

# Quelle autoformation par l'autodidaxie ?

*Georges Le Meur*

---

*A côté du champ de l'éducation instituée, existe un champ important mais peu analysé de l'éducation non instituée. L'auteur a observé l'importance particulière de ce domaine dans l'autoformation d'entrepreneurs prospères de l'industrie agro-alimentaire de Bretagne qui n'ont le plus souvent qu'un CAP ou un simple certificat d'études. Pourquoi et comment acquièrent-ils par « autodidaxie indépendante » les connaissances nécessaires à leur travail ? Le Meur fait l'hypothèse qu'il existe dans « les classes désavantagées » des sujets qui échappent aux « lois dominantes » en participant à des « micro-groupes de résistance aux forces dominantes ». Ces micro-milieus sont ouverts à des groupes de référence porteurs de savoirs souvent plus qu'aux groupes d'appartenance, d'où des processus interclasses d'apprentissage. La méthode des récits de vie orientée vers l'analyse de ces processus permet de préciser pourquoi et comment, avec quoi, avec qui, peut se produire l'autoformation professionnelle. Ce travail est le résultat d'une recherche doctorale à l'université René Descartes - Paris V.*

---

## **SEULEMENT L'ÉCOLE !**

Depuis les années 1960/1970 la sociologie de l'éducation s'intéresse aux problèmes de la scolarisation. Elle étudie plus particulièrement les relations de l'école avec la dynamique des classes sociales. Les recherches de P. Bourdieu et J.-C. Passeron et de C. Baudelot et R. Establet font référence dans ce domaine. Ces sociologues ont mis en évidence le rôle de l'école dans la reproduction sociale. De son côté, G. Snyders dans « École, classe et lutte de classes » critique ces analyses et valorise la fonction de l'institution scolaire dans la promotion sociale. Toutefois, oubli ou négligence, aucun de ces théoriciens ne prend en compte les phénomènes éducatifs extra ou para-scolaires. Pourtant, comme nous le montrent des chercheurs tels J. Dumazedier,

G. Pineau, A. Tough, Ph. Combs... leur importance est loin d'être négligeable. Nous postulons que ces phénomènes, qui ont toujours existé, prennent aujourd'hui une importance croissante. Aussi méritent-ils l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation, au même titre que l'école, qui occupe actuellement la quasi-totalité du champ. La sociologie de l'éducation qui privilégie aussi le domaine scolaire se doit également d'élargir son champ d'investigations.

## **NOTRE PROBLÉMATIQUE**

### **Et le non institué ?**

Lorsque nous abordons la formation des adultes, c'est encore l'institué qui est valorisé. Il

serait impertinent de ne pas accepter l'importance vitale des formations institutionnelles, donc des études sociologiques qui en découlent. Les recherches relatives au système éducatif officiel ont mis à jour ses rôle et place dans la marche de la société. Les résultats de ces travaux sont incontestables, évidences d'aujourd'hui mais insoupçonnées auparavant, car bien cachées par les tenants des divers savoirs et pouvoirs. Pourtant nous pensons qu'il n'est plus possible à notre époque de réduire ainsi le champ de la sociologie de l'éducation. Évoquer la crise de l'éducation formelle ne doit pas éliminer l'intérêt premier que l'on porte à l'école. Mais il nous faut aussi rester conscients des carences du système qui favorisent le développement d'autres types d'éducation formelle, non formelle ou informelle (Ph. Combs, Lê Thàn Khôi, A. Pain).

### Nos interrogations

L'hétéroformation, bien que très importante, n'est pas plus seule aujourd'hui que le passé à permettre l'accès aux savoirs savants. Des phénomènes éducatifs se développent dans de multiples endroits et temps non scolaires de la société, pour toutes sortes de populations, jeunes ou non. Le loisir, avec en particulier le secteur associatif, mais pas exclusivement, constitue un espace-temps éducatif grandissant qui n'entre pas dans les visées des sociologues de l'éducation. Pourquoi ?

De multiples médias accompagnent la vie quotidienne de tout un chacun. Ils occupent une durée bien plus importante que le temps scolaire. Ne sont-ils pas fournisseurs d'éducation ? Les entreprises, collectivités, organisations ne sont-elles pas de fait des vecteurs éducatifs non institués de par les moyens humains ou matériels qu'elles mettent à la disposition de leurs membres pour la production ? Peut-être sommes-nous en présence de phénomènes sociaux générateurs d'autoformation ? Mais bien qu'objet et sujet de nombreux discours celle-ci ne bénéficie, dans les sciences de l'éducation, que d'une place très secondaire. Dans la réalité, ne représente-t-elle pas pourtant l'une des formes éducatives les plus utilisées ? Nombre d'acteurs sociaux ne s'instruisent-ils pas par des voies non scolaires au point d'accéder à des fonctions de cadres ou de dirigeants d'entreprises qui semblent réservées à d'anciens étudiants des grandes écoles ? Alors, où se situe la genèse de leur désir de formation ? Comment s'y prennent-ils pour mettre en œuvre leur processus

éducatif sans l'aide d'institutions de formation ? A qui s'adressent-ils pour acquérir des savoirs expérimentiels et des savoirs savants ? Quels types de savoirs s'approprient-ils ?

Des réponses à ce questionnement nous permettraient peut-être de contribuer à la résolution de certains des multiples problèmes que se posent les institutions scolaires, plus particulièrement celles qui reçoivent des adolescents. Après avoir exposé nos hypothèses, nous tenterons une approche conceptuelle des notions d'auto-formation et d'autodidaxie. La forte mobilité sociale de non-héritiers (P. Bourdieu) et de non-boursiers constitue le cadre de références de notre champ de vérifications. Une micro sociologie diachronique et une approche de type biographie socio-professionnelle nous servent d'outils méthodologiques.

### Quelles sont les premières hypothèses ?

Des sociologies de l'école ont parfaitement fait apparaître que l'échec de la scolarisation frappait plus particulièrement les classes sous-privilegiées. Il y a corrélation évidente entre ces échecs et les déterminants de classe. Mais il existe des sujets sociaux des classes désavantagées qui échappent à ces lois dominantes. Nous avons constaté que dans certains secteurs du travail, cette dynamique différente se développe clairement. Elle nous amène à émettre les hypothèses suivantes :

— à l'intérieur des classes défavorisées se constituent des micro-groupes de résistance aux forces dominantes. Pour les sujets sociaux constituant ces micro-milieus, que nous qualifions de protecteurs parce que réservés à une minorité d'initiés solidaires, l'influence du groupe d'appartenance se révèle moins forte que celle du groupe de référence. Cela les entraîne vers des déviations, d'abord sociales puis souvent culturelles ;

— ni résignés ni conformistes, mais ambitieux, ces acteurs, en faisant montre d'une volonté à toute épreuve et en inventant des méthodes simplifiées mais non simplistes de travail intellectuel, s'instruisent car la connaissance correspond à leurs motivations pratiques et leur permet des actions potentielles, en général professionnelles ;

— ils génèrent et entretiennent leur processus d'apprentissage en s'intéressant seulement à certaines sources de savoirs et ils réalisent une auto-documentation très sélective à partir des multiples informations qui les assaillent ;

— la quête des savoirs indispensables à leurs actions se confond souvent avec la recherche des experts du domaine concerné qu'ils utilisent comme autant de médiateurs pédagogiques.

## DÉBUT DE CONCEPTUALISATION

### L'autoformation

Lorsque nous parlons d'autoformation, il faut entendre qu'il s'agit d'un processus éducatif non imposé, librement décidé par l'individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel. Ceci l'amène à utiliser les ressources éducatives de l'environnement total, à savoir en particulier s'il le désire, celles des institutions éducatives ou celles qui ne sont pas considérées comme telles. Cette approche mérite, bien évidemment, d'être relativisée car dans les époques passées des « s'autoformant » existaient également (Les Autodidactes : B. Cacérès), mais les contenus, méthodes, et surtout moyens institués différaient, voire n'existaient pas. Aujourd'hui, l'obsolescence galopante des savoirs, scientifiques ou non, l'évolution rapide des valeurs, en particulier les refus croissants des contraintes institutionnelles, nous amène à considérer l'autoformation comme une production de la société se post-industrialisant. Il devient alors envisageable que cette autoformation se réalise parfois sous la contrainte dans certaines formes d'enseignement individualisé mais non choisi par l'individu. Nous nous démarquons sans ambiguïté de ce type de pratiques. Nous proposons de voir l'autoformation comme « procès d'appropriation de sa formation » par l'acteur social » (1), et/ou également comme une « éducation systématique que l'individu se donne à lui-même » (2).

### Et l'autodidaxie ?

D'évidence il y a divers types d'apprenants par autoformation. Pour notre recherche nous avons sélectionné des acteurs qui eux, ne faisaient pas appel aux institutions de formation. Ils semblent se former réellement seuls, déclarent ne pas avoir le temps de se rendre dans les organismes, donnant ainsi quelque peu raison à I. Illich ! Cela ne signifie nullement l'absence d'assistant dans leur autoformation. Cependant, ils paraissent au premier abord mener leur « projet d'étude sans maître » selon l'une des définitions de l'autodidaxie

par A. Tough (3). L'autodidacte prend entièrement en charge son processus formatif, comme le définit le dictionnaire (petit Robert) l'autodidacte « s'est instruit lui-même sans maître ». Aussi il découvre dans ses environnements humain et socio-professionnel les sources adéquates de connaissances en rapport avec ses objectifs de formation. Nous abordons comme l'écrit G. Pineau l'« autodidaxie pure... c'est-à-dire l'instruction par soi, sans l'aide d'enseignant, mais aussi sans aucun lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement les ressources de l'environnement immédiat » (4). Nous choisissons de nous intéresser à ce que nous nommons l'autodidaxie indépendante, dans laquelle le pouvoir sur son processus éducatif, de celui que nous appelons l'apprenant, dépend uniquement de sa volonté, dans les limites de son conditionnement social. Nous nous situons à l'opposé du système d'hétéroformation qui impose ses vues à des élèves.

### Pour un champ concret !

E. Tardy au Québec a découvert dans les années 1980 que « la moitié des adultes qui se forment le font seuls, du moins sans les ressources éducatives institutionnelles » (5). Même pour nous il s'agit d'une révélation. Cependant une critique fine de ces résultats devrait être envisagée. Quant à nous, notre interrogation porte sur les modes de formation de ce type de sujets non instruits par l'école qui se forment seuls, et qui, de surcroît, parviennent à des fonctions dirigeantes. Avec D. Riverain-Simard nous les nommerons des « sujets d'exception ». Notons qu'ils se situent quand même en contre-exemples des découvertes du fatalisme sociologique en vogue dans les années 70. Un échantillonnage national permettrait des vérifications dans toutes les branches professionnelles. Un sondage rapide dans celles des transports, de l'énergie, de l'armée, de la banque, de la métallurgie, des organismes sociaux, du bâtiment-travaux publics, de l'enseignement (!) nous a montré l'existence non négligeable voire, dans certains cas majoritaire, de cadres-maisons dits « formés sur le tas », sans instruction première importante. Pour des raisons de proximité et de profession attrayante de par sa modernisation fulgurante et sa réputation d'autodidaxie (!) nous avons choisi l'investigation du monde des dirigeants des industries agro-alimentaires. Tout comme dans les autres secteurs socio-économiques nous y rencontrons des cadres diplômés mais également des non-

diplômés. Il s'avère que dans le secteur géographique étudié, les dirigeants n'ont majoritairement pas fait d'études secondaires. Ce n'est d'ailleurs pas, selon certains, obligatoirement un critère d'échec scolaire. Ne serait-on pas amené à reconceptualiser la notion « d'échec scolaire » ? Ne pourrait-on pas proposer une démarche similaire pour la notion de « réussite » ? Dans un souci de transferts possibles vers la formation des jeunes nous nous placerons dans le cadre de références de la forte mobilité sociale de ces personnes que, jusqu'à cette observation, nous considérons en échec scolaire initial. Peut-on être véritablement en échec scolaire et devenir de grands industriels, conquérant des marchés internationaux au moins autant que les héritiers des grandes écoles ?

### **Quelle méthode ?**

La démarche éducative de ces sujets qui s'autoforment exclusivement dans ou par le travail, constitue l'objet de notre recherche. Étant donné que nous nous intéressons à un processus, nous proposons une approche que nous qualifierons de micro-sociologie diachronique. Pour ce faire nous avons questionné de manière non directive, vingt-quatre industriels autodidactes sur une région française. Ce mode de recherche s'apparente à une méthode autobiographique socio-professionnelle guidée qui, grâce aux recoupements des informations et au phénomène de saturation qui nous autorise à considérer comme vrai un critère vérifié par exemple chez les 18 premiers sujets (D. Bertaux), nous permet d'éviter les pièges principaux de « l'illusion biographique » (P. Bourdieu). D'autre part nous choisissons, après des échecs par méthodes d'enquêtes traditionnelles, d'aborder cette démarche formation-promotion « sous l'angle très pragmatique des raisons conscientes d'apprendre... évoquées par l'apprenant » (6), tout comme le propose A. Tough. Même si par rapport à la sociologie « normale » elles apparaissent comme des faits polémiques (G. Bachelard), nous introduirons des citations qui correspondent toujours aux dires de la quasi totalité du corpus.

### **QUELS CONSTATS ?**

#### **La poursuite des référents professionnels**

Il nous apparaît que les sujets de notre échantillon ont mis délibérément en œuvre un processus d'acquisition de compétences diverses en rapport

avec des projets d'ascension socio-professionnelle. Ils ont d'abord entrepris de quitter leur classe d'appartenance. C'est dans les métiers connexes à ceux de leur milieu d'origine qu'ils choisissent leurs référents et par la collaboration avec ceux-ci, entreprennent de devenir des « bons professionnels ». Cette collaboration se poursuit par l'acceptation ou la volonté de prises de responsabilités ouvrant l'accès à l'encadrement moyen ou à l'artisanat. Ces fonctions permettent une certaine mobilité et facilitent contacts et relations avec les classes supérieures dont ils découvrent les savoirs et les comportements. Toute cette démarche signifie qu'ils sont très présents dans les espaces-temps des micro-milieus de références, ils tissent ainsi avec ceux-ci des relations qui ne s'expriment pas en terme de lutte mais en terme de coopération. Ces recherches d'aides sont favorisées par des associations réservées à certaines professions, auxquelles ils adhèrent très vite. A chaque « palier », ils apprennent les obligations de leur nouvelle classe puis les habitudes culturelles de celle-ci, abandonnant extrêmement lentement les habitus de la classe d'origine. Choissant une resocialisation permanente ils se forment dans tous les espaces-temps de leur vie quotidienne.

#### **Pourquoi se former ?**

Les activités de formation, confondues avec le travail, sont selon J.M. Barbier « des activités... de production de nouvelles capacités... subordonnées aux contraintes... qu'impose la production des moyens d'existence » (7). En effet la conquête de moyens d'existence similaires à ceux de la classe de référence semble chez les autodidactes, la motivation essentielle pour l'acquisition des savoirs. Tous disent à leur manière que dès l'entrée dans la vie active leur première préoccupation était de « gagner de l'argent pour se garantir des conditions d'existence correctes ». Cette volonté, maintes fois répétée se traduit en démarche active de conquête d'un statut socio-professionnel très supérieur à celui de la classe d'origine. C'est pourquoi devenir un bon professionnel, ce qui garantit un revenu confortable et déjà une certaine reconnaissance sociale, constitue la priorité des acteurs rencontrés. Qualifié, il sera recherché par les employeurs, donc promuable, car l'entreprise, qui a besoin de compétences les génère en concordance avec l'employabilité, valorise les capacités des membres qui s'intéressent à elle mais surtout qui l'intéressent

elle. Les comportements du début de carrière jouent un rôle premier : « la première année au travail est une période de formation encore plus intense qu'à l'école [et on] se sent obligé d'apprendre rapidement » (8). L'autodidacte apprend toujours rapidement, toujours plus que ses pairs et dès qu'il possède les aspects techniques de base, si son employeur ne lui confie pas de nouvelles responsabilités, il conçoit lui-même un statut supérieur à ses yeux, en créant par exemple sa propre petite entreprise. Dans les deux situations, de nouveaux apprentissages deviennent obligatoires, ils ressortissent à tous les problèmes que doit résoudre le chef d'entreprise. De plus il y a nécessité de succès dans le travail sinon s'ensuit la disparition insupportable socialement. Cette obligation de résultats (en quelque sorte délibérément choisie) nous semble l'un des moteurs premiers dans les volontés éducatives des autodidactes du travail. L'ascension socio-professionnelle étant subordonnée à la réussite économique, ils se donnent les moyens de ne pas échouer et en conséquences sont en quête permanente de savoirs efficaces.

### Comment se former ?

Chez l'autodidacte, la lutte promotionnelle contribue à sa formation et les différents temps sociaux se confondent pour atteindre ses objectifs. Ce sujet volontariste débutant dans la vie active sans instruction importante prétend « sélectionner les savoirs en fonction des besoins exclusifs du métier ». Ce que d'aucuns appellent des programmes de formation ne participe en aucune façon de ses modes d'apprentissage, ce sont presque exclusivement les impératifs de la vie quotidienne qui provoquent des recherches de savoirs.

Les premiers apprentissages se réalisent, en fonction des problèmes posés par le déroulement du métier, par imitation des pairs, parfois par expérimentation c'est-à-dire en créant des situations expérimentales d'études hors de la production. Presque tous nous diront : « On apprend par l'action, on apprend en fabriquant ».

Comment découvrir l'ensemble d'un métier dans une entreprise taylorisée ? Il s'agit de réussir à ne pas se laisser cantonner dans une seule activité qui risque d'être très réductrice. Les cadres autodidactes interrogés expliquent : « pour connaître l'ensemble du processus de production je me suis arrangé pour occuper successivement la totalité

des postes de la chaîne ». Ils deviennent ainsi capables de former les nouveaux arrivants ou d'accéder rapidement à une responsabilité de fabrication, lieux-fonctions d'observation plus ouverts sur l'interne et l'externe, donc plus formateurs. Car le principal problème pour l'individu souhaitant se former au travail réside dans des difficultés d'accès aux sources, d'où la primauté d'obtention rapide d'un poste à mobilité minimale.

Apprendre par l'expérience, travaux pratiques en vraie grandeur, c'est le quotidien de tout travailleur. Certains ne dépassent pas les savoirs ordinaires, d'autres essaient de découvrir des savoirs savants, techniques ou non. Les apprentissages par l'action se perpétuent dans les divers moments de la carrière, les personnes devenues dirigeantes prétendent que c'est leur principal mode de découverte des méthodes de direction d'entreprise. La première obligation des responsables c'est l'action. Cependant réfléchir à celle-ci pour en préparer de nouvelles est indispensable. Ils apprennent à résoudre leurs problèmes en général en rapport avec le court terme. Progressivement, en confrontant leurs pratiques à celles des spécialistes et aux résultats, l'esprit de prospective gagnera du terrain. Ils ajoutent qu'une fois acquises, ces pratiques de base sont transférables dans des situations analogues, même en apparence plus complexes.

Chez nos sujets nous avons constaté qu'il y avait confusion des notions de formation et de promotion, que les différents temps sociaux (travail, loisir, famille...) semblent tous consacrés au projet socio-professionnel, à la recherche (lectures, rencontres, visites...) des savoirs efficaces pour la réussite. Ils ont expliqué que : « Les constructeurs fournissent une importante documentation technique celle-ci sera pendant un temps l'une de nos « bibles » des soirées et week-end. Si nous optons pour leur marque, la mise en place, la mise en œuvre, sont des moments importants de découvertes et compréhensions du fonctionnement des matériels ». Il y a aussi les associations qui organisent des conférences ou séminaires à thèmes, « des journées professionnelles », éditent des lettres, revues et journaux professionnels « qui traitent toujours de sujets, techniques, commerciaux, juridiques... primordiaux pour la profession. Il faut les lire. Cela se fait le soir ou le week-end ».

Ainsi ils choisissent des articles, schémas, illustrations... pertinents pour eux et se constituent

une autodocumentation thématique qu'ils utilisent dans les phases de réflexion et de décision importantes. Ceux qui ne lisent pas font appel à des spécialistes externes pour la résolution de certains problèmes. Pourquoi ne lisent-ils pas ? Pourquoi se manifestent-ils plus aisément dans la communication verbale ? Cette valorisation de l'oral les amène à une utilisation importante du téléphone, outil très privilégié qui leur permet l'obtention rapide de l'information recherchée, auprès de la personne souhaitée. Ils l'utilisent également pour obtenir au plus vite les avis multiples avant prise de décision. C'est en effet davantage du côté des personnes plutôt que des autres médias que certains recherchent leurs savoirs. Les relations se tissent grâce à ce que l'on pourrait appeler un « bain professionnel » permanent, c'est-à-dire par une présence de tous les instants sur les lieux de rencontres des clients, pairs, fournisseurs, par exemple les salons et marchés spécifiques.

### **Quelles personnes-ressources ?**

Le recours à des personnes-ressources apparaît comme un mode de fonctionnement majeur. Serions-nous en situation de tutorat, de compagnonnage voire parfois de préceptorat ? Ne s'agit-il pas d'une forme d'enseignement alterné, sur des thèmes et à des moments librement décidés par la personne ? si oui, c'est qu'elle s'autoforme à partir de l'étude d'un problème véritable, des explications de l'expert, de l'application en vraie grandeur. Mais, à l'inverse de l'école le droit à l'erreur n'existe pas.

« Je me suis mis en doublure avec un professionnel confirmé » est la phrase qui revient le plus souvent lorsqu'ils nous précisent leur mode d'apprentissage. Il s'agit dans un premier temps de connaître les bases de la profession puis, comme « le plus souvent des explications se révèlent indispensables, il faut alors trouver le spécialiste, il faut s'informer, se créer une documentation ». Mais c'est toujours très difficile. Souvent la résignation l'emporte, expliquant l'éternelle reproduction sociale. Globalement ils mettent en place, pour favoriser leurs apprentissages une procédure systématique d'appel à un consultant dans chaque secteur où ils éprouvent des difficultés. Ils nous expliquent comment connaître les derniers modèles des matériels les plus performants : « c'est simple, les constructeurs veulent vendre leurs produits. Ils viennent nous les présenter, nous font participer à des démonstrations, nous

amènent visiter des installations existantes... [et]... étant donné qu'on est une équipe de l'entreprise à suivre l'ensemble du processus on peut s'entraider par la suite ». Il semble qu'ici le travail en équipe ne soit pas une vue de l'esprit, et il s'avère que les divers collaborateurs assument des rôles de conseillers actifs dans leur domaine.

Ils poursuivent : « on sert, à notre tour de lieu de démonstration pour d'autres clients, on est présent, ainsi on conforte nos connaissances par les questions des acheteurs potentiels et les réponses des constructeurs. Ceux-ci assurent la formation-adaptation des utilisateurs qu'ils souhaitent de bon niveau (leurs image et crédibilité sont en cause dans leur clientèle et concurrence), ils garantissent un service après-vente également très formateur ». En fait les autodidactes partent toujours du principe « que l'expert, dont nous sommes le client, a aussi intérêt à nous voir progresser s'il souhaite également augmenter son activité propre, donc il nous aide réellement ». Ils insistent alors sur le rôle primordial des comptables, des banquiers pour les apprentissages de type commercial, financier ou fiscal. On entend par exemple : « La comptabilité m'a été expliquée par un comptable que je rencontrais une demi-journée par mois pour régler mes problèmes particuliers ».

Ils font également référence, pour l'accès aux connaissances commerciales, aux relations avec les pairs, les clients, les acheteurs, les fournisseurs, les représentants de diverses firmes. Ils ajoutent que les apports et l'effet miroir des collègues sur le fonctionnement de l'entreprise, jouent un rôle premier. La principale difficulté reconnue, se situe au niveau de l'écoute active des autres car « on a toujours des réponses toutes faites à toutes les questions, elles nous entraînent parfois dans des impasses, mais après des échecs on accepte plus facilement les avis ».

### **Mais quels savoirs ?**

Nous avons vu qu'il s'agit des savoirs qu'impose la vie socio-professionnelle. Pour les autodidactes il semble exclu d'acquérir des savoirs non transférables dans leurs activités. Ils apprennent d'abord les bases du travail de production, s'efforcent de comprendre. Viennent ensuite les connaissances indispensables au personnel de premier encadrement ou au responsable de petite entreprise. Enfin le métier de dirigeant appellera des savoirs savants et surtout des méthodes.

Dans les premiers temps au travail il faut apprendre les gestes professionnels. Que fait-on de différent dans un établissement d'enseignement technique ? Dans celui-ci le droit à l'erreur existe bien sûr davantage que sur les lieux de production où les nécessités économiques l'interdisent. D'autre part en entreprise, les thèmes d'apprentissages sont imposés par les aléas de la production, en organisme de formation la progression est imposée aussi par quelqu'un d'autre ! Mais elle permet parfois d'accéder plus rapidement à « l'intelligence de la tâche » (De Montmolin). L'autodidacte favorisera d'abord l'aspect technique pour devenir au plus vite « un professionnel, très compétent et recherché ». Ainsi on nous dit : « j'ai d'abord eu une approche très professionnelle pour connaître toutes les ficelles du métier... mais il a fallu regarder autour de soi, si on ne voulait pas se laisser manger ». Cela signifie qu'il faut à terme connaître les autres activités de l'entreprise si l'on souhaite monter dans la hiérarchie. On nous affirme souvent : « en entreprise l'important ça n'est pas le diplôme c'est la compétence ; il faut faire ses preuves ». Se montrer plus performant que ses pairs dans la résolution des problèmes est une condition obligatoire pour l'acteur non instruit.

Les ressources éducatives de l'entreprise, pas toujours bien cernées, existent. Ce sont par exemple les machines (elles permettent une véritable pédagogie de l'objet technique) et aussi l'ensemble des techniciens, les commerciaux, la hiérarchie, les pairs, les structures sociales, autant de tuteurs possibles. Après les apprentissages relatifs à la fabrication des produits va se mettre en œuvre le processus de découverte de toutes les fonctions vitales de l'entreprise. Ici presque tous les interviewés ont précisé : « j'ai commencé modestement, pour découvrir la comptabilité, les bases de la gestion, les premières relations commerciales... sans gros risques financiers » ; apparaissent toujours en filigrane les conditions d'existence et la hantise de la faillite.

Le responsable s'appropriera les savoirs commerciaux, par exemple les fonctions achat ou vente ou choix des produits, les calculs des coûts de production, les notions de prix de revient, d'amortissement... en pratiquant en compagnie de certains pairs expérimentés. D'aucuns nous affirment : « dans les instances professionnelles j'ai appris, en comparant mes résultats à ceux de mes collègues, ce qu'était un compte d'exploitation, à le lire, à l'interpréter ».

Des savoirs acquis nous retenons plus particulièrement les méthodes de travail intellectuel. Quelles sont-elles ? L'autodidacte répond toujours : « c'est le bon sens ! » puis précise : « lorsque je suis en face d'une situation problématique, je me pose un certain nombre de questions simples ».

D'abord il se demande : « qu'est-ce qui ne va pas réellement ? » ce qui, on le voit, pour une représentation de la situation la plus objective possible, élimine progressivement les tendances à l'utilisation des préjugés et des stéréotypes.

Puis « Pourquoi est-on dans cette situation ? » ce qui rationalise la recherche des causes du phénomène et amène à éliminer les idées toutes faites.

Ensuite « Que souhaite-t-on et que peut-on ? » ce qui ne laisse presque plus de place à des pratiques gérées par les routines de la classe originelle.

Enfin « Qu'est-ce qu'on fait pour avancer ? » ce qui en terme de décision annonce déjà la prise en compte des conséquences de l'action.

Lorsque les enjeux sont importants pour l'entreprise ce questionnement de situation est réputé se réaliser en équipe, la pluralité des angles d'approches et de propositions garantit des résultats meilleurs. Nous constatons que ce « bon sens » méthodologique à partir de questionnement systématisé : « met en rapport des faits et des idées, [et] des idées et des actes » (J. Dumazedier). Ces actions deviennent génératrices de recherches de savoirs nouveaux qui permettent à leur tour de nouvelles activités.

## QUELLES CONCLUSIONS ?

Ayant constaté que l'autodidaxie au et par le travail constitue un procès éducatif difficile mais possible, qu'il est l'une des formes de l'autoformation, que celle-ci se déroule à tous les âges, nous sommes étonnés du refus de sa prise en compte par les théoriciens en renom de la formation des adultes. D'aucuns prétendent qu' : « aujourd'hui la formation permanente n'existe pas si ce n'est à titre de projet imaginaire » (G. Malglaive) ou que la formation continue « remplit le dessein de la formation permanente » (9) ce qui bien évidemment rejette la formation permanente dans un seul secteur — important certes — de la

Formation des adultes. Quant à nous, nous pensons que l'éducation permanente n'est pas un mythe. L'éducation du petit enfant y contribue, les aspects scolaires y jouent un rôle premier, la formation des adultes, même si elle « n'est en fait que le prolongement et la prolongation de la sélection opérée par l'école » (G. Malglaive) y participe également, mais les autres processus, institués ou non, sont également parties-prenantes. Rien ne prouve d'ailleurs qu'ils ne constituent pas la partie cachée de « l'iceberg-formation-éducation ».

En terme de sciences de l'éducation, cette imposante appropriation de savoirs par les « sujets d'exception » de notre échantillon, certainement trop réduit, nous interpelle fortement quant aux modes d'apprentissages en vigueur dans nos institutions de formation. Une réflexion sur leurs « modes de travail pédagogique » (M. Lesne) nous semble indispensable par et pour la communauté enseignante. Ne sommes-nous pas à certains égards en face d'un type de formation inversé : échec apparent, puis réussite sans institution ?

Nous ne pensons nullement que le phénomène « connaissance-échec scolaire-jeu des classes sociales » se soit volatilisé. Mais si nous nous limitons à cette problématique nous occultons un nombre sans cesse grandissant de faits éducatifs.

Les personnes que nous avons rencontrées nous ont montré que l'autodidaxie constitue un mode possible d'accès à des savoirs savants. Il apparaît que pour certaines catégories, les notions de connaissances, de compétences ne s'alignent pas sur celle de diplômes ; d'autre part, elles n'acceptent plus le statut d'élève, mais se comportent en « apprenants ». Ceci met réellement en cause les certitudes officielles représentées par les postulats scolaires.

Pour conforter notre assertion nous pouvons nous référer à L.B. Resnick qui compare les apprentissages scolaires et non-scolaires. Cet auteur affirme que :

- à l'école, les apprentissages cognitifs :
  - sont individuels,
  - ressortissent à des activités mentales,
  - ne manipulent que des symboles,
  - se consacrent à la généralisation.
- A contrario, hors de l'école, ces apprentissages :
  - sont toujours partagés,
  - ressortissent à des manipulations d'outils,

- bénéficient de raisonnements dans des contextes,
- développent des compétences spécifiques à des situations concrètes.

En fait l'accès aux savoirs ne semble se concevoir qu'à partir d'une mobilisation affective très puissante. L'absence de celle-ci explique-t-elle une part des échecs scolaires des adolescents ? Si oui, que proposer ? Les interviewés ont insisté sur :

- leur désir de reconnaissance, professionnelle et sociale, et d'accès à d'autres classes,
- leur volonté sans cesse croissante de promotion socio-professionnelle,
- l'appréhension de la faillite.

Si nous ajoutons à cela certaines raisons existentielles, nous découvrons que le principal moteur de la genèse et du déroulement des procès de formations cognitives, ressortit à l'affectivité, en particulier au désir des sujets (Kaes).

Nous nous sommes demandé s'ils appréhendent d'abord la connaissance de manière intuitive pour s'acheminer vers la compréhension (D. Kolb). Nous avons constaté qu'ils agissent souvent avec un certain succès et qu'ensuite ils interprètent les résultats ; s'agit-il comme dit J. Piaget de « Réussir et Comprendre » ?

Ce que nous pensons avoir perçu, c'est que l'autodidaxie résulte d'un double mouvement : la connaissance naît dans et par l'action et l'apprenant introduit ensuite cette connaissance dans de nouvelles actions — elles-mêmes génératrices de savoirs nouveaux qui permettent à leur tour de nouvelles activités... — (J. Dumazedier). L'action permettrait donc l'accès au cognitif.

Introduire ces processus autodidactiques dans les cursus éducatifs scolaires peut-il s'envisager ? La prolongation de la scolarité est-elle la seule réponse possible aux besoins croissants d'éducation ? A titre expérimental un véritable droit à l'alternance — à savoir le droit au travail ou à l'éducation dans des périodes librement choisies dans une perspective d'éducation permanente — est-il envisageable ? La création d'un système s'employant à générer chez les apprenants les désirs et capacités à s'autoformer durant toute la vie nous apparaît la priorité pour une société qui se post-industrialise. Évidence ?

Georges Le Meur  
Université de Nantes



## BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1934). — **Le nouvel esprit scientifique**, Paris, PUF.
- BARBIER J.M. (1980). — Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, **Revue française de sociologie**, n° XXI, pp. 409-438.
- BEAUDELOT C. et ESTABLET R. (1971). — **L'école capitaliste en France**, Paris, Maspéro.
- BERTAUX D. (1980). — L'approche biographique. Sa validité méthodologique. Ses potentialités, **Cahiers internationaux de sociologie**, LXIX, juillet.
- BOURDIEU P. (1985). — **L'illusion biographique**, Actes de la recherche en sciences sociales.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C. (1970). — **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**, Paris, Minuit.
- CACERES B. (1967). — **Les autodidactes**, Paris, le Seuil.
- CARRE Ph. (1992). — **L'autoformation dans la formation professionnelle**, Paris, La Documentation Française.
- CARRE Ph. et PEARN M. (1992). — **L'autoformation dans l'entreprise**, Paris, Entente.
- DEMONTMOLIN M. (1984). — **L'intelligence de la tâche**, Berne, Lang.
- COMBS P.H. (1989). — **La crise mondiale de l'éducation**, Bruxelles, De Boeck.
- 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, **Amis de Sèvres**, n° 1.
- DUMAZEDIER J. (1985). — Formation permanente et autoformation, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- DUMAZEDIER J. (1988). — **Révolution culturelle du temps libre**, Paris, Méridiens.
- FRITSCH P. (1975). — Formation des adultes et divisions sociales, **Connexions**, n° 116.
- GALVANI P. (1991). — **Autoformation et fonction de formateur: des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés**, Lyon, Chronique sociale.
- HASSENFORDER J. (1985). — Temps scolaire, temps de loisir, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- ILLITCH I. (1971). — **Une société sans écoles**, Paris, le Seuil.
- KAES R. (1973). — **Fantasmes et formation**, Paris, Ed. Dunod.
- KOLB D.A. (1984). — **Experiential learning: experience at the source of learning and development**, Englewood/Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- LE THANH KHOI. (1990). — **L'éducation: cultures et société**, Paris, Sorbonne.
- LESNE M. (1977). — **Travail pédagogique et formation d'adultes**, Paris, PUF.
- MALGAIVE G. (1981). — **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Paris, Edilig.
- PAIN A. (1985). — L'autoformation dans les entreprises, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- PAIN A. (1990). — **Éducation informelle**, Paris, L'Harmattan.
- PIAGET J. (1974). — **Réussir et comprendre**, Paris, PUF.
- PINEAU G. (1978). — Les possibles de l'autoformation, **Éducation Permanente**, n° 78/79.
- 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° 78/79.
- RESNICK L.B. (1987). — *Learning in school and out*, **Educational researcher**, vol. 15, n° 9 (EU).
- RIVERAIN-SIMARD D. (1984). — **Étapes de la vie au travail**, Montréal, Saint-Martin.
- SAINT-ARNAUD Y. (1992). — **Connaître par l'action**, Presses Universitaires de Montréal.
- SNYDERS G. (1976). — **École, classe et lutte des classes**, Paris, PUF.
- TARDY E. (1981). — **Un adulte sur deux s'adonne à des activités de formation**, Québec, Le Soir.
- TOUGH A. (1967). — **Learning without a teacher**, Toronto, Oise.
- TOUGH A. (1982). — **The adult's learning projects**, Toronto, Oise.
- UNESCO (Revue trimestrielle). — Notes d'information sur l'éducation des adultes, Paris.

## NOTES

- (1) PINEAU G. (1983). — **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**, Paris: Edilig, p. 190.
- (2) DUMAZEDIER J. — **Encyclopedia Universalis**, p. 660.
- (3) TOUGH A. — Du projet d'apprendre à la volonté de changer, **Journal de la formation continue et de l'EAO** n° 220 (Trad. par Ph. CARRE).
- (4) PINEAU G. — **op. cit.**, p. 52.
- (5) TARDY E. — Un adulte sur deux s'adonne à des activités de formation. In **Le soir**, Québec, 1981.

(6) TOUGH A. — **op. cit.**

(7) BARBIER J.-M. — Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle, in **Revue française de sociologie**, n° XXI, pp. 409-438.

(8) RIVERAIN-SIMARD D. — Étapes de la vie au travail et éducation des adultes. In **Journal de la formation continue et de l'EAO**, n° 191, p. 4.

(9) MALGLAIVE G. (1981). — **Politique et pédagogie en formation d'adultes**, Paris: Edilig, p. 40.