, en mettant l'accent sur une perspective émancipatoire de l'affiliation à un groupe³. La montée en puissance de la thématique de «l'empowerment» s'est développée dans le monde associatif s'est développée notamment à travers les mouvements politiques d'émancipation aux Etats-Unis dans les ghettos noirs, dont les habitants réunis en communauté se prennent en main, interpellent les institutions, trouvent des solutions par eux-mêmes au nom du droit à améliorer leurs conditions de vie (Donzelot, 2003 ; Bacqué, 2005). Plus largement, l'approche communautaire de l'accompagnement des apprentissages, dans le contexte de la vie quotidienne est présente dans les régions du monde qui s'engagent dans des politiques de lutte contre la pauvreté et de développement social. Ces approches ne sont pas sans évoquer les pratiques de l'éducation populaire connues en France, ou au Brésil (Freire, 1971), sans oublier les travaux plus récents, par exemple à propos du développement de l'éducation communautaire en Chine (Keming et Rui, 2010), ou encore au Japon, avec les cités du savoir en ville, ou les centres d'éducation communautaire en zone rurale qui ont pour finalité le développement de l'éducation tout au long de la vie et la promotion de l'intégration communautaire. On peut évoquer ici également les communautés d'apprentissage appelées « kôminnkan » qui, au Japon, accueillent depuis 1949 les habitants qui souhaitent partager les problèmes rencontrés dans la vie quotidienne. Ils peuvent simplement échanger ou intégrer des groupes de discussion, voire travailler avec des experts. Ces communautés d'apprentissage existent dans les villes japonaises mais également se diffusent au Vietnam et au Laos (Suemoto, 2010).

3. Deux exemples de recherche

Les exemples proposés s'inscrivent dans un programme de recherche qui explore ce champ peu identifié dans les programmes financés de recherche : l'accompagnement informel des apprentissages. Le premier exemple concerne la production de leurs propres ressources d'accompagnement par des personnes engagées dans un projet qui les passionne. L'autre porte sur

3 Donzelot définit l'empowerment comme un processus par lequel chacun devient partie prenante de son destin individuel et de celui de la communauté dans la ville. Il précise que ce processus nécessite un travail sur soi-même pour s'autoriser à prendre le pouvoir, et une capacité d'agir avec les autres membres de la communauté pour servir les objectifs que l'on ne pourrait atteindre si l'on était seul.

les formes « d'éco-accompagnement » produits au sein de « communautés de pratiques » que se créent des professionnels de l'accompagnement intervenant dans le cadre des Ateliers Pédagogiques Personnalisés, au sein de leur organisation, pour s'accompagner eux-mêmes.

Chacun de ces deux exemples apporte un éclairage complémentaire sur le rôle des ressources de la vie quotidienne dans l'accompagnement des apprentissages:

- Le premier autour de la cohabitation entre différentes formes d'accompagnement que le sujet peut mobiliser lui-même dans la vie quotidienne pour peu que son activité soit porteuse d'un sens fort pour lui ;
- Le second autour du rôle spécifique du collectif dans l'accompagnement.

S'agissant d'enrichir nos hypothèses, notre démarche méthodologique est construite dans cette perspective exploratoire. Le choix méthodologique se justifie aussi par la particularité des pratiques explorées, qui relèvent de la sphère de l'intime, de la vie privée, et qui à ce titre s'accommodent mal de démarches quantitatives (Schugurensky, 2007). C'est la raison pour laquelle ces travaux privilégient une perspective « micro-sociale », des formes d'observation impliquées, participantes, qui mobilisent des techniques telles que les journaux de terrain, les témoignages en contexte, les récits de vie, les observations systématiques et informelles, la technique des blasons.

3.1 Auto-organisation et diversité des supports d'accompagnement des apprentissages informels chez les « passionnés »

Ce premier exemple se propose de montrer comment des personnes engagées dans une activité très significative pour elles (créateurs, innovateurs, « passionnés ») configurent elles-mêmes leur accompagnement d'apprentissage à partir des ressources de leur environnement.

Notre exploration prend acte du peu de travaux sur cette question. Les travaux existant portent soit sur une approche cognitive des motivations à l'auto-apprentissage en relation avec les courants anglo-saxons du « self-directed learning » (Carré 2003), soit sur les pratiques autodidactes. La définition usuelle de l'autodidaxie comme modalité d'apprentissage consistant à se former « sans maître », pose en effet d'emblée la question de l'accompagnement de l'apprentissage dans sa dimension problématique : la relation conflictuelle du sujet aux institutions pourvoyeuses de savoirs. Si bien que l'autodidaxie est encore aujourd'hui associée à une forme buissonnière, voire dissidente d'apprentissage, qui se construirait dans la résistance à l'accompagnement pédagogique. Pourtant, les travaux qui se développent depuis les années 1960 dans les pays anglo-saxons (Gibbons, 1980 ; Spear et Mocker, 1984 ; Tremblay, 1986), et plus récemment en France (Caspar, 1996 ; Le Meur, 1998 ; Hermelin, 2001 ; Verrier 1999 ; Bezille, 2003), conduisent à avancer que dans le cas des pratiques autodidactes, il n'y a pas absence d'accompagnement, mais que celui-ci relève d'une démarche initiée, sollicitée et contrôlée par l'apprenant lui-même, de façon plus ou moins organisée et programmée.

Une partie de notre exploration concerne les créateurs reconnus. Nous nous appuyons sur leurs propres témoignages écrits, et sur les écrits les concernant pour identifier les processus en jeu. C'est le cas pour Freud, dont il va être question ici (Bezille, 2009). L'autodidactisme de Freud est très étayé sur son environnement relationnel. Il a un goût pour la pensée « divergente », vagabonde, aventurière, qui va de pair avec des formes d'accompagnement de sa réflexion diverses : ses patients, les échanges épistolaires et discussions avec son ami et collègue Fliess notamment, les voyages, la flânerie. La contemplation des œuvres d'art à l'occasion de ses voyages, la littérature classique comme la lecture des œuvres contemporaines sont autant de sources d'inspiration⁴. On retrouve ainsi chez Freud cette caractéristique de la démarche

4 Le moment créateur a fait l'objet d'analyses par Freud lui-même et par d'autres dont Anzieu auquel nous nous référons ici (Anzieu, D., (1998, 1959), *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse*, Paris, PUF, p. 494). Il est intéressant de noter que c'est au cours de cette période que Freud commence à

autodidacte, bien identifiée dans différentes recherches évoquées précédemment qui consiste à « faire feu de tout bois », dans une posture d'expérimentateur qui n'hésite pas à s'exposer, à tâtonner, à essayer des échecs, à « naviguer à vue », à improviser. La posture du « bricoleur » cristallise, condense un peu ces dimensions : bricolage des savoirs mais aussi bricolage relationnel dans les moments où un accompagnement est nécessaire qui n'exclut pas un usage stratégique des ressources relationnelles, l'accompagnateur pouvant être ensuite laissé de côté au prix notamment de quelques ruptures restées célèbres. Freud se montre particulièrement infidèle et pas toujours reconnaissant vis-à-vis de ses accompagnateurs !

Une seconde partie de notre exploration concerne non plus des personnes dont l'œuvre est reconnue, mais en devenir, dont le processus de reconnaissance est en suspens : des étudiants de licence en sciences de l'éducation qui ont des hobbies dans lesquels ils sont engagés avec passion. La recherche en cours s'appuie sur un dispositif de recherche-formation, qui donne lieu à des récits d'apprentissage à partir du questionnement suivant :

- Qu'est-ce que j'ai appris à l'occasion de cette passion ?
- Quels ont été les formes d'accompagnements des apprentissages aux différents moments du développement de cette passion ?
- Quelles articulations puis-je repérer entre ces différentes formes d'accompagnement ?

Le travail se déroule en plusieurs séquences avec une alternance d'exploration et de rédaction individuelle, et de confrontation et d'analyse transversale en petits groupes.

L'analyse de ces récits fait apparaître :

- La richesse des formes de l'accompagnement mentionnées : l'activité elle-même, les « objets-médiation » (internet et les journaux pour un passionné de politique par exemple), les personnes significatives qui peuvent être identifiées aussi bien dans l'environnement proche que dans le monde scolaire (un enseignant) ou associative (un entraîneur de sport) ; les expériences positives (réussite à une performance, reconnaissance). On peut identifier ainsi chez des personnes ordinaires ce côté bricolé et diversifié de l'accompagnement évoqué à propos de personnes comme Freud dont l'œuvre est reconnue ;
- Une complexité dynamique de l'accompagnement, qui inclut notamment des formes négatives, contre-productives (par exemples des mentors dont les conseils ont des effets négatifs) ; des moments particuliers, les moments de transition de la vie notamment, générateurs de ruptures d'accompagnement, de renouvellement, ou de complexification ;
- L'importance accordée à l'entre-aide et à la solidarité, en contre-point d'une conception de l'accompagnement ancrée dans une logique de la concurrence.
- Dans le prolongement du point précédent, les valeurs de réciprocité dans l'accompagnement : l'idée que l'accompagné peut lui aussi accompagner l'accompagnateur, ou que le fait d'être accompagné est une initiation au devenir accompagnateur dans une logique du don/contre-don⁵.

Pour conclure sur ce premier axe d'exploration des formes d'accompagnement informels des apprentissages, nous retiendrons que cette part invisible de l'accompagnement est destinée à prendre de plus en plus d'importance, car elle répond aux besoins du sujet contemporain, pris dans

voyager, en particulier en Italie. Le rôle de ces voyages dans le processus créateur est mentionné dans son auto-analyse, de nombreux exemples de rêves analysés en témoignent.

5 Comme en témoigne Mathilde dans ce récit d'apprentissage à propos de sa relation au cheval : *les premiers contacts avec ce cheval étaient très complexes, il faisait part d'agressivité et adoptait une position défensive. Ce qui a été compliqué, ce fût d'ouvrir un échange avec cet animal, qui était complètement fermé à l'être humain. J'ai passé de nombreuses heures, assise dans son boxe à lui parler afin d'essayer de lui faire baisser sa garde. Sans succès jusqu'au jour où j'ai décidé d'aller me promener avec lui, je lui ai enfilé son licol et nous sommes partis nous balader dans les bois, puis nous avons fini par un petit entraînement dans le pré, je l'ai détaché pour qu'il puisse se dégourdir et là il a commencé à me suivre, à adapter son allure à la mienne. Au fur et à mesure des échanges, nous avons créé un lien très fort. J'ai donc pu commencer à le seller, le brider et le monter, il était formidable, il savait contrôler ses allures, il était réceptif aux aides* (* position qu'adopte les jambes du cavalier afin que le cheval effectue un mouvement déterminé).*

des environnements en transformation, qui annoncent des horizons de vie aléatoires et incertains. Ce contexte invite à des formes d'engagement dans l'activité sur le mode de la « navigation à vue » dans une certaine distance à l'offre ou à la prescription institutionnelle, voire dans le développement de formes de résistance à l'injonction d'accompagnement.

3.2 *L'accompagnement de la formation des formateurs par les pairs au sein d'une communauté professionnelle : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP)*

Tandis que notre premier exemple concerne les ressources d'accompagnement des apprentissages informels qui existent dans la vie quotidienne au sens large, notre second exemple explore l'étayage que constitue l'environnement professionnel et plus particulièrement le collectif (communautés de référence et réseaux) dans l'accompagnement des apprentissages informels au quotidien.

Les approches professionnelles de l'accompagnement ont tendance à privilégier « naturellement » une conception de l'accompagnement qui assigne le sujet à une relation contrainte aux institutions (qu'il soit en décrochage, en conflit, dans une relation de soumission, etc.). Cette perspective tend à sous-estimer la complexité des processus d'affiliation sociale des sujets et de leur reconfiguration, la personne devant anticiper la nécessité de s'adapter à un avenir incertain (compte-tenu notamment des changements et transformations des organisations du travail et de leurs attentes). Les fortes potentialités éco-formatives du monde professionnel s'allient en fait à une faible identification et une faible mobilisation de ces potentialités par les institutions.

L'idée de réciprocité dans l'accompagnement nous semble être une autre idée importante à retenir, qui interroge les stéréotypes de l'accompagnement : c'est l'idée que chaque membre de la communauté peut être accompagné et accompagnateur. Les relations d'entraide et de solidarité développées au fil de la vie quotidienne ont toute leur importance, même dans un contexte très concurrentiel. C'est encore plus vrai quand le monde du travail et le monde familial se confondent, par exemple dans certaines familles de musiciens, certains métiers de l'artisanat, de l'agriculture, certains métiers de la mer (Delbos et Jorion, 1984, Dasen, 2004). Les théories de l'apprentissage par participation suggèrent ainsi l'idée que dans ce cas on s'initie au métier par « participation guidée » (Rogoff, 1995), d'abord périphérique puis centrale, à une communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991).

La recherche à laquelle nous nous référons ici porte sur l'accompagnement collectif de l'éco-formation des accompagnateurs d'insertion dans des « Ateliers pédagogiques personnalisés » (APP). L'approche communautaire s'inscrit donc ici dans un milieu professionnel.

Pour présenter brièvement le projet porté par ce dispositif⁶, rappelons que dès leur mise en place en 1985, les APP s'adressaient à des demandeurs d'emploi ou des salariés qui, ne disposant pas de compétences reconnues, souhaitent dans le cadre de leur projet professionnel et personnel, effectuer une « remise à niveau » dans les domaines de la culture générale et l'apprentissage technologique de base. Le projet initial se proposait de favoriser l'accès au savoir d'une catégorie de personnes qui en avait été éloigné précocement et promouvait un projet pédagogique valorisant

6 Le dispositif a en fait été créé au début des années 80 dans le cadre de la mise en place des Missions locales (Schwartz, 1981) afin de proposer une alternative éducative non formelle aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification. Sept principes fondamentaux constituent organisent le cahier des charges : la personnalisation de la prestation, la diversité des publics, les domaines d'intervention, l'ancrage territorial, les sources diversifiées de financement, un accueil des publics e flux et un fonctionnement en réseau (circulaire n°2004/030 du 30 novembre 2004)

Il s'est installé progressivement dans le paysage de la formation des adultes en s'ouvrant d'une part à tous les *publics de bas niveaux de qualification et d'autre part en se diffusant sur tout le territoire français. Il s'est développé en* réseau national jusqu'en 2009. Ce réseau comptait en 2007, 820 lieux d'accès, et 4000 professionnels disséminés sur le territoire national. Il a accueilli de 1983 à 2009 plus de 3 millions de personnes. La recherche porte sur la période 1981-2009Les

l'accompagnement de l'autoformation. Ce dispositif revendique depuis sa création une place particulière dans le paysage de la formation des adultes quant à son fonctionnement et sa démarche pédagogique : les pionniers ainsi que bon nombre de professionnels APP à leur suite se sont inscrits dans le mouvement de l'éducation permanente et le revendiquent encore aujourd'hui. En Haute-Normandie, terrain de cette recherche, certains APP ont travaillé avec des structures culturelles, ont développé des ateliers d'écriture, ont participé à des manifestations culturelles locales.

Nous reprenons ici des éléments de résultats de notre recherche⁷ qui s'est développée à partir d'une position « d'intervenante-chercheuse »⁸

L'exploration a porté notamment sur les représentations que se font les formateurs de leur fonction d'accompagnateurs d'insertion, à partir d'une méthodologie du « blason »⁹ complétée par 10 entretiens semi-directifs d'animateurs régionaux et nationaux APP, de coordinateurs, et d'anciens membres.

Cette première exploration a donné lieu à un approfondissement à l'occasion d'un autre volet de la recherche qui portait sur les représentations des professionnels APP à propos du « réseau APP ». En effet, lors de nos premiers travaux, nous avons remarqué que les formateurs n'arrivaient pas à définir le réseau. Tantôt ils faisaient référence au cahier des charges et à l'implantation géographique nationale, tantôt ils parlaient d'une « nébuleuse », d'un « esprit APP » sans pour autant pouvoir préciser les contours et la matière de cet objet d'aspects diffus. Pourtant ils témoignèrent de leur sentiment d'appartenance, de leur fierté d'y être affiliés, convaincus de jouer un rôle spécifique dans le monde de la formation des adultes. Actuellement une troisième phase de la recherche est en cours et est constituée par une analyse secondaire de l'ensemble, les travaux de recherche existant à propos de ce dispositif (Carré et al, 2003), ne portant pas sur cette dimension du dispositif¹⁰.

Il ressort notamment de cette recherche que l'accompagnateur qu'est le formateur est lui-même accompagné par cet « esprit APP ». Parmi les invariants du discours qui qualifie cet « esprit APP », sont évoqués un « climat », une « ambiance » qui fonde un sentiment d'appartenance, que nous avons identifié, en croisant nos données empiriques (Pinot, 2008) avec les travaux de Wenger sur les communautés de pratique (1998), comme relevant simultanément des trois niveaux identifiés par Wenger : une communauté d'alignement, une communauté de pratique, et une communauté d'imagination¹¹.

Nous ne nous attarderons pas ici sur la communauté d'alignement qui recouvre la mission et les moyens attribués au dispositif et auquel adhèrent dans le principe les professionnels.

7 Pinot, B., *Vie quotidienne au travail et autoformation dans les communautés professionnelles*. Thèse en cours, Université Paris 12.

8 Occupant successivement plusieurs points de vue : à partir de fonctions de formatrice, puis de coordonnatrice et animatrice régionale au sein du réseau, puis de chargée de mission au sein de l'administration déconcentrée chargée de la formation professionnelle, tutelle du dispositif jusqu'en 2009.

9 La technique du blasonnement a été initiée par De Peretti en 1986 et reprise par Galvani lors de son étude sur les formateurs APP en 1991. Cette technique projective est ainsi décrite par de Peretti : elle propose aux personnes ou aux groupes « de remplir les cases d'un écusson avec des dessins figuratifs ou non, ou des propositions, en vue de signifier des éléments importants d'une représentation de soi ou d'une appartenance collective. ».

L'approche exploratoire des représentations sociales mise en place à l'occasion de notre recherche a permis de collecter 9 blasons de formateurs issus de 9 APP différents (sur 10 présents dans la région). L'échantillon a été constitué dans un souci de diversité (sexe, âge, durée de l'expérience en APP, niveau de diplôme). Un blason collectif sur les représentations du réseau a par ailleurs été élaboré par un groupe de 6 coordonnateurs à partir de leur blason individuel. Le temps solitaire d'élaboration a été suivi d'un temps d'échanges, d'approfondissement individuel et d'élaboration collective.

10 L'ingénierie pédagogique ou de formation, l'histoire, le rôle des formateurs ou la professionnalisation des acteurs sont les aspects les plus explorés dans ces travaux.

11 Notons que pour Wenger les trois niveaux d'appartenance peuvent ne pas exister simultanément à l'intérieur d'une communauté. Ici, nous avons pu identifier leur interdépendance, même si notre développement concerne ici plutôt la communauté de pratique et d'imagination.

L'accompagnement par la communauté de pratiques : la communauté de pratique est appréhendée comme un espace dans lequel chacun existe à travers une pratique construite dans et par le collectif localement, pensé comme « un laboratoire pédagogique ». L'engagement mutuel des uns et des autres à divers degrés procure un sentiment de légitimité et de sécurité identitaire. Chaque communauté de pratique s'inscrit dans le réseau APP. Nous avons identifié ce réseau, en croisant nos résultats empiriques avec les travaux de Parrochia (2001), de Musso (2003), de Deleuze et Guattari (1980) comme, un système réticulaire assimilé à *un rhizome de communautés de pratiques* : les bulbes du rhizome représentent les APP qui existent en tant que tels dans un système ouvert de multiplicités sans racines, reliées entre elles de manière non hiérarchique. Chaque APP constituerait une communauté de pratique, qui travaille avec d'autres APP sans contraintes extérieures, en obéissant à un certain nombre de principes identifiés par Deleuze et Guattari, et repérés dans le fonctionnement du réseau APP. N'importe quel point du rhizome peut être en connexion avec un autre. Les pratiques diffusent et se modifient par des lignes et des nœuds. Mais un rhizome peut être rompu à un endroit¹². Un APP peut fermer tout simplement. Néanmoins, la pratique subsiste, elle circule toujours par les formateurs et les coordonnateurs. Nous avons donc un ensemble de lignes, segments ou de fuite, en continuelle évolution. Les pratiques s'étendent au-delà de la carte formelle (sites géographiques) et informelle du réseau, dans d'autres dispositifs, dans d'autres structures (Pinot, 2008).

L'accompagnement par la *communauté d'imagination* constitue une seconde dimension importante de l'accompagnement des accompagnateurs : la force inhérente à ce rhizome se formalise dans les discours des professionnels par « l'esprit APP » identifiable tout particulièrement dans « la communauté d'imagination » explorée à travers les blasons notamment. La communauté d'imagination est basée sur des valeurs et représentations partagées, une certaine relation au monde (qui n'est pas sans évoquer la fonction structurante de l'imaginaire collectif au sein des groupes et des organisations). Il apparaît que les valeurs de l'éducation permanente, le sentiment de contribuer à une démarche émancipatrice (accompagnateurs de l'autoformation) soient fédérateurs et fondateurs de ce sentiment d'appartenance identifié dans « l'esprit APP ». Cette fonction accompagnante, identifiée du côté de « l'accompagnateur accompagné », dynamise et donne sens aux pratiques d'accompagnement des destinataires au quotidien. Les représentations sociales des formateurs quant à leur fonction de créateur de situations d'accueil s'expriment dans des formes d'engagement revendiquées: présence bienveillante, aménageur d'espace, jongleur de temps, éveillé de curiosité, révélateur de capacités, « ambianneur », « facilitateurs ». La référence à une philosophie rogérienne est très présente. L'authenticité, la considération et l'empathie sont trois qualités revendiquées du formateur APP (Rogers, 1969). L'exploration des blasons a conduit à mettre à jour une représentation consistante de la fonction du formateur à travers la figure d'Hermès (Galvani, 1991 ; Pinot, 2006), le messager des Dieux mais aussi le Dieu des voyageurs qui protège ceux qui cheminent à travers les méandres du savoir. Le formateur s'identifie ainsi à celui qui accompagne l'apprenant dans son chemin d'appropriation de son pouvoir de formation. L'image est celle de quelqu'un qui tient un fil invisible qui le relie à l'apprenant, qui regarde à travers une lucarne sans imposer sa présence, qui prend de la hauteur, qui apparaît sur le bord du chemin. L'image du cairn est récurrente. Cette balise laissée par les autres marcheurs donne des repères, mais ne remplace pas la boussole que l'on consulte à des moments choisis.

4. Discussion

Ces deux exemples nous invitent à revisiter nos conceptions de l'accompagnement issues du champ de l'éducation et du travail social telles que nous les mobilisons en ingénierie de la formation. Ces approches s'appuient en effet sur une conception implicite de l'accompagnement qui présuppose le besoin d'accompagnement institutionnel, en relation à une conception d'un sujet

12 Une équipe APP peut ne plus avoir l'autorisation de dévoiler sa pratique parce que l'organisme porteur est en concurrence frontale avec quelques autres

en défaut, sans ressources, en difficulté, en situation de manque. Dans le même temps, elles sous-estiment les potentialités de production par les acteurs de leurs propres accompagnements, pour peu qu'ils soient engagés dans une activité qui a du sens pour eux. Elles sous-estiment aussi le rôle de médiation des collectifs entre le sujet et l'institution. Elles s'intéressent peu à la manière dont le sujet interprète la proposition d'accompagnement, au regard de son système relationnel global.

La discussion proposée porte notamment sur les points suivants :

- Sur les enjeux indiqués dans les usages d'une notion de sens commun qui se trouve en une période donnée retravaillée jusqu'à saturation dans les discours relatifs à l'intervention éducative sur autrui¹³ ;
- Sur les représentations mobilisées implicitement ou explicitement dans les approches institutionnelles de l'accompagnement à propos des dynamiques psychosociales qui orientent et organisent l'engagement des sujets dans leurs activités et dans leurs affiliations ;
- Sur les limites de la distinction entre accompagnement « institutionnel » et fonction accompagnante d'un environnement non institutionnel, limite qui conduit à explorer les figures de complémentarité entre accompagnement institué, construit et programmé explicitement, et formes culturelles diverses d'accompagnement dans la vie quotidienne ; limite qui souligne l'intérêt de travailler les continuités et discontinuités entre différentes formes d'accompagnement (Clenet et Pinot, 2008).

5. Références bibliographiques

- Bacque, M.-H. (2005). L'intraduisible notion d'empowerment vue au fil des politiques urbaines américaines. *Territoires*, 460, 32-35.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G., Kaddouri, M. (Eds), (2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Begout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Bezille, H. (2003). *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'harmattan.
- Bezille, H. (2009). Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud, in J.-M. Barbier, J.-C. Ruano-Borbolan, E. Bourgeois, G. Chapelle (Eds.), *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Bezille, H. § Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Bezille, H. (2010). Formation du sujet, apprentissages et dynamique des affiliations. *Education et francophonie*. XXXVIII (1), 123-137.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 241-250.
- Carré, P. (2003). Regards croisés sur une notion plurielle. In B. Albergo (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes Lavoisier.
- Carré, P. § Tetart, M. (Eds.) (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*. Paris : L'harmattan.
- Carré, P. § Charbonnier, O. (Eds.). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion: la désaffiliation. In J. Donzelot (Ed.), *Face à l'exclusion, le modèle français* (pp. 137-168). Paris : Éd. Esprit.
- Clenet, C. § Pinot, B. (2008). *Accompagnement et médiation, une possible rencontre entre projet institutionnel et projet individuel?* <http://www.a-graf.org/>
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

13 Comme d'autres notions, la notion d'autonomie par exemple.

- Coulon, A., (2005), *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Anthropos.
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P.-R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud* (pp. 23-52). Paris : L'Harmattan.
- De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Paris : 10/18.
- Deham, J. (2009). *The learning revolution*. Department for innovation, universities and skills, England, <http://www.bis.gov.uk/>
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Deleuze, G. & Guattari, F., (1980). *Mille plateaux*. Paris : Ed. de Minuit.
- Donzelot, J. (Ed.) (2003), *Faire Société: la politique de la ville aux Etats Unis et en France*. Paris : Seuil.
- Freire, P., (1971). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.
- Frijhoff, W. (1996). Autodidaxie, XVIe-XIXe : jalons pour construire un objet historique, in W. Frijhoff (Ed.), *Autodidaxies XVIe-XIXe siècles, Histoire de l'Éducation* (pp. 5-28).
- Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur: des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*. Lyon : Chronique Sociale.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Editions Anthropos.
- Gibbons, M. (Ed.). (1980). Toward a theory of self directed learning: a study of experts without formal training. *Humanistic psychology*, 20, 26-37.
- Hermelin, C. (2001). Les acquis socio-didactes. *Pratiques de formation/Analyses*, 41-42, 105-118.
- Hrimech, M. (1996). L'apprentissage informel, voie royale de l'autoformation. *Sciences de l'Éducation*, 39, 217-238.
- Keming, H. et Rui, W. (2010). Evolution de la politique et de la recherche sur l'éducation tout au long de la vie en Chine ». *Actualité de la formation permanente*, 222-223, 26-31.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991); *Situated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes: Néoa autodidaxie et formation*. Chronique sociale/ Les presses de l'Université de Laval.
- Lefebvre, H. (1947). *Critique de la vie quotidienne*. Arche.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Mezirow, J. (2001). *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*. Paris : Chronique sociale.
- Montandon, Cléopâtre (2005). Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques, In O. Maulini & Cléopâtre Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*.
- Parrochia, D. (Ed.) (2001), *Critique des réseaux*. Paris : PUF.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement: d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, J.-C. Ruano-Borbolan, E. Bourgeois, G. Chapelle (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 613-646). Paris : PUF.
- Perretti de, A. (1986). Gamme du blason, ou de l'écusson ou de l'armoire. *Les amis de Sèvres*, 123, 78-85.
- Pineau, G. (Ed.) (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2005). La vie à orienter quelle histoire!. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 5-18.
- Pinot, B., (2006), *Formateur APP et autoformation : les formateurs des Ateliers de Pédagogie Personnalisée de Haute Normandie*, <http://www.agraf.org>.
- Pinot, B., (2008). *Ateliers Pédagogiques Personnalisés et communautés de pratique*, <http://www.agraf.org/>
- Rogers, C.R., (1969, *Freedom to learn*), (1999), *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes : participatory appropriation, guided

- participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, pp. 139-164.
- Roulleau-Berger, L. (1995). Expériences et compétences des jeunes dans les espaces intermédiaires. *Lien social et politique*, 34, 109-120.
- Schön, D.-A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Schwartz, B. (1981, 2007). *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rennes : Apogée.
- Sen, A. (1980). Equality of what ?. In S. MacMurrin (Ed.), *The tanner lectures on human values* (pp. 197-220). University of Utah.
- Spear, G. & Mocker, D. (1984). The organizing circumstances environmental determinants in self directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35 (1), 52-77.
- Suemoto, M. (2010). People's learning in urban. Creating a learning community in the city. Shanghai, 2^{ème} Forum mondial sur les apprentissages et la formation tout au long de la vie, 23 juillet 2010, <http://www.wcfel.org/>
- Tremblay, N. (1996). Quatre compétences-clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'Éducation*, 39, 153-176.
- Van Gennep, A. (1990), *Les rites de passage*. Paris : Ed. Picard.
- Verrier C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*. Paris : Anthropos.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non-formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, OCDE.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.