

Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation

Joffre Dumazedier
Nelly Leselbaum

Les étapes de la construction des pratiques d'autoformation individuelle et collective comme objet sociologique de 1959 à aujourd'hui — Comment l'émergence nécessaire d'une société éducative change les perspectives de la formation scolaire et modifie l'équilibre entre hétéro et autoformation initiale et continue — Nouveau point de vue sur les échecs et réussites scolaires : prolongation de la scolarité ? Alternatives pour le collège — le BAC à 80 % pour quoi faire ? Comment apprendre à l'école le désir et la capacité d'autoformation permanente dans la compréhension, la critique et l'invention du quotidien ? Possibilités du travail autonome dans une nouvelle perspective d'apprentissage à l'autoformation permanente par emploi sélectif des ressources d'une société éducative et par résistance à toutes les contraintes sociales qui contrarient la participation des sujets sociaux à ces ressources.

VERS UNE SOCIOLOGIE DE L'AUTOFORMATION

On pourrait s'étonner qu'une revue pédagogique centrée sur les problèmes de l'éducation nationale ait sollicité un ensemble d'études sociologiques sur les problèmes de l'autoformation. Il est rare d'associer l'autoformation à la formation scolaire. Celle-ci est souvent représentée comme une pesante hétéroformation subie par la majorité des élèves aux antipodes de l'autoformation. C'est une représentation bien **caricaturale** !

1969 - Quand, en 1969, fut fondée la revue Education permanente, j'ai été chargé de préparer la première chaire de la Sorbonne (Paris V) consacrée à la sociologie de la formation des adultes (je l'ai officiellement ouverte en 1974), la sociologie de l'éducation n'avait pas encore abordé la dynamique sociologique des pratiques d'autoformation

selon les espaces et temps sociaux. L'autodidaxie était traitée comme un phénomène à part, mineur, englobé dans les échecs scolaires produits dans les classes défavorisées. Elle était souvent réduite à des conduites aberrantes du point de vue des normes de la culture des intellectuels (Sartre, La Nausée) ou encore condamnée à des fantasmes de mégalomane qui s'imagine qu'il ne doit rien à personne (Kaës, 1975). Les témoignages littéraires sur les autodidactes (Cacérés, Les AutoDidactes, 1960) étaient les seuls à essayer de comprendre, à leur manière, la spécificité de ce mode de formation. J'utilisai dans mes séminaires de maîtrise et DEA ces quelques sources, tout en suscitant les premiers travaux de recherches sociologiques sur la dynamique globale du phénomène social plus large de l'autoformation dans la société d'aujourd'hui. Il englobait et dépassait l'autodidaxie.

1985 - En 1985, la revue Education permanente me demanda de faire le point dans un numéro

spécial entièrement consacré aux pratiques sociales de l'autoformation (juin 1985), j'ai pu rassembler une quinzaine de chercheurs en sciences sociales de l'éducation. Ils ont pu exposer les premiers résultats de l'observation sociologique de ce phénomène actuel qu'ils ne pouvaient pas réduire à l'autodidaxie du XIX^e siècle. Nous avons pu montrer les relations de ces pratiques d'autoformation avec les mécanismes sociaux des institutions professionnelles, associatives et même scolaires de la société actuelle. Le numéro fut épuisé en quelques semaines, révélant ainsi l'intérêt très vif de cette question dans les milieux de la formation et de l'éducation inquiets par le déferlement problématique des cours, séminaires et stages. Mais cet effort de connaissances sociologiques n'était qu'un modeste début et la majorité de ces chercheurs étaient ou avaient été mes étudiants ou les collaborateurs de mon séminaire du CNRS ou de l'université (voir plus loin).

Certes, à cette période ce ne sont pas les réflexions philosophiques, politiques ou pédagogiques qui manquent sur l'autoformation, l'autonomie éducative, l'autogestion de l'institution scolaire, l'autodirection d'un processus éducatif ou le rôle formateur des récits de vie : ces réflexions étaient et restent une source irremplaçable de questions à poser et à reposer sans cesse pour améliorer tout processus éducatif toujours guetté par un formalisme sans vie. Mais ces questions étaient le plus souvent obscurcies ou biaisées par des parti-pris ou des débats purement idéologiques sans base d'observation sociologique. Le rôle premier de la sociologie de l'autoformation a été de permettre d'appuyer la réflexion sur l'observation d'un **fait social pluridimensionnel** intégré dans une dynamique sociale et culturelle également observable. Tout d'abord, cette autonomisation du processus éducatif n'est jamais absolue. Elle a des degrés variables par rapport à l'action de médiateurs de la connaissance savante, imposés ou choisis. Ces degrés eux-mêmes peuvent varier dans le processus même d'autoformation selon qu'il s'agit du choix des orientations, des objectifs, des contenus, des méthodes ou de l'aménagement du temps et de l'espace scolaire ou extrascolaire. C'est ainsi que les pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ont pu être construites comme un objet sociologique. Ainsi sa validité peut s'éclairer par rapport à des critères explicites d'orientation éducative et sa recevabilité peut se concrétiser par un choix d'indicateurs situés dans la dynami-

que culturelle des institutions et celle des sujets sociaux intégrés ou déviants.

Ce travail d'élaboration et d'observation a été facilité par une réflexion critique sur les observations et analyses du processus d'autoformation (self directed learning) réalisées dès les années 60 par les sciences sociales de l'éducation dans les sociétés américaines anglophones et francophones. Philippe Carré en parlera longuement plus loin. Dans le cadre de mon cours de maîtrise, j'ai publié et commenté, en collaboration avec Pierre Besnard les résultats de cette étonnante enquête nationale de Johnstone et Rivera (1965) qui montrait que plus de 9 millions d'Américains préféreraient « apprendre seuls » avec un matériel et des aides de leurs choix plutôt que suivre les cours organisés auxquels participaient par ailleurs 17 millions d'adultes. Comment expliquer ce choix de 38 % des apprenants adultes de tous âges ? Peu de temps après, au Canada, Alan Tough et son équipe de l'institut d'éducation de Toronto observait que les 3/4 d'apprenants qui suivent un plan d'étude utilisent des hommes-ressources en dehors des institutions d'enseignement pour adultes. Un peu plus tard (1978), un professeur québécois Nicole Tremblay réalise une enquête pénétrante sur les multiples « relations d'aide » que choisissent les apprenants « en situation d'autodidaxie », à niveaux variables de formation initiale. Nous sommes loin de la définition du dictionnaire Larousse : « autodidacte se dit d'une personne qui s'est instruite elle-même sans professeur ». Par son observation et son analyse en profondeur de ce processus éducatif choisi de notre temps elle traite d'une question fondamentale : aujourd'hui, « pourquoi des personnes (de tous âges) choisissent l'autodidaxie (nous dirions autoformation) alors qu'il existe une multitude d'actions éducatives organisées ». En lisant ses analyses de l'âge adulte, on peut s'interroger aussi sur les processus d'apprentissage d'une partie de l'adolescence d'aujourd'hui en « échec scolaire » intéressée par une autre manière d'apprendre (Anne Muxel-Douaire, 1985).

En France dans le même temps, c'est le renouvellement constant de la sociologie de la vie quotidienne dans le travail ou le loisir qui a contribué à dépasser les postulats de Durkheim sur le processus éducatif d'une société « disciplinaire » (Lipovetsky) pour mieux comprendre les processus d'autoformation individuelle et collective d'aujourd'hui dans leurs nouveaux rapports aux processus

« d'hétéroformation » (G. Pineau) imposés par les institutions. C'est dans trois directions que ce processus éducatif est révélé : il est orienté soit vers la « critique de la vie quotidienne » « aliénée » (H. Lefèbvre, J. Habermas), soit vers « l'invention » du quotidien malgré la domination culturelle et sociale (M. de Certeau), soit vers la difficile « compréhension » de « l'actuel et du quotidien » en mutation (Maffesoli, Sansot, Schutz). Ces sociologies ont permis de mieux analyser pourquoi et comment se développent des nouveaux processus d'autoformation à tout âge pour mieux comprendre, critiquer ou inventer la quotidienneté d'aujourd'hui en partant de savoirs transmis ou, selon le mot d'A. Comte, souvent « les morts gouvernent les vivants ».

Une des premières tâches que la sociologie de l'autoformation et la socio-pédagogie correspondante ont eu à réaliser dans cette période, a été de préciser l'étendue et la limite heuristiques des « histoires de vie » ou « récits de vie ». Depuis les années 70, sous l'impulsion de D. Bertaux, les anciennes méthodes (Thomas, Znaniecki, 1920) pour la connaissance d'un milieu social à travers le témoignage de sujets sociaux bien intégrés, avaient été rénovées avec succès. La sociologie et la sociopédagogie de l'autoformation ont procédé de même pour évaluer les ressources éducatives des histoires et récits de vie. Gaston Pineau a eu le mérite de produire des réflexions brillantes sur ces méthodes dès ses premières études à l'UFR des sciences de l'éducation à l'université René Descartes et au CUCES de Nancy. Elles furent poursuivies sans relâche en relation avec sa vie de professeur à Montréal et à Tours. Ses idées ont posé, dès l'origine, à la sociologie de l'autoformation plusieurs questions : est-ce que l'autoformation par l'introspection sur l'histoire d'une vie est le signe de « l'appropriation » de sa formation par le sujet lui-même ? Cette appropriation peut être réelle. Elle peut n'être aussi qu'une apparence. L'autoformation peut n'être que le reflet des stéréotypes, des idées toutes faites, des préjugés, des routines conformistes d'un milieu ou au contraire, elle peut être une voie d'accès à d'authentiques inventions technologiques, découvertes scientifiques ou créations esthétiques et éthiques. Par quelles déviations à la fois culturelles et sociales par rapport aux normes dominantes des savoirs ordinaires d'un milieu d'origine, le sujet social peut-il accéder à ces savoirs savants, même s'il reste intégré à ce milieu d'origine.

De même, il nous a paru nécessaire de situer dans le temps cette connaissance apparemment « personnalisée ». Est-elle le produit d'une transmission des savoirs aux jeunes générations par les anciennes (Durkheim) ou d'une transaction entre les savoirs des différentes générations (Mannheim) ? D'autre part, cette connaissance d'apparence « universelle », n'est-elle pas plutôt le produit différencié des cultures de classe d'appartenance modifiées par l'identification à des classes de référence ? Comment, dans cette autoformation, interagissent cultures de classe et culture de masse ? (P. Bourdieu, 1979 ; L. Boltanski, 1976 ; C. Poliak, 1992).

Telles sont quelques-unes des questions que la sociologie de l'autoformation a commencé à poser aux résultats de l'analyse des récits de vie à orientation éducative, pour tenter de dépasser l'enfermement possible du sujet social dans les errances autobiographiques et « les fantasmes subjectivistes » déjà dénoncés dans l'analyse critique de l'autodidaxie de Félix par Kaës.

C'est cette sociologie de l'autoformation que P. Galvani (1952) range dans ce qu'il nomme le courant « socio-pédagogique » de la réflexion sur l'autoformation, par opposition au courant « bio-épistémologique » représenté, selon lui, par M. Finger et G. Pineau. Je ne suis pas sûr que ces épithètes correspondent bien aux ressemblances et différences à signaler mais seuls les progrès de l'observation méthodique des pratiques sociales de l'autoformation individuelle et collective nous permettront une typologie plus adéquate qu'il serait difficile de construire aujourd'hui. Il faudra surtout observer davantage les différentes façons d'articuler dans les histoires de vie la découverte de la subjectivité de l'intéressé par lui-même et la découverte réelle ou illusoire de l'objectivité du monde, au-delà de ses représentations subjectivistes, plus ou moins mythiques ou fantasmagoriques.

1992 - Aujourd'hui en 1992, nous pouvons essayer d'aborder un autre aspect de ce problème sans pouvoir encore le résoudre : c'est celui des rapports entre les pratiques diversifiées de l'autoformation en expansion et l'apprentissage à ces pratiques dans la formation initiale, surtout à l'âge de l'adolescence. En effet, la crise de l'enseignement obligatoire s'est accentuée, révélée en particulier par les échecs scolaires manifestes ou cachés au niveau des adolescents du collège de 12 à 16 ans (et plus). Le bilan de cette éducation

imposée de par le monde (formal education) a fait apparaître un peu partout la croissance sauvage d'une éducation extérieure à l'institution scolaire (non formal et informal education) (Ph. Coombs la Crise mondiale de l'éducation, 1985). En France, une première expérimentation scolaire du travail autonome a été lancée de 1970 à 1975 dans la perspective d'une recommandation proclamée plus tard à l'assemblée générale de l'UNESCO pour 1979-1980. Nelly Leselbaum a rendu compte de ce premier essai (1982-1988). Cette expérimentation ou quasi expérimentation sociale a abouti à un encouragement officiel de cette méthode dans l'établissement secondaire. Le bilan scientifique à long terme reste à faire mais est-il possible dans l'état actuel de la sociologie de l'autoformation ? Une observation participante de 20 ans que j'ai menée dans un foyer socio-éducatif (le Logis à Annecy) sur la pratique de cette méthode orientée vers l'apprentissage d'une autoformation permanente, a particulièrement attiré mon attention sur les problèmes non résolus des rapports réels et potentiels entre le travail autonome et la double autoformation scolaire et extrascolaire. Ce sont ces problèmes qui sont au cœur de cette introduction. Nous postulons qu'ils sont liés, même si, aujourd'hui, dans l'état actuel des pratiques administratives et sociales de l'éducation, ils sont encore séparés dans deux traditions éducatives, l'une ancienne, l'autre récente. Notre postulat est bien téméraire. Pourtant, aujourd'hui, je crois possible d'esquisser au moins une problématique de la dynamique sociale productrice des pratiques d'autoformation individuelle ou collective scolaire et extrascolaire dans une société complexe, changeante, de plus en plus difficile à vivre par l'ensemble de la population à tous âges : une autoformation permanente et populaire est à promouvoir. C'est peut-être le plus grand défi de l'éducation pour tous, à tous les âges, en cette fin de XX^e siècle.

La notion même d'échec scolaire est peut-être à revoir dans cette perspective. La liaison nécessaire entre formation initiale et formation continue change les caractères même de l'éducation et ses rapports avec les âges dans toutes les classes. L'apprentissage scolaire nécessaire à l'autoformation permanente change aussi au niveau vécu l'équilibre ancien entre l'autoformation choisie par les sujets sociaux et l'hétéroformation imposée. Sans cet apprentissage transverse, les échecs de l'école dans son projet d'initiation à tous à un savoir savant à vivre au quotidien risquent de se

multiplier dans toutes les classes sociales même cachés sous les diplômes, telle est notre hypothèse centrale.

ÉMERGENCE DIFFICILE D'UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE

S'agit-il pour l'école obligatoire de 10 ans d'intégrer directement le jeune dans la société des adultes en évitant « l'anomie » ? Au temps de Durkheim, la formation ne concernait que l'enfant et la société adulte était celle de la responsabilité professionnelle, familiale, sociale. Ces deux sociétés avaient entre elles une différence simple. Aujourd'hui, la situation a changé. Souvent, les adolescents à partir de 12 ans aspirent à plus d'indépendance, de responsabilités et beaucoup vivent un équilibre déviant entre le travail scolaire, le loisir et des petits boulots professionnels au lieu d'être de parfaits élèves selon le modèle idéal si loin de la réalité. D'autre part, l'adulte, dans cette société mutante et complexe doit vivre à tout instant un savoir savant (technologie, diététique, etc.) qu'il est invité à entretenir, renouveler, plusieurs fois au cours du cycle de vie. Des institutions de formation d'adultes sont offertes par des institutions professionnelles, associatives ou même médiatiques (rapport Michel Serres). La société tout entière à travers ses institutions tend à devenir éducative malgré tous les excès de la publicité et de la propagande qui contrarie ce processus. C'est la formation initiale qui devrait préparer de plus en plus à l'usage de ces ressources éducatives. C'est ainsi le moyen de vivre le mieux possible les expériences du travail et des autres activités, en apprenant à utiliser des savoirs savants dans les pratiques quotidiennes. C'est bien l'apprentissage à l'autoformation qui devrait avoir une place centrale dans la formation initiale. Aujourd'hui, l'intégration sociale par l'école est médiatisée par la formation continue des adultes.

A l'époque de Durkheim, l'éducation pouvait être définie comme la transmission du savoir des anciennes générations aux nouvelles. Mais aujourd'hui, qu'en est-il ? Evidemment, cette transmission continue. Mais dans quelle mesure, sous quelle forme, avec quels résultats ? Notamment à travers l'enseignement imposé aux adolescents de 12 à 16 ans. Souvent, ceux-ci en savent plus que les aînés (jeux électroniques, travail avec ordinateur, cultures de l'image, du son, etc.).

Souvent, ils ont conscience d'avoir une culture propre, injustement méprisée. Ils acceptent moins l'obéissance passive à la culture jugée légitime par les aînés. Ils aspirent à un mode plus convivial d'échange éducatif. Ils sont le plus souvent centrés sur leurs passions et leurs intérêts de loisir plus que sur les connaissances scolaires (Anne Muxel-Douaire, 1985). La formation devient, de plus en plus, au collège ou dans la famille, une négociation plutôt qu'une transmission, une co-éducation des générations et cela dans tous les milieux sociaux. L'autoformation collective horizontale, passant par les pairs est souvent plus efficace que la transmission directe, verticale du maître à l'élève (G. Ferry, la pratique du travail en groupe, 1970). Ils souhaitent avoir un choix plus grand dans les programmes et le travail scolaire. Dans d'autres domaines, la tendance est la même. Ainsi, dans l'exercice du droit, aujourd'hui, les adolescents sont consultés en cas de séparation de leurs parents. Dans la vie politique, plus de 200 conseils municipaux de jeunes doublent les conseils municipaux pour exprimer leurs idées sur l'aménagement de la ville. Tout se passe comme si les adolescents des collèges et lycées souhaitaient aussi avoir un rôle plus important dans la participation aux programmes scolaires et plus de liberté dans un auto-apprentissage accru. C'est une exigence permanente du « peuple » collégien et lycéen qui se plaint périodiquement de ne pas être assez écouté de ceux qui les enseignent.

Quant à l'obligation scolaire, qu'est-elle devenue ?, elle s'est assouplie. Hier, elle était vécue comme une conquête sociale sur l'injustice de l'établissement secondaire réservé aux enfants et adolescents de familles privilégiées.

Aujourd'hui, si certains (peut-être un tiers) promis aux étoiles, vivent avec facilité cette obligation, plus de un million (selon Rousselet, l'Allergie au travail) ne sont ni aux études ni au travail. Un sondage de l'IFOP, dès 1973, montre que déjà à 14 ans, 14 % et à 15 ans 21 % ont abandonné l'école « obligatoire » jusqu'à 16 ans. Combien, sans faire l'école buissonnière comme jadis, restent là sur ordre, l'esprit ailleurs, parfaitement indifférents à ce qui se passe en classe ? A. Prost oppose cette indifférence souveraine à l'ancien chahut. Tous ces faits nouveaux sont connus... Erikson a analysé ce qu'il appelle « le moratoire psychique » que s'octroie un nombre croissant d'élèves du collège qui sont étrangers aux règles même du travail scolaire, l'esprit égaré dans un loisir permanent réel ou imaginaire. Précisons : le

sondage de l'IFOP de 1973 a montré que la majorité de ceux qui sont en échec scolaire dans les collèges, ne se désintéressent pas des diplômes mais qu'ils refusent le mode de travail scolaire qui est imposé. Ils souhaitent que plus de temps à gérer leur soit laissé, leur permettant d'alterner autrement, à leur rythme, travail scolaire, travail professionnel et loisir, dans un autre équilibre. L'alternance est devenue, dans les années 90, un mot chargé de nouvelles espérances scolaires et extrascolaires. Ce principe ne concerne pas seulement la formation professionnelle mais en général, les activités du travail scolaire par rapport au travail professionnel et aux activités de loisir éducatif. La difficulté accrue d'échapper au chômage en trouvant un travail professionnel quelconque n'a en rien entamé cette revendication d'un nouvel équilibre entre le temps qui est imposé et le temps qui est choisi pour apprendre.

Dans ces conditions, qu'est devenue la culture générale enseignée ? Hier, elle était avant tout l'héritage transmis au nom de valeurs humanistes imposées par les autorités scolaires. Aujourd'hui, même une partie des « héritiers » ou des boursiers se rebellent davantage, avec ou sans mouvement social, ou bien se résignent sans joie. Prêcher la « joie à l'école » à travers les chefs d'œuvre imposés à tous, détourne peut-être de la culture possible à choisir et à vivre ensemble.

Ce qui est pour nous éducation libératrice est pour 80 % d'adolescents travail scolaire aux contenus et formes discutables. La sociologie de la vie quotidienne a bien observé combien il était nécessaire et difficile de critiquer, d'inventer et même de comprendre le quotidien de notre société en transition. La vraie question d'aujourd'hui c'est : quelle culture générale peut répondre à cette exigence ? N'est-ce pas de là qu'il serait nécessaire et possible de repenser ensemble, dans un nouveau dialogue des âges, ce qui pourrait s'appeler culture générale vivante, pour tous, dès le collège ?

Mais attention aux simplifications illusoire que peuvent inspirer aux réformateurs en chambre les mots d'ordre abstraits d'une mode éphémère ou d'une effervescence passagère de rue en faveur de « l'autogestion » en éducation. Les exigences éducatives de la vie quotidienne ne sont pas uniformes. Elles varient d'abord, dans chaque classe et selon les différents temps sociaux qui sont hétérogènes (G. Gurvitch). Quelle culture serait nécessaire pour que les adolescents ne restent pas si tardivement indécis pour préparer ce qui

sera le travail de leur vie ? Quelle culture serait indispensable pour que le travail familial ne soit pas réduit à une corvée dénuée de sens, pour que les activités du temps libre devenues plus longues que le travail dans le cycle de vie, ne soient pas réduites à des divertissements rudimentaires et conformistes mais soient le produit par chacun, d'un « art de l'existence » (Foucault) où s'équilibreraient des engagements sociaux volontaires et des libres expressions de soi ? Quelles cultures générales choisies dans le passé et le présent seraient les plus aptes à une hétéroformation (institutionnelle) périodique et à une autoformation permanente de chaque sujet dans ses classes d'appartenance et de référence, chaque identité sociale étant inséparable aujourd'hui d'une variété d'identifications.

Je voudrais insister sur cet art de l'existence que Michel Foucault nous a esquissé dans son dernier livre « l'usage des plaisirs ». Ceux qui connaissent bien les adolescents et qui aiment partager leurs questions sérieuses ou folles, véritables sel de la terre pour tous les âges de la vie, comprendront pourquoi cet art de l'existence passe d'abord par un art du loisir : c'est le temps où l'adolescent peut s'investir dans une exploration et un « éclatement » existentiels. Que vaudrait une culture générale (un culte des chefs-d'œuvre) qui ne se traduirait pas concrètement dans des pratiques culturelles librement choisies du temps libre, par les jeunes eux-mêmes, même si elles ont d'abord été révélées par de joyeuses pratiques professionnelles du professeur-à-la-culture-exemplaire... ?

On sait qu'entre 1975 et 1985 (INSEE), le temps libre est devenu, en France, un temps social plus long que le temps de travail dans le cycle de vie. Mais surtout, il se caractérise aujourd'hui moins par un foisonnement sans précédent d'activités et de spectacles dévorants que par de nouvelles valeurs vécues dans l'expression plus libre de soi et la relation plus libre à autrui même quand les valeurs prescrites de l'institution professionnelle familiale ou scolaire sont respectées. C'est ce que nous avons cru devoir appeler, à partir des années 80, « la révolution culturelle du temps libre ». Il n'est plus possible aujourd'hui que la culture générale scolaire dite légitime continue de l'ignorer. L'âge de l'adolescence n'est-il pas de plus en plus sensible à cette révolution moins spectaculaire mais plus durable et plus profonde que d'autres qui ont fait plus grand bruit dans la rue et les journaux ?

Pourquoi la sociologie de l'éducation en parle si peu ? Le plus souvent, elle traite des « échecs scolaires » comme si cette révolution des valeurs n'y était pour rien et ne concernerait aujourd'hui qu'une fraction des classes moyennes où elles sont nées. Elle traite de la réinsertion au travail scolaire comme si le **détour** par un loisir valorisé et valorisant n'était pas souvent la voie la plus sûre de cette réinsertion sociale ? Comme nous étions quelques sociologues à nous en étonner au cours d'un séminaire à l'université du Maryland (1985) sur les échecs actuels manifestes ou cachés de l'éducation, tant aux USA qu'en France, le sociologue américain Robinson, responsable d'un institut de sondage à l'université de Washington, osa cette explication humoristique : si nous n'en parlons pas, c'est parce que notre maître Durkheim n'a pas parlé de loisir... (leisure time).

Et l'élève, que devient-il dans ces nouvelles conditions ? Dans les années 80, Milner (De l'école, 1980) pestait contre l'invasion de la pédagogie affective à l'école au sens large. Il s'élevait même contre les psychologues de l'enfance et leur pédagogie nouvelle. Il soutenait qu'à l'école il n'y a pas d'enfants, il n'y a que des élèves soumis au pouvoir du maître. Mais c'était au nom de l'élève idéal d'hier. L'élève d'aujourd'hui doit aussi préparer l'élève adulte de demain que la société éducative en devenir exige. L'élève d'aujourd'hui doit apprendre à devenir affectivement et intellectuellement, un apprenant pour la vie. Mais ce n'est pas la soumission aux savoirs du maître de l'institution scolaire qui aidera le mieux cette métamorphose permanente. C'est l'apprentissage progressif à se passer du maître imposé pour d'autres médiateurs **choisis** par lui-même et les circonstances de la vie quotidienne, c'est l'apprentissage à une autoformation guidée, assistée, puis indépendante qui pourra le mieux lui ouvrir l'accès permanent aux savoirs et savoir-faire nécessaires à l'art de bien vivre les différents temps sociaux du quotidien, tout au long du cycle de vie.

ÉCHECS SCOLAIRES MANIFESTES ET CACHÉS

Terminons par quelques réflexions peut-être plus contestables sur la réussite scolaire vraie ou fausse et l'échec scolaire manifeste ou caché

ainsi que sur quelques essais d'introduction de l'apprentissage direct ou indirect de l'autoformation des adolescents dans l'établissement du premier cycle, « le maillon le plus fragile » de la machine scolaire imposée à tous, par la loi pendant dix années. Revenons en arrière, au temps de la création de la législation. De quoi s'agit-il ?

Prolongation de la scolarité ?

En 1959, le gouvernement a cru « prolonger » la scolarité. C'était déjà le vœu de la commission Langevin Wallon partisans de l'école obligatoire jusqu'à 18 ans. En réalité, ce n'était pas une prolongation de la scolarité de l'enfance, c'était imposer au nom d'un juste principe d'égalité, à l'ensemble de ce nouvel âge de l'adolescence, une société disciplinaire (Lipovetski) de la scolarisation sans lui avoir demandé son avis, sans avoir étudié d'autres formules possibles plus adaptées à cet âge. C'était une prolongation de la scolarité facilement imposée à l'enfance, là où l'invention d'un nouveau mode de formation, plus approprié aux modes d'hétéro et d'auto-apprentissage à cet âge (12-16 ans), eut été plus approprié. Dans sa grande enquête « lire à 12 ans », François de Singly montre bien qu'à cet âge où la majorité se libère plus ou moins brusquement de l'autorité parentale et scolaire, c'est l'exemple de la lecture volontaire des parents qui, dans toutes les classes, compte le plus pour décider l'adolescent à une autoformation par la lecture. Malgré les difficultés bien connues de l'apprentissage scolaire dans les milieux sous privilégiés, cette enquête sur un échantillon représentatif, montre que le pourcentage des pratiques de lecture volontaire est plus fort dans les milieux ouvriers quand les parents lisent régulièrement que dans les milieux bourgeois où les parents ne lisent pas... A quoi bon l'obligation de lire ? parents et enseignants échouent le plus souvent dans cette voie avec les adolescents, en tout milieu social.

On sait à présent que s'obstiner à imposer relève parfois d'une sorte « d'acharnement pédagogique » le plus souvent voué à l'échec scolaire manifeste ou caché. De la 5^e à la seconde, loin de s'habituer à la discipline scolaire, la majorité des élèves aimerait de moins en moins l'éducation par le travail scolaire : 56 % en 5^e, 36 % en seconde (J. Hassenfoder, Coriadan, Leselbaum, 1985) malgré la dure sélection déjà opérée au profit des meilleurs en trois ans. Selon la même source, sur 14 objectifs d'éducation, les élèves de 5^e et de

seconde estiment que 6 sont mieux atteints par le travail scolaire imposé, 8 par l'autoformation en situation de loisir qui domine la voie extrascolaire.

Alternatives

Dans ces conditions, que signifie le succès ou l'échec scolaire aux diplômes définis par l'autorité scolaire ? Que vaut cette « légitimité », selon le mot de Bourdieu ?

A 17 ans, la majorité des jeunes allemands est dans une formation générale dominée par les apprentissages techniques proches du travail d'entreprise (Lucie Tanguy, 1985). Au même âge, la majorité des jeunes Français est dans le cycle secondaire d'études générales qui conduit à l'épreuve du baccalauréat. Où se situe l'éducation la plus acceptée par les intéressés ? Le moins d'échecs scolaires ? La formation la plus adaptée à l'autoformation dans la vie quotidienne ? Nous n'en savons rien, il serait important de mener davantage de recherches dans cette direction.

Allemands et Anglais accordent à la formation à cet âge beaucoup plus de temps d'apprentissage aux activités de loisirs physiques, touristiques, musicaux, etc. (toutes les après-midi) que nous. Où est le mieux développée l'autoformation par le loisir, seul temps possible d'accès aux pratiques culturelles pour la majorité de ceux qui travaillent ?

Bac pour quoi faire ?

Beaucoup sont fiers de la progression de la réussite au baccalauréat dans la jeunesse française : 5 % en 1950, 19 % en 1960, 50,5 % en 1992. Certains rêvent même de 80 % pour l'an 2000 !! mais pour mener à quelle compétence ? Quelle « qualification professionnelle et sociale » que l'on cherche à inculquer à ceux qui échouent de la 5^e à la terminale ? Et même quelle culture générale vécue ?

Pour un tiers environ des reçus, c'est le passage nécessaire pour réussir dans l'enseignement supérieur : c'est le chemin des futurs cadres, rien à dire ici. Mais les autres ? Les plus nombreux, ceux qui échouent au Bac ou aux examens antérieurs, « les échecs scolaires » manifestes, et ceux qui réussissent au Bac sans conviction, après un bachotage formel qui les a plutôt détournés à jamais du désir et de la capacité d'autoformation. Ils n'ont considéré le Bac que comme une suite

mécanique d'un BEPC qui clôt des études obligatoires. Ce genre de succès n'est-il pas, en fait, un second échec scolaire caché ?

Apprendre l'autoformation

Une réaction s'est depuis longtemps développée au sein même du corps enseignant contre l'arbitraire de cette « inculcation » d'une partie de la culture dite « légitime » imposée à tous indifféremment, sans souci des aspirations des adolescents ni des effets réels positifs ou négatifs sur l'apprenant scolaire. La première partie de l'enseignement obligatoire (primaire) dominée par les *apprentissages fondamentaux à la lecture, à l'écriture et au calcul*, n'est guère contestée dans son principe mais l'encyclopédisme superficiel et obligatoire de la seconde partie (collège) peut prêter à bien des contestations du point de vue d'une amélioration possible de la compréhension, de la critique et de l'invention du quotidien pour tous. Le doute est encore plus grave du point de vue de l'apprentissage au désir de formation continue et à la capacité d'autoformation permanente à la portée du plus grand nombre.

C'est pourquoi l'objectif **apprendre à apprendre** est devenu prioritaire à l'école obligatoire pour tout un courant de pensée né dans les années 60 surtout à partir des échecs du collège. « Apprendre à apprendre oui mais comment ? » Pour faire écho à la réflexion de P. Mérieu sur la relation pédagogique, la rationalisation didactique et les *stratégies individuelles d'apprentissage*. L'attention à cette trilogie à trois dimensions n'est guère contestée pour « l'équilibre écologique du système apprendre », est-elle suffisante pour susciter le désir et la capacité d'autoformation permanente à assumer dans la vie quotidienne ? Ne faudrait-il pas se centrer sur l'apprentissage à une autoformation double : celle qui apprend le questionnement théorique des expériences pratiques dans la vie quotidienne selon les temps sociaux contraints (travail) ou libres (engagements sociaux désintéressés, activités d'expression libre de soi) et le questionnement pratique de l'exposé subi ou choisi des connaissances générales ? Comment varie l'entraînement à cette double attitude à la fois affective et cognitive selon les cultures d'origine de chacun françaises et étrangères, dans les différentes classes ? C'est la question sociologique, à notre avis, majeure. Cette méthode sociopédagogique de l'entraînement mental ou de ses équivalents peut aider chacun à joindre dans toute

question ce que Cacérés appelle « les deux rivages » du concret et de l'abstrait, soit en parlant de la culture ordinaire, soit de la culture d'origine savante. Elle mériterait peut-être de devenir centrale au moins dans l'éducation scolaire à partir de 12 ans (Maryvonne Sorel, 1992).

Travail autonome ou semi-autonome ?

Des champs d'apprentissage peuvent être privilégiés. On peut penser à l'introduction des projets d'action éducative (PAE), à l'initiation à la pratique documentaire et d'information (CDI) et au travail autonome. Ces pratiques pourraient être des voies efficaces si elles étaient privilégiées en vue de l'apprentissage à l'autoformation liée à la fois à l'acquisition des savoirs scolaires et aux problèmes de la vie quotidienne. Nous ne parlerons pas du PAE que nous n'avons pas étudié systématiquement malgré des entretiens avec Marie-José Valdenaire qui en a fait l'objet d'une recherche sous la direction de Viviane Isambert. Nous ne parlerons pas non plus de l'initiation à la pratique documentaire traitée par Hélène de Gisors d'après l'expérience du CDI du collège de Marly-le-Roi. Elle en a parlé dans une perspective d'apprentissage à l'autoformation pour le numéro de la revue *Éducation permanente* (de juin 1985) consacré à l'autoformation. Christiane Etévé a traité, en écho à ce numéro, ce grand sujet pour l'avenir même des CDI (*Inter-CDI*, n° 81, 1986).

Je m'étendrai davantage sur la pratique du **travail autonome** en m'appuyant beaucoup sur le travail de recherche de Marbeau et surtout de Nelly Leselbaum (1982-1988). On sait que dans une perspective chère à l'UNESCO sur une éducation qui dépasse l'institution scolaire pour limiter les échecs, le ministère de l'éducation nationale a suscité de 1970 à 1975, une série d'expérimentations sociales sur le travail autonome. Elle a touché 3 % des enseignants et a été contrôlée par une équipe de recherche animée par l'INRP (N. Leselbaum). Le travail autonome était appelé à cette époque travail indépendant. L'objectif était double : d'un côté « résoudre un certain nombre de difficultés... désintéret, apathie ou indifférence devant les programmes scolaires qu'il faut étudier, marginalité d'autres élèves ou à l'inverse réactions violentes ou rejet de l'école, hétérogénéité croissante des élèves de chaque classe... ». De l'autre côté, tourné vers l'avenir, l'objectif était d'apprendre à l'élève à « s'engager davantage dans son travail » et au-delà « à l'auto-évaluation » et à vivre

« des situations futures d'autoformation » (N. Leselbaum, 1982) puisque « l'école obligatoire » « ne devrait trouver son sens que si elle mène à cet auto-apprentissage permanent que le citoyen devenu adulte vivre incessamment... » (ibid).

C'est un langage nouveau chez une spécialiste des sciences sociales appliquées à l'éducation nationale. Il ouvre des perspectives qui sont prometteuses pour une meilleure connaissance de la dynamique de l'éducation permanente scolaire et extrascolaire. Mais elles semblent rester encore étrangères aux enseignants qui se sont prêtés à l'expérimentation sociale du travail autonome dans la discipline du français, de l'anglais, de l'histoire et de la géographie, enfin dans un travail interdisciplinaire français histoire géographie sciences économiques, si l'on en croit le rapport d'expérience de leurs responsables dans le livre collectif dirigé par N. Leselbaum *Autonomie et auto-évaluation* (1982).

Travail autonome et autoformation permanente

Il n'est pas contestable que l'intérêt des élèves a été plus grand, les processus d'apprentissage ont été diversifiés, l'intérêt pris par l'enseignant à son travail a été accru. Et c'est déjà un gain précieux pour le travail scolaire mais nous n'avons pas l'impression, à la lecture des expériences, que l'apprentissage à **l'autoformation permanente** ait été mené très loin, hormis quelques expériences ponctuelles dans quelques établissements.

On peut faire l'hypothèse que pour que l'apprentissage au travail autonome scolaire puisse avoir en même temps des effets pertinents sur l'autoformation extrascolaire, il serait nécessaire d'élaborer une problématique, des hypothèses, des concepts, des procédures d'observations comparées sur l'autonomie en situation scolaire et l'autonomie en situation extrascolaire. Ce n'est pas facile, car en France des pratiques scolaires novatrices sont réalisées sans que les effets sur les élèves soient observés scientifiquement.

L'objectif à atteindre pour l'acquisition des savoirs disciplinaires serait à mieux concilier avec des objectifs souvent pluridisciplinaires qui concernent la compréhension, la critique ou l'invention du quotidien en situation périscolaire et en situation post-scolaire.

Le choix de **la méthode** pour les atteindre cer nerait tour à tour le raisonnement pour passer de l'analyse des problèmes de l'expérience à des

questions à poser aux savoirs savants et pour passer des savoirs savants à une meilleure résolution des problèmes avec leur aide en situation scolaire et extrascolaire.

La confrontation des ressources et des contraintes matérielles pour réaliser le travail autonome serait l'objet d'un exercice sur le meilleur aménagement du temps de travail scolaire, seul ou en groupe, et la meilleure utilisation de l'espace et des livres, images, photocopies, documents divers en fonction des situations en milieu scolaire mais **aussi** en fonction des situations d'aujourd'hui et de demain en milieu extrascolaire.

Parmi les choix des **ressources matérielles** les textes des cours seraient complétés par une auto-sélection de documents pertinents commençant par une sorte d'« autodéfense » contre les informations ou divertissements médiatiques sans intérêt et les abus de conversations oiseuses familiales et sociales.

Parmi les **ressources humaines**, le professeur serait interrogé comme expert. Sa parole serait complétée par l'utilisation de la parole d'autres médiateurs en tous genres jugés compétents pour leur aide ou leur guidance (y compris les meilleurs élèves dans une co-éducation entre pairs).

Enfin, l'auto-évaluation serait pratiquée en fonction de critères fournis par le professeur mais aussi par d'autres experts jugés utiles à consulter. Ce double apprentissage de la formation d'aujourd'hui et de demain par hétéroformation et autoformation ne serait-il pas possible ?

Sociologie de l'autoformation permanente

Il faudrait observer comment varient les pratiques du travail autonome jumelées en situations scolaires et extrascolaires selon les classes et catégories sociales, sans se contenter d'observer les seuls faits négatifs des phénomènes de résistances au travail autonome qui tient aux pesanteurs d'une institution, aux habitudes conservatrices de la moyenne des enseignants et des élèves. L'observation des trajectoires et des stratégies des novateurs qui affrontent ces résistances serait encore plus importante. Il serait également insuffisant d'observer les « handicaps socioculturels » dont est victime la majorité des adolescents issue des milieux sous-privilegiés. Il faut observer avec des questions et hypothèses adéquates les relations du sujet social actif et

l'habitus dominant de son milieu ainsi que les stratégies inter-classes qu'il invente pour les surmonter. La vingtaine d'années d'observation-participante dans le foyer éducatif du Logis à Annecy et davantage encore dans le mouvement national d'éducation populaire Peuple et Culture, m'ont convaincu que les postulats de la sociologie de la reproduction sociale ou de l'anthropologie culturelle, malgré leurs brillants représentants, ne permettent pas de poser tous les problèmes de trajectoire sociale, de stratégie éducative, dans l'emploi des contraintes et des ressources des milieux sociaux d'appartenance et de référence qu'implique la pratique d'autoformation individuelle et collective des sujets sociaux de classes sociales différentes, dominantes ou dominées, dans une société éducative.

Il faudrait aussi dépasser les travaux brillants de sociologie d'éducation des adultes qui ne mettent en évidence que les limites évidentes de la « Deuxième chance de la formation » pour n'exalter que les vertus réelles d'une formation initiale réussie, alors que précisément les sujets observés ont refusé les disciplines de cette formation initiale et compensent par des stratégies d'éducation originale et un mode de vie quotidien à bien des égards exemplaires pour la culture de l'esprit auquel le diplôme ne donne pas automatiquement accès.

Plutôt que les métasociologies de Durkheim ou de Bourdieu qui ont rendu d'irremplaçables services à la science sociologique dans le traitement d'autres problèmes, c'est maintenant une sociologie du développement culturel (Great work) scolaire et extrascolaire, négatif et positif, institutionnel et inter générationnel qui pourrait ouvrir les perspectives sociologiques les plus appropriées. Elle permettrait cette confrontation permanente de la formation initiale et de la formation continue dans le travail et le loisir (« work and leisure »), et leur confrontation continue avec l'information médiatique. Ce développement culturel élargi serait plus fort dans son interaction avec le développement économique social et politique dans une société éducative (educative society) militante où la dynamique sociale des apprenants à tout âge est capitale. C'est Karl Manheim qui, de 1940 à 1945 à Londres, a ouvert cette voie nouvelle à la sociologie de l'éducation permanente. Malheureusement, un seul de ses livres a été traduit. Et c'est celui de sa jeunesse « Idéologie et utopie » où il n'a pas encore abordé les problèmes d'une sociologie de l'éducation et d'une planification

démocratique d'une société éducative. Les quatre livres où il s'en est expliqué n'ont pas été traduits en français malgré mes demandes auprès de plusieurs éditeurs. Il n'y a, grâce à Mauger, que son grand texte sur la sociologie des générations qui est traduit. Il est à lire par tout enseignant intéressé à la coéducation des générations.

Il faudrait, plus profondément, s'interroger aujourd'hui sur les soubassements historiques de nos métasociologies de l'éducation si l'on juge qu'elles sont dépassées. Nous vivons encore sur les postulats enthousiasmants de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson sur les vertus de l'obligation scolaire imposée égalitairement à tous, sur les pouvoirs de l'école sur les enfants pour faire de meilleurs citoyens, etc.

Durkheim partageait ces espérances et ces illusions comme la plupart des penseurs sociaux de la fin du XIX^e siècle. Pour détruire ce qui est périmé dans ces postulats, tout en gardant ce qui dure, il faudrait, aujourd'hui, actualiser davantage la pensée de Condorcet sur une autre conception de la démocratisation de l'instruction. Condorcet faisait confiance au développement harmonieux pour tous de manifestations éducatives de type didactique, festif et récréatif tout au long du cycle de vie. Son rapport sur le développement de l'instruction publique, présenté en 1792 à une Assemblée législative (réduite ce jour-là !, à une dizaine de députés), n'a jamais été pris au sérieux par les politiques. Il mériterait d'être médité plus sérieusement. 1992 ? Ce n'est pas seulement l'anniversaire du découvreur de l'Amérique, c'est aussi l'anniversaire du découvreur de ce nouveau monde de l'instruction permanente et démocratique tour à tour imposée et volontaire... Souhaitons que ce deux centième anniversaire soit fêté avec quelque faste, au moins par les institutions novatrices de la formation initiale et de la formation continue enfin réunies...

C'est en pensant à la pensée pédagogique à ce secrétaire de l'Académie des sciences, engagé dans la lutte pour un processus de transformation culturelle et démocratique, incompris des politiques de son temps et peu suivi par les réformateurs politiques de l'école jusqu'à aujourd'hui, que nous passons la parole à quatre chercheurs sociaux qui, en observant les nouveaux processus d'autoformation qui se développent en ce moment dans le champ expérimental de la formation continue, pensent avant tout à une formation permanente qui aurait sa racine dans une formation

initiale transformée. Philippe Carré, docteur en sciences de l'éducation de l'université René Descartes, nous montre le résultat de sa recherche sur les réflexions américaines peu connues en France sur ce sujet et qui ont précédé les nôtres d'une vingtaine d'années. André Moisan nous livre les premiers résultats de sa recherche doctorale au CNAM sur deux modes d'autoformation en entreprise. Georges Lemeur, maître de conférence à l'université de Nantes, nous livre les résultats de sa recherche doctorale sur les entrepreneurs de l'agro-alimentaire breton qui ont réussi sans diplôme d'études secondaires à acquérir les

savoirs nécessaires à leur réussite. Enfin, Patricia Portelli, chargée de cours à l'université de Paris X-Nanterre, extrait de sa thèse quelques cas de réussite scolaire de la deuxième chance par l'emploi rationnel d'un micro milieu éducatif constitué par des associations volontaires un peu oubliées dans la mode libérale d'aujourd'hui.

Joffre Dumazedier
 Professeur honoraire à la Sorbonne
 Nelly Leselbaum
 IUFM de Versailles

BIBLIOGRAPHIE

- DUMAZEDIER J. (1974). — **Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir**, Paris, Seuil. Chap. 5 : Développement culturel : concepts et dimensions.
- DUMAZEDIER J. et SAMUEL N. (1976). — **Le loisir et la ville**, t. 2 : Société éducative et pouvoir culturel, Paris, Seuil.
- DUMAZEDIER J. (1978). — La société éducative et ses incertitudes, **Education permanente**, n° 44, p. 3-14.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1979). — L'autoformation et la lecture documentaire, **Inter CDI**, n° 38, p. 23 et 39.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1980). — **Sociopédagogie de l'autoformation : de l'usage de l'encyclopédie et des dictionnaires**, Paris, ADRAC.
- DUMAZEDIER J. (1980). — Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, **Les amis de Sèvres**, n° 1, p. 5-24.
- DUMAZEDIER J. dir. (1985). — L'autoformation, **Education permanente**, n° 78-79. L'autoformation au-delà de l'école parallèle, à propos du travail, au-delà du travail, dans un collège.
- DUMAZEDIER J. (1986). — Un échec scolaire caché : les pratiques culturelles du temps libre de la majorité des anciens élèves du système éducatif, **Revue Française de Pédagogie**, n° 77, p. 57-60.
- DUMAZEDIER J. (1988). — **Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988**, Paris, Méridiens-Klinksieck. Chap. 2 : Etendue et limite du changement des valeurs lié à l'extension du temps libre. Incidence sur la formation et l'autoformation (de l'extension du temps libre).

Société éducative

- DUMAZEDIER J. (1955). — **Télévision et éducation populaire**, Paris, UNESCO - Bourrellier.
- ATTIAS-DONFUT C. (1988). — **Sociologie des générations : l'empreinte du temps**, Paris, PUF. A propos de K. Mannheim : sociologie des générations et

- changement social. Pourquoi le concept de « maturance » est comparé au concept d'adolescence.
- CERTEAU M. de (1980). — **L'invention du quotidien**, t. 1, Les arts de faire, Paris, UGE. Chap. 12 : lire : un braconnage
- COOMBS, Philip H. (1989). — **La crise mondiale de l'éducation**, Bruxelles, De Boeck-Wesmael. Chap. 1 : éducation formelle mais aussi non formelle et informelle nées des limites même de l'éducation formelle (imposée).
- DURKHEIM E. (1985). — **Education et sociologie**, Paris, PUF, 5^e ed. Le système scolaire facteur d'intégration sociale idéal pour tous.
- ILLICH I. (1971). — **Une société sans école**, Paris, Seuil. Pourquoi les réseaux d'éducation volontaire, y compris le réseau scolaire dans une conception utopienne de la société en voie de déscolarisation (deschooling society).
- LEFEBVRE H. (1968). — **Critique de la vie quotidienne**. t. 1 : Introduction, Paris, L'Arche.
- MAFFESOLI M. (1985). — **La connaissance ordinaire : précis de sociologie éducative**, Paris, Librairie des Méridiens.
- MAUGER G. (1990). — **Le problème des générations**, Paris, Nathan.
- PAIN A. (1990). — **Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien**, Paris, L'Harmattan.
- PROST A. (1985). — **Eloge des pédagogues**, Paris, Seuil. Montre l'indifférence des adolescents aux études scolaires imposées.

Autoformation

- BOURDIEU P. (1979). — **La distinction : critique sociale du jugement**, Paris, Ed. de Minuit. Chap. 1. — Culture libre légitime des détenteurs de diplôme et culture libre illégitime des autodidactes. — L'autodidactie de la contre-culture affranchie des lois du marché scolaire.

- CACERES B. (1960). — **Regards neufs sur les autodidactes**, Paris, Seuil. Portraits et itinéraires d'autodidactes ouvriers devenus célèbres par leur création littéraire ou sociale.
- CARRE P. (1992). — **L'autoformation dans la formation professionnelle**, préf. de J. DUMAZEDIER, Paris, Documentation française. Les grands courants de la réflexion européenne et nord américaine.
- ETEVE C. (1986). — Une problématique pour les CDI : l'autoformation, *Inter CDI*, n° 81, p. 9-12.
- FOSSE-POLIAK C. (1989). — **Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaires**, Paris, Centre de sociologie urbaine.
- FOSSE-POLIAK C. (1991). — **La vocation d'autodidacte**, Paris, L'Harmattan.
- GALVANI P. (1991). — Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. **Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés**, Lyon, *Chronique sociale*.
- KAES R. et coll. (1979). — **Fantasme et formation**, Paris, Dunod. In Chap. I : Portrait de Felix ou les malheurs de l'autodidacte.
- LESELBAUM N. dir. (1982). — **Autonomie et autoévaluation**, Paris, Economica. Evaluation de 6 expériences dans les établissements du second degré.
- LESELBAUM N. (1990). — **Le développement du travail autonome dans le système éducatif français**, Thèse nouveau régime, Paris, Université Paris 8.
- PINEAU G. et MARIE-MICHELE (1983). — **Produire sa vie : autoformation et autobiographie**, Paris, Edilfig, Montréal, Ed. Saint-Martin.
- PINEAU G. (1986). — **Temps et contretemps en formation permanente**, Maurecourt, Ed. universitaires, UNMFREO.
- PINEAU G. dir et al. (1991). — **Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée**, Séminaire franco-québécois, Tours, France, Editions universitaires, 1991.
- SARTRE J. P. (1938). — **La nausée**, Paris, Gallimard. L'autodidacte et la manie du dictionnaire.
- SCHWARTZ B. (1973). — **L'éducation demain**, Paris, Aubier-Montaigne. Chap. 7 : Vers l'autoformation assistée, autoformation, autoévaluation et autonomie.
- SINGLY F. de (1989). — **Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents**, Paris, Nathan.
- TREMBLAY N. (1986). — **Apprendre en situation d'auto-didaxie : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants**, Montréal, Presses Universitaires de Montréal.