

Yvette Moulin

membre A-graf

formatrice d'adultes, co-animatrice de l'université populaire de Paris8,

Docteur en sciences de l'éducation, Laboratoire EXPERICE.

Une autoformation interactive et participative

*"L'indépendance repose sur une compréhension exacte
des formes de dépendances (...)
et l'anthropologie de l'homme capable ne peut-être
qu'une anthropologie de l'homme vulnérable."*

Guillaume Le Blanc

*L'invisibilité sociale*¹

En préambule à nos propos, il apparaît important de définir l'autoformation comme l'un des processus de notre construction identitaire, favorisant une certaine émancipation par rapport aux normes morales, sociales, culturelles intégrées tout au long de notre vie de façon formelle ou informelle, à travers diverses formes d'apprentissage. Nous aurons à cœur de montrer que cette autoformation ne peut se concevoir sans une dépendance envers les institutions qui favorisent, ou freinent, l'autoréalisation de chacun. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la perspective interactionniste (Goffman², De Queiroz et Ziotkowski³) qui nous a montré comment les normes sociales (systèmes de rôles et d'attentes) sont vécues, construites, interprétées et reproduites par les individus au cours de leurs interactions quotidiennes.

Si l'Homme se construit tout au long de sa vie grâce à des normes et structures qui s'imposent à travers ses groupes d'appartenance et des institutions, s'il intègre ces normes, les critique, les génère parfois les régénère, ne devons nous pas parler alors d'une autoformation à la participation et à l'interaction mutuelle ? Ou d'une forme de formation de soi par soi, participative et interactive ? D'une construction individuelle apportant la capacité de négocier avec d'autres la signification de nos actes ?

Nous tenterons au cours de cette présentation de répondre à ces questions et de montrer comment le processus d'autoformation ne peut se réduire à une somme de théories permettant d'appréhender et d'objectiver une réalité, parce qu'il convoque aussi un "agir", sur soi, sur autrui et sur l'environnement.

Cet agir, ou expérience de participation au vivant, va au-delà des savoirs et des compétences, au delà du simple engagement, parce qu'il est le véritable négociateur du sens de l'appartenance au groupe, à l'institution, à la société ...

1 LE BLANC G. *L'invisibilité sociale*, Paris, Pratiques sociales, 2009.

2 GOFFMAN E. *Le sens commun, les rites d'interaction*, Paris, Éditions De minuit, 1974.

3 DE QUEIROZ J.M. et ZIOTKOWSKI M. *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR 1997.

Cette participation façonne notre expérience et nous transforme, (E. Wenger⁴ évoque à ce propos *une identité de participation*) comme elle transforme les groupes et organisations auxquels nous participons

Notre présentation s'appuiera pour partie sur notre travail de recherche⁵ portant sur *les processus de reconnaissance dans une éducation dite informelle*, en prenant pour exemple la récente professionnalisation des assistantes familiales⁶. Ce métier ayant la particularité de se situer à l'articulation extrême du privé et du professionnel, il nous montre, peut-être mieux que d'autres, l'importance prise par les processus autoformatifs dans un environnement professionnel⁷.

Nous avons dans cette recherche principalement fait référence à la sociologie critique de l'école de Francfort, nous appuyant sur les travaux de A. Honneth (2002)⁸ et sur la sociologie compréhensive de G. H. Mead (1963)⁹. A. Honneth voit dans les expériences de dénis de reconnaissance vécues par les individus, les marques d'un dysfonctionnement social. Cette reconnaissance étant ancrée dans trois formes appelées : *l'amour*, *le droit* et *la participation* (ou solidarité). Les luttes de reconnaissance qu'engage l'individu, ou le groupe, pourraient être envisagées pour cet auteur, à la fois comme le chemin d'une réalisation de soi mais également comme les prémisses d'une dynamique de transformation de nos sociétés.

Ceci confirme la nécessité pour nous d'envisager une autoformation participative. En effet, cette forme *participation/solidarité*, qui retient plus particulièrement notre attention est le lieu d'une *formation expérientielle*¹⁰ à caractère profondément social qui s'ancre dans la *socialisation primaire*¹¹, elle est intégrée par l'individu dans un processus d'autoformation : observation, implication, reproduction, créativité, expérience, réflexivité...

Comme nous désirions aborder ces dénis de reconnaissance comme des dynamiques de transformations individuelles et sociales, il nous fallait au préalable comprendre comment s'élabore ce "décalage" entre des normes, des hiérarchisations sociales et les regards que l'individu porte sur lui-même. Où, et comment, naissent ces positionnements individuels potentiellement critiques ? Tenter d'appréhender ce processus de distanciation entre des attentes individuelles construites et des interactions de reconnaissances morales, sociales, ou culturelles.

Notre enquête sur les assistantes familiales diplômées, faite sur le mode compréhensif,

4 Etienne WENGER, *La théorie des communautés de pratiques*, Québec, Les presses de l'université de Laval, 2009

5 Yvette MOULIN, *Reconnaissance et éducation informelle, étude à partir de la formation diplômante des assistantes familiales*. Paris8 Saint-Denis, Sciences de l'éducation, 2011.

6 La loi de juin 2005, change le statut de ces professionnels, dorénavant appelés Assistant familiaux. Un temps de formation de 300 heures devient obligatoire avec la possibilité de passer un diplôme d'Etat (DEAF). Elle affirme leur place au sein des équipes pluriprofessionnelles.

7 Cet environnement professionnel est appréhendé comme l'un des lieux de la participation/solidarité.

8 Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance* Paris, éditions du Cerf, 2002.

9 MEAD G. H. *L'esprit le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

10 Bernadette Courtois, Gaston PINEAU (sous la direction de) *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La documentation française, 1991.

11 La période de socialisation dite « primaire », est essentiellement familiale, elle se distingue de celles qui suivent « secondaires » (école, groupe de pairs, univers professionnels, institutions politiques, religieuses, culturelles, sportives, etc.). Dans ces premiers moments de socialisation, l'enfant alors dépendant affectivement et physiquement incorpore le monde qui l'entoure. (Berger et Luckmann, 1966). Ces influences socialisatrices soit à la sont précoces, intenses et durables (Pierre Bourdieu, 1980).

prend en compte le point de vue des acteurs : Nous avons tenté d'approcher la façon dont ces femmes¹² vivent la récente reconnaissance institutionnelle et sociale attribuée par la loi de 2005. Au terme de notre étude il apparaît que pour ces professionnelles la reconnaissance n'apparaît que partielle. Des dénis de reconnaissance subsistent entre l'identité professionnelle attribuée et ce qu'elles mettent en œuvre. Ceci nous est apparu d'autant plus clairement que nous avons pu mettre à jour dans ces familles d'accueil interviewées, les traces de ce que Lave J. et Wenger E¹³ appellent une *communauté de pratiques*¹⁴. Confirmant le fait que c'était bien de l'élaboration d'une *identité professionnelle* (donc de dimension collective et sociale) dont il était question ici.

Nous nous sommes alors posés les questions suivantes : Où et comment se sont formés les individus qui constituent cette "communauté de pratiques des familles d'accueil" ? Quelle est cette part de leur participation aux services de la protection de l'enfance que ces femmes ressentent comme non reconnue ? En quoi ces pratiques questionnent-elles les organisations actuelles ? Cette dernière question dépassant le cadre du placement familial pour interroger les pratiques qui se développent dans l'ensemble du domaine social.

Une auto formation professionnelle .

Comment se sont formées ces assistantes familiales ? Il nous est tout d'abord apparu que le choix de leur métier est spontanément relié, pour elles, à leur parcours biographique. Celui-ci, dans la plupart des situations étudiées, met en avant des ruptures intergénérationnelles. Par rejet ou par mimétisme, dès l'enfance ces personnes semblent s'identifier à une "image normative" forte, socialement construite et de ce fait socialement reconnue (comme *la bonne mère* ou *la bonne famille...*)

Nous relevons qu'elles sont peu portées vers l'éducation formelle, très peu ont fait le choix de suivre des études longues. Par contre, ce qu'elles décrivent montre qu'elles se sont engagées très jeunes dans une autoformation de type existentiel : elles ont pleinement conscience d'avoir "pris forme" et d'avoir "donner forme" à leur vie, à partir de ces ruptures relationnelles et de ces vécus. Pour ces femmes, la question des liens entre continuité et rupture entre générations qui s'est posée, à entrainer un regard rétrospectif sur ce qui a été reçu et sur ce qu'elles auraient souhaité recevoir. Cette façon de mettre à distance un héritage, de tenter de s'en dégager pour pouvoir se construire, nous l'appelons autoformation.

"On sait comment on en est arrivé là, mais de se le dire à haute voix c'est pas évident. Pourtant je le savais pourquoi j'en étais arrivée là et quelles étaient les relations qui faisaient que c'était comme ça." (Propos d'une assistante familiale)

Dans le nouvel espace familial qu'elles ont construit, elles disent avoir appris par expériences répétées, dans la solitude ou l'accompagnement affectif. Les prises de responsabilités y sont souvent précoces. elles apparaissent plus particulièrement redevables vis à vis du groupe (pouvant être appelé *autrui généralisé*) et des images symboliques choisies. L'alternance entre conformité à un univers symbolique et culturel et

12 Notre étude porte sur 12 femmes ayant obtenu leur DEAF (première année d'existence de ce diplôme)

13 E. WENGER et J. LAVE *Situated learning Legitimate peripheral participation*, Press Syndicate of the University of Cambridge, New-york, 1991.

14 Une pratique, selon Wenger, étant toujours une pratique sociale qui implique des relations implicites et explicites, une façon d'être dans un contexte, qui rejoue l'identité de chacun dans ses expériences vécues.

leurs propres vécus, les oblige à compter sur elles-mêmes pour consolider leur rôle social. A la façon de P. Ricoeur¹⁵ nous parlerions d'*imputation*, "le mot suggère l'idée d'un compte, qui rend le sujet comptable de ses actes, au point de pouvoir se les imputer à lui-même".

Leur implication quotidienne dans le groupe/famille élabore en elles l'espace d'une reconstruction, qui alimente au fur et à mesure leur engagement dans l'équilibre d'un groupe familial qu'elles vont juger, aux vues des expériences vécues, "réussi". Le choix de travailler aux services de protection de l'enfance, exprime à notre avis une attente de reconnaissance sociale de cet espace familial "suffisamment équilibré", mais également une attente de légitimité de ce parcours autoformatif et des pratiques qui en découlent.

Dans ce parcours, l'espace privé apparaît sur-valorisé, appréhendé comme un espace protecteur, formateur voir réparateur, ceci pouvant expliquer le choix qu'elles font, à une étape de leur vie, de s'y impliquer plus encore et d'y introduire des enfants "à soigner" ou "à protéger".

En choisissant cette profession, elles engagent bien leurs savoirs d'usage¹⁶ acquis par l'expérience dans un processus de légitimation. Ce faisant, elles passent d'une dynamique autoformatrice de type existentiel à une "autoformation sociale", se confrontant en tant que salariées aux cadres législatifs et institutionnels, aux fonctionnements d'équipes pluriprofessionnelles, adhérant à des valeurs de solidarité et de coopération.

Elles affirment par ce choix le sens donné à leur vie. *"Quand je pense à toutes ces années où j'ai fait des feuilles de paye, je ne m'y suis jamais sentie bien, il me manquait quelque chose, je ne comprenais pas... Et puis un jour j'ai pris ma décision (...) Depuis vraiment je me sens comme en harmonie avec moi-même, mon seul regret c'est d'avoir trop attendu."*(Propos d'une assistante familiale)

Ce choix professionnel, cette participation à une solidarité non plus seulement familiale mais sociale, les amène à remettre en jeu leur équilibre familial, centre de leur vie. Dans l'espoir de "réparer" un enfant inconnu qu'elles accueillent au sein de leur propre famille, elles réactivent des expériences antérieurement vécues, les retravaillent poursuivant la dynamique autoformatrice.

" On se dit : il vit ça, mais moi aussi j'ai vécu ces choses là ! Il y a des choses qui reviennent, ce n'est pas forcément agréable (...) c'est un travail sur soi, en même temps ces souvenirs je les vois autrement, ce n'était peut-être pas aussi négatif que je voulais le voir... Mais après je me sens plus forte aussi...". (Propos d'une assistante familiale)

15 P. RICOEUR *Parcours de la reconnaissance* Paris, Stock 2004, p. 158.

16 G. PINEAU (1983) en référence aux champs de la formation, relève deux échelles de valeurs sur lesquelles les individus vont pouvoir se distancier suffisamment des chemins tracés, pour devenir créatifs d'eux-mêmes : celle des valeurs pratiques d'usage et celle des valeurs existentielles. L'autoformation est alors envisagée comme un "véritable processus de libération éducative". Les premières valeurs qui apparaissent, nous dit-il, sont les valeurs pratiques produites par les rapports à soi, aux choses, aux autres" (...) "Ainsi s'ébauche une culture expérientielle très personnelle faite de manières d'être, de faire, de vivre, d'utiliser divers instruments. Cette création de valeurs pratiques est très peu connue et reconnue"; L'autre point d'appui, nous interpelle tout autant, il repose sur les valeurs existentielles "cette culture expérientielle d'autoformation crée (...) un style de vie très singulier à haute portée universelle.L'approfondissement de l'autonomie amène paradoxalement un élargissement des solidarités"

Nous pouvons rapprocher cette "remise en jeu" des vécus de ce que B. Albero¹⁷ appelle une praxis autoformative Celle-ci étant vue comme un projet social d'éducation. C'est "la mise en œuvre d'un projet toujours recommencé, constitué d'une réflexion intégrative des différences et des paradoxes et d'une recherche de solutions toujours provisoires, mue par le certitude que l'être humain, tout comme son autonomie ontologique, ne se laisse(nt) pas définir par un état ou des caractéristiques quelconques".

Elles décrivent avec pertinence ces tensions entre un enfant si "identique" (idem) à une part d'elle-même qu'elles le comprennent intuitivement, et les questions que leur pose cet inconnu (alter) dont elles ignorent presque tout. Elles soulignent la façon dont chaque enfant accueilli questionne leur propre construction identitaire et travaille celle de leur famille.

Nous nous sommes alors posé la question de savoir dans quelle mesure la formation professionnelle obligatoire qui leur est dispensée reconnaissait cette praxis autoformative élaborée essentiellement à partir des expériences d'implication au sein d'un groupe/famille?

Une hétéro-formation partielle mais complémentaire.

Depuis 2005, 240 heures de formation professionnelle sont mises en place dans les trois premières années de l'accueil d'un enfant à son domicile. Ces salariés ont donc déjà une petite expérience de l'accueil d'un enfant avant que ne commence leur formation. Ces vécus seront souvent mis à profit pour "ancrer" les savoirs jugés nécessaires.

Mais il nous faut nous rendre à l'évidence que si des enfants retirés de leur propre famille sont confiés à des professionnels avec 240 h de formation (alors que tous les autres métiers de la petite enfance bénéficient de beaucoup plus) c'est que des pré-requis sont jugés acquis. Et ce, même si ceux-ci ne sont ni formalisés, ni reconnus dans les référentiels ou par les employeurs. C'est ce que nous appelons "une reconnaissance invisible".

L'analyse du référentiel de compétences et des systèmes d'évaluation montre que les compétences attendues se conforment essentiellement aux besoins évoqués par les équipes médico-sociales (qualités d'observation, d'adaptation et de coopération). Abordés en terme de réponses aux besoins de l'enfant ou de sa famille (l'assistant familial "doit savoir..."). Ces savoirs montrent un souci de conceptualisation et d'universalité des pratiques, une mise à distance des affects et de l'implication du professionnel dans sa singularité. L'organisation, la réflexivité, la disponibilité, la participation du groupe/famille, l'implication de soi, le souci de l'autre, la prise en compte d'un monde sensible... toutes ces pratiques et postures spécifiques attendues de ces professionnels dans leur rôle de *caregiving*, n'apparaissent pas en tant que telles dans les référentiels

Leurs pratiques autoformatives, leurs savoirs d'usages, leur implication dans le groupe à la fois singulières et communes les mettent paradoxalement en difficulté lors de formations formalisées (hétéro-formation). Ainsi le déroulé de leur formation, les thématiques abordées, les disciplines approchées ne seront pas ou peu mémorisées, comme si elles n'en voyaient pas l'intérêt. Elles évaluent l'intérêt de la formation en fonction des réponses

17 Brigitte ALBERO, 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan,

apportées aux questions qui se posent, ou qui se sont posées, concrètement à elles. Une "*compréhension en acte, inscrite au cœur du geste efficace*" dirait Henri Desroche¹⁸.

Le vocabulaire précis du monde de la psychologie ou médico-social, les approches théoriques ou globalisées, non seulement ne semblent pas donner sens à leurs actions mais perturbent leur expression si justement "familiale".

"Au début, dès que je parlais, j'avais l'impression d'être "à côté", ils me reprenaient toujours quand je parlais : "il ne faut pas dire à l'enfant qu'il est gentil, parce que gentil c'est pauvre ! " Faut pas... faut pas... tout ce que je disais c'était "faut pas dire ça", j'avais l'impression de ne rien savoir après..." (Propos d'une assistante familiale)

Encore une fois c'est donc essentiellement dans le groupe¹⁹, grâce aux échanges entre pairs qu'elles disent avoir appris. Lors de partages d'expériences, une part de la compréhension des situations reste intuitive, laissée dans l'indicible, dans l'ordre du sensible (R. Barbier)²⁰ néanmoins le sens de l'action s'élabore, la prise de conscience d'un monde partagé, auquel chacun participe, se fait.

"Par rapport à nos vécus, ça c'était intéressant, voir les positions en fonction des vécus des personnes, des points de vue. On se comprenait, je me dis c'est tellement riche que c'est au moins aussi important que les formatrices." (Propos d'une assistante familiale)

Cette auto-formation par implication dans le groupe et accompagnement des formateurs, conforte le sens à leurs actions quotidiennes si souvent répétitives et laissées dans l'insignifiance. Le groupe élabore un *travail intersubjectif d'interprétation de l'expérience* (H. Bézille)²¹ qui va contribuer à la transformation des représentations. Elles peuvent non seulement questionner certaines de leurs pratiques mais en légitimer d'autres, en particulier celles dont les travailleurs sociaux parlent peu. Cette formation par les pairs à partir des vécus personnels, réactive des processus d'autoformation abordés précédemment en multipliant les espaces réflexifs. Chaque sujet est mis en situation de participer à la co-construction d'une interprétation du réel, et ainsi de renforcer l'identité professionnelle naissante. Nous voyons ici comment la prise en considération de pratiques autoformatives pousse à la participation des acteurs. "Comment la capacité -ou l'incapacité- à construire la pratique de nos communautés est un reflet significatif de nos expériences de participation" (E. Wenger)

En quoi ces pratiques auto formatives de participation questionnent-elles les organisations actuelles ?

Dans cette "formation au métier" c'est l'expérience relationnelle qui joue le rôle premier : nous savons que l'expérience initiale de la petite enfance est celle du donataire et la façon

18 Henri Desroche, *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action*. Editions ouvrières, Paris, 1990.

19 les groupes d'A.F. sont reconnus pour être particulièrement conviviaux : nourriture diverses, anniversaires, fêtes, mais aussi soucis, tensions, on y pleure et on y rit, tout y est partagé et chargé d'affects.

20 René BARBIER, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Economica 1997.

21 BÉZILLE H. « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie » in *L'éducation tout au long de la vie*, sous la direction de L. Colin et J.-L. Le Grand, Anthropos, 2008, (pp 23-38)

dont il apprécie ce don (sachant qu'il ne comble pas toujours l'attente). "Ainsi don et manque apparaissent intrinsèquement liés et comprendre ce qui pousse à donner à son tour, conduit à analyser ce qui dans le don reçu invite le donataire à se sentir en dette et /ou à percevoir le manque" (F. Bloch et M. Buisson)²². Lorsque le donataire glisse de cette position à celle de donateur, l'acte de donner s'initie dans le sentiment d'avoir reçu, allié ou non à celui d'avoir manqué. Il nous semble que nous pouvons voir là les frémissements d'un processus autoformatif participatif.

C'est bien l'être vulnérable avec son histoire, ses affects, ses valeurs, ses peurs, ses pulsions inconscientes... qui entre en relation parce que c'est l'autre, impliqué de façon identique, qu'on recherche pour nous-même. L'autoformation consisterait d'abord à prendre conscience de son mode d'implication dans les états de vulnérabilité d'autrui.

Mais comment accepter l'implication d'un tel "soi", légitimer ces "bricolages contextuels", dans un cadre institutionnalisé, alors que tout processus de professionnalisation tend à distancier la part de subjectivité, à valoriser une rationalité fonctionnelle (J. Habermas)²³ avec apport de techniques, de procédures et de contrôles ?

"Faut pas s'attacher ! Quand on me dit ça, j'ai envie soit d'en rire, soit de vider mon sac... On sait qu'en même temps ils veulent nous protéger, on entend dire "attention, pas trop de sentiments, pas trop de câlins". Moi, l'enfant il veut un câlin, il a un câlin ! Je vais pas lui refuser C'est sûr on s'adapte, mais ces gamins si on a fait ce métier, c'est bien parce qu'on y croit." (Propos d'une assistante familiale)

Comment concilier un tel positionnement d'implication avec un monde environnant qui prône l'autonomie de l'individu, le détachement, l'intérêt pour soi ? Nous voyons ici combien il est difficile de reconnaître les capacités d'implication et d'attachement, de souci d'autrui dans un monde de plus en plus rationnel.

Mais ces interactions, valorisées ou non, charrient une part de normes socialement pré-construites (rapports symboliques au genre, au temps, à l'espace, à l'apprentissage...) Ces femmes participent à la diffusion d'un modèle normatif particulier qui se construit à travers le corps, les affects, les imaginaires, des symboles et des petits gestes insignifiants et répétitifs. C'est l'ensemble des membres de la famille qui donne sens aux actions à partir une "croyance partagée" qui veut que dans ce groupe chacun puisse s'épanouir ou se réparer un jour.

"Je crois que sans formes gestuelles, symboliques ou corporelles de l'interaction sociale notre société ne serait pas à même de reproduire et de se forger une identité" affirme A. Honneth²⁴. Nous pensons qu'il en est de même pour chacun des groupes qui nous concernent. Nous acquérons les capacités à nous impliquer dans l'interaction, à en comprendre et reproduire les formes gestuelles, symboliques et corporelles, grâce à une

22 Françoise BLOCH, Monique BUISSON (1998), *La garde des enfants une histoire de femmes, entre don, équité et rémunération*, Paris, L'Harmattan.

23 Jorges HABERMAS (1995), *Théorie de l'agir communicationnel* tome1 et tome2, Paris, Fayard.

24 HONNETH A. (2006), *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, p.162.

socialisation essentiellement ancrée dans des expériences vécues.

Nous avons pu repérer quelques unes de ces pratiques éducatives mises en place dans le cadre de l'accueil d'un enfant, nous dirons rapidement qu'elles font appel à l'imitation, la participation, la négociation. C'est bien par un "agir" que sont intégrées les valeurs, les règles et les normes collectives, sans être nécessairement accompagnées d'un discours éducatif. Dans ce contexte les membres de la famille ne sont pas des facteurs indépendants du groupe, la participation, comme le don chez Mauss²⁵, apparaît "libre et obligatoire". Ainsi le repas commun est un rituel concret de socialisation (donnant place aux corps, à la parole, aux affects, aux symboles). "Ces repas présentent l'opportunité de réaliser le rêve d'une famille chaleureuse et communicante, mais avec la menace constante d'ouvrir la boîte de Pandore des insatisfactions secrètes, alors on parle en contrôlant ce qui est dit, pour tenter d'en dire toujours plus, sans en dire jamais trop" (J. - C. Kaufmann)²⁶.

"C'est le moment où on est tous ensemble, on discute de la journée de ce qui s'est passé ou pas passé, des cours, des notes, des profs ! Pour nous c'est important de se retrouver le soir, de se poser. On ne demande à personne de faire un discours de trois heures, mais savoir ce qui se passe dans la vie des uns et des autres, comment on a vécu la journée, pourquoi on fait la tête..."(Propos d'une assistante familiale)

Enfants et adultes sont mis "en situation" (expérience auto-formative) en présence d'autrui, mais dans la participation aux valeurs du collectif. Le "je" s'approprie un rôle actif spécifique en reconstruisant la communauté à partir de valeurs liées au rôle qu'il assume. L'autoformation consistant alors à prendre conscience de son mode d'implication dans les états de vulnérabilité d'autrui comme nous l'avons évoqué plus haut, mais également dans l'état de vulnérabilité du groupe auquel on appartient.

La "mise aux normes éducatives" ne se fait pas en fonction d'un programme pré conçu par transmission de savoirs abstraits, mais par des expérimentations jugées nécessaires dans un certain contexte "jamais identique et toujours pareil". Si, comme le souligne G. Pineau, ce sont les frottements directs aux choses et aux gens qui produisent l'autoformation, il nous apparaît que cette autoformation s'accompagne alors d'une prise de conscience des lectures communes qui nous préexistent et des interactions qui rendent possible leur reproduction.

Ces pratiques que nous avons appelées *autoformatives participatives* nous apparaissent comme caractéristiques de l'espèce humaine, à la façon de ces pratiques que certains appellent le *care* (J. Tronto)²⁷ incluant "tout ce que nous faisons en vue de maintenir, ou de réparer notre monde de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible". Comme tout projet éducatif elles portent des dimensions tant sociales que politiques.

Si ces pratiques, qui affichent comme finalité le bien-être d'autrui et le souci de soi en tant

25 Marcel MAUSS(1924), *Essai sur le don*, Paris, PUF.

26 Jean-Claude KAUFMANN (2005), *Casseroles, amour et crises*, Paris, Hachette.

27 TRONTO J. C. (2009), *Un monde vulnérable : pour une politique du care*, Paris, Éditions La Découverte.

qu'êtres relationnels et interdépendants (Le Blanc)²⁸, pâtissent d'un déni de reconnaissance c'est peut-être parce qu'elles questionnent d'autres relations humaines comme l'intérêt pour soi, les enjeux de pouvoirs, les conduites stratégiques ou la rationalité économique ? Et ceux qui s'impliquent dans des expériences autoformatives participatives vivent difficilement le fait qu'elles ne soient ni valorisées, ni reconnues comme porteuses de compétences sociales.

Pour conclure nous pourrions dire que l'autoformation participative, peut dans une première dimension, se référer à l'idée d'un *être capable pour soi*, elle est axée sur les possibilités d'un *être en devenir*. Ici, ce sont les regards d'autrui et l'immersion dans un univers de *potentialités*, qui offre à l'individu la possibilité d'une auto-construction. Il faut avoir été reconnu, et s'être reconnu au préalable *capable de*, pour lire et ressentir le mépris des regards ou l'ignorance et pouvoir lutter contre.

C'est pourquoi la deuxième dimension se réfère à l'interaction et à l'expérience première de la vulnérabilité de l'Homme. Il reste en effet pour partie dépendant de la continuité de ses interactions : La confiance, le respect et l'estime qu'il a de lui-même sont les bases de ses capacités à élaborer des objectifs, ses démarches d'apprentissages et le sens des savoirs qu'il acquiert. Or ces bases peuvent être renforcées, ou mises à mal, par autrui et divers groupes de références tout au long de sa vie. S'il peut s'envisager parfois "indépendant" par rapport à certaines personnes ou certains groupes, il ne peut se concevoir comme "invulnérable". Cette inter-vulnérabilité des êtres apparaît comme une dynamique sociale obligeant chacun à reconnaître l'importance des interactions auxquelles il participe.

Cette part d'autoformation qui nous intéresse inclue la prise de conscience de l'importance des interactions (souci de soi et souci d'autrui), mais elle ouvre sur une troisième dimension, le souci du groupe ou de la société de référence dans lesquels évoluent ces interactions. Ce processus d'auto-réalisation de soi s'appuie comme l'envisage G. Pineau sur des *manières de faire et de vivre* et à travers une *contribution sociale*. L'autoformation dépasse la dimension individuelle et inter-individuelle pour conduire vers des actions plus larges. L'approche anthropologique de P. Ricœur qui lie le fait de *se reconnaître soi à l'imputabilité*, réaffirme ce lien de l'autoformation avec sa capacité d'agir sur le monde. Dans ce cadre l'autoformation est participation à une création/normalisation mutuelle de nos environnements. L'expérience de participation à l'élaboration des identités, tant individuelles (soi et autrui) que collectives, participe en retour à l'auto-réalisation d'un *soi*, au développement de nos capacités à être.

L'autoformation peut alors être envisagée comme un retour herméneutique sur des règles éthiques et morales qui, formalisées ou non, permettent de questionner les fonctionnements sociaux et leur évolution. Elle prend une dimension démocratique lorsqu'elle réaffirme l'idée d'un être capable pour soi, en interaction avec un autrui lui-même reconnu comme un être capable pour lui-même, porteur de dimensions éthiques, et de ce fait tout aussi capable de participer à (ou de générer) des organisations sociales qui favorisent l'auto-réalisation de tous.

28 Guillaume LE BLANC (2009), *L'invisibilité sociale*, Paris, Pratiques sociales.

