

N° 36

1995

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de  
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

## *Conseillers à la rédaction*

**Jean-Marie Barbier**, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Paris II - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Françoise Cros**, professeur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Versailles - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, directeur de l'IUFM de Caen - **Jean Hassenforder**, professeur émérite à l'INRP et à l'Université de Paris V - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS-Lyon - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris V.

## *Rédaction*

*Rédacteur en chef* : **Christiane Étévé**  
*Rédactrice en chef adjointe* : **Catherine Desvé**  
*Secrétaires de rédaction* : **Marie-Françoise Caplot, Laura Gest**  
*Équipe de rédaction* : **Marlène Ba, Monique Caujolle,**  
**Agnès Cavalier, Nancy Frosio, Nelly Rome**

## *Édition & Fabrication*

*Informatique* : **Jaona Randrianarivony**  
*Maquette* : **Jacques Sachs** (couverture), **Philippe Champy** (intérieur)  
*Saisie* : **Liliane Attali, Josette Callé, Marie-Françoise Caplot, Edith Sebbah**  
*Mise en page* : **CRI - 37130 Cinq-Mars la Pile**

*Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.*  
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR).

**Rédaction** : Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.91.44

**Abonnements** : Service des Publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : (1) 46.34.90.81

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### **Itinéraires de lecture**

*À quoi sert l'école française ? Voyages dans le temps.*

*Roman familial et légende historique*

par Claude LELIÈVRE..... 7

### **Itinéraires de recherche**

*L'autodidaxie : fascinant analogue pour éduquer, demain*

par Nicole Anne TREMBLAY ..... 19

### **Chemins de praticiens**

*Dynamique du changement*

par Marie-Christine BAQUÈS ..... 37

### **Repères bibliographiques**

*Formation de base des adultes et didactique de l'écrit*

par Véronique LECLERCQ ..... 53

### **Communication documentaire**

*La bibliographie à l'université de Toulouse-Le Mirail.*

*Enquête sur les enseignants et les étudiants*

par Gail TAILLEFER ..... 79

### **Innovations et recherches à l'étranger**

par Nelly ROME..... 95

## **BIBLIOGRAPHIE COURANTE**

Ouvrages et rapports..... 129

Adresses d'éditeurs ..... 165

Summaries ..... 167



1

*ÉTUDES*

# À QUOI SERT L'ÉCOLE FRANÇAISE ? VOYAGES DANS LE TEMPS

*Claude Lelièvre*

## Roman familial et légende historique

**J**e ne peux me déprendre de l'idée que mon goût pour l'histoire de France m'est venu de la lecture que je faisais - enfant et chaque soir avant de m'endormir - d'un vieux "Lavisse" que m'avait donné ma mère ; et je ne peux m'empêcher de penser que mon interrogation sur l'école s'origine dans une amphibologie familiale évidente (une mère, institutrice sous la Troisième République, ancienne normalienne et classiquement néo-kantienne ; un père, ouvrier agricole, ayant quitté l'école primaire sans avoir passé le certificat d'études, et objet déclaré des ambitions acculturatrices de son épouse).

Au commencement étaient les Gaulois. Et j'ai suivi dans mon "Lavisse" (1) la mise en place - légendaire mais pleine de sens - de l'école et de la nation française : "Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Vous voyez en haut et à droite de la page un Gaulois. Il a les cheveux très longs. Son manteau est fait d'une peau de bête. Si vous rencontriez un homme comme celui-là dans la rue, vous croiriez que

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 36, 1995*

c'est un sauvage. Le garçon va suivre son père à la chasse. Il n'ira pas à l'école pour une bonne raison : c'est qu'il n'y a pas d'écoles en Gaule. Vous, vous ne voudriez pas être ignorants comme ces petits-là [...]. Vous voyez maintenant une ville gauloise. Vous devez être étonnés de voir une si belle ville en Gaule, car vous avez vu auparavant une maison gauloise bien misérable ! Des enfants vont à l'école. Ils sont sérieux comme de petits hommes et bien habillés. Voilà bien des changements. Mais qu'est-il donc arrivé ? Il est arrivé que les Romains sont devenus les maîtres de la Gaule, après les victoires de César. Les Romains savaient faire beaucoup de choses que les Gaulois ne savaient pas faire. Mais les Gaulois étaient très intelligents. Ils apprirent à faire tout ce que faisaient les Romains. Alors ils bâtirent de belles villes. Ils s'habillèrent comme les Romains. Et les enfants allèrent à l'école..."

On a beaucoup glosé sur les manuels d'histoire (en métropole et hors métropole) commençant par "nos ancêtres les Gaulois". Mais le mythe fondateur est en réalité "gallo-romain" : le passage de la sauvagerie à la civilisation dans un cadre national. Les Gaulois sont moins nos ancêtres que la figure des barbares que nous ne sommes plus, que nous ne devons plus être. Et il m'arrivait de me figurer mon père sous les traits d'un Gaulois, et ma mère sous ceux d'une Romaine...

C'est beaucoup plus tard que j'ai pu prendre conscience du caractère légendaire délibéré de cette histoire de France, et de son sens. "Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes. Puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes, puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile" (2)...

## De "l'ère du soupçon" à l'agrégation de philosophie

Ces études de philosophie étaient improbables et elles furent très singulières... Il était hors de question que je poursuive des études dans le second cycle du second degré autrement que dans une École normale primaire. Mais ma réussite dans les matières littéraires fait que je peux suivre exceptionnellement une terminale "philo" au chef-lieu de l'Académie. J'y découvre (nécessairement ?) les "philosophes du soupçon" : Freud, Nietzsche, Marx. Ma poursuite d'études vers le professorat du secondaire passe par la voie des IPES : elle risque d'être trop étroite en histoire ou philosophie (un seul poste au concours dans mon Académie) et je dois me résigner à opter pour lettres modernes (où les candidats sont plus nombreux, mais les postes aussi). Licence et maîtrise de lettres modernes et, chemin faisant, vif intérêt pour la linguistique (qui vient de recevoir droit de cité à l'Université). Je continue parallèlement à philosopher en amateur, en lisant les contemporains dont on parle : Derrida, Foucault et surtout Althusser. Je rencontre une étudiante de philosophie qui va devenir ma femme. Elle me persuade de m'inscrire au concours de l'agrégation de philosophie ; je suis reçu. Je n'ai suivi aucun enseignement philosophique à l'Université, et je ne suis donc pas modelé par l'*Alma mater*. J'ai été et je suis resté un amateur de philosophie, un amateur en philosophie très marqué par "l'ère du soupçon", par des penseurs qui mettent en cause radicalement la "philosophie du sujet", contrairement à toute la tradition classique universitaire française.

## Pédagogie et socio-linguistique

Après avoir enseigné deux ans la philosophie dans un lycée, je demande - en toute connaissance de cause - un poste de "psycho-pédagogue" dans une école normale. La lecture - quelque peu fortuite - du premier ouvrage célèbre de Georges Snyders - *Pédagogie progressiste* (3) - a réveillé mes intérêts pour la question scolaire et conforté mes interrogations majeures. Je suis nommé à l'École normale de filles d'Amiens et, très vite, je me retrouve dans un groupe de recherche relevant de l'INRP où je travaille avec des collègues de lettres et de linguistique (4). Georges Snyders veut bien diriger ma

thèse de troisième cycle, qui est soutenue à Paris V en juin 1979 sous l'intitulé : *Production de textes d'élèves de CE2, CM1, CM2. Situations de production. Variable pédagogique et variable socio-culturelle.*

Je cherche à savoir si des objectifs et des procédures d'enseignement différenciés voulus et déclarés (ceux d'instituteurs se réclamant de Freinet ou de la "pédagogie traditionnelle" en l'occurrence) peuvent - dans une même institution scolaire - aboutir à des différences significatives dans les productions textuelles des élèves ; et - mieux encore - si ces objectifs et procédures d'enseignement différenciés peuvent bouleverser des différences dues aux origines socio-culturelles des élèves dans les productions particulièrement sensibles à la différenciation socio-culturelle : les écrits.

Ce qui est en jeu, c'est la représentation de l'École comme simple lieu de reproduction sociale et culturelle, comme simple lieu de différenciation sociale et d'inculcation idéologique (dans la mouvance - réduite et réductrice - des théoriciens de la *Reproduction*).

Une telle étude - qui se veut également empirique et de "terrain" - pose de redoutables problèmes d'ordre idéologique, épistémologique et méthodologique. En particulier, l'appréhension d'une différence comme étant une inégalité peut dépendre d'éléments divers qu'il convient de distinguer et d'analyser : dépendance quant aux conceptions philosophico-politiques (explicites ou implicites) que l'on peut avoir quant aux objectifs relatifs à l'éducation et à leur hiérarchisation ; dépendance, aussi, quant à ce qui est valorisé de fait par les enseignants, par l'institution scolaire, par les différents secteurs de la société. Je suis ainsi amené à porter une grande attention aux travaux des sociologues du langage qui vont m'aider à progresser dans cette problématique complexe. Je peux citer en particulier ceux qui mettent en cause, d'une façon ou d'une autre, la thèse de Basil Bernstein alors très en vogue (fonctionnement en "code élaboré" pour les "middle class", et en "code restreint" pour les "working class") (5). Ce sont ceux d'un de ses disciples hétérodoxes, Denis Lawton (6) ; et surtout ceux qui s'interrogent sur la pertinence de cette dichotomie fascinante (mais sans doute simpliste) et sur la hiérarchisation qu'elle semble entériner sans problème : les articles d'un linguiste de Paris V, Frédéric François (7) ; les ouvrages d'un sociolinguiste américain, William Labov (8). La soutenance de la thèse se passe au mieux. Les résultats mettent effectivement en cause les représentations qui se situent dans la mouvance - réductrice - des théories de la reproduc-



tion. Mais le travail de la thèse a révélé combien il est ardu de caractériser les pédagogies et surtout les pratiques des enseignants de façon vraiment convaincante. Je suis donc amené à déplacer le problème du "rôle" de l'école sur un autre "terrain" : celui de l'Histoire.

## Philosophie politique et histoire

Georges Snyders accepte de diriger ma thèse d'État (9) intitulée initialement : *Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État ; développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*, thèse qui sera soutenue en mai 1985 à Paris V sous un intitulé quelque peu modifié : *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914 ; mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'État*. Le glissement du titre en sous-titre (et vice versa) signale le déplacement effectué de la philosophie politique à l'histoire (10).

Il convient d'abord de rendre hommage à ceux qui rendent cette thèse possible en affirmant une thèse initiale, celle des "appareils idéologiques d'État" : le philosophe Louis Althusser, et les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet. Ce que Louis Althusser vise avant tout dans ses "notes de recherche" parues dans la revue *La pensée* en juin 1970 (11), c'est en quelque sorte à "combler un vide" dans la théorie marxiste. La notion d'AIE (appareils idéologiques d'État) apparaît comme un outil pour progresser dans l'étude d'un des domaines qu'avait délimités l'appréhension de la réalité sociale selon une division en trois "instances" : l'économique, le politique, l'idéologique. Or le terrain idéologique lui apparaît comme étant occupé de façon fâcheuse par les "spécialistes des sciences humaines" et sans repères suffisants dans la tradition et la littérature marxiste. La notion d' "appareils idéologiques d'État" est conçue pour réduire, d'une certaine façon, une lacune dans la théorie (marxiste). Il se trouve que Louis Althusser considère que l'AIE scolaire a "été mis en position dominante dans les formations capitalistes mûres", alors que "l'AIE dominant était l'Église dans la période pré-capitaliste". On voit immédiatement le problème : l'École peut-elle être "libératrice" ou "émancipée", alors qu'elle serait l'AIE dominant dans les formations capitalistes contemporaines ? Les mises en garde se multiplient, dont celle de Georges Snyders qui contribue à m'éclairer sur les enjeux en cause (12).

Il convient également de prendre en compte d'où et de quelle façon Louis Althusser intervient dans un domaine qui intéresse l'école, et du coup m'intéresse. On peut dire sommairement à cet égard que tout se passe comme s'il voulait proposer certains concepts recteurs aux sciences sociales selon des déductions à partir des concepts les plus généraux de Marx. Il apparaît alors clairement que la notion d'AIE n'est pas construite à l'issue de recherches socio-historiques (et ne s'appuie pas explicitement sur de telles investigations).

Il n'en va pas de même pour les positions soutenues par Christian Baudelot et Roger Establet (13) dans la mesure où ils s'efforcent - précisément - de les prouver empiriquement par des méthodes familières aux sciences sociales (analyse de statistiques ou études de manuels et d'instructions officielles). Ils construisent leur démonstration en établissant des concepts qui leur paraissent susceptibles d'une confrontation positive avec des données empiriques traitées selon des méthodologies reconnues. L'école assurerait la formation de la force de travail et la répartition des individus par l'intermédiaire de deux réseaux de scolarisation (le primaire-professionnel et le secondaire-supérieur). La distinction des deux réseaux serait justifiée empiriquement selon les caractéristiques suivantes : différences dans la forme (pédagogique) de l'inculcation idéologique, opposition des débouchés, étanchéité des filières, hétérogénéité du recrutement social. La répartition des élèves entre les deux réseaux pré-ordonnerait la distribution à des places tendanciellement opposées dans la société divisée en deux classes antagonistes (prolétariat-bourgeoisie). Sous des formes spécifiques, chacun des réseaux assurerait l'inculcation de "l'idéologie bourgeoise" afin de maintenir la domination de la bourgeoisie en refoulant "l'idéologie prolétarienne". Appareil idéologique d'État, l'appareil scolaire aurait pour fonction privilégiée l'inculcation idéologique, et se trouverait être l'AIE dominant. L'efficacité idéologique de l'école et la scission interne qu'elle permettrait pourrait s'expliquer à son tour par une autre scission : celle de l'école et de la vie productive : l'école comme "forme séparée" serait conforme à la séparation théorie/pratique, travail manuel/travail intellectuel qui définirait tout le procès du développement du capitalisme.

Christian Baudelot et Roger Establet invitent par ailleurs "à consacrer un travail historique spécial à la constitution historique de l'appareil scolaire" (14), et à éprouver la pertinence de ces thèses en les soumettant à l'investigation historique. Je suis d'autant plus tenté

de relever le défi que je remarque parallèlement que Louis Althusser indique dans son article fondateur sur les AIE que la reproduction "peut être "simple" (reproduisant tout juste les conditions de la production antérieure) ou "élargie" (les étendant), tout en ajoutant immédiatement "laissons de côté pour le moment cette dernière distinction". Or ce moment n'est jamais venu ; et il me paraît - à tort ou à raison - pouvoir être crucial, dans la ligne théorique même de ces théoriciens de la reproduction...

La rudesse et la force d'interpellation des thèses d'Althusser reprises par Baudelot et Establet, leur appel à la poursuite de leur réflexion dans le champ historique (incluant la distinction reproduction "simple", reproduction "élargie") me fascinent et me questionnent. D'autant qu'un certain doute s'est insinué : il apparaît que ces thèses ne procèdent d'aucune investigation historique développée, et il se pourrait qu'elles ne puissent être soutenues qu'à la condition d'exclure l'histoire et la réflexion historique.

Mais quelle(s) approche(s) historique(s) privilégier ? Mon intuition fondamentale (présente dans le libellé de la thèse déposé lors de son inscription) est de privilégier l'étude du fonctionnement (ordinaire) des différentes institutions scolaires (leurs conditions d'apparition, de disparition, de pérennité, de croissance, de survie...) sur l'étude de leurs fonctions. En effet, la tentation peut être forte (et la notion métaphorique d' "appareil" y concourt) de saisir la réalité sociale comme une machinerie, et de favoriser des lectures sur le mode de la machination ("du pouvoir") d'après un modèle "mécaniciste-machiavélique". On peut certes objecter que la question "quelle est la fonction de" rend au contraire possible une mise à distance critique de l'interrogation "à quoi ça sert ?", puisque on peut appeler fonction le rapport d'un élément au système dans lequel il s'inscrit. Il convient cependant de prendre garde que la question de la fonction d'une institution invite à penser que l'institution joue un rôle qui n'est pas à chercher en elle, d'aucune façon. Je suis conforté dans cette intuition et ce déplacement majeur d'analyse (de la fonction au fonctionnement) par le sociologue Jean-Michel Berthelot (15) : "le risque est grand que ne s'opère un glissement : le degré d'être du tout, du système, apparaît toujours plus fort que celui de ses parties ; la fonction (par rapport au tout) l'emportera alors implicitement sur la réalité de l'élément l'accomplissant, aboutissant au schéma suivant : il suffit de connaître l'effet de cette institution par rapport au système (sa fonc-

tion) pour rendre compte de cette institution dans sa réalité. Par là l'effet se trouve constitué comme raison d'être de ce qui le produit [...]. Ce qui est d'abord un modèle heuristique des relations entre un système et ses éléments, peut indûment devenir un modèle théorique (c'est-à-dire modèle d'explication des relations constatées)."

Deux ouvrages majeurs d'historiens de l'éducation patentés contribuent à élargir mon champ de réflexion historique. D'abord le "classique des classiques", qui n'a pas pris une ride en une génération : *Histoire de l'enseignement en France* d'Antoine Prost, paru en 1967 (16). Puis les ouvrages de Françoise Mayeur qui prennent en compte une dimension complètement ignorée alors par Christian Baudelot et Roger Establet, la "variable sexe" (17). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République* et *L'éducation des jeunes filles en France au XIXe siècle* me sont d'autant plus précieux qu'ils ne se situent pas dans la mouvance "féministe", et encore moins dans la problématique du "politiquement correct".

Le travail de la thèse d'État prend la forme d'une monographie à l'échelle d'un département (la Somme), pour une période assez longue (1880-1914). Certes, l'approche monographique présente des inconvénients et des limites : plus l'étude se rassemble autour de situations déterminées, de conjonctures concrètes (et singulières ?) dans la multiplicité de leurs dimensions, plus il est ardu de parvenir à une généralisation correcte au concept. En revanche, la dimension monographique (dans la mesure où elle autorise une étude resserrée dans des limites spatio-temporelles relativement restreintes), permet de ne tenir pour négligeable aucune archive (contre la tentation de considérer comme inintéressant ce qui ne cadre pas avec la réalisation d'une "fonction" ou la défense et l'illustration d'une thèse préétablie) ; elle engage surtout à ne pas envisager la réalité sociale comme une multiplicité de strates sérielles à causalité linéaire, à mettre l'accent sur les interactions, les surdéterminations, les conjonctures et - *the last but not the least* en l'occurrence - à une certaine restitution de l'intervention des acteurs.

Les caractéristiques singulières sont précisément ce qui est de l'ordre de l'histoire ; et je l'apprends et le reprends des historiens de l'éducation déjà cités : "l'histoire est attention aux diversités ; exercé à saisir l'écart entre hier et aujourd'hui, l'historien est attentif aux multiples facettes du passé ; pour lui, la réalité est différence ; l'histoire

c'est le social concret, donc particulier, daté, localisé, différent ici et là, et d'un moment à l'autre" (18).

Le travail de la thèse, la lecture des historiens, m'ont fait "basculer" de la philosophie politique à l'histoire. Je me sens désormais historien (ce que j'assume délibérément en inversant le titre et le sous-titre de la thèse). Et, lors de la soutenance, on me découvre et reconnaît historien à part entière (19).

Je suis donc autorisé, institutionnellement, à poursuivre et même à multiplier mes "voyages dans le passé" : depuis maintenant huit années, j'assure un séminaire d' "histoire de l'éducation" dans le cadre du troisième cycle de l'UFR de Sciences de l'Éducation de Paris V. Deux articles et un livre sont au fondement et au croisement de mes interrogations actuelles qui portent sur l'histoire de la scolarisation, l'histoire des disciplines scolaires, l'histoire des politiques scolaires. À savoir l'article de Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie et Henri Peretz : "l'évolution de la scolarité obligatoire : un schéma d'analyse" (20) ; l'article d'André Chervel : "l'histoire des disciplines scolaires" (21) ; le livre d'Antoine Prost : *Éducation, société et politiques* (22). Mais ceci est une autre histoire. Elle est trop présente pour être re-construite comme les autres : l'historien ne sait guère raconter une histoire quand il n'en connaît pas la fin...

**Claude LELIÈVRE**

Professeur des universités

Histoire de l'éducation

Université Paris V - René Descartes

### Notes

- (1) *Histoire de France ; cours élémentaire* de Ernest Lavisse ; 1933, Armand Colin, 31ème édition (3013ème mille...) pages 1 et 2 puis 7 et 8. La première édition de ce manuel date de 1884 ; et elle avait été saluée comme il convenait par Ferdinand Buisson (le grand collaborateur de Jules Ferry, et l'inamovible directeur de l'école primaire de 1879 à 1896) : "le voilà, le petit livre d'histoire vraiment national et vraiment libéral que nous demandions pour être un instrument d'éducation".
- (2) Article "Histoire", signé Lavisse, du célèbre *Dictionnaire pédagogique* dirigé par Ferdinand Buisson.
- (3) *Pédagogie progressiste*, PUF, 1ère édition, 1971.

- (4) Le groupe dit "Groupe d'Amiens" devient partie intégrante du "GLE" (Groupe Langue Écrite, national, de l'INRP) à sa formation. Il comprend Christian Nique, alors professeur de linguistique à l'ENF d'Amiens ; et Gilbert Ducancel et Anne Liévaux, professeur de lettres à l'ENF d'Amiens.
- (5) *Langage et classes sociales*, Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- (6) *Social class, language and education*, London : Routledge and Kegan Paul, 1968.
- (7) Classes sociales et langue de l'enfant, *La Pensée*, n° 190, décembre 1976 ; et Norme et surnorme, *Dialogue*, n° 23, mars 1977.
- (8) *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 1977 ; et *Le parler ordinaire*, Paris : Éditions de Minuit, 1978.
- (9) Je suis le seul "thésard" dont Georges Snyders a dirigé à la fois la thèse de 3<sup>e</sup> cycle et la thèse d'État. Je lui en ai une profonde gratitude.
- (10) Lors de la soutenance, Georges Snyders le regrette et Antoine Prost s'en félicite.
- (11) "Idéologie et Appareils Idéologiques d'État. Notes pour une recherche", *La Pensée*, juin 1970, n° 151, p. 3 à 38. Cet article est repris dans le livre de Louis Althusser, *Positions*, édité en 1976 aux Éditions Sociales.
- (12) SNYDERS, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris : PUF, 1976.
- (13) *L'École capitaliste en France*, Paris : Maspéro, 1971.
- (14) *Ibid*, p. 297.
- (15) BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris : PUF, 1983, p. 26
- (16) *Histoire de l'enseignement en France - 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1967. Ce livre est le résultat d'une "commande" prise au sérieux. Lorsque René Rémond (le directeur de la thèse de troisième cycle en sciences politiques d'Antoine Prost) prend la direction de la collection U, il lui demande une histoire de l'enseignement qu'Antoine Prost écrit en deux ans : une synthèse magistrale des travaux historiques alors à disposition. Au fil de nos rencontres, Antoine Prost évoque parfois son actualisation et son remaniement ; et puis il est pris par d'autres tâches ou d'autres recherches. Il serait pourtant précieux que cet ouvrage (épuisé) puisse être à nouveau dans les mains des étudiants...
- (17) *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977. *L'éducation des jeunes filles en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris : Hachette, 1979. Je dois rendre grâce aussi, pour le livre que j'écrirai plus tard avec mon épouse (*Histoire de la scolarisation des filles*), à la thèse et au livre de Martine Sonnet (*L'éducation des filles au temps des Lumières*, Éditions du Cerf, 1987) : il a renouvelé l'approche et la connaissance de la période concer-

née, cantonnées jusqu'alors à l'analyse des textes pédagogiques des grandes figures de l'éducation des filles ou à l'étude des textes normatifs.

- (18) Préface d'Antoine Prost au compte-rendu d'une thèse (*Le mouvement ouvrier dans l'Oise, 1890-1914*).
- (19) "Par son sens critique, la prudence de ses jugements, le souci de recouper ses informations c'est un historien au sens plein du terme". Rapport de soutenance d'Antoine Prost.
- (20) Paru dans *Historical Reflexions*, été-automne 1980.
- (21) Paru dans *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.
- (22) Paru au Seuil, en 1992.

# L'AUTODIDAXIE : FASCINANT ANALOGUE POUR ÉDUIQUER, DEMAIN

*Nicole Anne Tremblay*

**D**epuis près de vingt ans que je m'intéresse à l'autodidaxie comme phénomène éducatif, je suis toujours aussi fascinée par sa richesse. Même si cet objet d'étude n'intéressait que peu de chercheurs à la fin des années 70, il existait toutefois le cadre méthodologique d'Allen Tough qui permettait de dénombrer les projets qu'une personne pouvait initier de son propre chef dans sa vie quotidienne ainsi que des répertoires des différentes sources qu'elle pouvait utiliser.

Je me rappelle encore qu'au tout début de mon questionnement à propos des processus naturels et autonomes d'apprentissage, j'ai ressenti une immense joie à la découverte d'une autre recherche qui s'intéressait au même objet que moi. Je me revois encore lire attentivement et surtout très lentement, à cause de mon anglais déficient à l'époque, cette œuvre majeure de Tough : *The Adults' Learning Projects*. Dans ce travail, synthèse de sa thèse, le chercheur présentait, en plus de ses résultats d'entrevues, le cadre opératoire dont il s'était servi. L'œuvre était peu connue à ce moment, mais la méthodologie de Tough fut bientôt utilisée auprès de diverses populations à travers le monde. Déjà, comme chercheuse, je reconnaissais l'importance d'une méthodologie rigoureuse pour l'étude des phénomènes, de manière encore plus évidente lorsque le phénomène à l'étude s'avérait difficile

Itinéraires de recherche

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 36, 1995



à cerner comme l'autodidaxie. En effet, les situations d'autodidaxie ne sont pas répertoriées et les clientèles ne sont pas captives. Le cadre référentiel caractéristique des situations scolaires habituelles ne s'impose plus alors. Malgré la brièveté de mon itinéraire de l'époque, j'étais très heureuse d'avoir un premier canevas de travail. J'allais comprendre plus tard la nécessité de ces référentiels méthodologiques communs pour la constitution scientifique du savoir, surtout dans un nouveau domaine d'étude comme l'andragogie.

## Les origines de ma recherche

Cette fascination que j'ai pour l'autodidaxie a eu pour origine un questionnement qui revêtait une certaine urgence dans ma vie professionnelle. J'étais alors enseignante dans le secteur des techniques commerciales dans une école destinée à accueillir des adultes désireux de retourner au travail. Nous sommes alors en 1971. Suite au Rapport Parent (1964), la Province de Québec, enfants d'abord et adultes à leur suite, s'était vue convier à l'école pour une vaste opération de rattrapage. Des efforts particuliers et très louables, il faut le reconnaître, ont alors été consentis pour créer des programmes aux adultes qui respectent la différence des parcours que l'on observe entre eux. Les Programmes par objectifs (PPO) visaient une individualisation et même une personnalisation de l'enseignement auprès des populations adultes qui fréquentaient le niveau secondaire d'enseignement. Ces programmes étaient assortis de principes directeurs dont le premier était de favoriser chez l'adulte la prise en charge de son processus d'apprentissage.

Les adultes auxquels j'enseignais les rudiments de la dactylographie et de la mécanographie, domaines dans lesquels je m'improvisais alors experte, provenaient de milieux économiquement défavorisés. La plupart d'entre elles, il s'agissait bien évidemment surtout de femmes, étaient dans une situation monoparentale et désiraient sortir de la situation de dépendance dans laquelle elles se trouvaient. Le marché du travail était encore prometteur à cette époque et des facteurs de discrimination positive à l'égard des femmes commençaient informellement à prendre place dans le monde du travail. Malgré ce contexte favorable et malgré la grande motivation de ces femmes à retourner travailler, il leur était souvent très difficile d'étudier de manière autonome à l'école et aussi de prendre des responsa-

bilités au travail. Cette question du développement de leur autonomie devint vite pour moi cruciale et vitale parce que je pressentais que le succès de leur démarche dépendait en partie de l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice de l'autonomie tant dans la poursuite de leurs études actuelles et futures que dans l'exercice d'une fonction en milieu de travail.

Cette question de l'autonomie en éducation m'habitait cependant depuis longtemps. Déjà à mes débuts comme enseignante auprès d'enfants défavorisés du primaire, il m'était apparu que, dans l'enseignement du français, il devenait vite apparent qu'un enseignement de type individualisé permettrait à chacun de cheminer de manière efficace. J'étais alors préoccupée de savoir comment favoriser chez ces petits de 8 à 10 ans l'initiative nécessaire à la mise en œuvre d'activités personnelles d'apprentissage de la langue. Les quelques expériences que j'avais tentées s'étaient avérées porteuses de bons résultats mais commandaient un ensemble de moyens dans lesquels l'école n'était pas prête à investir. Mais j'étais toujours étonnée de constater la disparité du niveau d'autonomie entre les élèves, ce qui m'amenait à me demander comment aider les plus passifs à prendre une part active aux activités proposées mais également à leur propre démarche d'apprentissage. Il ne me fut pas donné d'explorer plus avant cette piste mais je crois bien, avec le recul, que ma préoccupation centrale de recherche était déjà essentiellement là.

La notion d'autonomie se rattache d'ailleurs à de nombreuses questions qui ont présidé à mon développement personnel. À un âge très tendre, déjà, j'aimais bien qu'on me laisse tenter mes expériences même si elles devaient se solder par des ecchymoses ou des bleus à l'âme. L'autonomie est un principe directeur de ma vie de femme et je ne crois pas l'avoir jamais trahi parce que, selon moi, nous ne pouvons aspirer à être nous-mêmes pleinement tant que nous n'avons pas identifié ce qui constitue l'essence même de cette notion. La lente et toujours très personnelle (auto) démarche qui nous conduit à identifier les lois et les règles (nomos) qui régissent ce que nous avons d'unique comme individu a toujours été au cœur de préoccupations intimes. Ce que je qualifierais aujourd'hui d'une quête périlleuse de l'autonomie m'a fait connaître certains déboires et bien des exaltations. Mes propos n'ont rien de narcissique, ils veulent tout juste rendre compte du niveau de recherche intérieure qui m'anime depuis longtemps et qui m'a permis, selon toute vraisemblance, d'avoir une

sorte de sensibilité aux besoins ou aux manifestations d'autonomie chez ceux que j'ai côtoyés dans ma vie professionnelle.

Je suis consciente, en ce moment où je trace cet itinéraire de ma recherche, que mon intérêt pour la question du développement de l'autonomie en éducation puise profondément à ma propre expérience. À cet instant me reviennent les paroles de mon directeur de recherche qui affirmait que, finalement, dans l'identification de nos objets respectifs de recherche, nous ne puiserions dans rien d'autre que ce qui nous habitait fondamentalement au plan personnel. L'autonomie constitue un concept-clé de ma vie et l'autodidaxie est devenue un fascinant objet d'étude parce qu'il est ce lieu privilégié de l'exercice de l'autonomie. Le phénomène est d'autant plus fascinant à mes yeux qu'il commande pleine liberté dans sa mise en œuvre, qu'il s'épanouit en milieu réel, qu'il prend souvent racine dans le quotidien de ceux qui l'utilisent et qu'il fait de la société une véritable Cité éducative de par l'ordre des ressources disponibles utilisées.

Dans les pages qui viennent, je vous présenterai, de manière chronologique, ce que je considère être les grandes étapes de ma recherche. De 1976 à 1981, au cours de mes études doctorales, je me suis intéressée à l'aide à l'apprentissage en autodidaxie. Au début de ma carrière professorale, grâce à des subventions gouvernementales de ma province, j'ai étudié les caractéristiques spécifiques des démarches autodidactiques. Le matériel recueilli alors a permis une première modélisation théorique de l'autodidaxie, à la fin des années 80. Depuis le début de la présente décennie, je m'intéresse à l'autoformation en milieu de travail. Je tenterai de vous présenter les résultats majeurs de ma recherche de même que les apprentissages réalisés au cours de cette période. La rédaction de cet itinéraire me fournit l'occasion de procéder à une réflexion sur ma pratique, occasion unique de synthèse et d'intégration souhaitée depuis quelques années.

## **L'étude de l'aide à l'apprentissage (1976-1981)**

Il n'était pas possible d'identifier les stratégies de développement de l'autonomie en situation d'apprentissage sans en comprendre les éléments constitutifs. L'identification des éléments caractéristiques d'une situation éducative d'autonomie et l'identification des compétences nécessaires à son exercice constituaient des questions préa-

lables à l'étude du développement des compétences. L'avancement de la recherche à la fin des années 70 permettait tout juste de définir les éléments caractéristiques de la situation ; nous étions encore loin de pouvoir identifier des compétences ou encore de les définir. Lors de mes études doctorales, j'avais évidemment en tête l'étude du développement de l'autonomie en milieu scolaire. L'étude de la situation des autodidactes m'était apparue très intéressante et pertinente compte tenu de mon propos. En effet, une meilleure connaissance des besoins qu'ils expriment et des compétences recherchées auprès de ceux qui les aident allait me permettre de voir à quoi tient leur succès. Ma thèse a donc porté sur diverses composantes de la relation d'aide à l'apprentissage en autodidaxie.

Il y a 20 ans, je croyais que, de manière analogique, les autodidactes allaient me fournir la clé du succès dans la mise sur pied d'activités de développement de l'autonomie en milieu institutionnel. J'avais choisi alors de travailler à la manière des zoologistes qui effectuent des observations fouillées en milieu naturel afin de faire des transpositions qui s'imposent en captivité. Ce choix méthodologique m'est vite apparu comme le seul pari à faire si je voulais un jour atteindre mon objectif. L'avenir me donnera raison puisqu'une modélisation de la situation m'aura permis au début des années 90 de dégager quatre concepts-clés d'une situation d'autodidaxie et d'en tirer des compétences générales. Ces compétences seront présentées en conclusion de cet article.

Le hasard a voulu que la fin de mon doctorat en 1981 coïncide avec l'ouverture d'un poste de professeur en andragogie à l'Université de Montréal où je faisais mes études depuis 1973. Je fus engagée à un moment où l'institution universitaire encourageait très fortement les nouveaux professeurs à aller chercher des subventions de recherche auprès des organismes gouvernementaux et insistait très fortement sur les publications et le rayonnement scientifique international. Calqué sur le modèle scientifique américain de cette période, il existait un fort consensus académique universitaire qui se traduisait en termes simples : "*Publish or perish*". Ces activités de recherche devaient d'ailleurs être menées concurremment aux activités d'enseignement auprès d'une clientèle professionnelle et exigeante. La lourdeur qu'impose souvent la coexistence de l'enseignement, de la recherche et du rayonnement dans la carrière professorale n'est pas étrangère au fait que je me sois associée à une collègue en recherche.

Ce qui me semblait très difficile à assumer seule est devenu plus facile du fait de cette association. Avec Claudia Danis, qui débutait elle aussi dans la carrière, j'ai fondé le Groupe de recherche sur les apprentissages autodidactiques en milieux éducatifs (GRAAME).

## L'étude des démarches autodidactiques (1981-1986)

Le GRAAME a permis à une dizaine d'étudiants de produire leurs mémoires ou leurs thèses et d'ainsi collaborer au développement du savoir dans le domaine de l'autodidaxie. Ces mémoires et ces thèses sont venus enrichir le centre de documentation que nous avons mis sur pied afin de faciliter nos recherches et de constituer un lieu documentaire unique sur le sujet. Le centre de documentation existe toujours d'ailleurs et reflète bien l'évolution du domaine puisqu'il comprend des milliers de titres maintenant alors qu'il n'en existait que quelques centaines en 1982, année de la fondation. Il peut être intéressant de signaler d'ailleurs qu'au moment où j'ai débuté mes recherches en 1976, je n'avais répertorié que trente-deux titres, même en ayant fait feu de tout bois.

La recherche du GRAAME a été financée pendant six ans et elle a porté sur l'étude des démarches d'un groupe d'autodidactes au long cours qui ont procédé à un récit de leur formation. Nous leur avons demandé de nous expliquer comment ils s'étaient organisés pour apprendre. Nous tentions ainsi d'identifier les caractéristiques de leur démarche. Nous avons travaillé dans la perspective de dégager un modèle en nous basant sur l'approche méthodologique de Glaser et Strauss (*grounded-theory*). Je me souviens encore de la grande émotion qui a été la mienne quand j'ai lu pour la première fois ces récits qui relataient des expériences parfois longues de quinze ou vingt ans. Dès la première lecture des verbatim des entrevues, j'ai été émerveillée par cette rare capacité que possédaient les autodidactes interrogés de nommer spontanément leur manière habituelle de faire. Ils étaient très au fait des stratégies et techniques qui les servaient le mieux pour apprendre et de leurs façons habituelles de faire pour maintenir leur projet. Ce que j'ai observé alors indiquait la présence de manifestations métacognitives, que nous avons convenu d'appeler méta-apprentissage, en accord avec Maudsley. Ce chercheur américain

définit le méta-apprentissage comme la conscience qu'a une personne de ses manières habituelles de faire et des règles qui gouvernent son apprentissage. Je me retrouvais ainsi au cœur même de ce qui m'avait toujours soutenue dans ma quête des compétences liées à l'exercice de l'autonomie en situation d'apprentissage.

Le GRAAME a constitué un lieu important de discussions et d'échanges en rapport avec l'autodidaxie et avec l'autoformation, terme parfois utilisé pour parler d'auto-développement ou d'activités d'apprentissage non formelles ou informelles en entreprise. Les résultats de la recherche ont connu une bonne diffusion parce qu'ils constituaient un apport nouveau au domaine. Une analyse des récits de formation des autodidactes avait donné lieu à l'identification de vingt-quatre éléments caractéristiques de la situation autodidactique. Il ressortait, entre autres, de cette analyse que les autodidactes participent à des réseaux complexes et mouvants, que leur démarche est essentiellement heuristique et aléatoire, qu'ils ont des stratégies d'évaluation qui font partie intégrante du processus et qui sont peu normatives et qu'ils utilisent une grande quantité de mécanismes d'autorégulation.

Nous sommes alors au milieu des années 80. À cette période, en plus du courant initié par Tough à la fin des années 60 pour l'étude des projets autoplanifiés, il existe un instrument de mesure du niveau d'auto-direction de l'apprentissage élaboré par Lucy Guglielmino de la Florida State University. En effet, le *Self-directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) a donné naissance à de nombreuses thèses de nature quantitative. Cela constitue en soi un courant de recherche. Au cours de cette décennie 80, le nombre de recherches a augmenté de manière exponentielle et le concept même d'autonomie en lien avec l'apprentissage a subi plusieurs dérives de sens selon les milieux où il était en usage. Les Américains utilisaient le terme *self-directed learning* pour parler des différentes activités formelles ou informelles pendant lesquelles un individu assume totalement ou en partie le contrôle de son apprentissage. Personnellement, j'ai continué à utiliser le terme autodidaxie pour parler d'apprentissage libre en milieu social réel et j'ai préféré lui conserver ce sens en anglais en utilisant le terme *autodidactism* qui est maintenant repris par différents auteurs en référence à mes travaux.

## *Les premiers contacts avec les collègues américains*

Les résultats des recherches de la dizaine d'étudiants et des deux professeurs qui travaillaient au GRAAME ont fait l'objet de publications et de communications aux principaux congrès scientifiques américains et canadiens. Ces congrès internationaux sont l'occasion de rencontres et d'échanges importants. Une de ces rencontres eut lieu à Guelph avec une autre équipe ; nous avons jusqu'alors opéré dans l'ignorance l'une de l'autre bien que nous travaillions dans des domaines similaires. Le professeur Huey Long, responsable d'un groupe de recherche sur l'apprentissage autodirigé à l'université d'Oklahoma, eut l'idée de convoquer un premier symposium nord-américain sur le sujet. Nous avons identifié quelques personnes susceptibles d'être intéressées par l'événement. C'est ainsi que je me rendis en Géorgie en août 1986 pour le premier symposium nord-américain sur l'apprentissage auto-dirigé. J'étais alors la seule Canadienne du groupe.

Cette première rencontre est encore très présente à ma mémoire et les sentiments qui m'habitaient alors sont toujours aussi vifs. Nous étions douze autour de la table oblongue présidée par Huey Long. Et, par-dessus tout, j'étais impressionnée de pouvoir ainsi échanger avec les principaux leaders du domaine. Les discussions ont permis un premier bilan et ont orienté les recherches à venir. Il a alors été clairement établi que la notion même d'autodirection en lien avec l'apprentissage présentait quelques ambiguïtés et mériterait des études étymologiques et épistémologiques plus poussées. De ce fait, la mesure de l'autodirection telle qu'établie par l'instrument de Guglielmino se voyait questionnée et allait se transformer en débat passionné dans les années qui venaient. Des méta-analyses de la validité de l'instrument nous paraissaient urgentes et essentielles. Ce symposium a permis de prendre connaissance des premières synthèses des travaux en cours depuis la fin des années 60 et de prendre conscience de l'importance mondiale du phénomène d'autodirection de l'apprentissage. Le Symposium a aussi été le lieu où vivre nos différences au plan culturel et aussi au plan disciplinaire. Ayant jusqu'alors travaillé isolément, nous avons cartographié le phénomène selon nos références propres et il est vite devenu évident que nous aurions à établir entre nous des conventions claires si nous voulions poursuivre la discussion. Enfin, il est devenu clair que la

recherche allait prendre une nouvelle direction suite aux travaux des Américains Mocker et Spear et de nos propres travaux au GRAAME. La recherche allait évaluer au niveau théorique en tenant compte désormais des variables de l'environnement en plus des variables individuelles. L'*International Symposium on Self-Directed Learning* fêtera ses dix ans l'an prochain et a permis à des centaines de chercheurs de faire connaître leurs travaux et à des centaines de praticiens de se familiariser avec le domaine.

## L'étude théorique de l'autodidaxie (1986-1991)

Si ma carrière comme professeure a débuté sous le leitmotiv du "*Publish or perish*", elle allait devoir se maintenir à l'enseigne de la course à l'excellence dans le paradoxal contexte de la rationalisation des ressources. C'est ainsi que désormais les organismes subventionnaires élevèrent leurs critères en ce qui avait trait aux publications et à la diplomation d'étudiants gradués et convièrent les chercheurs à former des équipes multidisciplinaires et interuniversitaires. Le groupe de recherche que nous avons co-fondé et que nous co-dirigeons, ma collègue et moi, ne put recevoir de nouvelles subventions à partir de 1987. On ne dira jamais assez combien la recherche subventionnée est exigeante et aléatoire. Cet épisode de vaches maigres au plan de la recherche et de difficultés au plan de ma santé m'a cependant permis d'établir des priorités et a été l'occasion d'échanges fructueux avec des collègues qui vivaient ou avaient vécu des situations analogues dans leurs milieux. Cette éclipse de subventions gouvernementales marquera la fin des activités du GRAAME et me donnera l'occasion d'analyser plus en profondeur un matériel que nos analyses n'avaient pas épuisé. C'est ainsi que je pus proposer une première modélisation de la situation d'autodidaxie et en approfondir les concepts afférents à la lumière de la théorie de "*l'enaction*" de Varela. La rencontre de cet auteur du domaine de l'épistémologie des sciences a constitué pour moi un moment important pour la compréhension du phénomène auquel je m'intéressais depuis le début de mes études de doctorat en 1976. Avec cette modélisation s'achevait un premier cycle de ma recherche qui a essentiellement porté sur la démarche d'apprentissage des autodidactes et sur l'utilisation des ressources éducatives de la société.



## L'étude de l'autoformation (1991...)

L'année 1990 me fournira l'occasion d'amorcer un deuxième cycle au niveau de mes recherches sur le thème de l'autonomie en lien avec l'apprentissage. Encore une fois les visées gouvernementales en matière de recherche venaient de prendre une nouvelle direction. Bien que les critères d'excellence aient été maintenus pour les subventions d'équipe, de nouvelles pistes étaient proposées pour la recherche exécutée sous forme de partenariat avec le milieu. L'idée me paraissait intéressante parce qu'elle me proposait un défi qui s'inscrivait en continuité avec mon itinéraire de recherche d'alors. En effet, j'avais beaucoup investi sur les aspects fondamentaux de l'autodidaxie et la modélisation à laquelle j'étais arrivée en témoignait. Mais la pédagogue et l'andragogue que j'ai toujours prétendu être désirait construire pour la pratique.

La question première qui a constitué l'amorce de mes recherches "Comment développer l'autonomie de mes étudiants ?" me sollicitait à nouveau. J'avais jusqu'ici travaillé au niveau du "quoi" et du "pourquoi" et je voulais maintenant travailler au niveau du "comment". Par une forme de synchronicité que je ne cherche pas à comprendre, je rencontrai chez un autre collègue des sciences de la gestion ce même intérêt pour les pratiques autonomistes. Il lui était devenu évident que 80 % des activités éducatives conduites pour assurer le maintien des compétences en emploi sont de nature informelle alors que les entreprises favorisent nettement le contraire, à savoir les activités formelles. De plus, par une forme de synchronicité sociale, la responsabilisation des employés en regard du maintien de leurs compétences constituait un élément-clé des modèles à la mode en gestion depuis quelques années. Je réfère ici aux populaires modèles de Peter et Waterman sur l'excellence ou au plus récent modèle de Senge sur l'organisation apprenante.

## Le groupe interdisciplinaire de recherche sur l'autoformation et le travail (GIRAT)

Ce deuxième cycle de recherches allait constituer pour moi une rude école où apprendre sur le tas les rudiments de la gestion des subventions. L'octroi d'une subvention stratégique pour l'étude de

l'autoformation en lien avec le maintien de la compétence en emploi permit la mise sur pied d'un autre groupe de recherche appelé GIRAT dont le correspondant anglophone est également GIRAT (*Group of Interdisciplinary Research on Autonomy and Training*). Le GIRAT regroupait, en 1991, quatre chercheurs de quatre universités canadiennes et de deux champs de pratique différents, la gestion et l'éducation des adultes. J'en ai été la responsable administrative jusqu'à tout récemment où j'ai dû démissionner en raison d'une surcharge de travail comme responsable du secteur d'andragogie à l'Université de Montréal. Le GIRAT est désormais sous la responsabilité administrative du professeur Foucher, du Département des sciences administratives de l'Université du Québec à Montréal.

Mon expérience au GIRAT a été riche d'enseignements importants à plusieurs niveaux. La gestion d'un budget global de plus d'un quart de million, la localisation des co-chercheurs sur des campus différents et éloignés comme ceux de Calgary, Winnipeg et Montréal et la riche diversité des intérêts de chacun des membres, étudiants, assistants et chercheurs, a exigé beaucoup de coordination et de souplesse. De plus, les vingt-trois entreprises qui ont accepté de participer comme partenaires du projet avaient des visées très pratiques sur ce à quoi nous aurions à travailler. Bien que cela n'était pour aucun de nous une révélation, nous avons eu à vivre cette différence entre les rythmes respectifs des milieux académiques et du milieu de la pratique en entreprise. De plus, comme co-chercheurs, nous provenions de champs disciplinaires très différents ce qui avait un impact sur notre manière de définir et d'organiser une recherche. Nos traditions méthodologiques respectives provenaient de la philosophie, de la psychologie, de la gestion et de l'éducation.

À ces différences académiques et sociales s'ajoutaient des différences culturelles importantes compte tenu de la réalité québécoise à l'intérieur de la réalité canadienne. Je ne saurais expliquer actuellement comment il se fit que le GIRAT opéra quand même harmonieusement compte tenu de toutes ces différences. Peut-être est-ce dû en parti à l'authenticité de notre intérêt commun pour l'étude de l'autoformation en lien avec un problème considéré vital par ceux-là même à qui la recherche s'adressait. Il serait cependant prématuré de tenter d'expliquer puisque l'expérience se continue.

## La recherche et l'ère informatique

Parler de mon itinéraire au GIRAT c'est parler de l'avènement informatique en recherche. Cet avènement, s'il facilite la gestion et le traitement de données, commande de nombreux apprentissages et fait clairement appel à notre propre capacité de s'autoformer. Très tôt j'ai dû m'entourer de jeunes assistants à l'aise avec les outils informatiques et capables de nous mettre en réseau avec les autres collègues chercheurs aux États-Unis et au Canada. Mes premiers contacts avec le réseau Internet m'ont très rapidement révélé l'existence de tout un univers de communications auxquelles je me devais de participer si je voulais suivre l'actualité de mon domaine. Le temps était révolu des relevés mécanographiques en bibliothèque. Désormais les chercheurs communiquaient entre eux quotidiennement quelle que soit la distance, des revues scientifiques électroniques sollicitaient des articles, des congrès et de nouvelles parutions étaient annoncés et la diffusion en était instantanée.

Il y a toute une tradition de réflexion et de lente considération propre à la dynamique de recherche qui doit maintenant s'exercer dans une atmosphère fébrile et bousculée. Les temps d'analyse et d'examen critique nécessaires à l'approfondissement des phénomènes risquent d'être constamment sacrifiés au repérage effréné d'une masse de connaissances dont la principale caractéristique semble être de constamment proliférer. Cette constante prolifération n'est pas sans avoir certaines répercussions au niveau de l'analyse des informations et de leur examen critique. Il devient difficile d'approfondir l'examen des écrits repérés et de procéder à une argumentation soutenue. J'ai le sentiment que dans le domaine de la recherche nous sommes, là aussi, passés à l'âge du *vidéo-clip* et du *zapping*, sans que nous ne puissions encore bien mesurer ce phénomène.

## L'établissement d'un réseau international

En plus d'avoir permis une mise en réseau informatique et l'organisation d'un centre de documentation, le GIRAT aura été le lieu de rencontres intéressantes. L'alliance déjà conclue avec le groupe de recherche Huey Long à l'Université d'Oklahoma s'est enrichie de l'arrivée de chercheurs et d'étudiants chercheurs d'autres universités

québécoises et canadiennes. Et de nouvelles alliances ont pu être créées comme ce fut le cas avec le Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) dirigé par le professeur Gaston Pineau de l'Université François-Rabelais de Tours. Le GRAF regroupe des chercheurs intéressés à l'autoformation dans une dizaine d'universités en France et en Suisse. Ces alliances sont très précieuses afin d'assurer la mise à jour de nos connaissances et aussi afin de stimuler la recherche. Personnellement, je considère que ma situation de Québécoise constitue un précieux atout pour suivre l'actualité en milieu américain et européen. De plus, elle me donne accès à deux traditions différentes qui ont présidé à l'évolution du concept d'autonomie en éducation et à l'élaboration de son étude.

Au cours des vingt dernières années, les Américains ont beaucoup développé la notion d'auto-direction de l'apprentissage (*self-directed learning*) pour parler d'une pédagogie centrée sur la capacité de l'apprenant (*learner*) d'effectuer des choix alors que les Français, pour la même période, ont surtout insisté sur l'autoformation en référence à ce nouveau pouvoir auquel un individu peut accéder dans son auto-développement. Au Québec, je n'ai jamais utilisé d'autre terme que celui d'autodidaxie pour parler du fait d'apprendre par soi-même en milieu social réel. Et le GIRAT utilise le terme autoformation en référence aux diverses situations éducatives où un travailleur ou un futur travailleur exerce un certain contrôle sur une partie de sa formation. Même s'il y a eu quelques professeurs invités à titre individuel aux colloques américains et européens, il n'y a pas eu de rencontres entre les groupes de recherche américains et européens. À l'initiative de quelques chercheurs des réseaux mentionnés, un congrès d'envergure internationale est à prévoir pour 1997. Cet événement devrait permettre d'amorcer un réel dialogue au plan de nos conceptions réciproques en matière d'autonomie et d'autodirection, d'assurer la diffusion de nos résultats, de coordonner les divers projets auxquels nous nous intéressons et de permettre une première rétrospective commune des expertises uniques que nous avons développées dans nos pays d'origine.

## L'autodidaxie : un nouveau paradigme éducatif

La rédaction de cet itinéraire de recherche me fournit l'occasion de penser aux nombreuses gratifications liées à la recherche. La première est sans doute de faire œuvre utile en participant ainsi patiemment à la constitution du savoir dans un domaine relativement nouveau. Une autre gratification est de pouvoir intéresser de jeunes chercheurs au phénomène, de les accompagner pour les former à la recherche et de les voir à leur tour participer à la constitution de ce même savoir. La qualité des rencontres et la profondeur des échanges que m'a permis la recherche constitue pour moi une des grandes gratifications de ma carrière. Même si la compétition est grande entre les chercheurs, j'ai toujours privilégié la collaboration et je l'ai constamment suscitée. C'est pour moi une valeur fondamentale au plan personnel que j'ai tenté de transposer dans ma sphère professionnelle. Mon expérience de recherche m'aura également fourni l'occasion de bâtir de nouvelles solidarités avec des collègues venus d'horizons parfois très éloignés du mien et j'en ai toujours été enrichie. À travers tous ces autodidactes que j'ai rencontrés, j'ai vu se solidifier ma foi dans l'être humain, dans sa capacité à se passionner en toute gratuité et de manière durable si un sujet l'intéresse. Au début de ma recherche, je tentais surtout de comprendre comment je pouvais développer l'autonomie des étudiantes qui m'avaient été confiées afin d'avoir de meilleures interventions. Ma rencontre avec les autodidactes aura eu un effet important sur ma pratique car elle m'aura fait évoluer du pôle de l'intervention à celui de l'accompagnement. C'est quand je peux exercer mon métier à la manière d'une sage-femme que je suis désormais le plus à l'aise. Je me plais de plus en plus dans les situations où je peux exercer un rôle de délivrance des connaissances contenues à l'intérieur de celui ou de celle qui est devant moi.

La recherche que j'ai conduite depuis près de vingt ans m'a convaincue qu'il y a un nouvel individu à former si on considère les nouvelles tendances sociales actuelles. L'autodidaxie et l'autoformation seraient de nouveaux paradigmes éducatifs susceptibles de répondre au consensus social actuel en faveur du développement de la capacité d'"apprendre à apprendre" au quotidien et pour la vie. Les grandes conclusions auxquelles ma recherche m'a amenée constituent autant de pistes à explorer en ce sens. Je termine la narration de