

BÉZILLE, H., 2009, « Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie », *Actualité de la formation permanente*, n°222-223, pp. 32-38

Introduction

Apprendre est une aventure qui engage la personne dans les différentes dimensions de son être, dans sa sensibilité, son imagination, dans sa conception et la représentation qu'elle a d'elle-même, du monde et de ce qu'est « apprendre ». Apprendre est un mouvement de l'être qui se traduit dans la curiosité, la passion mais aussi dans le refus ou la résistance.

Apprendre est au cœur de la vie. La rigueur de la discipline scolaire, la décontextualisation et la formalisation des savoirs qui constituent sa marque de fabrique peuvent nous faire oublier cette dimension, c'est pourquoi elle est utile à rappeler

Les occasions tout comme les manières d'apprendre sont diverses et très présentes dans notre vie quotidienne, bien au-delà des espaces académiques de formation.

Les travaux de recherche vérifient ce que nous savons intuitivement, à savoir que la plus grande partie de ce que nous apprenons ne résulte pas de la fréquentation du système scolaire. Ce qui est vrai à l'évidence de populations faiblement voire non scolarisées est communément partagé y compris dans les sociétés occidentales hyper scolarisées. Il suffit de se pencher sur nos activités quotidiennes, par exemple communiquer en faisant usage de plusieurs langues, trouver une solution rapide à des dysfonctionnements et pannes dans la réalisation de nos activités les plus routinières, s'adapter aux transformations de nos environnements professionnels, pour s'en rendre compte.

Nous apprenons en discutant, en voyageant, en nous adonnant à un hobby, en regardant la télévision, en jouant, en allant au musée, en surfant sur internet, et même en enseignant ! Nous apprenons de façon plus ou moins intentionnelle, plus ou moins programmée, et souvent fortuite. Nous apprenons à l'occasion des épreuves que nous traversons, des ruptures et événement qui nous dépassent, qui ponctuent nos vies et transforment notre existence, quand par exemple nous faisons l'expérience de l'exil, de la maladie, sans oublier l'expérience amoureuse.

C'est dire que la « société de la connaissance » est une fabrique, un vaste atelier de bricoleurs du savoir !

Dans cet atelier, l'autodidaxie a une place de choix. Depuis de nombreuses années, les recherches se sont multipliées et suggèrent que 80% de nos apprentissages sont produits de façon informelle, hors des lieux de formation. Mais comme tout atelier, celui des apprentissages informels qui se développent au fil de la vie quotidienne a peu de visibilité.

L'autodidaxie est donc bien une forme sociale d'apprentissage à part entière. C'est une modalité banale et communément partagée de l'apprentissage, mais largement ignorée. Pourtant, elle se trouve au cœur du rapport le plus élémentaire de chacun au savoir, nous "l'activons" comme une ressource en quelque sorte première chaque fois que nous nous trouvons confronté à une situation inédite ou d'exception (survivre, créer, faire face à une situation de risque par exemple). C'est pourquoi apprendre à devenir autodidacte est un enjeu central de l'apprentissage tout au long de la vie dans un monde en transformation accélérée.

Sept talents autodidactes.....

Derrière ce titre quelque peu accrocheur, il est question, nous reprenons là la belle formule de Michel de Certeau, des « arts de faire » autodidactes repérables chez ceux se trouvent engagés dans un mouvement de transformation de l'existant que ce soit de façon volontaire et intentionnelle, ou fortuite, « à l'occasion de », par exemple quand il faut trouver des solutions pour survivre, et plus largement dans toute situation inédite qui appelle exploration et improvisation. Ces moments appellent un « saut autodidactique » et des arts de faire qui peuvent être méconnus et « dormants ».

Ces arts de faire sont identifiés précisément par différents travaux de recherche chez des personnes qualifiées « d'experts autodidactes », mais aussi chez des chercheurs, créateurs et innovateurs, ou des personnes qui cultivent une passion sous forme de « hobby, tous portés par une quête qui les pousse au-delà des chemins balisés, dans des formes d'apprentissage « buissonniers », « sauvages ».

Dans la mise en perspective que nous proposons ici à partir du croisement de ces travaux, sept dimensions définissent les contours de ces arts de faire. Ils ont en commun d'indiquer un rapport singulier de la personne tout à la fois à son environnement, à l'apprentissage et à son projet (dans certains cas l'œuvre à produire). Ces dimensions sont présentées ici dans leur dimension active, qui renvoie à des attitudes et dispositions spécifiques à : « s'engager », « s'autoriser », « explorer », « saisir les opportunités », « tolérer l'incertitude », « expérimenter », « naviguer à vue ».

1/s'engager

Cette disposition se traduit dans la passion d'apprendre. La passion d'apprendre relève d'une posture plus globale d'engagement fort dans une activité, d'une forte implication dans un projet, depuis la conception de celui-ci jusqu'à sa reconnaissance finale. L'auteur du projet « y croit ». Le projet donne sens à l'apprentissage. La figure du « self-made-man » met en scène cette forme d'engagement radical qui conduit la personne à diriger elle-même ses apprentissages en relation avec un projet¹. Plus généralement l'investissement du créateur ou de l'innovateur dans l'œuvre à produire propulse celui-ci vers le besoin de savoir, de se documenter, d'apprendre²

2/ s'autoriser

S'autoriser à la déviance et à la résistance aux conformismes sociaux est considéré comme le prix de l'œuvre à produire. On a pu voir à juste titre dans la figure de l'autodidacte la singularité de celui qui prétend se former en empruntant des chemins non balisés, de celui qui prétend se soustraire ou contourner, l'ordre des choses, qui s'autorise à aller à l'encontre de son destin social, qui est insoumis à la programmation de sa "trajectoire".

Cette disposition entre aussi en résonance avec le point de vue défendu au cours de l'histoire par les pourfendeurs de l'école, et plus largement par les promoteurs des utopies éducatives. Les écrits de Proudhon, Cabet, Fourier portent cette idée qui s'inscrit aussi dans un mouvement de subversion et de critique des institutions « bourgeoises » et de promotion des acquisitions « sauvages » de savoirs.

Elle a pour contrepoint la disqualification sociale dont elle a pu être l'objet jusqu'à une période récente : la critique a pu porter sur la personne elle-même, « traître à sa classe », c'est

¹LE MEUR, G., 1998, *Les nouveaux autodidactes : Néoautodidaxie et formation*, Chronique sociale/Les presses de l'Université de Laval.

²BEZILLE H., 2009, « Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l'exemple de Freud », in Jean-Marie Barbier, Jean-Claude Ruano-Borbolan, Etienne Bourgeois, Gaetan Chapelle (Coords.), *Encyclopédie de la formation*, Paris PUF.

la figure du transfuge, et dans le même temps passager clandestin du savoir, quand il est identifié comme celui qui accède à la "culture légitime", par effraction³. De son côté, la lecture psychanalytique a invité à voir dans cette posture l'expression d'un fantasme d'auto-engendrement, associé à une relation conflictuelle du sujet à ses affiliations⁴. La critique a également porté sur la démarche d'apprentissage, présentée comme laborieuse et encyclopédique, par exemple sous les traits de celui "qui apprend par ordre alphabétique", en référence au personnage de l'autodidacte dans *La Nausée* de Sartre. Cette critique a contribué à la construction d'une figure stigmatisée de celui qui n'a pas emprunté les voies légitimes d'accès au savoir.

3/ explorer

C'est ici l'idée d'une pensée « buissonnière », « divergente », nomade, qui glane les idées, les savoirs, les relations et peut prendre aussi le temps de la rêverie et du vagabondage. Ainsi l'œuvre de Freud se nourrit de ses voyages⁵ et Anzieu a pu voir dans les premiers voyages en Italie le moment de « décollage » créateur⁶

Cette disposition nous rappelle utilement les limites d'une conception strictement rationnelle et instrumentale de l'engagement dans nos activités, notamment d'apprentissage, y compris quand il s'agit de produire une œuvre exigeante et rigoureuse.....

4/ saisir les opportunités

Cette disposition est indissociable de la précédente. Elle est reliée à un certain rapport du sujet à son environnement, rapport sensible, ouvert, « à l'écoute ». Cette manière d'être correspond au sens du « cháïros », qui, dans la Grèce ancienne, désigne une disposition à la saisie immédiate des potentialités d'une situation inédite. Ici il s'agit de la saisie des opportunités de « l'ici et maintenant » dans le mouvement de l'œuvre à produire.

5/ expérimenter

Cette disposition, qui passe par le tâtonnement est également fortement reliée à l'ouverture à une pensée buissonnière, et également à l'acceptation de la prise de risque liée à la « déviance » évoquée précédemment. Le goût de l'expérimentation est associé à une disposition à faire des liens inédits (qui donne le sentiment de l'éclectisme évoqué précédemment), à un goût du bricolage des idées aussi bien que des savoirs ou des relations. Ces manières de faire remettent en question les formes de découpages des savoirs qui nous servent ordinairement de repères. Créateurs, innovateurs, autodidactes et passionnés de toutes sortes n'hésitent pas à faire des liens inédits, à faire « feu de tout bois ». L'art du bricolage donne sa pleine mesure dans le goût et la capacité à mettre en relation des savoirs dispersés, à métaboliser des ressources diverses. D'ailleurs, comme le remarque Claude Lévi-Strauss le trésor du bricoleur est constitué d'objets « qui pourront toujours servir »⁷.

³FOSSÉ-POLIAK, C. "Les autodidactes: problèmes et enjeux d'une définition". *Les cahiers de l'animation*, 1987, n° 59, p. 51-68.

⁴ Kaes voit dans la figure du phoenix l'équivalent mythique de ce fantasme: le phoenix est un "oiseau rare et somptueux", sans parents, il est pour lui-même son propre père et sa propre mère, il porte en lui ses propres ressources, s'engendre lui-même et renaît de ses cendres dans un mouvement d'autocréation permanente (KAES, R., 1973, Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former, in R. Kaes, D. Anzieu, L.V. Thomas, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

⁵Freud évoque lui-même la source d'inspiration que représentent ses voyages dans une lettre envoyée à Minna, sa belle-soeur, à l'occasion d'un voyage en Italie : « les nombreuses belles choses qu'on a vu finiront bien par porter on ne sait quels fruits » (EISSLER, K., *Sigmund Freud, : Lieux, visages, objets*, Paris, Gallimard, Lettre de septembre 1898 de l'hôtel Pozzo à Milan, p.127.)

⁶ANZIEU, D., 1998, (1959), *L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse*, Paris, PUF.

⁷Levi-Strauss 1962 p.26.

Le pédagogue Kropotkine remarquait que les hommes de Science qui ont le plus contribué au progrès de la physique étaient aussi des bricoleurs : Galilée faisait ses télescopes de ses propres mains, Leibnitz aimait aussi inventer des machines⁸.

Ce rapport particulier au savoir de l'inventeur est également évoqué par Edgar Morin, qui voit dans l'éclectisme une caractéristique de l'activité créatrice⁹.

Nous pourrions multiplier les exemples : Freud évoque ainsi sa méthode de travail : « En ce qui concerne la théorie de la sexualité, je rassemble les matériaux, j'attends jusqu'à ce que le matériel entassé puisse prendre feu grâce à une étincelle qui l'enflamme »¹⁰.

Dans un tout autre domaine, celui de l'innovation en entreprise, Norbert Alter remarque que dans le domaine professionnel, le talent des innovateurs résiderait dans une certaine capacité à trouver « de nouvelles combinaisons productives » « dans des contextes complexes, faits de changements rapides, faits d'incertitude, contextes dans lesquels la logique programmatique et rationalisée du management échoue, et où sont par contre opératoires des démarches plus intuitives et approximatives qui permettent notamment de « faire avec » les contradictions du système. »¹¹.

5/ tolérer l'incertitude

Créateurs, chercheurs et autodidactes mettent à profit cette disposition à vivre l'incertitude, à expérimenter le doute, à être en questionnement permanent ; cette disposition mériterait de plus amples approfondissements tant elle signe un certain rapport à l'environnement tout à fait utile aujourd'hui.

7/ naviguer à vue, improviser

La métaphore de la navigation à vue nous rappelle que peut naviguer à vue avec succès, le marin aguerri par des années d'expérience. Elle nous rappelle que l'adaptation à des situations inédites mobilise des apprentissages complexes dans lesquels la relation de la personne à son environnement est décisive. Derrière l'intuition de la décision à prendre dans une situation à risque, il y a la connaissance globale, intime et sensible de l'environnement en situation. Ce rapport particulier à l'environnement n'est pas sans évoquer la Métis des Grecs, forme d'intelligence caractérisée par une grande adaptabilité à la complexité de l'environnement, à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. Elle est donc particulièrement utile pour s'orienter dans un monde mobile, en devenir, elle peut en épouser les formes : « La métis préside à toutes les activités où l'homme doit apprendre à manoeuvrer des forces hostiles, trop puissantes pour être directement contrôlées, mais qu'on peut utiliser en dépit d'elles, sans jamais les affronter de face, pour faire aboutir par un biais imprévu le projet qu'on a médité »¹².

Ces arts de faire interrogent les conceptions classiques de l'engagement dans l'activité. Ils font appel à un rapport spécifique à soi, au monde, aux autres, à l'environnement et invitent à renouveler nos représentations de l'activité d'apprentissage.

Le pédagogue, en formation initiale comme continue reconnaît la nécessité de ce talent...

⁸Kropotkine, 1910, *Champs, usines et ateliers ou l'industrie combinée avec l'agriculture et le travail cérébral avec le travail manuel*, Paris, Stock.

⁹MORIN, E., 1986, *La méthode*, tome III : La connaissance de la connaissance, Paris, Seuil, p.13.

¹⁰ ANZIEU, op. cit. p. 440

¹¹Alter, N., 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, p. 205.

¹²DETIENNE, M., VERNANT, J.P., 1974, *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecs*, Paris, Flammarion., p. 57

La mobilisation de ces potentialités dans l'éducation initiale et dans l'accompagnement de la transformation du rapport à l'apprendre à l'âge adulte constitue un enjeu d'actualité dans une société « de la connaissance » qui est aussi une société de l'incertitude.

..... utiles dans un monde en devenir

Un monde en transformation accélérée, dans lequel une fraction importante de la population vit dans une situation de guerre ou/et de grande pauvreté et est confrontée à l'expérience de la survie, est un monde dans lequel s'impose l'inventivité et dont la créativité repose pour une large part sur ces talents autodidactes. Cette fonction anthropologique de l'autodidaxie a pu être oubliée, masquée par l'attention portée à la fonction réparatrice à laquelle on l'a souvent cantonnée.

À cela s'ajoute que la mondialisation et la mobilité entraînent un changement de regard sur ce qu'est apprendre : à la faveur de ce déplacement des perspectives, l'idée fait son chemin que les ressources éducatives et les formes sociales de l'apprendre sont diverses et ne se limitent pas aux formations organisées institutionnellement.

La valeur des apprentissages informels produits par la participation à vie quotidienne est mieux identifiée. Les études sur l'alphabétisation, sur la transmission des savoir-faire traditionnels dans les pays dits « du sud » ont largement contribué à ce mouvement¹³. La « forme scolaire » occidentale n'est plus considérée comme universelle et allant de soi, les autres formes sociales et culturelles d'apprentissage gagnent en visibilité et en légitimité. Dans le même mouvement, la valeur potentiellement formative de l'expérience est mieux identifiée, reconnue et légitimée.

L'idée a fait également son chemin de l'inachèvement de l'homme, et de la nécessité de se former à tout âge pour augmenter son pouvoir d'agir. Ce thème est porté par l'idée d'empowerment¹⁴ qui devient également une notion clé dans ce contexte.

Les sociétés comme les personnes sont sommées de construire leur devenir . La fiction proposée dans le modèle du roman de formation¹⁵ à travers la métaphore de l'aventure de la vie, de ses épreuves formatives (les ruptures, la rencontre du mentor, l'épreuve amoureuse par exemple), dans une mise en intrigue en quatre temps (rupture familiale/errance/renaissance et reconnaissance), s'impose progressivement comme réalité.

La question du rapport au devenir a pour cadre un monde dans lequel les affiliations des personnes aux institutions deviennent problématiques et moins consistantes (qu'il s'agisse de l'école, ou de la structure familiale par exemple), la mobilité et l'interculturalité s'imposent, avec la nécessité, dans le même temps, de repenser et reconfigurer ses affiliations sous d'autres formes.

La figure de l'autodidacte qui s'autorise à des affiliations provisoires au service d'un projet en devenir « scénarise » cette aventure du sujet contemporain qui ne peut plus confier la prise en charge de son destin à un tiers, qui est sommé de s'interroger sur ses « motivations », à devenir « auteurs de sa vie », qui est contraint à l'autodétermination. La participation à des réseaux et « communautés de pratiques » remplit cette fonction d'affiliation éphémère identifiée précédemment comme ressources chez les créateurs.

¹³ AKKARI, A., DASEN, P., 2004, *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'harmattan

¹⁴ C'est l'idée de la prise de pouvoir par le sujet sur l'orientation de sa vie, de l'accroissement du pouvoir d'agir de ceux qui en sont le moins pourvus.

¹⁵ BANCAUD-MAENEN, F., 1998, *Le roman de formation au XVIII^e siècle en Europe*, Paris, Nathan 128

Apprendre à devenir autodidacte ?

Répondre à cette question présuppose une conception relativement partagée de ce qu'est « apprendre » et il n'est pas sûr qu'il y ait consensus.

Pourtant il est important d'identifier quelques repères qui nous permettent de penser des moyens pertinents pour apprendre tout au long de la vie, notamment en autodidacte, dans un monde en transformation accélérée.

Accordons nous cependant sur l'idée qu'apprendre est un processus complexe, qui peut être appréhendé à partir de trois perspectives

1/L'apprentissage comme appropriation de savoirs : par exemple apprendre la généalogie, les principes de la physique, l'histoire des institutions économiques . Apprendre est dans ce registre faire l'acquisition d'un bien qui a fait l'objet de validation, à propos duquel il y a un consensus, même relatif.

2/l'apprentissage comme constitution de « savoirs d'action », produits dans l'activité ou à l'occasion de l'activité¹⁶. Nous trouvons sous ce registre ce que nous appelons à la suite de Michel de Certeau les « arts de faire » : par exemple art de faire de l'acrobate, du musicien de jazz, de l'acteur ou du pédagogue. On trouve à ce niveau les talents autodidactes évoqués précédemment. Les théories de l'activité éclairent cette dimension et les travaux de Schön¹⁷ constituent un repère important.

3/ L'apprentissage dans la relation : cette troisième approche a toute son importance, elle est aussi présente implicitement dans les deux précédentes. L'éclairage porte ici sur les apprentissages liés aux formes de socialisation qui organisent la vie quotidienne et la participation de chacun à la vie du groupe: ce sont des apprentissages largement inconscients qui nous conduisent à intérioriser normes et valeurs, qui trouvent leur traduction dans des attitudes et dispositions à agir, penser ou ressentir de telle ou telle manière. Ce sont des apprentissages qui reposent sur la mimesis sociale¹⁸ et l'identification aux personnes de notre environnement. À travers ces micro-processus nous sommes exposés aux effets d'imposition des valeurs et normes de notre environnement.

Cette grille de lecture nous rappelle que nous sommes largement façonnés par nos « habitus », c'est-à-dire par des schèmes, des modèles de comportements, de manières d'être, de sentir d'agir, et de penser intériorisés. Nous puisons les ressources de notre adaptation à notre milieu dans ces cadres de référence.

Si bien que nos apprentissages premiers sont à la fois caractérisés par une pulsion qui nous pousse à la curiosité, et par l'assimilation diffuse et inconsciente de croyances, de valeurs, de manières de sentir et d'agir qui peuvent contrarier ce mouvement, et marquer de leur empreinte de façon significative notre rapport au savoir.

Cette remarque est importante pour notre propos : c'est en effet dans cette tension que se joue l'élaboration par chacun d'une posture singulière et profonde dans le rapport à l'apprendre.

Ce rapport à l'apprendre est organisé à partir de conceptions normatives liées à un environnement et à un milieu, par imprégnation et renforcées ou contrariées par nos expériences ultérieures. Cette influence se traduit par exemple dans le refus ou la passion des livres, dans les démarches et méthodes d'apprentissage privilégiées, dans le développement

¹⁶ BARBIER, J. M. (Coord.), 1996 , *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

¹⁷ SCHÖN, D.A., 1996, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (Coord.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp.201-222

¹⁸ C'est à travers la relation mimétique que le sujet construit à travers son expérience un monde de sensations et de significations. En ce sens la mimesis constituerait le principe organisateur du développement de la personne. C'est aussi le point de départ de la relation à l'autre et le vecteur de transmission des valeurs et normes.

ou au contraire le frein au désir d'apprendre, dans l'adhésion ou la résistance aux formes instituées d'apprentissage, ou encore dans le mépris ou l'idéalisation des savoirs scolaires.

L'école elle-même est un lieu de socialisation spécifique qui génère un rapport particulier à l'apprentissage, à partir de l'intériorisation des valeurs de la discipline et de l'autorité du Maître et de son savoir¹⁹. Selon ses détracteurs, l'école serait même la matrice d'un rapport d'assujettissement qui conduirait l'élève à penser qu'il est incapable d'apprendre par lui-même²⁰.

De même, l'entreprise n'est pas seulement le lieu de l'action rationnelle au service de la production...

Chacun de ces espaces, tout comme la vie familiale, ou la participation à des réseaux sociaux sur internet, sont des lieux de socialisation spécifiques porteurs de conceptions différenciées de l'apprendre et qui valorise donc plus ou moins l'autodidaxie à l'intérieur de ce cadre.

De même, les « modèles culturels de l'apprendre », se différencient selon les régions du globe. Dans les pays du sud, les arts de faire autodidactes sont beaucoup plus valorisés comme en témoignent un certain nombre de recherches, au risque d'être considérés comme des formes compensatoires de l'apprentissage et non comme une ressource à valoriser dans les formes académiques²¹.

Accompagner le devenir autodidacte : oui mais comment ?

La fabrique de dispositions autodidactes passe par une certaine qualité de la relation de la personne à son environnement. Ce qui invite à suggérer que l'accompagnement du développement d'arts de faire autodidactes passe en premier lieu par la construction d'environnements favorables, que ce soit dans la vie quotidienne comme dans les dispositifs de formation.

Nous recensons ici quatre types d'espaces, qui jouent un rôle plus ou moins important selon les époques et les régions du monde, et il restera à interroger leurs complémentarités.

1/ les modèles culturels locaux valorisant l'autodidaxie : la conception individualisante de l'autodidaxie qui prévaut dans notre imaginaire dans les pays industrialisés depuis le XIX^e siècle ne doit pas nous faire oublier que l'autodidaxie est, dans certaines circonstances socio-historiques, portée collectivement, qu'il existe des « modèles culturels locaux » qui constituent de véritables matrices au devenir autodidacte.

Les utopies sont là pour nous le rappeler. Pensons à la cité utopique de l'Atlantide imaginée par Bacon au XVII^e siècle. L'île enchantée fait une place d'honneur aux inventeurs. Mais les inventeurs de l'Atlantide ne sont pas des créateurs isolés et solitaires. Leur production met à profit une culture de la recherche amateur qui est encouragée par l'organisation même de la

¹⁹ MONJO R., 1998, « La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 83-93.

²⁰ Rancière reprend à son compte la critique de l'école faite par le pédagogue Jacotot : la conception « explicatrice » de l'enseignement reposerait sur le présupposé de l'incapacité de l'apprenant à comprendre par lui-même « avant d'être l'acte du pédagogue l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et esprits ignorants, esprits mûrs et esprits immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes ».

Le principe de l'explication est le principe de l'abrutissement quand il s'agit que l'enfant comprenne qu'il ne comprendra pas tout seul si on ne lui explique pas (RANCIÈRE, J., 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard)

²¹ O. Maulini et C. Montandon (Coords.), *Les formes de l'éducation : variété et variation*, Bruxelles De Boeck, TEASDALE G. R., 2004, « Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones », In A Akkari et P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du sud*, Paris, L'Harmattan, pp. 53-84. ; ROGOFF B. et al. (1995). « Development through participation in sociocultural activity ». In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F Icowl (éd.), *Cultural practices as context for development. New directions for child development*. San Francisco : Jossey-Bass, n° 67, p. 43-65.

citée : on y trouve d'un côté un centre utopique de la recherche scientifique, « la maison de Salomon », « œil du royaume », et de l'autre « une main », la cité, « qui est en recherche expérimentale sur terre, sous terre, en l'air, sur et sous les eaux ».

Revenons à la réalité : l'autodidaxie est cultivée « naturellement » par l'aristocratie du XVIII^e siècle, l'encyclopédie de Diderot et D'Alembert en est une expression. Elle est même cultivée si naturellement qu'elle ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Condorcet voit cependant dans l'école la médiation nécessaire pour enseigner au peuple les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement, nous y reviendrons.

Nous pouvons aussi évoquer l'autodidaxie ouvrière au XIX^e siècle qui a retenu l'attention des historiens de l'éducation. L'autodidaxie est alors encouragée par le mouvement ouvrier en quête d'espaces autonomes de formation, seuls supposés être en mesure de former un « homme intégral », compétent dans un métier mais aussi cultivé et ouvert aux choses de l'esprit. La formation par autodidaxie collective, dans des lieux autonomes, est supposée faire contrepoids aux effets aliénants de l'apprentissage scolaire et de l'exercice spécialisé du métier.

Cette dimension est aujourd'hui encore très présente et reconnue dans les pays dans lesquels le système scolaire est moins hégémonique.

2/ les institutions éducatives : les institutions éducatives peuvent avoir elles-mêmes cette vocation. C'est l'idée développée par Condorcet dans son projet d'instruction public en 1792²², (projet qui ne recueillera pas l'adhésion de l'Assemblée) : un des buts de l'école doit être, dit-il, d'enseigner à tous ceux qui sont éloignés des lieux de savoir et des possibilités d'être accompagnés dans leurs apprentissages, les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement. La contribution des maîtres à l'initiation à l'autodidaxie doit permettre de garantir l'accès de tous, en tous lieux à des savoirs en constant renouvellement.

L'initiation à l'auto-apprentissage doit ainsi encourager l'agriculteur à comparer ses méthodes traditionnelles d'observation aux méthodes « modernes »²³.

Apprendre par soi-même est aussi un moyen d'émancipation intellectuelle qui doit permettre aux ouvriers de lutter contre l'aliénation au travail.

3/ « l'entre soi » de la vie quotidienne : comme nous l'avons souligné précédemment, l'autodidaxie est très présente dans notre vie quotidienne, nous avons tous nos moments autodidactes, et, bien que cette forme d'apprendre ait peu de visibilité institutionnelle, les études ne manquent pas sur le sujet.

Les dispositions à développer une démarche autodidacte se développent de façon invisible dans la sphère de « l'entre-soi », de « l'intimité sociale »²⁴, qui permet à la personne « d'habiter le monde »²⁵. La vie quotidienne est ce lieu privilégié d'une possible humanisation de l'apprendre. Dans cette sphère, l'expérience humaine peut se mettre à l'abri des injonctions institutionnelles. C'est pourquoi c'est un espace propice dans certaines conditions, au tâtonnement et à l'expérimentation autodidacte²⁶.

²² Rapport Condorcet, in POUJOL, G., 1981, *L'éducation populaire : histoire et pouvoir*, Ed. Ouvrières, pp.126-132.

²³ *J'aimerais à trouver dans chaque ferme un thermomètre, un baromètre, un hygromètre, et dans quelques-unes, un électromètre, enfin un registre où le cultivateur aurait écrit ses remarques ; à le voir se servir de ses propres lumières, juger les traditions antiques comme les opinions modernes, et s'élever à la dignité d'homme par sa raison comme par ses mœurs* (Condorcet. op. cit. p. 211.)

²⁴ BEZILLE H., 2003, *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'harmattan.

²⁵ BÉGOUT B., 2005, *La découverte du quotidien*, Paris, Alia

²⁶ Ces potentialités de la vie quotidienne sont bien identifiées par tout un courant de l'anthropologie, de la sociologie, de la philosophie (Henri Lefebvre, Michel De Certeau, Bruce Bégout...)

Le succès actuel du modèle des « communautés de pratiques »²⁷, des théories de l'apprentissage par participation, est sans doute à mettre en relation avec ce constat du rôle de la vie quotidienne dans l'émergence et l'entretien du désir, voire de la passion d'apprendre.

4/ Les « dispositifs » : les dispositifs constituent un vecteur parmi d'autres à l'accompagnement du développement d'un engagement autodidacte dans l'apprentissage.

Nous évoquerons ici à titre d'exemple deux types de dispositifs: la méthode d'entraînement mental et la pratique « Histoire de vie en formation ».

La méthode de l'entraînement mental mise au point par Bégnigno Cacères et Joffre Dumazedier dans les années 1940 dans le contexte des mouvements de résistance, est conçue pour aider des militants issus du monde ouvrier à se former de façon autonome²⁸. La philosophie qui inspire la méthode vise à l'émancipation et l'autonomisation du sujet social par rapport aux conformismes sociaux.

Elle invite à une forme de « déviance » vis-à-vis de ces conformismes et encourage le développement d'une posture critique. Comment ? En accompagnant une démarche de déconstruction des représentations dominantes du savoir, en mettant en place une « stratégie socio-affective d'autonomisation de la pensée », EN mettant la théorie à l'épreuve de la pratique et inversement.

La méthode d'entraînement mental reste aujourd'hui encore un dispositif emblématique d'un projet éducatif émancipatoire.

Le recours au récit de l'expérience personnelle dans la pratique « Histoire de vie en formation » est devenu une pratique courante en formation d'adultes dans le cadre de dispositifs divers. Les enjeux individuels sont clairement identifiés.

Ils trouvent leur pertinence en particulier dans l'accompagnement des situations de transition. Comme nous l'évoquions précédemment, un monde en transformation permanente est un monde où l'expérience individuelle et collective de la rupture des repères normatifs habituels devient banale. Ces moments révèlent la force de ces repères normatifs hérités au moment même où ils se dérobent. C'est pourquoi ces moments de désorientation sont des moments aux potentialités autoformatives démultipliées, bien identifiés par les courants « Histoire de vie en formation »²⁹ et par le courant du « transformative learning » connu en France à travers l'ouvrage de Mezirow³⁰.

À ces ruptures s'ajoute la complexification de nos cadres de références: nous sommes confrontés dans notre vie, et même dans une journée, à différents mondes sociaux qui ne véhiculent pas nécessairement les mêmes valeurs ni même les mêmes conceptions de l'apprentissage.

Ruptures et complexification de nos cadres de référence nous contraignent à une démarche réflexive pour remettre en perspective de sens cet éclatement.

Ces dispositifs permettent de recomposer des « perspectives de sens », notamment en permettant à chacun d'explorer son rapport hérité à l'apprendre et d'identifier la diversité des ressources formatives auxquelles il fait appel dans sa vie, et redécouvrir à cette occasion la place de ses arts de faire autodidacte dans la dynamique globale de son chemin d'apprenant.

²⁷ WENGER E., 1998, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. (WENGER, E., 2005, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec], Presses de l'université Laval)

²⁸ CHOSSON, J.-F., 1991, *Pratique de l'entraînement mental*, Paris, A. Colin

²⁹ PINEAU, G. (Coord.), 1998, *Accompagnement et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

³⁰ MEZIRROW, J. 2001, *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*, Paris, Chronique sociale.

Ce qui vaut pour des personnes vaut aussi pour des groupes eux-mêmes en transition (au niveau d'un village, d'un quartier, d'un territoire) : ce dispositif ouvre la possibilité à un groupe de s'approprier son histoire et d'en faire une source de reconnaissance, d'identification collective, et d'action collective. Cette deuxième approche « Histoire de vie collective » mériterait sans doute une plus grande attention.

Elle est porteuse de grandes potentialités pour le développement d'une culture collective de l'autodidaxie.