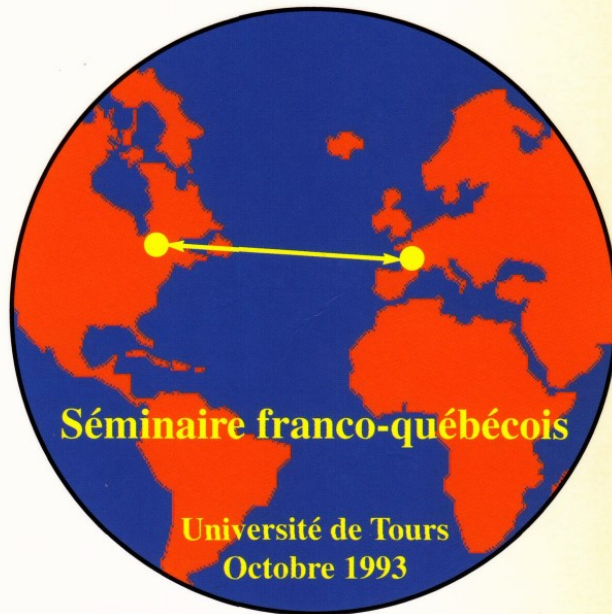


Autodidaxie



Coordination : Georges Le Meur
Université de Nantes

AUTODIDAXIE

Autodidaxie - Séminaire franco-qubécois (Université de Tours. Octobre 1993)

Georges LE MEUR, éd.

ISBN 2-9502444-8-3

Couverture : Régis Le Meur

Édition : *Cultures et Techniques*

IUFM, 23 rue recteur Schmitt,
44072 NANTES CEDEX 03
40 74 25 10 - Télécopie 40 93 38 31

Pour se procurer l'ouvrage 50 F

Georges Le Meur

Université de Nantes
(formation continue)

2^{bis}, boulevard Léon Bureau,
44200 Nantes

51250717

Autodidaxie

Séminaire franco-québécois

Université de Tours

Octobre 1993

Coordination : Georges Le Meur

Cultures et Techniques

SOMMAIRE

Introduction par Georges Le Meur	7
Gaston PINEAU, <i>L'autodidaxie, premier témoin clignotant</i>	
<i>d'activités cognitives personnelles à relayer</i>	9
Nicole A. TREMBLAY et André BALLEUX, <i>La galaxie « auto »</i> <i>dans l'univers de l'andragogie. Une première analogie</i>	19
Claude F. POLIAK, <i>Autodidaxie et système scolaire</i>	
<i>Les étudiants non bacheliers de Paris VIII</i>	35
Jean-Claude HUSSON-CHARLET, <i>Parcours d'autodidactes</i> ,.....	
suivi de <i>Caractéristiques des autodidactes</i>	45
Georges LE MEUR, <i>Autodidaxie au travail et praxéologie</i>	
<i>Le cas de dirigeants d'entreprises</i>	53
Joffre DUMAZEDIER, <i>Connaissance sociologique</i>	
<i>de pratiques sociales d'autoformation (PS. A.)</i>	69
Georges LE MEUR, <i>Autodidaxie nouvelle</i>	
<i>Quels apports pour l'andragogie ?</i>	79

**LES MEMBRES DU GROUPE
DE RECHERCHE SUR L'AUTOFORMATION
EN FRANCE (G.R.A.F)**

CARRÉ Philippe, consultant Interface ; professeur associé, université de Lille.

COURTOIS Bernadette, chargée d'études. Direction de la formation, A.F.P.A.

GALVANI Pascal, animateur mission locale, Chinon.

LE MEUR Georges, maître de conférences, université de Nantes.

MLÉKUZ Gérard, conseiller en formation continue, Dafco, Lille.

MOISAN André, maître de conférences, C.N.A.M.

PINEAU Gaston, professeur, université de Tours.

En octobre 1993 à l'université de Tours, le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (G.R.A.F.) qui se propose de travailler sur les notions qui constituent ce que l'on nomme la « galaxie de l'autoformation », animait sa première manifestation publique sous la forme d'un séminaire de recherche franco-qubécois. Celui-ci s'organisait autour d'une réflexion sur les pratiques d'autodidaxie, les autodidactes, les approches théoriques et conceptuelles. Étaient présents essentiellement des universitaires, des étudiants en sciences de l'éducation, des personnes des différents métiers de la formation.

Nous résumons dans cette introduction les communications principales contenues dans ce petit ouvrage.

Gaston Pineau laisse entrevoir la genèse du mot sous la Renaissance où se manifestaient déjà des oppositions à l'enseignement dit général. Il poursuit cette approche historique en montrant que l'institutionnalisation de l'enseignement, en particulier dans notre siècle, relègue au second plan les possibles de l'autonomie dans les apprentissages. Pourtant le phénomène reçoit dès 1972 la reconnaissance de l'U.N.E.S.C.O. Il insiste sur le fait qu'il est plus simple d'idéaliser ou de dévaloriser le champ que de l'explorer.

Nicole Anne Tremblay s'interroge sur les rapports entre l'andragogie et les différentes approches dites d'autoformation, dont l'autodidaxie. Elle montre la primauté de l'autonomie dans la formation des adultes et rejoint les principaux courants nord-américains dont les recherches révèlent l'importance des modes d'apprentissages autodidactiques dans toutes les populations. Des repères socio-historiques et des définitions des concepts utilisés émaillent très heureusement le texte.

Claude Poliak expose ses recherches quant à des publics particuliers qui, après des retraits de l'institution scolaire et après un passage plus ou moins long dans la vie active, reviennent, vers l'université pour se repositionner socialement ou valider leurs parcours. Elle observe et met à jour les différentes stratégies de ces acteurs et propose une première catégorisation en faux et vrais autodidactes suivant les origines sociales et les niveaux atteints en formation initiale.

Jean-Claude Husson-Charlet présente un début de typologie en s'attachant à décrire les principales caractéristiques et spécificités des sujets autodidactes, leurs origines, leurs capacités, leurs modes d'apprentissages, leurs savoirs particuliers, leurs rapports à l'école, leurs carences et les compensations qu'ils mettent en œuvre. Il brosse ensuite quelques portraits d'autodidactes de diverses situations sociales, qu'il a interrogés dans la réalité quotidienne.

Georges Le Meur rappelle que les sciences de l'éducation s'intéressent beaucoup aux formations instituées mais peu à l'autodidaxie. Après avoir situé l'autodidaxie dans le cadre de l'autoformation, il propose d'étudier le cas

d'autodidactes du travail qui n'utilisent jamais les ressources éducatives institutionnelles. Il établit un rapport entre l'autodidaxie au travail et la praxéologie, ensuite il interpelle l'école pour qu'elle s'oriente vers la prise en compte des pratiques autodidactiques de certains apprenants en difficulté dans la position d'enseignés.

Joffre Dumazedier nous a confié le contenu de l'intervention qu'il avait dû reporter à cause des problèmes d'organisation et dont il nous a fait profiter quelques mois plus tard. Il s'attache à développer l'idée d'une obligation de la connaissance sociologique des pratiques sociales d'autoformation. Il relate ses nombreuses sollicitations auprès d'éminents collègues pour des réflexions communes sur le thème de l'autoformation : la majorité y accorde très peu d'intérêt, certains cependant pensent qu'explorer ce champ doit s'envisager. Puis quinze propositions balayaient l'ensemble du domaine.

À ce jour nous pensons que *l'autodidaxie*, forme particulière d'autoformation, où l'apprenant regroupe tous les pouvoirs sur sa formation, constitue un phénomène social, car les comportements et moyens du passé se sont modifiés. Les oppositions aux institutions, les nouvelles ressources éducatives qui se développent favorisent l'émergence d'un sujet social autodidacte qui peut même disposer du « *savoir à domicile* » (F. Henri).

« *La vocation d'autodidacte* » (Cl.Poliak) dérange toujours l'enseignement traditionnel qui régent les formations et qui tente de conserver une autorité de plus en plus illusoire. Les acteurs parlent peu d'autodidaxie, partie cachée de l'iceberg formation, la méprisent par ignorance car ils omettent leur propre autodidaxie et la croit réservée aux indigents culturels. D'aucuns pensent même que l'autodidaxie est un concept suranné : c'est qu'ils ne suivent pas les transformations des usages et des mentalités des sujets apprenants.

Les savoirs se dégradent très rapidement, aussi on ne peut tout apprendre à l'école. Le temps libre s'allonge, le niveau scolaire monte (Baudelot ; Establet), des sources nouvelles sont accessibles, à domicile, en entreprises ou en organismes, sans commune mesure avec celles du passé. Donc se développe une *néo-autodidaxie* dans laquelle l'autodidacte n'est plus l'esseulé du siècle dernier. Il dirige entièrement son projet éducatif, utilise ou non les institutions, reste totalement libre de ses choix, ne confie pas à un tiers la gestion de son parcours, conserve l'emprise sur les contenus, en un mot sauvegarde ses prérogatives sur sa formation. Bien que réunissant en lui les rôles d'enseignant et d'enseigné, cela ne signifie pas qu'il ne fait pas appel à d'autres, nous le verrons dans sa permanente quête des experts.

Georges Le Meur

Université de Nantes

L' AUTODIDAXIE

Premier témoin clignotant d'activités cognitives personnelles à relayer

Gaston Pineau
Université de Tours

L'autodidaxie fait partie de la zone grise, du régime nocturne de la formation d'où commence à se détacher un certain nombre de termes : *formation expérientielle, auto-formation, auto-direction, auto-apprentissage, auto-éducation...* Actuellement leur nombre et leur scintillements sont tels qu'ils s'imposent comme champ de recherche, malgré leur difficulté d'exploration, inhérente à leur appartenance à cette face cachée de la formation (Dominicé P., 1991).

Un nom commence à sortir de l'ombre pour identifier cette face cachée. Il a la forme redoutablement complexe d'un simple préfixe : *auto*. Ce préfixe s'accole à de nombreux substantifs comme pour leur donner une force nouvelle. Dans *La vie de la vie*, E. Morin signale que ce surgissement s'est fait depuis les années 50, « dans un no man's land patrouillé par les réflexions avancées de la cybernétique, de la théorie des systèmes, de la théorie des automates » (Morin E., 1980, p. 108).

Depuis, ce surgissement gagne des secteurs plus anciens, le secteur éducatif en particulier. En 1983, une carte à grande échelle des champs de culture de ce préfixe avait été esquissée pour explorer un scintillement nouveau : l'auto-formation (G. Pineau, M. Michelle, 1983, p. 107). Depuis on parle d'une galaxie (Carré Ph., 1992, p. 61-95). Ce séminaire de recherche franco-qubécois sur l'autodidaxie se situe dans l'exploration de cette galaxie entreprise par le Groupe de recherche sur l'auto-formation (GRAF) du Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Tours.

L'autodidaxie est peut-être une des premières manifestations de cette constellation de *l'auto*, la plus ancienne et, pendant longtemps, la seule, donc isolée. C'est pourquoi parfois elle est vue comme ringarde. Cependant périodiquement elle reluit. Les années 80-90 sont marquées de productions qui ont motivé la tenue de ce séminaire. L'objectif était d'essayer de faire le point de cette renaissance : sur l'autodidaxie elle-même et sur sa place et son éclairage particulier dans la constellation.

I - Quelques repères historiques

• Naissance à la Renaissance

Le terme *autodidaxie* semble être apparu à la Renaissance, comme pour marquer l'avènement de la possibilité d'exercer une activité cognitive personnelle après des siècles d'enseignement médiéval. Il serait apparu en 1534 dans la langue anglaise sous la forme adjectivale, *autodidactic* « self-taught, acquired by teaching oneself » ; nominale, *autodidact* « one who is self-taught » ; mais pas substantive *autodidaxy*. La littérature anglo-saxonne spécialisée parle de *self-directed learning*, *self-instruction*...

Son apparition dans la langue française est un peu plus tardive : 1580. (Réunion, 1980, p. 13). Il est né de l'accouplement de deux termes apparus aussi à cette époque: didactique (1554) et autonomie (1596). Il pointe une activité d'enseignement par soi-même dont l'exploration est longtemps demeurée en jachère.

Une étude de l'évolution historique de son utilisation pourrait réserver des surprises. Assez anciennement, le mot semble avoir eu à un certain moment une spécificité d'emploi dans le vocabulaire philosophique. (Réunion, 1980, p. 10). C'était à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e. Il désignait une connaissance vue comme innée. Par exemple, la connaissance du bien moral.

L'accent de cette époque sur l'inné génétique, explicite, en prenant partie, un troisième pôle d'influence dans l'opposition bipartite simple auto-hétéro. L'action de *l'auto* - l'acquis ou le construit par soi - est coincée jusqu'à la paralysie, entre deux transmissions massives : la transmission génétique et la transmission socioculturelle. Pas étonnant que le « décoincage » pratique et théorique ne soit pas évident et que le plus souvent l'action de *l'auto* soit réduite - pratiquement et théoriquement - à et par l'une des deux autres.

Cette réduction semble être le cas pour la réflexion et les recherches éducatives sur l'autodidaxie. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, elles se sont focalisées sur la partie la plus longue du terme, didaxie, en oubliant pratiquement le préfixe *auto*. Elles se sont faites à partir du développement sans précédent des activités d'enseignement dans un régime scolaire se normalisant et instituant progressivement un corps proliférant de spécialistes : les enseignants, professionnels de la didactique, art et/ou science de l'enseignement. Cette institutionnalisation, cette professionnalisation et cette rationalisation de l'activité enseignante ont éclipsé pratiquement l'étude de son exercice autonome dans la vie courante par des personnes ordinaires.

L'éclipsé est telle que flottent dans l'imaginaire de nombreux doutes sur l'existence même de cette activité, hors du régime institué et normalisé. Et si elle existe, quelle validité ? Survivance anachronique, amateurisme ?

Culturellement l'autodidaxie est déclassée et refoulée dans le résidu qualifié négativement d'éducation in- ou non-formelle. Les auteurs, produits de la culture savante, parlent avec condescendance des autodidactes, produits d'eux-mêmes : l'autodidacte est « un orphelin de la culture » (Gusdorf G., 1966, p. 169) qui « s'instruit selon l'ordre alphabétique » (J. P. Sartre).

• **Percée dans les années 60**

Sans vouloir faire l'histoire complète des études sur cette activité quotidienne refoulée, voire occultée, il faut signaler en France le début de retournement de perspectives qu'a représenté en 1960, la sortie du livre de Bénigno Cacérés intitulé d'ailleurs *Regards neufs sur les autodidactes*. Ce livre n'a pu percer le discours pédagogique dominant que grâce à la vigueur de cet autodidacte portée par la force d'un mouvement d'éducation populaire : « Peuple et Culture ».

• **À l'ordre du jour des années 70**

En 1972, la Commission internationale de l'UNESCO pour le développement de l'éducation retenait explicitement l'autodidaxie comme un des vingt et un éléments majeurs pour innover et construire des alternatives éducatives : « L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel. L'autodidaxie, notamment l'autodidaxie assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif ». (E. Faure *étal.*, 1972, p. 236).

En 1975, l'UNESCO lance une étude sur les modalités d'apprentissage autonome de certaines langues vivantes, étude prolongée en 1979 par une réunion européenne d'experts sur les modalités d'apprentissage en autodidaxie. C'est principalement sur le rapport de cette réunion que s'appuie cette présentation du champ conceptuel de l'autodidaxie.

Le champ conceptuel de l'autodidaxie (autodidacte, autodidactique) est piégé. D'une part le champ sémantique couvert semble plus large que celui combiné d'apprentissage et d'autodidaxie. D'autre part, les divergences d'acception portent encore à la confusion (Réunion, 1980, p. 7).

Quatre éléments constitutifs principaux ont été repérés, qui posent autant de jalons d'exploration et de définition dans ce champ sémantique peu délimité et peu structuré (cf. tableau 1).

Le premier élément est un rapport particulier au savoir qui se caractérise par un certain nombre de traits. C'est d'abord un rapport actif, une « soif de savoir » qui anime l'autodidacte comme s'il en avait été sevré. Pour étancher cette soif, il boit à toute source d'information, de façon jugée parfois inconsidérée par ceux qui n'en ont jamais été privés. Mais pour l'autodidacte, le simple accès à cette source représente un acte de volonté qui correspond à un

besoin personnel, vital à satisfaire, ou à un projet très profondément enraciné. Aussi ce rapport passionné au savoir n'est-il pas inné. Il ne découle pas naturellement d'une « bonne » disposition ou d'un habitus. Il est acquis, provoqué, produit d'une nécessité de survie. « L'autodidaxie ne naît pas, sauf exception, d'une révolution spontanée de l'individu » (Rapport Faure, 1972, p. 236). Ce trait est important pour comprendre la véritable dynamique de l'autodidacte, au-delà de ses manifestations parfois maladroitement. La valorisation de cet élément — rapport au savoir, actif, volontaire, personnel, acquis — nourrit une première conception globale et quasi anthropologique de l'autodidaxie : un moyen privilégié d'accomplissement humain. Ce serait la phase ultime d'une éducation réussie.

Ce rapport particulier au savoir est à la fois le produit et le producteur d'un mode spécifique d'apprentissage, celui d'une prise en charge, du début à la fin, par l'autodidacte. Il en assume la responsabilité complète et tente de s'auto-diriger par essais et erreurs. La terminologie anglo-saxonne renvoie particulièrement à cet élément : *self-directed learning*, *self-managed*, *self-tutoring*. Elle fournit la base d'une deuxième conception de l'autodidaxie, vue comme apprentissage auto-géré.

Cette prise en charge personnelle est, elle aussi, le produit d'un type particulier de soutien ou d'absence de soutien en même temps qu'elle le provoque. Absence de soutien institutionnel exprimée par le privatif « sans » très employé : sans professeur, sans école, sans programme ; mais absence qui n'entraîne pas le vide complet comme le croient de trop loin les institués qui en font l'élément définisseur d'une troisième conception de l'autodidaxie : apprentissage non institué, informel ou non formel. Cette absence rend particulièrement présent à l'environnement immédiat pour en utiliser toutes les ressources. Cette présence active et imaginative « fait feu de tout bois », se crée des soutiens spécifiques et peut rendre « éduco-gène » des milieux qui pour d'autres seraient aliénants.

Enfin le quatrième élément — diversité et relativité de l'autodidaxie — renvoie à la façon dont sont vécus les trois autres, suivant la position sociale et les dispositions individuelles des autodidactes. Cette diversité peut s'approcher par couples d'opposés : autodidaxie choisie ou forcée, pure ou assistée, individuelle ou collective, minoritaire ou de masse, limitée ou universelle. La réunion de ces opposés fait apparaître deux autres conceptions de l'autodidaxie flottantes dans l'imaginaire social : une conception aristocratique de l'autodidacte par choix pur, singulier, esthète créateur ; et une conception prolétarienne de l'autodidacte de nécessité, assisté, de masse, le si répandu « orphelin de la culture ».

Ces quatre éléments constitutifs et ces cinq définitions de l'autodidaxie - qui ne prétendent ni à l'exhaustivité, ni aux derniers mots - révèlent la complexité et l'ampleur du champ piégé selon certains. En effet ils réservent des éléments socio-politiques détonateurs qui peuvent faire sauter ou du moins sursauter ceux qui voudraient le réduire à de simples éléments pédagogique; C'est pourquoi il est plus facile d'idéaliser ou au contraire de dévaloriser de loin ce champ que de s'y aventurer pour explorer de plus près les différents rapports qui le constituent concrètement.

Éléments constitutifs et conceptions de l'autodidaxie

(D'après Réunion..., 1980)

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS	CONCEPTIONS
1- Un rapport particulier au savoir <ul style="list-style-type: none"> - un rapport actif, - un rapport volontaire, - un rapport personnel, - un rapport appris. 	1- Autodidaxie comme moyen privilégié de l'épanouissement et du développement humains.
2- Un mode particulier d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> - autodirigé, - responsable. 	2- Autodidaxie comme apprentissage autogéré.
3- Un type particulier de soutien <ul style="list-style-type: none"> - absence de soutien institutionnel, - présence à l'environnement immédiat. 	3- Autodidaxie comme apprentissage non institué, isolé.
4- Diversité et relativité <ul style="list-style-type: none"> - Choix / non choix, - pure / assistée, - individuelle / collective, - minoritaire / de masse, - limitée / universelle. 	4- Conception aristocratique : l'autodidaxie choisie, pure, individuelle, minoritaire, limitée. L'autodidaxie est l'aristocratie de la culture.
	5- Conception prolétarienne : autodidaxie imposée par les conditions de vie, assistée, collective, majoritaire, universelle. L'autodidaxie est l'orpheline de la culture.

• Les recherches des années 80 et 90

Les recherches des années 80-90 présentées ici ont le grand mérite d'avoir osé s'y aventurer à partir d'entrées, de perspectives et de définitions précises.

Ce séminaire n'était qu'un pas supplémentaire, inachevé, dans l'exploration aventureuse de ce champ surchargé de représentation, de passion, de sens, d'héritage et de créations. Il a juste permis une exposition de ces recherches selon différentes disciplines, différents pays, différentes approches. Il a à peine permis leur confrontation et encore moins une synthèse. La finale était même plus proche de l'éclatement, tant les positions semblaient hétérogènes voire opposées. Cette finale en éclat appelait de toute évidence des suites pour que le coup de sonde ne soit pas juste ponctuel en laissant un arrière-goût d'errance infructueuse. Mais quelles

suites ? La nuit suivante - en me mettant en processus d'autodidaxie sur l'autodidaxie - m'en a indiqué au moins une : l'autoréflexion.

II - Un moyen à réactiver : l'autoréflexion

L'autoréflexion est peut-être la première activité cognitive que reflètent de façon clignotante les autodidactes. Reflet pas si facile à réfléchir, tant la réflexion personnelle s'est trouvée refoulée et illégitimée par une culture savante. Habermas oppose l'expérience oubliée de la réflexion à l'aveuglement objectiviste du positivisme. « Notre reniement de la réflexion est le positivisme » (Habermas J., 1976, p. 32).

Or réactiver l'autoréflexion en particulier sur l'autodidaxie paraît méthodologiquement un moyen majeur pour traiter ce qui peut être appelé le paradoxe épistémologique des réalités contaminées par *l'auto*. En effet la spécificité de ces réalités ne peut être approchée uniquement de l'extérieur. Cette approche distancée en *hétéro* doit se compléter d'une approche impliquée en réflexion auto-référentielle. Voici donc ce que cette auto-réflexion nocturne m'a appris sur l'autodidaxie, en reflet/réflexion de ce que j'ai entendu des autres dans la journée.

D'abord j'ai été obligé de traduire ce mot savant hérité, composé de deux mots grecs accolés. Et je suis arrivé à la simple expression, *s'enseigner*, que j'ai ensuite essayé de comprendre lettre à mot :

s' : s - premier lettre d'un pronom personnel réfléchi (soi, se) de la troisième personne qui devant un verbe se met à la voix pronominale s'il est au singulier mais peut aussi marquer la réciprocité s'il est au pluriel.

' : marque une élision d'autre lettres, c'est-à-dire un effacement, un écrasement même selon l'étymologie. Il faudrait donc rajouter « soi-même » si on veut fonder le sens pronominal singulier et non réciproque d'autodidaxie.

Enseigner : quelles que soient ses définitions, elles dénotent une activité interactive de transmissions spécifiques d'un savoir, d'un émetteur à un récepteur. Cette activité, comme nous l'avons vu, s'est fortement socialisée sous la forme d'une profession qui en a fait une activité socio-professionnelle centrale.

Le couplage avec le pronom personnel opère un renversement radical d'émetteur, qui transforme la nature de cette activité : de sociale et socio-professionnelle, elle devient personnelle. Avec le pronom, la personne s'approprie cette activité sociale par excellence dont l'exercice affirme et confirme un statut cognitif important.

Elle se pose comme source possible de son savoir. À la limite, elle veut s'approprier son origine. Au-delà des enfermements dans le mythe du phénix, cette transformation pronominale du verbe marque donc un renversement fondamental du pouvoir bio-cognitif, qui d'extérieur et de social, s'intériorise et se personnalise.

Que cette personnalisation soit si peu explorée socio-professionnellement s'explique non seulement par son individualisation et sa dilution dans la vie quotidienne des trajets individuels, mais aussi par les difficultés institutionnelles de reconnaître ce partage de pouvoir d'enseigner, ouvrant de large zone de fuite d'incertitude, d'écoles Buissonnière. L'exercice personnel de ce pouvoir disparaît dans l'élimination du *s'* qui condense l'insu de la somme des boucles cognitives individuelles, plus ou moins étranges.

Ces boucles cognitives individuelles sont-elles bien nommées par l'autodidaxie, en tout ou en partie ? Ou leur exploration, plus fine nécessite-t-elle des constructions terminologiques plus précises pour se doter d'outils conceptuels plus différenciés même s'ils sont moins extensifs ? La montée de termes nouveaux propulsés par le même préfixe - *auto-éducation, auto-développement, auto-direction, auto-formation, auto-apprentissage* - oblige pratiquement à ce travail de précision terminologique. Les signifiants ne sont pas insignifiants.

III - Les autodidactes : premiers témoins clignotants à relayer

Par son antériorité, nous l'avons vu, l'autodidaxie a un statut à part dans cette constellation terminologique montante. Jusqu'à peu de temps, c'était l'unique terme du langage courant attestant l'existence de processus cognitif important hors enseignement. De façon indirecte d'ailleurs, par des personnes produits/producteurs, concentré de ces processus : les autodidactes.

Cette concentration personnalisée dans des trajectoires originales est visible du monde enseigné et enseignant avec un peu de bonne volonté. Le reflet de ces trajectoires peut même éclairer parfois ceux qui les regardent. Ces personnes

se découvrent alors des conduites cognitives propres, opérées hors enseignement. Elles se découvrent autodidactes en tel ou tel apprentissage. Nous sommes tous des autodidactes de quelque chose. Révélation !

Les autodidactes ont donc une fonction bio-socio-cognitive historique majeure. Ils sont les témoins clignotants - indicateurs, révélateurs, analyseurs - d'un pôle-foyer invisible mais agissant : *l'auto*, capable de générer ses propres formes.

Mais les productions de ce pôle-foyer morphogénétique sont trop buissonnantes, originales et vitales pour se laisser réduire à une dénomination unique et en plus importée d'ailleurs.

Didaskhein, enseigner, se rattache encore au pôle *hétéro* marqué par l'activité enseignante qui a dominé jusqu'à l'occulter l'activité d'apprentissage.

C'est comme si l'auto ne trouvait pas encore ses mots propres pour exprimer son activité. En empruntant et s'appropriant en le retournant le mot qui exprime l'activité du maître, il en demeure encore dépendant au moins conceptuellement. Dire qu'on *s'auto-enseigne* véhicule un relent de dépendance scolaire par intrajection de l'activité du maître et identification à celui-ci. On ne sort pas terminologiquement de l'enseignement. C'est pour cette raison que pour approfondir la connaissance des autodidactes et de l'autodidaxie, il nous semble qu'il faut spécifier le terme en l'éclairant d'autres termes montants et d'autres pratiques.

En effet les autodidactes ne sont plus seuls, glorieuses ou malheureuses exceptions à la scolarité obligatoire. Avec la reconnaissance légale du droit à la formation permanente, se développent hors enseignement, des pratiques multiformes de formation, plus liées à l'action, à la profession, au quotidien, à soi, aux choses. L'enseignement devient une formation initiale parmi d'autres, quand il est encore formation. Se référer uniquement à la didaxie pour nommer le travail de *l'auto* devient non seulement anachronique mais surtout non formateur et peut bloquer la réflexion.

C'est pourquoi nous plaçons pour qu'il soit travaillé d'abord en lui-même dans la dimension cognitive qu'il dénote. L'apport des didacticiens serait précieux pour explorer si la distinction entre *auto* et *hétérodidaxie* tient ou si ce terme a été adopté seulement historiquement par référence à l'activité enseignante dominante. Cet apport serait à croiser avec celui des cognitivistes et des pragmaticiens pour cerner si les constructions cognitives opérées se comprennent mieux à partir de la référence à l'enseignement ou à l'apprentissage. Les Anglo-Saxons parlent de *self learning* et non *teaching*.

Enfin les trajectoires des autodidactes ne sont pas seulement des trajectoires cognitives. Pour certains, ce sont des conditions de vie et de survie mobilisant la

formation totale de la personnalité, affective, sociale, professionnelle. Ces formations ne pourront être approchées qu'avec l'aide de ce qui a pu être appelé voilà déjà quelque temps au singulier : la science de l'autonomie (le Moigne 1981, p. 23-27).

À partir de points de vue très divers, cette science fait entrer dans la galaxie d'autres concepts à faire travailler : autopoïésie (Varela), auto-organisation (Dupuis), auto-réflexion (Habermas), auto-direction (P. Carré), auto-formation (Galvani P.). Ce travail est déjà entamé dans une science de la formation d'adulte qui construit son nom - l'andragogie - et qui fait sans doute partie des sciences reconstructives lancées par Habermas. (cf. Tremblay N., Merizow J., 1991).

Dans la mouvance de cette science, l'autodidaxie n'est plus une conduite orpheline. Un mouvement social de recherches scientifiques parentes peut maintenant la reconnaître à part entière comme légitime et permettre de mieux la connaître et se développer.

RÉFÉRENCES

- CACÉRÈS Bénigno, 1960, *Regards neufs sur les autodidactes*, Paris, Seuil.
- CARRÉ Philippe, 1992, *L'Autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française.
- DOMINICÉ Pierre, 1991, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- GALVANI Pascal, 1991, *Autoformation et fonction de formateurs*, Lyon, Chronique sociale.
- GUSDORF Georges, 1966, *Pourquoi des professeurs*, Paris, Payot.
- HABERMAS Jurgen, 1976 (1^{re} éd. ail. 1968), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.
- LE MOIGNE, 1981, « Naissance de la science de l'autonomie » dans *Co-Éducation*, n° 6, p. 23-27.
- MEZIROU Jack, 1991, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- MORIN Edgard, 1980, *La méthode II. La vie de la vie*, Paris, Seuil.
- PINEAU Gaston, MARIE Michèle, 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Paris, S^t Martin Editig.
- Réunion européenne d'experts sur les modalités d'apprentissage en autodidaxie*, 1980, Paris, UNESCO ED-80/WS/48.
- TREMBLAY Nicole, *Le concept d'enaction et la syntaxe autodidactique*, Montréal, Université de Montréal, Doc. de travail.

LA GALAXIE « AUTO » DANS L'UNIVERS DE L'ANDRAGOGIE

Une première analogie

Nicole Anne Tremblay et André Balleux ¹
Université de Montréal

Le but de cet article est de procéder à un examen de la nature spécifique du thème de l'autonomie en lien avec l'andragogie définie ici comme champ d'étude et de pratique de l'aide à l'apprentissage à l'âge adulte.

Une première partie du titre de notre article est empruntée à Pineau pour qui le terme *galaxie* renvoie aux multiples aspects que peut revêtir l'étude de l'autonomie en lien avec l'apprentissage. Notre titre indique également que l'autoformation n'est qu'un élément parmi d'autres en andragogie. D'entrée de jeu, nous affirmons que l'un ne saurait être l'équivalent de l'autre bien que certaines analogies puissent être éventuellement examinées. De manière générale, l'autonomie réfèrera à cette capacité de l'individu de ressortir ses propres lois des expériences qui constituent sa vie (Tremblay, 1981).

Cet examen tiendra compte des recherches actuelles américaines et européennes qui se sont intéressées aux domaines de l'autodidaxie et de l'autoformation ainsi qu'à celui de l'andragogie.

AUTONOMIE ET ANDRAGOGIE

• Le thème de l'autonomie et le discours de l'andragogie

L'autonomie constitue un thème majeur en éducation des adultes. On le retrouve dans les grands discours sur la nature de l'éducation à l'âge adulte. Il est au centre d'un important courant de recherche, suit la recherche sur l'autodirection dans l'apprentissage (Self-directed learning) en Amérique du Nord, sur l'autoformation en France, sur l'autodidaxie et l'autoformation au Québec francophone. On retrouve également le thème de l'autonomie lié aux compétences souhaitées chez l'éducateur d'adultes ; c'est ce qui ressort d'une synthèse de recherches portant sur les années 1950 à 1986 que nous avons effectuée.

Le discours de l'Américain Lindeman (1926) a été récemment redécouvert par des historiens de l'éducation des adultes aux États-Unis. Cet Américain considère que l'éducation à l'âge adulte repose sur quatre grands postulats à savoir que :

- l'éducation est la vie même,
- l'éducation des adultes n'est pas liée uniquement à des idéaux professionnels,

1 - Nicole A. TREMBLAY est professeur titulaire d'andragogie à l'université de Montréal et André BALLEUX est assistant de recherche au GIRAT (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail).

- l'approche privilégiée empruntera le chemin des situations plutôt que des disciplines d'étude,
- la meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant.

(in Stewart, 1987, p. 112-113)

Ces quatre postulats ont été énoncés dans *The meaning of adult education* publié en 1927 et récemment remis à l'honneur par Stewart. Le discours de Lindeman s'avère important puisqu'il constitue le point de départ d'autres théories en éducation des adultes qui sont tributaires de la pensée de Lindeman bien qu'elles aient tu cette filiation. Nous nous référons ici à l'important et très populaire travail de Knowles dont *The modern practice of adult education* (1971) a constitué l'ouvrage de référence majeur et parfois unique pour toute une génération d'éducateurs d'adultes. Knowles est cependant plus précis que Lindeman en ce qui touche la place qu'occupe l'autonomie en éducation des adultes. Il en fait un postulat central de sa théorie andragogique où elle constitue une caractéristique spécifique de l'adulte.

De la même manière que les Américains doivent à Stewart d'avoir rapporté le discours de Lindeman à la connaissance générale, les Européens, plus particulièrement les Français, doivent à Joffre Dumazedier d'avoir redonné au discours de Condorcet la place essentielle qu'il aurait dû occuper. En effet, se retrouve chez Condorcet une vision nette de la nécessité d'une éducation à tous les âges de la vie, pour tous les citoyens quelles que soient leurs conditions sociales et d'une éducation liée à l'exercice de la vie elle-même. Cette idée se retrouve ultérieurement chez d'autres penseurs de l'éducation des adultes, tant en Europe qu'en Amérique. Condorcet, après avoir insisté sur l'importance vitale d'une instruction universelle, accessible à tous, s'empresse de mettre en évidence la nécessaire autonomie de la raison dans le processus d'acquisition du savoir et d'en faire un des ferments de sa philosophie. Il déclare :

« *Le genre humain n'en restera pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves.* » (p. 135)

Cette citation de Condorcet affirme sans équivoque la place unique et essentielle de la faculté de se gouverner par soi-même et de sa nécessaire primauté sur toute forme d'asservissement de la pensée. Cette même idée sera énoncée plus tard par Rosentack en Allemagne bien qu'il ne fasse pas référence à Condorcet. Rosentack, professeur à l'Académie du Travail de Francfort propose le mot *andragogik* pour parler de cette nécessaire liberté de la raison par opposition à la démagogie qui est l'art de « méséduquer » les adultes.

Lindeman rapporte que Rosentack considère qu'*andragogik* :

« représente le processus d'apprentissage dans lequel théorie et pratique ne font qu'un - un processus qui réconcilie connaissance théorique et affaire pratique au travers d'une expérience créative »

(in Stewart, 1987, pp. 108-109)

C'est ce qui fera dire à Lindeman que « la démagogie est le chemin par lequel les adultes sont intellectuellement trompés, l'andragogie est la véritable méthode de l'apprentissage adulte... ». Et c'est dans cette même filiation d'idée qu'il faut lire la définition que Claude Touchette (1971), fondateur du programme d'andragogie à l'Université de Montréal, lorsqu'il insiste sur l'apprentissage comme « changement délibérément recherché par l'adulte » ; même si Condorcet n'a jamais utilisé le terme, c'est à une véritable andragogie qu'il nous convie dans une perspective d'éducation permanente. Une andragogie qui ne peut qu'émanciper et libérer parce qu'en nature elle veut contribuer à former des individus capables de raisonner davantage que de croire.

• **Le thème de l'autonomie et la recherche en andragogie**

(champ d'étude)

Bien qu'aucune étude ne permette d'affirmer que l'autonomie est le thème le plus étudié en lien avec l'éducation de l'adulte, nous pouvons démontrer qu'il est devenu un important thème de recherche. Les quelque milliers d'écrits pour la seule base ERIC pour les cinq dernières années témoignent de sa popularité. Les recherches qui ont eu cours tant en Amérique qu'en Europe ont été menées selon les critères éprouvés de la recherche scientifique. A cet égard, le cadre opératoire de Tough, les instruments de mesure de Guglielmino et Oddi, les protocoles d'entrevue élaborés par divers chercheurs de même que les typologies validées, sans oublier les modèles théoriques de Macker et Spear, de Long, de Tremblay, de Pineau et de Carré contribuent de diverses manières à une étude objective et systématique de l'autonomie dans ses rapports avec l'apprentissage et permettent d'aspirer à une « science », au sens premier du terme, de l'autodidaxie ou de l'autoformation.

L'importance de l'autonomie en lien avec l'apprentissage à l'âge adulte a également été démontrée par des sondages. Dès 1964, Johnstone et Rivera procèdent à un sondage national auprès des Américains afin de connaître leurs activités éducatives. En fin d'entrevue, grâce à une question ouverte sur les autres activités éducatives, ils découvrent que neuf millions de répondants déclarent spontanément apprendre par eux-mêmes. Ce résultat sera d'ailleurs invoqué par Tough comme une des raisons qui l'incitèrent à s'intéresser à ce type d'apprentissage pour sa thèse qu'il publiera sous le titre *Learning without a teacher* en 1967. Le sondage de la Commission d'étude sur la formation des

adultes (C.E.F.A.) au Québec, paru en 1982, s'intéressera systématiquement aux diverses activités éducatives des adultes québécois. Il sera alors démontré que ce sont les activités autodidactiques (*i.e.* entreprises et conduites par soi-même) qui sont les plus importantes (34 % des activités déclarées). Les résultats des sondages s'ajoutent aux résultats des nombreuses recherches (plus de 150 en 1986) qui, ayant utilisé le cadre de Tough ont montré l'importance du mode autodidactique (*self-planned learning*) pour les individus de toute origine, de toute condition et dans diverses régions du monde. De récents sondages auprès d'entreprises ont aussi fait ressortir l'importance de l'autonomie comme thème important en lien avec les problématiques liées aux changements technologiques. Cette arrivée récente de l'entreprise dans la sphère de l'autodidaxie/ autoformation pose d'intéressants défis aux chercheurs dont un des plus intéressants sera sans doute d'identifier les règles et les lois propres à ce phénomène afin d'en tenter la transposition du milieu social réel à celui du monde du travail et de la formation professionnelle. Déjà les quelques recherches qui ont eu cours sur les lieux du travail tendent à démontrer l'importance de l'autonomie en lien avec l'apprentissage. Nous pouvons nous référer ici aux récents travaux de Baskett, et de Foucher et Tremblay au Canada, de Guglielmino et de Marsick aux États-Unis, de Carré, de Le Meur et de Moisan en France.

• **Le thème de l'autonomie et l'intervention andragogique**

(champ de pratique)

Nous retrouvons le thème de l'autonomie d'abord au cœur des premiers discours sur l'éducation des adultes, puis lié à de nombreuses recherches au cours des trente dernières années, enfin dans des études qui ont tenté d'identifier les compétences spécifiques aux éducateurs d'adultes. C'est aux Américains Aker et Chamberlain que l'on doit les premiers instruments d'enquête auprès des éducateurs d'adultes. Même si ces premiers inventaires de compétences ont été enrichis par la suite dans les diverses recherches qu'ils ont inspirées, les grandes catégories de compétence qui ont été identifiées sont restées les mêmes. Ces compétences sont liées à cinq domaines d'intervention : les relations interpersonnelles, la conception de programme, l'enseignement, le développement communautaire et l'évaluation d'activités.

Une méta-analyse des synthèses sur les recherches portant sur les compétences des éducateurs d'adultes de 1969 à 1981, a permis de mettre clairement en évidence la place importante de l'individualisation qui recèle une part d'autonomie en tant qu'approche. Cette analyse de convergences de plus de mille énoncés de compétences provient des études-synthèses de Grabowsky (1981), Landry (1986) et Whissel (1987). Les données obtenues par Touchette (1981) sont venues compléter ces synthèses. L'analyse a donné quarante-trois

compétences qui ont été regroupées en dix-neuf thèmes et quatre catégories. Le tableau rend compte des compétences contenues dans le thème de l'individualisation à la catégorie compétences relatives aux habiletés professionnelles.

Tableau 1

COMPÉTENCES RELATIVES AUX HABILITÉS PROFESSIONNELLES : L'INDIVIDUALISME
<ul style="list-style-type: none">- Comprendre et prendre en considération la motivation de l'apprenant- Répondre aux besoins des apprenants- Connaître l'apprenant adulte et ses besoins- Amener l'apprenant à suivre un cheminement propre- Aider les adultes à progresser dans leurs objectifs de réalisation de soi, d'amélioration des relations humaines, d'efficacité économique et de responsabilité civique.

Tremblay, N.A., « Indice de professionnalisation de la fonction d'éducateur d'adultes »
in La professionnalisation des andragogues.
Cahier III. Librairie de l'Université de Montréal, p. 79-84.

Les compétences en individualisation comme modèle d'intervention s'inscrivent, dans la synthèse que nous avons effectuée, en référence avec une manière particulière de « faire » en éducation des adultes. Nous avons signalé, dans cette même synthèse, que cette orientation spécifique d'un savoir-faire professionnel constituait l'indice d'un consensus dans la mesure où elle représente des éducateurs d'adultes de milieux très variés qui exercent des fonctions différentes auprès de plusieurs types de clientèles. Comme l'indique le tableau qui précède, les énoncés-synthèses regroupés à la catégorie individualisation, traduisent une préoccupation de procéder d'une manière qui rappelle l'approche rogérienne et d'autres approches de type humaniste. Les énoncés en effet traitent de l'aide à apporter à des adultes dans l'identification et la poursuite de leurs besoins éducatifs. Les compétences présentées sous le thème « individualisation » ne sont pas sans rappeler la définition même qui a été donnée de l'andragogie comme champ d'étude et de pratique de l'aide à l'apprentissage à l'âge adulte.

L'ÉVOLUTION DE L'ANDRAGOGIE ET DE L'AUTOFORMATION

Cette deuxième partie de l'article s'intéresse à l'évolution réciproque de l'andragogie et de l'autoformation. L'exercice qui précédait avait pour but d'indiquer la place privilégiée que l'autonomie occupe en lien avec les discours, la recherche et un certain art de faire en éducation des adultes. L'exercice qui suit veut permettre une genèse du concept d'évaluation de l'autonomie en lien avec l'apprentissage telle qu'il se définit en recherche et du concept d'andragogie tel que l'usage l'a défini dans diverses régions du monde.

• Les conceptions de l'andragogie

C'est à Savicevic, un Yougoslave, que l'on doit un premier travail sur l'évaluation du concept d'andragogie en Europe. Cette importante étude menée avec minutie et méthode constitue une première, à notre connaissance, et aussi une contribution majeure pour la compréhension de l'andragogie comme champ d'étude et de pratique. Savicevic dans *The concept of Andragogy : a European Framework*, a consulté les écrits majeurs en andragogie / éducation des adultes pour tenter d'en saisir la nature. Une première analyse de l'étude de Savicevic, nous a permis de dégager cinq définitions de l'andragogie :

- L'andragogie comme méthode chez ceux qui s'y réfèrent comme un art d'intervenir auprès des groupes d'adultes. L'andragogie se confond souvent alors avec l'animation de groupe et peut être utilisée seule ou avec d'autres méthodes.
- L'andragogie comme approche chez ceux qui croient que l'andragogie est une philosophie, une manière particulière de voir l'éducation à l'âge adulte. Cette définition a surtout été développée par l'américain Knowles.
- Un champ d'étude et de pratique chez ceux qui considèrent l'andragogie comme un lien d'intégration de la théorie et de la pratique, de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie, de l'histoire et de toute science ou discipline qui puisse s'intéresser à l'éducation comme objet d'étude.
- Une discipline chez ceux qui la considère comme un art particulier d'exercer l'intervention éducative. L'andragogie se présenterait alors comme une didactique générale qui a ses règles de conduite.
- Une science chez ceux qui considèrent que l'andragogie possède un corpus de connaissances fermes qui s'est constitué à partir d'une observation rigoureuse et systématique de la réalité. L'andragogie possède alors des lois qui la régissent et lui permettent une pratique éclairée.

Le tableau qui suit rend compte de diverses acceptions de l'andragogie dans différents pays européens selon la lecture que nous avons faite de l'étude de Savicevic et dans des pays américains selon notre connaissance de l'œuvre de Knowles qui a été le promoteur de ce terme.

Tableau 2

CONCEPTION DE L'ANDRAGOGIE EN EUROPE D'APRES SAVICEVIC*				
Méthode	Théorie	Domaine d'étude	Discipline	Science
Suisse	U.S.A.	Russie	Allemagne	Pays-Bas
Angleterre				Finlande
France				Yougoslavie
				Pologne
				Hongrie

* Savicevic, D.M.

” Modern conceptions of andragogy : a European Framework”.

Studies in the Education of Adults, 23, 2. October 1991, p. 179-201

Le tableau 2 qui précède laisse percevoir une sorte de clivage entre l'Amérique et l'Europe. L'Amérique d'une part montre une seule tendance à considérer l'andragogie comme une méthode ou une approche. Il faut immédiatement dire que cette conception est largement tributaire de Knowles et de sa populaire théorie de l'apprentissage adulte. L'Europe, d'autre part montre une tendance très nette à considérer l'andragogie comme une science. Le Québec, peut-être à cause de sa position géographique particulière, se situe au centre de ces deux positions extrêmes. Nous reprendrons plus loin l'analyse de cette situation afin de présenter les différentes conceptions de l'andragogie en Europe, du moins dans les dix pays européens étudiés par Savicevic.

Savicevic attribue à l'Allemand Alexander Kopp, en 1833, la paternité du terme *andragogik*. Entre le milieu du siècle dernier et le début du XX^e siècle divers auteurs, tant en Amérique qu'en Europe ont utilisé ce néologisme en référence à la nature particulière et spécifique de l'éducation à l'âge adulte. C'est ainsi qu'on retrouve le terme *andragogik* en Allemagne, *andragologie* aux Pays-Bas avec Ten Hâve et Van Enkevort, *andragogie* en Yougoslavie avec Ana Krajnc et *anthropogogie* en Russie avec Medlinski.

Le terme est cependant susceptible de coiffer des réalités diverses. La plupart des pays européens définissent l'andragogie comme une science. Dans les pays de l'Est, l'andragogie occupe une place spécifique. En Yougoslavie, par exemple, dès les années 50, est considérée l'idée d'une science générale de l'éducation formée de deux composantes également importantes soit la pédagogie et l'andragogie. Les programmes de formation spécifiques qui existent à l'université en témoignent. L'andragogie y est définie comme une science qui étudie toute l'éducation de l'adulte et son mode d'apprentissage. Cette même conception prévaut d'ailleurs en Hongrie où il est précisé que l'andragogie est une science qui étudie toutes les questions de l'éducation des adultes dans et hors de l'école. En Pologne, l'andragogie est surtout présentée comme discipline mais les fondements théoriques sur lesquelles elle s'appuie sont clairement identifiées et positionnées en regard des autres sciences humaines. Pour les Polonais, si on en croit Siemenski, le débat de fond est clos en ce qui concerne les différences entre la pédagogie et l'andragogie puisque tout y est différent : le sujet et l'objet de l'éducation, les méthodes, les institutions, les objectifs et les possibilités, les rôles professionnels, sociaux et politiques (Savicevic, 1991, p. 194).

La tradition de l'éducation populaire/éducation des adultes est longue dans les pays nordiques tels la Norvège, la Suède, la Finlande. L'andragogie y est considérée comme une science et d'importants travaux tant sur les aspects psychologiques que sociologiques constituent un savoir de référence. Force nous est de constater que plusieurs de ces travaux restent encore ignorés, du moins dans les pays francophones. Dans ces pays, l'andragogie est habituellement considérée comme une science parmi d'autres sciences sociales, mettant davantage l'accent sur les aspects sociologiques plutôt que psychologiques.

Les pays de l'Europe occidentale utilisent peu ou pas le terme andragogie. En Allemagne, l'andragogie réfère davantage à l'éducation populaire et est vue comme une sous-discipline des sciences de l'éducation. Dans les autres pays d'Europe, le terme est à toutes fins utiles ignoré. La Suisse ne l'utilise pas sinon pour dénoncer les dangers « psychologisants » qui lui sont liés, comme l'indique Huberman. En Angleterre, on considère l'andragogie comme une approche, parmi d'autres, de l'éducation des adultes. C'est d'ailleurs ce dernier terme qui prévaut et a toujours prévalu. La France pour sa part utilise plus volontiers le terme *formation* pour parler d'éducation de l'adulte ou encore de *pédagogie des adultes* quoiqu'elle soit devenue de plus en plus critique face à l'utilisation de ce dernier terme. Le mot andragogie qui jusque là était resté presque ignoré vient cependant de faire son entrée au *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* de Champy et Étévé (1994). Il avait antérieurement été utilisé par Schwartz et Gogulin. Besnard, dans ce récent

dictionnaire, définit l'andragogie dans son acception large de domaine d'étude et de pratique avec ses trois composantes sociales, psychologiques et pédagogiques. Aucune trace de l'utilisation du terme *andragogie* n'est signalée par Savicevic en Belgique, en Espagne, au Portugal, en Italie. Le concept d'andragogie est cependant développé aux Pays-Bas. Comme l'indique Ten Hâve, dès 1960, il réfère à la notion de changement considérant la nature même de l'apprentissage à l'âge adulte et du processus qui en découle. On y parle d'andragogie tant dans ses dimensions psychologiques que sociales, utilisant le terme *andragologie* pour référer à l'ensemble des composantes.

La Russie présente une conception un peu différente de celles que nous venons de décrire. Le terme utilisé depuis la fin du siècle dernier a été abandonné à la révolution. L'acception russe était large. L'andragogie se définit plutôt comme un domaine d'application d'autres sciences, se présentant alors comme ce qu'il conviendrait d'appeler une science d'intégration, un peu à la manière de la médecine. L'andragogie, selon le modèle russe, contient la psychologie de l'adulte, la sociologie de l'éducation des adultes, la didactique de l'adulte, etc. En Russie, grâce aux travaux de Darvinski et grâce à l'école de Leningrad, l'andragogie a été admise comme une science.

Tel que mentionné précédemment, le clivage Europe/Amérique est très évident. L'andragogie s'est développée en Europe comme une science spécifique distincte de la pédagogie ou d'autres domaines des sciences humaines tels le travail social, la relation thérapeutique, la gestion des ressources humaines, par exemple. Bien qu'elle ait parfois à collaborer avec ces dernières, elle a réussi à s'en distinguer par son corpus de connaissances propres et un certain art de faire éprouvé dans la pratique. La vision américaine (U.S.A.) de l'andragogie ne concorde pas tout à fait avec ce qui précède. Le terme a été importé par Knowles, à la suggestion même de Savicevic, qui était alors son étudiant. Knowles de même que les Américains, Canadiens anglais et Anglais qui s'en inspirent réfère à l'andragogie comme une théorie, une théorie de l'apprentissage à l'âge adulte qui repose sur quatre postulats à prendre en considération à savoir que l'adulte est autonome, qu'il a de l'expérience, qu'il a un rapport spécifique au temps et qu'il est préoccupé de l'utilisation de ses connaissances. Knowles a défini l'andragogie par opposition à la pédagogie comme l'indique le titre de son populaire ouvrage *The Modern Practice of Adult Education : Pedagogy vs Andragogy*.

Et ce faisant il a opéré un important glissement de sens par rapport à l'andragogie telle qu'elle s'était constituée en Europe. Il a une position dichotomique face à la pédagogie et à l'andragogie. La première est présentée comme étant mécaniste, traditionnelle et orientée sur l'acquisition de connaissances alors que la seconde est humaniste, nouvelle et axée sur le sujet qui

apprend. Qu'est-ce alors que l'andragogie ? Toute pédagogie progressiste serait-elle alors de l'andragogie ? L'autonomie, l'expérience, et l'utilisation des connaissances qui forment la base de sa théorie andragogique sont-elles spécifiques à l'adulte ? Force nous est de constater qu'il y a chez Knowles un enchevêtrement de deux aspects qui auraient du être distingués : l'andragogie domaine d'étude et de pratique à partir duquel se constitue le savoir ; et l'approche humaniste qui possède des vertus évidentes mais qui n'est pas le propre de l'andragogie. La tradition européenne à laquelle l'étudiant Savicevic a référé devant Knowles, qui était alors son professeur, n'avait rien à voir avec l'unique approche humaniste comme l'indique le tableau 1. La tradition européenne réfère au processus habituel de constitution des théories scientifiques comme l'indique l'étude toute entière de Savicevic.

Nous aimerions terminer cette partie avec la conception de l'andragogie à l'université de Montréal. Il nous paraît intéressant de le faire à cause de notre position géographique particulière entre l'Europe et les États-Unis. Dès l'origine du programme de maîtrise en 1969, l'andragogie a été définie ainsi par son fondateur Claude Touchette :

Domaine de connaissances et de pratique sociale dont l'objet spécifique est la relation d'aide éducative à l'apprentissage entendu comme un changement délibérément recherché par les adultes. (Programme d'andragogie ; 1971).

Cette définition reprend de Knowles une conception de l'andragogie comme art et science de l'aide à l'apprentissage auprès d'adultes, mais en l'expurgeant de toute connotation exclusivement humaniste ou pédagogico-progressiste. De plus, elle reconnaît que l'andragogie est un domaine de connaissances c'est-à-dire un lieu où se constitue le savoir et où il se généralise. Cette définition prend également en compte la composante sociale de l'éducation de même que sa composante pratique. Même si cela n'est pas exclusif à l'andragogie, nous pourrions considérer qu'elle s'impose davantage quand on songe au rôle qu'elle joue dans la formation immédiate aux rôles de citoyens et de travailleurs. Cette définition constitue selon nous une sorte de synthèse des deux définitions qui existaient alors en Europe et aux États-Unis. Cependant elle nous paraît plus européenne qu'américaine de par la conception qu'elle a de l'andragogie comme domaine de connaissances et de pratique sociale donc comme un lieu où un corpus de connaissances pourra naître de l'observation de la pratique.

Un dernier élément de la définition québécoise ne se retrouve pas chez les auteurs européens ni chez Knowles. L'apprentissage est ici entendu comme un changement *délibérément* recherché par les adultes. Cette partie de la définition peut cependant être rapprochée de la pensée de Linderman, de Rosenstock au début du siècle et de Condorcet, il y a maintenant deux siècles, qui ont

toujours été très attentifs à la nature essentiellement libératrice et émancipatrice de l'éducation et partant, de l'expérience d'apprendre. Cette notion de liberté se trouve d'ailleurs inscrite au cœur même de la définition québécoise.

Cette première partie de l'article permet de voir que la notion d'autonomie (produire ses propres lois) est non seulement inscrite dans certaines définitions de l'andragogie mais qu'elle se retrouve aussi bien dans les discours qui en ont marqué l'origine que dans des recherches actuelles. Ce dernier aspect est surtout traité dans cet important courant de recherche qui met le focus sur les divers aspects de l'autonomie en lien avec l'apprentissage et qui porte différents noms.

• Conceptions de l'autoformation

Le choix du terme *autoformation* pour coiffer le titre de cette partie de l'article est tout à fait arbitraire puisqu'il existe différents vocables qui renvoient à des réalités diverses en lien avec l'autonomie et l'apprentissage. C'est ainsi que d'autres auteurs auraient pu utiliser indifféremment *autodidaxie*, *études indépendantes*, *projets auto-planifiés*, *régime personnalisé d'apprentissage*. Nous avons déjà signalé cet imbroglio terminologique dans notre thèse en 1981. À l'époque nous avons dénombré dix-sept appellations anglophones différentes pour parler de diverses réalités de l'autonomie dans l'apprentissage. Kondani, l'année suivante, en dénombrait vingt-six. Plus tard, Brookfield dénonçait l'ambiguïté du concept *d'auto-direction (self-directed learning)*, signalant alors la diversité des objets auxquels cet unique terme réfère en Amérique. On observe, en effet, tant aux États-Unis qu'au Canada anglais une évolution particulière où les anglophones sont passés de l'utilisation d'appellations différentes à un consensus autour d'un terme unique : *self-directed learning*. Consensus très fragile et lourd à pratiquer puisqu'il réfère tant à des situations scolaires structurées qu'à de l'autodidaxie. Cette dernière appellation a été utilisée récemment en référence à une théorie de l'apprentissage naturel en milieu social réel dans l'importante synthèse de Candy, un Australien, synthèse qui a pour titre *Self-direction for lifelong learning : a comprehensive guide for theory and practice*. Candy parle d'« *auto-didacticism* » et se réfère à la recherche québécoise.

Un certain consensus se manifeste en France autour de deux termes : l'autoformation et l'autodidaxie. Ce dernier est plus ancien, et il réfère sans équivoque aux adultes qui n'ayant pas eu la possibilité de fréquenter l'école assez longtemps pour être instruits, ont réussi à se doter eux-mêmes d'une instruction dont ils se sont servi à divers titres. Ce sont ces personnes que l'on retrouve chez Cacérés dans *Regards neuf sur les autodidactes* paru en 1968. Et ce sont ces personnes que l'on retrouve dès les années 40 avec Dumazedier, Cacérés et à *Peuple et Culture*. L'entraînement mental constitue pour ces pionniers une méthode d'accès au savoir et un véritable apprentissage à

l'autoformation. Ce sont également ces personnes qui constituent les populations étudiées par Fossé-Poliak et Le Meur. La première s'est intéressée aux adultes admis à l'université sans avoir les pré-requis et le second s'est intéressé aux gestionnaires qui ont réussi sans formation préalable. Au Québec, du moins dans nos travaux sur l'autodidaxie, nous nous référons sensiblement à la même définition que la France. En effet, les autodidactes étudiés n'avaient pas reçu une instruction poussée (9 ans de scolarité, en moyenne) et étaient tous reconnus socialement pour leur expertise dans un domaine. Mais nous avons toujours insisté sur le fait que les apprentissages effectués l'avaient été hors des institutions et des agents éducatifs formels, bien plus que sur la faiblesse de la scolarité de ces adultes, faisant porter notre attention sur la situation éducative davantage que sur une variable individuelle : la scolarité.

Il existe un autre terme souvent utilisé en milieu francophone : *autoformation*. Ce terme revêt cependant deux sens très différents à savoir qu'il réfère d'une part, à la capacité que possède un individu de se développer à travers les diverses expériences de sa vie et d'en arriver à produire sa vie de manière émancipatrice et libératrice. C'est la conception développée par Pineau. D'autre part, l'autoformation peut également référer à une situation « pédagogique » particulière où il est davantage fait appel à l'autonomie (« responsabilisation », « auto-direction ») de l'employé. La tendance actuelle serait de nommer ainsi toutes les pratiques qui ne seraient pas au sens strict une activité éducative formelle traditionnelle. Les travaux de Carré en France et ceux du G.I.R.A.T. (Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail) au Canada présentent clairement la réalité de ce type d'autoformation.

La terminologie a beaucoup évolué aux cours des deux dernières décennies. En Amérique, les anglophones sont passés d'une grande diversité de termes pour faire consensus autour d'un seul. Au Québec et en France, nous n'avons utilisé habituellement que les termes autodidaxie et autoformation en référence au thème de l'autonomie dans l'apprentissage (learning). Mais comment tenter de lever les ambiguïtés qui subsistent entre autoformation et autodidaxie d'une part, et autoformation entendue comme auto-développement et comme méthode d'apprentissage en entreprise ? Quel angle est susceptible de nous aider à départager. L'angle psychologique qui prendrait appui sur le niveau d'autonomie de l'apprenant ? L'angle sociologique qui permettrait de saisir l'environnement éducatif. La première option nous a paru fragile puisqu'il n'existe pas de mesure actuellement capable d'indiquer le niveau d'autonomie et même s'il en existait, elle nous limiterait à une variable personnelle. De la même façon que de choisir l'angle social est très intéressant mais risquerait de nous ouvrir à une situation trop large dont les balises ne sont pas encore

l'andragogie comme champ d'étude et de pratique de l'aide à l'apprentissage à l'âge adulte serait intéressante. Nous nous sommes alors demandé comment peuvent se traduire les différentes situations d'aide éducative sur le continuum de l'autonomie. Que se passe-t-il alors entre les deux protagonistes du geste d'éduquer. Ainsi passée, la question nous a permis d'identifier quatre situations : situation d'information, situation de formation, situation d'autoformation, situation d'autodidaxie. Chaque situation peut se définir suivant les positions respectives de celui qui aide (facilitateur) et qui en bénéficie (l'apprenant).

Information

Message, nouvelle, renseignements que l'on communique à une personne pour la mettre au courant d'un événement, lui rendre intelligible une situation complexe ou lui permettre d'agir (Legendre R., 1988). La personne peut réagir ou non à la situation nouvelle créée par le message. Ici le formateur transmet un contenu à l'apprenant de manière unidirectionnelle.

Formation

(*Formare* : donner une forme). Ensemble des activités ou moyens didactiques utilisés en vue d'acquérir les savoir nécessaires à l'exercice d'une tâche ou d'un emploi (Foucher R. et Tremblay N.A., 1992). La relation d'apprentissage entre le formateur et l'apprenant est bi-directionnelle (du formateur à l'apprenant et de l'apprenant au formateur).

Autoformation

Situation pendant laquelle l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme (Foucher R. et Tremblay N.A., 1992). La relation entre le formateur et l'apprenant est multi-directionnelle (du formateur à l'apprenant, de l'apprenant au formateur et de l'apprenant à lui-même).

Autodidaxie

(*didaskhein* : enseigner et *autos* : soi-même = qui s'enseigne à lui-même) Situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation (Foucher R. et Tremblay N.A., 1992).

Ces diverses définitions veulent aider à établir des nuances entre des situations éducatives qui ne sont pas toujours faciles à distinguer. Elles ont été dictées d'une part par une analyse des écrits de nature théorique mais également par les observations pratiques d'entreprises et d'institutions consultées dans le cadre d'une recherche sur l'autoformation et le maintien des compétences en emploi. Ces définitions veulent rendre compte des situations extrêmes qu'il est possible de rencontrer. À un extrême une situation parfaitement hétéronome où l'apprenant a un rôle absolument passif jusqu'à une situation où il est actif à toutes les dimensions de l'apprentissage : l'autodidaxie. Nous sommes conscients que ces définitions sont réductrices en ce sens qu'elles ne considèrent que l'angle pédagogique ou méthodologique à l'exclusion de considérations d'ordre psychologique. Ce faisant, il n'est pas possible d'y inclure l'autoformation dans le sens de l'autodéveloppement. Nous préférons cependant expliquer clairement l'option que nous prenons de réduire ici le terme autoformation à ses composantes méthodologiques et laisser à ceux qui l'utilisent dans un sens psychologique d'auto-développement, ou de création de soi de reprendre l'exercice à l'intérieur d'une autre logique et d'autres paramètres. Cet exercice pourrait s'avérer éventuellement très profitable s'il devait permettre une meilleure prise sur les divers aspects du phénomène de l'autonomie en lien avec l'éducation.

• **Andragogie et autoformation : une analogie**

Une analyse des diverses acceptions de l'andragogie et de l'autonomie dans l'apprentissage fournit une mise en parallèle intéressante. Placés sur un continuum, chaque terme prend des formes spécifiques. L'andragogie est considérée comme :

méthode approche domaine d'étude discipline science

Elle peut être vue comme un élément réduit d'un champ plus large et complexe et revêtir un aspect technique strict ou encore elle peut être considérée comme une véritable science avec tout ce que cela implique.

L'autonomie dans l'apprentissage à l'âge adulte peut aussi se déployer sur un continuum qui va de l'information stricte à l'autodidaxie.

information formation autoformation autodidaxie

Et l'autodidaxie, comme l'andragogie, ne saurait être réduite qu'à ses seuls aspects méthodologiques car l'autodidaxie appelle une réponse sociale. En effet, au fur et à mesure qu'on avance sur le continuum, l'utilisation qui est faite du milieu est de plus en plus large, éclatée et de moins en moins orthodoxe.

Les lieux de formation et les ressources utilisées sont infinies. Le milieu a de plus en plus à répondre et a une place toujours plus importante allant jusqu'à servir de cadre organisateur comme l'ont suggéré certains auteurs. L'autodidaxie est vivante parce qu'elle est en perpétuelle interaction avec un milieu dont elle se nourrit et qu'elle accepte de servir. L'andragogie, tout comme l'autodidaxie, constitue une réponse sociale à la diversité des situations présentes, qu'elles soient à caractère *hétéro* ou *autodidactique*. Mais cette réponse n'est pas seulement la réponse que peut fournir une méthode, une discipline ou une science. C'est la réponse d'un champ d'étude qui s'élabore en symbiose avec le champ de pratique tel qu'il prend forme dans les réalités sociales. L'andragogie est vivante parce qu'elle est, comme l'autodidaxie en perpétuelle interaction avec le milieu (la société) qui la nourrit.

Et c'est sans doute parce qu'il produit ses propres lois (*autos nomos* en couplage avec son environnement) qu'un individu se maintient en situation d'autodidaxie ou d'autoformation et c'est également parce que comme science, l'andragogie produit ses propres lois en couplage avec la société qu'elle pourra se maintenir librement et en progrès.

AUTODIDAXIE ET SYSTÈME SCOLAIRE

Les étudiants non bacheliers de Paris VIII

Claude F. Poliak

Cultures et Sociétés urbaines (CNRS/IRESO)

Avant de présenter l'enquête qui est à l'origine de mon livre *La vocation d'autodidacte* et quelques-unes des conclusions qui peuvent s'en dégager, je voudrais d'abord — en guise d'introduction — situer, en deux mots, ce travail dans mes recherches antérieures, puis m'arrêter sur les notions d'autodidaxie et d'autodidacte.

En premier lieu donc, pourquoi et comment j'ai réalisé cette enquête. J'ai travaillé pendant plusieurs années sur les jeunes de milieux populaires, la déviance, la marginalité, les mouvements contestataires et « contre-culturels ». Ces recherches m'ont conduit à m'intéresser plus particulièrement aux rencontres entre jeunes de milieux populaires et jeunes étudiants ou intellectuels et aux effets culturels de ces rencontres (dans une conjoncture historique particulière, celle de mai 1968 et de l'après mai 68). Tel est le point de départ d'une recherche que je pensais initialement limiter aux autodidactes de milieux populaires, mais que le choix du terrain d'enquête m'a amené à élargir.

En second lieu, je voudrais esquisser une « définition préalable » de l'objet de cette recherche : qu'entend-on par *autodidaxie* ? qui désigne-t-on par *autodidacte* ?

L'emploi usuel de ces termes confond volontiers « l'autodidacte » et le « self made man » et désigne en général toutes les formes d'ascensions sociales improbables, celles des agents les plus démunis des ressources habituelles de la réussite : ressources économiques et culturelles et/ou titres scolaires. Dans cette perspective, l'autodidacte est celui qui parvient par des voies hétérodoxes à modifier le destin social, qui était initialement le sien en accédant, dans différentes régions de l'espace social, à des positions et à des savoirs ordinairement réservés aux bénéficiaires conformes.

Mais les définitions des dictionnaires distinguent l'*autodidacte* « qui s'est instruit lui-même, sans maître » du *self made man* « qui ne doit sa réussite matérielle et sociale qu'à lui-même ». La notion d'autodidaxie, on le voit, sans faire explicitement référence au système scolaire (le terme est bien antérieur à l'obligation scolaire) renvoie à l'acquisition de connaissances, en insistant sur le caractère solitaire de l'apprentissage : « tout seul », « sans maître », etc. Or, l'autodidacte n'apprend évidemment pas tout seul. Il a toujours des initiateurs,

des guides, des maîtres mais qui ne sont pas les enseignants habilités par l'institution scolaire à délivrer les connaissances dans le cadre scolaire et à en certifier la possession par des diplômes.

Pour résumer, on peut dire que les notions d'autodidaxie et d'autodidacte ne prennent sens que par rapport au système scolaire. En tenant compte de toutes les transformations du système scolaire, on peut considérer que ce qui spécifie l'autodidaxie, quelle que soit la durée du passage par l'école, c'est toujours la poursuite d'un apprentissage hors du système scolaire, le caractère non orthodoxe des modalités de cet apprentissage, l'accumulation de savoirs non reconnus (par des titres scolaires).

J'en viens à l'enquête proprement dite, c'est-à-dire d'abord au choix du terrain d'enquête et aux conséquences de ce choix. Je proposerai ensuite une analyse d'une famille de trajectoires d'autodidactes — « les vrais autodidactes » — et une analyse de leurs principales spécificités.

Comment enquêter sur l'autodidaxie ?

Si, en première approximation, on définit l'autodidaxie comme une pratique d'acquisition culturelle hors du système scolaire, on voit toute la difficulté qu'il y a à enquêter sur une population nécessairement peu repérable dans l'espace social et encore moins dénombrable. L'enquête, nécessairement qualitative, ne vise donc pas l'exhaustivité, ne prétend pas recenser toutes les formes d'autodidaxies, ni rendre compte de toutes les carrières possibles d'autodidactes.

La recherche porte sur les étudiants non bacheliers de l'université de Paris VIII (anciennement université de Vincennes). Cette université occupait, comme chacun sait, une position particulière dans le champ universitaire. Créée dans l'après mai 1968, elle se voulait une faculté « ouverte aux travailleurs » et elle a, plus ou moins, conservé assez longtemps son caractère expérimental en acceptant des étudiants non bacheliers sans qu'ils aient besoin de préparer un examen spécial d'entrée à l'université (ESEU).

J'ai donc fait une enquête par questionnaires, complétée par des entretiens auprès d'étudiants non bacheliers inscrits en sciences humaines (tout au long du cursus universitaire : premières années mais aussi maîtrise et DEA).

J'indique d'emblée les conséquences du choix de ce terrain, c'est-à-dire aussi les limites de cette enquête.

Premièrement, il s'agit d'une enquête qualitative de dimension modeste : un peu plus de 70 questionnaires ont été recueillis et traités, une vingtaine d'entretiens ont été réalisés. Il faut souligner que dans cette enquête - comme dans toute enquête susceptible d'être perçue comme un « examen culturel » - il

y a ceux qui se dérobent à l'enquête et ceux qui acceptent d'y participer. Les enquêtes ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des étudiants non bacheliers : il est, en effet, probable que ceux qui se prêtent à l'enquête ont des propriétés qui les différencient de ceux qui s'y dérobent.

Deuxièmement, ces autodidactes — par définition — sont tous retournés dans le système scolaire qui les avait exclus ou qu'ils avaient abandonné plus ou moins précocement. Or, tous les autodidactes n'ont pas recours à l'enseignement supérieur, soit qu'ils ignorent la possibilité d'y accéder, soit qu'ils n'en voient pas l'intérêt. C'est dire qu'on ne peut pas étendre sans précaution l'analyse proposée à l'ensemble des trajectoires d'autodidactes. Mais, je voudrais malgré tout signaler que, tant dans les nombreux textes autobiographiques d'autodidactes d'hier ou d'aujourd'hui, que dans les quelques travaux qui leur ont été consacrés, on retrouve, approximativement, le même ensemble de facteurs déterminants.

Troisièmement, les autodidactes étudiés ici sont aussi caractérisés par la nature des savoirs qu'ils souhaitent s'approprier : connaissances littéraires, philosophiques, psychologiques, sociologiques, etc. Sont donc exclus de l'enquête les autodidactes de la technique, des sciences « dures ». Mais, sur ce point aussi, si l'on compare avec d'autres enquêtes portant par exemple sur la vulgarisation scientifique et son public (Boltanski, Maldider, 1977), ou sur le public des cours du soir du CNAM (Grignon, 1976), on percevra certes des différences, mais là encore, beaucoup de points communs à l'entreprise autodidacte.

Quatrièmement enfin, le choix de ce terrain m'a conduit à étudier non seulement des trajectoires ascensionnelles d'étudiants non bacheliers issus, de milieux populaires mais aussi des trajectoires en déclin (plus ou moins provisoire) d'étudiants non bacheliers issus de classes moyennes ou supérieures et qui se sont trouvés, à un moment donné, en situation d'échec scolaire.

Pour rendre compte de la diversité de la population étudiée, je l'ai distribuée par rapport à deux pôles : les « faux autodidactes » d'un côté, les « vrais autodidactes » de l'autre.

• **Les étudiants non bacheliers de Paris VIII : « vrais » et « faux » autodidactes**

Les étudiants non bacheliers s'opposent à l'ensemble des étudiants « de plein droit », mais ils constituent une population socialement et scolairement très hétérogène. *Socialement d'abord* : certains sont issus des classes supérieures, d'autres des classes moyennes, d'autres enfin des classes populaires. *Scolairement ensuite* : certains ont poursuivi leur scolarité jusqu'en classes terminales, d'autres l'ont interrompue dans les dernières classes du lycée ; d'autres encore ont quitté très tôt le système scolaire ; d'autres enfin ont été orientés vers l'enseignement professionnel.

Le défaut de titre scolaire - ils n'ont pas le baccalauréat -, pourrait inciter à conclure un peu hâtivement qu'ils partagent tous une expérience initiale de l'échec scolaire suivie d'une réussite scolaire que marquent l'entrée à l'université, l'accès au statut d'étudiant, l'obtention de diplômes universitaires. Mais je voudrais insister sur le fait que parler d'échec ou de réussite n'a de sens que par rapport aux chances sociales initiales — inégalement réparties — de poursuivre une scolarité plus ou moins longue, d'emprunter telle ou telle filière, d'accéder à tel ou tel ordre d'enseignement. C'est dire que l'échec au baccalauréat a pu être vécu - par certains - comme un véritable échec, compte tenu de leurs origines sociales et donc de leurs destins scolaires et sociaux probables, alors que - pour d'autres - le maintien jusqu'en classe terminale a pu, pour les mêmes raisons, être considéré comme une réussite relative. Il s'agit donc de rapporter les notions d'échec et de réussite aux représentations que chacun se fait de son avenir probable en fonction de l'univers social et culturel qui est le sien, car c'est un élément important pour distinguer des trajectoires à première vue proches, pour rendre compte de la diversité des sens prêtés à des stratégies de rescolarisation *a priori* identiques.

Parmi ces non bacheliers, il s'agit donc non seulement de distinguer des « presque bacheliers » et des détenteurs de CAP, mais aussi de prendre en compte, pour chaque groupe d'individus, leurs niveaux probables de sortie du système scolaire et le caractère probable ou au contraire « impensable » de leur accès à l'université.

J'ai donc pris le parti de répartir cette population entre « vrais » et « faux » autodidactes en fonction de différents critères. D'abord, l'amplitude de l'interruption scolaire : en gros la non fréquentation du 2^e cycle long de l'enseignement secondaire pour les uns, les « vrais » autodidactes ; et la poursuite de la scolarité jusqu'en classes terminales pour les autres, les « faux autodidactes », dans la mesure où leur fréquentation du cycle secondaire dans sa totalité ou presque les dispensait de toute pratique de rattrapage autodidaxique. J'ai pris en compte ensuite les ressources, sociales et culturelles, dont disposaient les familles d'origine, pour distinguer notamment ceux qui ont interrompu leur scolarité en classe de seconde ou de première ; j'ai ainsi rapproché par exemple des « faux » autodidactes ceux dont le père est professeur ; et des « vrais » autodidactes, ceux dont le père est ouvrier.

Schématiquement, j'ai identifié deux familles de trajectoires qui correspondent à deux types d'usages de l'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. D'une part, les « faux » autodidactes qui auraient pu, et pour certains qui auraient dû — statistiquement parlant bien sûr — poursuivre leur scolarité au-delà du baccalauréat et dont les stratégies de rescolarisation peuvent se lire comme des stratégies de lutte contre un déclassement probable. Ceux qui

sont issus des classes moyennes ou supérieures tentent de retrouver au moins l'équivalent de la position de leurs familles d'origine. Ceux qui sont issus de milieux populaires tentent de prolonger la pente ascensionnelle de la trajectoire familiale. D'autre part, les « vrais » autodidactes, les plus nombreux dans cette enquête (43 contre 21), dont les chances initiales d'accès à l'enseignement supérieure étaient à peu près nulles et qui trouvent dans cet accès dérogatoire l'occasion d'une promotion scolaire culturelle et sociale d'exception.

Dans le cadre de cet exposé, je n'explicitai pas davantage les stratégies de rattrapage et de lutte contre le déclassement des « faux » autodidactes pour tenter de mieux décrire les itinéraires d'exception des « vrais » autodidactes.

- Les « vrais » autodidactes

Après une brève description de ce groupe de « vrais » autodidactes, où je donnerai quelques indications sur leurs origines sociales, leurs carrières scolaires et professionnelles, j'essayerai de rendre compte de leur vocation, c'est-à-dire d'expliquer le caractère apparemment « miraculeux » de ces itinéraires qui les ont conduit finalement à entrer à l'université. J'aborderai enfin leurs rapports au savoir, aux diplômes et la question de la gestion de leur nouvelle identité.

Quelques éléments d'abord sur les origines sociales, les carrières scolaires et professionnelles des vrais autodidactes :

- *socialement* ce groupe est très homogène : 80 % sont issus des classes dominées (50 % de familles ouvrières, 20 % de familles d'employés, 20 % de classes moyennes, les autres de familles d'agriculteurs, d'artisans, de commerçants),

- *scolairement*, ce groupe est beaucoup plus hétérogène, mais les carrières scolaires sont difficilement comparables, compte tenu des écarts d'âge importants. Quelques indications néanmoins : un tiers environ n'ont jamais fréquenté l'enseignement secondaire ou l'ont quitté dès la 6^e ou la 5^e. Ils sont entrés pour la plupart en Centre d'apprentissage ou en CET (Collège d'enseignement technique) à l'issue des classes de fin d'études primaires; les autres ont fréquenté le premier cycle de l'enseignement secondaire et ont été orientés (avec ou sans leur assentiment) vers l'enseignement technique. La moitié d'entre eux ont quitté l'école sans aucun diplôme ou avec le seul certificat d'études primaires.

Sans faire de longs développements sur ce point, je voudrais dire quelques mots sur leurs rapports à l'école, pour souligner que je n'ai guère retrouvé, dans cette enquête, le thème - récurrent dans les récits de vie d'autodidactes - de l'amour porté à l'école et le regret d'avoir dû la quitter. La plupart d'entre eux retracent d'ailleurs avec difficulté leur parcours scolaire : ils ont « oublié », hésitent entre les filières, les établissements scolaires fréquentés. Les sentiments déclarés à l'égard de l'école sont plutôt l'indifférence, l'ennui, voire l'hostilité.

Le fatalisme devant leur destin scolaire antérieur prédomine (« on les a mis là », « on les a placés », « déplacés », etc.). Beaucoup expriment aussi leur ressentiment à l'égard d'un univers scolaire souvent perçu comme hostile aux enfants de milieux populaires. Certains ont quitté l'école tout simplement parce qu'ils considéraient qu'ils avaient achevé leurs études (après l'obtention d'un CAP par exemple). D'autres ont été renvoyés de l'école; d'autres retirés par leurs parents, mais surtout parce qu'ils souhaitaient « aller travailler », que ce soit par dégoût de l'école, que ce soit pour être indépendants ou encore pour pouvoir fuir un univers familial pesant. L'école semble donc avoir eu une influence limitée sur leurs aspirations ultérieures à l'acquisition culturelle, à l'exception toutefois de ceux qui ont eu une scolarité plus longue : apparaissent alors le rôle de quelques enseignants, mais peut-être surtout celui des activités périscolaires (ciné-club, théâtre, etc), dans leur découverte de la culture et dans leur goût d'apprendre.

En ce qui concerne leurs carrières professionnelles : à leur sortie du système scolaire, plus d'un tiers étaient ouvriers, et un tiers employés de bureau ou de commerce. Si l'on compare les emplois occupés par les autodidactes à leur sortie du système scolaire et les emplois qu'ils occupent au moment de l'enquête, plus des deux tiers ont eu des carrières professionnelles ascensionnelles. On peut souligner, qu'au moment de l'enquête, 40 % d'entre eux exercent des emplois dans le secteur du travail social et de la santé. Il faut dire également que pour beaucoup de ces trajectoires ascendantes, l'accès à l'enseignement supérieur a été précédé par le recours à la formation professionnelle.

Schématiquement, on peut opposer deux groupes du point de vue professionnel : ceux dont les emplois correspondaient à leurs qualifications et étaient à peu près conformes à leurs attentes (ouvrier carreleur après un CAP de carreleur; comptable après un CAP de comptabilité, par exemple) et ceux qui, souvent scolarisés plus longtemps, mais dépourvus de diplôme, ont été contraints d'occuper des emplois pas ou peu qualifiés et ont tenté de lutter contre le déclassement dont ils étaient l'objet (sortie en fin de classe de troisième sans BEPC, manutentionnaire, par exemple).

Comment peut-on rendre compte de ces vocations d'autodidacte ?

Pour comprendre ces trajectoires d'exception qui, comme je l'ai souligné, doivent peu à l'univers scolaire, il faut chercher ailleurs ce qui a pu favoriser le développement ou l'émergence de ce goût pour la culture. Des éléments peuvent être trouvés d'une part, dans des dispositions culturelles familialement héritées et, d'autre part, dans la fréquentation de divers univers de sociabilité, qui ont fait fonction d'écoles de substitution.

On constate d'abord le caractère relativement atypique des familles d'origine des autodidactes si on les compare à l'ensemble de la catégorie à laquelle elles appartiennent : elles sont souvent plus diplômées, plus cultivées (si l'on prend comme indicateur la possession de livres, de bibliothèques, d'instruments de musique, etc) ; elles sont souvent en ascension sociale, mais elles sont aussi plus militantes et/ou plus religieuses que la moyenne. On peut donc faire l'hypothèse qu'une fraction importante de ces familles ont transmis à leurs enfants un certain capital culturel ou, au moins, des dispositions à l'acquisition culturelle. Cependant, les caractéristiques distinctives des familles d'origine qu'on a relevées ici sont précisément celles qui permettent (toutes les enquêtes le montrent) de rendre compte de la réussite scolaire des enfants de milieux populaires, ceux qu'on appelle « les miraculés du système scolaire ». Il faut alors faire l'hypothèse que, dans ce cas, une réussite scolaire virtuelle a été empêchée par différents accidents de parcours et que leurs dispositions cultivées ont été comme « mises en suspens » pour se réaliser plus tard. De fait, les accidents biographiques semblent nombreux : décès précoce, alcoolisme, internement psychiatrique d'un des parents, divorces, etc.

J'aborde maintenant un aspect qui est apparu comme central, décisif dans ces trajectoires : celui des rencontres initiatrices, formatrices.

En effet, si l'on peut trouver dans les familles d'origine et pour quelques-uns, dans l'école, l'origine de prédispositions à l'acquisition culturelle, la possibilité de ces trajectoires d'exception est due, le plus souvent, à d'autres facteurs, d'autres espaces de socialisation qui ont suscité, favorisé et orienté des promotions culturelles et sociales improbables. Dans le cadre de cette enquête (de même que dans les autobiographies d'autodidactes publiées), apparaissent presque toujours, en marge des univers familiaux, scolaires et professionnels, des rencontres présentées comme décisives par les intéressés par rapport à l'entreprise autodidacte. Sans faire un inventaire des types de rencontres possibles, on peut citer : les rencontres avec des intellectuels, des étudiants dans la période de mai 1968 ou de l'après-mai 68 (la Résistance a joué, en d'autres temps, un rôle homologue), des rencontres avec des travailleurs sociaux qui ont parfois suscité des vocations sociales (ex-délinquant devenu éducateur, etc.), rencontres — pour les hommes — de jeunes femmes plus diplômées qu'eux, qui deviendront des compagnes qui les inciteront à se cultiver. Ces diverses rencontres ont permis, à leur tour, la découverte de lieux de culture (MJC, ciné-clubs, etc) et de genres culturels nouveaux. Mais parmi ces occasions de rencontres, il faut faire une place à part à l'expérience militante (dans les organisations politiques et/ou syndicales). Dans cette enquête, un peu plus de la moitié des « vrais » autodidactes ont été militants et accordent une

importance décisive au militantisme pour expliquer ce qu'ils sont culturellement devenus. Je crois qu'en ce sens on peut parler d'une voie militante d'accès à la culture. Quelles que soient les organisations fréquentées, quelles que soient les ressources scolaires et culturelles détenues, tous les autodidactes militants s'accordent à attribuer à leur expérience militante un rôle déterminant dans leur initiation culturelle. La culture politique, syndicale aurait ainsi été une culture de transition vers la culture lettrée. Les organisations politiques et syndicales auraient rempli, à leur manière, certaines fonctions du système scolaire, en formant ces autodidactes, en leur donnant le goût de lire, d'apprendre (dans les stages et sessions syndicales, dans les écoles du PCF, etc.). On peut faire l'hypothèse que si ces écoles de substitution ont réussi là où l'école avait échoué, c'est peut-être, pour partie, parce que les initiateurs étaient du même univers social qu'eux et qu'ils échappaient ainsi au sentiment d'indignité culturelle. Ainsi, presque tous retracent un processus en trois étapes, où au « vide » culturel (ou au « presque rien ») aurait succédé d'abord une culture politique au sens large (littérature sociale, économie politique, philosophie politique, etc.), bref une culture spécialisée, puis, troisième étape, la découverte d'une autre culture plus large, plus légitime (littérature, etc.).

Pour conclure sur ces initiations culturelles multiples, on peut dire que ces rencontres avec des militants ou avec diverses catégories d'intellectuels ont favorisé d'autres rencontres improbables (avec des écrivains, des artistes, etc.) et ont développé chez la plupart d'entre eux des pratiques culturelles intenses et diversifiées. Sans développer cet aspect, je dirai que l'enquête révèle que les autodidactes ont (ou en tous cas déclarent) des pratiques culturelles (musées, expositions, théâtre, etc.) plus intenses que celles des cadres et professions intellectuelles supérieures ; qu'ils sont, on ne s'en étonnera pas, de très forts lecteurs, qu'ils fréquentent beaucoup - plus que la moyenne des élèves et étudiants - les bibliothèques, qu'ils pratiquent beaucoup plus souvent des activités artistiques ou littéraires en amateur.

Quels sont maintenant les effets de l'accès à l'enseignement supérieur sur les trajectoires de ces « vrais autodidactes » ?

En entrant à l'université, ils n'étaient pas tous dotés des mêmes ressources ni des mêmes intérêts, ils n'avaient pas tous les mêmes attentes culturelles, sociales et professionnelles. On peut sommairement distinguer trois usages attendus de l'accès à l'enseignement supérieur, sans qu'ils soient nécessairement exclusifs. Une acquisition désintéressée de savoirs, c'est-à-dire non liée à des projets de reconversion professionnelle. Une acquisition de connaissances théoriques et de titres scolaires : c'est plutôt le cas de ceux qui occupent des positions de « faisant-fonction » qui n'ont que leur expérience de terrain et pas de diplômes.

Une acquisition de savoirs avec des projets plus ou moins réalistes de changement radical de profession : c'est le cas notamment de ceux qui sont confrontés au déclassement voire au chômage.

Mais au delà de cette diversité, tous partagent de facto une même reconnaissance tardive du système scolaire, dont ils attendent tous des titres qui certifient leurs connaissances et ils partagent à peu près tous un même rapport à la culture. Ce qui ne signifie pas que plus rien ne les distingue des étudiants ordinaires. J'indiquerai quelques-unes des caractéristiques qui les en séparent, des spécificités qu'ils doivent à leur mode d'acquisition des savoirs (hors du système scolaire) et à l'amplitude du déplacement culturel ou social réalisé. À peu près tous vivent leur accès à l'université comme un « miracle », comme une utopie rendue possible grâce à l'existence d'une université qui les dispensait d'une remise à niveau scolaire, qui reconnaissait leurs expériences, leurs compétences acquises, dans le monde du travail. Si l'amour du savoir, le goût pour la culture est le motif essentiel — en tout cas déclaré par tous — d'une reprise d'études, il ne s'accompagne jamais d'un désintérêt pour les diplômes. À deux exceptions près, tous se présentent aux examens. Cette volonté d'obtenir des titres scolaires peut être comprise de différentes manières. D'une part, la reconnaissance par l'institution scolaire des connaissances acquises est une marque, un témoignage de réussite qui conforte leur sentiment de revanche scolaire et sociale. D'autre part, on peut penser que ces étudiants-travailleurs d'origine populaire ne veulent pas voir leurs pratiques intellectuelles assimilées à des loisirs passifs, improductifs et gratuits : le diplôme obtenu, même sans intention d'en faire un usage professionnel, est la preuve de l'activité, du travail, de l'effort. De ce point de vue, tenter d'obtenir un diplôme est une démarche conforme à un ethos populaire qui valorise le travail.

Autre caractéristique commune aux « vrais » autodidactes : l'aspiration à mettre un terme à l'apprentissage solitaire et à ses conséquences. Presque tous ont le sentiment d'avoir des manques, des lacunes, une « culture à trous ». Ils attendent de l'université, non pas tant de combler toutes leurs lacunes, mais surtout de mettre de l'ordre dans leur culture autodidacte. Culture autodidacte marquée par l'éclectisme des savoirs, par l'idée du désordre (présumant donc l'existence d'un « bon ordre »), par la difficulté à se repérer dans l'univers des idées, des théories auxquelles ils se sont confrontés seuls, sans guide. Ils attendent ainsi de leur rescolarisation la mise en ordre de savoirs disparates, des techniques, des méthodes d'apprentissage : « bien maîtriser », « bien comprendre », mais aussi « ranger », « classer », telles sont les attentes les plus souvent exprimées par ceux qui espèrent en finir avec un apprentissage « sauvage », toujours inquiets de leurs choix et de leurs goûts. Mais il faut souligner que cette intention de mettre un terme à l'autodidaxie n'implique pas la révérence à l'égard

des « vrais étudiants ». Tous se disent fiers de leur trajectoire, de leur expérience, de leur « maturité ». Ils se sentent rarement proches des « vrais étudiants » qui leur sont le plus souvent indifférents ; ils leur sont parfois hostiles : hostiles notamment à ce qu'ils perçoivent comme du dilettantisme, par rapport à eux qui doivent fournir un travail acharné. La poursuite d'études supérieures, qui se surajoute souvent à la vie professionnelle et familiale, exige d'eux un style de vie discipliné, souvent ascétique incompatible avec le « style de vie étudiant ».

Pour conclure, je voudrais dire quelques mots sur les effets de ces trajectoires d'exception. Les « vrais autodidactes » sont généralement fiers de leurs promotions culturelles hautement improbables, mais ils sont aussi le plus souvent voués à la solitude. Par leurs aspirations et par leurs pratiques culturelles, ils sont de plus en plus coupés de leur univers d'origine sans pour autant parvenir à s'intégrer vraiment dans l'univers intellectuel. Par rapport à leur univers d'origine : leurs intérêts, leurs activités sont souvent mal compris par leurs familles, leurs collègues (la promotion professionnelle, en effet, est plus aisément compréhensible qu'une promotion culturelle qui ne débouche sur rien, c'est-à-dire qui ne se traduit pas en termes de revenus ou en termes de statut social) ; mais ils ont eux-mêmes changé, de goûts, d'intérêts et ont souvent du mal à partager les intérêts inchangés de leurs proches.

Ainsi cette position solitaire est-elle à la fois le produit de l'éloignement de leur univers d'origine ou d'appartenance et de leur difficulté d'intégration dans un univers intellectuel qui, selon eux, perçoit toujours plus ou moins les traces du caractère non conforme, atypique de leurs trajectoires.

Publications

- « Les autodidactes : problèmes et enjeux d'une définition », *Les Cahiers de l'Animation*, 1987, 1, n° 59, p. 51-68.
- « Ascension sociale, promotion culturelle et militantisme », *Sociétés Contemporaines*, septembre 1990, n° 3, p. 117-129.
- « Ascension sociale et promotion culturelle. Trois infirmiers autodidactes », *Cahiers Jeunesses et Sociétés*, mai 1991, n° 14, p. 19-29.
- « L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1991, XXXII-4, p. 551-575.
- La vocation d'autodidacte*, L'Harmattan (Bibliothèque de l'éducation), 1992, 253p.
- « La fureur de lire des autodidactes », dans M. CHAUDRON et F. DE SINGLY (éd.), *Identité, Lecture, Écriture*, Paris, BPI, 1993, p. 59-75.

PARCOURS D'AUTODIDACTES

Jean-Claude Husson-Charlet

Les parcours suivants sont ceux de personnes qui sont membres de la société civile : ni politiques, ni médiatiques, non assoiffés de reconnaissance. Ils exercent leur métier dans leur cité, y ont souvent quelques responsabilités, participent ou non à des activités sociales : bref, ils sont des citoyens sans « histoire », en apparence. En apparence, car en réalité ils mènent toujours une existence assez particulière, partagée entre les actions professionnelles, qui prennent une grande part de leur temps, comme tout un chacun, et des études commencées normalement à l'école et finies souvent plus tôt que pour la plupart de leurs congénères, mais poursuivies ensuite hors du système « classique ». Ces personnalités ont des aptitudes « normales », ne sont ni des sujets « brillants » ni, et surtout pas, des « cancre ». Une particularité les distingue : le dynamisme, le goût de l'effort — souvent solitaire — et le désir de se prouver à eux-mêmes qu'ils sont « capables de réussir ».

Voici donc comment ont évolué, et évoluent toujours, quelques individus qui ont accepté, le plus souvent par amitié personnelle, de se dévoiler un peu devant mes questions indiscretes. Ce n'est pas une enquête de sociologue, ni de psychologue, c'est une relation, synthétique et anonyme, de ce que ces amis m'ont raconté pendant quelques heures agréablement passées entre gens qui se comprennent bien car leurs vécus sont similaires.

En effet, malgré la diversité des situations sociales et culturelles, d'origine comme actuelle, il apparaît des similitudes, des convergences, des comportements qui font que nous nous sentons remarquablement « synchrones », pour reprendre l'expression d'un des dirigeants d'entreprise.

Je commencerai par deux personnages qui ont su faire de leur passion leur métier, à un niveau tel que c'est plus qu'une profession, c'est un passe-temps appliqué journallement et dans la joie de vivre. Joie de l'exercer et de la transmettre à d'autres, de la communiquer, non seulement par l'exemple auprès d'un public d'amateurs, mais aussi comme scientifiques « reconnus » malgré l'absence, parfois durement ressentie, des diplômes si à l'honneur dans nos systèmes. Voici leurs parcours, assez semblables pour qu'une synthèse les regroupe en une seule « entité » :

• Les botanistes

Issus de milieux modestes, l'un urbain, l'autre campagnard, ils ont quitté l'école à l'âge « légal » : l'un parce qu'elle ne lui avait pas permis d'y réussir — il se prétend être « un échec scolaire » — l'autre parce qu'il ne voyait pas ce qu'elle

pouvait lui apporter de plus. Ils ont travaillé dans la même branche : le jardinage en site urbain où ils ont trouvé les moyens de satisfaire au moins une part de leurs intérêts. C'est là qu'ils ont développé leurs capacités d'observation, de réflexion, et ressenti les limites de leurs savoirs, gestuels et intellectuels, qui ne les satisfaisaient plus. Aller plus loin leur était devenu indispensable ; ils se sentaient capables de plus, étaient dans un environnement plaisant, certes, mais insuffisant. La passion de la nature dérivait alors vers celle, plus contraignante d'en connaître plus, de maîtriser d'autres domaines du même champ de connaissances bref, de dépasser leur condition d'exécutants, appliquant des savoir-faire, pour atteindre aux niveaux de la recherche, les savoir-pourquoi.

Ces deux jardiniers ont, un jour, saisi l'occasion de pouvoir appliquer leurs connaissances sur la nature : connaissances acquises par le contact avec le terrain et les livres, dans et hors du métier : l'un avec la fréquentation des scientifiques et des documents d'un Muséum, l'autre par celle de spécialistes, comme d'amateurs, de l'écologie alpine. Les voici devenus, petit à petit, des bons connaisseurs de ces domaines, puis animateurs d'activités de découverte des milieux botaniques et de la faune de leur région d'élection, enfin leur passion les conduit à explorer les milieux écologiques d'autres régions montagneuses du globe.

Les activités qu'ils développent, tant sur les terrains qu'ils parcourent que par leurs travaux de recherche et de publications ; les rencontres qu'ils font dans des organismes de recherches comme de découvertes qu'ils fréquentent, font qu'ils sont maintenant les « références » locales, régionales, et de plus loin aussi, de leur discipline ; les personnalités « incontournables » dès qu'il s'agit de se renseigner sur les flores et faunes alpines. Voici ces deux spécialistes, non « diplômés » : aucun n'a fait d'études universitaires, qui peuvent traiter de questions scientifiques et sont reconnus comme tels.

Cette longue démarche vers plus de savoirs, plus de notoriété aussi, peut paraître « peu rentable » eu égard à la quantité d'efforts, de sacrifices faits ; mais ces jardiniers — ils le sont toujours — ont cultivé la terre, leur intelligence, leurs connaissances, et récoltent maintenant les fruits de leur passion : faire de leurs intérêts leur métier, faire de leur travail un loisir, n'est-ce pas là une vraie réussite ?

• Les dirigeants

Cette fois nous verrons une tout autre forme de parcours : les dirigeants d'entreprises.

Le premier est un cas particulier : issu d'une nombreuse famille d'un bon niveau socio-économique, il fit d'abord des études dans une branche qui ne préparait pas du tout à ce qu'il deviendra. À l'armée, il découvrit son penchant

pour la gestion et la résolution de situations difficiles ; de là il entra par une « petite porte » dans une multinationale, spécialiste des matériels de bureau. C'est alors qu'il a pu mettre en valeur sa passion, au sens plein du terme, pour la mise en route de systèmes, d'abord électro-mécaniques puis informatiques, de gestion d'entreprise. Et l'ex-étudiant en chirurgie dentaire a refait une formation d'ingénieur dans le cadre de l'entreprise et par cours du soir ; ce qui le conduisit un jour à se trouver en concurrence avec deux autres personnalités pour la direction de la filiale européenne du groupe, or il ne fut pas choisi.

Là intervint l'occasion à saisir, et l'opportunisme fréquemment rencontré chez les autodidactes fait que notre gestionnaire accepte de diriger une modeste filiale d'un groupe haut-savoyard très créatif, spécialisé dans la petite mécanique. Cette P.M.E., sous la houlette de cet homme dynamique, sachant imprimer à une équipe son énergie et donner aux individus qui lui sont « synchrones » (sic) les chances de se lancer et de réussir, est maintenant une multinationale, leader mondial dans sa spécialité. Actuellement cet animateur est chargé de redynamiser la région où il a réussi ; en effet, elle subit la crise mondiale et a besoin de repartir, et notre homme prépare l'avenir à l'âge ou d'autres profitent d'un « repos bien mérité »

Voici une autre démarche : c'est un ancien élève de lycée professionnel. Il a voulu apprendre un métier manuel alors qu'il pouvait très bien poursuivre des études longues, où il aurait sûrement réussi. L'école, même la plus adaptée aux créatifs — comme peuvent l'être celles « professionnelles » — ne peut que donner les formations de « bases ». Cela ne veut pas dire « sommaires », au contraire, puisqu'elles sont assez générales pour permettre une adaptation ultérieure, tout en étant suffisamment orientées pour insérer efficacement le sujet dans la profession. Donc cet ancien ouvrier poursuit des études par cours du soir, par stages professionnels, par l'avancement interne dans les petites entreprises de mécanique où il se fait remarquer par son dynamisme, sa curiosité, son goût du travail bien géré. Bref, il est maintenant à la direction d'un département d'une P.M.E. spécialisée dans les sous-ensembles de mécanique automobile et autre ; il dirige les études et la gestion des fabrications, participe aux décisions importantes, visite la clientèle — de très grosses industries. Il est un « patron » quelque vingt ans après avoir quitté l'école. De plus il gère des associations diverses qu'il a contribué à créer, enfin, et « c'est naturel », il est aussi conseiller municipal.

Voici une anecdote à son sujet : lorsqu'il a obtenu son brevet de technicien par cours du soir, (je suis particulièrement fier de l'avoir eu comme élève, de la première C.A.P. au brevet professionnel), il m'a dit ne pas savoir comment « meubler » ses soirées, puisqu'il n'y avait plus dans notre ville de cours du soir à son niveau. Depuis il a trouvé, et largement, de quoi s'occuper.

Autre parcours, plus risqué cette fois : un autre de mes anciens élèves, qui a suivi le même circuit de formation que le précédent, a créé, très jeune, son entreprise de fabrication d'outillage ; actuellement il est le président-directeur général d'une P.M.E. employant plus d'une centaine de collaborateurs et dont la clientèle est européenne.

Toujours dans le même « style » : cette fois c'est un responsable des essais métallurgiques d'une filiale d'une multinationale ; il a débuté à quatorze ans comme apprenti-tourneur car la famille avait besoin de sa paie, il a terminé sa carrière avec des responsabilités d'ingénieur. Encore une anecdote : lors d'un repas pris chez lui, nous parlions de son travail ; sa femme lui dit : « Allons Michel ! tu ne retournerais pas au boulot maintenant ? » ; Michel se lève, rouge de colère : « Si ce soir on me demande de reprendre, demain j'y vais ! ». Bien sûr, cet homme dynamique et entreprenant est aussi créateur et animateur d'association et mutuelle.

Pour toutes ces personnes, le « travail » est en réalité une forme de loisir, un loisir choisi délibérément car il permet à l'individu de se justifier, à lui-même d'abord, qu'il est capable de réussir dans ce qu'il entreprend et qu'il peut s'y « réaliser ». C'est aussi le moyen de satisfaire un réel goût du pouvoir sur les choses, les gens, les connaissances, et sur soi-même surtout, car il est vrai que cette masse de travaux est contraignante, il faut l'assumer et surtout y réussir.

• Les enseignants

Maintenant passons à une autre forme de réussite, plus modeste, mais en apparence seulement : les enseignants-autodidactes. Dans les actuelles écoles professionnelles on trouve encore des professeurs qui furent apprentis puis ouvriers et généralement agents de maîtrise. Ils sont venus à l'enseignement, le plus souvent parce que dans leur entreprise ils ne trouvaient plus l'avenir qu'ils souhaitaient : « Je ne pouvais pas tuer mon contremaître » (pour prendre sa place) m'a dit un jour l'un d'eux. Ils ont donc passé des concours difficiles, avec pour bagage intellectuel les connaissances acquises « sur le tas », les cours par correspondance souvent, et beaucoup de travail de perfectionnement des savoirs qu'ils ne maîtrisaient pas. Voici quelques parcours semblables réunis sous la même rubrique.

Tous ont commencé comme apprentis à quatorze ou seize ans : âge légal de l'époque, tous ont été formés par les compagnons qu'ils côtoyaient à l'atelier, puis ils ont cherché à évoluer. Ce sont les cours du soir et par correspondance qui leur ont apporté les savoirs « théoriques » manquants ; ils s'y sont astreints longtemps, toujours plusieurs années. Ils ont quitté les entreprises soit parce qu'elles ne reconnaissaient pas leurs capacités, soit aussi parce qu'ils les jugeaient peu évolutives, soit qu'une occasion d'accéder à un autre système

s'offrait à eux. En effet ils avaient acquis des compétences plus larges ; leurs rencontres lors des cours, des stages, de personnes d'autres milieux socioculturels, leur ouvraient des horizons qu'ils n'avaient pas imaginés. De là à passer des concours « pour voir » — opportunités souvent rencontrées dans leurs parcours — et ils accèdent au titre, enviable pour eux, de professeur. Pour ces « manuels » connaissant leur valeur professionnelle, et aussi leurs carences, l'accès à un tel niveau est une réelle promotion.

Comme pour la plupart des autodidactes ils ont des activités annexes ; ceux que j'ai rencontrés sont : entraîneurs sportifs, présidents d'associations, syndicalistes. L'un d'eux, retraité, a fondé une association, véritable « entreprise », qui reconstitue, avec le concours d'établissements d'enseignement technique et d'industriels, des machines anciennes disparues ; leur dynamisme les entraîne, leur goût de l'effort les fait s'investir.

Ces parcours, dont ils sont fiers et qu'ils exposent souvent à leurs élèves, leurs servent de faire-valoir auprès d'eux ; il est vrai que ce sont des exemples remarquables. Leur réussite fondée sur des démarches peu « scolaires » montrent aux jeunes qu'il est possible d'évoluer et de réussir malgré le « handicap » que peut représenter une formation initiale courte, un métier « manuel ».

Une dimension est particulière à ces formateurs : c'est l'excellente connaissance du milieu auquel appartiennent leurs élèves. Les difficultés qu'ils ont rencontrées sont celles que leurs apprenants ont à résoudre ; les relations au métier qu'ils ont créées dans leur passé professionnel sont transmises « naturellement » ; ils réussissent très souvent à motiver réellement leurs jeunes et à les entraîner car les pratiques pédagogiques qu'ils développent sont adaptées à leurs besoins et aptitudes.

*

* *

Que conclure de ces divers parcours ? Tous ces personnages ont en commun une forme de passion : réussir dans ce qu'ils entreprennent. Ils n'apprennent pas par plaisir, ni facilement ; ils sont pris par la nécessité de se cultiver, d'acquérir les savoirs utilisables dans leur domaine : c'est ainsi qu'ils ne sont guère lecteurs de littérature de fiction, ils disent ne pas en avoir le temps. Un caractère ressort : l'opportunisme, ils saisissent toute occasion de progresser ; une capacité qu'ils manifestent est de transférer dans les situations qu'ils doivent résoudre des savoirs acquis ailleurs ; de plus leurs échecs ne les découragent pas : l'un d'eux me disait, en substance : « Ce n'est pas un échec, c'est une non-réussite ». S'ils ne disposent pas de certaines connaissances, ils admettent très bien de se référer à d'autres personnes et de leur déléguer des responsabilités, enfin ils connaissent bien leurs propres limites et savent « retomber sur leurs pattes » comme disait l'un d'eux.

CARACTÉRISTIQUES DES AUTODIDACTES

J.C. Husson-Charlet

Passionnés : par un domaine (le chemin de fer, la botanique, la mécanique, leur propre réussite...).

Imaginatifs : rêvent leur passion.

Curieux : savoir plus, maîtriser leur domaine d'intérêt, dépasser leurs carences.

Ambitieux : veulent « sortir de leur condition », acquérir leur autonomie, diriger.

Opiniâtres et persévérants : se fixent des objectifs, s'en donnent les moyens.

Opportunistes : tentent tout ce qui peut leur permettre d'accéder à leurs ambitions, saisissent les occasions de « monter » dans l'échelle sociale et professionnelle.

Exigeants : arriver au mieux possible.

Créatifs : tentent d'assouvir leur passion par des réalisations.

Origines des autodidactes ?

Socio-culturellement modeste pour la plupart. Famille et entourage ayant souvent communiqué le désir de réussite, le respect du savoir, parfois encouragé.

Comment devient-on autodidacte ?

- par passion pour un domaine,
- par goût de réussir,
- par nécessité de s'adapter.

Pourquoi vouloir évoluer ?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| - par désir de se démarquer, | - besoins pécuniaires, |
| - pouvoir plus, | - recherche de l'autonomie d'action, |
| - l'emploi ne convenait pas, ou plus assez, | - tentation du pouvoir. |

Capacités générales

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- n'est généralement pas un « surdoué »,- bon observateur des situations vécues,- bon analyste des données et conséquences des situations, | <ul style="list-style-type: none">- imagine des solutions,- applique ses capacités, directement ou par transfert,- ne compte pas son temps de travail personnel, c'est un « quasi loisir ». |
|--|---|

Domaines d'activités

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- sa propre passion,- son action professionnelle, | <ul style="list-style-type: none">- la vie publique, participe par goût d'animer. |
|--|---|

Comment apprend-il ?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- par l'action,- par l'implication,- par l'observation,- par la nécessité de réussir,- par la prise d'informations, | <ul style="list-style-type: none">- par les relations et interactions avec autrui,- par l'analyse des échecs et réussites. |
|---|---|

Comment a-t-il vécu l'école ?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- généralement « bon », mais se juge plutôt « moyen »,- n'en attendait pas plus que ce qu'elle peut donner,- pas très intéressé, | <ul style="list-style-type: none">- ne lui laissait pas assez d'initiative,- ne faisait pas assez appel à sa créativité, son goût d'agir. |
|--|--|

Dans la société

- participe à des associations, des organisations,
- crée et anime celle qui correspond à ses intérêts.

Dans la profession

- souvent « touche à tout »,
- recherche la difficulté,
- tente d'apporter une autre dimension à ses activités.

Modes d'apprentissage

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- observe tout ce qui l'entoure,- analyse les situations,- - retient les informations qui lui paraissent pertinentes, | <ul style="list-style-type: none">- recherche celles dont il a besoin,- produit des solutions, parfois nouvelles, aux problèmes posés. |
|---|---|

Que sait-il ?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- agir.- se documenter,- appliquer ses capacités partout,- développer des stratégies personnelles, | <ul style="list-style-type: none">- décider,- communiquer son enthousiasme,- qu'il a des carences. |
|---|--|

Quelles carences le gênent ?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- La maîtrise des langages,- les insuffisances dans certains domaines, théoriques souvent,- le manque de synthèse dans ses savoirs, | <ul style="list-style-type: none">- la difficulté de communiquer ses connaissances |
|---|--|

Comment compense-t-il ces manques ?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- par la formation personnelle, la lecture,- par l'imagination,- par l'expérimentation,- par de nouveaux apprentissages;- - par le transfert de ses capacités à la situation à maîtriser, | <ul style="list-style-type: none">- par la recherche de solutions divergentes de celles « classiques »,- par le recours aux compétences des proches. |
|---|---|

Pourquoi n'a-t-il pas continué l'école ?

- par besoin pécuniaire,
- par besoin d'agir,
- il a trouvé un travail intéressant,
- l'école ne satisfait pas sa créativité, son désir d'act

Regrette-t-il l'école ?

- oui, car elle lui aurait apporté les savoirs qui lui font défaut,
- non, car elle ne lui donnait pas ce qu'il recherchait.
- ne sait pas, peut-être aurait-il eu un autre parcours ?

AUTODIDAXIE AU TRAVAIL ET PRAXÉOLOGIE

Le cas de dirigeants d'entreprises

Georges Le Meur
Université de Nantes

Que d'omissions !

La sociologie de l'éducation et ses critiques en particulier depuis les années 60/70 avec P. Bourdieu et J.C Passeron ou Ch. Beaudelot et R. Establet et aussi G. Snyders, s'est largement consacrée aux problèmes de l'éducation dans le cadre scolaire en relation avec la dynamique des classes sociales. Les sciences de l'éducation s'intéressent rarement aux phénomènes ne ressortissant pas à l'école, ne prennent pas en compte les faits éducatifs extérieurs. Pourtant ceux-ci existent. Les mises en évidence de leur importance croissante relèvent pourtant de recherches, minoritaires certes, mais non négligeables (Ph. Combs ; J. Dumazedier ; G. Pineau...).

Dans le secteur de la formation des adultes, l'institué constitue le principal objet d'études. Les recherches ont analysé clairement les rôles et fonctions de ces systèmes spécifiques dans le maintien des pouvoirs. Cependant il n'est plus possible de réduire ainsi le domaine d'investigation. Ne prenant quasiment en compte que l'hétéroformation, les sociologies dominantes rejettent aussi l'éducation permanente dans le champ de la formation des adultes, assimilent les deux à la formation professionnelle continue (G. Malglaive) ; caractérisée par un déficit factuel évident cette position ne nous semble pas réaliste. L'éducation permanente ne serait-elle pas l'éducation tout court (P. Lengrand) ? D'autre part elle se déroule aussi à tous les âges de la vie. Nous n'acceptons donc pas une telle réduction factuelle et conceptuelle. L'intérêt que nous portons à l'école nous amène à prendre en considération ses carences génératrices d'autres types d'éducation, formelle, informelle, non-formelle (Le Thàn Khôi ; Pain ; Combs ; Dumazedier...), dans le temps libéré et le loisir en expansion, dans le travail en évolution perpétuelle, dans la vie quotidienne en général.

Autoformation (J. Dumazedier ; G. Pineau ; Ph. Carré), *autodidaxie* (B. Cacérés ; N. Tremblay ; G. Le Meur), *formation expérientielle* (B. Courtois ; G. Pineau) constituent les principaux concepts relatifs aux formations non-instituées. *Individualisation, personnalisation, autoformation dirigée, ateliers pédagogiques personnalisés, entreprises qualifiantes...* représentent les notions par lesquelles les organisations tentent de reprendre à leur compte une peut-être nouvelle dynamique sociétale. L'appropriation par le sujet de ses choix de formation n'en est pas obligatoirement facilitée et une certaine vigilance s'impose pour les apprenants.

Aussi nous proposerons d'aborder un certain nombre de questions négligées par les sciences de l'éducation, situerons le concept d'autodidaxie dans la notion d'autoformation, tenterons de comprendre les démarches formatives en nous appuyant sur des biographies professionnelles de certains acteurs spécifiques dans un cadre socio-historique personnalisé. Cette micro-sociologie diachronique favorisera la mise en évidence en formation de la pertinence d'un mode de travail andragogique de type autodidactique fortement imprégné de praxéologie que nous proposerons d'apparenter à la praxéologie.

Des questions et des concepts

• Quelles questions ?

Les places importantes du système social reviennent aux « héritiers » (P. Bourdieu), l'origine des individus se projette souvent dans les résultats scolaires et sociaux. Nous pourrions croire que pour les pratiques socioculturelles il en va de même ; l'étude sur « les pratiques culturelles des français » (Daloz, 1982) nous incite à relativiser cette assertion, à constater que le système scolaire ne donne pas à la majorité de ses « clients » le goût de se « cultiver » toute la vie durant. D'aucuns pensent qu'il sert seulement à réussir scolairement et à maintenir le *statu-quo* social. Au regard de certains succès « atypiques » nous sommes amenés à réinterroger les notions d'échecs et de réussites scolaires. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'échec scolaire pour des sujets qui, exclus de l'école, mettent en œuvre dans la vie quotidienne, des démarches actives d'appropriation de connaissances.

Nous avons interrogé une population de dirigeants entrés dans la vie active avec le niveau du C.A.P. et ne participant nullement de la formation en institution, pour tenter de répondre aux questions suivantes :

- Quelles connaissances acquiert-elle ?
- Quelles sources de savoirs utilise-t-elle ?
- Comment se forme-t-elle hors des lieux dits éducatifs ?
- De quelles manières met-elle en œuvre ses processus d'acquisition ?

• Des concepts connexes

Souvent les mots de *formation* et *d'éducation* paraissent recouvrir les mêmes réalités, dans l'état actuel des recherches, les différencier réellement semble délicat, cependant c'est parfois à partir de leur distinction qu'apparaît la conceptualisation du terme *autoformation*.

L'autoformation

Si nous nous référons à G. Pineau, nous considérerons l'autoformation comme « l'appropriation de sa formation par l'acteur social » ; mais pour J. Dumazedier, il s'agira davantage d'« une éducation systématique que

l'individu se donne à lui-même ». Mettant en évidence la pluralité de la notion après une étude des diverses productions nord-américaines, Ph. Carré essaie de clarifier ce qu'il nomme « la galaxie de l'autoformation » et met en exergue sept acceptions du terme. Dans une analyse critique des écrits sur l'autoformation, en langue française, P. Galvani propose une typologie en trois courants : bio-épistémologique, socio-pédagogique, technico-pédagogique. La *Revue française de pédagogie* (n° 102, janvier, février, mars 1993) montre que « les pratiques sociales d'autoformation » ressortissent à un secteur en émergence dans les sciences de l'éducation. Apprentissage autodirigé et autoformation seraient-ils synonymes ? c'est la conviction de M. Knowles qui la définit comme un « processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins de formation — l'identification des ressources — le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées », il s'agit bien là aussi d'un mouvement conscientisé par l'apprenant qui maîtrise les décisions en rapport avec ses objectifs, qui utilise ou non les institutions éducatives. Ainsi il devient possible de considérer comme ressortissant à de l'autoformation des comportements éducatifs dans lesquels le sujet s'adapte à l'offre mais ne laisse personne effectuer les choix possibles à sa place ; ainsi il peut s'inscrire à un enseignement par correspondance en programmant ses rythmes et retenant seulement les contenus qui lui conviennent. Nous pourrions peut-être envisager ici de développer la notion d'autoformation assistée, sous-entendu par des professionnels de la formation, mais à la demande explicite du « se formant » responsable de ses activités. Ce qui semble majeur, c'est l'entrée en formation par les questions de l'apprenant, par la mise en route de procès à base de résolutions de problèmes et non par les contenus imposés par les enseignants (B. Nyhan ; Ph. Carré), nous sommes dans ce cas dans une dynamique quelque peu institutionnalisante mais avec une inversion des modes de travail pédagogique. Il ressort aussi que le niveau d'instruction initiale des sujets ne rentre pas en ligne de compte dans la dynamique sociale de l'autoformation car ses « pratiques concernent aussi bien des individus qui ont une formation issue de l'enseignement supérieur, des individus qui n'ont que le baccalauréat, d'autres qui ont interrompu leurs études en fin de troisième, d'autres encore n'ayant pas même le certificat d'études », nous dit P. Portelli en parlant du milieu associatif. Elle ajoute que celui-ci « remet en cause les savoirs acquis ou il permet de les acquérir, de les approfondir, de les expérimenter », introduisant ainsi les notions de milieux favorisants ou hostiles et nous incitant à nous demander s'il est facile de : « s'autoformer dans l'espace professionnel » ? (G. Bonvalot et B. Courtois). Nous avons tendance à penser que l'entreprise peut se comporter comme un milieu éducatif et qu'elle peut aussi, entre autre, accueillir des procès d'autoformation si elle respecte « quelques conditions préalables » (A. Pain).

Considérer l'autoformation comme une démarche formative et/ou éducative non contrainte à savoir librement décidée par l'acteur social, penser que celui-ci s'approprie des connaissances par les méthodes qu'il préfère, en fonction d'un projet personnel, nous semble de nature consensuelle ; il s'agit donc bien d'une action volontaire, voire volontariste, d'un individu sur son éducation et/ou sa propre forme ; et entre autre, il choisit, sans aucune soumission, d'utiliser ou non des institutions.

Ce phénomène ne nous semble pas du tout négligeable et dans les faits nombre d'organisations proposent des processus dits autoformatifs par divers médias, il paraît plutôt en expansion.

L'autodidaxie

C'est bien dans un contexte d'autoformation que se placent les sujets que nous avons interrogés, en effet ils précisent que « le temps manque pour aller dans des organismes de formation ». Dans une approche psychologisante il faudrait s'attarder sur ce leitmotiv, car dans les faits, ils consacrent une durée très importante à leur « auto-instruction ». Notre échantillon appartient à cette « moitié des adultes qui se forment [et qui] le font seuls, du moins sans les ressources éducatives institutionnelles » (E. Tardy), ou aussi aux : « trois-quarts des apprenants qui suivent des plans d'études [et qui] utilisent des hommes-ressources hors des institutions d'enseignement pour adultes. » (A. Tough). À première vue les acteurs étudiés organisent « leurs projets d'études sans maître » (A. Tough). Mais il nous est apparu qu'ils ont davantage des intentions fortes quant à des promotions socio-professionnelles plutôt que véritablement des projets ou des plans d'études. Toutefois force est de constater qu'ils acquièrent des savoirs et des connaissances plurielles et ne sollicitent jamais l'institution éducative, aussi nous les nommerons des autodidactes indépendants car ils évoluent dans un processus « d'autodidaxie pure[...] c'est-à-dire d'instruction par soi, sans l'aide d'enseignant, sans aucun lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement les ressources de l'environnement » (G. Pineau) essentiellement constituées, dans cette prospection, par les contextes multiples du travail, qu'ils appréhendent pour la réalisation de « leur projet ». Dans ces circonstances « le terme autodidaxie est employé pour décrire le phénomène par lequel un individu décide d'apprendre par lui-même » (N. Tremblay), et ici il ne sollicite pas de validation scolaire mais recherche une reconnaissance sociale.

Pour nous, en autodidaxie la personne conserve l'emprise sur ses cursus, décide librement de s'éduquer, se former par elle-même, sous-entendu sans contrainte, sans professeur. Ceci ne signifie nullement qu'elle n'interroge pas l'environnement et en particulier les autres humains. Dans cette « autodidaxie pure » nous ne prenons pas en compte le cas également intéressant, des « autodidactes à l'université » (C. Poliak) qui choisissent d'utiliser les ressources

de celle-ci dans le cadre d'un certain effort de rattrapage éducatif avec certification par des diplômes. Bien sûr nous savons qu'il existe d'autres champs où se déroulent des démarches autodidactiques, qui aboutissent parfois à des hauts niveaux d'expertise, par exemple dans le loisir, la vie familiale ou les associations (P. Portelli). Écrire que « l'univers scientifique et technique ignore l'amateur... et est irrémédiablement fermé à celui... à qui l'entrée a été institutionnellement refusée » (L. Boltanski ; P. Maldidier), nous paraît, à première vue, des plus pertinent, cependant ne pas prendre en compte en termes pédagogiques les parfois nombreux « contre-exemples » construits de manière autodidactique relève de l'aveuglement ou du fatalisme sociologique.

La confusion autoformation-autodidaxie et ascension sociale forte amène à considérer parfois les autodidactes comme des « sujets d'exception » (D. Riverain-Simard) ce qui pour nous peut être envisagé mais simplement quant au niveau de leurs capacité et désir d'apprendre. En effet même si elle se révèle la plus médiatique, la promotion socio-professionnelle ne constitue pas toujours la principale ou la seule motivation des sujets en situation d'autodidaxie. Ils se rencontrent dans tous les secteurs sociaux et de la connaissance, ainsi ils investissent souvent pour des raisons non-professionnelles les technologies nouvelles, les sciences de l'espace..., ressemblent à des sortes d'« intellectuels clandestins » avec des niveaux de savoirs savants souvent non négligeables, parfois utilisés dans et par les organisations. L'enseignant, en butte dans sa classe à des refus d'apprendre, s'interroge peut-être pour savoir comment et pourquoi ils réussissent.

Le développement important des lieux organisés de formation laissent certains chercheurs perplexes quant à l'existence réelle de ces phénomènes, ils contestent même parfois la pertinence des notions. Certains les considèrent comme surannées et les préfèrent enfouies dans ce que d'aucuns appellent la partie immergée de l'iceberg éducation/formation refusant obstinément de prendre en compte l'allongement du temps libre générateur de processus éducatifs non formels au vu et au su de tous. Les techniques, professionnelles ou non, en évolution constante amènent les personnes concernées à se les approprier dans les divers espaces-temps de la vie quotidienne. La lutte pour la promotion, et son corollaire la nécessité de disposer de connaissances, puis l'évitement des obsolescences et la non possibilité d'être dans des formations instituées à longueur de temps, produisent chez l'autodidacte des conduites d'auto-apprentissages permanents durant sa vie entière.

L'autodidacte par le travail « s'instruit lui-même, sans maître » (Dictionnaire Robert), prend consciemment le pouvoir total sur son processus éducatif, pense que la validation de sa formation se situe au niveau des résultats de ses actions comparés à ceux de ses pairs. Avec en apparence une totale

autonomie, il s'approprie les savoirs dans tous les instants, hors des systèmes éducatifs mais dans tous les milieux susceptibles de répondre à ses questionnements. Sans planification des apprentissages mais avec ce que nous appelons un fonctionnement intellectuel en étoile, *a contrario* de l'école où l'enseignant construit des progressions pédagogiques, pour l'autodidacte du travail chaque branche d'étude change avec le problème du moment ! Son autodidaxie se situe aux antipodes du mode de travail pédagogique de type transmissif dans lequel l'élève est simplement objet de sa formation (M. Lesne). Au regard de ces constats une réinterrogation des didactiques ne s'avère pas superflue.

Autoformation et autodidaxie deviennent des supports premiers dans les acquisitions des connaissances du temps libre, du loisir et du travail, d'autant que les lieux ressources et les moyens d'accès se sont multipliés et améliorés. Ceux-ci servent d'ailleurs aussi à des sujets de hauts niveaux scolaires qui savent les utiliser ce qui tend à établir que l'autoformation et l'autodidaxie ne seraient plus du seul ressort des « déshérités » de la culture. Nous penserions facilement que le fait vital du XIX^e siècle se soit maintenu au XX^e et se soit de plus transformé en fait social majeur pour l'ensemble des classes et sur l'ensemble de la vie. En effet nous sommes entrés dans un mouvement de rénovation permanent de la connaissance, qui provoque l'envie ou l'obligation d'éviter les gaspillages pluriels en temps, argent, énergies, pour la société et les individus exposés aux multiples risques des obsolescences de notre société mutante. Il s'agit bien d'une production de cette société à évolutions galopantes dans tous les domaines.

Méthode et constats

• Tentatives de récupération !

Bien qu'elle nous semble en progression de par les évolutions, de l'obligation ou du désir de prévenir les carences en savoirs techniques, la formation sur les lieux et temps de travail ne constitue pas une innovation de notre fin de siècle, elle existe depuis des lustres... Cependant fleurissent des courants parfois différents qui, avec une certaine ardeur, se manifestent en sa faveur, citons par exemple l'organisation qualifiante voire apprenante (A. Moisan), l'entreprise éducatrice (G. Le Meur) ; la société deviendrait-elle entièrement pédagogique ? (J. Beillerot) ou peut-être éducative ? (J. Dumazedier).

Pour une gestion plus performante de ses ressources humaines, le monde économique, pressé par la productivité et les technologies évolutives, s'approprie bien évidemment les possibles de ces mouvements pluriels, prône en particulier la nécessité de présence des salariés sur les endroits de travail, avec le corollaire des formations sur les temps libres. L'analyse factuelle oblige à prendre

en compte cette approche. Les directions s'y entendent pour l'exploitation des narcissismes consécutifs à l'utilisation massive du préfixe « auto » : mettre en garde les individus contre cette attitude nous apparaît impératif. Des moyens consistants de formation doivent être à disposition de l'apprenant et le temps n'est pas des moindres. Puisse la notion non dévoyée de co-investissement-formation devenir une pratique sans perdant (Ph.Carré).

• **Un espace d'observation**

La population des dirigeants d'entreprises se révèle hétérogène quant à la formation initiale et aux classes sociales d'origine. Notre représentation de cette catégorie qui se réduisait à l'idée que majoritairement elle possédait des diplômes de l'enseignement supérieur a été mise à mal par les constats empiriques. Une forte proportion est entrée dans la vie active avec une faible instruction scolaire, et ne participe pas des enseignements en institutions. La tentative de compréhension de la démarche formative de cette population a constitué l'objet de notre recherche à des fins de propositions d'expérimentations dans des organisations de formation.

Partant d'une vingtaine de récits biographiques socio-professionnels d'acteurs à très forte mobilité sociale, approchés par une micro-sociologie diachronique nous pensons nous situer au confluent des courants bio-épistémologique et socio-pédagogique de l'autoformation, persuadé que lorsqu'on choisit, décide de s'éduquer, on se forme également !

D'un point de vue théorique, étant donné notre champ d'observation et le fait que nous nous situons dans un cadre de références à très forte mobilité, nous nous plaçons en opposition aux thèses de la reproduction sociale (P. Bourdieu). Mais nous n'en déduisons pas pour autant la caducité de celles-ci, au contraire, la classe dominante garde bien ses territoires et ne laisse pas les escaliers de la promotion accessibles à tous. Alors nous évoluons, étant donné le faible échantillonnage et les dires exclusifs des sujets, dans un espace favorable à une approche par l'individualisme sociologique de R. Boudon. Dans cette hypothèse si l'on étudiait l'ensemble de la classe d'origine de ces sujets en début de vie nous conclurions à coup sûr à sa non validité !

Ces grandes théories peut-être trop impérialistes et/ou réductrices pourraient pour notre recherche être considérée comme complémentaires.

• **Processus temporels et autodidaxie**

Devenir bon professionnel

Ce type de public nous montre que de se former seul c'est possible. Il a débuté dans la vie active sans instruction importante, en général avec un niveau C.A.P., il accède à de hautes responsabilités, traite en égal avec les diplômés des grandes écoles, nous postulons qu'il se donne une éducation/formation de haut niveau.

En fait l'autodidacte nous dit que dans les premiers moments de la vie au travail, l'observation, l'imitation, la « mise en doublure » avec un professionnel confirmé, l'essai-erreur (sans le droit à celle-ci !), plus rarement l'expérimentation, constituent, comme dans les milieux scolaires, les principaux moyens de découvertes des métiers mais cette fois dans l'espace professionnel et socio-économique. Il confirme bien que « la première année au travail est une période de formation encore plus intense qu'à l'école [et qu'on] se sent obligé d'apprendre rapidement » (D. Riverain-Simard) ; l'activité professionnelle entraîne donc chez lui, la genèse de processus éducatifs et/ou formatifs. Visant une mobilité maximale sur les différents postes de travail, il découvre tous les aspects de la production, il pourra ainsi prétendre à former les nouveaux arrivants ou remplacer le premier encadrement lors des absences. Il puise ses savoirs dans l'action quotidienne, dans les situations de travail, et les réinvestit dans de nouvelles ; il se positionne dans une dynamique de formation expérientielle (B. Courtois). Celle-ci se réalise dans des contextes socio-professionnels concrets, donc est partagée avec les collègues concernés par la découverte des informations visant à améliorer des conditions technologiques et sociales réelles d'existence dans le travail. Par ces confrontations des pratiques qui dégagent du savoir dans la réflexion sur les activités, il aboutit à « l'intelligence de la tâche » (M. Demontmolin) permettant des actions sensées et finalisées caractéristiques de la praxis (Castoriadis). Cette approche en terme pédagogique trouve des échos favorables dans les travaux de J. Dewey ou de S. Brookfield.

Cette praxis qui se situe à l'opposé des pratiques routinières des groupes d'appartenance, par confrontations et avec une approche par problèmes réels à étudier, voire à résoudre, construit des savoirs déjà contenus dans l'action elle-même et prédispose à un mouvement dialectique « pratique-théorie » obligeant à un « entraînement mental » (J. Dumazedier) permanent, générateur de nouvelles compétences pour l'autoformation. La nécessité de dire aux autres les situations concrètes vécues et de poser précisément les questions à résoudre dans l'activité professionnelle provoque des recherches personnelles de documentations et de moyens d'expression pertinents, ce processus participe d'une véritable formation dite générale. Il mène à la connaissance pratique et théorique de manière au moins aussi motivante qu'en institution.

Nous sommes globalement dans une situation contraire à celle de l'école où l'élève apprend dans un lieu relativement clos, dans une certaine solitude, avec seulement des « manipulations » de symboles et des activités mentales visant la généralisation.

Devenir dirigeant

Le sujet social que nous étudions, investit seulement dans les savoirs en rapport avec la promotion socio-professionnelle. Devenu un personnel considéré comme très compétent, faisant montre d'un souci de coopération plus que de conflit avec les classes supérieures - micro-milieus avec lequel il noue systématiquement des relations — il sera recherché par les entreprises et occupera des emplois à responsabilités grandissantes. Elles le conduiront progressivement à des changements successifs de statuts sociaux, mission *a priori* impossible (au regard des théories de la reproduction sociale) et en rupture totale avec la classe d'appartenance. En général, dans notre échantillon, la création de sa propre entreprise intervient rapidement et les réseaux de relations établis précédemment et sélectionnés par secteurs spécifiques lui permettent des accès rapides et permanents aux informations servant à la fabrication des savoirs pour sa réussite économique. Celle-ci garantit sa reconnaissance sociale, objet principal de son mouvement formatif permanent.

Donc dans l'ascension vers des fonctions dirigeantes, l'autodidacte observé utilise les ressources de son environnement de proximité, les pairs, les associations professionnelles, les experts en rapport avec le métier. Les clients ou fournisseurs jouent un rôle premier grâce à des documentations pertinentes et/ou les démonstrations de qualité dans les salons ou sur les sites. Nous voyons qu'il reste attaché aux connaissances techniques considérées comme indispensables à sa compréhension des procès de production, elles lui permettront de maintenir in pouvoir certain dans l'ensemble de ses personnels. Il découvrira, souvent par confrontation des pratiques puis par des élaborations collectives, c'est-à-dire par sa praxis, les savoirs pluriels relatifs à la direction d'entreprise. Les comptables, banquiers, cabinets-conseils, collègues, publications et séminaires professionnels l'accompagnent dans la découverte des aspects financiers, commerciaux, juridiques et de gestion indispensables à la survie, à la progression de son entreprise. L'obligation de résultats semble chez lui un puissant moteur d'apprentissage, aussi il abandonne rapidement les comportements routiniers défavorables aux innovations nécessaires aux progrès. Cette lutte contre les *habitus* de la classe d'origine se révèle des plus difficile — il en est de même en institution éducative —, car il se sent très sûr de son expérience.

Avec des méthodes

Il dira que l'appropriation de méthodes de travail intellectuel comme celles « apprises dans les écoles » (est-ce souvent le cas ?) constitue dans ses fonctions de direction, un souci premier. Il s'en dotera de manière empirique dans la vie quotidienne où les contraintes économiques lui enseignent à se méfier des stéréotypes qui occultent les « réalités » factuelles, à éviter les idées toutes faites qui masquent les causalités probables des insatisfactions, à différencier les

finalités souhaitables des actions possibles et à prévoir les moyens de réalisation. C'est principalement le souci de ne pas disparaître de la scène socio-économique qui provoque ce type de démarche. Dans cette praxis il « met en rapport des faits et des idées [et] des idées et des actes » (J. Dumazedier) relatifs aux résultats escomptés dans des situations professionnelles, et générateurs de savoirs nouveaux à leur tour réinvestis après réflexion dans des activités choisies en fonction d'objectifs identifiés... et en particulier dans l'aide à la décision.

Du fait de l'utilisation massive de l'environnement socio-professionnel pour l'acquisition ou la création de connaissances, nous déduisons également que « l'autodidacte ne peut apprendre seul au sens strict [...], il recherche aide et assistance auprès d'une infinité de ressources » (N. Tremblay). En combat permanent pour sa promotion et de surcroît en quête de reconnaissance sociale toujours réinterrogée et jamais assouvie (H. Bernard), ce dirigeant a découvert que dans et autour de l'entreprise existent les nombreux moyens technologiques et humains qui interagissent et produisent les savoirs et connaissances indispensables à sa culture et aux fonctionnements des divers espaces-temps de ses rôles et fonctions. De toute évidence nous interpellons ici des personnes qui manifestent désir et capacités d'autoformation sans les institutions. Pour la réalisation de tâches quotidiennes impliquantes et spécifiques avec primauté des résultats, la construction de leurs savoirs se produit collectivement, dans des interventions analysées, sensées, finalisées, par une dialectique pratique-théorie qui montre que : « la pratique ne doit [pas] venir... qu'en application de la théorie » (M. de Certeau). La formalisation de cette praxis favorise un mode de travail, disons pédagogique, de compréhension de ses activités, de découvertes, voire de créations de savoirs nouveaux (concours Lépine, inventions, dépôts de brevets...), démarche conscientisée, qui se construit pour autonomiser davantage l'action en marche dans la pratique de toute la vie.

Propositions possibles

• Autodidaxie - autopraxéologie

Cette démarche de création de savoirs nouveaux à partir de sa praxis place l'autodidacte du travail étudié au cœur de la praxéologie, science de l'action humaine (R. Daval ; T. Kotarbinsky ; L. von Mises). Cette autodidaxie au travail côtoie bien les espaces de la science et se situe dans les sciences de l'action, grâce, entre autres, aux nouvelles technologies à découvrir (par plaisir ou obligation) ou à exploiter comme moyens de réalisation de fins choisies sciemment (Saint-Arnaud). En tout état de cause, la recherche, la découverte, la création de savoirs, de connaissances dans et par l'action, participent de l'activité de ces autodidactes devenus « agents de leur formation » (M. Lesne) grâce à des travaux autogérés ressortissant à la praxéologie.

Autopraxie (Piaget) et autopraxéologie,(G. Le Meur) sont donc des modes de travail pédagogique (M. Lesne) des autodidactes du travail. D'évidence, un fonctionnement intellectuel visant à l'analyse, la clarification, la finalisation, la formalisation, pour soi puis pour et avec les autres, et associant la recherche de documentations nécessaires à la poursuite d'activités, à l'amélioration de performances, semble s'être mis en place chez ces acteurs de changements qui, vivant en réseaux, se comportent en quelque sorte *a contrario* des démarches solitaires des autodidactes du XIX^e siècle.

• Et à l'école ?

Portrait idyllique de la personne se formant seule ? Peut-être ! Mais nous n'abordons pas dans ce texte les diverses conséquences en particulier socio-affectives voire sociales de ces cursus, ça serait une autre étude. Ici il s'agit seulement d'observer des démarches éducatives réussies. L'intérêt de connaître des pratiques d'appropriation de savoirs hors des espaces institués, à des fins de transpositions éventuelles, nous apparaît primordial pour la recherche pédagogique. Mais jusqu'à preuves plus élaborées, nous ne suivrons pas les tenants de la disparition de l'école (épigones d'Illich), selon nous moyen important d'émancipation, car la majorité de la classe dominée ne monte pas ainsi dans la hiérarchie sociale, tout au moins si des études diplômantes ne l'accompagnent pas.

Un questionnement très large de l'institution scolaire, de ses acteurs, en terme de pratique pédagogique politique(G. Malglaive), nous apparaît inévitable. Mais qui répondra en terme d'actions réellement innovatrices ? Des expériences à caractères psychopédagogiques, sont tentées mais bien que l'on individualise, différencie..., l'idiosyncrasie ne semble pas la faculté première. Certains élèves progresseraient certainement davantage en évoluant librement de « l'école du dedans » à « celle du dehors » (G. Lerbet). Pourtant elle reste majoritairement un lieu clos où les élèves deviennent rarement des apprenants avec accès réel à l'environnement qui, nous l'avons vu pour les adultes, contient les savoirs, également présents pour les jeunes. Il s'agit manifestement d'une question de génération, de politique et/ou de prérogative.

L'institution scolaire verrait à coup sûr ses fonctions encore valorisées dans une dialectique permanente pratique vécue/théorie, souhaitée par une majorité d'étudiants. C'est vrai, il y a des expériences d'ouvertures, tentatives isolées dans une certaine clandestinité qui semble voulue par les pouvoirs. Nous n'espérons plus que, dans une civilisation qui évolue aussi rapidement dans tous les domaines, culturels, scientifiques..., l'école puisse garantir seule la distribution des savoirs pour la vie. Un changement radical de ses conduites s'impose sans délais. Des études nombreuses, pertinentes ont été réalisées quant aux différentes fonctions de l'école, elles ont abordé les problèmes

psychopédagogiques, parfois socio-pédagogiques de manière éclairante. Les recherches se poursuivent presque exclusivement dans ce champ, il devient urgent de l'élargir. Elles reçoivent l'aval des classes dominantes qui acceptent volontiers qu'elles se déroulent sur des thèmes déjà explorés mais qui n'obligent nullement à des innovations significatives. Ces travaux cautionnent indirectement le maintien, sans risques majeurs, des diverses formes de pouvoir et de capital et préfèrent le confort de « la science normale » (Kuhn) aux aléas de nouveaux paradigmes. Ce fonctionnement évite de réfléchir à la création d'un système éducatif plus ouvert sur la vie quotidienne et générateur d'une plus grande démocratie culturelle.

Dans cette recherche, nous avons remarqué, et il apparaît souvent, que la dynamique de l'apprentissage résulte d'expériences concrètes (Kolb). L'autodidaxie conçue comme une démarche autopraxéologique basée sur des logiques d'acteurs autonomisés, pilotée par un système éducatif rénové pourrait participer d'une formation permettant la réalisation à l'externe, or il apparaît comme s'appliquant essentiellement à offrir des réussites en son sein à la minorité qui s'y adapte. Il est aussi vrai que ses « héritiers » ou lauréats occupent ensuite les places primordiales dans les hauts lieux de décisions, mais ces succès se révèlent minoritaires, aussi nous l'interrogeons pour savoir ce qu'il entreprend pour ceux qui échouent. Expérimenter des formules plus autogérées, par exemple des actions d'alternance librement choisie, avec possibilité d'accès à l'institution éducative lorsque l'apprenant, sans critère d'âge, éprouve le besoin de réfléchir à ses pratiques, de découvrir des connaissances nouvelles, ne présenteraient certainement pas des risques supérieurs à l'existant. Nous insistons pour préciser que nous parlons d'un droit véritable, non négocié, à l'alternance éducative pour la personne.

Actuellement on peut penser que la forme des examens conditionne fortement les formations en amont et provoque la peur des échecs chez les enseignants, élèves, parents. Elle freine sans doute considérablement les innovations vers l'autonomisation des toujours enseignés. Mais de quoi a-t-on peur ? Qui a peur de qui ? Si l'on souhaite véritablement des réussites massives, prévoir un mode pluriel de validation avec des examens différenciés, en rapport avec les acquis des apprenants dans les actions des divers espaces-temps de leur vie quotidienne, peut très bien se concevoir. Donner aux étudiants devenus des *s'éduquants*, les désirs et compétences indispensables pour l'autodidaxie durant toute leur existence deviendrait peut-être alors la priorité.

• Vers une praxéologie

Cette néo-autodidaxie caractérisée par une attitude autopraxéologique a fait montre d'une pertinence certaine dans les apprentissages chez des personnes *a priori* désavantagées. Le système éducatif ne prendrait pas de risques majeurs

en favorisant pour des élèves, qui s'autoforment déjà en dehors de lui dès leur prime jeunesse, des approches autopraxéologiques. Les remises en questions seraient peut-être trop difficiles à assumer par les différents partenaires ; interroger et tenir compte réellement de l'avis des principaux intéressés ne semblent pas entrés dans les mœurs des décideurs. Pourtant il nous est apparu clairement que cette praxéologie favorise apprentissages et découvertes pour certains sujets. L'action humaine, génératrice de savoirs et connaissances, doit devenir encore davantage objet de recherche des sciences de l'éducation.

Bibliographie

- BAUDELLOT C. ET ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BEILLEROT J., 1982, *La société pédagogique*, Paris, P.U.F. BERNARD H., 1993, *La motivation des autodidactes*, Nantes, Mémoire D.E.S.S. BOLTANSKI L. et MALDIDIER P., 1977, *LA VULGARISATION SCIENTIFIQUE ET SON PUBLIC*,
- C.S.E., E.H.E.S.S. BONVALOT G. ET COURTOIS B., 1985, «S'autoformer dans l'espace professionnel», *Éducation permanente*, n° 78 et 79.
- BOUDON R. 1984, *La place du désordre*, Paris, P.U.F.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris, Minuit.
- BROOKFIELD S., 1985, «Self-directed learning», Jossey-Bass, *Adult Education Quaterly*, n° 4.
- CACÉRES B., 1967, *Les autodidactes*, Paris, Le seuil. CARRÉ Ph., 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française.
- CASTORIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CERTEAU M. de, 1980, *L'écriture et l'histoire*, Paris, U.G.E.
- COMBS P. H., 1989, *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- COURTOIS B., 1989, «L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher», *Éducation permanente*, n° 100 et 101.
- DAVAL R., 1963, «La praxéologie», *Sociologie du travail*, n° 2.
- DEMONTMOLIN M., 1984, *L'intelligence de la tâche*, Berne, Lang. DEWEY J., 1943, *Expérience et éducation*, Paris, Bourrellet.
- DUMAZEDIER J., 1976, *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Le seuil.
- DUMAZEDIER J., 1978, *La société éducative et ses incertitudes*, *Éducation permanente*, n° 44.
- DUMAZEDIER J., 1980, «Vers une sociopédagogie de l'autoformation», *Les Amis de Sèvres*, n° 1.
- DUMAZEDIER J., 1985, «Formation permanente et autoformation», *Éducation permanente*, n° 78 et 79.

- DUMAZEDIER J., 1988, *Révolution culturelle du temps libre*, Paris, Méridiens.
- DUMAZEDIER J., 1993, «Éducation permanente et pratiques sociales d'autoformation», *Revue française de pédagogie*, n° 102.
- GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique sociale.
- ILLICH I., 1971, *Une société sans école*, Paris, Dunod.
- IMBERT F., 1985, *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Matrice.
- KUHN T., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- KNOWLES M., 1990, *L'apprenant adulte*, Paris, Organisations (1^{re} édition E.U. 1973).
- KOLB D. A., 1984, *Experiential learning*, Englewood/cliffs (NJ), Prentice hall.
- KOTARBINSKI T., 1937, «Idée de la méthodologie générale - praxéologie», *Travaux du IX^e congrès de philosophie*. Paris, Hermann.
- LENGRAND P., 1975, *L'homme du devenir, vers une éducation permanente*, Paris, Entente.
- LERBET G., 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette.
- LE MEUR G., 1990, *Le rapport entre la formation et la promotion dans les entreprises. Des dirigeants autodidactes*, Paris V. Sorbonne.
- LE MEUR G., 1993, «Quelle autoformation par l'autodidaxie ?» *Revue française de pédagogie*, n° 102.
- LE MEUR G., 1993, «Dirigeants de P.M.E. Autodidaxie ou autopraxéologie ?» *Éducation permanente*, n° 114.
- LE MEUR G., 1993, «Formateurs, nouvelles compétences par autoformation», *Journal de la formation continue et de l'E~A. O.*, n° 272.
- LE THÀNH KHÔI, 1990, *L'éducation : cultures et société*, Paris, Sorbonne.
- LESNE M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, P.U.F.
- MALGLAIVE G., 1981, *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig.
- MOISAN A., 1992, «Autoformation et situations de travail», *Éducation permanente*, n° 112.
- NYHAN B., 1989, *L'aptitude à l'autoformation*, Eurotecnet.
- PAIN A., 1990, *Éducation informelle*, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET J., 1974, *La prise de conscience*, Paris, P.U.F.
- PINEAU G., 1978, «Les possibles de l'autoformation», *Éducation permanente*, n°44.
- PINEAU G., 1983, *Produire sa vie, Autoformation et autobiographie*. Paris, Edilig.
- PINEAU G., 1985, «L'autoformation dans le cours de la vie ; entre l'hétéro et l'écoformation», *Éducation permanente*, n° 78 et 79.

- PINEAU G., 1989, «La formation expérientielle entre auto- éco- et coformation », *Éducation permanente*, n° 100 ET 101.
- POLIACK C., 1992, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan.
- PORTELLI P., 1993, « L'autoformation en milieu associatif », *Revue française de pédagogie*, n° 102.
- RESNICK L.B., 1987, «Learning in school and out», *E.U. Educational researcher*, vol; 15.
- RLVERAIN-SIMARD D., 1984, *Étapes de la vie au travail*, Montréal, Saint-Martin.
- SAINT-ARNAUD Y., 1992, *Connaître par l'action*, Montréal, P.U.M.
- SNYDERS G., 1976, *École classe et lutte des classes*, Paris, P.U.F.
- TARDY E., 1981, «Un adulte sur deux s'adonne à des activités de formation», in *Le Soir*, Québec, repris dans G. Pineau *Autobiographie et Autoformation*.
- TOUGH A., 1982, *The adult's learning projects*, Toronto, Oise.
- TREMBLAY N., 1986, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Montréal, P.U.M.
- VON MISES L., 1937, «Le caractère logique de la science de la conduite humaine», *Travaux du IX^e congrès international de philosophie*, Paris, Hermann.

**CONNAISSANCE SOCIOLOGIQUE
DE PRATIQUES SOCIALES
D'AUTOFORMATION (P.S.A.)**

Joffre Dumazedier

Cette note est faite pour expliquer le caractère particulier des activités de cette journée. Au fond, il n'y a qu'un objectif qui est de contribuer à la constitution d'un secteur *nouveau de la sociologie de l'éducation* où l'étude des pratiques sociales d'autoformation (P.S.A.) est, jusqu'à ce jour, quasi inexistante, en retard sur la situation vécue des pratiques éducatives d'aujourd'hui à tous les âges de la vie, même en situation scolaire. Comme beaucoup d'invités ne se sont jamais rencontrés alors que des échanges entre eux seraient bénéfiques pour leur propre recherche, nous couperons la journée par un grand espace de temps libre avant, pendant et après le repas frugal.

Précisons le mode de réflexion collective qui est proposé. Il s'agit pour moi de refaire l'exposé que Gaston Pineau m'avait demandé pour la rencontre franco-québécoise de l'université Rabelais de Tours sur l'autodidaxie. C'était en octobre 1993. Des circonstances imprévues ont empêché que cet exposé se réalise. Je le donnerai aujourd'hui même pour un public en partie différent. N'ont été invités que des spécialistes d'un haut niveau de compétence dans les champs où les pratiques méthodiquement observées et pensées, peuvent faire progresser la connaissance sociologique des PS A.

Au point où en est cette connaissance sociologique aujourd'hui, en juin 1994, elle ne peut progresser que par une *coopération* entre la discipline sociologique et les autres disciplines de la connaissance de cette activité nouvelle ou renouvelée de ce que j'appellerai le *sujet social apprenant* d'aujourd'hui, à tous les âges, dans une société plus savante et plus mutante au quotidien : ces notions seront précisées cet après-midi, de mon point de vue, pour un livre qui devrait faire suite à *La leçon de Condorcet* paru cette année à l'Harmattan et à l'épilogue écrit pour le livre collectif, *Temps libre et modernité* paru la même année aux Presses de l'université du Québec et à l'Harmattan. J'ai précisé là l'émergence du sujet social dans le nouvel équilibre des temps sociaux, qui permet de mieux comprendre les exigences du sujet social apprenant aujourd'hui. Je n'envisage pas de tirer de cette journée un recueil collectif qui ferait suite à ceux que j'ai dirigés pour la revue *Education Permanente* (juin 1985) puis, à la demande de Jean Hassenforder, pour la *Revue française de pédagogie* (mars 1993), mais tout ce qui sera dit aujourd'hui, sera enregistré et si quelqu'un d'entre vous veut utiliser nos réflexions pour une publication, il est tout à fait libre de le faire à sa manière.

Étant donné les idées (les modes) actuelles qui dominent les sciences de l'éducation, beaucoup s'étonneront de cette attention persistante à la connaissance sociologique des pratiques sociales d'autoformation. C'est que la société est toujours là malgré les illusions anarchistes, ou psy, qui font imaginer qu'elle n'existe plus et que l'acteur enfin de retour peut tout. Elle est toujours très forte autour de nous et aussi en nous. Elle pèse très lourd sur les pratiques sociales de l'autoformation, comme sur les pratiques scolaires, même quand elle n'en a pas l'air. Les conformismes sociaux et culturels rendent trompeurs beaucoup de discours sur l'autonomie (Morin, Varela), qui cachent les conditions et processus réels de l'*autonomisation* nécessaire. Là sera le centre de mes propositions et de vos propositions de cet après-midi pour des projets de recherche à réaliser. Psychologie et psychanalyse ont évidemment une place éminente dans la connaissance des P.S.A. mais le psychologisme et le psychanalisme (si bien observés par Castel) sont créateurs d'illusions là comme ailleurs. Le sujet a un rôle éminent dans l'autoformation mais ce rôle doit se garder des dérivés de la subjectivisation actuelle de la connaissance objective encore plus néfaste que les dérives objectivistes, plus rares au quotidien. Voici quelques raisons qui militent pour le développement de la connaissance sociologique dans le champ de l'autoformation, particulièrement visé par ce genre de confusion d'origine individualiste et narcissique que l'on a pu appeler « l'illusion biographique » (Bourdieu). Certes, ce n'est voir qu'un côté des récits de vie mais personne ne veut plus nier que cette illusion existe, même quand les récits de vie de Thomas à Bertaux sont utilisés pour la connaissance objective de la culture vécue des milieux sociaux.

Songeons à l'immense progrès de la connaissance des pratiques de la formation scolaire, qu'a apporté la sociologie de l'éducation depuis un demi-siècle. Pourquoi le développement de la connaissance sociologique dans l'étude des P.S.A. n'apporterait-il pas les mêmes avantages pour traiter les problèmes nouveaux de l'autoformation que des points de vue variés, légitimes, dans la connaissance sociologique ? Par exemple, R. Boudon a pu montrer que certains échecs de la formation scolaire peuvent n'être que le résultat de la décision rationnelle d'un sujet conscient de ses chances de parvenir à un statut social plus élevé que ses parents. Bourdieu et Passeron ont révélé pourquoi et comment l'idéalisation de la mission émancipative de l'éducation peut camoufler les lois de la reproduction des statuts sociaux. Baudelot et Establet ont mis en lumière la structure des classes sociales, qui empêche réellement l'école d'être libératrice pour tous. Devant tant de discours sur la formation pour l'emploi, Lucie Tanguy a observé « l'introuvable relation formation emploi ». Quant à Agnès Henriot, elle a démontré que le splendide isolement de l'école est fini et que celle-ci a besoin de plus en plus de la coopération active

du milieu local (surtout dans les Z.E.P.) pour réaliser ses objectifs. On a pu parler de « l'école hors l'école » d'après les observations sociologiques de Glassman à Saint-Etienne. On peut donc rêver d'une sociologie plurielle qui permettrait de découvrir les relations encore cachées des P.S.A. avec les exigences réelles d'une société éducative en plein développement dans des voies nouvelles. Celles-ci étaient évidemment impensables au temps de Jules Ferry et de Durkheim.

Pourtant, le développement de cette connaissance sociologique est aussi difficile que nécessaire. J'ai tenté depuis longtemps d'y intéresser les étudiants en sciences de l'éducation, d'abord par un cours de socio-pédagogie de 1969 à 1984 dans mon U.F.R. des sciences de l'éducation de Paris V. Bien sûr, j'ai pu ainsi faire passer des thèses à beaucoup d'entre vous ici présents. Certains ont accepté les disciplines de l'analyse sociologique, d'autres s'en sont éloignés. Très peu ont, jusqu'à ce jour, approfondi les processus sociaux d'autonomisation du sujet apprenant par la connaissance sociologique.

J'ai fait de nombreuses tentatives auprès de mes collègues les plus éminents avec des résultats qui me laissent perplexe. En 1993, un colloque a été organisé à l'I.N.R.P. par Derouet pour un « renouveau-bilan » de la sociologie de l'éducation. J'avais proposé une intervention modeste dans la commission dite des usagers. Derouet m'a répondu : « Merci pour votre proposition. Le comité scientifique n'a pas pu la retenir parce qu'elle s'intégrait mal à la commission des usagers... N'y voyez pas un manque d'intérêt et n'hésitez pas à présenter dans les débats l'exposé de vos thèses que nous admirons tous, surtout au moment où vous venez de publier un remarquable numéro de la *Revue française de pédagogie* sur l'autoformation » (5 mars 1993). Quoi penser ? Au cours d'un colloque sur Durkheim, peu de temps après, je m'étais étonné que personne n'évoque les limites des déterminants sociaux de l'éducation. Or, sur les dix huit interventions-objections, dix sept se faisaient au nom des idées du *Bourdieu* sur la reproduction sociale encore plus contraignante que les déterminants sociaux selon Durkheim ! J'avais évoqué à haute voix le danger de prendre un sociologue pour un gourou qui sait tout, puis j'avais écrit à Bourdieu qui m'a répondu : « Mon cher Dumazedier, je te remercie de ta lettre. Tu as raison, pas de gourou ! Je t'aurais approuvé si j'avais été présent. Je serai content moi aussi de te revoir. Mais je te le dis tout de suite, je ne sais à peu près rien de l'autoformation. Peut-être pourrions-nous nous voir à la rentrée de janvier (94), je te ferai signe ». Le signe n'est pas encore venu. Persuadé que les aspirations vécues à l'autoformation peuvent être étudiées comme un mouvement social potentiel, sans défilés ni pancartes, je me suis adressé à Touraine. Déjà à Mexico, au Congrès mondial de sociologie (1982), j'avais développé devant lui, les ressemblances et les différences entre un mouvement

socio-culturel et un mouvement socio-politique. J'avais souhaité qu'il s'intéresse davantage au premier qu'il a tendance à réduire au second. Il m'avait dit son intérêt mais dans une lettre du 7 décembre, voici ce qu'il me répondait : « En ce qui concerne les mouvements socio-culturels, il est un peu trop tôt pour moi d'en parler car c'est le thème principal d'une réflexion qui en est encore à sa phase initiale mais je suis tout à fait sensible au rôle de pionnier que tu as depuis longtemps dans ce domaine... ». Dans ses écrits postérieurs, je n'ai pas encore vu les développements espérés. J'attends davantage du travail empirique de De Singly auteur d'un remarquable *Lire à 12 ans* où il montre à la fois l'étendue et la limite des déterminants institutionnels sur les pratiques choisies de la lecture à cet âge. Mais dans son dernier livre (1993), il rattache la lecture à la recherche d'une « identité » mais il n'étudie pas les conditions et processus de libération des conformismes sociaux et auto-développement de soi pour parvenir à une identité réellement personnalisée. Quant à Eric Plaisance, dans son récent *Les Sciences de l'Éducation* (avec G. Vergnaud), il ne retient de la sociologie de l'autoformation permanente que sa conception élargie de l'échec scolaire.

Jusqu'à présent, c'est en dehors des sociologies dominantes que la sociologie naissante des pratiques sociales d'autoformation a trouvé l'écho le plus réel. Regrettant auprès de Jackie Beillerot que la récente biennale sur l'innovation en éducation n'ait pas fait une place plus centrale aux pratiques multiples d'autoformation individuelle et collective dans la crise actuelle de l'éducation scolaire, j'ai écrit à Beillerot qui m'a répondu (7 février 1994) : « Tu sais aussi bien que moi que les choix sont rarement justes. Je crois beaucoup que les choses de l'éducation changent, sont en train de changer, de se bouleverser. L'autoformation en est un signe... » La Biennale de 1996 ? Philippe Meirieu m'a permis de mieux comprendre la parenté entre l'individualisation de l'enseignement et les pratiques sociales d'autoformation. Il m'a demandé de conclure la série de conférences sur l'éducation qu'il a organisées dans son institut de Lyon en 1993. Il était présent et est intervenu abondamment. Il m'écrivait à ce sujet : « Votre travail a toujours constitué pour moi une référence essentielle vers des champs encore largement inexplorés par mes collègues de la 70^e section ». Enfin Bernard Chariot, sur la suggestion de Geneviève Jacquinet, m'a invité à conclure le 13 juin son séminaire de Paris VIII par l'évocation des problèmes actuels d'une sociologie des pratiques sociales de l'autoformation permanente scolaire et extra-scolaire. Il m'écrivait récemment au sujet de *La leçon de Condorcet*, notre source majeure d'inspiration aujourd'hui : « Votre projet de repenser Condorcet dans la société d'aujourd'hui, en termes d'instances et de processus éducatifs multiples, me semble tout à fait pertinent. Je pense qu'il contribuerait utilement à dissiper

quelques-uns des faux débats actuels, parfois argumenté au nom de Condorcet. J'avais également remarqué le numéro de la *Revue Française de pédagogie* consacré à l'autoformation, qui fait bien le point sur les acquis et les problématiques concernant cette question ».

C'est avec un intérêt que j'écouterai les remarques de tous les invités de cette journée consacrée aux *fondements socio-historiques* des pratiques sociales d'auto-formation (ou d'autodidaxie) aujourd'hui. Dans la conception des problèmes et des hypothèses, la sociologie n'a pas le monopole de la connaissance sociologique. Comme la chauve-souris, oiseau par ses ailes, mammifère par son corps, la sociologie allie sans confusion l'imagination libre dans ses conceptions et la rigueur expérimentale dans ses observations. Cependant Gaston Pineau souhaite que je mette l'accent sur une « prospective » des recherches à entreprendre pour mieux connaître ces fondements socio-historiques. Je l'ai suivi avec plaisir... et quelques craintes. Mes quinze propositions ne sont que des propos de circonstances, probablement trop marqués par une longue expérience de militant culturel, de professeur et de sociologue tout à la fois. Beaucoup d'artisans en activité de la connaissance sociologique pourront en faire aujourd'hui ou demain beaucoup d'autres plus importantes.

1 - C'est en 1985 qu'un colloque a eu lieu à Royaumont pour réfléchir sur le statut et le genre d'individus produits par notre société actuelle. Plusieurs réflexions sociologiques et historiques sont apparues sur le "retour de l'acteur" par rapport aux structures et surtout sur l'émergence nouvelle du sujet social face à elles. Il faudrait les compléter et les critiquer par une meilleure connaissance historico-sociologique de l'émergence récente d'un sujet social apprenant dès l'adolescence au cours du cycle de vie bouleversé périodiquement par un nouveau rapport aux savoirs savants produisant le « tiers-instruit » (M. Serre).

2 - La morphologie sociale des institutions en général (Halbawchs) et l'évolution de l'enseignement secondaire (Durkheim) devraient être prolongées et corrigées par la production d'organisations apprenantes en toute institution inégalement dans ce que nous avons proposé d'appeler une société éducative en formation. Ainsi, la scolarisation prendrait un sens nouveau mieux adapté à la pratique de formation périodique et d'autoformation permanente à tous les âges dans toutes les conditions sociales (dans l'école, l'entreprise, l'association et même certains médias...).

3 - Aujourd'hui, ce sont surtout les institutions du travail (entreprises, missions locales ...) qui sont les plus concernées : pourquoi et comment l'accès aux savoirs savants devient un investissement et peut devenir un co-investissement (Ph. Carré) où le développement du sujet par lui-même est autant concerné que le développement de l'institution (B. Courtois) ? Les premiers travaux d'André Moisan permettent d'entrevoir que la production

d'une « organisation apprenante » dans l'entreprise peut générer une nouvelle alternance de formation institutionnelle et d'autoformation collective et individuelle. Ceux de G. Le Meur montrent comment une autodidaxie permanente (autopraxéologie) peut s'insérer au cœur de l'action d'entrepreneurs dépourvus de diplômes scolaires : ce sont des champs immenses dont la connaissance sociologique et sociopédagogique peuvent bouleverser le rapport du travail et de la formation, de la formation scolaire et de l'autoformation permanente...

4 - Des sociologies de la vie quotidienne se sont développées sans lien avec la sociologie de pratiques sociales d'autoformation permanente. N'est-ce pas étonnant ? L'exemple littéraire de Pérec n'a pas été suivi d'exemple pédagogique. Le moment semble venu pour que la sociologie et la sociopédagogie des P.S.A. s'instituent en relation étroite avec la dynamique sociale de la « compréhension » du quotidien (Maffesoli, Sansot, Coulon...), celle de la « critique » de la vie quotidienne (Lefèbvre, Habermas...) et « l'invention » du quotidien (De Certeau...). Une attention particulière pourrait être accordée à la variation des P.S.A. selon la diversité des temps sociaux contraints, engagés ou ipsatifs (temps social à soi). Le temps social à soi (le loisir) est devenu depuis les années 80 plus long que le temps de travail (avec ou sans chômage) (INSEE 1985). Sa fonction d'autodéveloppement dans ses rapports au divertissement n'a pas encore fait l'objet d'observations sociologiques et sociopédagogiques suffisantes pour comprendre les nouvelles attitudes face à l'acquisition des savoirs. Il est regrettable que l'importante enquête d'Hassenforder et son équipe sur l'apprentissage comparé dans le travail scolaire et le loisir des adolescents n'ait eu aucune suite.

5 - Les médias ont une importance croissante de nous et en nous. Un livre collectif d'une grande portée historique paru en 1985, *Le savoir à domicile* (France Henri et Anthony Kaye) est passé inaperçu dans le monde de l'éducation. Geneviève Jacquinet a pourtant émis des remarques pertinentes sur les problèmes de la distance et de l'absence de l'enseignement médiatique à compenser par une nouvelle alliance des pratiques d'autoformation collective et individuelle, alternant avec des pratiques de formation en groupe, guidée par des médiateurs variés : est-ce que le problème central de demain pour la scolarisation elle-même ne devrait pas être posé dans l'apprentissage scolaire dès aujourd'hui ? *La logique de l'usage* (J. Perriault) dans toute pratique éducative a été trop ignorée de la sociologie de l'éducation.

6 - Des associations ou réseaux plus informels se créent, se développent et meurent ou subsistent mourants. Quelles sont les ressources de cette éducation non formelle par rapport à l'éducation formelle (les institutions scolaires obligatoires et autres) ? Des formes d'autodidaxie collective avec relations d'aide s'y développent (Nicole Tremblay, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, livre

pionnier du Québec sans égal en France). « L'autoformation associative » (Patricia Portelli) est à peine analysée. L'évolution de l'éducation populaire en crise vers une aide plus personnalisée à l'autoformation individuelle et collective par les sujets eux-mêmes ne fait que commencer (Bonvalot et le groupe autoformation et récits de vie à *Peuple et Culture*).

7 - En France, l'éducation populaire a subi un « tournant » autour des années 60. Il ne concerne pas seulement les institutions et les organisations, il touche aussi les pratiques éducatives (Geneviève Poujol et Madeleine Romer). N'est-ce pas un moment dans l'émergence d'un sujet social apprenant plus centré sur un autodéveloppement de soi collectif ou individuel, plus lié aux activités préférées du loisir qu'aux devoirs socio-politiques des années 45 qui prennent d'autres formes ?

8 - Les pratiques scolaires elles-mêmes sont de plus en plus concernées sous des formes manifestes ou cachées par les pratiques sociales d'autoformation. L'étude des pratiques scolaires a de plus en plus besoin d'être complétée par le sens ou le non-sens que leur attribuent les jeunes eux-mêmes selon les différents milieux sociaux (récents travaux empiriques de B. Chariot et son équipe). La sociologie de l'éducation s'est surtout intéressée aux « savoirs scolaires » et aux curricula. Les problèmes soulevés par R. Girod sur cette part des savoirs scolaires oubliés ou vécus au cours du cycle de vie n'a guère retenu l'attention. Son dernier livre ouvre une perspective majeure de recherche sociologique face à une école en crise, productrice d'un *double* échec scolaire dont l'échec au diplôme n'est peut-être pas le pire (J.D., 1984). Les difficultés de l'action éducative dès l'école primaire ont conduit Claire et Marc Hébert-Suffrin à inventer les réseaux d'échanges réciproques de savoirs qui mêlent enfants et adultes de toutes conditions dans une alternance de rôles d'enseignés et d'enseignants (N. Desgropes) : quel est le sens de cette autoformation collective et la possibilité d'étendre ses résultats dans une conception neuve de la formation permanente scolaire et extra scolaire ?

9 - Depuis les années 70, à l'intérieur des établissements secondaires, des centres de documentation et d'information (C.D.I.) se sont développés difficilement mais ils pourraient contribuer à l'apprentissage de l'autonomie (B. Seibel, 1992) entre le travail scolaire et les pratiques d'autoformation permanente (C. Etévé).

10 - L'apprentissage au travail autonome, indépendant, puis personnel, a fait l'objet, dans les établissements secondaires, d'une quasi expérimentation sociale animée par Nelly Leselbaum. Pourquoi a-t-il été arrêté alors qu'il a ouvert une voie majeure pour l'apprentissage scolaire aux pratiques d'autoformation permanente si nécessaire pour la participation active du sujet social apprenant à une société éducative de plus en plus difficile à comprendre ?

11 - La préparation des enseignants dans les I.U.F.M. est de plus en plus contestée par les usagers eux-mêmes (Leray a montré comment le rattachement de l'acquisition des savoirs nécessaires aux problèmes d'autobiographie « éducative » de chacun facilite la formation en I.U.F.M. Il utilise de façon prometteuse les catégories familières de la linguistique de connotation et de dénotation à travers les discours autobiographiques, évitant ainsi les illusions de l'autobiographie tout en faisant usage efficace des récits de vie). À l'université (Lille III), Jacques Hédoux a commencé un cours régulier de sociologie de l'éducation en jumelant sociologie de la formation et sociologie de l'autoformation.

12 - L'étude sociologique des autodidactes devenus étudiants de l'université (C. Poliak) ouvre une voie dont le prolongement devrait permettre une meilleure connaissance comparée de la formation institutionnelle et des formes variées d'autoformation, seule ou en groupes choisis. Son observation de la dynamique des écrivains (ou scripteurs) amateurs pourrait donner d'utiles informations sur les conditions et processus des pratiques d'autodéveloppement et de création dans l'emploi du temps de loisir. Mlékuz a eu dans les universités du Nord des expériences comparables.

13 - L'étude sociologique des conditions et processus de réinsertion sociale (d'abord) et professionnelle (ensuite) de jeunes qui n'ont pas supporté les règles de travail scolaire, là encore, est à développer, avec des hypothèses qui valorisent *a priori* les pratiques de l'institution scolaire pleine d'échecs (*L'illusion de la deuxième chance*, Dubar) où le seul débouché de la formation sur l'emploi (Malglaiive) est à traiter certes mais il ne nous apprend rien de fondamental sur la dynamique réelle de la société éducative au développement aveugle. Je rendrai compte de mon long entretien avec Bertrand Schwartz sur la comparaison école et missions locales. Dans les ateliers pédagogiques personnalisés, on aimerait voir se développer une recherche sociologique selon les lignes de réflexion proposées par P. Galvani dans son livre audacieux : *Autoformation et fonction de formateur*. Les formes de réinsertion sociale et professionnelle appliquée depuis longtemps dans les foyers d'action éducative (rééducation) de la protection judiciaire de la jeunesse (Gisèle Fiche) mériteraient, elles aussi, une observation sociologique autant que psychologique ; elle reste à faire.

14 - Je terminerai par le travail pionnier que Gaston Pineau a commencé sur les problèmes de l'éducation ou de l'aliénation permanente ? des organisations de formation des adultes à la marge de l'enseignement universitaire, des récits de vie dans l'autoformation. Il a commencé dès son travail au C.U.C.E.S. de Nancy avec Schwartz, puis à l'U.E.R. des sciences de l'éducation à Paris avec moi et mes collègues, jusqu'à son action centrale pour l'autoformation à

l'université Rabelais de Tours. Il me semble qu'une sociologie des conditions et processus de l'autoformation aiderait sa réflexion à mieux critiquer dans les récits de vie l'expérience personnelle de jour ou de nuit du travail social d'autoformation affectif ou cognitif, de mieux observer les relations réelles des pratiques d'autoformation avec ce qui reste des effets de la scolarisation dans une culture vécue. Mais ce n'est qu'un point de vue.

15 - Pour que la connaissance sociologique puisse avancer dans toutes ces voies, il faut une réflexion préliminaire sur elle-même. Nous réexaminerons le texte fondateur des règles de la méthode sociologique (1893) dans la perspective oubliée de la sociologie de Condorcet et de Mannheim et dans « l'intelligence du social » d'aujourd'hui (J.-M. Berthelot, 1990). Nous examinerons aussi les plus vives critiques d'aujourd'hui contre cette « école du deuil » par Edgar Morin qui pose pourtant des problèmes plus proches des P.S.A. actuelles que les problèmes dominants de la sociologie de Durkheim et de ses successeurs.

AUTODIDAXIE NOUVELLE QUELS APPORTS POUR L'ANDRAGOGIE ?

Georges Le Meur

Université de Nantes

Nos recherches en sciences de l'éducation nous ont conduit à essayer de comprendre les démarches de formation de personnes entrées dans la vie active sans instruction scolaire importante et réussissant une forte mobilité sociale. Le champ d'observation s'est réduit aux sujets sociaux qui acquièrent des savoirs de hauts niveaux sans faire appel à des institutions éducatives. Il s'agit d'autodidactes se formant exclusivement dans l'espace-temps du travail. Nous évoluons dans un secteur spécifique de la formation des adultes. Peut-on parler d'andragogie ?

Si *l'andragogie* conduit à l'autonomie du sujet, elle produit chez lui désir et compétences à l'autoformation pour toute sa vie.

Deviser sur *l'autoformation* peut masquer des initiatives, libératrices ou asservissantes, selon que l'on vise un apprenant ou un enseigné. « La vocation d'autodidacte » (Cl. Poliak) dérange l'enseignement traditionnel qui régent les formations. Les peurs de perte d'une autorité illusoire sont certaines. Dans notre pays, des acteurs de la formation des adultes, très influencés par P. Bourdieu et *a contrario* par Illich, parlent d'autoformation peu d'autodidaxie. Ils mettent en œuvre des dispositifs individualisés, parfois très autonomisants, parfois aussi très contraignants, avec domination totale de l'organisme. Ils peuvent devenir aussi des carrefours à choix multiples et/ou des catalyseurs *d'auto formation*.

En sciences de l'éducation, des chercheurs influents défendent des valeurs, occultent certains faits importants, n'accordent leurs réflexions qu'aux systèmes officiels alors que le « processus éducatif... a des aspects scolaires et extrascolaires... avec ou sans diplôme » (J. Dumazedier) et intègre *l'autoformation* à laquelle ils s'intéressent peu (N. Leselbaum). Deux courants sociologiques dominants contribuent à notre exploration de ces omissions.

Les scolaro-centristes de la reproduction sociale (P. Bourdieu) pensent que « hors de l'école pas de salut », néanmoins ils l'accablent de tous les maux. Ils montrent les fonctions que le pouvoir lui confie, négligent ses succès et les autres voies de formation.

Une « *Société sans école* » (Illich), slogan d'avocats d'une idéologie opposée, favoriserait l'émancipation. Cette critique de la bureaucratie scolaire et de ses illusions ne pense pas que, si n'existe pas « l'école obligatoire pendant dix années

[qui a] du mal à réduire les inégalités, reflets d'inégalités plus profondes » (J.Dumazedier), des échecs sociaux économiques et/ou culturels plus importants se confirmeront.

Surdéterminisme : pas d'autoformation

L'investissement pernicieux du champ culturel par la classe dominante apparaît dans *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron. Pour eux l'école obligatoire inculque la légitimité du savoir. En effet, elle « contribue à convaincre chaque sujet social de rester à sa place, de s'y tenir et d'y tenir », participe à l'émancipation mais aussi à la maintenance du fatalisme de classe. Des faits confirment ces opinions et « l'école parvient... avec l'idéologie des dons à légitimer la reproduction circulaire des hiérarchies sociales et scolaires » et ne compense pas les inégalités de conditions de vie. Cependant ne sont prises en compte ni les différences de résultats en milieux identiques ni les pratiques plurielles d'autoformation des jeunes au lycée et dans leur temps libre, constatées par certains chercheurs (Hassenforder, Muxel-Douaire, Dubet). De fait la légitimité des savoirs de la classe dominante est aussi remise en cause à l'école où se développent des pratiques éducatives connexes à l'andragogie.

Le déficit factuel caractérise ces théories qui font place à des déterminants écrasants que nous retrouvons chez les épigones de la formation des adultes.

Formation d'adultes : absence de l'autoformation ?

Ayant parfaitement perçu l'importance de la formation en milieu de travail, dans *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, G. Malglaive déclare que « la formation permanente considère l'homme et son développement dans sa totalité et sous tous ses aspects pour penser les formes et les modalités de son éducation ». Bien sûr on s'attend à y trouver la formation initiale des jeunes, les formations des adultes et certainement l'autoformation qui accompagne toutes les périodes de la vie.

• Confusion des concepts

Il opère ensuite un revirement étrange en certifiant que « la formation continue... réalise concrètement le dessein de la formation permanente ». Aussi nous sommes surpris car pour nous la F.C. accomplit majoritairement le dessein des exigences du travail. Cette confusion des deux notions mutile le champ et justifie entre autre l'oubli de « l'aspect majeur du réajustement permanent des connaissances et des capacités exigées par une société évolutive » (Joffre Dumazedier, *L'autoformation*), conséquence de nouvelles dynamiques des sujets apprenants et des évolutions du monde.

Le déclin des valeurs relatives au travail, l'augmentation du temps libéré, les limites des formations institutionnelles ne nous autorisent pas à restreindre ainsi le concept.

• **Hypothèses confortées**

Affirmant que la « transmission du savoir par l'école est... en fait une véritable distribution différentielle », G. Malglaive omet qu'« il y a des mécontents, ils le font savoir...[et que]... des résultats réels ont été obtenus » (Snyders) et qu'évidemment à l'école « le professeur peut aider l'enfant... à modifier ses motivations ou ses capacités cognitives » (Rosenthal) et qu'il en est de même dans la formation des adultes. Et même s'il prétend que celle-ci « est... soumise entièrement au souci d'obtenir au meilleur prix la force de travail humaine », il ne peut se dérober au fait que « de nombreux éducateurs d'adultes ont réussi... à élever des adultes de faible niveau... au sommet de la culture » (B. Schwartz). Ce constat révèle que tout n'est pas décidé par l'héritage scolaire.

La lucidité idéologique de G. Malglaive nous semble pertinente, toutefois il illustre ses propos, occulte les faits polémiques et conforte ses hypothèses.

• **Formation-illusion**

Omettre les réussites hors institutions ne se justifie pas même si l'on pense que « les quelques cas de mobilité sociale ascendante... au prix d'efforts individuels inouis, ne sont là que pour fixer dans les esprits l'illusion de formations servant de remèdes [aux] inégalités ». Ainsi nous ne passerons pas sous silence le fait qu'environ 20 % des responsables de grandes entreprises, et plus dans les P.M.E, sont autodidactes (G. Le Meur).

Dire que « seule... la formation initiale permet de produire... l'homme au niveau correspondant à l'état actuel du développement scientifique, technique et culturel », c'est reconnaître que sa contribution à la formation permanente, n'est pas illusoire. G. Malglaive exprime ainsi une certaine confiance dans les institutions que la vie quotidienne ne cautionne pas toujours.

Cette conception de la formation-illusion se limite aux formations en établissements, élimine les interventions contraires à ses options et ne tient pas compte du fait que « la moitié des adultes qui se forment le font seuls » (Tardy) tout au moins sans l'aide de dispositif officiel. En choisissant librement leurs médiateurs, ils pratiquent un type *d'auto formation* qui ne semble pas chimérique. Ainsi ils interpellent fortement les modes de travail andragogiques et/ou pédagogiques institutionnels, si toutefois ceux-ci diffèrent ! En effet où se trouve la rupture ?

Supprimer l'école ou favoriser l'autoformation ?

• Contrevérités

Les critiques d'Illich quant à l'utopie scolaire ont joué un rôle fondamental dans la prise en compte de l'existence d'autres possibilités éducatives à l'extérieur. Il rappelle que « la moitié des êtres humains n'entre jamais dans une école », qu'elle profite à une minorité de privilégiés. Pourtant il la rend responsable des échecs de tous, et il invite à sa suppression car elle est considérée comme unique moyen d'éducation.

Cependant, à notre avis, son maintien et son amélioration, permettront l'acquisition des pré requis favorables à l'autoformation indispensable pour toute l'existence. ,

Illich ne se préoccupe pas que, pour la jeunesse, « l'école joue un rôle majoritaire dans la communication des savoirs structurés » (Leselbaum). Il se demande : « Si les écoles cessaient d'être obligatoires, quels élèves resterait-il au professeur qui fonde tout son enseignement sur l'autorité ? » Bien que simpliste, ce procès, contredit par les apprenants, génère bien sûr une réflexion sur les avatars de l'école obligatoire. Mais il provoque aussi une interrogation sur la scientificité des dires de l'auteur qui ignore, que pour les élèves « la préparation à la vie professionnelle et l'acquisition des connaissances scientifiques sont massivement considérées comme étant du ressort de l'école » (Corridian). Ensuite ils investissent ces savoirs dans d'autres formes d'apprentissages.

Lieu clos, placé sous l'autorité du maître où « les enfants sont tenus à l'écart de la réalité quotidienne », l'école décontextualise les apprentissages, mais ne constitue plus qu'un espace-temps devenu minoritaire sur l'ensemble de l'existence. Ainsi la jeunesse vit bien aussi en société et s'autoforme dans ses temps libérés. Ceci amène à relativiser, sans la négliger, l'affirmation qu'elle a « le pouvoir d'incarcérer les jeunes plusieurs années sur son territoire sacré ». La nécessité d'une étude sur le bien-fondé d'un allongement salvateur de la durée de l'obligation scolaire, réponse unique du monde occidental à tous les maux éducatifs, nous apparaît clairement. Cette prolongation pose aussi la question du moment du passage de l'apprenant à l'âge adulte !

Elle asservit, car elle « conduit à une sorte de suicide intellectuel, vise la « pacification » de la génération nouvelle à l'intérieur d'enclaves ». Même s'il est prouvé que l'école participe de la reproduction pour la classe dominante, nous ne pouvons méconnaître que des enseignants combattent ce processus, des apprenants passent les mailles du filet. D'autre part des apprentissages se déroulent également hors des enclaves, car « le temps scolaire... est doublé d'une activité de formation volontaire durant le temps libre et est prolongée toute la vie » (J. D.). *A contrario* d'Illich, la panacée pour nous ne consiste en

aucun cas à « consentir des avantages fiscaux à tous ceux qui emploieraient... des jeunes entre huit et quatorze ans », car le travail des enfants favorise aussi l'asservissement.

Toutefois une réflexion sur un *droit à l'alternance*, lieu de rencontre de la pédagogie et de l'andragogie, mérite certainement d'être entreprise.

• **Des effets médiocres**

Il est établi que « l'institution scolaire obtient de piètres résultats et... ne reconnaît que des programmes obligatoires », il semble quand même y avoir corrélation entre niveau d'études et capacités à l'autoformation. Étant donné que le champ de celle-ci grandit avec, entre autre, la lutte contre les diverses obsolescences, supprimer l'école ne nous agrée point. Il apparaît bien qu'Illich ne sait pas que « le niveau monte » (Baudelot ; Establet) favorisant les possibilités autoformatives. En écrivant que « lorsqu'ils veulent améliorer l'instruction des pauvres, de quels beaux résultats les enseignants peuvent-ils bien se targuer ? » Illich se réfère, en les minimisant, aux résultats officiels de l'école obligatoire, mais il accepte un champ mutilé, se désintéresse des éducations plurielles qui existent dans de multiples ailleurs de la vie quotidienne.

• **Des réseaux : centres d'autoformation ?**

Sachant qu'il existe « un renforcement du désir et de la volonté des sujets de régler, d'orienter, de gérer davantage eux-mêmes leur processus éducatif » (J.D.), nous imaginons qu'Illich côtoie l'autoformation. Les premières conditions relatives à la non coercition et aux libertés de choix de l'apprenant se manifestent quand il assure qu'un « véritable système éducatif n'impose rien à celui qui s'instruit, mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin ». La mise en œuvre consiste en une création de réseaux avec « quatre organismes, grâce auxquels celui qui veut s'éduquer puisse bénéficier des ressources » ; séduisante au premier regard, cette formule ne garantit pas l'autonomie totale du sujet. Il souffrira certainement davantage de sa relation à quatre dispositifs qu'à un seul. En France, les longs et harassants parcours des différents « publics prioritaires » de la formation dans les institutions, constituent une illustration de cette difficulté à créer des réseaux non contraignants.

Quelle aberration, pour nous aussi, de ne pas pouvoir bénéficier des ressources multiples de la collectivité qui « dispose des possibilités éducatives inutilisées que représentent les usines et l'équipement industriel », sauf bien sûr dans le tiers-monde. D'évidence se pose le problème du changement des habitudes pour leur exploitation par les apprenants. Mais quoi qu'en pense Illich la société qui se postindustrialise ne se contentera pas des savoirs d'un

« magasin d'outillage... [ou]... de la boutique du coin », elle devra procurer les méthodes et moyens pour l'accès à la connaissance.

Devenue éducative, la société nous invite à inventer des structures autoformatives pour tous. L'idée de l'éradication de l'école obligatoire, indispensable pour les apprentissages de base, peut-être à redéfinir, s'avère insoutenable. Que pédagogie et andragogie s'y retrouvent à nouveau !

Formation permanente : comme le confirme Illich, « pour que [l'homme] puisse grandir, il a besoin du libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements, aux documents ». Pour cette raison nous nous prononçons pour le maintien d'une organisation éducative, bien sûr à perfectionner, plutôt que pour sa destruction ; une configuration préparant à l'autodidaxie, pour un continuum de la formation des jeunes et des adultes, constituerait une réponse afin que la formation devienne permanente. Nous doutons que la référence aux communautés traditionnelles la valorise.

Il montre ainsi les limites de ses propositions car « la société mutante, condamnée à être éducative sous peine d'aliénation généralisée aux pouvoirs des experts, a besoin que se développent les pratiques permanentes d'autoformation » (J.D.) à tous les âges.

Illich méconnaît les recherches en éducation, ne vérifie pas ses dires, rêve son idéologie proche de l'obscurantisme. Il développe pourtant parfois des thèses paraissant propices à *l'auto formation*, aux aides plurielles à celle-ci et où andragogie et pédagogie ne s'opposent nullement.

L'autoformation

• Des lacunes

Obnubilés par les systèmes éducatifs institués, les chercheurs ci-dessus rayent du domaine toute une partie immergée de l'iceberg formation. N'existeraient pas, les centres de ressources, les formations informelles, expérientielles, autodidactiques, à distance, associatives, sur le tas, individualisées, les organisations qualifiantes ou apprenantes, les apprentissages « chez soi » volontaires ou obligés. Pourtant ils engendrent souvent des désirs et capacités à s'autoformer.

Des recherches corroborent ces réalités d'autoformation dans toutes les classes, à tous les âges. Dirigées par J. Dumazedier, les revues *Éducation permanente* de juin 85 et *Revue française de pédagogie* de janvier 93 témoignent des pratiques d'autoformation individuelles et collectives : dans les temps scolaires et de loisir (Hassenforder), dans les entreprises (A. Pain, A. Moisan), dans l'espace professionnel (Bonvalot, Courtois), en milieu associatif (P. Portelli), en marge de l'école (Muxel-Douaire), en situation d'autodidaxie (G. Le Meur), chez les retraités (Ph. Carré).

Dans la post-industrialisation, au cœur d'un bouleversement culturel sans précédent règne une formation permanente bi-polaire : l'une obligatoire instaurée pour les besoins sociaux, économiques, culturels ; l'autre choisie, moins reconnue, dans différents lieux et temps. En fait la société produit son système éducatif et génère de nouvelles voies d'apprentissage.

Absente des études, phénomène social majeur, *l'auto formation*, impérieuse pour l'évolution socio-professionnelle, plus libre pour des souhaits personnels, traverse l'ensemble du champ éducatif sans, avec, contre les organisations.

• Des changements

Les obsolescences techniques, scientifiques astreignent le sujet à se maintenir au niveau des connaissances du jour et à prévoir celles du futur, il y a bien exigence de formation. Celle-ci se déroulera parfois en école, mais s'y rendre n'est pas toujours commode ou souhaité, il en découle des processus, puis des *démarches d'auto formation* solitaires ou collectives.

L'évolution socio-culturelle fait que le sujet social accepte de moins en moins les pressions des institutions et réagit en exprimant des vœux de formations autonomisées. Il « revendique le droit d'utiliser l'appareil pédagogique de l'institution ou de ne pas l'utiliser » (J. D.) ; ainsi, en milieu de travail, se servir du centre de ressources constituerait un choix et non une obligation.

Les réseaux entreraient peut-être dans un mécanisme autoformatif. Et, là, « une carte de crédit éducatif, que tout citoyen recevrait dès sa naissance » (Illich), pourrait constituer une institution pertinente, surtout si elle était accompagnée du temps libéré pour apprendre. C'est une manière d'envisager « L'Éducation demain », comme le préconisait B. Schwartz en parlant de district éducatif et culturel, d'autoformation et de crédit éducation, sans distinction d'âge.

• Des caractérisations

De l'autoformation assistée ou guidée à l'autoformation intégrale ou autodidaxie, les pratiques et les définitions sont plurielles, elles vont d'un accompagnement fort à un refus total d'assistance.

Knowles pense qu'il s'agit d'un « processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autres, dans le diagnostic de leurs besoins de formation, l'identification des ressources, le choix et la mise en place de stratégies d'apprentissage adaptées », pour lui c'est la nature de l'aide et les stratégies qui spécifieront le type d'autoformation. Elles nous informeront sur le niveau d'autodirection des apprentissages.

Les degrés dans l'autonomie de l'étudiant, correspondent à ceux des contraintes et modifient son statut (plus ou moins apprenant... plus ou moins

enseigné), ce qui ne signifie pas que ses apprentissages ne seront pas réussis ! Ainsi dans des établissements, des sujets peuvent être en situation d'hétéro ou d'autoformation suivant les moments ou les choix.

• **Une approche, une définition**

Ayant mis en évidence qu'il s'agit d'un *phénomène social*, nous considérons aussi qu'il n'y a *autoformation* qu'avec finalité, processus et méthodologie. C'est dire que nous la regardons comme une *démarche* formative et/ou éducative de l'acteur social, décidée sans coercition, sans soumission dans les choix, sans délégation de pouvoirs à un tiers. C'est d'une action de la personne sur sa forme (G. Pineau) et/ou son éducation (J. Dumazedier), que nous traitons, persuadé que lorsqu'elle s'instruit, elle se forme.

Mais les difficultés existent et G. Jobert nous rappelle que « la capacité à s'autoformer n'est pas spontanée et il conviendrait... d'apprendre aux enfants, dès l'enfance et à l'école, à utiliser de manière active des ressources éducatives variées ». Il suggère ainsi de changer les postulats éducatifs, en favorisant l'émergence de compétences à l'autoformation permanente.

• **Une autoformation intégrale**

Autodidacte par obligation ou après résolution délibérée, une personne se positionne en autoformation intégrale en ne déléguant aucun pouvoir et en créant une démarche entièrement personnelle. Les définitions de l'autodidacte se situent souvent autour du fait « qu'il s'instruit seul sans maître », ou « qu'il apprend sans précepteur » (1557).

Nous avons constaté qu'en fait il mène une quête permanente d'hommes-ressources et fonctionne au centre de réseaux d'informations multiples, mais n'utilise pas les institutions éducatives.

Dans son agir habituel, refusant les routines, dans les situations de la vie quotidienne, il réalise des apprentissages par problèmes (professionnels ou non). En visant à l'amélioration socio-professionnelle, malgré des tâtonnements et des incertitudes, le « s'autoformant » indépendant fréquemment découvre ses connaissances, voire les invente.

Un concept d'actualité

D'aucuns pensent que l'autodidaxie est un concept suranné, c'est qu'ils ne suivent pas les transformations des pratiques et des mentalités des sujets apprenants.

Une nouvelle autodidaxie se développe et dispose de moyens éducatifs à domicile, en entreprises ou en organismes, sans commune mesure avec ceux du passé. La personne réfléchit dans, par et pour l'action (Saint-Arnaud), la

finalise, la conscientise dans un contexte (*a contrario* de l'école) et fait émerger des savoirs, nouveaux pour elle, (qu'elle aurait pu peut-être, recevoir dans une institution). Elle évolue en pleine *praxis* qui dégage le savoir implicite contenu dans l'action. Alors le recours à des ouvrages théoriques se conçoit aisément. Nous sommes dans une autodidaxie nouvelle.

Affirmant son autonomie, par une dialectique « empirisme éclairé/théorie », pour et dans tous les moments de son existence, l'apprenant construit une *démarche autodidactique*. Celle-ci autonomisée, conscientisée, finalisée, parfois en groupe, donc formalisée, conduit à des découvertes et des créations de savoirs, il s'agit alors d'une praxéologie apprenante.

L'autoformation intégrale, que l'on peut selon nous, nommer *autodidaxie*, lorsqu'on passe de la pratique à la maîtrise et la conscientisation des actes, se réfère à la *praxis*. En évoluant vers la formalisation, la création et l'explication de l'action humaine, elle devient *praxéologie*.

Si bien qu'il n'y aurait pas autodidaxie, sans praxéologie.

Nous sommes dans une *autodidaxie nouvelle* et nous pouvons parler d'*autopraxéologie*. Nous proposons de réfléchir à une approche praxéogogique, voire à une *praxéogogie*, qui nous paraît complémentaire de pédagogie et d'andragogie !

Pour favoriser l'autonomisation de l'homme, dire que nous devons conserver l'école, changer ses modes de travail pédagogique et/ou andragogique (s'il existe une rupture), encourager une praxéogogie, et l'inclure dans la formation permanente, pour nous, relève de l'évidence.

Composé par les auteurs
et *Cultures et Techniques* (Guylaine Pham).

Imprimé par Jouve à Mayenne

Dépôt légal : avril 1996.

Imprimeur n° 235250V