

BEZILLE H., 2002, “ Critique et autoformation : quelques repères historiques ”, *Pratiques de formation-analyses*, pp. 101-114.

Je m'appuierai, en guise d'introduction, sur quelques éléments de sens commun à propos de nos représentations de la critique. Ce premier repérage nous permettra d'entrer plus avant dans le sujet de cet article : le statut de la critique dans les approches de l'autoformation.

Deux dimensions de la critique peuvent être provisoirement distinguées :

1/ La critique s'inscrit dans un processus de déconstruction, en particulier quand pouvoirs et institutions se trouvent interrogés. D'ailleurs le point de vue normatif associé à la critique - dans sa forme élémentaire du “ dire non ” à un état de fait- un imaginaire de la désobéissance, de la transgression, de la désorganisation, du dévoilement et de la perte. Ce faisant, la critique agite la crainte de l'inconnu, de l'incertitude, et laisse anticiper la possibilité d'une remise en question et d'une redistribution des pouvoirs. Mais ce processus ouvre aussi sur un entre deux , un espace possible de débat et de confrontation d'idées. En ce sens, la posture critique contribue à déverrouiller la pensée et l'imaginaire, à ouvrir le champ des possibles. Elle a potentiellement une dimension politique forte, elle constitue la matrice du débat démocratique. Le poète en parle fort bien : “ Pour être juste, c'est-à-dire avoir sa raison d'être, la critique doit être partielle passionnée, politique, c'est-à-dire faite à un point de vue exclusif, mais au point de vue qui ouvre le plus d'horizons ”¹.

Bien sûr, cette dynamique déconstructive suscite légitimement des craintes. Les réponses classiques à ce “ dérangement ” peuvent prendre la forme du refoulement, de l'évitement, de la disqualification, ou encore de la domestication. Foucault, dans sa leçon inaugurale au Collège de France (FOUCAULT 1971), identifie quelques procédures de contrôle s'exerçant sur le discours, parmi lesquelles l'interdit, le rejet, ou l'assignation à un statut de discours réservé à quelques-uns. Cette analyse est particulièrement pertinente ici. Comme la parole du fou dont nous parle Foucault, maîtrisée dans le maillage des théories et des institutions, la posture critique peut se voir contrôlée par une assignation à un statut d'objet d'analyse réservé au spécialiste des théories critiques².

Du côté de l'évitement, les ruses ne manquent pas. Ce peut être par exemple la mise en scène collective et tacite d'une pensée juxtapositive, dans une logique de partage des territoires de pensée.

La disqualification de la fonction critique s'appuie quant à elle sur quelques arguments simples passés dans le sens commun, ce qui est un bon indicateur de leur efficacité, et dont on trouve des traces au XVII^e siècle, à propos du métier de critique. Le critique est critiqué dès cette époque en raison de l'absence de sensibilité qui entacherait cette fonction. La fonction critique est désignée dans ce contexte comme l'indice d'un handicap de la sensibilité. Cet argument s'exprime dans un certain nombre de lieux communs : la critique nous frustre du plaisir de l'œuvre (“ La sottise occupation que celle de nous empêcher sans cesse de prendre du

¹ BAUDELAIRE, C. *Curiosités esthétiques*, Salon de 1846.

² Cette remarque vaut pour d'autres types de discours. C'est le cas des discours sur l'éthique.

plaisir ou de nous faire rougir de celui que nous avons pris, c'est celle du critique"³). La critique est asséchante, défensive " la critique est facile, il est plus difficile de créer ", la critique est le lot de ceux qui manquent de talent (critique plutôt qu'écrivain).

2/ La critique s'inscrit dans un processus défini positivement en référence à une logique "constructiviste", même si elle est quelque peu dérangeante, quand elle interroge la personne, les visions communes de l'homme ordinaire ou du professionnel, y compris du chercheur, aux prises avec leurs routines intériorisées sous forme de schèmes de pensée et d'action ; ou quand elle interroge nos croyances et les représentations sur lesquelles nous fondons notre sentiment d'existence pour nous-même et avec les autres. Dans tous ces domaines, nous lui faisons relativement confiance dans la mesure où nous sommes prêts à prendre acte de son pouvoir transformateur des personnes, des idées, des visions du monde, surtout si ce pouvoir est inscrit dans un cadre qui en permet le contrôle et la régulation, dispositif de recherche, dispositif pédagogique par exemple. Nous l'appréhendons alors comme un élément important du processus de transformation nécessaire au développement de la personne, des savoirs, des sciences par exemple.

Cette distinction est heuristique pour le propos de cet article. Un cheminement dans l'histoire de l'autoformation montre que la fonction critique peut aussi être appréhendée sous cette double dimension dans ce champ précis. Dimension déconstructive, notamment quand elle s'exerce en direction de l'institution scolaire, de son rôle et de ses méthodes. Dimension constructive, quand l'entrée choisie est celle du pouvoir critique et réflexif du sujet individuel. C'est à ce niveau que le pédagogue justifie des expérimentations pédagogiques dans lesquelles la dimension critique est le plus souvent indissociable de celle de la réflexivité, et est connotée tout à fait positivement. Nous ajouterons ici un troisième niveau, qui voit la fonction critique s'effacer, se dissoudre dans des produits d'autoformation, le terme désignant selon les cas des produits d'accompagnement et d'appoint aux outils classiques, ou un " label rouge " supposé faire vendre des produits de natures diverses, répondant aux besoins d'un sujet dit " post-moderne ", invité à mettre en examen en permanence ses lignes de vie et compétences.

Nous proposons ici un cheminement d'un pôle à l'autre.

1. L'autoformation et la critique de l'institution scolaire

Du côté de ceux qui ont voulu positionner l'autoformation au cœur de l'institution scolaire, Condorcet a poussé particulièrement loin l'argumentation visant à convaincre du rôle possible de l'école dans une éducation à l'autoformation. L'aide à l'autoformation au service de l'émancipation à l'intérieur du cadre scolaire, tel est le pari de Condorcet, développé en 1792 dans son projet d'organisation de l'Instruction Publique.

Dans l'argumentaire développé par Condorcet, le développement d'une culture de l'autodidaxie doit encourager l'autonomisation des sujets sociaux : " Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leur opinion d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins divisé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves"⁴.

³ DIDEROT : Pensées détachées sur la peinture, la sculpture, la poésie.

⁴ Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentée à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'Instruction publique le 20 et 21 avril 1792, in G. Poujol, *L'éducation populaire: histoire et pouvoir*, Paris, Editions ouvrières, 1981, p.129.

Ce thème est largement développé dans *Les cinq mémoires sur l'instruction publique* : "Comment sans cela, une nation ne resterait-elle pas divisée en deux classes, dont l'une, servirait à l'autre de guide, soit pour l'égarer, soit pour la conduire, en exigeant une obéissance vraiment passive, puisqu'elle serait aveugle ? Et que deviendrait alors le peuple sinon un amas d'instruments dociles que des mains adroites se disputeraient pour les rejeter, les briser, ou les employer à leur gré ?"⁵.

Un des buts de l'éducation démocratique doit donc être d'enseigner les moyens de "s'instruire soi-même". C'est de cette initiation que doit naître une pensée autonome, fondée en raison, fondée sur une posture scientifique et critique.

La capacité à se former sans maître, " apprendre à apprendre ", doit donc être au centre des apprentissages premiers et le maître doit avoir un rôle d'aide à l'autodidaxie. Il doit compenser le rôle joué dans les milieux aisés par le groupe familial et social : " Ces moyens d'apprendre que, dans une éducation plus étendue on acquiert par la seule habitude, doivent être directement enseignés " ⁶. Ainsi une initiation à la pratique autodidactique doit encourager l'agriculteur à comparer ses méthodes traditionnelles d'observation aux méthodes "modernes": "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"⁷.

Un autre point de vue consiste à valoriser l'autoformation comme modèle alternatif à la formation scolaire en des périodes où l'institution est fortement interrogée notamment en des périodes de transformations importantes, ouverte à une pensée "alternative" en matière de formation. C'est le cas au XIXe siècle, période qui voit fleurir des utopies éducatives porteuses de la critique de l'institution scolaire. Les propositions de Fourier (1772-1837) expriment ce climat : " pas d'instituteurs civils avec leur métier de forçat mesquinement rétribué ", mais plutôt une éducation par le plaisir qui doit être en premier lieu une co-éducation. Le phalanstère est le lieu où chacun "peut apprendre ce qu'il aime avec ceux qu'il aime".

Période qui voit également fleurir la pensée critique militante : Proudhon et Marx posent les jalons d'une autoformation qui reprend certains aspects de la pensée de Condorcet à propos de la nécessité de l'auto-apprentissage, mais qui s'en démarque à propos du rôle de l'école : dans leur perspective, l'autonomie des lieux d'éducation et de formation est une première condition indispensable à une approche émancipatoire de la formation, car l'école va à l'encontre d'une formation émancipatoire.

Proudhon voit dans l'école un outil au service de l'Etat. L'école est l'instrument de l'aliénation de la classe ouvrière dès lors qu'elle fournit " à des inférieurs juste le degré de savoir que réclame une conscience obéissante". Cette critique de la fonction de l'Ecole conduit à valoriser la formation hors de celle-ci, l'autonomie des lieux d'éducation et de formation. L'auto-apprentissage s'inscrit logiquement dans une dynamique globale d'autogestion de la société. Cette capacité de la société à l'auto-organisation est une condition de l'émancipation du prolétariat. Proudhon est hostile à l'école et pousse particulièrement loin la critique de l'institutionnalisation de la scolarité et valorise l'autodidaxie collective sur le modèle du compagnonnage, l'apprentissage par initiation, en référence au modèle des corporations de l'Ancien Régime. Il préconise une éducation qui fasse contrepoids aux effets aliénants de la

⁵ CONDORCET: *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Texte présenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler., Paris, Flammarion, 1994, p.185.

⁶ CONDORCET: *Cinq mémoires*, op.cit. p.184.

⁷CONDORCET: *Cinq mémoires*, op.cit. p.211.

division du travail : c'est " l'éducation intégrale ", la " formation polytechnique ", c'est une formation qui sache articuler théorie et pratique : " il faut changer toute école en atelier " .

Marx va développer également ces idées, réaffirmant la nécessité d'articuler la formation au lieu de travail et à la vie quotidienne. Les débats de l'Internationale (créée à Londres en 1864) confirment le refus de voir la formation des ouvriers sous tutelle de l'Etat. À cette occasion est également confirmé le choix pour une instruction "intégrale" alliant théorie et pratique dès l'enfance. L'enseignement intégral doit prémunir l'ouvrier contre les méfaits de l'enfermement dans la spécialisation. L'enseignement intégral doit aussi développer les aptitudes à l'invention. Dans *Le capital*, Marx fait l'éloge de "l'horloger Watt qui inventa la machine à vapeur, le barbier Artwright le métier à tisser continu, l'ouvrier bijoutier Fulton, le bateau à vapeur" .

Marx réaffirme également la nécessité d'une formation polytechnique : pour survivre aux nouvelles formes d'organisation du travail, le travailleur doit développer l'ensemble de ses aptitudes.

Ces idées font leur chemin et seront reprises au moment de la Commune. Édouard Vaillant propose la création de l'enseignement technique, lieu de " l'éducation intégrale : " Il faut enfin qu'un manieur d'outils puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi " .⁸

Ce thème est également repris par Paul Robin et les auteurs du Manifeste pour l'éducation intégrale paru en 1893, qui placent l'exigence d'une éducation intégrale en continuité avec la pensée de l'encyclopédie. L'éducation " intégrale " est conçue comme un remède face aux méfaits de la spécialisation : " Mais la spécialisation à outrance, étroite et commencée trop tôt, sans base d'instruction générale, est la cause la plus active de la misère et de la désorganisation sociale. C'est la forme moderne de l'esclavage. Elle fait des êtres instinctifs, incapables de raisonner, sans défense contre les chocs subits des événements, voués d'avance à toutes les exploitations : des machines et non pas des hommes. " ⁹.

Cette exigence d'une éducation intégrale conduit à valoriser l'autodidaxie, à un niveau individuel ou collectif. L'autodidaxie est perçue comme une démarche adaptée à une formation intégrale, dans sa fonction compensatoire, mais aussi dans sa fonction créative, à un moment où le mouvement ouvrier espère pouvoir à terme créer ses propres lieux de formation. C'est une autodidaxie qui s'intègre à une pensée de l'alternance entre activités "intellectuelles " (l'écriture) et manuelles, qui valorise le faire et l'invention, une autodidaxie en quête de modèle pédagogique. Ce débat marquera la construction sociale de la figure de l'autodidacte héritée du XIX^{ème} siècle. (BEZILLE 1999).

Les théories développées au cours de cette période par les héritiers de Proudhon et de Marx, retrouvent un nouveau souffle au cours du siècle suivant, dans les années 1960, dans un contexte autre, en une période où la critique des institutions en général et de l'école en particulier se radicalise. C'est l'époque du développement du courant de l'analyse institutionnelle , c'est la période de parution de l'ouvrage de Ronald Laing *La politique de l'expérience*¹⁰, de Carl Rogers *Liberté pour apprendre*¹¹ et quelques années plus tard, celui d'Illich *Une société sans école*. Ces différents ouvrages, bien que relevant d'orientations

⁸ Cité par TERROT, N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1998, (Première édition 1983), p.54.

⁹ "Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale" (1893), associé au nom de Paul Robin, diffusé dans le *Bulletin de l'orphelinat Prévost* en 1893. Ce manifeste fait partie de "Textes choisis" parus dans HOUSSAYE, J., 1995, *Quinze pédagogues*, Paris, Armand Colin, pp.72-81.

¹⁰ LAING, R., *La politique de l'expérience*, Paris, Stock, 1969.

¹¹ ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1976.

philosophiques diverses, témoignent du caractère insistant de l'interrogation concernant le rôle des institutions éducatives. Les termes d'autoformation, d'autodidaxie ne sont pas employés, mais l'exigence de l'autonomie des apprenants dans les processus d'apprentissage est très présente.

Dans l'ouvrage d'Illich, la critique portée à l'école est sans merci et teintée d'accents proudhonniens. L'école est critiquée en premier lieu comme instrument du capitalisme "L'école est le plus important et le plus anonyme des patrons", "L'école est un rite initiatique qui fait entrer le néophyte dans la cour sacrée de la consommation, c'est aussi un rite propriétaire où les prêtres de l'Alma Mater sont les médiateurs entre les fidèles et les divinités de la puissance et du privilège"¹². L'école développe une culture de la soumission à l'autorité, en faisant intérioriser aux élèves "l'illusion du besoin d'être enseignés par d'autres", en faisant de l'élève un consommateur passif, "gavé" de savoirs standardisés, sur lesquels il n'a aucune maîtrise. Le savoir est "une marchandise sur le marché de l'école".

Ce constat suggère naturellement la nécessité de l'auto-apprentissage : "le seul espoir de libération, c'est en nous qu'il faudra le trouver et surtout pas l'attendre de quelque aide extérieure"¹³.

Cet auto-apprentissage peut se développer dans le cadre d'une "Education informelle", offrant une "trame de possibilités éducatives", là où l'école s'appuie sur un agent exclusif et mandaté de transmissions de savoirs.

Illich met en avant la nécessité d'un auto-apprentissage de type "expérientiel" et souligne la diversité des situations de la vie quotidienne porteuses de telle possibilité : "ce qui est formateur : l'amitié ou l'amour, les programmes de télévision, les lectures, l'exemple des égaux, une rencontre fortuite, ou encore quelques expériences personnelles, par ce véritable rite d'initiation pour faire partie d'une bande de jeunes, celui de la vie dans un hôpital, dans une salle de rédaction d'un journal, dans un atelier ou un bureau"¹⁴. Illich imagine des espaces de formation qui ne sont pas sans évoquer les actuels centres ressources et réseaux d'échanges de savoirs. Ces services doivent mettre à la disposition des personnes les ressources nécessaires à un auto-apprentissage sans contrainte.

Cette analyse a suscité la critique de nombre de détracteurs hostiles à la radicalité du propos. Les divergences s'affirment alors entre ceux qui veulent voir dans l'école un lieu où "apprendre à apprendre" soit possible comme le préconisait Condorcet, et ceux qui développent un discours très critique vis-à-vis de l'école et misent sur la valeur de l'auto-apprentissage en dehors des institutions éducatives.

A cela s'ajoute un élément de contexte qui veut que, au cours de ces années, la question de l'autonomie est posée en de nouveaux termes, individuels plus que collectif, dans un contexte de croissance économique forte, le début de ce qu'on a appelé "les trente glorieuses". Dans l'ensemble des pays industrialisés c'est la dimension professionnelle de la formation continue qui prend le pas dans les préoccupations sur la dimension culturelle chère au mouvement d'éducation populaire, bien que celui-ci soit en plein essor au cours de cette période avec le développement du temps libre (DUMAZEDIER 1988).

2. La critique et le processus autoformatif : réflexivité et travail sur les représentations

La fonction critique rapportée à un idéal émancipatoire est liée aussi à l'assimilation de l'autoformation à un modèle de formation alternatif au modèle "classique". Le thème de "l'auto" apparaît dans l'histoire de la formation des adultes, sous des désignations diverses (autoformation, autodidaxie, auto-apprentissage ou sous d'autres formules encore), chaque

¹² ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, p.79.

¹³ ILLICH, I., op.cit. p.86.

¹⁴ ILLICH, I., op.cit. p.123.

fois que trouve à s'exprimer le besoin d'un modèle de formation alternatif au modèle d'apprentissage officiel.

Les courants se réclamant de l'autoformation ont fait porter la critique au niveau idéologique et politique, avec la critique de l'institution scolaire, de son fonctionnement, de ses finalités et ses valeurs ; ou au niveau pédagogique qui fait de la critique un vecteur du processus formatif. Les approches de l'autoformation se développent dans un mouvement de balancier entre ces périodes de radicalisation de la critique de l'institution scolaire, et ces moments plus pacifiés où le débat porte sur le processus d'apprentissage à promouvoir au sein de l'école ou au-dehors. Chacun de ces niveaux interagit plus ou moins avec l'autre selon les périodes et le contexte.

Le statut de la fonction critique dans le processus d'apprentissage met le sujet en formation sur le devant de la scène et porte l'accent sur ¹⁵:

- la dimension autonomisante du processus formatif qui vise la prise de pouvoir de la personne sur sa formation, et engage un point de vue réflexif et critique de la personne sur ses expériences ;
- la valorisation du plaisir d'apprendre ;
- la conjugaison entre acquisition de savoir, et transformation de soi ;
- l'articulation entre dimension individuelle et collective du processus de formation. On se forme également avec les autres ;
- au-delà du champ strictement pédagogique, l'ancrage du processus autoformatif dans nos pratiques quotidiennes, dans notre vie de tous les jours, dans nos expériences sociales ordinaires aussi bien que dans les situations qui sortent de l'ordinaire.

Cette conception qui fait de la fonction critique une dimension centrale de l'activité formative, est mise en pratique dans des dispositifs divers qui ne se labellisent pas nécessairement du terme d'autoformation : dispositifs " d'explicitation de pratique ", de " recherche-action ", ateliers de praxéologie, et autres dispositifs aux appellations diverses qui engagent une confrontation théorie/pratique, une dynamique de réflexion et de mise en sens de l'expérience, un travail sur les représentations des apprenants, une démarche d'analyse de l'action.

La méthode dite " d'entraînement mental " initiée par Peuple et Culture est un bon exemple de démarche qui met en avant la nécessité d'une posture critique qui s'accompagne d'un travail sur les représentations.

Dans des textes postérieurs à la mise au point de la méthode elle-même, et à sa première formalisation systématique par J.F Chosson, Joffre Dumazedier (DUMAZEDIER 1994, 1996) synthétise ce qui fait l'originalité de la méthode. La démarche est définie comme une "stratégie socio-affective d'autonomisation de la pensée" porteuse d'une "éthique socio-pédagogique" qui doit permettre au sujet en formation l'acquisition d'une vigilance quotidienne à l'égard des pièges que constituent les sentiments, les idéologies, qui véhiculent toutes les formes de la reproduction sociale.

La philosophie qui inspire la méthode vise à l'émancipation et l'autonomisation du sujet social par rapport aux conformismes sociaux et invite à une forme de "déviance" vis-à-vis de ces conformismes, au développement d'une posture critique. Comment ? Par une démarche qui articule théorie et pratique, en s'appuyant sur des savoirs acquis par l'expérience, pour construire un cheminement formateur : " Il s'agit d'apprendre à questionner théoriquement l'expérience pratique et inversement. "

¹⁵ Nous nous appuyons ici sur des éléments issus des travaux du GRAF Site :<http://multimania.com/autograp/>

Ce questionnement mobilise un travail sur les représentations de la personne qui se forme, en référence aux travaux de la psychosociologie, et en particulier à ceux de Serge Moscovici sur les représentations sociales (mais pas seulement). Ces travaux montrent que les représentations collectives peuvent constituer des obstacles majeurs à la connaissance et à la créativité. Ils invitent à une vigilance particulière vis-à-vis des illusions qui guettent en permanence la personne en formation : illusions liées aux représentations stéréotypées des problèmes, des solutions, des démarches. Il convient donc de "déconstruire" ces représentations pour interroger la réalité et c'est l'objet de la méthode d'entraînement mental. De ce point de vue, on peut considérer la méthode d'entraînement mental comme un dispositif pédagogique d'aide à l'autodidaxie qui concrétise parfaitement les orientations de Condorcet.

Du côté anglo-saxon, la pédagogie de "l'apprentissage transformateur" développée par Mezirow (MEZIROU 2001) conçoit également la formation comme une élaboration de l'expérience par un travail sur les représentations. Dans la conception développée par Mezirow, la pédagogie de l'apprentissage transformateur s'inscrit également clairement dans une visée émancipatoire et critique : "un véritable éveil de la conscience dans un groupe implique la reconnaissance de l'oppression, la réflexion critique sur l'expérience personnelle, la légitimation du savoir individuel, l'homogénéité du groupe et l'égalité entre ses membres, la réflexion sur les mécanismes du pouvoir. Les mouvements sociaux peuvent grandement faciliter l'auto-réflexion critique. Ils peuvent précipiter ou exacerber les dilemmes et légitimer les perspectives de sens alternatives. L'identification à une cause qui nous dépasse peut constituer la plus puissante des motivations à apprendre et inversement les personnes qui sont passées par des transformations de perspective peuvent accroître grandement le pouvoir de ces mouvements". L'action militante est donc conçue comme un vecteur important d'apprentissage transformateur.

3. De l'idéal émancipatoire au produit de formation

Comment, par quels processus, des conceptions pédagogiques novatrices se transforme-t-elle en "slogan", en label invoqué à des fins qui peuvent être diverses ? La vie des idées pédagogiques, y compris leur fossilisation ou leur détournement, aurait quelque chose d'insaisissable, irréductible à des enjeux politique ou idéologique. C'est du moins l'hypothèse formulée par Hameline, Jornod et Belkaid à propos de l'idée d'"école active", porteuse elle-même de cet idéal émancipatoire (HAMELINE, JORNOD, BELKAID 1995). Cette idée qui se développe au départ au sein de certains mouvements pédagogiques, se voit progressivement détournée et transformée en slogan utilisé ultérieurement à des fins qui ont échappé largement aux mouvements pédagogiques en question. "Un des caractères du propos sur l'éducation c'est de faire appel à des concepts non protégés" notent les auteurs.

La vie des idées pédagogiques et leur devenir est bien souvent liée à leur reprise dans des discours publics jusqu'à saturation. Ce point de vue est développé par Bernard Lahire, à propos du discours sur l'illettrisme, terme qui deviendrait une "catégorie attrape-tout". Ces discours, élaborés dans la temporalité lente des habitudes et bains de culture professionnels, et dans l'exposition quotidienne aux discours publics tenus à propos des thèmes de recherche traités par les équipes (en particulier quand il s'agit de sujets sensibles), ont la capacité de fonctionner au "pilotage discursif automatique" (LAHIRE 2000).

De telles constructions offrent une résistance importante à toute tentative d'interrogation, à toute mise en débat, à tout examen critique, en raison de leur solidité, en raison également de la fonction que remplissent ces discours dans l'imaginaire social.

(...) "Une fois qu'un problème social a été suffisamment durci par plusieurs années de discours publics, d'enquêtes statistiques, d'actes d'institutionnalisation et d'officialisation de toutes sortes, qu'il a été intégré par l'Etat sous la forme d'un organisme ou d'un groupe

permanent, une fois que l'on y a définitivement associé des souffrances humaines et que plus personne n'ose ou ne pense à s'interroger sur son degré de réalité ou sur la nature de cette réalité, il devient particulièrement difficile de produire le moindre doute à son sujet et un travail de reconstruction historique du problème peut même être perçu comme une véritable provocation morale et politique" (LAHIRE 2000).

Cette remarque de Lahire à propos de l'illettrisme pourrait sans doute s'appliquer à l'autoformation. Depuis ces dix dernières années on assiste à une inflation de l'usage du terme d'autoformation pour désigner des pratiques diverses qui renvoient à des philosophies de la formation souvent contrastées. Le terme est à la mode et fournit souvent aux dispositifs qu'il désigne un surplus de crédibilité. Des dispositifs dans lesquels très souvent l'utilisateur est autonome à condition qu'il fasse usage et de préférence bon usage, du service proposé, comme on fait un bon usage de la grammaire, c'est-à-dire un usage conforme aux normes des usages prévus, voire programmés.

L'autoformation est invoquée pour répondre aux nombreux problèmes que connaissent aujourd'hui l'enseignement comme la formation d'adultes. Elle est supposée répondre aux problèmes des enseignants et formateurs confrontés aux résistances des apprenants vis-à-vis des formes classiques d'apprentissage, à un moment où les apports des didactiques, malgré les développements des recherches dans ce domaine, ne suffisent pas à eux seuls à venir à bout de ces difficultés. Elle désigne souvent des dispositifs qui utilisent les technologies éducatives. Aujourd'hui, le modèle de l'autoformation a pénétré le monde scolaire et celui de la formation d'adultes sous la forme de dispositifs "d'aide à l'autoformation" qui, dans leur diversité, valorisent des démarches d'apprentissage jugées autonomisantes (recherche personnelle, travaux de groupe etc.). Cette valorisation actuelle de l'aide à l'autoformation s'inscrit dans une philosophie de "l'accompagnement" pédagogique qui prend acte de la nécessaire mobilisation du désir d'apprendre comme ressort de tout apprentissage "efficace"; qui prend acte également de la nécessaire maîtrise de l'apprenant sur son processus d'apprentissage.

La critique de l'institution scolaire n'est plus de mise, et les dispositifs d'aide à l'autoformation continuent à se développer en formation d'adulte et en milieu scolaire. L'autoformation fonde la possibilité d'une éducation permanente "*avec ou sans l'aide pédagogique d'une institution*".

L'autoformation est aussi présente dans les actions d'orientation professionnelle, à un moment où les itinéraires professionnels ne vont plus de soi. La thématique du projet, de l'individualisation de l'orientation, les dispositifs de "validation des acquis", de "bilans de compétence" se réclament volontiers de la philosophie de l'autoformation. Cette reprise pédagogique de l'autoformation explique en partie une tendance qui se fait jour à assimiler aujourd'hui l'autoformation à ce pôle particulier de "l'aide à l'autoformation".

Dans cette nouvelle configuration de l'approche de la formation des adultes, individualisation et "autonomie" riment parfois plus avec "isolement" qu'avec "autoformation". Une action de formation appelant du travail personnel chez soi ne saurait en effet être assimilée à de l'autoformation quand il s'agit malgré tout de se conformer à un programme établi par une institution de formation sur des critères académiques classiques.

Reste à savoir pourquoi ce thème de l'autonomie est aussi attractif. L'autoformation semble faire partie aujourd'hui de ces "thémas"¹⁶, ces idées force, idées premières, "notions communes" à un groupe, génératrices de représentations construites ici autour de la

¹⁶ MOSCOVICI, S., VIGNAUD, G., "Le concept de themata", in C.Guimelli, *Textes de base en Sciences Sociales: Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé, 1994. Le terme de thémata est emprunté par les auteurs aux travaux de HOLTON, G., *L'invention scientifique; thémata et interprétation*, Paris, PUF, 1982.

thématique centrale de l'autonomie. Une approche critique des usages sociaux de la notion d'autoformation appelle une déconstruction de cette thématique de l'autonomie. Nous avons développé ailleurs (BEZILLE 1996), l'hypothèse selon laquelle cette valorisation de l'autonomie est construite et légitimée par différents types de discours qui contribuent, dans un effet cumulatif, à en faire une valeur séduisante, structurante et consensuelle, susceptible de fédérer des intérêts fort divers.

1/ L'autonomie est une valeur "du sens commun", c'est-à-dire partagée par nous tous, qui veut qu'il soit naturellement préférable d'être autonome plutôt que dépendant; c'est une valeur "porteuse" dès lors qu'elle a la légitimité de ce qui va de soi, qui ne mérite pas nécessairement d'être interrogé, légitimité de ce qui est "naturellement" désirable quand il est question du développement de la personne. L'autonomie constitue d'ailleurs une valeur convoquée bien au-delà du champ strictement éducatif. D'une manière plus générale, le thème de l'autonomie est corrélatif de la recherche de nouveaux modes de socialisation, et contemporain de la recomposition des cadres structurant les identités collectives. Dans ce contexte, l'autonomie associée à l'idée d'autoformation est fortement valorisée par l'imaginaire social, notamment dans la figure du "self-made-man".

2/ L'autonomie est une valeur légitime en raison de son ancrage socio-historique dans un imaginaire du changement. C'est une valeur fortement ancrée dans l'histoire sociale et dans l'histoire de l'éducation et de la formation, porteuse d'un imaginaire de l'émancipation ; dans le champ de la formation, la question de l'autonomie de l'usager est historiquement constitutive du discours sur le changement qui accompagne la remise en cause du monopole des institutions éducatives dans la diffusion des savoirs. A ce titre la notion d'autonomie tirerait sa légitimité du fait qu'elle a été une valeur centrale du projet alternatif au modèle scolaire classique. Elle incarnerait au plus près l'imaginaire du changement dans ce domaine, un "horizon mythique", une utopie familière toujours dynamisante, pourvoyeuse de repères et peut-être d'autant plus attrayante que, avec le "retour du sujet", l'enjeu de la formation des adultes n'est plus tant celui de l'"émancipation collective" que celui du "développement personnel".

Cet ancrage socio-historique du thème de l'autonomie en formation dans un imaginaire du changement constitue un levier particulièrement fédérateur dans un contexte de crise des institutions éducatives et des modèles de socialisation.

3/ L'autonomie a la légitimité d'un concept scientifique. La recherche sur l'autoformation a ainsi revendiqué le statut d'une science de l'autonomie, par opposition à une science "de la commande" qui fait du sujet une personne "assujettie" (LERBET 1993). On peut évoquer également les nombreux travaux de recherche, qui, en s'appuyant sur l'usage du récit de vie en formation, ont contribué à promouvoir une conception du sujet comme unité autoproductrice d'elle-même sachant user à bon escient des ressources de l'environnement.

Ces orientations se sont inspirées des approches systémiques du concept d'autonomie, issues à la fois des théories cybernétiques et des modèles biologiques de l'autodéveloppement, et connues en sciences sociales en particulier à travers les travaux d'Edgar Morin.

La mobilisation conjointe de ces différentes formes de légitimité est fédératrice et autorise un large consensus entre des intérêts divers, liés par exemple aux exigences de la rationalité instrumentale (gestion de masse et individualisation de la formation par exemple), et, parfois conjointement, à une visée d'émancipation individuelle et collective des sujets sociaux.

Le terme séduit alors parce qu'il fait référence à un modèle alternatif au modèle classique d'apprentissage, dans un contexte de crise des institutions éducatives, des modèles de socialisation et d'évolution des mentalités, en une période où chacun doit construire son propre devenir, son être au monde, dans une solitude importante et un devoir de réussite. Alain Ehrenberg, citant Walter Benjamin, suggère que le héros est le vrai sujet de la modernité. Pour vivre la modernité il faut une nature héroïque d'un genre particulier, qui se

démarque des qualités du héros classique dont la nature hors du commun est donnée dès le départ. Le héros moderne devient lui-même en se dégageant de la masse de ses semblables pour “devenir quelqu’un”, “par un processus de démocratisation de l’exceptionnel”. (EHRENBERG 2000). Ces thèmes sont largement repris aujourd’hui. Ils n’en sont pas pour autant saturés et cette question garde toute son actualité.

Tout une gamme de produits dits d’autoformation constituerait autant de promesses d’une instrumentation possible de ce devenir héroïque. Un point de vue moins critique soulignera les apports de certains de ces produits issus des approches dites “constructivistes”, complémentaires à d’autres approches, et remplissant une fonction d’accompagnement et d’assistance de l’apprentissage.

4. Construire, déconstruire

Ce parcours, lui-même de déconstruction, qui “revisite” certains aspects de l’histoire de l’autoformation, pourrait conduire à interpréter ce processus historique dans une approche désenchantée qui voudrait que le propre des idées novatrices, soit de devenir au fil du temps et des reprises dans les discours publics, des slogans. Et on s’en tiendrait là.

Notre propos n’est pas celui-là, cette lecture nous semble trop simpliste pour rendre compte d’une réalité dont chacun se plaît à souligner la complexité. Notre propos est plutôt de contribuer à nourrir et vivifier le débat à propos de l’autoformation, en y réintroduisant cette dimension centrale mais souvent occultée de la critique.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.P., *Comment les enfants apprennent les sciences*, Retz, 1998.
- BEZILLE, H., "Autonomie et formation: quelques apports des Sciences de l'Education" in *Actes du 3ième Congrès Européen de Systémique*, Rome 1-4 octobre 1996. Edizioni Kappa.
- BEZILLE, H. “ Compétences et autodidaxie. Entre pratiques et représentations. ”, *Questions de recherche en Education* , INRP/Educations. 1999.
- CHARLOT, B., FIGEAT, M., *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Minerve, 1985.
- CHOSSON, J.F., *Pratique de l'entraînement mental*, Paris, A. Colin, 1991.
- CHOSSON, J.F., *Peuple et culture, 1945-1995*, Peuple et culture, 1995.
- COMTE, B., *Uriage, une utopie combattante*, Paris, Fayard, 1991.
- CONDORCET. *Projet sur l'organisation de l'Instruction publique*. in B.Caceres, *Histoire de l'Education populaire*, Paris, Seuil, 1964.
- CONDORCET: *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Texte présenté par Charles Coutel et Catherine Kintzler., Paris, Flammarion, 1994.
- DUMAZEDIER, J., *Révolution culturelle du temps libre*, Paris, Méridien Klincksieck, 1988.
- DUMAZEDIER, J., *La méthode d'entraînement mental*, Chronique sociale, Voie Livres Se former, 1994.
- DUMAZEDIER J., *Autoformation et société d'aujourd'hui*, Lyon, Chronique sociale, 2002.
- EHRENBERG, A., *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- FOUCAULT, M., *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.
- GIORDAN, A., *Apprendre*, Genève, Belin, 1999.
- HAMELINE, D., JORNOD, A., BELKAID, M., *L'école active : textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.
- ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- KAHN, P., *Condorcet. L'école de la raison*, Paris, Hachette, 2001.
- LAHIRE, B. *L'illettrisme ou le monde social à l'aube de la culture*, UTLS (Université de tous les savoirs), CNAM, septembre 2000.
- LERBET, G., *L'école du dedans.*, Paris, Hachette, 1993.

- MEZIROW, J., (traduction française de Guy et Bonvalot), *Penser son expérience*, Paris, Chronique sociale, 2001.
- PINEAU, G.(Coord), *Education ou aliénation permanente : repères mythiques et politiques*, Paris, Dunod, 1977.
- POUJOL,G., *L'éducation populaire: histoire et pouvoir*, Paris, Editions ouvrières, 1981.
- PROUDHON, Carnet. Paris: Rivière, 1, 1960.
- ROBIN, P., "Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale" (1893), in J. Houssaye, *Quinze pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1995, pp.72-81.
- TERROT,N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan,1998, (Première édition 1983).
- TROGER, V., “ De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et culture ”, *Sociétés contemporaines*, 1999, n°35, pp. 19-42.