Université Paris Ouest Nanterre - La Défense

Ecole Doctorale « Connaissance, culture, modélisation » Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589)

THESE pour l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation

Episodes et Sociabilités Autodidactiques

Pour une description compréhensive des relations sociales du sujet en situation d'autoformation

Pascal CYROT

Sous la direction de M. Philippe CARRÉ

Membres du jury:

M. Philippe CARRE, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre - La Défense (directeur)

Mme Hélène BÉZILLE-LESQUOY, Maître de conférence, HDR, Université de Paris VIII (rapporteur)

M. Roger SUE, Professeur, Université Paris Descartes (rapporteur)

M. Gaston PINEAU, Professeur émérite, Université François-Rabelais, Tours

M. Alain VULBEAU, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre - La Défense

Remerciements

Je voudrais, en premier lieu, remercier Monsieur Philippe Carré d'avoir dirigé cette thèse. Ses conseils, sa disponibilité, sa clairvoyance et ses encouragements ont permis à cette étude d'aboutir. Je lui suis, aussi, particulièrement reconnaissant pour la confiance qu'il m'a accordée.

Je remercie Madame Hélène Bézille-Lesquoy et Monsieur Roger Sue d'avoir accepté la tâche de lire ce document jusque dans ses détails et d'en avoir tiré un compte-rendu. Mes remerciements vont également à Monsieur Gaston Pineau ainsi qu'à Monsieur Alain Vulbeau qui ont bien voulu jouer le rôle d'examinateurs.

Je souhaite aussi remercier ici:

- Stéphane Baciocchi et Pascal Cristofoli pour m'avoir accepté en tant qu'auditeur libre dans l'atelier "Analyse des Données Relationnelles" (pôle méthodologique de l'EHESS) et pour les précieux conseils qu'ils m'ont donnés durant ce semestre.
- J. Perriault, C. Verrier et E. Lazega avec qui j'ai mené des entretiens exploratoires éclairants et, bien sûr, les sujets sociaux ayant appris en situation d'autodidaxie qui ont accepté de consacrer un peu de leur temps pour partager avec moi leur épisode autodidactique. Un grand merci à Christophe, Alain, Steve, Guy, Jean-Pierre, David, Gilles, Seb, Paquita, Mathieu et Thomas qui m'ont tous aidé à rompre avec la spéculation gratuite et les préjugés.
- H. Bézille-Lesquoy qui m'a invité à plusieurs séances du groupe formation/ expérience du Graf, les membres du laboratoire (CREF) que j'ai côtoyés durant cette période et en particulier G. Jean-Montcler, F. Fenouillet, C. Frétigné, M. Déro pour leurs précieux conseils et remarques et J. P. Boutinet pour les riches échanges que nous avons eus sur ma question de recherche.
- Mme Sobaszek, Proviseur du Lycée Sévigné à Charleville-Mézières, ainsi que Mme Blaszczynski et Mme Cadrot, Proviseurs Adjoints, pour la soigneuse prise en compte des contraintes doctorales dans mes emplois du temps d'enseignant. Ceux-ci m'ont permis d'organiser efficacement mon travail de recherche et d'assister, chaque année, aux différents séminaires doctoraux organisés (Marly-le-Roi, SERIA).
- l'ensemble des doctorants que j'ai côtoyés pour la richesse des échanges que j'ai pu avoir avec eux.

Enfin, j'aimerais vivement remercier mon ami Mathieu pour les discussions que nous avons eues parfois sur cette question au début de la thèse et María Dolores, ma compagne, pour ses encouragements, son soutien indéfectible et sa fine relecture du manuscrit.

Episodes et sociabilités autodidactiques

Pour une description compréhensive des relations sociales du sujet en situation d'autoformation

Résumé:

Economie de la connaissance, société cognitive et formation tout au long de la vie sont des réalités contemporaines qui favorisent un nouveau rapport au savoir que P. Carré nomme "apprenance" (2005). Alors, parce que l'autodidaxie est peut-être le modèle originel de cette apprenance, il semble intéressant d'approcher les mécanismes de cet art d'apprendre par soi-même. En outre, la dimension sociale de l'autodidaxie étant sous-travaillée, il convient, comme le fait remarquer J. Eneau (2005), de "déplacer l'étude de l'autoformation au niveau des relations qui animent le processus lui-même".

Il nous a importé, par conséquent, d'approcher l'autodidaxie sous l'angle mésosociologique c'est-à-dire de centrer notre lecture sur les relations sociales qui soutiennent l'apprentissage par soi-même. Dans ce but, nous avons retenu onze sujets (d'hier ou d'aujourd'hui) ayant vécu un épisode autodidactique. Pour chacun d'entre eux, nous avons collecté matériaux biographiques et données relationnelles (biographies ou entretiens successifs). L'écriture de ces cas et le décodage des données relationnelles en graphes représentant leurs réseaux égocentrés (Gribaudi, 1998) ont servi de base exploratoire pour repérer la logique sociale qui porte l'autodidaxie.

Outre le fait qu'il est fondamental d'étudier la sociabilité autodidactique au risque, dans le cas contraire, d'oublier une dimension importante de la formation par soi-même, les principaux enseignements de cette étude sont les suivants : tout d'abord, les sociabilités autodidactiques qui transparaissent tout au long de l'épisode d'auto-apprentissage affirment la présence de trois temps sociaux complémentaires (déclenchement, apprentissage, conclusion). Ensuite, nous constatons que "l'autre" a des formes variées (impactant/impacté, anonyme/discret/tuteur/guide spirituel/mentor) et des rôles multiples sur les trois temps sociaux évoqués précédemment. Enfin, nous constatons la mobilisation de divers univers sociaux (famille, amis, connaissances, collègues de travail) ainsi qu'un enchaînement de ces univers allant généralement du proche (sphère familiale/amis) au lointain (sphère professionnelle/connaissances).

Mots-clés:

Sociabilité, relations sociales, autodidaxie, autodidacte, autoformation, réseaux sociaux.

Self-teaching episodes and sociabilities

A comprehensive description of the social relationships during self-teaching episodes.

Abstract:

Nowadays, knowledge economy, knowledge society and lifelong learning favour a new relationship with knowledge that P. Carré named *apprenance* in 2005. Hence the relevance of a study of the mechanism of the art of learning by oneself, which may be at the root of this new relationship. Moreover, since too few studies about the social aspect of self-teaching have been produced, we deemed it appropriate to focus on the mesociological aspect of self-teaching by paying particular attention to the social relationships which sustain the process itself, as suggested by J. Eneau (2005).

Consequently, we found it quite important to focus on those social relationships. To do so, we selected eleven subjects (either from the past or today) having experienced self-teaching. For each of them we collected information about their lives and social relationships from biographies or successive interviews, before drawing graphs of their personal networks (Gribaudi, 1998) which, along with written accounts of these cases, were the starting point of our study, which aims at defining the social principles behind self-teaching.

Not only have we realised how fundamental it is to study self-teaching sociability for fear of missing an important aspect of self-training, but we have also learnt that, first and foremost the sociabilities present throughout a self-teaching episode bring three complementary social steps to the fore – the triggering, the learning and the conclusion. Moreover, we can see that the "other" assumes various forms and functions; he / she can either trigger the self-teaching process, or undergo its impact; he / she can also be either anonymous or unobtrusive, or even a supervisor, a spiritual guide or a mentor. Furthermore, he / she plays various parts in each of the aforementioned three social steps. Finally, we can notice the interference of various social spheres (family, friends, acquaintances, colleagues) in the process, as well as a snowball effect dragging in the closer first (family and friends) to finish with the remoter (colleagues and acquaintances).

Key words:

Sociability, social relationships, self-teaching, self-taught person, social networks.

Episodios y sociabilidades autodidácticas

Para una descripción comprensiva de las relaciones sociales del sujeto en situación de autoformación

Resumen:

Economía del saber, sociedad cognoscitiva y formación durante toda la vida son realidades contemporáneas que favorecen una nueva relación al conocimiento a la que P. Carré llama "apprenance" (2005). Puesto que autodidaxia quizás sea el modelo original de la apprenance, parece interesante estudiar los mecanismos de este arte de instruirse uno mismo. Además, al ser la dimensión social de la autodidaxia escasamente estudiada, conviene, como lo escribe J. Eneau (2005), "desviar el estudio de la autoformación al nivel de las relaciones que influyen en el procedimiento".

Por consiguiente, resultó importante enfocar el tema de la autodidaxia desde el punto de vista de la meso-sociología fijándonos en las relaciones sociales que sostienen el aprendizaje por sí mismo. Con este objetivo, seleccionamos a once sujetos (de ayer o de hoy) que vivieron un episodio autodidáctico. Para cada uno, reunimos materiales biográficos y datos relacionales (biografías o entrevistas sucesivas). La escritura de estos casos y la decodificación de los datos relacionales en redes egocentradas (Gribaudi, 1998) sirvieron de base exploratoria para comprender la lógica social que sostiene la autodidaxia.

Además de que resulta fundamental estudiar la sociabilidad autodidáctica a riesgo, en caso contrario, de olvidar una dimensión importante de la formación por sí mismo, las principales lecciones de este estudio son las siguientes : por una parte, las sociabilidades autodidácticas que se transparentan a lo largo de la vida afirman la presencia de tres tiempos sociales complementarios (inicio, aprendizaje, conclusión). Por otra parte, podemos notar que "el otro" tiene diferentes formas (el que ejerce / recibe influencia, el anónimo / discreto / tutor / guía espiritual / mentor) y múltiples papeles durante los tres tiempos sociales evocados anteriormente. Por último, hemos de notar la movilización de diversos universos sociales (familia, amigos, contactos, colegas de trabajo) así como un encadenamiento de estos universos que suelen ir del próximo (esfera familial, amigos) al lejano (esfera profesional, contactos).

Palabras claves:

Sociabilidad, relaciones sociales, autodidaxia, autodidacta, autoformación, redes sociales.

Table des matières

Introduction.	12
Bibliographie	14
CHAPITRE 1 : QUESTION DE DÉPART ET IMPLICATION PERSONNE	
	<u> 15</u>
1.Vers notre question de départ.	16
2.La question de mon implication.	18
Bibliographie	<u>20</u>
CHAPITRE 2 : REGARDS SUR LE CONCEPT D'AUTODIDAXIE	21
1.Autodidacte /autodidaxie : définitions de départ	22
2.Le regard de la littérature.	24
2.1L'autodidacte : une curiosité comique.	24
2.2L'autodidaxie : un handicap stigmatisant	
2.3L'autodidaxie : une réalité vécue, un besoin de raconter	25
3.Un regard historico-politique.	
3.1Epicure l'autodidacte.	
3.2Des autodidactes : partout et toujours.	27
3.3L'apprendre à apprendre de Condorcet.	<u> 27</u>
3.4Conception militante de la formation des adultes au XIXème siècle	
3.5XXème siècle : une multiplication des lieux de savoir parallèles	
3.6Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience, de l'autodidaxie et	
<u>autodidactes</u>	
3.7La construction d'un objet historique : l'autodidaxie	
4.Le regard de la sociologie.	<u> 31</u>
4.1L'autodidacte vu sous l'angle du déracinement/déclassement	
	32
4.3Les cadres authentiques et les cadres autodidactes : lecture comparée	32
4.4L'autodidacte de P. Bourdieu	
4.5C. Fossé-Poliak : dans le prolongement de R. Hoggart et de P. Bourdier 5.Le regard de la psychanalyse.	
5.1L'inconscient autodidacte de P.L. Assoun.	
5.2Le cas de Félix décrit par R. Kaes.	35
6.Le regard de la psychiatrie.	
7.Le regard des sciences de l'éducation.	36
7.1Les caractéristiques, les motivations et les besoins de l'auto-apprenant.	
7.2Vers une reconsidération du concept d'autodidaxie	
7.3Les auto-apprentissages professionnels.	
Bibliographie	
CHAPITRE 3 : REGARDS SUR LA NOTION DE RELATION SOCIALE	
1."Relation sociale": regard pluriel sur une notion au singulier	
1.1Le regard de la philosophie.	
1.2Le regard de la psychologie et de la psychanalyse	
1.3Le regard de la sociologie	
1.4Le regard de quelques autres disciplines.	
2. RÉSEAU SOCIAL: OU QUAND LES RELATIONS SOCIALES SONT AU PLURIEL	
2.1Un précurseur 2.2Les pionniers	
<u>2.200 pioimicis</u>	4 9

2.2.1 J. L. Moreno.	49
2.2.2A. Radcliffe-Brown	
2.2.3J. Barnes.	
2.2.4E. Bott	
2.3La sociologie des réseaux sociaux aujourd'hui	
2.3.1"Les mondes de l'art" d'H. S. Becker : une métaphore réticulaire	
2.3.2La structural analysis.	
2.3.3Les réseaux égocentrés.	
3. Au croisement des relations sociales/réseaux sociaux et de l'autodidaxie	
3.1Le refus de voir l'autodidaxie comme une forme de soloformation	
3.2Les approches empiriques.	
3.2.1 A. Tough	
3.2.2 N. Tremblay	55
3.2.3G. Pineau.	
3.2.4C. Fossé-Poliak.	<u>56</u>
Bibliographie	<u>58</u>
CHAPITRE 4 : PRATIQUES AUTODIDACTIQUES ET RELATIONS	
SOCIALES D'HIER ET D'AUJOURD'HUI, UNE PREMIERE EXPLOR	ATION
1.Pratiques autodidactiques et relations sociales d'hier.	
1.1"Bouvard et Pécuchet" de G. Flaubert.	
1.2"Martin Eden" de J. London.	
1.3"La nausée" de JP. Sartre	
1.5"L'autodidacte" de M. Achard.	
1.6Lecture comparée et début de classification des relations sociales en	
de leurs caractéristiques.	1011011 60
2.Pratiques autodidactiques contemporaines et relations sociales.	
2.1 Exploration par l'entretien	
2.2Analyse des entretiens	
2.2.1Isolement, solitude.	
2.2.2Le rapport à "l'autre" durant les épisodes autodidactiques	
2.2.3"L'autre" au pluriel : la naissance du réseau.	
2.2.4Internet et le rapport à l'autre.	0.0
2.3Points intéressants et questions utiles pour la construction de la	
problématique	84
2.3.1Echanges en présence et échanges sans présence.	85
2.3.2Relations sociales avec pairs et relations sociales avec experts	
2.3.3Proposition d'un tableau synthétique.	
Bibliographie	<u>87</u>
CHAPITRE 5 : PROBLÈMATISATION DE LA QUESTION DE RECHI	RCHE
ET MÉTHODOLOGIE	
1.Vers une problématique de recherche.	
1.1Reformulation de la question de départ.	
1.1.1De la notion d'autodidacte à celle d'épisode autodidactique	
1.1.2L'autodidaxie passée et contemporaine	92
1.1.3De la notion de relation sociale à celle de réseau social.	
1.2Intérêt et enjeux de la question.	94

Episodes et Sociabilités Autodidactiques

1.2.1Interet	94
1.2.2Enjeux théoriques et pratiques.	95
1.3Formulation de la question problématisée et des hypothèses de travail	97
1.3.1Notre question problématisée.	97
1.3.2Les sous-questions de recherche et les hypothèses de travail	97
2. Opérationnalisation de la problématique.	98
2.1Positionnement épistémologique.	99
2.2Méthodologie.	99
2.2.1Le choix des sujets.	100
2.2.2Les instruments de collecte de données.	103
2.2.3Méthode d'analyse des données.	105
2.2.4De la série de cas d'autodidaxie à l'"échantillon" des contacts	
2.2.5Méthodologie : Tableau synthétique.	
2.2.6Les étapes du dispositif de recherche	107
2.3Eventuels problèmes d'éthique	108
2.4Une sociologie militante.	108
2.5L'hétérogénéité du corpus : un problème ?	
2.5.1Hétérogénéité des objets d'apprentissage.	
2.5.2Hétérogénéité des sujets apprenant en situation d'autodidaxie	109
2.5.3Hétérogénéité des périodes : périodes historiques et épisodes	102
autodidactiques	109
2.6Les limites de la recherche	110
2.6.1La courte série de cas traités.	110
2.6.2L'illusion biographique	110
2.6.3Le léger écart méthodologique.	
2.6.4La sur-représentation des musiciens et sous-représentation des femmes	
Bibliographie	112
CHAPITRE 6 : ÉTUDES DE CAS – SOCIABILITÉS AUTODIDACTIQUES	
ONZE TABLEAUX	114
1.Les autodidactes d'hier et leur épisode autodidactique.	115
1.1Ambroise Paré, médecin autodidacte.	116
1.1.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	117
1.1.2L'épisode autodidactique à proprement parler	118
1.1.3Une représentation graphique : synthèse	
1.1.4La conclusion de l'épisode autodidactique	121
1.2Frederick Douglass, autodidacte en lecture-écriture.	122
1.2.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	
1.2.2L'épisode autodidactique à proprement parler	122
1.2.3Une représentation graphique : synthèse	124
1.2.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	
1.3Thelonious Monk, pianiste de jazz autodidacte.	
1.3.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique	126
1.3.2L'épisode autodidactique à proprement parler	126
1.3.2L'épisode autodidactique à proprement parler	
	129
1.3.3Une représentation graphique : synthèse.	129 130
1.3.3Une représentation graphique : synthèse. 1.3.4La conclusion de l'épisode autodidactique. 1.4Iceberg Slim, proxénète autodidacte.	129 130 130
1.3.3Une représentation graphique : synthèse. 1.3.4La conclusion de l'épisode autodidactique. 1.4Iceberg Slim, proxénète autodidacte. 1.4.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	129 130 130
1.3.3Une représentation graphique : synthèse. 1.3.4La conclusion de l'épisode autodidactique. 1.4Iceberg Slim, proxénète autodidacte.	129 130 131 132

1.4.4La conclusion de l'épisode autodidactique	<u>135</u>
1.5Malcolm X, orateur autodidacte.	135
1.5.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	136
1.5.2L'épisode autodidactique à proprement parler.	137
1.5.3Une représentation graphique : synthèse	139
1.5.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	140
2.Les autodidactes d'aujourd'hui et leur épisode autodidactique.	140
0.1071 1.0 171.4	141
2.1Gilles : batteur autodidacte	141 141
2.1.2L'épisode autodidactique à proprement parler.	141 142
	14 <u>2</u> 144
2.1.3Une représentation graphique : synthèse.	
2.1.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	145
2.2Seb: bassiste-chanteur autodidacte.	145
2.2.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	145
2.2.2L'épisode autodidactique à proprement parler.	146
2.2.3Une représentation graphique : synthèse.	149
2.2.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	149
2.3Paquita : autodidacte en portugais.	<u>150</u>
2.3.1Le déclenchement de l'épisode.	<u>150</u>
2.3.2L'épisode autodidactique à proprement parler	<u> 152</u>
2.3.3Une représentation graphique : synthèse.	<u> 156</u>
2.3.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	157
2.4Mathieu: guitariste autodidacte.	157
2.4.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	157
2.4.2L'épisode autodidactique à proprement parler	158
2.4.3Une représentation graphique : synthèse.	160
2.4.4La conclusion de l'épisode autodidactique.	160
2.5Jean bassiste autodidacte de B. Lehmann (court intermède).	161
2.5.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	161
2.5.2L'épisode autodidactique à proprement parler.	161
2.5.3Une représentation graphique : synthèse.	162
2.5.4La conclusion de l'épisode autodidactique	162
2.6Thomas : cuisinier autodidacte.	163
2.6.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	
2.6.2L'épisode autodidactique à proprement parler (temps 1) (18-28 ans)	164
2.6.3L'épisode autodidactique à proprement parler (temps 2) (28-35 ans)	166
2.6.4Une représentation graphique : synthèse.	
2.6.5La conclusion de l'épisode autodidactique.	168
3.Pour une rapide vue d'ensemble	168
Bibliographie.	108 170
CHAPITRE 7: INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS	<u> 171</u>
1.Remarque d'ensemble : l'autodidaxie doit être vue et étudiée comme une activit	É
SOCIALE.	
1.1L'autodidaxie est une activité sociale.	
1.2Discussion.	174
1.2.1Une constante affirmation qui mérite pourtant d'être précisée en partie	
concernant l'autodidaxie d'hier.	
1.2.2Et Robinson dans tout ça ?	<u>. 174</u>
2.Sociabilités autodidactiques : trois temps sociaux différents.	
2. OUCIADILITES AUTUDIDACTIQUES . TRUIS TEMPS SUCIAUX DIFFERENTS	1 / 0

Episodes et Sociabilités Autodidactiques

2.1Le déclenchement de l'épisode autodidactique.	<u> 176</u>
2.1.1Sociabilités favorables.	176
2.1.2Sociabilités contrariantes.	177
2.1.3Sociabilités dissuasives.	178
2.2L'épisode autodidactique à proprement parler.	178
2.2.1Sociabilités choisies et stratégies relationnelles	179
2.2.2Sociabilités non choisies (subies) et aléas sociaux.	180
2.2.3Choisi/non choisi, stratégie/aléas : une simplification abusive	180
2.3La conclusion de l'épisode autodidactique.	181
2.3.1Les relations intermédiées : la publication du résultat de l'auto-	
apprentissage	181
2.3.2Les relations à l'institution : la certification des auto-apprentissages	181
2.3.3Les relations pédagogiques : la transmission des savoirs acquis	182
2.3.4Le legs : la transmission de l'objet d'apprentissage et du désir d'appr	<u>endre</u>
	182
2.4Discussion.	182
3."L'autre" : la variété de ses formes durant l'épisode autodidactique	183
3.1"L'autre" impactant et "l'autre" impacté.	184
3.1.1L'autre impactant.	184
3.1.2L'autre impacté.	184
3.1.3De l'impactant à l'impacté (introduction de la temporalité)	185
3.2L'anonyme, le discret, le tuteur, le guide spirituel et le mentor	185
3.2.1L' anonyme.	186
3.2.2Le discret	187
3.2.3Le tuteur ponctuel	188
3.2.4Le guide spirituel.	188
3.2.5Le mentor.	189
3.3Discussion.	189
4."L'autre": son utilité.	191
4.1Au déclenchement et à la conclusion.	191
4.2Durant l'épisode autodidactique à proprement parler	191
4.2.1Source de ressources informationnelles et/ou méthodologiques	192
4.2.2Source d'évaluation.	192
4.2.3Source d'orientation et/ou de motivation.	194
4.2.4Source de soutien matériel ou financier.	194
4.3Discussion.	195
5.Les univers sociaux "mobilisés".	196
5.1Cette activité sociale révèle l'utilité de divers univers sociaux	196
5.1.1Les relations duales.	196
5.1.2Le poids des structures collectives.	197
5.2Les univers sociaux s'enchaînent et se complètent pour épauler l'autod	idacte
au travail	198
5.2.1Du proche (sphère familiale, amis d'enfance).	198
5.2.2 au lointain (sphère professionnelle, connaissances, belle-famille)	199
5.3Discussion.	200
Bibliographie	202
CONCLUSION GÉNÉRALE	
CUNCLUSIUN GENEKALE	203
1.Rappel des objectifs et du cadre de l'étude.	204
2.Rappel des résultats.	205

3.Rappel des limites.	206
4.Le rapport entre sociologie des relations sociales et psychologie	
5. Avancées théoriques.	
6.Utilité pratique	
7.Perspectives.	
<u>Bibliographie</u>	
TABLE DES ILLUSTRATIONS	
ANNEXES.	213

"Parmi trois personnes, je peux sûrement trouver chez chacune quelque chose à apprendre." CONFUCIUS.

Introduction

Au début de ce travail de recherche, je souhaitais investir la question des apprentissages autonomes au sein de l'institution scolaire. Assez rapidement, ma question de départ a évolué, essentiellement du fait de mes premières lectures, pour se tourner vers l'autodidaxie et les autodidactes. Cependant, même si le sujet commençait à être défini, la question en elle-même restait instable dans sa formulation. Lectures et entretiens exploratoires ont permis de donner une certaine maturité et une nouvelle stabilité à la question qui m'a finalement préoccupé.

Cette remarque liminaire témoigne du caractère flexible d'une question de recherche au moins dans le premier temps du travail. Elle montre aussi combien cette étape de rupture¹ relie de façon plus circulaire que linéaire le travail de réflexion sur la question de départ², la période d'observation qui s'articule autour des lectures et des entretiens exploratoires³ et de la formulation d'une problématique. Ainsi, le lien étroit qui existe entre ces trois étapes a fait monter la question de départ de son niveau maniable et incertain du début vers le niveau stable et définitif qu'elle a atteint aujourd'hui.

Nous insistons sur le fait que les trois étapes de départ sont liées et qu'une modification même légère à un niveau quelconque génère la reconsidération de la totalité de l'édifice

¹ P. Bourdieu, J.-C. Chamboredon et J.-C. Passeron dans "*Le métier de sociologue*" (1968) distinguent ce qu'ils appèlent la hiérarchie des trois actes épistémologiques qui sont la rupture, la construction et la constatation. Cités dans Quivy; Campenhoudt, 1995, p. 14-15.

² Si R. Quivy et L. V. Campenhoudt voient les choses ainsi, c'est aussi le cas de H. S. Becker qui considère que "les chercheurs sérieux font constamment des allers retours entre [1]es quatre domaines de la pensée" qui sont les représentations, les échantillons, les concepts et la logique "dont chacun affecte les trois autres" (Becker, 2002, p. 34).

³ Précisons qu'une première série d'entretiens exploratoires a été réalisée afin de stabiliser notre question de départ et d'interroger la formulation de la consigne. Ces deux entretiens faits avec un magicien amateur et avec un ornithologue, revendiquant tous les deux leur autodidaxie, m'ont aussi permis de me familiariser aux techniques de l'entretien qui s'acquièrent essentiellement par la pratique. Précisons aussi qu'en parallèle, nous avons rencontré quelques-uns des spécialistes de la question des apprentissages par soi-même. Comme la première série d'entretiens exploratoires, ceux-ci nous ont permis aussi de stabiliser notre question.

de départ et reconnaissons, par conséquent, l'importance d'une méthodologie rigoureuse et maîtrisée.

Nous présenterons notre travail en retenant les temps successifs d'une activité de recherche comme cadre organisateur d'idées. Ainsi, nous évoquerons, dans le chapitre 1, notre question de départ ainsi que notre implication personnelle. Ensuite, parce que notre question lie autodidaxie et relations sociales, nous inventorierons la pluralité des regards sur chacune de ces deux notions (chapitres 2 et 3) afin de mieux les cerner. Dans un temps suivant, avant de construire notre problématique, nous présenterons, à l'intérieur du chapitre 4, une première exploration de notre terrain. Croisée à l'approche multiréférentielle des notions engagées dans notre question, cette première exploration du terrain a permis de déboucher sur une problématique de recherche. C'est cette problématique accompagnée des aspects méthodologiques qui lui sont liés que nous exposerons dans le chapitre 5. Enfin, nous soumettrons les résultats issus de ce terrain (chapitre 6) avant de les interpréter et de les discuter à l'aune de la littérature scientifique sur la question (chapitre 7). Si les différents chapitres sont intimement liés, nous faisons toutefois le choix de présenter chacun d'entre eux avec sa propre bibliographie afin d'affirmer leur autonomie relative et de faciliter leur lecture.

Bibliographie

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1995). "Manuel de recherche en sciences sociales".

Paris: Dunod.

Becker, H. S. (2002). "Les ficelles du métier". Paris : La Découverte.

CHAPITRE 1 : QUESTION DE DÉPART ET IMPLICATION PERSONNELLE

"Celui qui ne sait pas ce qu'il cherche, ne sait pas ce qu'il trouve."

BERT Paul (1833-1886) physiologiste et homme politique.

Tout travail de recherche débute par la formulation d'une question de départ. R. Quivy et L. V. Campenhoudt nous rappellent que pour que cette question soit de qualité elle doit remplir plusieurs conditions : elle doit être "claire", "faisable" et "pertinente" (Quivy ; Campenhoudt, 1995, p. 24-36). Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter la nôtre (1) et nous nous poserons, ensuite, la question de notre implication personnelle (2).

1. VERS NOTRE QUESTION DE DÉPART

L'éducation traditionnelle a évolué au fur et à mesure du passage des siècles. Entre l'Académie platonicienne, le Lycée aristotélicien, le Jardin épicurien, l'école bourgeoise du XVIIIème siècle, l'école rendue obligatoire par les lois de 1881-1882 de Jules Ferry améliorées en 1936 puis en 1959 et l'école que nous connaissons actuellement, les enseignements, les démarches pédagogiques et les élèves, pour ne citer que trois variables, affichent clairement leurs différences entre hier et aujourd'hui. Mais au-delà du système éducatif traditionnel, il existe d'autres façons d'apprendre. L'autoformation souvent réservée à l'adulte est, en effet, une autre façon d'apprendre qui se développe de plus en plus⁴. Cette notion⁵ vague et englobante ne peut être définie de façon univoque. Toutefois, "il y a unanimité sur le fait que cette forme pronominale de la formation casse les modèles existants en invitant l'apprenant à devenir acteur et responsable de son apprentissage"6. Plusieurs typologies ont été proposées pour appréhender les multiples aspects de la notion d'autoformation. Dès 1988, R. Caffarella et J.M. O'Donnell distinguent cinq grandes familles qui intègrent exclusivement les recherches américaines et qui portent les intitulés suivants : études de la nature du phénomène, études de la vérification du cadre de Tough, études sur le type de méthodologie, études sur l'individu en formation et études sur les politiques. Si cette première typologie est intéressante, elle "ne tente pas de définir ou de caractériser l'autoformation [...] [ni] d'en dégager les diverses acceptions" (Tremblay, 2003, p. 92). Trois ans plus tard, en 1991, P. Galvani propose d'identifier trois courants majeurs dans la notion d'autoformation : le courant bioépistémologique dont on peut considérer que G. Pineau est le père fondateur et qui s'attache à la formation de soi par soi dans une logique d'anthropogenèse, le courant sociopédagogique attribuable à J. Dumazedier et le courant technicopédagogique où l'autoformation est identifiée comme une situation d'acquisition de savoirs sans la présence du traditionnel formateur. La galaxie de l'autoformation, proposée en 1997 par P. Carré⁷ (p. 20), affine les typologies précédentes en tâchant d'intégrer les contributions autant francophones qu'anglophones. Cet outil isole alors cinq perspectives majeures qu'il est important de préciser dès maintenant pour avoir une bonne lecture d'ensemble et afin de mieux situer le champ qui sera le nôtre durant ce travail. Ainsi, l'auteur distingue "l'autoformation intégrale" envisagée sous l'angle socio-historique et qui concerne les apprentissages hors de tout système éducatif, "l'autoformation existentielle" c'est-à-dire envisagée plutôt de façon philosophique et qu'on peut penser comme l'apprendre à être, "l'autoformation sociale"

⁴ Le sociologue Joffre Dumazedier considère très tôt l'autoformation comme un fait social et crée un lien entre "temps social libéré" et formation tout au long de la vie.

⁵ L'autoformation n'est pour l'instant qu'une notion, qu'un pré-concept. En effet, P. Carré reconnaît l'existence d'un concept seulement s'il est "univoque", "opératoire" et "partagé par une communauté de chercheurs".

⁶ Site du Centre de Formations Ouvertes - Atelier de Pédagogie Personnalisée (CFO APP) à l'adresse : http://moncler.free.fr/cfoapp/portail.htm (consulté le 10/09/2007)

⁷ Si la galaxie apparaît formalisée dans le cadre d'un schéma en 1997, elle est annoncée dès 1992 dans son ouvrage sur l'autoformation dans la formation professionnelle.

attaquée sous l'angle managérial ou organisationnel, "l'autoformation éducative" qui est plutôt une vision pédagogique de l'autoformation et qui concerne les apprentissages effectués dans des dispositifs ouverts et "l'autoformation cognitive" envisagée à travers une approche psychologique de l'autoformation et qui, dit autrement, s'intéresse à l'apprendre à apprendre. Précisons encore que N. Tremblay a récemment proposé une nouvelle typologie se divisant comme suit : le courant extra-scolaire, socioculturel, développemental, psychométrique, épistémologique, organisationnel, didactique et cognitif. Cette très courte présentation des typologies de l'autoformation n'a pas pour objectif d'identifier la notion en question mais au contraire de constater combien cette notion est multiconceptuelle et donc difficile à cerner. Il est important de préciser que la question de recherche que nous engageons ici s'intéressera particulièrement au concept d'autodidaxie. Nous nous recentrons donc sur l'autoformation envisagée sous sa forme "intégrale" si l'on se positionne dans le modèle de P. Carré⁸.

L'autodidaxie est une ancienne façon d'apprendre (Kulich, 1970). Ce terme apparaît dans le courant du XVIème siècle. L'Angleterre le voit naître vers 1530 et la France vers 1580. Si, aujourd'hui, le Petit Larousse ne propose pas de définition de ce terme, montrant ainsi son caractère peu usité, il reconnaît l'autodidacte comme quelqu'un "qui s'est instruit par lui-même"⁹. On pourrait penser que les temps passés furent bénéfiques aux pratiques autodidactiques et que l'école de Jules Ferry, que nous connaissons aujourd'hui a largement fait évoluer ce mode d'apprentissage solitaire ou plutôt reconnu comme solitaire par le sens commun. En effet, si l'homme est un animal politique, comme l'affirmait Aristote dans sa vision finaliste de l'homme, il est naturellement fait pour vivre en société. Aussi, semble-t-il difficile de reconnaître l'autodidacte à travers le caractère simpliste de l'enfermement et de la solitude. Si cette première remarque invite à se poser la question des relations sociales de l'autodidacte, les évolutions modernes, elles-aussi, soulignent l'intérêt d'une telle question. On peut ainsi supposer que les évolutions techniques, politiques et sociétales ont modifié un certain nombre de réalités autodidactiques : l'autodidacte d'hier n'est certainement pas l'autodidacte d'aujourd'hui au même titre que ses pratiques autodidactiques d'hier ne sont assurément pas non plus celles qu'il développe aujourd'hui. Comme l'imprimerie, en son temps, a bouleversé le monde du savoir, les nouvelles technologies et Internet en particulier remettent en cause un certain nombre de postulats didactiques. Bien sûr, elles permettent la consultation d'une quantité d'informations démesurée à n'importe quel moment du jour ou de la nuit. Bien sûr, elles permettent à l'utilisateur l'immersion dans le monde virtuel du "cyberspace". Bien sûr, l'autodidacte contemporain utilise lui aussi ces "machines à communiquer" pour chercher l'information et construire son savoir. Mais, au-delà de la simple collecte d'informations, ce nouvel outil permet aussi de communiquer avec "l'autre". Il convient donc de s'interroger sur les liens que l'autodidacte contemporain tisse avec ses "semblables" dans le but d'apprendre. Il semble utile de se poser cette question qu'il utilise ou non les technologies de l'information et de la communication modernes afin d'avoir une lecture d'ensemble des

⁸ On peut considérer que ce modèle est le plus utilisé. En effet, les typologies précédentes semblent bien améliorées et celle de N. Tremblay encore un peu jeune (2003).

⁹ Le Petit Larousse illustré 1995, p 106. Cette définition n'a pas pour but de lever les équivoques. Elle sera, bien sûr, largement complétée par la suite. Elle a toutefois le mérite de coller à la réalité du sens commun. En effet, Christophe, magicien autodidacte, définit l'autodidacte comme "quelqu'un d'isolé qui va se creuser les méninges pour apprendre plutôt tout seul". Si l'enfermement est ici clairement énoncé, il est toutefois relativisé par la présence de l'adverbe "plutôt".

¹⁰ La paternité de cette expression revient à Pierre Schaeffer (Schaeffer, P. "Machines à communiquer" : Tome 1 et Tome 2, 1970 et 1972)

pratiques sociales de l'autodidacte en situation d'apprentissage ou, dit autrement, pendant les périodes d'apprentissage autodidactique.

Au-delà du seul intérêt scientifique, interroger les relations sociales des autodidactes est d'une actualité évidente. En effet, aujourd'hui, les attentes sont grandes en termes d'apprentissage par soi-même et comme le note P. Carré, "nous sommes passés en quelques années du droit à la formation à l'obligation de compétence" (2005, p. 45) invitant ou enjoignant l'homme contemporain à se former par lui-même tout au long de la vie tel que l'envisage aujourd'hui la Commission des Communautés Européennes (2000). En outre, et bien que cette réalité soit contemporaine, le sens commun reconnaît souvent l'autodidacte comme un apprenant solitaire et l'autodidaxie comme désuète et stigmatisante. Par ailleurs, lorsqu'elle est abordée par les scientifiques, même encore aujourd'hui, il arrive que la sociabilité des autodidactes soit sous-considérée. C'est le cas, par exemple, dans la récente enquête "Formation continue 2000" du Cereg qui, lorsqu'elle évoque l'autoformation, la considère comme un ensemble de "pratiques de formation où la personne se forme principalement seule¹¹, éventuellement avec des outils de formation particuliers" (Fournier et al., 2001, p. 4). Cependant, la lecture statique des seules sociabilités autodidactiques contemporaines n'est certainement pas suffisante. Alors, la recherche de régularités sociales nous invite à nous intéresser autant à l'autodidaxie d'hier qu'à celle d'aujourd'hui.

En conséquence, notre question de départ peut, dans un premier temps, être formulée de la façon suivante : « Qu'en est-il des relations sociales de l'autodidacte d'hier et d'aujourd'hui ? ». Il sera évidemment nécessaire de déconstruire la question pour comprendre les véritables enjeux qu'elle implique. Nous tâcherons, alors, d'apporter les précisions essentielles et de lever les équivoques concernant les notions impliquées dans cette question. Il semble, toutefois, préalablement utile de nous interroger sur l'implication personnelle qui anime ce travail.

2. LA QUESTION DE MON¹² IMPLICATION

L'autodidaxie est une démarche pédagogique curieuse et singulière. Elle nous semble souvent éloignée de nos pratiques, même si chacun d'entre nous est ponctuellement autodidacte. C'est-à-dire que chacun d'entre nous s'est déjà "instruit seul, sans maître"¹³ et le refera sous doute à nouveau¹⁴. Cette logique de l'auto-apprenant me touche et m'intéresse particulièrement car je pense l'avoir vécue sur quelques projets déjà. En effet, j'ai préparé seul, bien qu'assisté par un organisme éducatif, un concours de la fonction publique. Cette situation, qui ne correspond pas à l'autodidaxie pure, s'inscrit dans le cercle plus large de l'autoformation que P. Carré considère comme "éducative".

heures par année" (Foucher, 2000, p. 26).

¹¹ Souligné par nos soins.

¹² Nous faisons le choix, pour parler de notre implication, d'employer la première personne du singulier. Nous reprendrons à la première personne du pluriel, que nous considérons comme un outil de distanciation efficace, dès la question de l'implication terminée. Sur ce problème on peut consulter avec profit le texte de Olivier de Sardan (2000).

¹³ Cette définition (dictionnaire Hachette multimédia 2001) est, encore une fois, courte et généraliste. Comme celle du Larousse plus haut, elle n'a pas le mérite de lever les équivoques. Nous tâcherons, par la suite, d'apporter des éléments complémentaires afin de proposer une approche plus précise de la notion.

¹⁴ "Selon la synthèse des recherches sur le sujet publiées par Tough en 1978, 73% des projets éducatifs des adultes seraient de type autodidactique et les personnes concernées y consacreraient en moyenne 500

Cependant, j'ai vécu et vis encore l'apprentissage autodidactique dans un travail d'approfondissement de la culture musicale et du jazz en particulier et cette perception de l'intérieur m'invite à y voir plus clair. Je pense sincèrement avoir vécu plus d'épisodes autodidactiques que les deux évoqués ci-dessus. Toutefois, je ne suis pas sûr que les énoncer tous de façon détaillée permette une meilleure compréhension de mon implication. J'ai cependant conscience que certaines méthodologies de recherche nécessitent un travail sur la question de l'implication bien plus conséquent que le court paragraphe que j'y consacre ici.

Cette courte réflexion préalable est utile pour identifier le degré d'implication et les enjeux personnels posés par la question de recherche. Cependant, si je mesure le pourquoi du choix de ma question de départ, je considère toutefois ne pas être intimement impliqué par ce travail. En effet, si une implication trop forte peut être une source aiguë de motivation, elle peut aussi être source d'aveuglement¹⁵.

1:

¹⁵ Rappelons-nous le regard de R. Hoggart sur la question : "Mon origine sociale m'aide sans doute lorsqu'il s'agit de sentir et de faire ressentir la tonalité vécue de la vie populaire, de même qu'elle me préserve de quelques-unes des méprises auxquelles sont exposés les observateurs bourgeois. Mais, d'un autre côté, cette participation psychologique présente des dangers considérables. Que vaut mon opinion selon laquelle [...] les changements récents des sociétés industrielles tendent à déposséder les classes populaires du meilleur de leur culture propre ?" (Hoggart, 1970, p. 42). Précisons toutefois qu'ici L. V. Campenhoudt considère que "loin de constituer un obstacle à une connaissance scientifique, son expérience personnelle et sa connaissance intime [de R. Hoggart] de la culture populaire permettront de tirer profit des enquêtes tout en déjouant leurs pièges" (Campenhoudt, 2001, p. 16). En outre, nous ne chercherons pas un objectivisme à tout prix, nous pensons, comme N. Elias, que le chercheur en sciences sociales se situe toujours entre "engagement" et "distanciation".

Bibliographie

CAFFARELLA, R.; O'DONNELL, J.M. (1988). "Research in self-directed learning: past, present and future trends". In H.B. Long (dir.), *Self-Directed: Application and Theory*. (p. 13-43). Athens: Department of Adult Education, University of Georgia.

Campenhoudt, L.V. (2001). "Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux". Paris : Dunod.

CARRÉ, P. (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle". Paris : La Documentation française.

Carré, P.; Moisan, A.; Poisson, D. (1997). "L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie". Paris: PUF

Foucher, R. (dir.) (2000). "L'autoformation reliée au travail : apports européens et nord-américains pour l'an 2000". Montréal : Ed. Nouvelles.

Galvani, P. (1991). "Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formation. Les ateliers pédagogiques personnalisés". Lyon : Chronique sociale.

Hoggart, R. (1970). "La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre". Paris : Edition de Minuit.

Kulich, J. (1970). "An overview of the adult self learner". *Adult Education Journal*. 13. p. 22-35.

OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2000). "Le "je" méthodologique - Implication et explicitation dans l'enquête de terrain". *Revue française de sociologie*. 41(3). p. 417-445.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1995). "Manuel de recherche en sciences sociales". Paris: Dunod.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed. Anthropos.

FOURNIER, C et al. (2001). "Un panorama de la formation continue des personnes en France". CEREO. Bref n° 172 (Février 2001).

CARRE, P. (2005). "L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir". Paris : Dunod. Commission des Communautés Européennes. (2000). Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bruxelles. CCE.

CHAPITRE 2: REGARDS SUR LE CONCEPT D'AUTODIDAXIE

"Ce qui distingue l'autodidacte de celui qui a fait des études, ce n'est pas l'ampleur des connaissances, mais des degrés différents de vitalité et de confiance en soi."

KUNDERA, M. "L'insoutenable légèreté de l'être" (1984)

Dans le but de lever les équivoques et de rendre les concepts utilisés opérationnels, nous présenterons le concept d'"autodidaxie" dans son aspect multiréférentiel, c'est-à-dire à travers toutes ses déclinaisons disciplinaires. Ce travail de déconstruction nous permettra ensuite de nous positionner par rapport aux différentes déclinaisons possibles¹⁶. Si au départ nous pensions présenter cet inventaire de façon chronologique afin de compléter le regard de C. Verrier (1999, p. 40-69) ou H. Bézille-Lesquoy (2003, p. 21-41) en proposant une autre entrée dans le monde de l'autodidaxie, il nous semble aujourd'hui souhaitable de préférer un catalogue des idées classées par grande famille de discipline. Ainsi, après avoir pris soin de proposer une définition de départ de l'autodidacte/autodidaxie (1), nous étudierons les apports de la littérature (2), nous proposerons un regard historico-politique sur la question (3) puis nous restituerons le regard de la sociologie (4), de la psychanalyse (5), de la psychiatrie (6) et des sciences de l'éducation (7) sur l'autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui. Précisons toutefois que nous savons la difficulté qu'il y a à classer certains travaux, étant donné leur caractère parfois transversal.

1. AUTODIDACTE /AUTODIDAXIE: DÉFINITIONS DE DÉPART

Autodidacte vient du grec *autos* (soi-même, lui-même) et *didaskein* qui signifie enseigner. La lecture comparée de plusieurs définitions montre la relative clarté de la notion. Le Larousse considère l'autodidacte comme quelqu'un "qui s'est instruit par lui-même" (1995, p. 106). Le Robert propose une définition voisine en énonçant que l'autodidacte est celui "qui s'est instruit lui-même". Il ajoute, comme pour gagner en clarté, que cette instruction s'est faite "sans maître" (1993, p. 161). Le Littré n'est pas plus prolixe et considère que l'autodidacte est "celui qui apprend sans maître". Si ces trois courtes définitions limpides paraissent satisfaisantes, à y regarder de plus près, il semble tout à fait nécessaire de creuser la notion pour percevoir ses enjeux à la fois pratiques et théoriques.

En effet, outre le fait que ces définitions fassent l'économie de précisions sur la curieuse situation qui consiste à *s'enseigner à soi-même*, leur dimension simpliste rend l'acception inutilisable dans le monde occidental moderne depuis que l'école est devenue obligatoire¹⁷. Il faut alors rechercher des définitions plus précises et complètes.

Les ouvrages spécialisés s'intéressent plus à définir l'autodidaxie que l'autodidacte. Et quand ni l'une ni l'autre de ces deux notions n'est abordée, c'est la récente autoformation qui est travaillée. P. Carré nous apprend que l'autodidaxie est un "terme qui s'applique aux apprentissages réalisés en dehors de tout dispositif éducatif formel (école, université, centre d'apprentissage, service de formation, etc.) et sans l'intervention d'un agent éducatif institué" (1994, p. 95-96). Est précisée ici la question de l'apprendre seul et sans maître qu'il faut comprendre comme hors d'un système quelconque d'enseignement et sans professionnel de l'éducation. On peut alors compléter cette approche par la définition de C. Verrier qui considère l'autodidaxie comme "un auto-apprentissage volontaire – quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant

¹⁶ Nous tâcherons, au chapitre suivant, de procéder de la même façon pour le concept de "relation sociale".

¹⁷ En France, ce sont les lois Ferry de 1881 et 1882 qui rendent l'instruction primaire obligatoire pour les garçons et les filles âgés de 6 à 13 ans.

éventuellement recours à une personne-ressource" (1999, p. 83)¹⁸. On identifie ici un point important : l'autodidaxie autorise le recours à une personne extérieure contrairement à ce que le sens commun semble reconnaître. Il faut toutefois préciser que le recours à l'autre ne peut être que ponctuel. Dans le cas d'une généralisation, "une relation de type maître-disciple ou modèle-sujet risquerait de s'installer durablement". Dans une telle situation, "l'autonomie ainsi que l'autodidaxie succomberaient à l'hétéronomie, pour devenir un autre apprentissage, voisin sans doute de l'autoformation assistée, accompagnée, ou tutorée" (Verrier, 1999, p. 89).

Il paraît également utile de préciser la différence que l'on doit faire entre autodidacte et self-made-man. En effet, Le Robert considère le self-made-man comme un "homme qui ne doit sa réussite matérielle et sociale qu'à lui-même" (2003, p. 2399) énonçant alors une idée nouvelle, non contenue dans la définition de l'autodidacte ou de l'autodidaxie, celle de la réussite. Ces deux termes sont, il est vrai, relativement proches même s'il est juste de considérer que l'un est un cas particulier de l'autre. En effet, si un self-mademan est par nature un autodidacte, tous les autodidactes ne sont pas forcément des selfmade-men même si le regard des médias sur l'autodidaxie prête souvent à confusion. En effet, l'image de l'autodidacte véhiculée par la presse, la radio ou la télévision est, en règle générale, équivalente de celle du self-made-man, comme peuvent en témoigner certains titres. C'est ainsi qu'un dossier de "L'Express" rédigé en 2001 par Anne Vidalie s'intitule "Ils ont réussi sans diplôme", que l'émission "Dans ma boîte" présentée par Thierry Dugeon et diffusée sur la cinquième en novembre 2002 s'intitule "Réussite = diplôme?", que "Grimper les échelons sans diplômes" est un article publié en novembre 2003 dans la revue "Enjeux" ou encore que "L'entreprise" publie "L'autodidacte qui a réussi... agace !" dans son numéro de juin 2003 laissant toutefois entendre que tous les autodidactes ne réussissent pas¹⁹. Et quand les titres des médias n'utilisent pas le champ lexical de la réussite, ils lient l'autodidacte au monde du travail comme c'est le cas dans le magazine féminin "Femme actuelle" du 4 mars 1991 dont le titre du dossier est : "Profession : autodidacte !". Il arrive pourtant que certains titres soient moins orientés comme c'est le cas de "La marche du siècle" du 5 décembre 1990 dont le thème était : "La rage de savoir : les autodidactes". Mais, dans ces cas-là, ce sont les invités qui sont sur le plateau qui portent en eux la réussite professionnelle. Ce jourlà, étaient invités P. Bérégovoy, M. Bleustein-Blanchet, César, J. Lanzmann, D. Frémy, B. Lussato, G. Trigano. On pourrait faire la même remarque au sujet du livre de la journaliste Sylvie Marion (1993). Cette tendance, source évidente de mythification de l'autodidacte, participe à la formation d'un imaginaire collectif considérant l'autodidacte, entre autres, comme un guerrier, un combattant (voir Verrier, 1999, p. 183-184 et p. 199).

Cette rapide première approche de la question de l'autodidaxie permet, sinon de maîtriser le concept, au moins d'en appréhender les enjeux à un premier niveau. La faible quantité d'informations sur le sujet dans les ouvrages généraux montre que l'intérêt pour cette question est récent²⁰. En outre, certains spécialistes de l'autodidaxie nous informent que c'est un "champ piégé" (Pineau, 1983) ou un concept qui pose des "problèmes épistémologiques" (Frijhoff, 1996). N. Tremblay, quant à elle, parle

¹⁸ Pour une lecture commentée de la définition voir les p. 83-89. Précisons aussi que le concept de "personne-ressource" vient de N. Tremblay (1986).

¹⁹ Ou qu'il faut une réussite matérielle et sociale significative pour qu'elle soit considérée comme telle par les médias.

²⁰ Courtes définitions dans les dictionnaires même dans Le Grand Littré. Rien dans l'Encyclopédie Universalis.

d'"imbroglio terminologique" (1986, p. 14)²¹. Il semble, en conséquence, encore plus utile de déconstruire le concept d'autodidaxie pour mieux le comprendre.

2. LE REGARD DE LA LITTÉRATURE

L'écriture "populaire" s'est souvent chargée de proposer une vision de l'autodidaxie. Bien sûr, celle-ci varie en fonction des écrivains et de leur appartenance ou non au monde des autodidactes. C'est ainsi que G. Flaubert ou J.-P. Sartre préféreront tourner en ridicule ces exclus du système scolaire traditionnel (2.1) tandis que J. London ou J. Robinet proposeront une vision réaliste et proche d'une "vérité personnelle" d'un statut qui avait été le leur (2.3). Il arrive cependant aussi que l'autodidaxie soit vue comme un handicap stigmatisant (2.2).

2.1 L'autodidacte : une curiosité comique

"Bouvard et Pécuchet", de Gustav Flaubert, est un roman publié en 1881 qui raconte l'histoire de deux parisiens qui exercent solitairement le métier de copiste. Ils se rencontrent un jour au bord du Canal Saint Martin et se lient d'amitié puis un héritage imprévu leur permet de réaliser leur rêve : aller s'installer à la campagne pour une nouvelle vie colorée par l'autodidaxie. Les deux héros incarnent, alors, à merveille le stéréotype de l'autodidacte. En effet, H. Bézille-Lesquoy considère que "cette nouvelle vie offre un exemple typique du rapport de l'autodidacte au savoir" (2003, p. 22). La mise en scène de Flaubert montre le ridicule de Bouvard et Pécuchet "dans leur boulimie de savoir" (Beillerot, 2001) et "contribue à discréditer leur entreprise" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 23). Malgré toute la volonté et toute la rigueur dans leur apprentissage, "par mille détails leur démarche prête à rire et ne peut être prise à aucun moment au sérieux". Comme Flaubert, J.-P. Sartre choisit, dans "La nausée" (1938), de présenter l'autodidacte sur le terrain du ridicule. En effet, de ce livre on retiendra une phrase particulièrement emblématique : "C'est une illumination; j'ai compris la méthode de l'Autodidacte : il s'instruit dans l'ordre alphabétique." (Sartre, 2003, p. 52)

2.2 L'autodidaxie : un handicap stigmatisant

Les illustrations précédentes révèlent, à leur façon, les handicaps que le sens commun reconnaît aux autodidactes et le manque de reconnaissance accordée à l'autodidaxie. Ces infirmités peuvent parfois générer une forme de stigmatisation. C'est le cas dans cet épisode des Aventures de Tintin d'Hergé lorsque le capitaine Haddock manque de se faire écraser par une Citroën 15 noire et qu'il injurie le chauffeur et les passagers de la voiture :

²¹ Déjà relevé par C. Verrier (1999, p. 70).

Brutes!... Flibustiers!...
Moules à gaufres!... Ecraseurs!... Autodidactes!...

Figure 1: Quand "autodidacte" devient une insulte!

(Hergé, 1956, p. 22, vignette 3)

C'est le cas aussi lorsque des profanateurs salissent l'épitaphe qui trônait sur la tombe de Philippe Jacotot (1780-1840), pédagogue de l'autoformation qui, en 1815, à Louvain, enseigna le français à des Néerlandais sans lui-même connaître la langue de ses étudiants. Sur la pierre tombale était écrit : "Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître" (cité par Beillerot, 2001).

2.3 L'autodidaxie : une réalité vécue, un besoin de raconter

D'autres auteurs écriront sur l'apprentissage autodidactique. Souvent concernés, leurs axes d'écriture seront bien différents des deux romans abordés plus haut. Ainsi, l'autobiographie romancée de Jack London, "Martin Eden" (1909), qui raconte la vie d'un jeune marin amoureux d'une jeune bourgeoise et qui veut devenir écrivain, propose une entrée plus réaliste dans le monde de l'autodidaxie. En effet, son livre souligne "la souffrance de celui qui quitte les valeurs propres à son milieu d'origine, sans pour autant trouver de milieu d'adaptation lui convenant" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 25). Il vise, alors, la question du déclassement, du déracinement, des transfuges. Dans "L'autodidacte", écrit fin 1952/début 1953, Jean Robinet²² évoque assez précisément son parcours autodidactique. Cette "histoire de l'aventure intellectuelle d'un campagnard d'avant la radio et la télévision" (Robinet, 1981, p. VI) aborde à plusieurs reprises les questions de l'isolement durant l'apprentissage et le besoin de personnesressource. L'auteur fera aussi l'éloge du dictionnaire, outil indispensable à ses yeux, et affirmera que "c'est bien en lui qu['il a] puisé la plus grande partie du peu de science qu['il] possède" (p. 41). Nous pouvons ajouter que les rencontres qu'il fera dans sa vie joueront, elles aussi, un rôle important dans ses apprentissages.

²² Jean Robinet est un paysan-écrivain de la Haute-Saône. Son premier livre, "Chevaux de labour", a été édité en 1952. L'auteur a écrit "L'autodidacte", son second livre, en trois semaines alors qu'il était atteint d'une congestion pulmonaire.

Citons encore l'autobiographie de Martin Nadaud (1977) – cet enfant du Limousin qui commença à travailler comme maçon à 14 ans en sachant à peine lire et écrire et qui devint député de la Creuse sous la troisième République – le regard de Roger Floch (1982) sur son autodidaxie, le recueil de mini-biographies d'autodidactes de Sylvie Marion (1993) ou encore le récent récit autobiographique de Maurice Achard (2005). Evidemment ces quelques références n'ont que valeur d'exemples et ne témoignent pas d'un catalogue exhaustif. Cependant, ces ouvrages montrent bien différentes façons d'envisager l'autodidacte et l'autodidaxie dans la littérature.

3. Un regard historico-politique

Si la littérature présente différentes facettes de l'autodidacte, il convient désormais de prolonger cette première approche par un regard historique parfois difficilement dissociable des inspirations politiques. Ainsi, si J.F. Balaudé (1994) n'est pas historien, son approche de l'autodidaxie d'Epicure complète les connaissances historiques (3.1). De la même façon, J. Kulich ainsi que H.B. Long et M.L. Ashford nous renseignent sur l'autodidaxie d'hier (3.2). D'une autre façon, Condorcet réfléchit aux autoapprentissages émancipatoires après la Révolution Française dans le prolongement des idées de Rousseau, de Condillac ou de Talleyrand (3.3). Ensuite, au début du XIXème siècle, la conception militante de la formation des adultes initiée par Fourrier, Cabet, Proudhon ou Marx valorisera l'autodidaxie (3.4). Au XXème siècle de nombreuses structures parallèles à l'école offriront de véritables possibilités d'apprendre et d'apprendre par soi-même (3.5) avant que l'institution ne témoigne d'un début de reconnaissance à l'égard des autodidactes à travers la valorisation des acquis de l'expérience ou à travers les Victoires des Autodidactes (3.6). Enfin, nous évoquerons la récente réflexion de W. Frijhoff pour construire l'autodidaxie, qui intéresse peu les historiens, comme un objet historique (3.7).

3.1 Epicure l'autodidacte.

Il convient de préciser qu'Epicure²³ affiche un rejet évident de la *paideia*²⁴. J.F. Balaudé nous informe sur ce point en précisant qu'"il ne s'agit évidemment pas de supprimer tout programme de formation, par ignorance ou apologie de l'ignorance, mais de renoncer à l'apprentissage d'une culture qui prépare avant tout à des effets de rhétorique, aux activités politiques, pour faire prévaloir une méthode d'éducation véritable de soi, qui doit se définir et prendre forme par rapport à la nature" (Balaudé, 1994, p. 21). Epicure rejette ainsi les perspectives d'un enseignement général et accomplit "un acte fondateur, initiateur, et donc en rupture avec, en devenant autodidacte". Il est ainsi "celui qui le premier a su être son propre auditeur" (p. 23). La vérité philosophique ne se transmet pas, elle se construit par le sage lui-même. Cette vérité philosophique doit être découverte "à partir de la sensation", elle doit être "vécue par le sage, physiquement [...] et intellectuellement, dans une coïncidence de soi avec soi".

²³ Philosophe grec (341 – 270 av. J.-C.) qui fonda une école à Athènes connue sous le nom du Jardin. Dans sa pensée philosophique, il place les sensations comme éléments essentiels de la connaissance et de la morale.

²⁴ Education traditionnelle (en grec).

Après avoir clairement évoqué le point de vue d'Epicure sur l'apprentissage autodidactique de la philosophie, J.F. Balaudé nous apporte encore une précision importante. En effet, pour Epicure "l'autodidaxie ne signifie pas s'isoler, se retrancher" (p. 25), l'apprentissage se fait en groupe. Il faut envisager la philosophie "comme un état où le soi s'accomplit en relation aux autres" (p. 26). Ainsi, Epicure promouvait l'utilité et l'efficacité des apprentissages autodidactiques dans la construction de soi et relativisait déjà les images de "Robinson Crusoé de la formation" ou d'"orphelin de la culture" que l'autodidacte véhicule habituellement. Cette façon d'envisager l'autodidacte au sein d'un groupe d'apprentissage laisse déjà entrevoir l'image d'une autodidaxie collective qu'il convient toutefois de relativiser, comme le fait d'ailleurs l'auteur, en précisant que les "suivants ne peuvent devenir des autodidactes qu'en étant disciples d'Epicure"²⁵.

Il est également possible de relativiser le point de vue de J. Guigou (2001) sur la question de la naissance de l'autodidacte. En effet, à ses yeux, l'autodidacte n'existe pas "dans le système féodal et la société théocratique" et naît en opposition avec "l'individubourgeois et son mode de socialisation/éducation par l'école de classe" (Guigou, 2001, p. 83-88) au milieu du XVIème siècle. La prise en considération d'"Epicure autodidacte" relativise alors les points de vue qui associent la naissance de l'autodidaxie à la seule naissance du mot. Cependant, l'idée de cet autodidacte dominé qui naît dans un contexte de lutte des classes reste adaptée au monde d'Epicure qui, dans son Jardin, conteste le rapport aristocratique au savoir et tente de mettre en place un rapport égalitaire devant la connaissance en acceptant femmes et esclaves et en revendiquant l'apprentissage autodidactique.

3.2 Des autodidactes : partout et toujours.

Deux études mettent en évidence l'omniprésence du phénomène. A la fin des années 60, J. Kulich (1970) s'est intéressé au phénomène de "l'autonomie dans l'apprentissage à travers l'histoire" (Tremblay, 2003, p. 139). En effet, il a tâché d'identifier des sujets ayant appris par eux-mêmes depuis la Grèce antique jusqu'à aujourd'hui. On peut citer à titre d'exemples Socrate, Aristote, Goethe ou Edison. L'intérêt, ici, est de constater que les situations d'autodidaxie peuvent être recherchées pour des raisons idéologiques. C'est le cas pour Socrate, Aristote ou Platon²⁶. L'intérêt est aussi et surtout de considérer que les situations d'auto-apprentissage ont clairement toujours existé quels que soient les époques et les peuples. En 1976, H.B. Long et M.L. Ashford s'intéressent aux gens du peuple qui réalisent des apprentissages indépendants durant l'époque coloniale aux Etats-Unis. Ils mettent ainsi en évidence que "cette forme d'apprentissage a servi de nombreux individus de toutes conditions, même les plus humbles" (Tremblay, 2003, p. 139). L'autodidaxie est, par conséquent, perceptible tant dans la verticalité des métiers que dans l'horizontalité temporelle.

3.3 L'apprendre à apprendre de Condorcet

Dans les "Cinq mémoires sur l'instruction publique" (1791) et dans le "Rapport sur l'instruction publique" (1792), Condorcet propose une théorie très complète et moderne de l'école républicaine et expose les conditions nécessaires à sa réalisation dans le

 $^{^{25}}$ En effet, cette autodidaxie revendiquée est développée au sein de son école, en particulier l'école du Jardin qu'il fonda en $-\,306.$

²⁶ C'est aussi le cas pour Epicure comme nous l'avons vu précédemment.

prolongement du plan d'instruction publique de Talleyrand. En effet, à ses yeux, l'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie qui nécessite de considérer l'instruction publique comme "un devoir de la société à l'égard des citoyens" (Condorcet, 1994, p. 61). L'instruction a alors pour but le "perfectionnement de l'humanité" et "la perpétuation de la république" (Coutel et Kintzler in Condorcet, 1994, Mais, si son approche philosophique et institutionnelle de l'instruction/éducation nous intéresse particulièrement ici c'est également parce qu'à de nombreuses reprises, elle est abordée sous l'angle de l'"auto". En effet, comme le soulignent C. Coutel et C. Kintzler, dans l'introduction de l'ouvrage, instruction et éducation "ne sont pas séparées chez Condorcet; la puissance publique se doit d'instruire pour que chacun puisse devenir réellement autonome et auteur de sa propre éducation" (p. 13). L'instruction publique est donc au service du citoyen afin qu'il prolonge par lui-même sa propre éducation, afin "qu'il puisse cultiver à son choix et sans maître" (p. 183) ses connaissances. Elle est alors envisagée comme une institution qui doit chercher à développer chez les sujets apprenants des compétences autodidactes. Elle instruit mais ne forme pas, ne modèle pas. C'est le citoyen qui dans un second temps s'appropriera les savoirs, se forgera son opinion et prolongera ses apprentissages afin de s'"autoformer" au sens de se créer sa propre forme. Cette autodidaxie s'appuie donc sur des valeurs d'autonomie dont le but est d'"encourager l'autonomisation des sujets sociaux en accompagnant l'apprenant dans son affranchissement de l'emprise des idées imposées" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 96-97) et de l'ordre ancien.

Condorcet développera même les moyens d'arriver à cette autoformation dans son troisième mémoire. Il imagine que cette auto-instruction doit se faire de façon directe et intentionnelle par le livre ou par l'observation ou encore de manière indirecte durant les spectacles ou les fêtes. En outre, Condorcet précise que le préalable à cette autoinstruction est l'apprentissage de méthodes. Ainsi "la connaissance des moyens de s'instruire par les livres doit faire partie de l'enseignement" (Condorcet, 1994, p. 198) tout comme "il est nécessaire d'enseigner les moyens de s'instruire soi-même par l'observation" (p. 209) montrant combien il est important d'apprendre à apprendre pour favoriser l'auto-apprentissage et la formation tout au long de la vie. Rappelons toutefois que le regard de Condorcet s'inscrit dans un courant et dans une période historique. En effet, il prolonge les réflexions de Rousseau²⁷ ou de Condillac et s'inscrit dans la philosophie des lumières "qui porte la marque de ce qu'on a pu appeler une « autodidaxie aristocratique »" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 94). On peut aussi mettre en relation la pensée de Condorcet et celle de J.H. Pestalozzi qui promeut une éducation mutuelle comme alternative au rapport frontal maître/élève traditionnel et qui encourage l'autodidaxie des apprenants²⁸. Précisons encore que le projet encourage l'autodidaxie en milieu ouvrier dans le but de compenser l'enfermement dans le travail récemment industrialisé par une ouverture culturelle²⁹. M. Nadaud et A. Perdiguier, personnages emblématiques de l'autodidaxie du XIXème siècle, semblent avoir entendu ce message.

²⁷ Rousseau, J.J. 1969 (1764). "L'Emile ou de l'éducation". Paris : Gallimard.

²⁸ J.H. Pestalozzi préconise que "toute forme d'instruction doit naître des élèves eux-mêmes et se produire en eux" (J.H. Pestalozzi cité par La Borderie (2002, p. 75). Il ajoute aussi pour préciser le rôle de l'enseignant que "le pédagogue devra constamment surveiller le point où l'enfant reprend pour ainsi dire le flambeau de ses mains pour parcourir de façon autonome et d'un pas assuré le restant de sa formation" (Houssaye, 1997, p. 47).

²⁹ Pour plus d'informations sur le regard de Condorcet on peut lire avec profit : Dumazedier, J. (sous dir.) (1994). "*La leçon de Condorcet, une conception oubliée*". Paris : L'Harmattan.

3.4 Conception militante de la formation des adultes au XIXème siècle

Comme le dit H. Bézille-Lesquoy, la conception de la formation des adultes au XIXème siècle est duale. En effet, si une conception officielle lui reconnaît "une fonction intégrative et régulative dans un contexte de tensions sociales fortes", une autre conception, plus militante, représentée par Fourier ou Cabet³⁰, affirme que la formation doit avoir "une fonction d'émancipation individuelle et collective" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 100). Cette approche militante prolongée par Proudhon et Marx souligne que "l'autonomie des lieux d'éducation et de formation est une première condition indispensable à une approche émancipatoire de la formation" (p. 101). De plus, aux yeux du socialiste français, il est nécessaire d'articuler théorie et pratique autour d'une "éducation intégrale" Ces deux points semblent favoriser l'apprentissage autodidactique. En effet, si le concept de "formation intégrale" favorise l'autodidaxie, l'idée d'une école autonome y participe aussi. On peut considérer, ainsi, cette autodidaxie comme compensatoire : elle permet de tendre vers le total, l'intégral mais aussi d'anticiper l'instruction dans l'attente d'éventuels lieux de formation autonomes.

3.5 XXème siècle : une multiplication des lieux de savoir parallèles

Si les universités populaires ont pour but la démocratisation du savoir et l'accès à la formation tout au long de la vie, si les bourses du travail, en assurant la formation d'une classe ouvrière autonome, sont des outils d'émancipation des travailleurs et des instruments d'organisation de la société future, ces deux structures indépendantes, chères à Marx et à Proudhon, sont des lieux de savoir parallèles à l'école institutionnelle³² et, dans leur souci de formation "intégrale" et émancipatoire, un vecteur d'autodidaxie ouvrière. Ces organisations parallèles sont prolongées dès 1945 par Peuple et Culture³³, un mouvement démocratique d'actions culturelles et éducatives formé d'enseignants, d'animateurs et d'autodidactes, et dont le but est de "rendre la culture au peuple et le peuple à la culture", de diffuser "de la culture dans les classes populaires" (Extrait du manifeste de Peuple et Culture, 1945, dans Dumazedier, 2002, p. 106).

De la même façon, les décisions politiques de créer les Bibliothèques Départementales de Prêt (BDP) en 1945 (ordonnance) auxquelles s'ajoutent les bibliobus – pour "promouvoir le livre et la lecture dans les communes de moins de 10 000 habitants et aider à la création de bibliothèques en zone rurale" (Blanchard, 1997, p. 9) – et des

³⁰ Les thèses socialistes, qu'elles soient énoncées dans "Le Nouveau Monde industriel et sociétaire" (1829) de C. Fourier ou dans "Le Voyage en Icarie" (1840-1842) de E. Cabet, ont souvent pris la forme d'utopies qui mettent en scène une organisation de société présentée comme idéale. D'où l'habitude de définir ce courant comme un socialisme utopiste.

³¹ Cette approche influencera E. Vaillant au moment de la Commune quand il créera l'enseignement technique.

³² Il est important de rappeler ici que, durant l'agité XIXème siècle, l'école de Jules Ferry pouvait avoir pour finalité la transmission de savoirs et de valeurs indispensables (à la bonne marche de la société capitaliste) contre les écoles du peuple indépendantes source d'instabilité sociale et politique aux yeux des forces conservatrices de l'époque. Sur ce point on peut lire Foucambert, J. (1986). "L'école de Jules Ferry". Paris : Retz et Plenel, E. (1999) (1^{er} éd 1985), "L'état et l'école en France". Paris : Livre de poche.

³³ Les évolutions sociales comme les congés payés offrent d'évidentes opportunités pour le développement de l'autoformation comme le souligne J. Dumazedier quand il parle du "temps social libéré" par opposition au "temps social contraint".

Centres de Documentation et d'Information (CDI) en 1973³⁴ dans tous les établissements secondaires ont pour effet de favoriser l'accès individuel au savoir et d'offrir des possibilités nouvelles d'auto-apprentissage³⁵.

3.6 Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience, de l'autodidaxie et des autodidactes

Aujourd'hui, le législateur reconnaît que l'instruction peut aussi avoir lieu hors de l'école, admettant, en même temps, le rôle formateur de l'entreprise en particulier et valorisant les savoirs acquis par le travail et hors de tout système de formation. En effet, la récente loi de modernisation sociale (J.O. du 18 janvier 2002), qui prolonge la loi du 26 janvier 1984 et celle du 20 juillet 1992³⁶, assouplit les conditions de validation des acquis de l'expérience et étend ses effets la rendant, par exemple, opérante "pour l'ensemble des diplômes et titres à finalité professionnelle et des certificats de qualification" (dépliant VAE, p. 4) et reconnaissant désormais aussi les activités bénévoles. Cette loi est un pas juridique supplémentaire vers la reconnaissance des apprentissages par soi-même³⁷ et de la formation tout au long de la vie chère à J. Dumazedier.

Par ailleurs, cela fait plus de dix ans que la Harvard Business School de France, Mazard et Enjeux-Les Echos distinguent, chaque année, des chefs d'entreprise et des cadres autodidactes à travers les "Victoires des Autodidactes". Cette jeune manifestation est, de plus, reconnue par l'institution qui l'accueille dans des lieux à forte valeur symbolique. En effet, et à titre d'exemple, les Victoires de 2001 ont été accueillies au ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie à Bercy par L. Fabius et celles de 2004 dans le cadre prestigieux du Sénat. Cette évolution dans le regard porté sur les autodidactes est l'occasion de constater que "la France change, que cette terre d'égalité certes mais qui a longtemps vénéré les seuls diplômes, reconnaît désormais davantage à leur juste valeur tous les itinéraires" comme L. Fabius l'évoque lors de son intervention du 20 juin 2001 au ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie durant la remise des Victoires.

³⁴ La création des CDI par Joseph Fontanet en 1973 a pour but de mettre à disposition de tous les élèves les ressources documentaires qu'ils n'ont pas forcément chez eux. C'est donc encore un outil de démocratisation du savoir ainsi qu'un outil d'auto-apprentissage au sein de l'école.

³⁵ Sur ces deux points on peut consulter Dartiguenave, B. (2002). "Bibliothèque et autodidaxie". BBF. T. 47. n°3. p. 36-41 et Le Meur, G. (1996). "Autodidacte dès l'école". Argos. janvier 1996. n°16.

Jans un souci de précision, il semble important de rappeler que les dispositions légales concernant les VAE ne datent pas d'hier. En effet, cette possibilité était déjà envisagée dans une loi de 1934 qui permettait aux ingénieurs exclusivement d'obtenir un titre d'ingénieur diplômé par l'Etat. On peut ensuite noter que l'arrêté du 31 janvier 1974 autorise les Bac + 2 justifiant de trois ans d'activité professionnelle d'accéder à une formation d'ingénieur. C'est ensuite seulement que vient la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur suivie du décret n° 85-906 du 23 août 1985 relatif aux conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Ces deux textes seront prolongés le 20 juillet 1992 par la loi n° 92-678 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes suivie par le décret n° 93-538 du 27 mars 1993 relatif à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur qui permet entre autres l'éventuelle dispense d'une partie des épreuves d'un diplôme national.

³⁷ On pense ici principalement aux apprentissages informels de type expérientiel qui se développent dans les activités quotidiennes et qui peuvent être intentionnels ou non intentionnels.

3.7 La construction d'un objet historique : l'autodidaxie

W. Frijhoff reconnaît que l'autodidaxie est "un domaine sous-exploré, peu étudié [et] mal aimé des historiens" (1996, p. 8). En effet, les articles sur la question sont rares et "toute étude d'ensemble fait défaut" (p. 9) même si on peut réaffirmer l'importance des travaux socio- ou psycho-pédagogiques sur les questions de l'autoformation depuis le milieu des années 60 outre-Atlantique et depuis les années 80 en Europe avec une percée, encore plus récemment, du concept d'autodidaxie. Si ce constat désabusé semble lié au manque d'intérêt des historiens pour les questions se rapportant au domaine de l'autodidaxie, il paraît aussi et peut-être surtout attaché au problème de la rareté des sources. Aussi, est-il important, aux veux de l'auteur, de "proposer des jalons pour reconstruire l'autodidaxie comme objet historique" (p. 9) même si les difficultés pour considérer le concept, se procurer des sources et démêler les narratifs rendent l'entreprise difficile. C'est du reste le dessein de l'article ici travaillé qui précise, en outre, que "l'autodidaxie doit être comprise dans un sens large, englobant aussi bien le savoir intellectuel que le savoir-faire professionnel" (p. 12) et qu'il faut la considérer comme un synonyme d'autoformation (p. 13). L'autodidacte incarne aussi l'image "de la contestation du savoir établi" que certains cherchent parfois à incarner, revendiquant "une autodidaxie fictive pour atteindre ce statut particulier" (p. 18), témoignant finalement qu'il existe une certaine "coquetterie d'autodidacte" (p. 19).

W. Frijhoff considère, par ailleurs, l'utilité scientifique de certains outils méthodologiques. En effet, "les journaux intimes tenus au jour le jour, les (auto)biographies ou mémoires rédigées après coup, les sermons funéraires, etc." (p. 13) peuvent constituer, par exemple, un corpus intéressant en reconnaissant cependant les pièges que peuvent renfermer ces "égo-documents" (p. 15). Enfin, l'auteur rappelle que l'autodidaxie et l'illumination directe, forme sublimatoire de l'autodidaxie, "sont par avance suspectes dans une société qui a institué des instances formelles qui en transmettant le savoir en contrôlent en même temps l'orthodoxie" (p. 25).

4. LE REGARD DE LA SOCIOLOGIE

En 1957, R. Hoggart porte, dans "La culture de pauvre" (1970), un regard sociologique sur le statut d'autodidacte (4.1). Un peu plus tard, en 1967, B. Caceres propose un ouvrage qui se situe entre récits biographiques et analyse sociologique (4.2). Puis, en 1978, L. Boltanski s'intéresse aux cadres autodidactes (4.3) juste avant que P. Bourdieu interroge le concept à travers quelques pages de "La distinction" (4.4). Enfin, le travail de C. Fossé-Poliak prolonge, à sa façon, les analyses de R. Hoggart et de P. Bourdieu (4.5).

4.1 L'autodidacte vu sous l'angle du déracinement/déclassement

En 1957, dans "La culture du pauvre", R. Hoggart s'attache à proposer une lecture sociologique de la mobilité sociale chez les classes populaires dans une démarche

³⁸ On peut souligner au passage et à titre d'exemple que, dans leurs articles, J.L. Le Cam (1996) recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750) tandis que K.V. Greyerz (1996) manipule des journaux intimes et des autobiographies lorsqu'il s'intéresse à l'autoformation spirituelle dans l'Angleterre du XVIIème siècle.

méthodologique teintée d'implication personnelle³⁹. Dans cet ouvrage, un chapitre nous intéresse particulièrement : il s'agit du chapitre 10 qui traite, sous l'angle du déracinement et du déclassement, le cas du boursier et de l'autodidacte. Précisons tout d'abord que "si [1'] analyse [de l'auteur], un peu dramatique, ne s'applique qu'à une minorité de boursiers [...], elle convient encore, peut-être davantage, à un groupe plus vaste de désadaptés." L'auteur pense alors aux autodidactes. Ainsi, pour R. Hoggart "l'autodidacte perd ses attaches de classe dans son effort de promotion culturelle", "assis entre deux chaises" (Hoggart, 1970, p. 357), "il reste aussi gauche manuellement qu'intellectuellement" (p. 358). Il précise aussi que la personnalité de l'autodidacte est divisée, "d'une part, il admire l'intelligence facile [des bourgeois], la désinvolture de leurs vues", "d'autre part, il se méfie d'eux et ne peut s'empêcher de les mépriser" (p. 359). Ainsi, chez R. Hoggart, l'autodidacte n'appartient à aucun groupe. Il n'appartient plus à son groupe d'origine, mais n'appartient pas non plus à celui qu'il aurait souhaité atteindre. Il est seul, "le treizième à la douzaine" et "ne rit jamais, [ne connaissant] que le sourire forcé et malheureux" (p. 359). Cet ouvrage propose ainsi une première approche impliquée de l'autodidacte en termes de catégorie sociologique témoignant d'un début d'intérêt scientifique pour la notion.

4.2 L'autodidaxie compensatoire

L'ouvrage de B. Caceres (1967) sur les autodidactes s'attache à tracer leur portrait dans un esprit plutôt littéraire. Il présente ainsi Agricol Perdiguier, Martin Nadaud, Aristide Bruant, ou Jack London par exemple. Toutefois, l'auteur ne s'arrête pas là, il tente en plus de montrer combien leur autodidaxie leur a permis de pallier une scolarité déficiente envisageant ainsi cette autodidaxie sous un angle plus sociologique en la considérant comme compensatoire.

4.3 Les cadres authentiques et les cadres autodidactes : lecture comparée

En 1978, L. Boltanski, sociologue bourdieusien, réalise une recherche empirique sur les cadres autodidactes. Il s'agit ici d'interroger les différences entre les cadres dont le statut est comme validé par les traditionnels diplômes, et ceux qui, à coup de promotions successives, ont gravi peu à peu les échelons. Aux cadres "authentiques", "tout entiers dans leur identité officielle et légale", légitimés par leurs diplômes, sont opposés ces individus "«louches», sans «clarté» ni «transparence»", "inauthentiques" (Boltanski, 1978, p. 10) que sont les cadres autodidactes. Cet handicap, lié à la non-possession de diplômes, génère de grosses difficultés identitaires. Mais, ces cadres autodidactes, souvent privés des tâches correspondant à leur titre, vivent aussi avec incertitude leur statut de cadre et leur salaire.

4.4 L'autodidacte de P. Bourdieu

Un an plus tard, en 1979, la sociologie s'intéresse à nouveau aux autodidactes. C'est P. Bourdieu qui, cette fois-ci, consacre quelques pages, dans "La distinction" à cette catégorie sociologique. Outre le regard⁴⁰ que P. Bourdieu porte sur la méthode de l'autodidacte qu'il considère sous l'angle du "classement arbitraire" ou de l'"éclectisme

³⁹ R. Hoggart est issu d'un milieu populaire. Cette implication personnelle sera réaffirmée dans Hoggart, R. (1991). "33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises". Paris : Gallimard.

⁴⁰ On peut préciser, comme le fait H. Bézille-Lesquoy (2003, p. 31), que le regard de P. Bourdieu recherche distance et objectivation comparé au regard impliqué de R. Hoggart.

forcé de cette culture acquise au hasard" (Bourdieu, 1979, p. 378), l'auteur s'intéresse à construire la figure de l'autodidacte en opposition aux institutions scolaires⁴¹. Ainsi, l'autodidacte "n'a pas acquis sa culture selon l'ordre légitime qu'instaure l'institution scolaire" (p. 378). P. Bourdieu distingue alors deux sortes de culture, l'une légitime, celle de l'institution scolaire, l'autre illégitime, celle dont l'autodidacte s'empare. On peut ajouter que cette illégitimité de la culture est l'image que renvoie l'école à la figure de l'autodidacte. De plus, l'auteur insiste sur le rapport à la culture de l'autodidacte énonçant qu'il ignore "les étapes et les obstacles institutionnalisés et standardisés, les programmes et les progressions qui font de la culture scolaire un ensemble hiérarchisé et hiérarchisant des savoirs implicatifs" (p. 378) ou mettant en évidence la perversion de l'autodidacte dans son "avidité accumulatrice" (p. 380) de savoir.

P. Bourdieu complète ce tableau en distinguant deux sortes d'autodidacte : l'autodidacte "primaire", qui pratique une "autodidaxie orthodoxe" et que l'auteur qualifie d'"ancien style" (il correspond à celui dont nous avons rapidement parlé ci-dessus) et l'autodidacte "nouveau style" qu'il convient de présenter maintenant. Ainsi, issu également des classes populaires, l'autodidacte "nouveau style" est "souvent maintenu dans le système scolaire jusqu'à un niveau relativement élevé". Il côtoie la culture légitime dans un rapport "familier" et "désenchanté" et s'investit dans des domaines souvent "abandonnés ou dédaignés par l'univers scolaire" (p. 92). L'auteur cite les exemples du jazz ou de la bande dessinée. Alors, l'autodidacte "dominé" d'hier semble laisser la place à un autodidacte dont l'image et l'identité se revalorisent. Il paraît possible, comme le fait H. Bézille-Lesquoy (2003, p. 33), de considérer la ressemblance qu'il y a entre le boursier de R. Hoggart et l'autodidacte "nouveau style" de P. Bourdieu⁴².

4.5 C. Fossé-Poliak : dans le prolongement de R. Hoggart et de P. Bourdieu

Dans "La vocation d'autodidacte", C. Fossé-Poliak (1992) cherche à comprendre la trajectoire atypique d'individus non-bacheliers et pourtant inscrits à l'université. L'auteur considère ces sujets comme des autodidactes et prend soin de préciser qu'on est "en droit de qualifier d'autodidacte tout prétendant sans ressource, qui aspire et parvient, par des voies hétérodoxes, à modifier le destin social qui était initialement le sien en accédant, dans différents champs de l'espace social, à des positions et/ou des savoirs « réservés » aux bénéficiaires légitimes" (Fossé-Poliak, 1992, p. 10). Ce travail prolonge les regards de P. Bourdieu et de R. Hoggart. En effet, outre le fait que l'autodidacte "nouveau style" de C. Fossé-Poliak soit à distinguer de celui de P. Bourdieu, l'auteur complète la typologie en distinguant les "vrais" autodidactes des "faux". Cette distinction s'opère alors en prenant en considération plusieurs éléments comme l'amplitude de l'interruption scolaire, la position sociale des parents et le niveau de leurs diplômes ou la forme de la famille (p. 47-51). De plus, comme R. Hoggart, elle s'intéresse à la "solitude du déclassé" en affirmant toutefois la différence entre le boursier et l'autodidacte : ainsi, à ses yeux, "l'abandon, précoce, progressif, réglé, du groupe d'origine qu'organise le système scolaire (la carrière du "boursier") ne se confond pas avec l'"échappée, tardive, imprévue, chaotique de l'autodidacte". En outre,

⁴¹ D'où le titre de cette partie de l'ouvrage de P. Bourdieu : "L'école et l'autodidacte" (p. 377-381).

⁴² Notons que dans les mêmes années les expertises de l'Unesco mettent en évidence une autodidaxie "aristocratique" c'est-à-dire choisie, pure, individuelle, minoritaire et limitée à l'inverse d'une autodidaxie "prolétarienne" qui elle est imposée par les conditions de vie (Unesco (1980) Réunion européenne sur les modalités d'apprentissage : Rapport final et recommandations, Paris, Unesco, cité par Verrier (2002)).

elle réaffirme que l'isolement de l'autodidacte "est le produit d'un double rejet". En effet, ses proches comme son univers d'aspiration le tiennent à distance. L'auteur précise encore que si l'autodidacte est "victime de l'exclusion, il en est aussi l'auteur" (p. 191).

5. LE REGARD DE LA PSYCHANALYSE

Les regards littéraires, historiques ou sociologiques ne doivent pas nous faire oublier l'approche psychanalytique. Il convient donc de se préoccuper désormais de "l'inconscient autodidacte". Ainsi, quand la psychanalyse s'intéresse à l'autodidaxie ou plus particulièrement à l'autodidacte, elle témoigne que le phénomène ne peut pas se résumer exclusivement à un "processus d'essence social" (Verrier, 1999, p. 52). En effet, l'analyse de l'inconscient autodidacte peut expliquer cette attirance inouïe vers le savoir qui aspire l'autodidacte et son énergie. C'est ce que propose P.L. Assoun quand il écrit sur l'inconscient autodidacte de Jack London/Martin Eden (5.1). R. Kaes, quant à lui, prolonge cette lecture en l'associant à la thématique de l'enfermement avec l'autodidacte Félix (5.2)⁴³.

5.1 L'inconscient autodidacte de P.L. Assoun

P.L. Assoun analyse la situation de transmission de savoir en se positionnant non pas du côté de l'éducateur mais "de l'autre extrémité de la situation psychique" (Assoun, 1992, p. 62). En effet, l'auteur aborde la question sous l'angle de l'autodidacte chez qui "le désir d'être enseigné a subi, au dire même du sujet, une frustration primitive" (p. 62). L'autodidacte, caractérisé par "un état de manque", "une misère subjective" (p. 62), organise une quête démesurée de savoir durant laquelle il met en œuvre les moyens nécessaires à la réparation sollicitant parfois "l'autre" "« imaginaire » et « symbolique »" (p. 63) dans sa démarche d'apprentissage. Alors, la présence de "l'autre" que l'autodidacte incarne dans le but de "se ré-adresser" le savoir, afin de réparer l'injustice, de se réparer, montre combien P.L. Assoun affirme le besoin d'autrui – même imaginaire ou symbolique – dans l'autoconstruction de soi.

Dans un second temps, P.L. Assoun appuie son raisonnement sur une lecture comparée du roman autobiographique de J. London et d'une biographie de l'auteur⁴⁴. Il met alors en évidence "une problématique commune au héros du roman et à l'auteur" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 39) réaffirmant ainsi la frustration primitive de l'écrivain privé d'enseignement. La non-reconnaissance de J. London par son père ainsi que l'attente forte de sa mère amène P.L. Assoun à identifier la passion d'apprendre comme un "symptôme" (Assoun, 1992, p. 64), la "folle course au savoir" (p. 65) comme une pathologie susceptible d'expliquer le "drame" (p. 67) de l'autodidacte qui recherche, dans cette "transe de savoir", "la recréation perpétuelle et fragile d'un « soi » introuvable" (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 41). Cette faim d'apprendre⁴⁵, cette pulsion vers

⁴³ Le regard de la psychanalyse peut être encore prolongé, comme le fait C. Verrier (1999, p. 55-57), par l'auto-analyse du rêve autodidasker de Freud suivie de l'analyse du même rêve par D. Anzieu (Anzieu, D. (1959). "L'auto-analyse, son rôle dans la découverte de la psychanalyse par Freud. Sa fonction en psychanalyse". Paris : PUF ou encore Anzieu, D. (1975). "L'auto-analyse de Freud et la découverte de la psychanalyse". Paris : PUF, 2 tomes).

⁴⁴ Sinclair, A. (1977). "Jack, a biography of Jack London". Londres: Weidenfeld and Nicholson (traduction française Belfond, 1979).

⁴⁵ "C'est avec cette « faim de loup » qu'il aborde les « nourritures terrestres » et qu'il « mange du savoir »" (Assoun, 1992, p. 71)

la connaissance, ce désir de savoir inextinguible est intimement lié à l'enjeu existentiel de l'autodidacte en construction permanente.

5.2 Le cas de Félix décrit par R. Kaes

Comme son titre l'indique, dans cet ouvrage collectif, R. Kaes (1973) lie les termes "fantasme" et "formation". Il s'intéresse plus particulièrement à l'autoformation à travers le cas de Félix. Félix est un autodidacte singulier, pathologique et les thèmes qui ressortent de ce cas particulier peuvent être contenus dans les notions d'enfermement, d'autarcie et d'autodestruction. "Je me suis formé tout seul. Je ne dois rien à mes parents, absolument rien, ni à l'école, ni à personne." (Kaes, 1973, p. 8) affirme Félix. Ce refus de l'autre⁴⁶ correspond à l'image que semble avoir le sens commun de l'autodidacte et cet idéal autodidactique, ce modèle de pureté témoigne, sinon qu'il existe⁴⁷, au moins que certains autodidactes, aveuglés par leurs fantasmes, v croient parfois. Mais Félix, dans ce modèle autarcique⁴⁸ où il ne reconnaît pas la figure du père, ne peut pas "se constituer une identité, une limite, un pénis à [lui] sur lequel compter". Pour se construire, il doit refuser cette autogénèse en laquelle il croit et accepter "l'historicité", "la relativité" (p. 11), la filiation, la castration. On peut encore relever l'importance que R. Kaes donne au mythe du Phénix, cet oiseau sans parents "qui se crée lui-même de son propre corps", "qui procède de lui-même à son engendrement", qui renaît de ses cendres. En effet, l'auteur considère que "la figure qu'il représente est [...] à la fois celle d'une autoformation et d'une autodéformation cyclique" (p. 14) et qu'elle renvoie à ce fantasme autarcique d'autoformation vécu par Félix. Précisons encore que l'auteur consacre une partie aux fantasmes autarciques d'autoformation dans les groupes (p. 16-18).

6. LE REGARD DE LA PSYCHIATRIE

Le cas de Felix, présenté par R. Kaes dans le point précédent, révèle un autodidacte pathologique. C'est sur ce même modèle que certains psychiatres considèrent l'autodidacte comme atteint de paranoïa. C'est en tout cas le regard de Genil-Perrin qui réserve, dans son ouvrage "Les paranoïaques" (1926), un chapitre sur les autodidactes, les inventeurs, les réformateurs, les revendicateurs qu'il intitule "paranoïaques atypiques". Sur le point qui nous intéresse, il dit : "L'autodidactisme, entendu dans un certain sens, est presque toujours un symptôme de mentalité paranoïaque. Ce n'est évidemment pas le cas pour les sujets moyens, de médiocre talent et de bonne volonté,

⁴⁶ "Se suffire à soi-même est la réponse fantasmatique que Félix se forge pour se garantir contre l'angoisse de la perte et de la destruction de soi, pour s'assurer de manière radicale contre le danger que représente pour lui l'intervention d'un autre" (Kaes, 1973, p. 12).

⁴⁷ Rappelons le point de vue de J.L. Le Cam sur la question : "L'autodidacte absolu – dont nous savons bien sûr qu'il n'existe pas à l'état pur – est donc tout simplement « impensable » dans l'idéologie luthérienne du XVIe-XVIIe siècle" (Le Cam, 1996, p. 36). De telles remarques se faisaient déjà en 1970 dans le *Diccionario de pedagogía* dirigé par le Dr. Víctor García Hoz. En effet, dans la définition de "autoeducación" il apparaît que "l'auto-éducation pure n'est pas possible, tout comme il est impossible de trouver l'individu solitaire face à la Nature. On ne peut parler d'auto-éducation pure que par abstraction. La fiction d'un Robinson solitaire sur son île est aussi étrange que de supposer qu'il ne portait pas en lui une formation reçue" ("la autoeducación pura no es posible, como no es posible encontrar el individuo solitario frente a la Naturaleza. Sólo por abstracción puede hablarse de una autoeducación pura. La ficción de un Robinson solitario en su isla es tan peregrina como suponer que no llevaba consigo una formación recibida" (Villarejo Mingez, 1970, p. 89-90)).

⁴⁸ H. Bézille-Lesquoy considère que ce fantasme autarcique "met en scène l'illusion de toute puissance" (2003, p. 38).

qui, privés de direction, s'élèvent au-dessus de leur milieu d'origine, enrichissant leur bagage intellectuel avec pertinence et prudence, en vue de leur perfectionnement technique. On ne vise pas non plus l'homme cultivé, qui, ayant appris à apprendre, a le droit d'alimenter son dilettantisme. Mais c'est presque toujours un paranoïaque, l'autodidacte type, celui qui, sans aucune préparation, s'embarque, présomptueux et seul, à la conquête de la science" (Genil-Perrin, 1926 cité par Fossé-Poliak, 1992, p. 32-33). Cette hypertrophie du Moi est parfois revendiquée par l'autodidacte lui-même. C'est le cas de "ducatboy" (pseudo) qui s'exprime de la façon suivante sur un forum le 10/04/2005⁴⁹: "Je pars de connaissances bizarres en informatique (autodidacte sur PC depuis 15 ans en bref schizo à tendance paranoïaque) y a qu'un raisonnement que je connaisse, c'est celui par l'absurde [...] voire celui en force ou coup de poing électronique avec arrachage de la prise murale avec les dents et satellisation du PC".

7. LE REGARD DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Les sciences de l'éducation s'intéressent aux pratiques autoformatives depuis le milieu des années 60 en Amérique du Nord et depuis le début des années 80 en France. Il convient donc, dans ce rapide état des lieux, de mettre en évidence les caractéristiques, les motivations et les besoins de l'auto-apprenant (7.1), mais aussi d'identifier la récente reconsidération du concept d'autodidaxie (7.2) sans oublier d'évoquer les auto-apprentissages dans le monde particulier de l'entreprise (7.3).

7.1 Les caractéristiques, les motivations et les besoins de l'auto-apprenant

A. Tough travaille, dès la fin des années 60, sur les projets de formation de l'adulte⁵⁰. Il lance ainsi le début des recherches sur l'autoformation, met en évidence le concept de "projet de formation" et considère son caractère intentionnel et autoplanifié. Il cherche à identifier les motivations qui poussent l'adulte à apprendre⁵¹ dans une approche originale qui consiste à les identifier "sous l'angle très pragmatique des raisons conscientes évoquées par l'apprenant lui-même" (Carré, 1985, p. 11). Il ressort de ce travail que "chaque projet est caractérisé par un grand nombre de raisons invoquées : 3 au minimum, dont 2 raisons puissantes, et 6 en moyenne" (p. 12). On peut également remarquer que plus le projet de formation avance plus la motivation à continuer s'accroît. La raison la plus importante qui pousse l'adulte à apprendre est le désir d'utiliser ses nouvelles connaissances pour un objectif d'action. De plus, dans un souci de mesure, l'auteur identifie que :

"les adultes consacrent chaque année un temps considérable à des efforts de formation majeurs. En effet, un effort de formation majeur demande, selon l'auteur, une centaine d'heures. Et l'adulte type en effectue cinq par an : soit 500 heures au total. Certains de ces projets dépendent d'instructeurs et/ou de cours mais plus de 70% sont auto-organisés et d'autres dépendent d'amis et de groupes de pairs" (Tough, 1971 cité par Carré 1992, p. 48-49).

⁴⁹ http://forums.macgeneration.com/vbulletin/showthread.php?p=3125162#post3125162

⁵⁰ A. Tough soutient sa thèse de doctorat en 1966 à l'Université de Toronto (Tough, A. (1966). "*The assistance obtained by adult self-teachers*". Thèse de doctorat inédite. Département d'éducation. Université de Toronto).

⁵¹ Dans Tough, A. (1968). "Why adults learn; a study of the major reasons for beginning and continuing a learning project". Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Cette dernière remarque montre combien déjà les relations sociales sont identifiées comme faisant partie des outils d'apprentissage du sujet en situation autodidactique. En outre, même si les résultats des travaux de A. Tough sont parfois critiqués, particulièrement "sur le plan de l'échantillonnage des populations enquêtées", ils conservent la marque des travaux pionniers qui ouvrent la voie du large champ de l'autoformation et "demeurent la référence théorique la plus répandue auprès des auteurs de langue anglaise" (Carré, 1992, p. 49).

Plus tard, si M. Gibbons (1980) montre du doigt "les caractéristiques d'autodidactes à partir d'une analyse de leurs biographies" (Tremblay, 2003, p. 110), l'auteur précise que ces attributs ne sont pas suffisants pour expliquer leur décision d'apprendre par euxmêmes. A ses yeux, il est également nécessaire "que certaines conditions de l'environnement les invitent à faire ce saut vers l'autodidaxie" (Tremblay, 2003, p. 110): besoin d'apprendre plus vite, besoin d'approcher des savoirs nouveaux par exemple. P. Bouchard, qui s'est intéressé dans sa thèse (1993) aux motivations de l'auto-apprentissage, rapproche cette intégration de l'environnement comme facteur partiellement explicatif du passage vers l'autodidaxie de la théorie de K. Lewin qui reconnaît que les comportements découlent des besoins et intentions des personnes qui, elles-mêmes, naissent de la combinaison de l'environnement et des pulsions internes.

Cette importance de l'environnement est réaffirmée par Spear et Mocker (1984). En effet, au début des années 80, ces deux chercheurs préoccupés par les démarches d'apprentissage mettent en lumière, après l'analyse de 78 entretiens de sujets ayant menés un projet d'apprentissage, que ces individus "n'appren[ent] pas selon l'ordonnancement habituel" (Tremblay, 2003, p. 108). Les auteurs reconnaissent une organisation plus aléatoire qu'ils qualifient de "cadre organisateur" (*organizing circumstances*). Pour eux, le hasard propre à l'environnement est une source de structuration aléatoire du projet d'apprentissage.

Toujours au début des années 80, la québécoise N. Tremblay analyse les démarches d'apprentissage d'une dizaine d'autodidactes tous reconnus comme experts dans leur domaine. L'analyse qualitative qu'elle réalise la conduit à proposer cinq grands principes de l'apprentissage autodidactique que l'on pourrait énoncer ainsi : "Un autodidacte est conscient de ses qualités et de sa manière d'apprendre" (Tremblay, 2003, p. 146), il réfléchit sur ses processus d'auto-apprentissage afin de mieux les comprendre et de les piloter (méta-apprentissage). Sa démarche est relativement dépendante du contexte dans lequel il apprend. En effet, cette démarche heuristique "s'articule à partir d'intentions qui se définissent sans a priori et s'organisent à mesure que se définit le projet" (p. 148) (stochastique) et prend forme dans un "cadre organisateur" (organizing circumstances) que l'autodidacte complète par le réseau de ressources qu'il construit pour mener à bien ses apprentissages (réseautage). Ces deux concepts relativisent alors fortement l'image d'Épinal de l'autodidacte solitaire. L'auteur note aussi que le savoir autodidactique naît souvent dans l'action et dans la réflexion sur l'action (praxis). Ce concept de praxis, que l'on retrouve chez G. Le Meur (1998), semble relativement proche de l'abstraction réfléchissante chez Piaget.

7.2 Vers une reconsidération du concept d'autodidaxie

Si le concept d'autoformation était, en général, préféré à celui d'autodidaxie dans les recherches françaises du début des années 90, C. Verrier propose, en 1999, une lecture

détaillée de l'autodidaxie contemporaine. Après avoir convoqué les disciplines qui s'intéressent à la question, l'auteur présente une définition largement commentée de la notion réaffirmant que cet apprentissage singulier se déroule "hors de tout cadre hétéroformatif" comme le signale déjà P. Carré en 1994 et ajoutant le caractère "volontaire", intentionnel de l'apprenant ainsi que l'éventuel "recours à une personne-ressource" (Verrier, 1999, p. 83) précédemment affirmé par N. Tremblay.

Dans un second temps, l'auteur recherche à mettre en évidence les constantes et les variables de l'autodidaxie. Il suppose, en effet, qu'un certain nombre d'évolutions structurelles liées à l'informationnel, au communicationnel ou à l'éducatif par exemple ont pu "transformer [le] rapport au savoir de l'autodidacte et [...] son fonctionnement vis-à-vis des grands systèmes enseignants qui ont pris désormais une place importante dans nos vies" (p. 91).

L'auteur considère alors que "l'infini des possibles" autodidactiques peut être caractérisé par son intentionalité et son autorégulation. Il reconnaît toutefois le rôle que peut souvent jouer, dans les pratiques autodidactiques, l'imprégnation ou l'apprentissage expérientiel. Cette considération "de l'intensité variable entre prévision et aléa, entre intentionnel et non intentionnel" fait, par conséquent, ressortir deux grands types d'autodidaxie. Une première sorte d'autodidaxie serait "hautement planifiée", "principalement intentionnelle" alors qu'une seconde sorte serait, "certes planifiée", mais aussi largement guidée par les "aléa[s] de l'apprentissage expérientiel" (Verrier, 1999, p. 98). Ainsi, le "désordre", la "contingence", "l'aléa", le "fortuit" semblent être des caractéristiques essentielles de l'apprentissage autodidactique et sources d'inventivité, de créativité, de productivité. Cependant, une lecture plus fine témoigne "de la pertinence et de la justesse de tactiques et de stratégies autodidactes qui finalement organisent cette « désorganisation » en fonction de leur autodirection et autoplanification propre" (p. 113) rappelant ainsi le concept de cadre organisateur de Spear et Mocker. L'auteur ajoute que ces constantes peuvent être complétées par les évolutions du "rapport au maître et à l'école" (p. 123) entre le lointain passé de l'école non généralisée et le présent d'une école obligatoire pour une durée toujours plus longue.

Comme nous l'avons déjà clairement énoncé, l'autodidaxie se définit de fait par opposition à tout système hétéroformatif. Pourtant, C. Verrier note un certain nombre de rapprochements possibles entre autodidaxie et institution scolaire. A titre d'exemple, certains autodidactes recherchent à légitimer leurs apprentissages autodidactiques par d'éventuels diplômes⁵² réduisant alors la distance entre autodidaxie et institution scolaire donc le degré d'indépendance autodidacte. Cette démarche de validation des apprentissages autodidactiques peut alors passer par "la relation pédagogique [...] qui implique pour un temps au moins l'abandon de l'autodidactisme intégral" (p. 145) - remettant en cause le modèle d'hier (supposé) caractérisé par l'isolement. Le lien inverse est aussi évoqué. Paradoxalement, l'auteur avance que certains déboires de l'élève pendant son itinéraire plus ou moins long sur les bancs de l'école (comme par exemple une orientation non souhaitée) peut l'inviter à se ranger du côté de l'autodidaxie. Alors, l'autodidaxie "ne serait plus systématiquement le résultat d'une

⁵² L'auteur nous précise "que les diplômes se signalent [...] en tant que preuves que l'on est parvenu à un certain niveau de culture, et sans eux le doute peut s'installer sur la capacité à investir la « culture générale », ce doute pouvant toutefois être tempéré avec le temps". Ils sont une "« preuve » sociale de la détention du savoir" (Verrier, 1999, p. 143-144).

non-scolarisation". L'auteur pense qu'il est possible d'avancer "que finalement les autodidactes sont des produits en quelque sorte paradoxaux de l'école vis-à-vis de laquelle ils demeurent en situation de dépendance" (p. 150) comme en témoigne aussi ce besoin de retransmettre les savoirs acquis que ce soit sous le statut de personne-ressource, de formateur occasionnel ou de professeur en titre. En outre, l'autodidacte est un impressionnant vecteur d'imaginaire que l'auteur s'emploie à travailler en fin d'ouvrage.

Pour prolonger le point de vue de C. Verrier, on peut énoncer les travaux de H. Bézille-Lesquoy dont les recherches portent sur les pratiques autodidactiques et les représentations dont ces pratiques font l'objet, approchées sous l'angle double de la psychosociologie et de l'approche clinique. Ainsi, pour l'auteur la représentation de l'autodidacte est double — c'est "un personnage ambigu, composite, qui inspire le sentiment d'étrangeté" — . En effet, l'autodidacte cumule la figure du héros positif — il est à la fois "le héros : qui prétend accéder au savoir en empruntant un chemin non balisé, en dehors des cadres officiels ; *self made man* au fort potentiel créateur dont la volonté de « réussir » défie tous les obstacles, qui sait produire ses propres compétences et les faire reconnaître" — et celle du héros négatif — il est aussi "le damné : personnage qui a choisi l'auto-apprentissage par défaut, dans une démarche laborieuse et désordonnée, dans une quête réparatrice illusoire" (Bézille-Lesquoy, 2002). L'auteur nous propose également à la fin de son dernier ouvrage, une approche des pratiques autodidactiques (Bézille-Lesquoy, 2003, p. 153-187) en montrant combien l'autodidaxie est liée au quotidien, au cheminement des vocations et à la création.

7.3 Les auto-apprentissages professionnels

Les pratiques autodidactiques peuvent aussi avoir lieu en milieu professionnel. En effet, le premier choc pétrolier, annonciateur de ce que R. Boyer et J.-P. Durand appellent l'"après fordisme" (1993), s'accompagne de la remise en cause du paradigme taylorienfordien au profit d'un modèle productif nouveau nécessitant, comme le dit P. Carré, la transformation du travail, de nouvelles exigences de formation, un nouveau mode de management s'inscrivant dans une logique de décentralisation, de flexibilité et d'autonomie. Ces bouleversements semblent pousser dans le sens d'une autoformation des salariés⁵⁴ favorisant ainsi l'acquisition d'un "réflexe d'apprentissage permanent" (selon le programme Eurotecnet, cité par Carré, 1992, p. 30). Il semble alors que "le développement des compétences des entreprises passe par la mise en place de dispositifs de formation nouveaux, ouverts, intégrés à l'activité de travail, responsabilisants, centrés sur le sujet" (Carré, 1992, p. 30). De plus "l'éphémérité", de plus en plus grande, "des connaissances" (Le Meur, 1998, p. 14) favorise cette néoautodidaxie, "phénomène social éducatif majeur produit aujourd'hui par la société

Nous pouvons compléter ce point en soulignant, comme le fait P. Carré, que certains auteurs s'intéressent aux relations complexes qui existent entre école et autoformation. En effet, M. Gibbons et G. Phillips considèrent qu'"il est indispensable que la scolarisation des auto-apprenants commence par des expériences contraintes, puis négociées, et enfin autoplanifiées et auto-initiées" (Gibbons, M.; Phillips, G. (1982). "Self-education: the process of lifelong learning". *Canadian Journal of education*. n°4. vol. VII. p. 67-86, cité par Carré, 1992, p. 196). D'autre part, l'auteur note aussi que si pour P. Portelli, un parcours scolaire réussi favorise l'autoformation, d'autres auteurs, comme R. Brockett ou M. Gibbons, pensent, comme C. Verrier, que c'est l'expérience scolaire négative qui semble être à l'origine de l'auto-apprentissage. Cette dialectique, difficile à saisir, entre école et autodidaxie est réaffirmée par C. Fossé-Poliak en 1992.

⁵⁴ P. Carré estime, en rappelant A. Pain, que "le passage de l'organisation taylorienne à l'organisation participative implique une ouverture vers l'autoformation des salariés" (Carré, 1992, p. 28).

post-industrielle" (p. 24) et qui "correspond encore davantage qu'autrefois à un mode de travail pédagogique qui confie à l'apprenant (...) tous les contrôles sur sa formation quels que soient son instruction originelle, son âge et sa classe sociale" (p. 162).

Les entreprises sont conscientes des enjeux et les recherches sur ces questions avancent. On peut encore citer à titre d'exemple cette recherche originale entamée début 2000 et dirigée par P. Carré et O. Charbonnier – elle est caractérisée par une transversalité interterrains (6) et inter-niveaux d'analyse (3) – sur les apprentissages professionnels informels (API) c'est-à-dire sur "tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle" (Carré; Charbonnier, 2003, p. 20). Si le concept d'API est très englobant parce qu'il intègre l'éducation non intentionnelle, les apprentissages par imprégnation ainsi que les apprentissages expérientiels, il s'intéresse aussi à une forme d'autodidaxie professionnelle. En effet, sur un des terrains de recherche, "l'opérateur va apprendre (ou plutôt auto-apprendre) à écouter et à sentir les bruits et les odeurs de sa propre machine" (p. 102) témoignant ainsi d'un apprentissage sensoriel et autodidactique et montrant que les API à l'initiative de l'apprenant sont, lorsqu'elles sont intentionnelles et auto-dirigées, une forme professionnelle de l'autodidaxie. Cette recherche met, entre autres, en avant l'importance des lieux, moments et personnes "tiers", l'importance du statut ou encore des choix organisationnels et managériaux dans la construction des apprentissages professionnels informels. Cette remarque sur les apprentissages professionnels informels ne doit cependant pas faire oublier combien les situations d'autoproduction, souvent limitées à l'univers domestique, sont aussi porteuses d'autoformation comme R. Sue l'a déjà souligné (1985).

Même si cette revue de littérature sur la question donne l'impression de couvrir tous les champs, certains n'ont pourtant pas été traités. En effet, le regard que porte le cinéma sur l'autodidaxie a été laissé de côté. Nous reconnaissons qu'il est difficile d'identifier des films de cinéma véritablement consacrés à ce thème. Toutefois, s'il ne fait aucun doute que ce sujet est abordé par les cinéastes, il conviendrait, comme le fait remarquer H. Bézille-Lesquoy (2003, p. 149), d'explorer de façon plus "systématique" cette question⁵⁵.

⁵⁵ Notons toutefois les références de quelques films documentaires : Giré, J.-F. (2002). "*Michel Ragon, itinéraire d'un autodidacte*" ou encore Huraux, M. "*Vincent Van Gogh, l'autodidacte et ses maîtres*".

Bibliographie

Achard, M. (2005). "L'autodidacte". Paris : Fayard.

Assoun, P.L. (1992). "La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte". *Pratique de formation*. n°23.

Balaudé, J.F. (1994). Introduction de "Epicure. Lettres, maximes, sentences". Paris : livre de poche. p. 17-28.

Beillerot, J. (2001). "L'autoformation, pour le meilleur et pour le pire". Conférence au 6ème colloque sur l'autoformation. Montpellier. 5 décembre 2001.

Bézille-Lesquoy, H. (2002). "L'autodidaxie entre représentations et pratiques" in Moisan, A.; Carré, P. (2002) "L'autoformation fait social? Aspects historiques et sociologiques". Paris: L'Harmattan. p. 263-274

Bezille-Lesquoy, H. (2003). "L'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

Blanchard, M. (1997). "Quelles missions pour les BDP". BBF, t. 42. n°5. p. 8-15.

Boltanski, L. (1978). "Les cadres autodidactes". *Actes de la recherche en sciences sociales*. n°22. p. 3-23.

Bourdieu, P. (1979). "La distinction". Paris: Ed. de Minuit.

BOYER, R.; DURAND, J.-P. (1993). "L'après-fordisme". Paris : Syros.

Caceres, B. (1967). "Les Autodidactes : Agricol Perdiguier, Georges Navel, Maxime Gorki, Martin Nadaud, Béranger, Pierre Dupont, Eugène Pottier, Aristide Bruant, Jack London, Jehan Rictus, Henry Poulaille, Raoul Vergez, Georges Douart, Pierre Hamp...," coll. "Peuple et culture". Paris : Ed. du Seuil.

CARRÉ, P. (1985). "Du projet d'apprendre à la volonté de changer". *Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O.* n°220.

CARRÉ, P. (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle". Paris : La Documentation française.

CARRÉ, P. (1994). "Autodidaxie". Dans: Champy, P.; Etévé, C. (dir. publ.). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan.

Carré, P.; Charbonnier, O. (sous la dir.) (2003). "Les apprentissages professionnels informels". Paris : L'Harmattan.

Condorcet (1994). "Cinq mémoires sur l'instruction publique". Paris : GF Flammarion.

Dépliant sur les VAE du Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, disponible aussi sur le site http://www.travail.gouv.fr/dossiers/vae/index.html (pdf)

Dumazedier, J. (2002). "Penser l'autoformation". Lyon: Chronique Sociale.

FLAUBERT, G. (1999). "Bouvard et Pécuchet". Paris : Flammarion (Première édition : 1881).

FLOCH, R. (1982). "Pensées d'un autodidacte pour ceux qui ne le sont pas...". Saint-Julien-du-Sault: F.P. Lobies.

Fossé-Poliak, C. (1992). "La vocation d'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

Frijhoff, W. (1996). "Autodidaxies, XVIe-XIXe siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique". *Histoire de l'Education*. Numéro spécial 70. p. 5-27.

Genil-Perrin. (1926). "Les paranoïaques". Bibliothèque de neurologie et psychiatrie. N. Maloine Ed.

GIBBONS, M. et col. (1980). "Toward a theory of self-directed learning: a study of experts without formal training". *Humanistic Psychology*. 20. p 26-37.

Greyerz, K.V. (1996). "L'autoformation spirituelle en Angleterre (XVIIème siècle)". *Histoire de l'Education*. numéro spécial 70.

Guigou, J. (2001). "L'autonomisation des apprentissages dans la société capitalisée". *Temps critiques*, n°12, p. 83-88. aussi disponible sur le site Internet www://alor.univ-montp3.fr/article259.html mis en ligne le 19 septembre 2003.

Hergé. (1956). "Tintin. L'affaire Tournesol". Casterman.

Hoggart, R. (1970). "La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre". Paris : Editions de Minuit. (Première édition : 1957)

Houssaye, J. (sous la direction de) (1997). "Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui", Paris : A. Colin.

KAES, R. (1973). "Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de se former". In Anzieu, D.; Kaes, R. (dir) (1973). "Fantasme et formation". Paris : Dunod. p.8-20.

Kulich, J. (1970). "An overview of the adult self-learner". *Adult Education Journal*. 13. p. 22-35.

LA BORDERIE, R. (2002). "Les grands noms de l'Education". Paris : Nathan 128.

LE CAM, J.L. (1996). "A la recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750)". Histoire de l'Education. n° spécial 70. p. 29-47.

Le Meur, G. (1998). "Les nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation". Chronique sociale, Les Presses de l'Université de Laval.

London, J. (2003). "Martin Eden". Paris: Edition 10/18.

Long, H.B.; Ashford, M.L. (1976). "Self-directed learning inquiry as a method of continuing education in colonial American". *The Journal of General Education*. 28. p. 18-32.

Marion, S. (1993). "L'école de la vie ou la France autodidacte". Paris : J.C. Lattes.

Nadaud, M. (1977). "Léonard maçon de la Creuse". Paris : François Maspero.

PINEAU, G. (1983). "Produire sa vie, autoformation et autobiographie". Montréal : Edilig, Ed. St Martin.

ROBINET, J. (1981). "L'autodidacte". Paris : Edition Slatkine.

SARTRE, J.P. (2003). "La nausée". Paris : Editions Gallimard (Folio) (Première edition : 1938).

Spear, G.; Mocker, D. (1984). The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*. 35(1). p. 52-77.

Sue, R. (1985). "De l'autoproduction à l'autoformation". *Education Permanente*. juin 1985. n° 78-79.

Tough, A. (1971). "The adult's learning projects". OISE

Tremblay, N. (1986). "Apprendre en situation d'autodidaxie". Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed. Anthropos.

Verrier, C. (2002). "Eléments pour une approche de l'autodidaxie". BBF. t. 47. n°3.

VILLAREJO MÍNGEZ, E. (1970). "autoeducation". In V. García Hoz (dir) (1970). "Diccionario de pedagogía". Barcelone : Editorial labor, S.A. p. 89-90.

CHAPITRE 3: REGARDS SUR LA NOTION DE RELATION SOCIALE

"L'homme n'est qu'un nœud de relations. Les relations comptent seules pour l'homme." SAINT-EXUPÉRY A. (de). "Pilote de guerre" (1942).

Sur le même modèle qu'au chapitre précédent, il convient, désormais, d'étudier la multiréférentialité de la notion de "relation sociale". Ce travail préalable permettra d'identifier les différentes directions qui s'offrent à nous en manipulant cette notion et, bien sûr, de choisir celle qui sera la nôtre. Précisons dès maintenant que le terme "relation" renvoie couramment au "lien", au "rapport" quand l'adjectif "social" qui lui est attaché précise la nature – humaine, sociétale – de cette relation. Cette notion, large et englobante, est intimement liée au concept de "réseau social" qu'elle dissimule inévitablement. En effet, une lecture agrégée des relations sociales donne nécessairement à voir un réseau de relations. Ainsi, nous travaillerons dans un premier temps la notion de "relation sociale" en nous intéressant, de façon systématique et exclusive, aux relations dyadiques (1). Ensuite, nous déconstruirons le concept de "réseau social" qui se cache derrière (2). Enfin, parce que les penseurs de l'autodidaxie ou de l'autoformation se sont parfois interrogés dans ce sens, nous dresserons un rapide inventaire des études liant autodidaxie et relations sociales (3).

1. "Relation sociale": regard pluriel sur une notion au singulier

La notion de "relation sociale" est intimement liée à l'homme. Aussi, apparaît-elle à de nombreuses reprises à l'intérieur de champs disciplinaires variés dans l'histoire des sciences. Dans cette partie, nous ne pourrons pas dresser un inventaire complet des travaux qui portent sur cette notion mais nous montrerons combien elle est porteuse de sens et d'intérêt tant dans la large horizontalité temporelle que dans la verticale étendue des disciplines.

Sans faire de partie spécifique sur la littérature, le théâtre ou l'art en général, on peut très rapidement noter que les "occasions sociales" que l'activité humaine porte en elle sont souvent relayées par ces disciplines. On peut penser, entre autres, aux interactions sociales que révèle le dialogue d'un roman,

- "Maintenant est-ce que je peux aller jouer, ma tante?
- Déjà ? Où en es-tu ?
- J'ai fini. ma tante.
- Ne mens pas. Tom ; tu sais bien que je n'aime pas ca.
- Ma tante, je ne mens pas ; c'est fini" (Twain, 1996, p. 63).

aux formes classiques de narration où "l'autre" prend corps dans le discours du narrateur,

"La créature cessa de parler, et fixa sur moi ses regards en attendant une réponse. Mais j'étais troublé, perplexe, et incapable de rassembler suffisamment mes idées pour comprendre toute la portée de sa proposition" (Shelley, 1979, p. 227).

ou à la présentation des personnages qui précède classiquement le début d'une pièce de théâtre, ou à chaque changement d'acte et de scène quand la pièce est divisée de la sorte. La peinture, le cinéma et la photographie donnent, eux aussi, souvent à voir une image de ces relations. Mais intéressons nous désormais plus spécialement aux disciplines scientifiques qui interrogent depuis longtemps les relations sociales dyadiques pour mieux comprendre l'homme. Nous commenterons successivement et succinctement le regard de la philosophie (1.1), de la psychologie-analyse (1.2), de la sociologie (1.3) et de quelques autres disciplines (1.4).

1.1 Le regard de la philosophie

La philosophie s'est, elle aussi, toujours souciée de ces questions. Prenons quelques exemples éclairants. Le philosophe grec, Aristote considère déjà "que l'homme est naturellement un animal politique" (Aristote, 1950) insistant sur le caractère naturel de la sociabilité humaine et sur la forme que prend cette sociabilité au sein d'une cité. Il reconnaît que l'être humain vivant seul mérite, selon la formule homérique, "le reproche sanglant d'être sans famille, sans lois, sans foyers; car celui qui a une telle nature est avide de combats et, comme les oiseaux de proie, incapable de se soumettre à aucun joug". Cependant, s'il arrive qu'un homme vive seul "par l'effet de quelques circonstances", l'auteur le reconnaît, malgré tout, comme un animal politique que des causes extérieures ont contraint à vivre seul et non comme un être insociable par essence.

T. Hobbes, philosophe anglais du XVIIème siècle, marqué par la guerre civile qui divise son pays, réfléchit, quant à lui, sur les causes de la destruction des sociétés et des Etats ainsi que sur les raisons qui conduisent les hommes "à la révolte, à la sédition et à la guerre" (Zarka, 1994, p. 305). En creux, l'auteur se pose aussi la question de savoir "comment la multiplicité des volontés individuelles peuvent [...] donner naissance à une volonté politique unique" (p. 306). Hobbes met alors en évidence le fait que "le déploiement des relations interhumaines conduit irrésistiblement à un conflit universel qui met l'existence de chaque homme en péril" (p. 307). L'auteur considère ainsi que les relations entre les hommes dans l'état de nature sont porteuses d'inquiétude, d'incertitude et de crainte car ces "relations interhumaines vont dès lors être minées de l'intérieur par la défiance, la rivalité et la recherche mutuelle de supériorité" (p. 311). L'homme est donc, selon Hobbes, "un loup pour l'homme" (1651). C'est dans cet "état de guerre" que la protection de l'être et le bien-être des individus nécessitent l'institution volontaire de l'Etat à travers un pacte social.

Sans évidemment chercher l'exhaustivité, on peut encore évoquer la réflexion de J.-J. Rousseau sur le contrat social ou le regard de Hegel qui, en considérant que l'objet du désir de chacun est le désir de l'autre, affirme, sans équivoque, le besoin de l'autre pour exister

1.2 Le regard de la psychologie et de la psychanalyse

Les relations sociales sont éminemment importantes en psychologie en particulier sociale. En effet, les œuvres fondatrices de la discipline s'approchent déjà de la notion de "relation sociale". Le travail de G. Le Bon sur les foules (1895), celui de S. Freud sur les liens affectifs dans les groupes (1921) – "Les liens entre les individus d'un groupe s'établissent sous l'impulsion de l'amour qui en constitue la principale force de cohésion" (Blanchet, Trognon, 1994, p. 13) – en témoignent. Mais, au-delà de ces deux exemples lointains, la psychologie contemporaine se soucie d'intégrer les relations sociales sous de nombreux angles. Elle s'y intéresse, par exemple, sous l'angle de l'intégration. A ce titre, elle s'attache à comprendre la formation de la personnalité en distinguant trois étapes essentielles qui sont la symbiose psychologique (ou interactionnelle), le stade du miroir et la crise oedipienne. R.A. Spitz (1965), J. Lacan (1964) et S. Freud (1921) puis R. Kaës (1993) ont travaillé dans cette direction. Toujours concernant les mécanismes d'intégration, la psychologie s'intéresse aussi au

développement cognitif que Piaget (1928) ou plus récemment Perret-Clermont (1979) ou Doise et Mugny (1981) ont travaillé sous l'angle du conflit socio-cognitif et que A. Bandura (1980) a appréhendé à travers le concept de modelage. La psychologie sociale questionne aussi les relations sociales dans les groupes sous l'angle de la de la résistance au changement (Lewin, 1947), de l'influence majoritaire à travers le phénomène de la normalisation (Sheriff, 1936), du conformisme (Asch, 1952) et de la soumission à l'autorité (Milgram, 1974) ou encore sous l'angle de l'influence minoritaire illustrée, entre autres, par les expériences de Moscovici, Lage et Naffrechoux (1969) et de Paicheler (1985).

1.3 Le regard de la sociologie

Les sociologues se posent évidemment aussi la question du lien social et de la sociabilité (Simmel, 1896). Ils travaillent également le lien social sous l'angle du don (Mauss, 1923), de la solidarité (Durkeim, 1893) et envisagent le lien social et la socialisation (Elias, 1976). Par ailleurs, I. Goffman traite, de façon systématique, les relations sociales de la vie quotidienne sous l'angle de l'interactionnisme symbolique. Ce travail de description "quasi grammaticale" de "ce qui constitue l'étoffe de la société", c'est-à-dire "les rapports entre les gens" (Goffman, 1973), est une étude fine des relations sociales pour ce qu'elles sont. C'est pourquoi il semble important de s'attacher davantage à cet ouvrage. Ainsi, au chapitre 5 intitulé "Les signes du lien", I. Goffman considère que "l'individu est relié à la société par l'intermédiaire de deux attaches principales : l'appartenance pour les collectivités⁵⁶ et les relations sociales pour les autres individus" (Goffman, 1973, p. 181). L'auteur reconnaît que les relations peuvent véhiculer un ou plusieurs rôles évoquant finalement ce qu'on appelle aujourd'hui la multiplexité des liens. Il scinde aussi les relations en fonction de leur caractère "ancré" lorsque chacun identifie l'autre personnellement ou "anonyme" lorsque chacun se connaît sur la seule base de l'identité sociale, évoquant au passage "quelques formes intermédiaires mineures" (p. 182). En outre, chaque situation contient, en elle, des "indications à propos des relations, c'est-à-dire à propos des liens qui unissent les personnes, qu'elles impliquent des objets, des actes ou des expressions, et à la seule exclusion de l'aspect littéral des énoncés explicites". L'auteur les nomme "signes du lien" (p. 186). Il est aussi important de noter qu'I. Goffman suggère l'idée de "réseau", ce qui affirme l'évidente proximité conceptuelle qu'il y a entre relations sociales et réseaux sociaux.

1.4 Le regard de quelques autres disciplines

L'étude des situations de communication, en tant que telles, (du latin *communicare* qui signifie "être en relation avec") intéresse aussi beaucoup les chercheurs à travers les distances sociales entre les interactants (Hall, 1971), dans l'étude du système corporel, soit à travers les mouvements moteurs soit à travers les mimiques faciales (Ekman; Friesen, 1969) ou paraverbales ou encore dans l'approche du système langagier reconnu pour avoir un effet sur l'auditeur. Sur ce point, Jakobson (1963) évoque la fonction conative du langage quand Austin (1970) retient sa dimension perlocutoire dont l'importance est réaffirmée par Labov et Fanshel (1977). Les cybernéticiens comme N. Wiener posent aussi la question des relations sociales quand ils considèrent les êtres sociaux comme "entièrement définis par leur capacité à communiquer socialement" (Breton, 1997, p. 51). Il est encore intéressant de voir comment la sociobiologie traite la

⁵⁶ La sociologie des réseaux parlerait aujourd'hui de relations d'affiliation.

question du lien social et en particulier sous l'angle de "l'altruisme réciproque" (Wilson, 2000) expliqué par les concepts de "somme non zéro" et de "tit for tat" (donnant-donnant) en rappelant au passage que dans les jeux à somme non nulle, la coopération augmente avec le temps (Axelrod, 1992). Enfin, si l'approche macro-économique semble laisser peu de place aux relations sociales, la théorie des jeux, dans la nouvelle micro-économie, dont le but est d'étudier le comportement d'individus rationnels avec d'autres dans des situations de type coopératif ou non coopératif ainsi que l'économie expérimentale quand elle recherche la logique de l'action collective, par exemple, dans l'expérience du "jeu du bien public" sont ancrées dans les relations sociales. Les économistes s'inscrivent encore dans cette voie quand ils cherchent à intégrer l'altruisme dans leur questionnement comme c'est le cas par exemple chez A. Marshall (1890), chez G. Becker (1974) ou chez S.C. Kolm (1984).

On perçoit alors que la notion de "relation sociale" est large et englobante et qu'elle effleure de nombreuses disciplines scientifiques. Cette notion semble justifier la définition catalogue que propose P. Mercklé. En effet, pour lui les relations sociales peuvent être de nature très diverse et mettre en évidence "de[s] transactions monétaires, de[s] transferts de biens ou d'échanges de services, de[s] transmissions d'informations, de perceptions ou d'évaluations interindividuelles, de[s] ordres, de[s] contacts physiques (de la poignée de main à la relation sexuelle)". Il peut encore s'agir, plus généralement, "de toutes sortes d'interactions verbales ou gestuelles, ou encore de la participation commune à un même événement, etc" (Mercklé, 2004, p. 4).

Cette notion de "relation sociale" ne doit pas nous faire oublier le concept de "réseau social" qu'elle sous-tend et qui, aujourd'hui, est de plus en plus utilisé tant en sociologie que dans d'autres disciplines comme l'histoire, l'économie ou l'anthropologie.

2. Réseau social : ou quand les relations sociales sont au pluriel 57

"Réseau" est un terme ancien qui vient du latin *retiolus* (dimin. de *retis*) et qui signifie un ensemble de lignes entrelacées. Le Littré lui confère onze sens différents, allant du "tissus de fil, de soie, de fil d'or ou d'argent, en forme de rets" à "l'ensemble de chemins ou de voies ferrées qui mettent en communication les diverses localités d'une contrée". Aujourd'hui, "dans les pratiques sociales contemporaines, le réseau renvoie, par analogie, à un cercle de bons amis bien placés, parfois proches des puissances financières ou politiques, ou, à l'autre extrême de la société, une bande de militants de copains ou de voisins sur qui l'on peut compter en cas de besoin ou de détresse, pour mettre sur pied des actions collectives (réseau de solidarité ou de résistance) ou fomenter quelque mauvais coup (mafia)" (Deroy, 2000, p. 21-22). Aujourd'hui, le réseau, quand il est social, est un concept tendance que le sens commun affectionne. En effet, une rapide recherche⁵⁸ sur google renvoie 1 490 000 réponses. La même recherche

⁵⁷ Cette partie a été construite après avoir assisté, en auditeur libre, à l'atelier "Analyse des données relationnelles" de l'EHESS organisé conjointement par Stépane Baciocchi, Pascal Cristofoli, Arnaud Bringé et Bénédicte Garnier. Je les remercie très sincèrement. De nombreux documents pédagogiques créés par l'ENS-lsh et le CNED pour les préparationnaires à l'agrégation de SES ont également été utilisés. Nous remercions donc aussi très vivement ces institutions pour la mise en ligne de ces documents de qualité.

⁵⁸ Recherche réalisée le 12 décembre 2008. La même recherche faite le 30 septembre 2006 n'avait donné que 307 000 pages. Entre temps, les réseaux sociaux virtuels se sont largement démocratisés (Myspace, Youtube, Hi5 pour les réseaux d'amitié ou encore Viadéo, Ziki ou LinkedIn pour les réseaux professionnels).

en langue anglaise ("social network") renvoie, quant à elle, à 37 600 000 liens hypertextuels⁵⁹.

Quand le terme est utilisé par des scientifiques, il intéresse au départ les physiciens et les biologistes. Ce n'est qu'au début du XXème siècle que le terme réseau, que l'on peut définir comme "un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs" (Forsé, 2003, p. 200) est utilisé en sciences sociales. Cette approche fut initiée par la sociologie avec G. Simmel dès 1918, par la psychologie sociale avec J.L. Moreno dès 1934 et par l'ethnologie avec J. Barnes en 1957. Les sciences sociales semblent aujourd'hui, elles aussi, victimes de l'effet de mode ci-dessus mentionné. En effet, une autre recherche sur google associant, cette fois-ci, "réseau social" et "sociologie" ("social network" et "sociology") donne 23 700 réponses en français et 1 230 000 en anglais. L'utilisation contemporaine du concept de réseau social est fréquente et variée induisant des lectures et des emplois divers en fonction des sensibilités. Ce constat semble révélateur d'une envie de lire la société de façon plus mésosociologique en utilisant un paradigme à michemin entre holisme et individualisme méthodologique. Alors, pour mieux cerner le concept de réseau social en sociologie, nous présenterons quelques temps forts de la pensée sur la question en évoquant successivement le précurseur (2.1) et quelques pionniers (2.2) avant de nous intéresser à la forme contemporaine que prend cette perspective méthodologique (2.3)⁶⁰.

2.1 Un précurseur

Si les spécialistes anglo-saxons font souvent démarrer l'histoire de l'analyse des réseaux sociaux à J. L. Moreno, il semble intéressant, cependant, de retenir le philosophe et sociologue allemand G. Simmel comme précurseur légitime de cette perspective d'analyse. En effet, "il considère que ce sont les interactions et les relations entre les individus, et non les individus eux-mêmes et leurs attributs, qui constituent les objets élémentaires de la sociologie" (Mercklé, 2003, p. 3). Prenons, à l'intérieur de l'étonnante variété des travaux de G. Simmel, l'exemple de son étude sur "Les pauvres" (1908). L'auteur refuse de voir la pauvreté sous l'angle de l'attribut individuel – "Est pauvre celui dont les moyens ne suffisent pas à atteindre ses fins" (Simmel, 1998, p. 91-92) –, préférant l'envisager comme une caractéristique avant tout relationnelle. Cette lecture l'invite alors à distinguer "pauvreté individuelle" et "pauvreté sociale". De plus, pour l'auteur, la pauvreté comme attribut individuel ne suffit pas à faire rentrer un individu dans la catégorie sociologique des "pauvres", il faut lui ajouter cet aspect social. Ainsi, "les pauvres, en tant que catégorie sociale, ne sont pas ceux qui souffrent de manques et de privations spécifiques, mais ceux qui reçoivent assistance ou devraient la recevoir selon les normes sociales. Par conséquent, la pauvreté ne peut, dans ce sens, être définie comme état quantitatif en elle-même, mais seulement par rapport à la réaction sociale qui résulte d'une situation spécifique" (Simmel, 1998, p. 96-97). H. S. Becker (1963) s'ancre dans la même logique quand il considère que la déviance n'est pas seulement un acte transgressant la norme mais aussi un acte perçu, par les autres, comme étant déviant.

⁵⁹ Recherche réalisée le 12 décembre 2008. 9 540 000 liens au 30 septembre 2006.

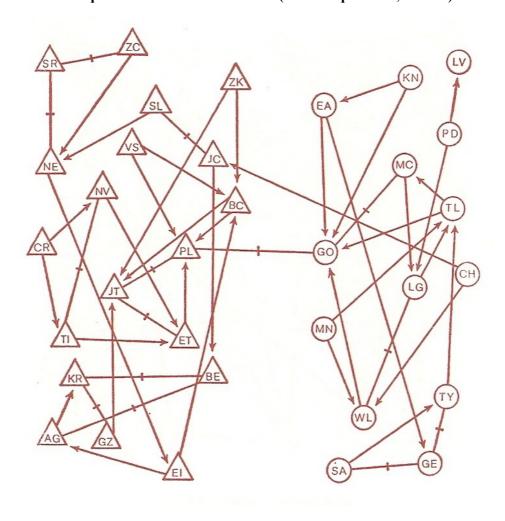
⁶⁰ Cet état de la littérature sur la question des réseaux sociaux sera là encore non exhaustif. Rappelonsnous, pour justifier notre non-exhaustivité, que l'ouvrage de S. Wasserman et K. Faust (1994), une référence sur la question des réseaux sociaux, contient une bibliographie de plus de 900 références.

2.2 Les pionniers

Le concept de "réseau" est mobilisé par de nombreuses disciplines appartenant au champ des sciences humaines et sociales. Nous chercherons à l'appréhender à travers les travaux pionniers de la sociométrie de J. L. Moreno (2.2.1), de l'anthropologie structuralo-fonctionnaliste de Radcliffe-Brown (2.2.2) ou encore de l'anthropologie de l'école de Manchester que J. Barnes (2.2.3) ou E. Bott (2.2.4) s'emploieront, ici, à représenter.

2.2.1 J. L. Moreno

J. L. Moreno (1889-1974) est un psychosociologue d'origine roumaine, qui développe, outre le psychodrame et le sociodrame, le test sociométrique et le sociogramme. Il utilise la notion de "réseau" de facon opératoire et en propose les premières explorations empiriques. Pour s'en convaincre, attardons-nous sur son étude de la collectivité de Huston (état de New York) (1934) où il s'intéresse aux attractions-répulsions de 506 jeunes femmes vivant dans cette institution close. L'enquête consiste à demander aux jeunes filles de citer 5 camarades, parmi les 505 restantes, avec qui elles aimeraient partager leur pavillon d'habitation et 5 avec qui elles n'aimeraient pas le partager, mettant en lumière un jeu de sympathies-antipathies à l'égard des membres de la collectivité. Cette étude révèle une organisation sociale de l'institution (attractionrépulsion) différente de son organisation officielle (répartition dans les pavillons). De plus, la "géographie psychologique" que propose l'auteur montre une volonté de compréhension structurale de la collectivité. Nous pouvons également ajouter qu'"appliqués aux groupes scolaires, les tests sociométriques moréniens et leur représentations sous la forme de sociogrammes montrent [...] la très faible mixité sexuelle des choix" (Mercklé, 2003, p. 6) ce que le sociogramme, ci-dessous, révèle par le peu d'interconnexions entre les deux groupes sexués (triangle = garçon, cercle = fille).



Graphe 1 : Structure d'une classe (3e classe primaire, 7-8 ans)

Moreno, 1934, annexes, planche VIII

2.2.2 A. Radcliffe-Brown

L'anthropologie structurale entretient aussi des liens avec le concept de réseau social. En effet, A. Radcliffe-Brown (1881-1955), anthropologue britannique renommé qui a longtemps travaillé sur les tribus d'Australie occidentale, ancre son discours dans la notion de "structure" reconnaissant qu'il emploie ce terme parce que "l'observation directe [...] montre que les êtres humains sont reliés entre eux par un réseau complexe de relations sociales" (Mercklé, cours en ligne). Ainsi, le prestigieux anthropologue considère la structure qui désigne ce réseau de relations existantes comme un équivalent du "réseau". Si C. Lévi-Stauss refuse cette équivalence stricte, son travail sur la parenté dévoile toutefois des relations révélatrices du réseau familial montrant combien l'anthropologie structurale a joué sur la forme contemporaine de l'analyse des réseaux sociaux.

J. Barnes fut membre du département d'anthropologie sociale de l'université de Manchester et, par conséquent, représentant de l'école de Manchester au même titre qu'E. Bott ou C. Mitchell. Dans un article de 1954 qui est devenu un classique, J. Barnes réalise une étude ethnographique de l'île de Bremnes dans l'ouest norvégien

dans le but de "rendre compte de l'organisation sociale" (Mercklé, 2003, p. 11) de cette petite communauté qui se vante d'être égalitaire. Il analyse trois "champs" sociaux : le premier champ, à base territoriale, est constitué d'unités administratives durables, le second renvoie au système industriel (industrie, pêche) et le dernier correspond aux liens d'amitié et de connaissance. Ce troisième champ retient particulièrement l'attention de l'auteur. Il l'appelle réseau social et considère qu'il surplombe le champ territorial et industriel. L'auteur présente des résultats ou plutôt des hypothèses qu'il formule à partir de ses observations. On peut, à titre d'exemple, retenir que J. Barnes considère que, dans cette île, "les individus peuvent être indirectement reliés entre eux par une chaîne qui ne comprend vraisemblablement pas plus de quatre relations d'interconnaissance" (Mercklé, 2003, p. 11) annonçant, d'une certaine façon, les expériences de S. Milgram sur le "petit monde" (1967). L'intérêt de ce travail réside dans le fait de rendre la notion de réseau social plus opératoire en particulier en mettant en évidence un certain nombre de propriétés structurelles des réseaux sociaux.

2.2.4 E. Bott

Psychologue canadienne, E. Bott a étudié l'anthropologie sous la direction de W. L. Warner à Chicago. Elle rejoint l'université de Manchester au début des années 50. Dans "Family and Social Network, Roles, Norms, and External Relationships in Ordinary Urban Families" (1957), elle s'attache à comprendre la vie quotidienne d'un certain nombre de familles anglaises. Dans ce dessein, l'auteur cherche s'il existe une relation entre "forme du réseau interne et [forme] du réseau externe" (Mercklé, 2003, p. 11). Sur la base de matériaux biographiques et relationnels issus d'une vingtaine de familles londoniennes, E. Bott décrit avec une grande minutie familles et relations. Elle repère dans un premier temps des variations au niveau du degré de ségrégation dans les rôles conjugaux retenant alors deux modèles opposés : celui de "séparation des rôles" et celui de "communauté des rôles". C'est ensuite qu'elle avancera "une hypothèse forte : le degré de ségrégation dans les rôles conjugaux varie en fonction de l'entrelacement du réseau social de la famille" (Mendras ; Oberti, 2000, p. 151-153), hypothèse qu'elle validera.

2.3 La sociologie des réseaux sociaux⁶¹ aujourd'hui

Si les origines de la théorie des graphes remontent au XVIIIème siècle avec Euler et son fameux jeu des "ponts de Königsberg", "les premières formulations synthétiques de la théorie des graphes sont dues à l'allemand König (1936)" (Mercklé, 2003, p. 12). Cependant, ces avancées passeront inaperçues dans l'Allemagne des années 30. Ce n'est qu'après 1950, suite à la réédition de certains ouvrages aux États-Unis, que le courant démarre tiré par des mathématiciens comme Cartwright, Harary ou Norman. Les avancées de la théorie des graphes⁶² ont proposé un cadre à l'analyse des réseaux sociaux légitimant un peu plus cette perspective qui toutefois, au regard des productions, peut être scindée en plusieurs courants. En effet, et sans supposer aucune hiérarchie de valeur, nous pouvons retenir trois orientations : la métaphore réticulaire (2.3.1), la *structural analysis* (2.3.2) et les réseaux égocentrés (2.3.3).

⁶¹ Cette démarche, aujourd'hui largement répandue, dépasse les frontières disciplinaires de la sociologie et rayonne aussi en économie, en démographie, en histoire ou en sciences politiques par exemple.

⁶² L'objectif n'est pas ici d'aborder ces avancées. Cependant, dans le cas d'un intérêt particulier pour ce point, on peut consulter avec profit Mercklé, P. (2003) ou le chapitre 3 de Degenne, A. ; Forsé, M. (2004, p. 75-90).

2.3.1 "Les mondes de l'art" d'H. S. Becker : une métaphore réticulaire.

Quand H. S. Becker se propose d'étudier l'art dans son livre, c'est pour envisager l'œuvre d'art comme le résultat d'une "action" ou "activité" collective liant l'artiste à du "personnel de renfort" (Becker, 1988, p. 44). Alors, nous pouvons dire avec P.-M. Menger que "l'objet du livre est de montrer comment dans tous les arts, la production, la diffusion, la consommation, l'homologation esthétique et l'évaluation des œuvres mobilisent des acteurs sociaux appelés à coopérer selon un certain nombre de procédures conventionnelles au sein de réseaux dénommés par H. S. Becker mondes de l'art" (Menger in Becker, 1988, p. 5). Toutefois, si H. S. Becker choisit de parler des "mondes" de l'art, c'est que "dans la gamme des métaphores par lesquelles les théories sociologiques caractérisent l'espace social et la configuration des rapports sociaux, celle de monde appartient à la tradition interactionniste" (p. 7-8). Cependant, si l'utilisation du concept de "monde" comme marqueur d'un courant de pensée ou comme signe d'appartenance à une école est retenue dans le titre ainsi que dans toute la trame de l'ouvrage, on peut également noter que le terme de "réseau" apparaît rapidement. En effet, si Becker considère que la coopération engendre "des structures d'activité collective que l'on peut appeler mondes de l'art", il propose, dans son approche sociologique, de déboucher "sur une meilleure appréhension de la complexité des réseaux coopératifs dont l'art procède" (Becker, 1988, p. 28). Nous pouvons aussi retenir, sinon pour maintenant, peut-être pour plus tard, que H. S. Becker se pose la question de savoir "comment les gens acquièrent [...] ces compétences de base ?" affirmant juste après que "les membres d'un monde de l'art sont autodidactes dans une large mesure" (p. 99).

2.3.2 La structural analysis

L'analyse structurale, approche dominante en analyse des réseaux, postule que le social se comprend mieux par l'étude du jeu des relations que par les classiques attributs individuels que sont l'âge, le sexe ou la classe sociale par exemple. Les chercheurs issus de ce courant travaillent sur des "réseaux complets" ("Whole network" ou "Total network"), "souvent de taille restreinte et délimités par des frontières socialement instituées" (Mercklé, 2004, p. 33). Ainsi, ils étudient les relations sociales au sein d'un groupe ou d'une organisation en utilisant des outils mathématiques issus de la théorie de graphes et des représentations visuelles ou matricielles de ces réseaux. Ce courant s'est accompagné d'outils informatiques puissants (Structure, Ucinet, Pajek) permettant le calcul rapide des caractéristiques des réseaux étudiés.

A l'intérieur du vaste espace littéraire consacré à la *structural analysis*, M. Gribaudi nous enseigne que "trois textes fondent les références généralement reconnues de cette approche" (1998, p. 9). Il s'agit de *Toward a structural theory of action* de R. S. Burt (1982), de *Social structure* de Berkowitz et Wellman (1988) et de *Social network analysis* de J. Scott (1991) qui, chacun à leur façon, précisent, affinent, commentent ou diffusent les contenus de cette démarche. Aujourd'hui, nombreux sont les travaux issus de ce courant. Ceux d'E. Lazega (1992) sur les relations dans un cabinet d'avocats d'affaires de Nouvelle-Angleterre sont une illustration forte de ce type d'analyse structurale dans le cadre d'un réseau complet intra-organisationnel.

On reproche toutefois souvent à ce courant de raisonner sur des réseaux finis et de faire l'économie des relations avec les individus situés hors de l'espace restreint retenu.

L'utilisation des réseaux personnels ou égocentrés permet, alors, de résoudre cette difficulté.

2.3.3 Les réseaux égocentrés

A côté de l'analyse structurale, les réseaux égocentrés ou personnels qui sont construits "au travers de pratiques telles que les sorties, la vie associative, les conversations" (Degenne et Forsé, p. 35) permettent, entre autres, l'étude de la sociabilité (forme de cette sociabilité, relations affinitaires, homophilie)⁶³. Cette démarche est principalement héritée des travaux anthropologiques sur les réseaux sociaux issus de "l'école de Manchester" à laquelle appartiennent, entre autres, J. A. Barnes, E. Bott et C. Mitchell⁶⁴.

M. Gribaudi, qui considère que les "artifices statistiques" issus de la *structural analysis* "se substituent [peu à peu] à la compréhension de l'objet" (1998, p. 29) étudié, revendique l'utilisation de ce type de réseaux. Le travail collectif, qu'il a dirigé en 1998, intitulé "Espaces, temporalités, stratification – exercices sur les réseaux sociaux", affirme l'importance de réfléchir sur les aspects méthodologiques liés aux réseaux égocentrés. La *structural analysis*, qui préfère l'analyse de liens observables à l'intérieur d'un espace fini (lieu de travail, salle de classe) ne permet pas, selon l'auteur, une bonne compréhension de l'objet étudié car de nombreuses relations sont manquantes :

"Nous ne pouvons pas comprendre les interactions d'un groupe donné d'individus si nous ne les considérons pas à la lumière de l'ensemble des liens que chaque acteur entretient en dehors de l'espace commun" (Gribaudi, 1998, p. 15-16).

Il faut, de plus, avoir à l'esprit qu'un réseau est une image réticulaire à un instant précis. En cela, l'approche générative reconnaît le réseau comme une configuration d'éléments en mouvement.

En outre, le repérage des contacts d'Ego passe par l'utilisation d'outils adaptés. Il s'agit, en général, soit d'un générateur de noms, soit d'un carnet tenu au jour le jour sur lequel Ego note les personnes rencontrées durant une période préalablement fixée, soit d'un relevé systématique des personnes apparaissant dans un corpus précis (récit de vie, ensemble de courrier, biographie par exemple).

3. Au croisement des relations sociales/réseaux sociaux et de l'autodidaxie

Dans le champ de l'autodidaxie ou de l'autoformation nombreux sont les auteurs qui refusent de voir les apprentissages par soi-même comme une forme de soloformation (3.1). Cependant, plus rares sont les études empiriques qui lient relations sociales/réseaux sociaux et autodidaxie (3.2).

⁶³ Pour plus de précisions, on peut consulter le chapitre 2 de Degenne, A.; Forsé, M. (2004, p. 35-74) et/ou le chapitre 3 de Mercklé, P. (2004, p. 39-52).

⁶⁴ Sur ce point, on peut lire avec intérêt la réflexion sur l'histoire de la pensée sur les réseaux sociaux que dresse M. Gribaudi (1998), en particulier la partie consacrée à une "généalogie oubliée" (p. 22-29), socle intellectuel de la future "école de Manchester".

3.1 Le refus de voir l'autodidaxie comme une forme de soloformation

Les penseurs de l'autoformation ont, depuis longtemps, souligné l'aspect social des apprentissages autodidactiques. Ainsi, quand E. Villarejo Míngez définit le concept d'auto-éducation⁶⁵, il affirme que sa pureté "n'est pas possible, tout comme il est impossible de trouver l'individu solitaire face à la Nature. On ne peut parler d'autoéducation pure que par abstraction. La fiction d'un Robinson solitaire sur son île est aussi étrange que de supposer qu'il ne portait pas en lui une formation reçue" (1970, p. 89-90). M. G. Moore va dans le même sens quand, en 1973, il considère qu' "un apprenant autodirigé n'est pas un Robinson Crusoé intellectuel, naufragé et isolé dans l'autosuffisance" (p. 669). Cette lecture est régulièrement confirmée. C'est le cas, en 1992, quand P. Carré considère que "les quelques études réalisées au cours des années 80 sur le thème de l'autodidaxie ont contribué à relativiser les images de "Robinson Crusoé de la formation", d'"orphelin de la culture" traditionnellement véhiculées par l'image de l'autodidacte" (p. 61). C'est encore le cas en 1998 quand G. Le Meur écrit en parlant des actions autodidactiques : "Nous voyons qu'il ne s'agit plus d'actions de "Robinson Crusoé" de la culture" (p. 114). En prolongement, d'autres auteurs, sans faire explicitement référence au mythe de Robinson, refusent l'idée d'un autodidacte isolé. En effet, J.L. Le Cam affirme que "l'autodidacte (...) n'existe pas à l'état pur" (1996, p. 36). Nous pouvons aussi évoquer G. Le Meur, qui en 1998 situe l'autodidacte au sein d'un réseau "de pairs et d'experts" (p. 76) que N. Tremblay prolonge en énonçant le concept de "réseautage" (2003, p. 151) pour nommer l'art de créer un réseau ou encore C. Verrier qui en 1999 emprunte le concept de "personne-ressource" (p. 83) à la chercheuse canadienne précédemment citée pour construire sa définition de l'autodidaxie.

3.2 Les approches empiriques

S'il ressort intuitivement ou à la marge d'une question de recherche que le sujet social apprenant en situation autodidactique est socialement lié, quatre études empiriques sont plus particulièrement soucieuses d'éclairer les mécanismes sociaux en jeu dans les phases d'apprentissage par soi-même. Nous évoquerons, alors, successivement l'enquête doublement pionnière de A. Tough (3.2.1) puis celles de N. Tremblay (3.2.2), de G. Pineau (3.2.3) et de C. Fossé-Poliak (3.2.4).

3.2.1 A. Tough

Dans sa recherche pionnière sur les apprentissages par soi-même, A. Tough (1967) s'intéresse aux relations d'aide durant les épisodes autodidactiques qu'il divise en plusieurs tâches (12). Sur la base d'une quarantaine de sujets ayant conduit un projet d'auto-enseignement (*self-teaching project*) d'au moins huit heures au cours de l'année précédente, l'auteur fait ressortir, entre autres, que les sujets ont obtenu de l'aide en moyenne sur 6,5 tâches sur les 8,8 qu'ils accomplissent, que tous les sujets sauf deux ont été aidés sur au moins 4 ou 5 tâches (les exceptions l'ayant été sur 2 ou 3) ou encore que le nombre d'individus qui aident les auto-apprenants est remarquablement important avec une moyenne de 10,6 (un minimum de 4 et un maximum de 31).

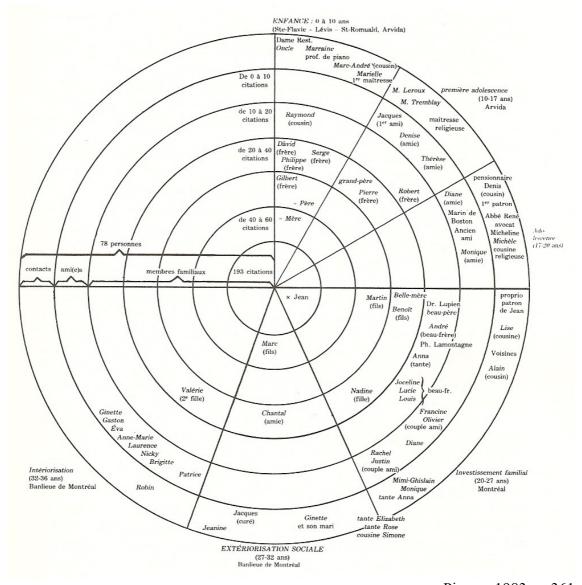
⁶⁵ L'auteur définit "auto-éducation" et non "autodidaxie". Toutefois, la proximité conceptuelle et le rapport à Robinson nous invitent à conserver cet exemple.

3.2.2 N. Tremblay

Un peu avant que Spear et Mocker (1984) ne relèvent l'importance du contexte sur l'apprentissage autodirigé, N. Tremblay, en 1981, dans le cadre de sa thèse, travaille les relations d'aide éducative. Sur la base d'une vingtaine de bénévoles sociaux au niveau scolaire faible, l'auteur réalise une série d'entretiens afin d'approcher, entre autres, les critères qui président le choix d'une personne et les besoins pour lesquels on consulte. Il était alors demandé aux interviewés de se remémorer les personnes qui, depuis les six derniers mois, avaient été consultées par rapport à leur projet éducatif. Dans un second temps, ils devaient s'interroger sur la nature de l'aide demandée. N. Tremblay met alors en évidence cinq catégories de besoins éducatifs que les relations d'aide satisfont : "ces catégories font référence à la gestion du projet, à l'acquisition des connaissances à l'obtention des ressources, à la maîtrise d'habiletés didactiques et à l'obtention de soutien" (Tremblay, 2003, p. 182-183).

3.2.3 G. Pineau

G. Pineau s'intéresse aussi à la dimension sociale de l'autoformation. Ainsi, lorsqu'il s'attache à l'autoformation de Marie-Michelle sous l'angle méthodologique des histoires de vie en formation, il consacre une partie aux "autres". Il note alors que Marie-Michelle recense 78 personnes considérant dès lors cet élément comme "un indice de leur impact" (Pineau, 1983, p. 359). Il identifie ensuite les rôles joués par chacun en scindant le "rôle des professionnels", le "rôle des éléments familiaux périphériques" et le "rôle des ami(e)s" et, guidé par Clouzot (1981), il distingue le rôle inconscient d'information, le rôle conscient de transmission, le rôle d'ouverture, le rôle temporel de suivi et le rôle de structuration que chacun peut jouer (p. 368). Dans sa réflexion, l'auteur élabore également une représentation visuelle du réseau de Marie-Michelle qu'il nomme "carte relationnelle". Cette première cartographie des données relationnelles ayant un lien avec l'auto-apprentissage est intéressante. En effet, si elle ne donne pas à voir les interconnaissances, elle introduit la temporalité par sa lecture circulaire évoquant les différentes phases de la vie ainsi que les différentes sphères sociales qui composent le réseau. En outre, elle interpelle celui qui s'intéresse à cette question et l'invite à réfléchir à la meilleure représentation possible de ce genre de données.



Graphe 2 : Carte relationnelle de Marie-Michèle

Pineau, 1983, p. 361

3.2.4 C. Fossé-Poliak

C. Fossé-Poliak consacre une étude à la vocation d'autodidacte d'étudiants non-bacheliers de l'université de Saint-Denis fondée sur une série d'entretiens. L'auteur retient l'importance "des parents et de la famille élargie" (Fossé-Poliak, 1992, p. 92) ou plus largement des "univers de rencontres" (p. 107) pour expliquer le saut vers l'autodidaxie. Ainsi, elle reconnaît que le capital culturel détenu par la famille (parents et famille élargie) et/ou que le climat culturel religieux et/ou militant qu'elle livre, peuvent devenir, pour l'autodidacte, une forme d'"héritage culturel" (p. 94) qui impulse l'autodidaxie. Selon l'auteur, "ces trajectoires d'exception doivent pour la plupart, leur réalisation à d'autres facteurs, d'autres espaces de socialisation, qui ont suscité, favorisé et orienté des promotions initialement improbables"(p. 116-117). Par conséquent, "tous les trajets d'autodidactes semblent avoir été marqués par des « rencontres décisives », par des passages dans divers lieux de sociabilité" (p. 117).

Nous terminerons en rappelant que la dimension sociale de l'autodidaxie préoccupe aujourd'hui de plus en plus les chercheurs. Souvenons-nous du symposium du Centre de Recherche Education-Formation-Insertion et du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France qui interroge la relation entre autoformation et lien social en 2000 ou du récent travail de J. Eneau (2005) qui s'intéresse, sous l'angle de la réciprocité et en contexte organisationnel, à la part d'autrui dans la formation de soi.

Bibliographie

Aristote, (1950). "Politique". traduction Thurot. Paris: PUF.

Asch, S.E. (1952). "Social psychology". Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Austin, J. L. (1970). "Quand dire c'est faire". Paris : Éditions du Seuil.

Axelrod, R. (1992). "Donnant-Donnant, théorie du comportement". Paris : O.Jacob.

Bandura, A. (1980). "L'apprentissage social". Bruxelles : Mardaga.

Barnes, J. A. (1954). "Class and Committees in a Norwegian Island Parish", *Human Relations*, n° 7.

Becker, G. (1974). "A Theory of Social Interactions". *Journal of Political Economy*, 82:1063-1094.

Becker, H. S. (1963). "Outsiders". New York: The Free Press.

Becker, H. S. (1988). "Les mondes de l'Art". Paris : Flammarion.

Blanchet, A.; Trognon, A. (1994). "La psychologie des groupes". Paris: Nathan.

BOTT, E. (1957). "Family and Social Network". London: Tavistock.

Breton, P. (1997). "L'utopie de la communication". Paris : La découverte/poche.

Burt, R. S (1992). "Structural holes. The social structure of competition", Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

CARRÉ, P. (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle". Paris : La Documentation française.

Degenne, A.; Forsé, M. (2004). "Les réseaux sociaux". Paris: Armand Colin, Collection U.

Deroy, F. (2000). "Petite histoire de la notion de réseau", *Education Permanente*, n° 144, 2000-3. p. 21-33.

Doise, W.; Mugny, G. (1981). "Le développement social de l'intelligence". Paris : interéditions.

Durkheim, E. (2007). "De la division du travail social". Paris: PUF [1893].

EKMAN, P.; FRIESEN, W. (1969). "The repertoire of nonverbal behavioral categories: Origins, usage, and coding". *Semiotica* 1, p. 49-98.

Elias, N. (1976). "La civilisation des mœurs". Pocket-Agora.

Eneau, J. (2005). "La part d'autrui dans la formation de soi". Paris : L'Harmattan.

Forsé, M. (2003). "Réseau". In *Dictionnaire de la sociologie*. (2003) Paris : Larousse. In Extenso. p. 200

Fossé-Poliak, C. (1992). "La vocation d'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

Freud, S. (1921). "Psychologie des foules et analyse du moi, Essais de psychanalyse". Paris : Payot. 1981. p. 117-217.

GOFFMAN, E. (1973) [1959]. "La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public". Paris : Minuit.

Granovetter, M. S. (1973). "The strength of weak ties". *American journal of sociology*. n°78. traduction sous le titre "La force des liens faibles". in Granovetter, M. S. (2000). "*Le Marché autrement*". Paris : Desclée de Brouwer. p. 45-74 ; p.1360-1380.

Gribaudi, M. (dir.), (1998). "Espaces Temporalités Stratifications. Exercices sur les réseaux sociaux", Paris : EHESS.

HALL, E.T. (1971). "La dimension cachée". Paris : Éditions du Seuil.

Hobbes, Т. (1971). "Léviathan". trad. Paris : Sirey. (1651).

JAKOBSON, R. (1963). "Essais de linguistique générale. Tome I : les fondations du langage". Paris : Editions de Minuit.

Kaes, R. (1993). "Le Groupe et le Sujet du groupe. Eléments pour une théorie psychanalytique du groupe". Paris : Dunod.

Kolm, S.C. (1984). "La bonne économie ; la réciprocité générale". Paris : PUF.

LABOV, W. et FANSHEL, D. (1977). "Therapeutic Discourse". N.Y.: Academy Prell.

LACAN, J. (1964). "Ecrits". Paris: Seuil.

Lazega, E. (1992). "Analyse de réseaux d'une organisation collégiale : Les avocats d'affaires". *Revue Française de Sociologie*. 33. 4. p. 559-589.

LAZEGA. E. (2007). "Réseaux sociaux et structures relationnelles". Paris : PUF (QSJ).

LE Bon, G. (1895). "La psychologie des foules". Paris : PUF. 1963.

LE CAM, J.L. (1996). "À la recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750)". *Histoire de l'Education*. n° spécial 70. p. 29-47.

Le Meur, G. (1998). "Les nouveaux autodidactes: néo-autodidaxie et formation". Chronique sociale, Les Presses de l'Université de Laval.

Levi-Stauss, C. (1958). "Anthropologie structurale". Paris : Anthropologie structurale, Pocket, coll. "Agora"

Lewin, K. (1947). "Group Decisions and Social Change". Troy, MO.: Holt, Rinehart & Winston.

Marshall, A. (1906). "Principes d'économie politique". Giard et Brière. tome 1. [1890]. Mauss, M. (1923, 1924). "Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques". Année sociologique. Nouvelle série 1, réédit. Paris, PUF (1993).

MENDRAS, H.; OBERTI, M. (2000). "Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires". Paris : Armand Colin. coll. "U".

Mercklé, P. (2003). "Les origines de l'analyse des réseaux sociaux". CNED / ens-lsh 2003-2004.

Mercklé, P. (2004). "Sociologie des réseaux sociaux". Paris : La Découverte.

Mercklé, P. cours agrégation SES de l'ENS-lsh. (en ligne): http://socio.ens-lsh.fr/agregation/reseaux/video-merckle/reseaux-video-merckle-title.php

Milgram, S. (1974). "Soumission à l'autorité : un point de vue expérimental". Paris : Calmann- Lévy.

MILGRAM, S., (1967). "The small world problem", *Psychology Today*, p. 61-67.

Moore, M. G. (1973). "Towards a theory of independent learning". *Journal of Higher Education*. 44(9).

Moreno, J. L. (1934). "Who shall survive", trad.fr., Fondements de la sociométrie, Paris: PUF, 1954.

Moscovici, S.; Lage, E.; Naffrechoux, M. (1969). "Influence of Consistant Minority on the Responses of a Majority in Color Perception Task". *Socio-Communication*. 32. p. 365-379.

PADGETT, J.F.; Ansell, C. K. (1993). "Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434", *American Journal of Sociology*, vol. 98, n° 6.

PAICHELER, G. (1985). "Psychologie des influences sociales". Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Perret-Clermont, A.-N. (1979). "La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale". Berne : Lang.

Piaget, P. (1928). "Psychopédagogie et mentalité enfantine". *Journal de psychologie normale et pathologique*. vol. 25. p. 31-60.

PINEAU, G. (1983). "Produire sa vie, autoformation et autobiographie". Montréal : Edilig, Ed. St Martin.

Radcliffe-Brown, A. R. (1940). "On Social Structure", *Journal of the Royal Anthropological Society of Great Britain and Ireland*. 70. pp. 1-12.

Shelley, M. (1979), "Frankenstein ou le Prométhée moderne". Paris : Garnier-Flammarion.

Sheriff, M. (1936). "The psychology of social norms". New York: Harper and Brothers.

SIMMEL, G. (1896-1897). "Comment les formes sociales se maintiennent ?" *Année sociologique*. Première année. p. 71-109.

Simmel, G. (1998) (1908). "Les pauvres". Paris : PUF.

Spear, G.; Mocker, D. (1984). "The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning". *Adult Education Quarterly*. 35(1). p. 52-77.

Spitz, R.A. (1965). "The First Year of Life". New York: International University Press.

Tough, A. (1967). "Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching project". Toronto: Ontario Institute of science of education.

Tremblay, N. (1986). "Apprendre en situation d'autodidaxie". Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

TWAIN, M. (1996). "Les Aventures de Tom Sawyer". Paris : Flammarion.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed Anthropos.

VILLAREJO MÍNGEZ, E. (1970). "autoeducation". In V. García Hoz (dir) (1970). "Diccionario de pedagogía". Barcelone : Editorial labor, S.A. p. 89-90.

Wasserman, S.; Faust, K. (1994). *Social network analysis, Methods and Applications*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.

WILSON, E.O. (2000). *Sociobiology. The New Synthesis*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press. (Edition originale: 1975).

ZARKA, Y.-C., (1994). Hobbes, p. 302-323, dans "Gradus Philosophique", Paris: Flammarion.

CHAPITRE 4 : PRATIQUES AUTODIDACTIQUES ET RELATIONS SOCIALES D'HIER ET D'AUJOURD'HUI, UNE PREMIERE EXPLORATION

"Si tu veux progresser vers l'infini, explore le fini dans toutes les directions." GOETHE (1749-1832). La seule connaissance théorique n'est pas suffisante pour avancer prudemment sur un terrain nouveau. Avant de réfléchir aux aspects méthodologiques et afin de mieux connaître la réalité des apprentissages autodidactiques d'hier et d'aujourd'hui, nous sommes donc allés sur ce terrain avec la naïveté du débutant. La lecture d'ouvrages autobiographiques, biographiques ou romanesques et l'écoute d'entretiens exploratoires réalisés avec des autodidactes dont le contact a été rendu possible grâce à quelques intermédiaires ont permis une première approche du terrain. Dans un cas comme dans l'autre, nous étions guidés par la dialectique isolement/sociabilité. Les ouvrages dont la structure préexistait à notre exploration étaient alors une source d'informations intéressantes, tout comme les entretiens dont la forme était faiblement structurée. Cette première exploration offre un regard sur les liens entre pratiques autodidactiques et relations sociales durant l'autodidaxie d'hier (1) mais aussi pendant les phases autodidactiques contemporaines (2)⁶⁶.

1. Pratiques autodidactiques et relations sociales d'hier

En prenant comme base "Bouvard et Pécuchet" de G. Flaubert (1.1), "Martin Eden" de J. London (1.2), "La nausée" de J.-P. Sartre (1.3), "L'autodidacte" de J. Robinet (1.4) et "L'autodidacte" de M. Achard (1.5), nous porterons un regard pointu sur les relations sociales liées aux apprentissages autodidactiques. Autrement dit, nous tâcherons de voir comment l'auto-apprenant intègre "les autres" dans ses apprentissages. Nous proposerons ensuite un début de typologie sur la question afin d'organiser les éléments préalablement repérés (1.6).

1.1 "Bouvard et Pécuchet" de G. Flaubert⁶⁷

Après avoir présenté les protagonistes et l'intrigue dans le chapitre premier de cette oeuvre inachevée où "il n'y a ni aventure, ni intrigue, ni coup de théâtre, pas même de mouvement, si ce n'est celui d'un cheval tournant la meule et parcourant sans cesse le même cercle" (Sabatier, 1881, cité dans Flaubert, 1999, p. 441), Flaubert s'intéresse aux apprentissages autonomes et hasardeux de Bouvard et Pécuchet. Il convient de noter que l'auteur ne laisse pas ses deux protagonistes seuls bien longtemps. En effet, dès la ligne 139 du chapitre 2, c'est-à-dire cinq pages après l'entame de leurs apprentissages, il considère que "d'abord, il faut aller voir chez les autres" (Flaubert, 1999, p. 71). Ici, M. de Faverges serait une personne susceptible d'aider les "deux héros" dans leur apprentissage de l'agriculture. Et même si l'auteur affirme que "depuis qu'ils habitaient le pays, ils se tenaient à l'écart" (p. 94), dès qu'ils se passionnent pour la chimie et après avoir considéré la difficulté qu'il y avait à apprendre par les livres (Cours de Regnault, Leçons de Girardin), ils n'hésitent pas à solliciter le médecin du village. En effet, "le docteur Vaucorbeil pou[rrait], sans doute, les éclairer" (p. 107) sur l'atomicité supérieure nous dit Flaubert. Bouvard sollicitera aussi un ami, Barberou, pour obtenir des informations sur des cadavres postiches comme Pécuchet lorsqu'il "écrit à Dumouchel, pour avoir un microscope" (p. 131) pendant le temps d'apprentissage qu'ils consacrent à l'anatomie. On peut aussi, et sans tirer de conclusion hâtive, noter que ces relations sont de natures parfois différentes. En effet, s'il arrive que les relations

⁶⁶ Ce chapitre, dans une version raccourcie, a fait l'objet d'une publication en 2007.

⁶⁷ Bouvard et Pécuchet n'est pas un roman autobiographique mais un roman encyclopédique et farcesque qui met en scène deux auto-apprenants. Il semble pourtant traduire, parfois avec exagération parfois avec justesse, une véritable réalité autodidactique.

d'apprentissage soient violentes - une fois "une dispute s'engagea sur la nature des fièvres. Pécuchet croyait à leur essence. Vaucorbeil les faisait dépendre des organes" (p. 121) – elles peuvent être aussi inopinées – "M. le curé passa, et les abord[a] d'une voix pateline" (p. 132) et leur parla d'un avocat/archéologue, M. Larsonneur, qui pourrait les renseigner sur la mâchoire d'un éléphant trouvé à Villers - ou encore stratégiques - "Recommandés par lui, ils attendirent durant trois semaines la réponse de Larsonneur. Enfin elle arriva" -. Les exemples de la sorte sont encore nombreux. Rappelons-nous quand Bouvard et Pécuchet réclament "un éclaircissement" (p. 143) sur la Genèse à l'abbé Jeufroy, quand ils obtiennent un rendez-vous avec Larsonneur à Rennes "pour étudier cette urne mentionnée dans les mémoires de l'Académie celtique et qui paraît avoir contenu les cendres de la reine Artémise" (p. 166), quand ils demandent à Dumouchel "quelle est la meilleure histoire de France" qui en retour leur prendra "un abonnement à un cabinet de lecture et leur expédiera les Lettres d'Augustin Thierry, avec deux volumes de M. de Genoude" (p. 169-170) ou encore quand, à Caen, ils sollicitent le bibliothécaire qui met "à leur disposition des histoires générales et des brochures, avec une lithographie coloriée, représentant, de trois quarts, Monseigneur le Duc d'Angoulême" (p. 179) et qui "au moment de partir [...] leur f[ait] voir un autre portrait du duc" (p. 182).

On peut alors noter, comme le souligne T. Mihara, que pour chaque famille d'apprentissage un des personnages secondaires est "mis au premier plan". En effet, "chacun d'entre eux est chargé d'une science particulière, que Flaubert précise dans les scénarios en rattachant un personnage à un savoir". Prenons quelques-uns de ces seconds rôles à titre d'exemple. C'est ainsi que "M. de Faverges est le seul agronome", "Vaucorbeil [...] le seul médecin", "M. Jeufroy [...] le seul ecclésiastique", "Beljambe [...] le seul aubergiste" (Mihara, 1999, p. 36). Bouvard et Pécuchet sont ainsi régulièrement en contact avec ces détenteurs de savoir ce qui rend leurs apprentissages autodidactiques souvent liés à la présence ou aux réactions d'un "autre".

Notons enfin que Bouvard et Pécuchet reçoivent des enseignements de tous les notables de Chavignolles et que les deux protagonistes "sont invariablement impressionnés de la « manière » systématique et ordonnée de ces spécialistes "⁶⁸ (p. 51). On pourrait alors s'interroger sur l'expression "invariablement impressionnés" qui traduit peut-être une relation plus proche du rapport maître/élève que du rapport autodidacte/personne-ressource même si leurs apprentissages semblent caractérisés par l'intentionnalité et l'autorégulation.

1.2 "Martin Eden" de J. London

La lecture attentive de l'autobiographie romancée de Jack London semble témoigner de quelque chose d'assez voisin. En effet, même si le modèle de Martin Eden est proche d'une forme de pureté autodidactique⁶⁹, le héros sollicite ponctuellement "l'autre" durant ses apprentissages. On peut par exemple relever les rapports qu'il a eus avec le bibliothécaire : rappelons-nous la fois où Martin Eden cherche quelques ouvrages sur les bonnes manières dans la bibliothèque d'Oakland :

⁶⁸ Sur cette question on peut lire avec profit la courte partie de la thèse T. Mihara sur les apprentissages chez les notables : p. 51-53.

⁶⁹ "A part ses visites à Ruth ou à sa sœur Gertrude, il vivait en reclus" (London, 2003, p. 223) ou encore "Il se sentait seul, terriblement seul : voilà pourquoi il avait sauté sur l'invitation comme la bonite saute sur le chiffon blanc au bout de l'hameçon" (p. 311).

- "Avez-vous trouvé ce que vous cherchiez? lui demanda l'homme au pupitre quand il sortit.
- Oui, monsieur, dit-il. Vous avez une excellente bibliothèque.

L'homme fit un signe d'assentiment.

- Nous serons heureux de vous revoir souvent. Vous êtes marin?
- Oui, monsieur, je suis marin, répondit Martin. Je reviendrai." (London, 2003, p. 58-59)

Cette sollicitude n'est-elle pas une source d'encouragement, de motivation pour ce jeune auto-apprenant perdu dans cet univers du savoir et du livre ? Cette question n'est-elle pas aussi une invitation à passer par "l'autre" en cas de besoin et en particulier par "celui qui sait" comme semble en témoigner le passage suivant :

"A la bibliothèque, l'homme au pupitre avait si souvent vu Martin, qu'il était devenu très aimable ; il l'accueillait toujours à son entrée d'un sourire et d'un signe de tête. Encouragé par cette attitude, Martin, un beau jour, s'enhardit. Tandis que l'homme pointait ses cartes, il lança péniblement :

- Dites donc, je voudrais vous demander quelque chose... L'homme eut un sourire et attendit." (London, 2003, p. 72-73)⁷⁰

Le bibliothécaire d'Oakland n'est bien sûr pas le seul à avoir eu des relations sociales d'apprentissage avec Martin Eden. "L'autre qui sait" était, pour Martin, par nature une source de savoir. Ainsi, "ses heures de conversation avec "eux" étaient autant d'heures utiles, pendant lesquelles il s'entraînait à suivre les règles de cette grammaire tant étudiée", "il prenait d'eux" (London, 2003, p. 130). "L'autre", ici, n'a pas besoin d'être nommé, seul compte son statut d'"autre qui sait".

Si les relations évoquées plus haut mettent en scène des personnes éloignées affectivement, il convient aussi de s'intéresser aux relations d'apprentissage que Martin entretient avec ses proches. Ainsi, Russ Brissenden qu'il considérait comme "le second homme vraiment intellectuel qu'il eût rencontré" et qui, contrairement au professeur Caldwell, possédait "la flamme, la flamboyante vision intérieure, le rayonnement spontané du talent" (London, 2003, p. 312) n'a pas été étranger aux axes d'apprentissage choisis par Martin. De même, Ruth le guide autant qu'elle essaye de l'aimer. Voici quelques exemples des voies de travail qu'elle propose à Martin:

- "Il semble que la première des choses est de vous procurer une grammaire. Votre façon de parler est... (elle avait l'intention de dire « épouvantable mais elle atténua en disant :) assez incorrecte."

 (\ldots)

- "Et bien! Vous dites « un atmosphère au lieu « d'une atmosphère » et « que je sais » pour « que je sache ». Vous faites des « doubles négations »..." (London, 2003, p. 79)

(...)

⁷⁰ Notons en complément ce que dit B. Dartiguenave sur le bibliothécaire d'aujourd'hui : Il "semble bien préparé pour guider les autodidactes dans leurs recherches. Les principes bibliothéconomiques modernes s'accordent, en effet, à reconnaître l'importance du conseil aux lecteurs et tiennent compte des différentes stratégies de lecture des publics (furetage, détermination, spéculation)" (Dartiguenave, 2002, p. 39)

- "Ecoutez! Il m'est impossible de tout vous montrer. Il vous faut une grammaire; je vais en chercher une et vous montrerai comment commencer." (p. 80)

On identifie donc bien les liens sociaux que Martin Eden entretient avec "l'autre" susceptible de l'aider dans ses apprentissages. Certains semblent guidés par le hasard (la gentillesse du bibliothécaire), d'autres laissent transparaître quelques stratégies (apprendre la grammaire en discutant avec "eux") et d'autres encore sont plutôt orientés par des sentiments affectifs que ce soit l'amour pour Ruth ou l'amitié admirative pour Brissenden.

1.3 "La nausée" de J.-P. Sartre

Dans "La nausée", roman existentialiste, J.P. Sartre évoque, à de nombreuses reprises, les interactions que A. Roquentin vit avec celui qu'il appelle "l'Autodidacte" Les relations sociales de cet auto-apprenant globalement marqué par la solitude, de nature et de durée variables, se déroulent à la bibliothèque de Bouville mais aussi chez A. Roquentin ou encore au restaurant. Le romancier-philosophe n'étant pas l'Autodidacte, il semble alors intéressant de considérer ces interactions du point de vue du héros et du point de vue de l'Autodidacte.

Si les interactions sont faiblement révélatrices de la pensée du héros, les réflexions qui accompagnent ces moments, formalisées dans l'écrit, témoignent d'un profond mépris. Ainsi, A. Roquentin considère sa main comme "un gros ver blanc" (Sartre, 2003, p. 18), l'Autodidacte comme "une grande ombre maigre" (p. 50) de laquelle sort un "cou de poulet" (p. 51) surplombée d'une "grande mâchoire d'âne" (p. 58) et dont le visage est "jaune et dur comme un coing"⁷² (p. 172). En outre, si la santé psychique du héros rend l'analyse difficile, il affirme toutefois clairement et d'un ton dépréciant que "l'Autodidacte ne compte pas" (p. 21), qu'avec lui "on n'est jamais deux qu'en apparence" (p. 112), qu'"[il a] envie de déjeuner avec lui comme de [se] pendre" (p. 113) ou encore qu'"[il] espère qu'il va se taire, pendant qu'il les regardera (les photographies)" (p. 57). La figure de l'Autodidacte dont la forme est à la fois laide, imparfaite, à l'état de larve et parasitaire renvoie ici plus à la figure du damné qu'à celle du héros. On peut aussi signaler que l'Autodidacte est considéré sous l'angle du statut. En effet, l'auteur ne lui attribue pas de nom, mais prend cependant soin d'orthographier Autodidacte avec une majuscule conférant ainsi une portée plus générale aux remarques et considérations que l'on peut trouver dans l'ouvrage. En outre, son statut, renvoyant à la catégorie sociologique, lui "colle à la peau" – "je ne puis me l'imaginer autrement qu'autodidacte" (p. 153) – comme des stigmates – "Il a écarté les bras et me présente ses paumes, les doigts tournés vers le sol, comme s'il allait recevoir les stigmates" (p. 166) - .

⁷¹ Il est important de préciser que l'autodidacte dont il est question dans ce journal n'est pas qu'un personnage de roman. Il se nomme Ogier P... et exerce la profession de clerc de notaire. Roquentin (J.P. Sartre) le rencontre pour la première fois en 1930 à la bibliothèque de Bouville (du Havre) (p. 18). En conséquence, "l'Autodidacte a (...) existé" même si l'auteur "lui [a] prêté les sentiments qu['il] a voulu" (Sartre, 1981, p. 1726 cité par Chapman, 1992).

⁷² Précisons aussi que R. Chapman (1992) reconnaît que l'autodidacte sartrien tend à être animalisé – "L'autodidacte s'est dirigé vers les rayons du mur d'un pas vif; il rapporte deux volumes qu'il pose sur la table, de l'air d'un chien qui a trouvé un os" (Sartre, 2003, p. 51) – , infantilisé – "Il mange d'un air candide du pain et une tablette de Gala Peter" (p. 52) – et féminisé – "Ses paupières sont baissées et je puis contempler à loisir ses beaux cils recourbés – des cils de femme" (p. 52).

Cette première lecture à travers les yeux de A. Roquentin doit être complétée par l'étude des relations sociales, toutes en face-à-face, que l'Autodidacte vit en particulier avec le héros. Il semble important ici de noter, dans un premier temps, le besoin de parler, caractéristique majeure, de cet autodidacte humaniste : "Je vois bien à son air riant et ouvert que je me suis singulièrement trompé en comptant le réduire au silence" (p. 57) ou encore :

"Le jeune homme se décide le premier, il ouvre la porte et s'efface pour laisser passer sa compagne.

Elle entre. Elle regarde autour d'elle d'un air aimable et frissonne un peu :

- Il fait chaud dit-elle d'une voix grave.

Le jeune homme referme la porte.

- Messieurs-dames, dit-il.

L'Autodidacte se retourne et dit gentiment :

Messieurs-dames.

Les autres clients ne répondent pas (...)" (p. 154)

Ce besoin de parler prend aussi souvent la forme d'un besoin de raconter ou de se raconter, d'exister en tant qu'autodidacte : "Je lui demande ce qu'il fait ici, à cette heure. Il m'explique que son patron lui a donné congé et qu'il est venu directement à la bibliothèque ; qu'il ne déjeunera pas, qu'il lira jusqu'à la fermeture" (p. 50) ou encore : "A l'ordinaire, je viens ici avec un livre, quoiqu'un médecin me l'ait déconseillé : on mange trop vite, on ne mâche pas" (p. 152).

Ces relations sont aussi source d'apprentissage à travers une véritable phase de collecte d'informations qui nécessite de nombreux questionnements : "Peut-on dire, avec Pascal, que la coutume est une seconde nature" (p. 58), "Que faut-il en penser monsieur ? C'est peut-être un peu paradoxal ? C'est que j'ai cru pouvoir donner à mon idée la forme d'une boutade" ou encore "Chez quel auteur ? me demande-t-il d'un ton précis" (p. 158).

On peut aussi et enfin penser que ces moments d'échange, que ces temps de sociabilité sont aussi recherchés pour valider des apprentissages précédemment acquis comme en témoignent les nombreuses affirmations ponctuées par d'éternels "n'est-ce pas ?" ou par une locution équivalente – "Si ce qu'on dit est vrai, les voyages sont la meilleure école. Etes-vous de cet avis, monsieur ?" (p. 57) ou "On parle de magie des aventures. Cette expression vous semble-t-elle juste ?" (p. 59) – ou encore pour trouver une forme de réconfort, d'encouragement, de motivation pour continuer comme semble le montrer le passage où l'Autodidacte s'attriste en considérant que le plaisir esthétique lui est étranger :

- "Ah! Monsieur! Hélas, moi aussi. Et pour la musique, et pour la danse. Pourtant, je ne suis pas sans quelques connaissances. Eh bien, c'est inconcevable : j'ai vu des jeunes gens qui ne savaient pas la moitié de ce que je sais et qui, placés devant un tableau, paraissaient éprouver du plaisir.
- Ils devaient faire semblant, dis-je d'un air encourageant." (p. 157)

1.4 "L'autodidacte" de J. Robinet

Dans ce roman autobiographique, le narrateur, paysan de Haute-Saône passionné de littérature, vit et redoute l'isolement culturel. En effet, "pas de société sportive ou artistique au village ni dans un lieu de la région qui fût proche. C'était la condamnation à l'isolement, au repliement sur soi-même, au seul et permanent contact avec les animaux" (Robinet, 1981, p. 31) et même "la bibliothèque communale [était] très pauvre elle aussi" (p. 35). Alors, les relations sociales devenaient nécessaires pour apprendre. L'auteur développa quelques liens privilégiés avec l'instituteur du village dont la "bibliothèque n'était [pourtant] pas très garnie" (p. 35). Cette relation bien qu'utile n'était donc cependant qu'à moitié satisfaisante. Une autre fois, une cousine âgée, instruite et distinguée, "ayant entendu parler du goût de Jean-Mathieu pour la lecture et l'étude", lui offrit un lot de livres "qu'elle tenait de son aînée, décédée quelques années plus tôt" (p. 52). Il s'agissait des « cours familiers de littérature » de Alphonse de Lamartine⁷³. On peut alors considérer que ces relations à "l'autre" sont, bien sûr, très ponctuelles en particulier au début. Elles semblent aussi guidées par un hasard parfois teinté d'utilité.

Plus tard, son apprentissage de la littérature et de l'écriture poétique en particulier se poursuit au camp de Silésie où la captivité souvent synonyme de promiscuité peut inviter à conduire les individus à plus de partage. C'est ainsi que "C..., qui aime la lecture [et qui] possède pas mal de livres [...] [lui] a [...] apporté plusieurs romans" (p. 101). Comme dit plus haut, il semble que certains rapports soient frappés du sceau de l'utilité : "Il y a dans ta baraque, dit [le héros] un jour à C..., un type qui pourrait sûrement me donner un avis compétent" (p. 152). Notre héros montre ainsi combien il estime au préalable la valeur de "l'autre" comme personne-ressource susceptible de l'aider dans ses apprentissages. Et quand il alla le voir, il ne fut pas déçu. En effet, après la première entrevue, L... proposa : "Revenez me voir. Nous causerons, je vous donnerai des conseils et je vous procurerai des livres". Alors Jean-Mathieu montrait chaque jour à L... le poème qu'il avait écrit la veille ou le matin tandis que son conseiller, tenant ses promesses lui prêtait un "traité de prosodie, [lui] définissait le hiatus, l'élision, la diphtongue, [lui] faisait différencier la rime riche de la rime pauvre" (p. 162).

Peu à peu ces relations ponctuelles à deux ne suffirent plus. Notre héros tout comme D... "rêvai[ent] [...] de grouper les amis du porte-plume. Il[s] éprouvai[ent] le besoin d'échanges intellectuels, il[s] aurai[ent] aimé la discussion, la critique" (p. 168) rapprochant ainsi l'autodidaxie individuelle du départ de l'autodidaxie collective.

⁷

⁷³ Si le hasard a permis ici à Jean-Mathieu d'avancer dans ses apprentissages par la lecture c'est parce qu'il s'inscrivait dans une telle démarche. L'exemple partiellement contraire de René Monory cité par S. Marion (1993, p. 13) est alors intéressant : "Chez ses parents, il y a bien des livres, les grands classiques offerts par les tantes et les oncles pour Noël, les Zola, les Lamartine, les Victor Hugo reliés en rouge, mais la lecture ne l'attire pas et ne l'attirera jamais". En effet, René Monory "préférera toujours se « faire raconter » les événements, les idées, par ses collaborateurs que de lire des dossiers" privilégiant ainsi le rapport à l'autre plus que le rapport au livre (cette idée est réaffirmée p. 20).

1.5 "L'autodidacte" de M. Achard

M. Achard, 58 ans, journaliste et auteur d'une douzaine d'ouvrages, se passionne très tôt pour le métier de reporter. Dès neuf ans, cet amoureux du cyclisme reconnaît l'utilité de la presse, la considérant comme "la vie retrouvée, celle de la veille, la vie racontée" (Achard, 2005, p. 14). C'est donc très jeune qu'il appréhende ce métier par lui-même en parallèle de son activité normale d'écolier. C'est comme cela qu'il s'essaye à l'écriture journalistique - "Du coup, après le diner, j'essayai, sur une feuille volante, volée, d'écrire quelques lignes sur cette épreuve (de cyclisme) à laquelle j'avais assisté en « chair et en os ». Ca ne venait pas facilement. Je commençai par la fin, l'arrivée, cette victoire au sprint... Ça me paraissait logique. Faillait-il, ensuite, revenir sur chaque tour, et les détailler tous, consciencieusement ? et fallait-il parler de la femme aveugle, tout mettre, tout raconter" (p. 45) ou "J'avais décidé de « faire un journal », c'était déjà ça. De faire comme si, le plus sérieusement du monde" (p. 80) - . Il considéra alors rapidement que "seule, la lecture répétée d'articles pouvait répondre à [s]es questions, [lui] servir d'exemples, de modèles" (p. 47). C'est donc cette combinaison du "faire" et du "lire" qui faisait avancer Mô, comme l'appelait sa mère, vers le métier qui l'attirait tant et qui l'invitait à transformer, petit à petit, le kiosque à journaux de Monsieur Briand en nouvelle salle de classe, "laboratoire secret où les « formules » de journaux se révélaient à [lui], les unes après les autres" (p. 79). Un jour, se répétait-il, il serait "Pierre Chany et Jacques Forestier à la fois" (p. 63).

Si Mô lisait amoureusement ses journaux dans sa chambre, allongé sur son lit, "préférant [finalement] être là quand [il] aurai[t] pu rejoindre la petite bande d'« en bas »" (p. 32), si à l'école, "[il] passai[t] [...] pour un « fils à sa maman » dont on ne pouvait devenir le copain" (p. 78), son a priori solitude n'était évidemment pas totale surtout dans un métier où l'interview est un des outils majeurs. On peut considérer le rôle de certaines personnes comme important durant l'épisode d'auto-apprentissage du jeune apprenti reporter. C'est ainsi que Mô parle de sa révélation à Gruffaz, un voisin de table de huitième, qui lui apprend en retour que son père, lui aussi passionné de cyclisme, achète "But et Club", "Miroir des Sports", "un journal quoi. Avec plein de photos de coureurs..." (p. 16). Cette découverte, incite alors notre héros à découvrir ce journal en fréquentant assidûment le kiosque de M. Briand pour y lire, "par petits bouts, par paragraphes" les articles de ses journaux favoris avec "la protection évidente de Louisette, la petite dame à la voix douce et au regard de plus en plus accueillant (...) tandis que M. Briand, lui, faisait semblant de ne s'apercevoir de rien..." (p. 47). Ces deux relations sociales, différentes dans leur nature, sont pourtant voisines dans leurs effets. On peut aussi noter la complicité entre Mô et sa marraine. En effet, celle-ci reconnaît et respecte la passion de ce gamin de neuf ans en lui offrant, un soir de l'hiver 57, son premier numéro du "Miroir des Sports" et en l'abonnant à "Sport et Vie", quelques temps plus tard, en récompense de son succès à l'examen d'entrée en sixième. Cette marraine est une personne-ressource très précieuse pour Mô. Elle travaille dans une imprimerie-papeterie et lui procure le papier nécessaire à la réalisation de son journal. Elle répond aussi à ses questions quand il a besoin de conseils pour le réaliser. De plus, si la mère et la sœur de Mô sont moins présentes dans l'univers autodidactique du jeune garçon, elles interviennent pourtant ponctuellement⁷⁴. En outre, toute la famille est sollicitée pour évaluer son journal artisanal, "L'étoile", lorsqu'il est terminé. On peut encore signaler que le jeune Mô initie un contact avec M. Colonel, reporter dans le

⁷⁴ Sa mère lui acheta "L'équipe pendant toute la durée du tour de France 57" (Achard, 2005, p. 52) et sa sœur le questionne parfois sur ses productions journalistiques en cours (p. 107).

journal local, ce qui lui permet de serrer la main du coureur Rostallan. Il considère aussi avoir fait "la rencontre de Pierre Chany" (p. 55) dans les premières pages d'un numéro de L'équipe⁷⁵. Il affirme, de plus, que "la lecture de ses articles continuait d'entretenir en [lui] le même désir d'apprendre à mettre un mot devant l'autre" (p. 63). En outre, cette rencontre virtuelle et asynchrone poussa Mô vers l'idée d'une entrevue que l'on pourrait alors qualifier de stratégique. Notre jeune autodidacte voulait "lui écrire, histoire de lui demander conseil et d'en savoir davantage sur lui[...]. Mais cela supposait [...] quelques « dispositions » supplémentaires de [s]a part, afin de lui donner toutes les chances d'une réponse" (p. 64). On peut enfin évoquer le double rôle de Louisette. En effet, la vendeuse du magasin de presse est évidemment une source précieuse d'informations – "Il (Mô) veut voir Le Monde alors je lui montre" (p. 141) dit-elle à son patron ou "Tiens, prends-le, c'est pour toi. Comme ca tu pourras le lire sans sauter les pages, tranquillement chez toi" (p. 154) dit-elle à Mô en lui tendant Le Procès-verbal de J.M.G Le Clézio -. Mais elle est également, comme Luce, la vendeuse de disques qui tenait La Boîte à musique, source évidente de motivation - "Un peu comme Louisette, sa consœur d'à côté, Luce m'encourageait à sa façon. " (p. 137) – .

Alors, on identifie encore que les rencontres non intentionnelles en croisent d'autres, en projet, bien plus stratégiques, que les relations amicales ou familiales s'entremêlent avec des relations qui impliquent des personnages plus lointains et plus difficilement accessibles, que des relations virtuelles cohabitent avec des relations réelles et que ces relations sont source d'informations mais aussi d'encouragements nécessaires à la poursuite du projet autodidactique... C'est ensuite seulement que Maurice Achard fera son stage au "Progrès" devenant enfin le vrai journaliste qu'il voulait être.

1.6 Lecture comparée et début de classification des relations sociales en fonction de leurs caractéristiques

Ce catalogue d'exemples de relations sociales liées à l'apprentissage autodidactique peut être découpé en familles. Cette première typologie, peut-être hasardeuse, nous permettra d'appréhender la notion de relation sociale sous différents angles. Prenons toutefois la précaution de redire que les moments autodidactiques sont jalonnés de périodes d'apprentissage majoritairement solitaires et de moments "avec". En outre, ces moments "avec" semblent avoir différentes natures.

En effet, si la dispute sur la nature des fièvres dans "Bouvard et Pécuchet" de G. Flaubert laisse envisager que certains rapports à "l'autre" peuvent être de nature violente, tout du moins dans les mots, ils sont, en général, pacifiques. Nous pouvons aussi considérer que le hasard joue un rôle important dans les relations sociales d'apprentissage autodidactique. Cependant, en aucun cas ces relations ne sont qu'inopinées. Certaines sont prévues voire prévues de longue date comme quand Bouvard et Pécuchet obtiennent ce rendez-vous avec Larsonneur à Rennes. Cette anticipation du rapport à "l'autre" laisse entrevoir une véritable dimension stratégique. L'autodidacte s'interroge alors sur l'intérêt plus ou moins grand de tel ou tel "autre". Nous pouvons rapprocher cette dimension des démarches purement utilitaristes qui s'attachent exclusivement à maximiser les gains, ici le savoir acquis. Il importe aussi de considérer la fréquence et la régularité de ces relations. Ainsi, si certaines sont très ponctuelles, d'autres sont plus régulières voire fréquentes. Ce point a son importance

⁷⁵ On peut aussi noter l'influence de M. Cournot alors au "Nouvel Observateur" (Voir Achard, 2005, p. 163-165.)

car une trop grande présence de l'autre contribuerait à faire basculer le sujet apprenant vers un type d'apprentissage plus hétéroformatif.

Nous pouvons encore distinguer les relations sociales en fonction de l'intérêt pour l'auto-apprenant. Ainsi, le rapport à "l'autre" peut être considéré comme une source d'informations – "Revenez me voir. Nous causerons, je vous donnerai des conseils" (Robinet, 1981, p. 162) – de savoir méthodologique – "Il vous faut une grammaire ; je vais en chercher une et vous montrer comment commencer" (London, 2003, p. 80) – de motivation, comme semble en témoigner l'expérience de Martin Eden à la bibliothèque d'Oakland, ou encore d'évaluation, comme pour légitimer les connaissances récemment acquises ou la qualité d'une production autodidactique – Jean Mathieu montrait ses poèmes chaque matin à son conseiller – .

Nous pouvons enfin distinguer les relations sociales des autodidactes en fonction de la distance sociale qui les sépare de la personne-ressource. Précisons que la distance sociale peut être lue de façon verticale⁷⁶, afin de mettre en évidence la position des individus dans une hiérarchie de valeurs ou de position de prestige, et de façon horizontale⁷⁷, dans un cadre plus psychologique, afin de considérer la distance qu'un individu souhaite maintenir entre lui-même et un autre. De la même façon nous pouvons nous poser la question de la distance spatiale entre auto-apprenant et personnes-ressource. Cette prise en compte de la distance sociale et/ou spatiale nous invite alors à lire cet intervalle entre le sujet et la personne-ressource en fonction du proche/lointain, du connu/inconnu sous un angle sociologique qui pourrait par exemple mettre en évidence famille, ami-e-s, connaissances, inconnu-e-s.

2. Pratiques autodidactiques contemporaines et relations sociales

La lecture des cinq œuvres littéraires ci-dessus sous l'angle des relations sociales de l'autodidacte témoigne de la possibilité d'appréhender cette question à travers de nombreuses entrées. En outre, ces écrits, souvent anciens, retracent une réalité autodidactique d'hier. En conséquence, dans le souci d'avoir une compréhension du présent, il nous paraît souhaitable de prolonger cette première lecture exploratoire d'un passé autodidactique par une petite série d'entretiens qui nous permettra d'appréhender l'autodidaxie d'aujourd'hui et les relations sociales qui y sont liées. Dans un premier temps, nous présenterons notre démarche exploratoire par entretien (2.1). Nous entamerons ensuite l'analyse thématique de ces entretiens exploratoires (2.2) en tâchant de retenir un certain nombre de points susceptibles de nous aider à construire notre problématique (2.3).

2.1 Exploration par l'entretien

L'intérêt des entretiens exploratoires est principalement "de mettre en lumière des aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en

⁷⁶ Cette notion de distance sociale verticale, dans son acception plutôt sociologique, est à l'initiative des sociologues de l'Ecole de Chicago (Park, Burgess, Mc Kensie). La notion est alors intimement liée à la distance spatiale afin d'expliquer le fonctionnement de la ville en terme d'unité.

⁷⁷ Sur ce point on peut citer l'échelle de distance sociale élaborée par E.S. Bogardus dont le but était de mesurer le degré d'acceptation ou d'exclusion des personnes appartenant à d'autres nationalités ou ethnies.

évidence". Ainsi, les entretiens se sont déroulés "de manière très ouverte et très souple" (Quivy; Campenhoudt, 1995, p. 63) en limitant le plus possible nos interventions et questions éventuelles afin de "rompre avec la spéculation gratuite et les préjugés" (p. 64). Ils ont donc été menés de la façon la moins directive possible. Rappelons aussi, comme le font A. Blanchet et A. Gotman, que "l'entretien est l'outil de prédilection de la phase exploratoire d'une enquête dans la mesure où [...] il est lui-même un processus exploratoire". En effet, "il contient une possibilité permanente de déplacement du questionnement" (Blanchet; Gotman, 1992, p. 43). Il permet aussi "un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses" (Thompson, 1980, cité par Blanchet; Gotman, 1992, p. 43).

Précisons préalablement que la démarche exploratoire que nous avons menée peut se découper en trois temps. En effet, nous avons réalisé les deux premiers entretiens avec deux sujets revendiquant leur statut d'autodidacte. Comme déjà dit dans l'introduction, ces deux entretiens nous ont permis de stabiliser notre question de départ et d'interroger la formulation de la consigne. Nous avons ensuite rencontré quelques-uns des spécialistes de la question des apprentissages par soi-même ou des relations sociales. En l'occurrence nous avons interviewé J. Perriault (Université Paris X – Nanterre), C. Verrier (Université Paris VIII – Saint-Denis) et E. Lazega (Université Paris IX – Dauphine) qui ont, tous les trois, fait progresser notre question vers un deuxième niveau de maturité.

Dans un troisième temps, après avoir stabilisé notre question et arrêté notre consigne d'entretien⁷⁸, nous avons réalisé quatre nouveaux entretiens avec quatre sujets qui ont appris ou apprennent par eux-mêmes. Le tableau ci-après liste certaines informations concernant les sujets interviewés :

_

⁷⁸ La consigne de départ a nettement évolué entre le premier entretien et les quatre derniers qui serviront pour l'analyse thématique. Voilà, par exemple, la consigne du deuxième entretien : "Vous êtes passionné d'ornithologie et autodidacte dans cette spécialité. Pouvez-vous me raconter comment est-ce que vous avez appris et comment vous apprenez aujourd'hui". A titre de comparaison, la dernière forme de la consigne était la suivante : "X vous a présenté à moi comme quelqu'un qui a appris par lui-même, je pense en particulier à ... J'aimerais que vous parliez, le plus librement possible, de votre façon d'apprendre par vous-même". Outre l'expression de la consigne par une question ("Pouvez-vous") qui se transforme en une phrase au conditionnel exprimant la volonté ("j'aimerais") et la disparition du pronom personnel "me" qui offre un espace de parole plus large à l'interviewé, on peut relever que le concept d'autodidacte exprimant une catégorie sociologique et chargé d'une valeur symbolique forte disparaît au profit d'une expression moins connotée, "la façon d'apprendre par soi-même".

Tableau 1: Présentation des sujets interviewés

Code	Age	Sexe	Scolarité/diplômes	Secteur professionnel	Domaine d'apprentissage autodidacte
A	Environ 25 ans	M	CAP de menuiserie	Poste d'encadrement dans une ONG au Kosovo	Les questions internationales
В	Environ 45 ans	M	CAP de serrurier/soudeur	Au RMI	L'informatique
С	Environ 50 ans	M	Terminale + trois mois aux Beaux arts	Secrétaire de Mairie	La peinture, la photographie et l'entomologie et depuis peu l'informatique
D	Environ 30 ans	М	CAP-BEP de tourneur/fraiseur Maîtrise de musicologie, Capes de musique	Professeur de musique	Le saxophone pour les 7 premières années

Les quatre sujets apparaissant dans le dernier temps de la démarche exploratoire ne répondent pas à des caractéristiques particulières sinon à celle d'avoir appris ou d'apprendre par eux-mêmes pendant ou depuis une période suffisante afin que l'expérience relatée soit sérieuse et crédible. Le rôle des portiers m'a permis de respecter une distance suffisante vis-à-vis des interviewés. De plus, les sujets qui nous ont été présentés par les portiers ont toujours correspondu au profil recherché. Ainsi, aucun choix n'a été fait sinon celui de définir le profil des sujets qui nous intéressait. Autrement dit, jamais aucun savoir ou famille de savoirs n'a été mis en concurrence avec d'autres.

2.2 Analyse des entretiens

Le travail d'analyse a été réalisé sans retranscription préalable des entretiens du fait de leur caractère exploratoire. Ainsi, c'est l'écoute et la réécoute des bandes et les prises de notes qui y sont liées qui nous ont permis de réaliser l'analyse thématique. De plus, nous n'avons pas utilisé de grille précise considérant comme R. Quivy et L.V. Campenhoudt que "l'exploitation des entretiens peut être menée de manière très ouverte" (1995, p. 74).

Avant d'entamer l'analyse thématique des entretiens, il convient de présenter rapidement les quatre sujets étudiés. On peut présenter A ainsi : "Historiquement je voulais faire du //79 j'étais intéressé par le droit mais avec un énorme handicap qui est l'orthographe parce que je suis / je suis dyslexique⁸⁰" (1'00) nous dit-il au début de l'entretien. On note ici son envie de s'inscrire dans un projet scolaire à long terme, rendu irréalisable, aux yeux des enseignants, à cause de l'orthographe. A s'inscrit alors

⁷⁹ Nous utiliserons les "/" pour la retranscription des entretiens afin de matérialiser les silences. Ainsi "/" représentera un silence court, "//" un silence un peu plus long et "///" un silence encore plus long.

⁸⁰ Aujourd'hui, même si l'école ne sait encore pas gérer le cas des élèves dyslexiques, on peut noter le nombre de travaux réalisés sur la question et en particulier ceux de Arlette Mucchielli-Bourcier, universitaire et psychanalyste, dyslexique autorééduquée (Mucchielli-Bourcier, A. (2004). "*La prévention de la dyslexie à l'école*". Paris : L'Harmattan).

dans une démarche compensatoire "parce que les profs qu'[il] avait en collège... ont fait à peu près tout le nécessaire pour qu'[il] ne puisse pas s'orienter en enseignement général" (1'15) lui offrant comme perspective un BEP de menuiserie quand les questions qui le préoccupaient étaient liées "à l'international [...] et à la jeunesse [...] " (2'50). Il compense alors avec "des engagements associatifs" (2'30) afin de travailler sur des thématiques qui l'intéressent et arrive par son autodidaxie à percer dans un métier correspondant à ses intérêts d'origine. B est un individu seul. "J'ai un peu raté ma vie" nous dit-il. "J'ai pas d'enfant / pas de femme / j'ai rien / j'ai mon informatique heureusement / ça c'est quand même mon bébé" (33'00). Il est seul mais pas solitaire et regrette que les nouvelles technologies tuent la communication en présence alors qu'en même temps "[il] adore l'informatique" et travaille cette discipline en autodidacte stockant chez lui en permanence "une trentaine d'ordinateurs" (7'00). Il reconnaît trois temps forts dans l'apprentissage autodidactique : observer, écouter, se renseigner puis retenir et enfin transférer plaçant ainsi en tête le rapport à l'autre. Quant à C, il ne vit pas seul mais revendique sa nature solitaire : "Je suis avant tout un solitaire en fait alors j'aime travailler seul" (1'00). C'est donc chez lui, dans une maison isolée, qu'il travaille la photographie, la peinture et maintenant l'informatique. Il se compare plusieurs fois à un autodidacte et considère que l'autodidacte est par nature marginal s'attribuant d'une certaine façon l'étiquette de l'autodidacte solitaire et marginal. Et si à ses yeux la démarche d'apprentissage autodidactique peut se résumer en trois mots (observation, analyse et synthèse (1'40)), laissant d'une certaine façon transparaître le besoin de l'autre comme source de savoir, il affirme de nombreuses fois qu'il essaye quasi toujours de résoudre les problèmes qu'il rencontre par lui-même (33'00). Enfin, D est très tôt orienté vers l'enseignement professionnel et voué à travailler en usine, comme son père, en tant que tourneur-fraiseur. Cependant, sa passion pour la musique improvisée et pour le saxophone en particulier, appris au départ en autodidacte, remet en cause le parcours qui aurait pu être le sien. En effet, la volonté lui permet de reprendre une classe de première d'enseignement général à 20 ans puis de continuer à l'université, en faculté de musicologie, pour finalement obtenir le CAPES de musique témoignant, d'une part, du besoin de faire valider ses savoirs autodidactiques par l'institution, même si D affirme qu'il est "relativement anti-conservatoire" (34'45), et d'autre part, du besoin d'enseigner qui caractérise de nombreux autodidactes.

Ainsi, dans chaque entretien transparaissent solitude et isolement même si à chaque fois leur forme est différente (2.2.1). Mais les relations sociales, le rapport à "l'autre" remontent assez rapidement (2.2.2) révélant parfois quelque chose proche du réseau (2.2.3). De plus, presque tous les sujets abordent la question des nouvelles technologies et d'Internet en particulier dont il convient de parler ici sous l'angle des relations sociales (2.2.4).

2.2.1 Isolement, solitude

Chaque entretien révèle ainsi la solitude que le sens commun semble reconnaître au modèle autodidactique. Toutefois, si l'isolement et la solitude sont présents dans chacun des entretiens, il semble que chaque cas est de nature différente. Ainsi A nous dit : "J'habitais dans les Vosges avant / euh // ce qui était pas encore évident parce que /// j'étais vraiment dans le milieu rural et il y a beaucoup de choses sur lesquelles j'avais jamais été sollicité d'une manière naturelle parce que j'étais complètement à la campagne" (7'20). Il révèle ainsi un isolement géographique qui le prive principalement d'informations rappelant assez clairement les constats et regrets formulés par J. Robinet. B, quant à lui, n'est pas victime de cette forme d'isolement. Il habite dans une grande

ville de province mais malgré tout il est seul et son statut de RMiste ajoute encore à cet isolement socio-familial. C semble avoir choisi cette solitude. En effet, elle correspond à sa nature et lui permet, de plus, de revendiguer haut et fort son statut d'autodidacte : "Je suis avant tout un solitaire en fait alors j'aime travailler seul" (1'00), "J'aime bien faire tout moi-même" (4'55) nous dit-il. Et quand l'instant d'après il analyse, il dit : "J'aime bien maîtriser / bon euh / la discipline que ce soit la peinture ou la photo / j'aime bien la maîtriser tout seul⁸¹ / bon y a peut-être un aspect un peu euh // Comment je dirais euh // prométhéen là-dedans⁸²". On pourrait presque dire que cette troisième forme d'isolement est idéologique vu le souci qu'il avait de se présenter comme un autodidacte. Quant à D, il s'affirme isolé, loin ou privé du savoir savant. En effet, quand il parle du conservatoire il dit : "je vais peut-être pouvoir rentrer dans le cercle" s'affichant implicitement à la marge, en périphérie du savoir savant. Dans le même sens, il affirme à nouveau en parlant de l'institution : "le conservatoire (...) c'était pas croyable / cette grande porte fermée où il y a un savoir que je toucherai jamais du doigt" (1'23'00). Il semble alors affirmer, dans une lecture déterministe, que son origine sociale l'isole du monde du savoir.

Mais si ces quatre formes d'isolement sont une caractéristique de l'autodidaxie, elles le sont dans la lecture théorique et abstraite du modèle. Ici, comme dans la quasi-totalité des cas d'autodidaxie, l'isolement est intiment lié aux relations sociales. En effet, les sujets apprenants interrogés évoquent un certain nombre de fois, pour certains, des relations avec l'autre, avec une "personne-ressource" comme le dit clairement C. Verrier dans sa définition de l'autodidaxie (1999, p. 83) relativisant ainsi le modèle de "Robinson Crusoé" de la culture comme le fait déjà E. Villarejo Míngez en 1970, M. G. Moore en 1973, S. Brookfield en 1985⁸³, P. Carré en 1992, G. Le Meur en 1993⁸⁴, C. Verrier en 1999⁸⁵. Nous tâcherons donc désormais de nous intéresser à trois axes : le rapport à l'autre durant les épisodes autodidactiques, la construction éventuelle de réseaux, et le rôle d'Internet dans le rapport à l'autre.

2.2.2 Le rapport à "l'autre" durant les épisodes autodidactiques

"L'autre" est omniprésent dans les quatre entretiens exploratoires travaillés. Cependant, la nature et les objectifs des relations sociales évoquées sont plus divers et variés que l'on pouvait l'imaginer au départ. Ainsi, les échanges ne portent pas inexorablement sur le savoir.

L'importance de l'autre avant même d'échanger les connaissances

⁸¹ En effet, comme le signale J.C. Coutasse, photo reporter de renom, "si on n'a pas pu suivre les cours d'une école technique, il existe des magazines spécialisés comme Réponses photo ou Chasseur d'images qui donnent des conseils qu'on peut suivre à la lettre. En recommençant mille fois, en contrôlant soimême son travail, on peut y arriver... si on a la passion et la volonté, bien sûr" (cité par Marion, 1993, p. 49).

⁸² Si par la référence à Prométhée, on peut supposer que C évoque ou caractérise son goût pour l'action et la création, le mythe de Prométhée peut aussi nous laisser imaginer que l'acte autodidactique est transgressif, déviant, insoumis et solitaire.

⁸³ "C'est évident qu'aucun acte d'apprentissage ne peut être autodirigé si nous entendons autodirection comme signifiant l'absence de source d'assistance externe" ("It is evident that no act learning can be self-directed if we understand self-direction as meaning the absence of external sources of assistance" (cité par Brockett et Hiemstra, 1985, p. 7)).

⁸⁴ "L'autodidacte ne se comporte plus en solitaire comme autrefois" (Le Meur, 1993, p. 36).

⁸⁵ L'"autodidacte « intégral » est un rêve sans doute inventé pour donner raison à l'étymologie" (Verrier, 1999, p. 114).

C'est ainsi que B évoque un de ses premiers rapports à "l'autre" durant son apprentissage autodidactique de l'informatique : "J'ai vu une annonce une fois / y a un gars qu'échangeait un Atari contre un Apple 2 GS" [...] "Donc j'ai fait l'échange // donc j'ai attaqué avec l'Apple 2GS" (5'10). Cet exemple montre combien l'échange est nécessaire. Ici, avant même le démarrage de l'apprentissage, il faut se procurer le matériel, et ce préalable nécessite déjà de se rapprocher d'autrui. Ce premier rapprochement est comme un préalable aux relations sociales d'apprentissage qui sont évidemment celles qui intéressent le plus l'autodidacte. De la même façon, D réaffirme l'importance de l'autre comme préalable à l'apprentissage autodidactique. En effet, un de ses amis semble être à l'origine de cet auto-apprentissage du saxophone : "Alors // ma première découverte avec le saxophone / je devais avoir une douzaine d'années // je suis allé chez un copain qui lui en jouait en fait / et euh /// qu'est-ce qu'on faisait d'ailleurs / on devait faire du judo / il me semble / ensemble / donc un jour / et ben voilà / ben il y avait cette grosse mallette en fait sous son lit / je lui ai dit tiens qu'est-ce que c'est que ça / il me dit je fais du sax / c'est mon sax" (0'20).

Rechercher des personnes-ressource

Bien sûr, la question des personnes-ressource se pose assez rapidement et chacun des quatre interviewés évoque certains rapprochements vers des individus reconnus comme détenant du savoir ou des compétences. C'est ainsi que C reconnaît l'importance qu'a eue un de ses amis dans son apprentissage de la peinture : "Bon j'ai eu des conseils à droite à gauche /// j'ai eu un ami qui m'a suivi tout le temps / qui m'a donné quand même / qu'était pas peintre du tout / mais qui regardait quand même / qu'était un oeil averti disons et qui m'a quand même euh // permis de // de mettre le doigt sur des défauts que j'aurais peut-être eu du mal à voir moi-même / même en tant qu'autodidacte euh / c'est quand même bien d'avoir un œil extérieur / on peut pas tout faire tout seul dans son coin sans avoir aucun / aucun avis ni aucun regard extérieur"86 (6'35). De la même façon, B reconnaît l'importance de certains spécialistes de l'informatique pour l'apprentissage de sa nouvelle passion : "Comme il me fallait des connaissances et tout j'ai commencé euh // à traîner un petit peu partout dans R... / dans les magasins / à m'imposer un peu / parce que j'ai tendance à m'imposer facilement / je vais dans les magasins / je discute / je sympathise facilement / je discute beaucoup" (5'30). "J'allais dans une société qui s'appelait Micro Service / je suis devenu ami avec eux // puisque ça fait maintenant une bonne dizaine d'années que je les connais /// et deux fois par semaine j'allais passer deux/trois heures là-bas à discuter avec le technicien pour // ben ça sert à quoi ça / tu fais quoi avec ça..."(5'50).

On identifie bien, dans les deux exemples ci-dessus, que les relations sociales sont prévues, stratégiques, régulières voire fréquentes et plutôt source de savoir⁸⁷. On note au passage que le premier cas est orienté par des sentiments affectifs ce qui n'est pas le cas

⁸⁶ Rappelons que C revendique son statut d'autodidacte. Il parle alors plutôt moins que les autres de ses éventuelles relations sociales d'apprentissage. Et quand il en parle une seconde fois – "on peut aussi avoir des conseils à droite à gauche. Je ne suis pas contre" –, l'emploi de la troisième personne du singulier et le fait de préciser qu'il n'est pas contre montre peut-être qu'il redoute une telle éventualité. En effet, considérer que l'on apprend même partiellement de l'autre réduit significativement la force du mythe de l'autodidacte. En outre, on reconnaît ici que le regard extérieur a un rôle évident dans l'évaluation des apprentissages de l'autodidacte.

⁸⁷ Si le hasard n'est pas clairement évoqué dans les entretiens on peut malgré tout noter qu'il doit être retenu et que les relations sociales des autodidactes ne sont assurément pas exclusivement guidées par la stratégie même si elle semble occuper une place relativement importante dans leurs démarches d'apprentissage.

dans le second même si l'aide de la personne-ressource semble déboucher sur une forme d'amitié comme c'est encore le cas ici pour C lorsqu'il apprend le développement et le tirage photographique : "Disons que j'ai rencontré après // bon un gars avec qui je suis resté ami / qu'habite V... /et à l'époque euh / qui animait euh // un truc / comment on appelle ça / le labo de développement photo / le labo au FJEP à V... / Section photo en fait / euh / donc c'est par lui que j'ai appris à développer à tirer les photos bon // et puis // donc euh / ça c'était un point de départ pour le tirage et là bon / après je me suis équipé / je me suis mis à tirer aussi / à faire des tirages couleurs / donc en labo / ça c'était dans les années 84/85 / donc euh / ce gars là / il faisait de la photo lui-même / bon ben on a échangé pas mal de choses au niveau photo prise de vue / et puis c'est lui qui m'a initié au développement au tirage" (19'20). [...] "Et puis euh / très vite je suis arrivé à maîtriser le truc mieux que lui en fait" (22'00).

Si on note l'importance de la stratégie dans les relations sociales des autodidactes, il importe encore de noter combien l'obtention d'informations peut nécessiter une dose de malice, d'audace et d'ingéniosité comme en témoigne l'expérience de B : "Je prends le téléphone et je me fais des fois passer pour quelqu'un d'autre / je téléphone à France Telecom et je me fais passer pour un technicien" (24'10). "Dans la vie il faut être culotté / curieux et pas hésiter" (24'55). B ajoute que l'usurpation d'identité, rendue nécessaire, pour collecter de l'information peut aussi avoir lieu sur Internet (25'50). Alors l'autodidacte, dont l'identité n'est pas tellement reconnue en France, sinon pour les cas particuliers de *self-made-man*, doit parfois usurper l'identité d'un autre pour arriver à ses fins : savoir.

Il faut encore avoir à l'esprit que l'autodidacte se pose la question de la qualité de l'information collectée et qu'il lui paraît parfois utile de vérifier ce qu'il obtient de "l'autre". B est très clair sur la question : "Les gens / c'est une source d'information complète / pas spécialement fiable // à ce moment-là il faut arriver à /// leur donner une valeur par des autres sources après / mais au départ j'ai des gens" (24'00). Si souvent "l'autre" est présenté comme une "personne-ressource", il arrive que parfois ces individus agissent sur un terrain autre que celui du savoir.

Se donner en spectacle ou quand "l'autre" semble plus être source de motivation que source de savoir.

C'est ainsi qu'on peut ressentir cette expérience de B : "Une fois y a des amis qui sont venus là / ils m'ont bandé les yeux / j'ai mis 17 minutes pour monter un PC les yeux bandés / histoire de s'amuser" (16'00). "L'autre" devient alors spectateur du savoir-faire de l'autodidacte et ces moments où l'auto-apprenant occupe la place centrale ne sont-ils pas source évidente d'évaluation voire de motivation? A moins qu'il faille lire ce moment sous l'angle du spectateur. En effet, l'emploi de l'article indéfini "des" donne aux amis une dimension lointaine et impersonnelle. De la même façon, le fait qu'ils aient bandé les yeux les rend actifs, presque à l'initiative du spectacle inversant ainsi les rôles et transformant l'autodidacte en "bête de foire" comme le laisse entendre A à la fin de l'entretien quand il s'interroge sur le terme : "C'est apparu euh // dans la société // un peu comme // comme ça parce qu'on a toujours besoin euh / d'avoir des / des / des animaux de cirque en quelque sorte [...] alors à un moment c'est les nains à un autre moment c'est les autodidactes" (1'12'20). On peut cependant préciser que cette lecture est moins souvent proposée dans les entretiens que la lecture de "l'autre" comme "personne-ressource". En outre, il arrive aussi parfois que l'autodidacte se considère comme celui qui dispense le savoir récemment appris.

Devenir celui qui sait ou quand l'autodidacte devient "personne-ressource" Ainsi, nous constatons, sans véritablement nous étonner, que les relations sociales permettent, en règle générale, la transmission du savoir de la personne-ressource vers l'autodidacte demandeur. Cependant, dans les quatre entretiens étudiés le sujet autoapprenant se place, à un moment ou à un autre, dans la situation du détenteur de savoir : c'est ainsi que B est sollicité par un coup de téléphone (22'20), durant lequel une amie lui demande quel fournisseur d'accès Internet choisir, puis par un autre (46'40) concernant un problème de mot de passe sous Windows témoignant alors des compétences reconnues de l'autodidacte dans son domaine. De la même façon, C a construit une base de données sous ACCESS qui contient 24 000 lignes afin de recenser sa conséquente collection de papillons. Concernant cette base de données il nous dit : "Ça m'arrive de transmettre des données à des copains qui en ont besoin // qui sont dans / qui font du relevé de papillon aussi / ça arrive / J'ai même envoyé des données par email / et puis euh / je pense que de toute façon / parce que là c'est relativement récent tout ce que j'ai fait euh / je pense que ces données-là serviront à être transmises à certains organismes comme l'OPIE88 et pour euh / au niveau des recensements / pour voir l'évolution dans le temps des espèces etc..."(37'00). A se sent lui aussi imprégné par son nouveau statut de personne-ressource : "Mais par contre ce que j'essaye de plus en plus c'est / c'est de euh /// et que je continuerai à faire parce que c'est quelque chose qui est apparu du coup // c'est euh // c'est euh /// dans ma relation avec euh /// mes collègues / parce que comme je suis responsable d'un bureau au Kosovo j'ai / j'ai du personnel euh /// et puis comme je travaille avec beaucoup du personnel j'ai / j'ai des gens qui euh / qui / qui ont besoin de moi pour travailler sur le Kosovo qui vont vers moi parce que je suis une ressource pour eux / euh / j'essaye dans mon intervention que j'ai par rapport à eux euh // d'être euh // d'être disponible pour euh // pour leur apprendre des choses" (1'22'00)89. C'est aussi le cas de D qui participait ponctuellement, en tant que formateur, à des formations au conservatoire - "Quand j'avais joué justement avec le free jazz là / je jouais donc avec des gens qui étaient très forts / et on faisait des masters class / c'est-à-dire que moi qui lisais à peine la musique / j'allais faire des masters class / dans les conservatoires // on a fait Roanne / Saint-Etienne / Saint Galmier / Nevers / donc on faisait des masters-class" (29'10) – et qui aujourd'hui est reconnu comme professeur de musique par l'institution.

Alors, l'autodidacte qui d'habitude recherche le savoir chez les autres se retrouve ici sollicité par celui qui ne sait pas. Il devient enseignant, conseiller ou hot-line. Il devient à son tour reconnu et "utilisé" pour son savoir (coups de téléphone successifs). De plus, il se met au service de "l'autre" ("J'essaie [...] d'être disponible") comme s'il devait rendre la pareille. Mais peut-être qu'enseigner n'est qu'un moyen supplémentaire d'apprendre du fait des problèmes des autres. Ne dit-on pas qu'enseigner est la meilleure façon d'apprendre? C. Verrier considère que cette transmission de savoir "pourra devenir un moyen idéal de parfaire [les] stratégies [des autodidactes], leur auto-instruction passant ainsi l'épreuve de l'écoute et de la réception de la part de l'apprenant

⁸⁸ Office pour les insectes et leur environnement (<u>www.inra.fr/Internet/Hebergement/OPIE-Insectes/pa.htm</u>).

Rette tendance semble fréquente chez les autodidactes. Sam, le mari de Sonia Rykiel (styliste), qui n'a pas le Baccalauréat non plus est toujours en train d'apprendre et de "lui" apprendre quelque chose; "d'ailleurs les amies de Sonia l'appellent « le professeur »". On peut aussi noter que Sonia Rykiel, qui fait aujourd'hui partie de certaines « académies » est à sa façon dans la position du juge, de celui qui décerne le diplôme. (Voir Marion, 1993, p. 77 et 90).

traditionnel"⁹⁰ (Verrier, 1999, p. 169) tirant ainsi profit de ce face-à-face pédagogique. Et puis le principe pédagogique qui consiste à dire que "qui est enseigné doit enseigner" n'était-il pas ce que proposait G. Bachelard⁹¹?

Si les relations sociales semblent être envisagées d'une façon assez voisine chez les quatre interviewés, A propose lucidement une lecture agrégée des relations sociales pointant ainsi du doigt la question du réseau social. On rapprochera ce point du concept de "réseautage" que N. Tremblay utilise pour désigner "ce processus dynamique par lequel un individu crée des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges de savoirs pour assurer lui-même sa formation" (Tremblay, 2003, p. 176).

2.2.3 "L'autre" au pluriel : la naissance du réseau

Sur la question du réseau, il nous semble important d'étudier d'une part sa construction, d'autre part son entretien et enfin son croisement avec d'autres réseaux.

Construire un réseau

A nous dit avoir construit son réseau d'apprentissage⁹², représentant "un volume d'à peu près 500 contacts⁹³ [...] qui sont entretenus de manière très très régulière"(25'30), de façon stratégique après avoir identifié les compétences des éventuelles personnesressource : "La manière avec laquelle j'ai procédé c'est euh // c'est de // c'est de tout simplement euh // identifier dans /// mes réseaux personnels euh / les personnes qui / qui / qui /qui / avaient à la fois de la compétence euh /// et euh / une disponibilité pour euh / pour pouvoir euh / pour pouvoir / me donner / me donner des billes quoi pour comprendre euh // pour comprendre certaines choses" (3'00). "Et euh /// c'est en me rapprochant de ces personnes-là // en étant très stratégique par rapport à ça que j'ai pu euh /// que j'ai pu apprendre des choses // tout simplement en posant des questions et en ayant des réponses" (3'30). Ainsi, la démarche avec laquelle A construisait son réseau le conduisait souvent vers un type de personne particulier: "Je me suis davantage rapproché de personnes dont c'était la fonction de faire de la formation mais sans suivre de formation"(4'10) montrant ainsi combien sa démarche était stratégique ou utilitariste : "Ca a toujours été stratégique en fait" (4'40) "Mais finalement pour euh // pour décrire un peu la stratégie c'est vraiment // ce qui était le fonde'(ment) / l'élément essentiel c'est euh // c'est la guestion de faire le bon choix dans // dans les relations / dans les réseaux relationnels / c'est vraiment ça qui était au centre" (6'55). Il lui semble, en plus, important de préciser que la construction d'un réseau n'est pas toujours facile et

⁹⁰ On identifie ici le besoin de l'autre dans une démarche évaluative.

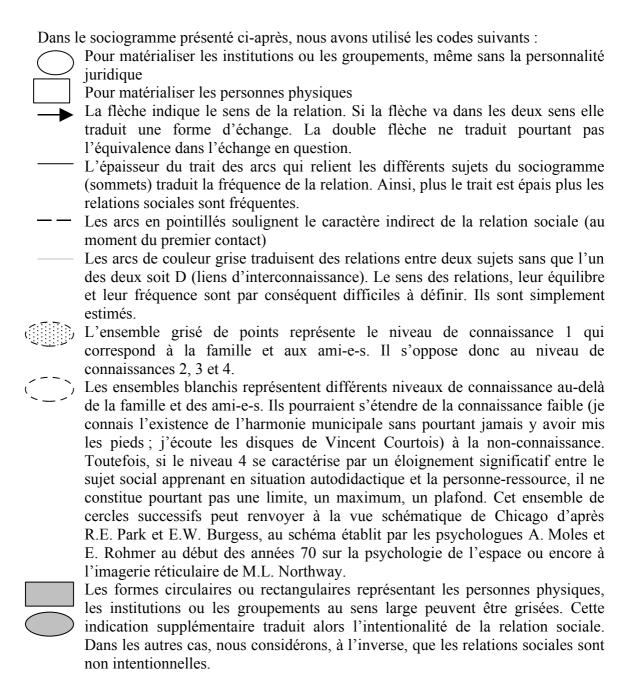
^{91 &}quot;C'est une grande méprise de l'instruction commune que d'instaurer, sans réciproque, la relation inflexible de maître à élève. Voici, d'après nous, le principe fondamental de la pédagogie de l'attitude objective : qui est enseigné doit enseigner. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans auto-critique (...). Une telle instruction fige en dogmatisme une connaissance qui devrait être une impulsion pour une démarche inventive" (Bachelard, G. (1938). "La formation de l'esprit scientifique". Paris : Vrin. Cité par C. Verrier dans leçon n°10 : les universités populaires d'hier à aujourd'hui ou la liberté d'apprendre et de transmettre p. 5/8 en format pdf http://educ.univ-paris8.fr/LIC8_MAIT/weblearn2002/tele/hist10.pdf). On peut noter, de la même façon, que les universités populaires acceptent ce principe. En effet, à Rosny, par exemple, "dès la fin des années 1940, des auditeurs deviennent enseignants" (Verrier, C. leçon n°10. p. 5/8).

⁹² L'apprentissage par le réseau de A est aussi lié au fait que sa dyslexie lui pose des problèmes de lecture. Il lui est donc préférable d'apprendre par l'oral (voir 5'40).

⁹³ Sur les 500 contacts évoqués, A considère que 150 membres du réseau sont importants et que 15 sont construits sur la base d'un vrai investissement affectif (voir 25'50).

qu'il faut prendre des risques : "Même si c'était pas évident pour moi des fois / je prenais le risque de / d'essayer de / de développer des réseaux relationnels // avec des personnes qui n'avaient rien à voir du tout avec // rien à voir avec moi // et pis à commencer d'essayer de / de / d'engager des discussions avec des personnes qui avaient des bagages intellectuels qu'étaient quand même nettement euh // nettement plus importants" (8'20). En outre, A reconnaît combien son réseau lui a été important pour mener à bien ses apprentissages sur les politiques jeunesse et sur l'international : "Je suis persuadé que / si j'avais pas eu ce réseau-là / j'aurais pas pu euh // j'aurais pas pu acquérir les connaissances et les compétences que j'ai maintenant qui me permettent euh // d'être entre guillemets satisfait" (26'20).

Si les autres interviewés ne parlent pas explicitement de réseaux, l'entretien mené avec D semble être utilisable pour construire un sociogramme "exploratoire" sommaire et imparfait afin d'avoir une lecture d'ensemble éclairante sur les relations sociales de ce sujet. Précisons toutefois que ce sociogramme exploratoire a été réalisé au fur et à mesure de l'écoute de l'entretien de D et repose sur un long épisode autodidactique de 7 ans. Nous ne prétendons donc pas représenter la totalité des relations sociales de D durant cette longue période. Notre but est plutôt de montrer que l'utilisation d'un tel outil a du sens par rapport à la question qui nous préoccupe. Ainsi, ce sociogramme met en évidence quatre grandes directions. La première témoigne de l'importance de certaines relations sociales préalables à l'autodidaxie. On voit ici, à la lumière de l'entretien, que le père de D, mélomane, ou ses amis, souvent plus vieux que lui, ont certainement joué un rôle dans son orientation musicale au même titre que Sylvain, en lui montrant son saxophone, l'a involontairement poussé dans cette direction. On constate aussi que ces relations préalables s'inscrivent dans un environnement social proche et connu (la famille et les amis). Les trois autres directions, tout de suite à un niveau moindre de connaissance, sont recherchées par l'autodidacte et source de nouvelles relations. La formation des premiers groupes permet de connaître d'autres instrumentistes et de former d'autres groupes ou de jouer ponctuellement durant des bœufs, combos ou jam-sessions. Le fait d'avoir cherché à travailler au Festival de Jazz de Nevers a permis à D de rencontrer, plus ou moins formellement, des grands noms de la musique improvisée d'aujourd'hui comme Yves Robert, Vincent Courtois ou Sylvain Kassap sources d'un savoir musical incroyablement dense. Mais la dernière direction est encore plus riche. En effet, la demande de prêt d'un instrument à l'harmonie municipale en échange de sa présence à certaines manifestations a permis à D de rencontrer d'autres musiciens dont un lui fait découvrir un big band, source d'échanges sur la pratique de l'instrument et source à nouveau de relations riches pour son autoapprentissage. Cette rapide description (plus qu'analyse) du sociogramme exploratoire présenté ci-après montre combien cet outil est riche et utile pour la question qui nous préoccupe. Bien sûr, une analyse plus aboutie offrirait une lecture plus fine des relations sociales de l'auto-apprenant. Nous tâcherons de la mettre en œuvre lors de la seconde exploration du terrain.



Les musiciens d'autres groupes Un "type" de Un autre l'harmonie Les musiciens du "type" de Big Band l'harmonie Harmonie municipale Connaissance : Niveau 4 Sylvain Connaissance: Père Niveau 3 Amis Connaissance: Sylvain <u>Kassap</u> Niveau 2 Connaissance Niveau 1 Organisation du Festival de Nevers Vincent Musiciens des Courtois premiers groupes Musiciens Yves Robert d'autres groupes Musiciens dans le cadre de bœufs, combos, jam-sessions

Graphe 3 : Sociogramme exploratoire reposant sur l'entretien avec D

Ainsi, le graphe présenté à la page précédente est composé de 16 sommets (sujets sociaux) et de 43 arcs⁹⁴ (relations entre les différents sujets sociaux). Certains chemins entre D et une personne-ressource peuvent avoir une longueur de 4 (c'est le cas lorsque D doit, pour arriver aux "musiciens d'autres groupes", passer successivement par l'"harmonie municipale", "un autre "type" de l'harmonie" puis par "les musiciens du Big Band"). En outre, le graphe a une certaine étendue. En effet, son diamètre (distance la plus longue entre deux membres du réseau) est égal à 6 et sa densité⁹⁵ est de 0,179 (δ =43/16(16-1)). Cependant, si construire un réseau est un préalable à l'apprentissage par le réseau, il semble aussi important de l'entretenir pour qu'il conserve son efficacité.

Entretenir le réseau

On comprendra facilement que la seule construction du réseau ne suffit pas. Il faut, dans un second temps l'entretenir pour qu'il conserve son efficacité et pour éviter qu'il s'émiette. A reconnaît combien l'entretien du réseau est une chose délicate et combien la stratégie est encore de rigueur : "C'est vrai que les réseaux c'est euh ////// c'est important dans le sens ou euh // ou c'est euh // c'est finalement quelque chose qui est euh / je m'en suis rendu compte après coup / euh // c'est euh /// c'est finalement pas si évident que ca à constituer / parce que quand on / quand on entretient un réseau / souvent finalement un réseau on l'entretient de fait mais pas avec une stratégie euh / derrière / sauf quand on est dans une entreprise et qu'on a // qu'on a un portefeuille de clients à entretenir là c'est autre chose mais quand on est dans la vie courante / on n'est pas stratégique dans l'entretien de son euh // de son réseau / et euh // c'est / c'est après coup que je me suis rendu compte que c'est / c'est // que c'était important par rapport à ma démarche et à mon besoin d'apprendre par moi-même / que c'était important d'être stratégique par rapport à ça" (15'20). Mais que doit-on entendre derrière le mot "stratégie" que A emploie à multiples reprises témoignant ainsi d'une véritable démarche d'optimisation des gains? A considère finalement que l'entretien du réseau passe par l'échange réciproque : "En plus de savoir le constituer / il faut savoir l'entretenir / ça demande d'être hyper flexible parce que euh // quand on entretient un réseau avec des personnes qui sont très différentes ça demande /// ça demande d'apporter aussi quelque chose à ces différentes personnes pour qu'elles aient elles aussi elles aient envie d'entretenir / d'entretenir le réseau" (17'05). Mais alors, quelle forme peut prendre cet échange réciproque ? Qu'est-ce que l'autodidacte peut apporter à la personne-ressource? Qu'est-ce que celui qui est en train d'apprendre peut offrir à celui qui sait? A s'explique sur la question montrant que le savoir dépend aussi du point de vue et de l'expérience passée : "Et euh c'est ça aussi qui crée l'intérêt que mon réseau / il a par rapport à moi parce que je leur apporte des éléments de compréhension sur euh / l'influence que peut avoir la jeunesse dans les pays balkaniques euh /// que /// les spécialistes des pays balkaniques n'ont pas parce qu'ils sont spécialistes des politiques balkaniques / c'est / c'est des politologues" (37'20) "Sur une question qui est très concrète euh // j'avais du mal à comprendre comment fonctionne euh // l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe au Kosovo [...] et en fait la réponse m'a été apportée une nouvelle fois par mon réseau relationnel parce que dans / dans la grave crise que venait de connaître le Kosovo au mois de mars il s'avère que la jeunesse a eu un rôle euh // assez important mais personne ne l'avait identifié au départ mais moi j'avais euh // j'affirmais que la jeunesse / j'identifiais que la jeunesse avait fortement

⁹⁴ Les arcs dont les flèches vont dans les deux sens comptent pour 2.

 $^{^{95}}$ $\delta = L/g(g-1)$ ou L=nombre d'arcs observés et g=nombre de sommets du graphe.

⁹⁶ Si l'échange est surtout institutionnel pour la question de la jeunesse, A considère que les membres du réseau s'intéressent à "[sa] propre personne" (21'15) curieux qu'ils sont et intéressés par un regard neuf, naïf, autre... (voir 19'00).

euh // avait fortement été importante dans / dans la violence qui / qui venait d'avoir lieu / dans un premier temps euh // quand j'ai fait des rapports que je les ai envoyés / très peu de personnes ont été intéressées / et par la suite euh / j'ai été recontacté par le chef de la mission d'Observation de la Sécurité et la Coopération en Europe qui deux semaines après euh /// m'a dit qu'il avait entendu parler du document que j'avais fait et que ça l'intéressait et euh // quand je l'ai rencontré je lui ai apporté des choses qui étaient très nouvelles pour lui par rapport à / à /// la jeunesse et euh // on s'est vu régulièrement depuis et puis moi très ouvertement je lui ai dit / y a des choses que je ne comprends pas au niveau de l'OSCE et en mangeant il m'a expliqué euh // il m'a expliqué plein de choses /// on s'est vu trois quatre fois et on a eu l'occasion de discuter comme ça et quand je regarde finalement tout ce qu'il m'a dit / il cumule peut-être une douzaine / une quinzaine d'heures d'explications et j'aurais pas eu mieux si j'avais fait les Sciences Politiques" (38'35). D évoque lui aussi un échange qui a le souci de l'équilibre comptable lorsqu'il s'agit de trouver un organisme prêteur d'instruments de musique : "Donc je suis allé à l'harmonie du coin / et à l'harmonie y prêtaient des saxophones en fait / donc ils m'ont prêté un saxophone à condition que je joue / que je joue dans l'harmonie" (1'45).

Croiser les réseaux

Sans être très convaincant sur cette question, A affirme, et l'idée est intéressante, que le croisement des réseaux est source de plus-value : "C'est pour ça que je dis que le réseau est important parce qu'après c'est la / la / la combinaison entre les différents réseaux qui apporte une plus-value / par exemple quand je travaille sur les politiques internationales / je travaille beaucoup sur les Balkans / le Kosovo / la dimension euh // la dimension jeunesse ou développement rural / je l'apporte aussi dans le travail international que je fais actuellement" (37'00) "j'équivaux à un autre élément du réseau / j'ai une plus forte légitimité à prétendre faire des combinaisons entre les réseaux" (38'10). Ce point intéressant mérite d'être considéré et travaillé même s'il est pour l'instant assez obscur. De la même façon, il faut, si possible, s'attacher à identifier le rôle d'Internet dans l'autodidaxie contemporaine et en particulier dans les relations sociales d'autodidactes modernes.

2.2.4 Internet et le rapport à l'autre

Si durant les entretiens les interviewés reconnaissent principalement Internet comme une source d'informations, ils reconnaissent aussi, parfois, le réseau des réseaux comme un outil de communication.

Se procurer de l'information : Internet source de savoir

Trois des quatre⁹⁷ interviewés semblent considérer Internet principalement comme un réservoir d'informations que A affectionne particulièrement du fait de sa rapidité d'accès: "Ce qui a fait un petit peu un boom dans ma démarche de pouvoir apprendre / par moi-même c'est euh /// c'est l'Internet⁹⁸ en fait parce que ça m'a permis de // d'avoir beaucoup plus rapidement accès à des choses qui m'étaient difficiles d'accès quand je devais uniquement le faire par mon réseau relationnel [...]" (6'00). Cependant, si les informations sont rapidement accessibles B regrette qu'elles soient parfois, voire

⁹⁷ D n'évoque pas l'utilisation d'Internet durant son auto-apprentissage du saxophone. Toutefois, l'autodidaxie évoquée ici datant d'un bonne décennie, donc antérieur au phénomène de démocratisation d'Internet, il semble préférable de se concentrer sur les trois autres cas.

⁹⁸ On notera que A parle de "l'Internet". Il choisit alors d'utiliser cet article de majesté qui confère à l'outil une dimension toute religieuse.

souvent, de qualité médiocre : "Pour moi Internet c'est une grosse décharge / c'est la décharge du monde complet"(26'20). Internet "ça crée un petit peu un problème de consanguinité / à force d'avoir des informations qui sont fausses et de les mélanger / de les mélanger / on a des informations qui sont encore plus fausses" (28'50). Internet "ça manque de sources pures" (29'05). Dans les deux cas, Internet est considéré uniquement comme source d'informations à travers les pages des sites mis en ligne et pas du tout comme moyen de communication "avec" par le biais des e-mail, des messageries instantanées, des forums de discussion ou encore des blogs.

Communiquer: l'autre face d'Internet

Cependant, A comme B abordent aussi brièvement l'utilisation d'Internet comme outil de communication sans présence. En effet, A considère cet outil comme utile pour une meilleure gestion du réseau : "L'Internet c'est une question de facilité de gestion du réseau en temps que personne par les e-mails" (46'10), "c'est vrai que l'émergence de l'Internet m'a permis beaucoup plus facilement de gérer un réseau à distance" (46'20), "le fait d'avoir Internet ça m'a permis à moindre coût de pouvoir euh // garder le contact alors qu'avant l'Internet si j'avais voulu le faire euh /// j'aurais dû le faire euh // j'aurais dû le faire par téléphone ou par la Poste et euh // financièrement j'aurais pas pu / c'était impossible" (52'00). De son côté, B évoque des échanges virtuels répétés source d'apprentissage d'une langue étrangère : "Là / en ce moment j'ai une copine qu'est sur Internet / moi je suis d'origine polonaise / je / je ne le parle pas par exemple / je dialogue avec elle. Comme elle / elle parle très bien français / je lui écris à ma façon / donc les mots en polonais à ma façon / à elle / donc par les intonations en fin de compte / et elle / elle me les retraduit en vrai et moi je les note sur un papier / et j'apprends"⁹⁹ (13'20). Si B nous énonce cette expérience avec fierté, il nous dira aussi, plus tard dans l'entretien, qu'il n'envisage pas le partage du savoir par Internet (construction de site) soucieux de préserver des relations sociales à caractère humain (32'00).

L'analyse thématique des entretiens révèle déjà quelques pistes de travail intéressantes. En outre, elle met en évidence quelques points qui méritent d'être commentés et qui permettront de travailler l'élaboration de la problématique.

2.3 Points intéressants et questions utiles pour la construction de la problématique

L'analyse des entretiens semble valider le premier regard que nous avons porté sur les ouvrages littéraires qui mettaient en scène l'autodidaxie. Toutefois, certains points, en particulier en ce qui concerne la nature des relations sociales, méritent d'être prolongés pour gagner en précision. Aussi, nous considérerons, dans un premier temps, les échanges en présence et les échanges sans présence (2.3.1) puis, ensuite, les relations avec pairs et experts (2.3.2). Enfin nous tâcherons de proposer un tableau synthétique des différentes formes de relations sociales (2.3.3).

⁹⁹ Curieusement l'élocution est ici moins claire et moins sûre que lorsque B parle d'informatique traduisant peut-être son récent intérêt pour le polonais ainsi que son statut de débutant. De plus, si le principe du correspondant pour apprendre une langue étrangère est bien connu. On peut noter l'augmentation des initiatives ayant pour but de mettre en relation deux apprenants de langue maternelle différente, désireux l'un et l'autre, d'apprendre la langue de l'autre par Internet en particulier. On peut citer à titre d'exemple le serveur Tandem de l'Académie de Rouen (http://tandem.ac-rouen.fr/) ou le site Polyglot (http://www.polyglot-learn-language.com) s'inscrivant véritablement dans une logique de réseau d'échanges réciproques de savoirs (C. Héber-Suffrin).

2.3.1 Echanges en présence et échanges sans présence

Si Internet est évoqué dans les entretiens, il est relativement sous-évoqué. De plus, il est plutôt reconnu comme une source d'informations même si son utilisation comme outil de communication moderne, utile et économique est occasionnellement rapportée. Elle génère alors des relations sociales sans présence que les auteurs imaginent, encensent, redoutent ou condamnent. En effet, si certains, directement concernés, estiment qu'"un jour viendra, pas si lointain, où vous pourrez mener vos affaires, étudier, explorer le monde et ses cultures, vous brancher sur n'importe quel spectacle, lier de nouvelles connaissances [...] sans quitter votre bureau ou votre fauteuil" (Gates, 1995, p. 20 cité par Breton, 2000 p. 29) ou d'autres, moins concernés mais tout aussi partisans, considèrent que "dans les premières décennies du XXIe siècle, [...] la majeure partie de la vie sociale empruntera ce medium [le cyberspace], principal milieu de la communication et de la vie sociale" (Levy, 2000, p. 57 cité par Breton, 2000, p. 31), d'autres au contraire affichent leurs inquiétudes concernant cette évolution du lien social. Asdrad Torres parle d' "« utopie d'une société asociale », où le « cyberspace » resterait le seul support du lien social" (Breton, 2000, p. 10), d'autres parlent "d'adieu au corps" (Le Breton, 1999) que P. Breton prolonge par le risque d'une perte "de l'intériorité, de la mémoire, de l'expression, de la capacité à argumenter, de la communication directe, bref de l'essentiel de notre humanité" (2000, p. 10). Même si les avis sont partagés, la démocratisation des nouvelles technologies et d'Internet nous alerte sur l'intérêt de distinguer, dans la mesure du possible, relation en présence et relation sans présence.

2.3.2 Relations sociales avec pairs et relations sociales avec experts

Il paraît encore envisageable de prolonger le début de la classification sur la nature des relations sociales des autodidactes. En effet, s'il ressort des entretiens que la majeure partie des personnes-ressource sont expertes dans leur domaine — "J'allais dans une société qui s'appelait Micro Service" ou "J'ai été contacté par le chef de la mission d'Observation de la Sécurité et de la Coopération" —, certaines relations sociales sont plus de l'ordre du rapport entre pairs. Ainsi, si la relation d'échange avec une copine polonaise dans le but d'apprendre peu à peu la langue, n'est pas tout à fait équilibrée, elle se rapproche des expériences menées par le serveur Tandem de l'Académie de Rouen ou sur le site Polyglot, qui s'inscrivent véritablement dans une logique de réseau d'échanges réciproques de savoirs.

2.3.3 Proposition d'un tableau synthétique

Nous constatons que les relations sociales des autodidactes qui se dégagent des romans majoritairement autobiographiques ou des entretiens sont caractérisées par de nombreuses paires de "prédicats" comme le dirait le philosophe et critique d'art Arthur Danto (1964, cité par Becker, 2002, p. 263-271). Cette lecture des relations sociales sous l'angle des paires de prédicats qui les caractérisent permet alors de dresser une table de vérité afin d'identifier le nombre de relations sociales différentes. Les paires de prédicats seraient ici par exemple amicale/non amicale, intentionnelle/non intentionnelle, fréquente/non fréquente, etc. ... Cette table, aux nombreuses colonnes, pourrait ressembler à ceci :

Tableau 2 : Table de vérité appliquée aux relations sociales durant les périodes d'autodidaxie

Amicale	Intentionnelle	Fréquente	Régulière	Avec des personnes connues	Source d' information	Source de savoir méthodo -logique	Source de motivation	Source d'évaluation	En présence	Entre pairs
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Etc										

On identifie bien la multiplicité des cas de relations sociales. En effet, les 11 paires de prédicats que contient la table de vérité confèrent au tableau une taille importante : 2^{11} = 2048 lignes, c'est-à-dire 2048 sortes de relations sociales différentes. Ce constat est une invitation forte à ouvrir grand les yeux afin de retenir les cas de relations sociales courants mais aussi les formes moins communes mais qui, malgré tout, doivent être considérées afin d'avoir lecture fine de cette réalité sociale.

Bibliographie

Achard, M. (2005). "L'autodidacte". Paris : Fayard.

Blanchet, A.; Gotman, A. (1992). "L'enquête et ses méthodes: l'entretien". Paris: Nathan.

Breton, P. (2000). "Le culte de l'Internet Une menace pour le lien social?". Paris : La Découverte.

Brockett, R. G.; Hiemstra, R. (1991). "Self-direction in adult learning – Perspectives on theory, research and practice". London: Routledge.

CARRÉ, P. (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle". Paris : La Documentation française.

Chapman, R. (1992). "Autodidacticism and the Desire for Culture". *Nottingham French Studies*. Vol 31. n° 2. Autumn 1992. p. 84. (article disponible sur http://www.autodidactproject.org/other/chapman.html)

Сукот, Р. (2007) "L'autodidacte : un Robinson Crusoë de la formation ?", *Savoirs*, n° 13, mars 2007, p. 79-93.

Danto, A. (1964). "The artworld". Journal of philosophy. 61. p. 571-584.

Dartiguenave, B. (2002). "Bibliothèque et autodidaxie". BBF, t. 47, n°3.

FLAUBERT, G. (1999). "Bouvard et Pécuchet – Dictionnaire des idées reçues". Paris : Flammarion.

GATES, B. (1995). "La route du futur". Paris : Robert Laffont.

Le Breton, D. (1999). "L'adieu au corps". Paris : Métailié.

Le Meur, G. (1998). "Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation". Chronique sociale, Les presses de l'Université de Laval.

Levy, P. (2000). "World philosophie". Paris: Odile Jacod.

London, J. (2003). "Martin Eden". Paris: Edition 10/18.

Marion, S. (1993). "L'école de la vie ou la France autodidacte". Paris : J.C. Lattes.

Mihara, T. (1999). "La Communauté et l'Autre dans Bouvard et Pécuchet de Flaubert". Thèse de doctorat de Littérature Française inédite. département des Lettres et Sciences Humaines, Université de Rouen. Document accessible en format électronique sur http://www.univ-roeun.fr/flaubert/09these/mihara.pdf p. 36/193 du format pdf.

Moles, A.; Rohmer, E. (1998). "Psychologie de l'espace". Paris : L'Harmattan.

Moore, M. G. (1973). "Towards a theory of independent learning". *Journal of Higher Education*. 44(9).

Northway, M. L. (1940). "A method for depicting social relationships obtained by sociometric testing". *Sociometry*. 3. 144-150.

NORTHWAY, M. L. (1952). "A Primer of Sociometry". Toronto: University of Toronto Press.

PARK, R.E.; Burgess, E.W. (1984). "The city", Chicago: The university of Chicago.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1995). "Manuel de recherche en sciences sociales". Paris: Dunod.

ROBINET, J. (1981). "L'autodidacte". Paris : Edition Slatkine.

SARTRE, J.-P. (1981). "Œuvres romanesques". Paris: Gallimard.

SARTRE, J.P. (2003). "La nausée". Paris : Edition Gallimard (Folio).

Thompson, P. (1980). "Récits de vie et changement social". Cahiers internationaux de sociologie. Vol LXIX. p. 226-242.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed Anthropos.

Villarejo Míngez, E. (1970). "autoeducation". In V. García Hoz (dir) (1970). "Diccionario de pedagogía". Barcelone : Editorial labor, S.A. p. 89-90.

CHAPITRE 5 : PROBLÈMATISATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

"Une problématique est une mise en relation argumentée des considérants permettant de poser un problème de recherche (...). Elle inclut ou (...) elle donne suite à une recension des écrits sur le sujet traité."

PAILLÉ, P., in MUCCHIELLI, A. (dir), "Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines" (2004)

Les chapitres précédents ont permis de déconstruire les concepts engagés dans notre question et de les confronter à la réalité du terrain. Il s'agit, désormais, de reconsidérer notre question de départ en intégrant les avancées théoriques et les réflexions énoncées préalablement afin de déboucher sur une problématique de recherche (1). Ensuite, nous tâcherons d'énoncer notre position épistémologique, de proposer notre direction méthodologique sans oublier de nous poser les questions éthiques et de préciser les limites liées à ce travail (2).

1. VERS UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Pour tendre vers notre problématique, nous reformulerons notre question en justifiant nos choix conceptuels (1.1). Puis, nous révélerons les intérêts et les enjeux de notre question (1.2). Enfin, nous préciserons notre problématique et nos hypothèses de travail (1.3).

1.1 Reformulation de la question de départ

Notre question de départ associait les "relations sociales" et l'"autodidacte" que nous avons essayé d'approcher sous l'angle du passé mais aussi à travers son caractère contemporain. Nous travaillerons successivement chacun de ces points afin de préciser la façon dont nous les envisageons et s'il semble important de les interchanger avec des concepts plus adaptés. Dans un premier temps, nous considérerons le concept d'autodidacte (1.1.1), nous préciserons, dans un second temps, la dimension passée ou contemporaine qui lui est liée (1.1.2) et enfin nous clarifierons la notion de relation sociale (1.1.3).

1.1.1 De la notion d'autodidacte à celle d'épisode autodidactique

Rappelons-nous notre question de départ. Nous l'avions formulée de la façon suivante : "Qu'en est-il des relations sociales de l'autodidacte d'hier et d'aujourd'hui ?" La revue de littérature met en évidence la difficulté qu'il y a à définir le concept d'autodidacte. En effet, le sens commun semble envisager l'autodidacte comme quelqu'un qui apprend seul et par voie de conséquence, hors de tout système hétéroformatif. Toutefois, quand les sociologues s'emparent de la notion, ils la scindent et la compliquent pour qu'elle intègre les évolutions du monde social. Ainsi, dans le but de coller à des réalités catégorielles, l'autodidacte devient "d'ancien style" ou "de nouveau style" chez P. Bourdieu (1979), "vrai" ou "faux" chez C. Fossé-Poliak (1992). Le concept sociologique nous semble alors ambigu, peu clair et difficile à manipuler. C. Verrier confirme ce point de vue en considérant qu'aujourd'hui l'autodidacte est "un apprenant hybride en ce sens que si son parcours est fortement coloré d'autodidaxie, l'ensemble de ses savoirs n'est pas constitué que d'autodidaxie" (Verrier, 1999, p. 114). Il semble alors plus aisé de parler d'autodidaxie que d'autodidacte.

On constate, de plus, une fréquente confusion entre autodidacte et *self-made-man*. C'est le cas dans la plupart des émissions de télévision qui s'intéressent à la question comme nous l'avons déjà vu. C'est aussi le cas dans certains ouvrages comme celui de S. Marion (1993) quand elle évoque les parcours réussis de J.C. Coutausse ou de J.P. Bucher dans leur métier d'origine après avoir débuté leurs apprentissages sur les bancs de l'école. On peut encore noter cette même ambiguïté sur la couverture de "L'autodidacte" d'H. Bézille-Lesquoy (2003) illustrée par la photographie d'une sculpture de Lyndell Antonio Stout intitulée "*Self-made-man*" même si le choix est

justifié. En effet, H. Bézille-Lesquoy reconnaît l'autodidacte comme "un personnage ambigu, composite, qui inspire le sentiment d'étrangeté" et qui est à la fois "le héros : qui prétend accéder au savoir en empruntant un chemin non balisé, en dehors des cadres officiels ; *self-made-man* au fort potentiel créateur dont la volonté de « réussir » défie tous les obstacles, qui sait produire ses propres compétences et les faire reconnaître" et "le damné : personnage qui a choisi l'auto-apprentissage par défaut, dans une démarche laborieuse et désordonnée, dans une quête réparatrice illusoire" (Bézille-Lesquoy, 2002, p. 264-265). En outre, comme le fait remarquer N. Tremblay, l'autodidacte est parfois difficilement identifiable :

"Il est difficile de trouver des autodidactes; d'une part, ils ne sont pas répertoriés, d'autre part, ils ne se considèrent pas eux-mêmes comme autodidactes. Un autodidacte se présente souvent comme un « amateur de », un « maniaque de », comme une personne « intéressée à »". (Tremblay, 1986, p. 45)

Enfin, le terme d'autodidacte est fortement chargé symboliquement. Il révèle, entre autres, l'image du combattant, du guerrier, de l'ogre, du naufragé, du Phénix, de Prométhée ou encore du héros (Verrier, 1999, p. 179-201). C'est donc pour toutes ces raisons que nous faisons le choix d'interchanger le concept d'"autodidacte" avec celui d'"épisode autodidactique"100. Ainsi, nous faisons le choix de nous intéresser aux moments plutôt qu'à l'individu utilisant, de fait, la "ficelle" de H. S. Becker qui consiste à "voir les gens comme des activités" (Becker, 2002, p. 86). La démarche mise en œuvre relève alors plus d'une sociologie de l'autodidaxie à travers l'étude du "moment" d'auto-apprentissage que d'une sociologie de l'autodidacte¹⁰¹. La relative difficulté à repérer l'autodidacte, qui représente à sa facon l'autodidaxie dans sa forme la plus intégrale et la plus pure, ne signifie pas que l'"épisode autodidactique" soit, lui aussi, difficilement palpable. On peut même penser que le découpage en épisodes permet de simplifier la lecture de ces moments autodidactiques que l'on peut supposer de plus en plus nombreux et fréquents dans nos sociétés de connaissances 102. En effet, "qui ne s'est senti, à un moment ou l'autre, en position d' « autodidacte » ?" s'interroge P.L. Assoun (1992, p. 63). Et comme pour lui répondre, O. Reboul affirme que "nous sommes tous, pour une très grande partie, des autodidactes" (1980, cité par Verrier, 1999, p. 99).

1.0

¹⁰⁰ Précisons dès maintenant que le concept central des travaux de A. Tough est "le projet de formation" (Spear et Mocker (1984) évoquaient le concept de "projet d'apprentissage") et que les temps de formation se divisent, aux yeux de l'auteur, en "épisodes".

¹⁰¹ Il paraît difficile, aujourd'hui plus encore qu'hier, d'affirmer qu'un sujet apprenant est autodidacte ou ne l'est pas. La pluralité des définitions et surtout l'obligation scolaire peuvent laisser croire que l'autodidacte est "*mort*" comme l'affirme C. Verrier dans une table ronde organisée dans le cadre des travaux du groupe GRAF "Expérience et autoformation" le 19 janvier 2004 sur le thème de l'autodidaxie.

¹⁰² Si l'obligation scolaire de plus en plus longue limite la possibilité d'être intégralement autodidacte, on peut toutefois penser, comme l'énonce G. Le Meur, que l'autodidaxie "constitue aujourd'hui un phénomène social car les comportements et moyens du passé se sont modifiés". En effet, "les nouvelles ressources éducatives qui se développent [...] favorisent l'émergence d'un sujet social autodidacte" (1996) dans le sens où il vit de nombreux épisodes autodidactiques. C. Verrier précise, quant à lui, que les formes de l'autodidaxie peuvent être "de plus ou moins longues durées, ne pas être rectilignes tout au long de l'existence, accepter l'idée de ne pas être de toujours et définitives". L'auteur parle alors de "variations", de "phases" ou de "projets" autodidactiques (1999, p. 94-95). Il ajoute encore qu'aujourd'hui l'autodidaxie est partout et qu'elle s'exprime "pour la plupart d'entre nous sous la forme de phases s'intercalant avec de l'hétéroformatif"(1999, p. 92). Cette double affirmation de "la mort" de l'autodidacte et de l'universalité des pratiques autodidactiques justifie alors à nos yeux le choix du concept d'"épisode autodidactique".

Nous utiliserons donc le concept d'"épisode autodidactique". Nous envisageons l'épisode comme un fait accessoire qui se rattache plus ou moins à un ensemble, l'ensemble étant le parcours d'apprentissage sur la vie. Concrètement l'épisode autodidactique ou les épisodes autodidactiques se lisent en surimpression des épisodes hétéroformatifs. Soyons clairs, la seule condition pour que nous considérions qu'un épisode de vie est autodidactique est le fait qu'il réponde aux caractéristiques de l'autodidaxie c'est-à-dire qu'il ait lieu hors de tout cadre hétéroformatif et qu'il soit intentionnel et autorégulé¹⁰³. Précisons aussi qu'il est souhaitable que sa durée soit significative pour éviter de tomber dans l'anecdote autodidactique. Nous nous donnons alors la possibilité de parler d'autodidaxie et d'épisodes autodidactiques, leur sens venant d'être défini. Nous accepterons aussi parfois de parler d'autodidacte pour alléger le style et faciliter la lecture considérant qu'il est celui qui vit, même ponctuellement, des épisodes autodidactiques. Alors, la qualité d'autodidacte pourra être attribuée pour la durée de l'auto-apprentissage même si nous préférerons le concept de "sujet social apprenant en situation autodidactique".

On peut envisager que, sur une même tranche de vie, un sujet développe à la fois un ou des épisodes hétéroformatifs (pour une ou plusieurs disciplines) et un ou des épisodes autodidactiques (pour une ou plusieurs autres). Un schéma illustratif pourrait prendre la forme suivante :

Schéma 1 : Croisement des phases hétéroformatives et des épisodes autodidactiques



On voit que l'objectif n'est plus de travailler la catégorie sociologique des autodidactes mais de s'interroger sur des épisodes de vie qui correspondent aux caractéristiques de l'autodidaxie dans le cadre d'une approche sociologique. On perçoit aussi clairement que le fait d'être inscrit dans un épisode d'apprentissage hétéroformatif n'interdit pas de considérer un autre épisode, cette fois-ci autodidactique, en surimpression du premier.

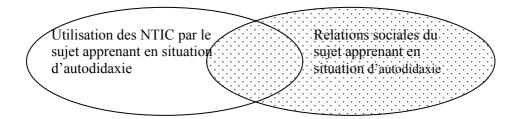
1.1.2 L'autodidaxie passée et contemporaine

Nous faisons le choix d'étudier les épisodes autodidactiques d'hier et d'aujourd'hui sous l'angle des relations sociales. Ce choix mérite, cependant, quelques précisions en particulier concernant les relations sociales contemporaines et leurs liens aux outils de communication modernes. En effet, l'explosion d'Internet qui bouleverse aujourd'hui la pédagogie laisse aussi envisager certaines modifications des comportements d'apprentissage chez le sujet social apprenant en situation autodidactique. On peut supposer que les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent d'accroître la possibilité des rapports à "l'autre". Là où hier les relations sociales avaient principalement lieu en présence, aujourd'hui, la technologie offre la possibilité de communiquer sans se voir, à très longue distance et à faible coût. Il semblait pour cela essentiel d'intégrer dans notre question les moyens de

¹⁰³ Nous évoquerons en détail les caractéristiques de l'épisode autodidactique lorsque nous aborderons les aspects méthodologiques.

communication modernes comme Internet à travers les outils de communication qu'il propose (e-mail, forum de discussion, messagerie instantanée et blog par exemple). Il s'agissait de croiser deux ensembles, celui des relations sociales durant l'épisode autodidactique et celui des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Une représentation schématique utilisant la théorie des ensembles peut être éclairante :

Schéma 2 : Relations sociales du sujet apprenant en situation d'autodidaxie et utilisation des NTIC



Ainsi, nous avons travaillé sur les relations sociales durant l'épisode autodidactique en intégrant les nouvelles technologies lorsqu'elles jouaient un rôle particulier pour les relations sociales. Par contre, nous n'avons pas pris en compte les nouvelles technologies lorsqu'elles étaient exclusivement source d'informations. De plus, nous n'avons pas non plus cherché, à tout prix, les relations sociales liées aux nouvelles technologies. Nous acceptions juste de les considérer si elles transparaissaient dans les cas étudiés. Notre lecture n'est donc ni technophile, ni technophobe, elle est juste, au départ, attachée aux relations sociales. Du reste, dans l'enquête, rares sont les éléments qui éclairent véritablement ce point.

1.1.3 De la notion de relation sociale à celle de réseau social

Quand nous parlons des relations sociales, nous pensons aux relations qu'entretient une personne avec son entourage (ses voisins, ses collègues de travail, ses camarades d'école par exemple). Nous reconnaissons la proximité conceptuelle de certaines notions voisines et souvent interchangeables comme le lien social 104, l'interaction sociale ou le rapport à "l'autre". Pour nous, les relations sociales peuvent être de nature très diverse et mettre en évidence "de[s] transactions monétaires, de[s] transferts de biens ou d'échanges de services, de[s] transmissions d'informations, de perceptions ou d'évaluations interindividuelles, de[s] ordres, de[s] contacts physiques". Il peut encore s'agir, plus généralement, "de toutes sortes d'interactions verbales ou gestuelles, ou encore de la participation commune à un même événement, etc." (Mercklé, 2004, p. 4). Cette définition, large et englobante, permet de retenir les longs moments comme les miettes de la vie sociale. Soucieux d'analyser les relations qui existent entre un sujet apprenant en situation autodidactique et des personnes-ressource ou autres personnes significatives, nous avons tâché de porter un regard analytique sur les relations sociales et les différents contacts.

Il paraissait aussi important de les quantifier, si possible en durée mais aussi en nombre. Toutefois, l'analyse duale qui découle du concept de relation sociale semble insuffisante

Nous considérons toutefois que le concept de lien social semble plus fort et plus réducteur que celui de relation. En effet, l'idée même de "lien" établit un rapport logique ou de dépendance et témoigne d'une certaine union affichant, en creux, l'idée de groupe social.

et pousse vers une lecture d'ensemble qui nécessite l'utilisation d'autres concepts comme celui de réseau social. En effet, si la relation entre deux éléments est "la forme sociologique la plus simple du point de vue méthodologique" (Simmel, 1908b, cité par Mercklé, 2004, p. 8), cette lecture dyadique utile mérite d'être rapprochée des autres relations afin d'appréhender les sociabilités autodidactiques sous l'angle du réseau dont l'unité "atomique" est la triade comme s'accordent à le penser de nombreux théoriciens des réseaux sociaux.

Notre question pourrait alors prendre la forme suivante : Qu'en est-il des relations sociales durant les épisodes autodidactiques d'hier et d'aujourd'hui ? Il s'agit désormais de réfléchir à l'intérêt et aux enjeux théoriques et pratiques posés par cette question afin de déboucher sur une problématique.

1.2 Intérêt et enjeux de la question

Nous évoquerons d'abord l'intérêt d'un traitement mésosociologique de l'autodidaxie en cherchant à l'illustrer par un exemple convaincant (1.2.1). Ensuite, nous présenterons un catalogue d'enjeux à la fois théoriques et pratiques (1.2.2).

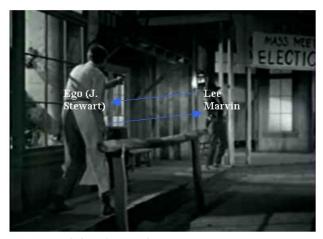
1.2.1 Intérêt

Le fait de lier autodidaxie et relations sociales semble relever du paradoxe. En effet, la question repose sur un postulat fort que l'on peut énoncer comme suit : même si autodidaxie est un terme ancien qui vient du grec *autos* (soi-même, lui-même) et *didaskein* (enseigner), conférant à la notion une forme circulaire n'impliquant que soi-même, on peut la considérer comme une activité sociale. Dit autrement, nous voulons intégrer systématiquement les relations sociales de "soutien" à l'autodidaxie dans notre lecture de l'activité autodidactique. Nous envisageons alors de lire l'autodidaxie comme H. S. Becker lit les mondes de l'art. Tout comme il situe l'artiste au centre d'un réseau de coopération – il voit "les mondes de l'art" comme une "activité collective" (Becker, 1988, p. 27-63) –, nous situons le sujet social apprenant en situation autodidactique au centre d'un réseau social de "soutien". Tout comme il entoure l'artiste de "personnel de renfort" (Becker, 1988, p. 44), nous cherchons à identifier de façon systématique les "alliés", les "personnes-ressource" qui entourent l'autodidacte.

Cette façon d'appréhender l'autodidaxie a pour conséquence une position, une focale de lecture, un angle de vue qui prend en compte plus que l'auto-apprenant. Le but est d'identifier les relations sociales du sujet apprenant en situation autodidactique, c'est-à-dire de proposer une lecture mésosociologique de l'autodidaxie. Nous souhaitons illustrer l'intérêt d'un tel choix par deux courtes séquences cinématographiques issues d'un film américain réalisé par John Ford en 1962 qui s'intitule "L'homme qui tua Liberty Valance". Les trois personnages figurant dans les vignettes extraites du film sont les personnages principaux interprétés par James Stewart, Lee Marvin et John Wayne. Les deux séquences choisies montrent le même événement (un duel au revolver entre James Stewart et Lee Marvin) vu de deux angles différents. La première (1h26) propose une lecture restreinte, centrée sur l'événement et faiblement contextualisée socialement. La seconde (1h48) révèle, par le recul qu'elle choisit de prendre, d'autres informations dont une particulièrement importante. Les deux images ci-dessous, extraites de chacune des séquences, sont illustratives.

Séquence 1: à 1h26

Cette première séquence illustre un duel classique au revolver entre James Stewart (juriste et plongeur dans un petit restaurant) et Lee Marvin ("Méchant" qui fait régner la loi du colt dans une petite ville poussiéreuse de l'Ouest américain).



Relations de type "tire sur"

Séquence 2: à 1h48

Le changement d'angle de vue, de niveau de lecture révèle la présence et le rôle "central" de John Wayne dans ce duel. C'est en effet lui qui, tapi dans l'ombre, tue Lee Marvin, évitant ainsi à James Stewart une mort certaine.



Relations de type "tire sur"
Relations de type "tue"
Relations de type "aide"

Cette courte illustration souligne l'importance du rôle de J. Wayne et sa présence au sein d'un réseau de soutien (J. Wayne et Poppy) à J. Stewart. Pourtant, ne nous y trompons pas. Le fait d'approcher le terrain de cette façon, c'est-à-dire d'une façon moins restreinte, en analysant la périphérie sociale de l'auto-apprenant, n'est pas une façon de proposer l'ultime vérité. Il s'agit juste d'une autre manière de voir les choses, un mode de lecture plus complémentaire que concurrent. Ainsi, notre but est d'identifier, de décrire et de comprendre les "John Wayne" (au pluriel) qui s'inscrivent dans la périphérie sociale de l'auto-apprenant durant l'épisode autodidactique, c'est-à-dire les "personnes-ressource", les "alliés", plus ou moins importants, de l'autodidacte durant son auto-apprentissage.

1.2.2 Enjeux théoriques et pratiques

Dans un premier temps, nous nous interrogerons sur les enjeux théoriques de notre question c'est-à-dire sur les éventuelles avancées qu'elle pourrait générer dans le champ de l'autoformation intégrale. Nous tâcherons, ensuite, d'identifier les enjeux pratiques de cette question.

Intégrer systématiquement "l'autre" afin d'avoir une définition plus fine de l'autodidaxie

Travailler une telle question conduit à affiner la définition de l'autodidaxie en interrogeant la délicate question des "personnes-ressource" et de façon plus large des contacts avec "l'autre". En effet, comme nous l'avons déjà vu, de nombreux spécialistes reconnaissent que le sujet social apprenant en situation autodidactique n'est pas isolé, enfermé dans sa démarche d'apprentissage autonome. Cependant, rares sont les travaux qui étudient de façon systématique et globale cette question. Pourtant, elle a le mérite de prolonger la compréhension de l'autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui à travers les inévitables relations sociales que l'auto-apprenant développe pour mener à bien ses apprentissages. Elle tente par ailleurs de remettre en cause, sur des bases empiriques, l'imaginaire collectif qui considère l'autodidacte comme un "naufragé", un "Robinson Crusoé de la culture", un "enfant loup".

Avoir une lecture sociographique du sujet social apprenant en situation autodidactique

Il convient aussi de s'intéresser à la mesure des relations sociales afin d'avoir une vision claire de leur nombre. En effet, la seule démarche qualitative, éclairante sur les différentes natures des relations ou des contacts, laisse dans l'ombre la question du nombre qui, pourtant, mérite aussi d'être travaillée. Le fait de considérer ces relations au pluriel nous mène vers la question des réseaux qu'il paraît intéressant d'identifier afin de mettre en évidence la "géométrie du monde social" (G. Simmel, 1908a, cité par Mercklé, 2003), la "géographie psychologique" (J.L. Moreno, 1934, cité par Mercklé, 2003) de l'auto-apprenant.

Intégrer les nouvelles technologies¹⁰⁵ afin d'avoir une lecture plus "néo" de l'autodidaxie

Dans la mesure où les cas le révèlent, il semble important aussi de relier l'évolution des outils de communication modernes à la question des relations sociales afin d'identifier d'éventuels changements. En effet, la démocratisation relativement importante des NTIC dans les institutions (bibliothèques par exemple) et dans les ménages pourrait participer à l'apparition de nouvelles pratiques en termes de rapport à "l'autre". Ces changements éventuels pourraient nécessiter de parler d'une nouvelle autodidaxie dans le prolongement de la "néo-autodidaxie" de G. Le Meur (1998).

La lecture du phénomène autodidactique sous l'angle de l'épisode offre l'avantage de pouvoir transposer les résultats dans le champ plus large de l'autoformation et de réfléchir à la place de l'autodidaxie dans la vaste géographie de l'apprentissage. Ce dernier point nous oriente alors vers des enjeux plus opératoires.

Transposer les résultats de la recherche hors du cadre autodidactique Les enjeux dépassent le seul cadre de l'autodidaxie. On peut les envisager dans de nombreuses situations d'autoformation. En effet, il peut être important de s'interroger sur la question des relations sociales lorsqu'on s'intéresse, par exemple, à l'efficacité des situations d'auto-apprentissage ou aux outils pertinents d'aide à l'auto-apprentissage. Ainsi, raisonner sur la base de l'épisode, du moment, de la période autodidactique évite un problème majeur, celui d'utiliser le concept d'autodidacte qui,

¹⁰⁵ Cette volonté n'a pas été suivie d'effets. Le terrain n'a guère révélé d'éléments sur cette question.

par essence, s'oppose au monde de l'école. Autodidaxie et école peuvent alors cohabiter¹⁰⁶.

1.3 Formulation de la question problématisée et des hypothèses de travail

Dans un premier temps, nous proposerons notre problématique c'est-à-dire "l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ" (Quivy, Campenhoudt, 1995, p. 85), temps fondamental qui se situe entre rupture et construction (1.3.1). Nous tâcherons, dans un second temps, de formuler des hypothèses de travail afin de guider le processus de recherche à venir (1.3.2).

1.3.1 Notre question problématisée

Autodidaxie est un terme ancien. Il a faiblement évolué dans l'histoire et évoque encore aujourd'hui le fait de s'instruire soi-même, sans maître. L'autodidacte, enfermé dans sa catégorie sociologique, renvoie souvent l'image de l'auto-apprenant solitaire vivant son autodidaxie dans une forme d'autosuffisance à la façon du cas singulier et pathologique de Felix que R. Kaes (1973) nous restitue. Cependant, la lecture attentive de l'autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui montre l'importance du lien avec les autres dans les apprentissages par soi-même comme le soulignent du reste certains auteurs (Carré, 1992; Le Meur, 1998; Verrier, 1999; Tremblay, 2003) intuitivement ou empiriquement à travers des études souvent restreintes à un aspect particulier du problème. Par ailleurs, même si régulièrement certains auteurs affirment la dimension sociale de l'autodidaxie, elle est encore souvent confondue avec soloformation¹⁰⁷. D'autres postulent parfois que cette sociabilité nouvelle permet de distinguer l'autodidaxie d'hier de celle, plus contemporaine, que G. Le Meur (1998) qualifie de "néo-autodidaxie". Il convient, alors, pour mieux appréhender les logiques sociales qui sous-tendent l'autodidaxie et comme le fait remarquer J. Eneau, de "déplacer l'étude de l'autoformation au niveau des relations qui animent le processus lui-même" (2005, p. 34). Dit autrement, quelles sociabilités 108 de soutien ou d'accompagnement le sujet social apprenant en situation autodidactique vit-il durant sa période d'apprentissage par lui-même?

1.3.2 Les sous-questions de recherche et les hypothèses de travail

Notre démarche n'est pas clairement positiviste même si nous reconnaissons la nécessité de formuler des questions de recherche et de construire les hypothèses qui y sont liées que l'on peut considérer comme des réponses intuitives possibles. En tout état de cause, nos hypothèses ne sont pas des attendus. Nous considérons qu'il faut "laisser le terrain parler, à la fois au sens figuré et au sens propre, et conserver autant que possible un regard vierge" (Carré, Charbonnier, 2003, p. 38). Nous pouvons alors envisager ces hypothèses comme des hypothèses de travail dans le sens où elles donnent une ligne de conduite à la recherche en cours. Précédemment, nous avons formulé notre question problématisée impliquant deux concepts sociologiques ("épisode

¹⁰⁶ Il arrive parfois qu'autodidaxie et école s'entendent au moins sur le papier. Nous pensons par exemple à une méthode d'espéranto adressée indifféremment aux élèves et aux autodidactes (Fernando de Diego, 1982) ou à un court article de G. Le Meur intitulé "Autodidacte dès l'école" (1996).

¹⁰⁷ Le Figaro Entreprise, 27/06/2005, Dossier "Je me suis fait tout seul".

¹⁰⁸ Selon A. Degenne et M. Forsé, "pour le sociologue, la sociabilité ne doit pas s'entendre comme une qualité intrinsèque d'un individu qui permettrait de distinguer ceux qui sont « sociables » de ceux qui le sont moins, mais comme l'ensemble des relations qu'un individu (ou un groupe) entretient avec d'autres, compte tenu de la forme que prennent ces relations" (2004, p. 35).

autodidactique" et "sociabilité"). Nous allons désormais réécrire nos interrogations sous la forme d'une série de questions opératoires en formulant, au fur et à mesure, les hypothèses pour chacune d'elle.

Question 1 : L'autodidaxie d'aujourd'hui mais aussi d'hier est-elle réellement une activité sociale ?

Hypothèse 1 : Guidés par les travaux de A. Tough (1967), de N. Tremblay (1981, 1986) ou de C. Fossé-Poliak (1992) et par notre première exploration, nous pensons que l'autodidaxie est une activité très sociale qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui.

Question 2 : Les sociabilités autodidactiques sont-elles portées par une temporalité particulière ?

Hypothèse 2 : La première exploration semble révéler qu'au-delà des sociabilités liées à l'apprentissage, certaines, antérieures, favorisent le déclenchement de l'épisode quand d'autres, postérieures, participent à sa conclusion.

Question 3 : Quelles formes peuvent prendre les différentes "personnes-resource" que le sujet social apprenant en situation autodidactique côtoie durant son épisode d'autoapprentissage ?

Hypothèse 3 : Sans être capable de nommer différentes catégories pour le moment, nous pouvons au moins formuler l'hypothèse qu'il en existe plusieurs que le terrain nous aidera à identifier.

Question 4: Quelles sont les différentes utilités de "l'autre" durant l'épisode autodidactique ?

Hypothèse 4 : La première exploration du terrain révèle plusieurs utilités de "l'autre". Lors du déclenchement, il peut jouer un rôle dans le choix de l'objet ou de la démarche d'apprentissage. Durant l'épisode à proprement parler, il peut être source de ressources informationnelles et/ou méthodologiques, d'évaluation, d'orientation et/ou encore de motivation. Enfin, lors de la conclusion de l'épisode, il semble jouer un rôle important en termes de reconnaissance sociale.

Question 5 : Quels sont les différents univers sociaux mobilisés durant les épisodes autodidactiques ?

Hypothèse 5 : Parce qu'on a coutume de dire que l'autodidacte sait faire feu de tout bois, nous formulons, ici, l'hypothèse que tous les univers sociaux qui l'entourent sont mobilisés.

Cette série d'hypothèses servira donc de guide pendant le second temps d'exploration du terrain.

2. OPÉRATIONNALISATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Avant d'entamer une recherche, il est fondamental de définir clairement le sens qu'elle prendra. Ainsi, nous énoncerons notre positionnement épistémologique (2.1) puis nos choix méthodologiques ainsi que nos instruments d'analyse du social (2.2). Nous soulèverons ensuite, comme c'est l'usage, les problèmes éthiques qui sont liés à cette étude (2.3), nous soulignerons les caractéristiques de la sociologie déployée (2.4) et du corpus retenu (2.5) ainsi que les limites attachées aux résultats qui découleront de ce travail (2.4).

2.1 Positionnement épistémologique

M. Grawitz distingue le caractère "nomothétique" et "idiographique" des sciences sociales en général et de la sociologie en particulier. Le premier renvoie à l'universel et le second à l'individuel. Cette opposition pour ne pas dire querelle méthodologique est d'autant plus forte que se pose la question de la généralisation à partir d'un petit nombre de cas particuliers. Toutefois, comme le note M. Grawitz :

"L'intérêt présenté par ces histoires vécues est rarement "nomothétique", c'està-dire que le but essentiel n'est pas la découverte de lois. Cependant elles peuvent tout de même y conduire. En permettant une connaissance approfondie d'un individu particulier, elles peuvent susciter une hypothèse d'ordre général. G. W. Allport (1951) soutient "que l'on peut faire de meilleurs pronostics sur le comportement d'un individu en analysant sa propre histoire, plutôt qu'en lui appliquant des lois générales, tirées simplement de l'étude de populations appartenant au même milieu social"" (Grawitz, 2001, p. 356)

La démarche ici engagée est clairement idiographique.

Par ailleurs, cette orientation ne doit pas nous faire oublier que terrain et théorie sont intimement liés, indissociables. Il est rare, en effet, de construire une problématique sans n'être jamais allé sur le terrain. A l'inverse, il est très difficile sinon impossible de faire monter la théorie du terrain influencés que nous sommes par les références théoriques qui sont les nôtres. Alors, comme A. F. Chalmers, nous pensons que dans une démarche inductive, "une observation n'est jamais neutre : il existe toujours une théorie qui précède l'observation et qui la sous-tend" (1987, cité par Pourtois et Desmet, 2004, p. 74). Nous avons, en effet, tout autant besoin de construire des hypothèses de travail que de nous laisser surprendre par le terrain. Notre exploration est donc à la fois une exploration du terrain et de la théorie sur la question. C'est la combinaison des deux qui a fait naître notre question de recherche et qui nous invite à la scinder en sous-questions. De plus, comme Ferrarroti, nous pensons que "les données ne parlent pas toutes seules" (1980, cité par Pourtois et Desmet, 2004, p. 74). Par conséquent, nous avons formulé des hypothèses par rapport à nos questions. Elles sont de nature générale et donc faiblement opératoires du fait de la nature de la recherche plutôt qualitative.

2.2 Méthodologie

Cette recherche est majoritairement qualitative même si, ici ou là, nous avons eu le souci du dénombrement. En effet, la démarche inventoriste liée aux contacts d'Ego sera éclairée par la singularité des parcours biographiques et vis et versa. Pour mieux comprendre l'esprit de cette recherche nous présenterons la façon dont nous avons choisi les sujets (2.2.1), les outils de collecte de données (2.2.2) et les méthodes d'analyse (2.2.3) puis nous tâcherons de souligner comment un "échantillon" de contacts prend forme en creux de notre série de cas justifiant cette volonté d'avoir une lecture parfois quantitative (dans le fait de dénombrer les contacts ou les relations) (2.2.4). Enfin, après la construction d'un tableau de synthèse présentant la méthodologie de la recherche (2.2.5), nous préciserons les étapes du dispositif (2.2.6).

2.2.1 Le choix des sujets

Remarques d'ensemble

La démarche mise en œuvre dans cette recherche est donc qualitative même si quelques tableaux chiffrés relèvent d'une forme de dénombrement. Notre approche à caractère exploratoire des relations sociales durant les épisodes autodidactiques avait, en effet, pour but "de faire apparaître des dimensions qui ne sont pas strictement visibles par le biais des approches quantitatives" (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009, p. 15). Nous nous sommes ainsi intéressés à la mise en lumière de l'itinéraire autodidactique afin de mieux en comprendre le processus d'essence sociale par l'étude de données tant biographiques que relationnelles. Nous n'avons pas recherché la représentativité d'un échantillon¹⁰⁹ mais, au contraire, la diversité des mécanismes à l'intérieur des cas travaillés. Nous n'avons pas été attentifs à la preuve par la fréquence comme dans les études quantitatives mais plutôt à une preuve par l'occurrence "c'est-à-dire par le constat de l'existence d'une pratique ou d'un sens" (p.17). Il arrive parfois que l'on reconnaisse le caractère impressionniste des démarches qualitatives. Cela doit être vu comme un atout. En effet, ce genre de démarche fait apparaître "par petites touches, l'ensemble du tableau social, du système d'action ou du jeu social" (p. 15).

Notre but était ainsi d'ancrer notre analyse dans la singularité des parcours autodidactiques à travers l'étude d'onze cas de sujets sociaux apprenant par eux-mêmes. Si nous pouvons affirmer que le nombre d'entretiens / lectures qui fut réalisé ne peut pas être considéré comme un échantillon représentatif, nous nous sommes efforcés de rencontrer des auto-apprenants divers et variés de façon à élargir le plus possible notre champ de vision. Alors, même si nous ne pouvons pas parler d'échantillon représentatif, l'"addition des personnes rencontrées [...] perm[et] d'éviter l'écueil d'une analyse altérée par une ou quelques variables dominantes" (Carré et Charbonnier, 2003, p. 111). Par ailleurs, nous avons cherché à "maximiser la probabilité de trouver un cas négatif" c'est-à-dire autre que conventionnel. "Cette ficelle consiste [...] à identifier le cas qui risque de chambouler [n]otre vision des choses, et à le rechercher" (Becker, 2002, p. 148). Précisons encore que le nombre de sujets évoqué au départ n'était qu'un indicateur. En effet, il s'agissait d'atteindre un niveau de saturation, c'est-à-dire, de percevoir un signal qui signifie "que l'ajout de données nouvelles dans [l]a recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié" (Savoie-Zajc, 2004, p. 234).

Dès le départ, nous pensions qu'il était souhaitable d'examiner des épisodes autodidactiques de durée plus ou moins longue (courts/longs), concernant des savoirs et des pratiques (savoirs déclaratifs/savoirs procéduraux), de natures variées (licites/illicites, personnels/professionnels), impliquant des personnes des deux sexes (hommes/femmes), avec ou sans le support informatique moderne (technophiles/technophobes). Le but de ces différentes propositions de direction, dont la liste peut, bien sûr, être encore complétée, était de tendre vers une gamme complète de cas afin de nous forcer "à revoir nos généralisations, à les rendre plus complexes et plus intéressantes" (Becker, 2002, p. 194). Pour construire notre série de cas, nous avons fait le choix de retenir des sujets que nous pouvions qualifier de sujets sociaux apprenant en situation autodidactique, c'est-à-dire qui consacrent un temps à l'apprentissage en autodidaxie. Les caractéristiques de l'épisode autodidactique étaient alors les suivantes :

Quelles caractéristiques choisir pour la population de référence ? Comment connaître les caractéristiques de ces "clandestins du savoir" ?

- > intentionnel,
- ➤ "réalisé en dehors de tout dispositif éducatif formel [...] et sans l'intervention d'un agent éducatif institué" (Carré, 1994),
- > suffisamment long pour ne pas tomber dans l'anecdote (minimum 4 ans),
- > pas trop long pour des questions de mémoire et de reconstruction du réel (maximum 20/25 ans),
- ➤ vrai pour ne pas tomber dans la coquetterie (Frijhoff, 1996, p. 19) et le mensonge producteur de soi,
- > nous pouvons encore préciser, si cela est nécessaire, que ce moment d'autodidaxie n'est pas strictement solitaire et qu'il autorise le recours à certaines "personnes-ressource" (Verrier, 1999).

Les sujets illustrant l'autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui

Sur les onze sujets retenus, cinq illustrent l'autodidaxie du passé et six éclairent l'autodidaxie contemporaine. Les objets d'apprentissage sont variés. On trouve au même niveau l'apprentissage de la chirurgie, de la musique, de la philosophie ou du proxénétisme. Ces choix affirment notre refus de toute hiérarchie des savoirs. Comme précisé plus haut, on repère aussi des épisodes autodidactiques de durées variables. A. Paré vit un épisode de 21 ans, F. Douglass de 7 ans et Mathieu de 11 ans. De plus, malgré notre volonté d'équilibrer autodidaxie féminine et masculine, nous ne pouvons que constater la sous-représentation des femmes dans notre série de cas. Ce constat, courant dans les travaux sur l'autodidaxie, trouve un début d'explication dans la différence du rapport au savoir autodidactique entre hommes et femmes (Collet et Mosconi, 2006). Les tableaux ci-après présentent de façon synthétique chacun des cas :

Tableau 3: Présentation succincte des cinq cas d'autodidaxie d'hier

		Ohist	Episode aut	Durée	
Période	Nom	Objet d'apprentissage	Temporalité historique	Temporalité humaine	(années)
1509-1590	Ambroise Paré	Chirurgie – médecine	1524-1545	15-36 ans	21
1818-1895	Frederick Douglass	Lecture – écriture	1827-1833	9-15 ans	6
1917-1982	Thelonious Monk	Piano Jazz	1922-1947	5-30 ans	25
1918-1992	Iceberg Slim	Proxénétisme	1933-1938	15-20 ans	5
1925-1965	Malcolm X	Philosophie – religion	1946-1953	21-28 ans	7

Tableau 4 : Présentation succincte des six cas d'autodidaxie contemporaine

		Ohiot	Episode aut	Durée	
Période	Nom	Nom Objet d'apprentissage Temporalité historique		Temporalité humaine	(années)
1972-	Gilles	Batterie	1988-2002	16-30 ans	14
1981-	Seb	Chant [et basse]	2000-2005 [2004-2005]	19-24 ans (chant) [23-24 ans (basse)]	5 [1]
1982-	Paquita	Portugais	2004-2008	22-26 ans	4
1982-	Mathieu	Guitare	1995-2006	13-24 ans	11
1950-	Jean	Contrebasse	1963- ?	13 ans/ ?	
1971-	Thomas	Cuisine	1986-2006	15-35 ans	20

Entre clivage et continuum

L'ensemble des cas traités fait ressortir certains clivages forts. Ainsi, le premier, affirmé par la forme du double tableau précédent, résulte de la distinction hier/aujourd'hui. Nous pouvons aussi noter une opposition forte entre les cas d'autodidaxie issus de l'univers des loisirs¹¹⁰ (Mathieu, Seb ou Gilles pour la musique, Paquita pour le portugais) et ceux issus de l'univers professionnel soit dans des cas d'insertion professionnelle (A. Paré, I. Slim), soit dans des cas de reconversion professionnelle (Malcolm X, F. Douglass, Thomas). Enfin, nous pouvons remarquer un dernier clivage entre l'autodidaxie musicale (T. Monk, Gilles, Seb, Mathieu et Jean) souvent collective et les autres cas d'autodidaxie plus classiquement individuelle (A. Paré, F. Douglass, I. Slim, M. X, Paquita, Thomas). Ces clivages ne doivent, toutefois, pas faire oublier que

¹¹⁰ Par "loisirs" nous entendons parler de "ces activités librement choisies en fonction des goûts et des aspirations de chacun" (Sue, 1980, p. 3) lorsqu'elles ne sont pas reliées à l'univers professionnel. Au contraire, le temps que l'on consacre aux loisirs doit être nommé temps libéré afin de l'opposer au temps contraint qu'occupe le travail au sens large.

les sujets travaillés s'inscrivent dans une chronologie historique qui permet aussi de les envisager sous l'angle du continuum.

2.2.2 Les instruments de collecte de données

Remarques d'ensemble

Pour répondre à nos interrogations, il s'agissait, d'une part, de repérer les événements biographiques, les anecdotes relationnelles ou autres occasions sociales et, d'autre part, d'identifier systématiquement les contacts du sujet social en situation autodidactique. Dit autrement, certaines données étaient attachées au biographique quand d'autres étaient associées au relationnel. Mais intéressons-nous aux instruments de collecte de données pour les sujets d'aujourd'hui et d'hier. Nous faisons le choix de débuter cette présentation par les instruments attachés à l'autodidaxie d'aujourd'hui, parce qu'au départ l'étude avait été pensée à l'échelle contemporaine. Le volet donnant une profondeur historique était alors largement conditionné par les outils de collecte précédemment créés.

Précisions concernant les instruments de collecte de données pour les sujets d'aujourd'hui

Le premier instrument utilisé a été l'entretien afin d'appréhender les parcours autodidactiques individuels et singuliers de chacun des sujets. Cet outil a permis le début de la compréhension des activités autodidactiques ainsi que les liens qui unissaient les auto-apprenants à d'éventuelles "personnes-ressource". Le caractère faiblement structuré de l'entretien permettait de comprendre le processus d'auto-apprentissage et d'identifier les "personnes-ressource" qui apparaissaient sans l'intervention directive de l'intervieweur. Il s'agissait ici d'appréhender l'histoire individuelle afin de réécrire l'itinéraire autodidactique pour chacun des cas retenus. La consigne était formulée de la façon suivante : "X vous a présenté à moi comme quelqu'un qui apprend/a appris par lui-même, je pense en particulier à ... J'aimerais que vous parliez, le plus librement possible, de votre façon d'apprendre par vous-même". Les pistes de relance tournaient ensuite autour du choix de la discipline et de la démarche d'apprentissage, de la façon d'accéder aux informations, de la méthode de travail, de l'évaluation et de la motivation.

Le second entretien était beaucoup plus directif. Il avait pour objectif de compléter un générateur de noms afin d'identifier systématiquement l'entourage du sujet, son cercle relationnel. Il était, de plus, souhaitable et utile de formaliser ces liaisons dans le cadre d'un sociogramme, c'est-à-dire à travers une représentation graphique des relations entre les différents membres d'un groupe restreint afin d'en avoir une lecture d'ensemble qui faciliterait l'analyse. Le générateur de noms, joint en annexe, peut être ici rapidement présenté. Il a été construit autour de quatre parties.

Les questions de la première partie : cette série de questions a pour but d'identifier certains contacts importants de l'interviewé. Sur les huit questions, les quatre premières concernent des contacts proches et les quatre suivantes s'intéressent aux contacts utiles à l'autodidaxie. Ainsi, le début du questionnaire s'enracine dans les liens du sang (parents, enfants, frères et sœurs), contractuels (mari et femme) ou tout du moins écrits (les contacts du répertoire téléphonique). Ensuite, la question cinq qui ouvre la série des questions concernant les contacts utiles propose une notion intermédiaire à celle de l'utilité. L'interviewé est, en effet, invité à remercier les personnes qui lui ont été utiles

durant son autodidaxie à la façon des premières ou dernières pages d'un ouvrage par exemple. Ces remerciements témoignent, en général, d'une relation de "soutien" utile entre le "remercieur" et le "remercié" comme le montre l'exemple ci-dessous :

Figure 2 : Jacques Rancière - La nuit des prolétaires - 1981

Collection fondée par Georges Liébert et dirigée par Joël Roman

REMERCIEMENTS

Je remercie tous ceux qui ont encouragé ce travail et en particulier Jean Toussaint Desanti qui a accepté d'en patronner l'existence universitaire. Le collectif des *Révoltes logiques* a tiré ma recherche de sa solitude. Jean Borreil a suivi le développement de ce livre et en a minutieusement corrigé le manuscrit. Je remercie enfin Danielle, associée à tout ce parcours, et ma mère qui l'a rendu possible

Enfin, le sujet social apprenant en situation autodidactique peut avoir des relations de "soutien" avec des organismes. Aussi, nous avons construit la question 8 qui, dans un souci d'homogénéité, identifie la structure par une personne qui lui est attachée. Cependant, dans une volonté de clarté, les organismes seront retenus dans les graphes relationnels.

Les questions de la seconde partie : elles tentent de relever certains discriminants sociaux des contacts cités ainsi que certaines caractéristiques des relations sociales qui lient l'interviewé aux différents contacts. Précisons juste que l'intentionnalité de la rencontre (question 17) peut être vue de "totalement chez l'un" à "totalement chez l'autre" en passant par une situation très équilibrée où "l'un décide autant que l'autre". Nous avions donc, au départ, retenu un "valuateur" impair. Toutefois, puisque l'intentionnalité révèle en creux l'importance du hasard, nous avons proposé une sixième valeur (= "c'est le hasard qui décide pour nous").

La question de la troisième partie : cette longue question est classique dans les générateurs de noms. Le tableau d'interconnaissances permet d'identifier les liens entre les différents contacts cités par Ego. Deux précisions sont toutefois importantes. D'une part, Ego ne figure pas dans le tableau d'interconnaissances et ne figurera pas dans les représentations graphiques futures au regard du fait que ces informations seraient inutiles car tautologiques (Gribaudi, 1998, p. 77). En effet, nous savons déjà qu'Ego est en relation avec la totalité des différents "alter" qu'il a cités. D'autre part, si les tableaux d'interconnaissances reposent, en général, sur la question "qui connaît qui ?", nous avons ici retenu la question "qui fréquente qui ?" du fait du caractère un peu flou du

terme "connaissance". Nous prenons toutefois soin de préciser qu'une relation de type "fréquentation" est à noter quel que soit le niveau de cette fréquentation.

Les questions de la dernière partie : il y a peu à dire sur ces questions sinon que la première ouvre la porte aux réactions et remarques éventuelles d'Ego et que les suivantes permettent d'identifier rapidement quelques caractéristiques sociodémographiques de l'interviewé.

Précisions concernant les instruments de collecte de données pour les sujets d'hier

Guidés par notre volonté d'ouvrir la porte de la comparaison avec l'autodidaxie du passé ou, au moins, d'offrir une mise en perspective historique, nous avons réfléchi à la transposition des instruments de collecte d'informations précédemment présentés afin de les adapter à l'éternel problème du silence des sources historiques tout en conservant notre objectif de départ et la philosophie de la recherche. Nous avons alors travaillé sur la base de matériaux biographiques ou autobiographiques afin, là aussi, de rassembler des données révélant la singularité du parcours biographique, l'autodidaxie et les contacts du sujet d'hier étudié.

L'instrumentation est voisine entre les autodidactes d'hier et ceux d'aujourd'hui, même si elle n'est pas tout à fait identique. La précision descriptive du générateur de noms n'est pas atteignable ici. Nous avons donc listé les individus en contact avec le sujet étudié en identifiant seulement certaines caractéristiques éclairantes (genre, soutien ou non à l'apprentissage, temporalité de la relation d'aide, lien avec l'objet d'apprentissage, utilité, sphère d'appartenance). Ce léger écart méthodologique sera évidemment retenu comme un biais dans un paragraphe consacré aux limites de la recherche. Il a, par ailleurs, rendu certains éléments du générateur de noms caducs afin d'homogénéiser les données.

Remarques complémentaires

Notre intention était donc de mobiliser les outils de la sociologie des réseaux sociaux afin de construire le réseau égocentré de chacun des sujets apprenant en situation autodidactique et d'identifier et de comprendre les sociabilités attachées à ces pratiques d'apprentissage. Associer l'entretien à l'approche des réseaux égocentrés a permis de capter "les logiques sociales [...] dans leur développement biographique" (Cardon; Granjon, 2002, p. 1). Cette analyse successive de cas déboucha sur une lecture comparée afin de mettre en évidence certaines régularités concernant, entre autres, la nature ou les formes de ces relations sociales ou contacts. Il importe aussi de préciser que les réseaux construits sont partiels dans le sens où la durée des épisodes traités rendait impossible une identification systématique et intégrale des contacts. Nous avons donc, pour certaines questions, retenu les contacts les plus importants en limitant parfois leur nombre à 3 ou 4 (Générateur de noms, partie 1, questions 2, 3 et 4). En cela, notre démarche rappelle celle de C. Kadushin (1982) lorsqu'il entreprend d'étudier la relation entre densité du réseau et stress.

2.2.3 Méthode d'analyse des données

Les données collectées étant de deux natures (données biographiques et données relationnelles), elles ont été traitées par deux méthodes différentes mais complémentaires.

Tout d'abord, l'ensemble des matériaux biographiques a été soumis à une analyse qualitative de contenu afin de comprendre le déroulement de l'épisode autodidactique considéré. Les lectures et écoutes des documents biographiques utilisés comme source ont permis la réécriture des tranches de vie avec, en tête, la dialectique isolement/sociabilité ainsi que l'organisation chronologique des données. Nous en rendrons compte, dans un premier temps, lors de la présentation des résultats bruts puis dans un second temps, lors de l'exposition des interprétations.

En parallèle, les données relationnelles ont été décodées en réseaux sociaux où chaque contact était caractérisé par ses liens avec les autres contacts (interconnaissances) et par ses attributs. Ainsi, nous avons utilisé les représentations graphiques, réalisées avec NetDraw 2.3, pour leur vertu exploratoire. De plus, étant pédagogiques, elles seront systématiquement présentées afin de faciliter la compréhension du lecteur. La forme donnée à chacun des graphes relationnels résulte de longues manipulations. Elle sera précisée le moment venu.

Par ailleurs, parce que notre approche combine réseaux sociaux personnels et éclairage biographique, nous nous inscrivons dans le courant des réseaux sociaux égocentrés dont M. Gribaudi (1998) pose les jalons en prolongement de l'école de Manchester.

2.2.4 De la série de cas d'autodidaxie à l'"échantillon" des contacts

Il paraît utile de préciser, même succinctement, que les onze sujets sociaux apprenant en situation autodidactique retenus au départ ont révélé une longue liste de contacts. En effet, au total, 241 contacts ont été repérés dont 145 reconnus comme utiles. Alors, si la faible série de cas du départ nous pousse vers une analyse qualitative, l'ensemble des contacts identifiés invite aussi à dénombrer.

2.2.5 Méthodologie: Tableau synthétique

Afin de gagner en clarté, voici un tableau qui permet d'identifier les grandes lignes de la recherche ci-dessus présentée :

Tableau 5 : Synthèse de la méthodologie de recherche

	Relations sociales durant les épisodes autodidactiques				
	Hier	Aujourd'hui			
Corpus	A. Paré, F. Douglass, T. Monk, I. Slim,	Gilles, Seb, Paquita, Mathieu, Jean,			
	Malcolm X	Thomas			
Instruments de collecte	Ouvrages biographiques et	Entretiens biographiques et			
	autobiographiques avec collecte	générateurs de noms			
	systématique des données				
	relationnelles				
Outils d'analyse	Construction de cas à partir d'analyses biographiques et d'analyses de données				
	relationnelles avec élaboration des réseaux sociaux				
But	Percevoir les sociabilités autodidactiques (question 1)				
	Identifier les éventuelles temporalités de ces sociabilités autodidactiques				
	(question 2)				
	Identifier les formes des différentes "personnes-ressource" (question 3)				
	Repérer les différentes utilités de "l'autre" durant les épisodes autodidactiques				
	(question 4)				
	Approcher les différents univers sociaux mobilisés durant les épisodes				
	autodidactiques (question 5)				

2.2.6 Les étapes du dispositif de recherche

Le choix des sujets

Les lectures diverses ont permis d'identifier des sujets apprenant en situation autodidactique dans le passé. Les choix que nous avons fait avaient pour but de couvrir, dans la limite du possible, une large étendue de cas tant au niveau des périodes historiques que des objets d'apprentissage. Concernant les autodidactes contemporains, nous avons fait savoir, autour de nous, notre intérêt pour les gens qui apprennent par eux-mêmes afin que l'information circule dans notre réseau puis dans le réseau des membres de notre réseau puis dans le réseau des membres de leur réseau (etc.). C'est donc par cet effet "boule de neige" que nous sommes entrés en contact avec les cinq sujets sociaux apprenant en situation autodidactique que nous avons interviewés¹¹¹. Evidemment, dans les deux cas, il fallait s'assurer que les sujets sélectionnés correspondaient bien aux caractéristiques retenues pour définir l'épisode autodidactique.

Etude du corpus, écriture des cas, élaboration des réseaux sociaux

Ces trois temps, de nature différente, sont réunis ici car la procédure n'était pas strictement linéaire. Ainsi, les lectures croisaient les entretiens et donnaient peu à peu forme à l'écriture de chacun des cas tant au niveau du biographique (écriture des cas) que du relationnel (graphes).

L'interprétation

La seule écriture de cas ne suffit pas à produire de la connaissance. Elle est, toutefois, une étape indispensable avant l'interprétation qui repose sur le repérage de régularités ou de dissimilitudes permettant de monter en généralité.

Il y avait en réalité six interviewés mais, après les entretiens, l'un d'entre eux ne correspondait finalement que peu au profil recherché. Il a donc été exclu de la suite de l'étude.

2.3 Eventuels problèmes d'éthique

Un rapide coup d'œil sur l'histoire nous montre que l'intégration des problèmes éthiques dans le domaine de la recherche est assez récente. Il remonte en effet à une grosse cinquantaine d'années, après le procès Nuremberg¹¹² même si auparavant la médecine avait son code de déontologie. Si la première spécialité concernée par ce nouveau regard éthique sur la recherche fut évidemment la médecine, les sciences humaines et sociales intégrèrent assez rapidement ce souci de morale. On peut citer, à titre d'exemple, l'expérience de Milgram (1963) sur le concept de soumission à l'autorité ou la recherche menée à l'université de Stanford (1973) avec aménagement d'une prison expérimentale afin d'étudier la psychologie carcérale qui intégraient et/ou soulevaient déjà la question de l'éthique dans la recherche en sciences humaines et sociales.

Concernant l'autodidaxie d'hier, le travail sur les documents de type "biographie" ou "autobiographie" ne semble pas nécessiter de considérations éthiques particulières, les matériaux biographiques utilisés ayant déjà été rendus publics. A l'inverse, en ce qui concerne les relations sociales durant les épisodes autodidactiques contemporains, il paraît important de prendre en considération deux points d'ordre éthique : le consentement libre et éclairé du sujet ainsi que le respect de la vie privée. En effet, comme pour toute recherche impliquant des personnes, nous avons pris soin au départ d'expliquer, même très succinctement, la démarche et les objectifs de l'étude afin que le sujet prenne sa décision en connaissance de cause. Nous lui avons aussi rappelé son droit de rétractation à tout moment (durant l'entretien par exemple). Nous n'avons pas formalisé ce consentement libre et éclairé par la signature d'un document de nature contractuelle afin d'éviter de donner une importance trop grande à la décision dont on peut penser que les conséquences pour le sujet sont relativement faibles. Concernant le respect de la vie privée, nous ne mentionnons pas les noms des sujets impliqués dans la recherche ainsi que les informations éclairantes sur leur identité (précautions d'anonymat d'usage). Outre ces deux points fréquemment traités dans les recherches, aucun autre souci éthique ne semble être à considérer chez les sujets impliqués dans cette recherche.

2.4 Une sociologie militante

La première volonté de ce travail est la connaissance sociologique. Il semble pourtant possible de lui reconnaître une autre vertu. En effet, les entretiens (faiblement structurés ou générateurs de noms) sont, en plus d'être le corpus de l'étude, un miroir pour l'interviewé source de prise de conscience des mécanismes en jeu durant son propre épisode autodidactique. Cette remarque fait écho à la pensée de G. Pineau qui considère la méthode des histoires de vie comme "méthode d'action sociale autant que [comme]

Du 20 novembre 1945 au 10 octobre 1946. La décision du tribunal comprendra ce que l'on appelle maintenant le *Code de Nuremberg*. C'est une déclaration en 10 points qui définit les grandes lignes des conditions favorables à l'expérimentation humaine en réaction aux expériences que des médecins avaient effectuées sur les prisonniers dans les camps de concentration. Consciente des lacunes du *Code de Nuremberg*, l'Association médicale mondiale adoptera la *déclaration d'Helsinki* en 1964. On peut ajouter que le scandale provoqué par l'étude de Tuskegee donna naissance, en 1978, au "*rapport Belmont : Principes éthiques et directives concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche*" qui énonce un certain nombre de principes éthiques fondamentaux qui doivent sous-tendre la conduite de la recherche à laquelle se prêtent des individus. Pour approfondir cette question on peut consulter avec profit le site de la Family Health International qui propose un cours sur l'éthique de la recherche en ligne (http://www.fhi.org/training/fr/Retc/).

méthode de connaissance sociologique" prenant forme "dans le cadre d'une sociologie militante qui poursuit avant tout des intérêts d'émancipation et non pas seulement des intérêts manipulatoires ou purement cognitifs" (Pineau, 1983, p. 188). Par ailleurs, si dans notre étude il est possible de considérer que connaissances sur l'autodidaxie cohabitent avec émancipation des sujets, les entretiens menés véhiculent, aussi, une forme de reconnaissance sociale de l'apprentissage par soi-même.

2.5 L'hétérogénéité du corpus : un problème ?

Les choix qui ont été faits peuvent sembler ambitieux si l'on considère l'empan d'autodidaxie traité. Ils peuvent aussi être reconnus comme improbables voire farfelus si l'on retient la grande dissimilitude des cas. Peut-être faut-il alors justifier la triple hétérogénéité de notre corpus en évoquant successivement l'hétérogénéité des objets d'apprentissage (2.5.1), des sujets apprenant en situation d'autodidaxie (2.5.2) et des périodes (2.5.3).

2.5.1 Hétérogénéité des objets d'apprentissage

Rappelons-nous, tout d'abord, que notre volonté, tout au long de la construction du corpus, était la recherche de cas négatifs (Becker, 2002). I. Slim, proxénète autoformé, est ainsi indubitablement le cas le plus négatif et en même temps le plus archétypique de l'autodidaxie. En effet, aucune école ne forme à ce métier. Ce choix, comme celui de sujets musiciens, cuisiniers ou portés vers la lecture ou l'écriture garantit, par ailleurs, qu'aucune forme de hiérarchie des savoirs n'a été retenue et que la recherche était détachée d'une quelconque morale ou bien-pensance.

2.5.2 Hétérogénéité des sujets apprenant en situation d'autodidaxie

Retenir, dans la même étude, grandes figures de l'autodidaxie du passé (A. Paré) et illustres inconnus (un guitariste rock) témoigne de notre refus d'introduire la réussite sociale dans la reconnaissance des épisodes autodidactiques comme le font trop souvent, entre autres, les médias. En outre, pour comprendre un objet particulier, il faut parfois accepter d'ouvrir grand les yeux. C'est, en tout cas, la leçon que nous donne E. C. Hughes lorsqu'il évoque l'utilité d'étudier les métiers modestes pour mieux comprendre les prestigieuses professions :

"Les médecins comme les plombiers emploient des techniques ésotériques au profit de personnes en détresse. Les psychiatres et les prostituées doivent veiller à ne pas être personnellement liés aux clients qui viennent les voir pour des problèmes assez intimes" (Hughes, 1951).

2.5.3 Hétérogénéité des périodes : périodes historiques et épisodes autodidactiques

En associant autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui, nous reconnaissons, bien sûr, les transformations démographiques, sociales ou sociétales que la longue temporalité retenue contient. Cependant, si nous considérons l'hétérogénéité des périodes historiques ou même des espaces géographiques, ils n'apparaissent qu'en arrière plan du travail sur les relations sociales durant les phases d'autodidaxie. De la même façon, la durée des épisodes autodidactiques varie en fonction des cas au même titre que l'intensité des efforts ou la performance en situation d'auto-apprentissage.

Si cette hétérogénéité et celles évoquées précédemment doivent être ici présentées, elles ne nous paraissent pas être un frein à la compréhension de notre objet de recherche. Elles nous permettent, au contraire, d'aborder un large empan autodidactique.

2.6 Les limites de la recherche

Les choix méthodologiques présentés précédemment et les modalités de construction du corpus génèrent inévitablement une série de limites. Ainsi, la courte série de cas traités (2.6.1), les problèmes liés à l'illusion biographique (2.6.2), le léger écart méthodologique entre autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui (2.6.3) et la sur-représentation des musiciens dans la phase contemporaine d'autodidaxie comme la sous-représentation des femmes dans notre série de cas (2.6.4) méritent d'être évoqués désormais.

2.6.1 La courte série de cas traités

Tout d'abord, la courte série de cas traités ne se prête évidemment pas à une généralisation telle que ce terme est défini en recherche expérimentale. Il faut, au contraire, reconnaître la richesse biographique et la compréhension fine du problème posé que permet ce genre d'exploration.

2.6.2 L'illusion biographique

Il faut admettre l'"illusion biographique" (Bourdieu, 1986) dont nous pouvons être victimes. En effet, si I. Slim doit coller à l'image brutale du proxénète invitant Sapphire à douter de la véracité de certains détails¹¹³ (Slim, 1998, p. 8), l'autodidacte peut être tenté, pour correspondre à l'image d'Epinal, de nier certaines relations importantes. Le relevé systématique des contacts permet de limiter ce biais qui de toute façon pousse vers une sous-estimation du nombre de contacts utiles à l'auto-apprentissage.

2.6.3 Le léger écart méthodologique

Comme nous l'avons précédemment évoqué, les sources qui permettent d'appréhender l'autodidaxie d'hier et d'aujourd'hui sont différentes même si elles portent la même ambition. En outre, si la méthodologie de collecte diffère légèrement, la densité variable des données relationnelles rend définitivement chaque cas unique. Par ailleurs, même si la méthode de repérage des contacts a été rigoureuse, le classique silence des sources historiques nous a, parfois, poussés à regrouper plusieurs contacts en une seule catégorie. C'est le cas par exemple des "jazzmen du Minton's" ou des "gens du quartier" dans le réseau de T. Monk. Alors, chaque fois qu'un cas particulier nous a forcés à faire un choix, une note de bas de page précise la nature de ce choix afin de rester le plus transparent possible.

2.6.4 La sur-représentation des musiciens et sous-représentation des femmes

Enfin, et même si notre objectif n'était pas de rechercher la représentativité d'un quelconque échantillon, nous aurions aimé présenter une plus grande variété d'objets d'apprentissage sur la période d'autodidaxie contemporaine qui offre, dans l'état actuel des choses, une sur-représentation de musiciens autodidactes. De la même façon, malgré notre volonté de retenir des formes féminines d'autodidaxie, les cas qui se sont présentés à nous étaient quasi systématiquement masculins. En conséquence,

¹¹³ Nous postulons que si quelques points s'écartent de la vérité ou l'enflent sur le modèle de l'hyperbole afin d'accroître l'efficacité narrative par exemple, le caractère vécu et biographique de la majeure partie des faits l'emporte.

l'autodidaxie qui résulte des cas travaillés est majoritairement masculine comme cela arrive souvent dans les recherches consacrées à ce type d'apprentissage.

Bibliographie

Alami, S.; Desjeux, D.; Garabuau-Moussaoui, I. (2009). "Les méthodes qualitatives". Paris: PUF (QSJ).

Assoun, P.L. (1992). "La passion d'apprendre ou l'inconscient autodidacte". *Pratique de formation*. n°23.

Becker, H. S. (1988). "Les mondes de l'Art". Paris : Flammarion.

Becker, H. S. (2002). "Les ficelles du métier". Paris : La découverte.

Bézille-Lesquoy, H. (2002). "L'autodidaxie entre représentations et pratiques" in Moisan, A.; Carré, P. (2002) "L'autoformation fait social? Aspects historiques et sociologiques". Paris : L'Harmattan. p. 263-274

Bezille-Lesquoy, H. (2003). "L'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1979). "La distinction". Paris: Ed. de Minuit.

BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 62/63, 69-72

CARDON, D.; GRANJON, F. (2002). "Réseau de sociabilité et pratiques des jeux vidéo". Communication aux journées d'études « Internet, jeu et socialisation ». Groupe des écoles de Télécommunication. Paris. 5-6 décembre 2002. disponible en pdf sur http://www.get-telecom.fr/archive/77/ActesGranjon Cardon.pdf

Carré, P. (1994). "Autodidaxie". Dans : Champy, P.; Etévé, C. (dir. publ.). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan.

Carré, P.; Charbonnier, O. (sous la dir.) (2003). "Les apprentissages professionnels informels". Paris : L'Harmattan.

Chalmers, A.F. (1987). "Qu'est-ce que la science?". Paris : La Découverte.

Collet, I.; Mosconi, N. (2006). "Genre et autoformation : le cas de l'informatique". *Education Permanente*. Sept 2006. N° 168. p. 137-148.

Fernando de Diego. (1982). "Nuevo método de esperanto para clases y autodidactas". Madrid: Heroldo de Esperanto.

Ferraroti, F. (1980). "Les biographies comme instrument analytique et interprétatif". *Cahiers Internationaux de sociologie*. Vol LXIX. p. 227-248.

Fossé-Poliak, C. (1992). "La vocation d'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

Frijhoff, W. (1996). "Autodidaxie, XVI-XIX : jalons pour construire un objet historique. *Histoire de l'Education*. numéro spécial 70.

Hughes, E. C. (1951). "Des erreurs dans le travail". Le Regard sociologique. p. 87-97.

Kadushin, C. (1982). "Social density and mental health". In P. Marsden and N. Lin (eds.). *Social Structure and Network Analysis*. Beverly Hills: Sage. p. 147-158.

Le Meur, G. (1996). "Autodidacte dès l'école". Argos. janvier 1996. n°16. p. 17-19.

Le Meur, G. (1998). "Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation". Chronique sociale, Les presses de l'Université de Laval.

Marion, S. (1993). "L'école de la vie ou la France autodidacte". Paris : J.C. Lattes.

Mercklé, P. (2003). "Les origines de l'analyse des réseaux sociaux", CNED / ens-lsh 2003-2004.

Mercklé, P. (2004). "Sociologie des réseaux sociaux", Paris : La Découverte.

Pineau, G. (1983). "Produire sa vie, autoformation et autobiographie". Montréal : Edilig, Ed. St Martin.

Pourtois, J.P.; Desmet, H. (2004). "Epistémologie des méthodes qualitatives". In Mucchielli, A. (2004). "Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines". Paris : A. Colin. p. 71-77.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1995). "Manuel de recherche en sciences sociales". Paris: Dunod.

Rancière, J. (2005). "La nuit des prolétaires – Archives du rêve ouvrier". Paris : Hachette.

Reboul, O. (1980). "Qu'est-ce qu'apprendre". Paris : Puf.

SAVOIE-ZAJC, L. (2004). "Saturation". In Mucchielli, A. (2004). "Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines". Paris : A. Colin. p. 234-235.

SIMMEL, G. (1908a). "Les pauvres". Paris : PUF.

Simmel, G. (1908b). "Sociologie. Essai sur les formes de la socialisation". Paris : PUF.

SLIM, I. (1998). "Pimp – Mémoires d'un maquereau". Paris : Editions de l'Olivier / Le Seuil.

Sue, R. (1980). "Le loisir". Paris : Presses Universitaires de France.

Tough, A. (1967). "without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching project". Toronto: Ontario Institute of science of education.

Tremblay, N. (1986). "Apprendre en situation d'autodidaxie". Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed Anthropos.

VULBEAU, A. (1990). "Du tag au tag". Paris : Institut de l'enfance et de la famille et éditions Alizé.

Vulbeau, A. (1999). "Hip-Hop et collectivités locales : accueillir une culture « au noir »", *Recherche sociale*, n° 150, avril-juin. p. 5-15.

Vulbeau, A. (2009). "Légendes des tags". Paris : Sens et Tonka. (à paraître).

Episodes et Sociabilités A	Autodidactiques
----------------------------	-----------------

CHAPITRE 6 : ÉTUDES DE CAS – SOCIABILITÉS AUTODIDACTIQUES EN ONZE TABLEAUX

"Le premier mérite d'un tableau est d'être une fête pour l'œil." DELACROIX E. (1798-1863). Il est important de présenter maintenant les différents cas étudiés afin de comprendre le support à la fois biographique et relationnel qui servira de base à l'interprétation. Nous avons étudié onze cas au total. Cinq sont attachés à l'autodidaxie d'hier et seront présentés chronologiquement dans une première partie (1). Six renvoient à une autodidaxie contemporaine et seront exposés dans une seconde partie (2). Chaque cas d'autodidaxie sera étudié et présenté en respectant le même cadre. Après une rapide présentation du sujet et de l'épisode autodidactique retenu, nous nous attacherons, d'une part, à mettre en lumière la naissance du projet autodidactique (*.1), nous chercherons, d'autre part, à décrire et à comprendre l'épisode autodidactique à proprement parler (*.2), nous proposerons ensuite une synthèse graphique du réseau du sujet (*.3) et nous identifierons, enfin, le temps conclusif de chaque épisode (*.4). Les titres de ces différentes sous-parties seront (quasi) systématiquement les mêmes :

- *.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique
- *.2 L'épisode autodidactique à proprement parler
- *.3 Une représentation graphique : synthèse
- *.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

En retenant ce cadre de présentation, notre intention est d'éviter le plus possible les fantaisies terminologiques et d'affirmer, par son utilisation, le bien-fondé du concept d'"épisode" préalablement justifié. Peut-être est-il encore utile de préciser l'importance d'un tel chapitre. Les données brutes (matériaux biographiques et données relationnelles) ont été traitées, cas par cas, pour aboutir à une présentation systématique, synthétique et ordonnée. Cette partie est ancrée au terrain. Elle nous a permis de déboucher sur nos interprétations. Nous espérons qu'elle permettra aussi au lecteur une meilleure compréhension des mécanismes sociaux qui entrent en jeu dans les épisodes autodidactiques.

1. Les autodidactes d'hier et leur épisode autodidactique

Cette partie présente quelques figures historiques illustres s'étant formées par ellesmêmes dans divers domaines comme la musique, la lecture et l'écriture ou encore la médicine. Elle a pour dessein d'exposer leur apprentissage autodidactique sous l'angle systématique du relationnel ouvrant ainsi la porte d'un possible début de comparaison avec l'autodidaxie contemporaine (2). En outre, elle permet d'approcher l'autodidaxie sous l'angle de la continuité historique plutôt qu'à travers la seule instantanéité d'une étude de terrain.

Les autodidactes retenus sont le fait d'une volonté de proposer un panel historiquement intéressant et dépassant ainsi la mythique autodidaxie prolétarienne émancipatoire du XIXème siècle. La renommée, en particulier disciplinaire, des autodidactes retenus permet, de plus, de les reconnaître comme de véritables experts dans leur domaine. Toutefois, comme a pu le dire F. Hatchuel pour illustrer une autre approche, "les cas que nous étudions, s'ils sont travaillés dans leur dynamique propre, ne nous intéressent pas tant pour eux-mêmes que comme des archétypes d'une situation donnée" (Hatchuel, 2007, p. 13).

Concernant la méthodologie, l'étude d'ouvrages biographiques sur ces personnages permettra de retenir nombre d'informations relationnelles et de les ancrer dans la singularité des parcours biographiques. Les outils créés au départ pour approcher l'autodidaxie contemporaine méritent d'être adaptés ici afin d'intégrer le problème du

silence des sources historiques. Ainsi, même si le générateur de noms précédemment évoqué sert de guide au relevé systématique des contacts de chacun des sujets sociaux apprenant en situation autodidactique, les caractéristiques de ces contacts et des relations qui les lient au sujet étudié sont évidemment d'une précision moindre. Le tableau ci-dessous dresse la liste des cas retenus :

Tableau 6 : Présentation des sujets ayant vécu un épisode autodidactique dans le passé

Période	Nom	Objet d'apprentissage	Episode autodidactique	Supports biographiques / données relationnelles ¹¹⁴	
1509-	Ambroise Paré	Chirurgie - médecine	De 1524 à 1545	Poirier, J.P. (2005). Ambroise Paré un	
1590				urgentiste au XVIème siècle. Paris : Pygmalion.	
1818- 1895	Frederick Douglass	Lecture-écriture	De 1827 à 1833	Douglass, F. (2006). La vie de Frederick Douglass, esclave américain, écrite par lui-même. Paris : Editions Gallimard.	
1917- 1982	Thelonious Monk	Piano Jazz	De 1922 à 1947	De Wilde, L. (1996). Monk. Paris : Editions Gallimard, Folio.	
1918- 1992	Iceberg Slim	Proxénétisme	De 1933 à 1938	Slim, I. (1998). Pimp – Mémoires d'un maquereau. Paris : Editions de l'Olivier / Le Seuil.	
1925- 1965	Malcolm X	Philosophie-religion	De 1946 à 1953	X, M.; Haley, A. (1993). L'autobiographie de Malcolm X. Paris : Edition Presses Pocket.	

Précisons également que certaines biographies ou autobiographies sont rédigées au présent quand d'autres sont écrites au passé. Nos raccourcis biographiques ne remettront pas en cause les choix narratifs des auteurs en espérant que cette alternance passé (F. Douglass, I. Slim, M. X) / présent (A. Paré, T. Monk) n'occasionnera pas de gêne à la lecture. Nous nous intéresserons successivement à A. Paré (1.1), F. Douglass (1.2), T. Monk (1.3), I. Slim (1.4) et M. X (1.5).

1.1 Ambroise Paré, médecin autodidacte

Ambroise Paré (1509-1590) est souvent considéré comme le père de la chirurgie moderne. Ses mérites lui permirent d'obtenir la protection de Catherine de Médicis et la confiance de Henri II, François II, Charles IX et Henri III. Pourtant, il débuta comme marmiton du comte de Laval, devint apprenti-barbier, puis barbier-chirurgien avant de monter à Paris et de passer trois ans à l'Hôtel-Dieu et d'y apprendre, entre autres, l'anatomie, la médecine et la chirurgie. C'est donc petit à petit et en autodidacte qu'Ambroise Paré devint l'illustre figure de la médecine que l'on connaît aujourd'hui¹¹⁵. Il inventa, entre autres, la méthode de ligature des artères qu'il substitua à leur cautérisation lors d'amputations. Originaire de Bourg-Hersent en Mayenne (un petit village absorbé aujourd'hui par la ville de Laval), son père était artisan et ses trois frères et sœurs devinrent respectivement barbier-chirurgien, coffretier comme le père et épouse d'un chirurgien de Paris. L'épisode autodidactique qui nous intéresse particulièrement débute à l'adolescence. En ce qui concerne la fin, de nombreux

¹¹⁴ Un support a été retenu pour chacun des cas et l'autobiographie était préférée quand elle existait. En outre, il ne s'agissait pas, ici, de construire une vérité relationnelle historique mais bien de partir d'une source pour répondre à notre question.

¹¹⁵ Il ne connaissait ni le latin ni le grec.

moments sont marqueurs de reconnaissance : l'obtention de sa licence ou de sa maîtrise de chirurgie en 1554, son poste de chirurgien ordinaire (1552) ou de premier chirurgien (1962) du roi ou encore ses premières publications. Nous retiendrons, ici, comme marqueur conclusif de l'apprentissage autodidactique la publication de son premier ouvrage, "La méthode de traicter les playes faictes par hacquebutes et autres bastons à feu" datant de 1545 car il semble qu'ensuite A. Paré assiste plus systématiquement à des leçons (p. 85). L'épisode dure alors une grosse vingtaine d'années.

1.1.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Très tôt, dans sa biographie, J. P. Poirier affirme que de puissants personnages alliés à la famille de Laval joueront un rôle dans la vie du jeune Ambroise. C'est évidemment souhaitable car même si son père a des projets d'éducation ambitieux pour son fils, il n'en a évidemment pas les moyens (p. 19). C'est ainsi qu'il le place, alors qu'il a juste dix ans, "en pension chez un chapelain du château, l'abbé Dorsoy, qui a promis de lui enseigner au moins le latin" (p. 20). Mais, vu la faiblesse de la pension, l'abbé Dorsoy le fera travailler beaucoup (jardinier, garçon d'écurie) mais lui enseignera peu. A quatorze ans, il sait toutefois "lire, écrire et compter, entretenir la basse-cour et le jardin potager, tourner la broche de la rôtissoire et écumer un pot-au-feu" (p. 22). Le latin, il ne l'a guère appris.

Sans tirer de conclusion douteuse, on peut noter que la chirurgie ou la médecine attire les membres de la famille Paré. En effet, Jean, le frère d'Ambroise, entame une carrière de barbier-chirurgien et Anne, sa sœur, épouse un chirurgien parisien. Quant à son autre frère, s'il ne suit pas cette voie, il n'en est pas moins attaché à un choix familial puisqu'il devient "coffretier" (p. 17), comme son père.

En outre, le biographe reconnaît qu'en plus d'être "désireux d'apprendre", Ambroise a un réel talent pour se faire d'utiles relations" (p. 22). En effet, après avoir pris conscience que son emploi chez l'abbé Dorsoy était sans avenir, "il obtient d'entrer en qualité de marmiton au service du comte de Laval" (p. 22). Ensuite, les qualités dont il fait preuve, son sérieux et son intelligence invitent maître Jean Vialat, barbier ordinaire du comte, à le prendre comme apprenti. "Auprès de lui, Paré apprend à faire la barbe, peigner, fabriquer des lancettes, panser les plaies, les ulcères, les brûlures. Il est bientôt capable de pratiquer la saignée, qui est, avec la purgation, un des deux piliers de la thérapeutique" (p. 22-23).

Il faut aussi noter cette rencontre importante avec le célèbre lithotomiste¹¹⁶ Laurent Collot. En effet, Ambroise fait fonction d'assistant pendant l'opération et est "ébloui par la virtuosité du maître et par le montant des honoraires reçus" (p. 24). Cette occasion sociale pousse l'auteur à voir naître chez Ambroise "une vocation de chirurgien" (p. 24) qui l'incite à prendre une place d'aide-soignant chez un chirurgien-barbier d'Angers afin de gagner sa vie mais aussi de parfaire sa formation. Toutefois, avec le travail, il a peu de temps à consacrer à la lecture des livres de médecine de son maître ou aux leçons publiques d'anatomie (p. 24). Le "contact permanent avec la clientèle sera toutefois une bonne école de la vie" (p. 24). Plus tard, Ambroise quittera son premier patron pour rejoindre son frère Jehan qui, lui aussi, exerce le métier de chirurgien-barbier (p. 25).

117

¹¹⁶ Le lithotomiste est un chirurgien qui pratique la lithotomie, c'est-à-dire cette opération qui consiste à sectionner et extraire un calcul urinaire à l'aide d'un lithotome.

1.1.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Son intérêt pour la chirurgie le pousse à se rapprocher, faisant preuve d'une démarche stratégique, de cette connaissance. Il monte alors, en 1533, à Paris visant l'hôtel-Dieu "où l'on accueille volontiers les apprentis barbiers-chirurgiens" (p. 27). Peu de temps après, Ambroise est "remarqué par un praticien réputé, Jacques Goupil, qui enseigne au tout jeune Collège de France¹¹⁷" (p. 30). "Goupil s'intéresse au jeune homme, l'emploie comme assistant pour des actes de petite chirurgie, lui enseigne les méthodes les plus neuves. Remarquant que son jeune élève s'exprime avec élégance, il l'encourage à développer ce goût pour la littérature et l'éloquence, lui prête des livres, l'incite à apprendre quelques rudiments de latin" (p. 30). J.-P. Poirier note l'importance de ce maître bienveillant et l'appui du chapelain du comte de Laval dans l'obtention, cette année-là (1533), d'un poste d'aide barbier-chirurgien, puis de soignant à l'Hôtel-Dieu (p. 30) affirmant l'importance des relations sociales tant dans la mécanique de l'apprentissage que dans celle de la promotion sociale (p. 32).

Il faut aussi noter l'importance des contacts avec les malades. Paré reconnaît lui-même leur utilité lorsqu'il écrit : "Il faut savoir que, par l'espace de trois ans [...] j'ai résidé à l'Hôtel-Dieu de Paris, où j'ai eu le moyen de voir et connaître, eu égard à la grande diversité des malades y gisant ordinairement, tout ce qui peut être d'altération et maladie au corps humain ; et ensemble, y apprendre sur une infinité de corps morts, tout ce qui se peut dire et considérer sur l'anatomie, ainsi que souvent j'en ai fait preuve très suffisante, et cela publiquement, à Paris, aux Ecoles de Médecine" (cité par Poirier, p. 35) ou encore "c'est là que j'ai eu le moyen de voir et apprendre beaucoup d'œuvres de chirurgie sur une infinité de malades" (cité par Poirier, p. 35).

A 27 ans, parce qu'il n'a pas la fortune qui lui permet d'ouvrir un cabinet de barbierchirurgien et parce que les blessures de guerre lui sont encore inconnues, Ambroise Paré s'engage dans une carrière de chirurgien militaire (p. 36) au service du duc de Montejan, de Sillé et de Beaupréau (p. 40). Sur le champ de bataille, les relations aux blessés ne sont pas les seules sources d'apprentissage. Le hasard parfois est aidant lorsque, à court d'huile bouillante, Ambroise est obligé d'improviser "un emplâtre froid formé d'un mélange de jaune d'œuf, d'huile rosat et de térébenthine" (p. 44). D'autres relations peuvent aider à asseoir l'autorité du savoir récemment acquis comme lors d'une dispute avec un jeune médecin pendant laquelle Paré apporte savamment la preuve de ce qu'il avance (p. 45). Toutefois, il importe de noter encore que certaines relations avec ses "confrères" sont aussi source d'apprentissage : "ce long séjour est aussi l'occasion de rencontrer des médecins et des guérisseurs italiens et de découvrir de nouvelles méthodes de traitement" (p. 46) ou "il apprend d'un chirurgien de Milan une manière nouvelle de réduire les paraphimosis¹¹⁸ (p. 47) ou encore, un chirurgien de Turin, nommé François Voste, lui vend la formule d'un baume cicatrisant pour les plaies d'arquebuses (p. 47). Il arrive aussi qu'Ambroise obtienne la reconnaissance d'un confrère italien renommé (p. 50). En outre, quand "une bonne vieille villageoise [...] lui conseille d'appliquer sur les parties brûlées des oignons crus, pilés avec un peu de sel" (p. 46), cette information est aussi source de tâtonnement et d'expériences.

A la mort de Montejan, le Maréchal d'Annebaut propose à Paré de rester auprès de lui (p. 51) mais Ambroise préfère retourner à Paris (1539) avec son expérience, ses

¹¹⁷ Fondé en 1530 par François Ier.

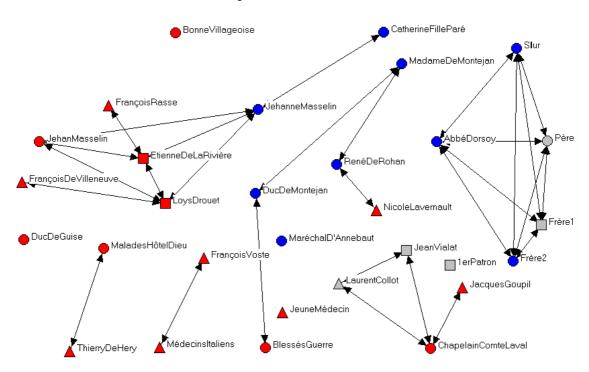
¹¹⁸ En médecine, étranglement du gland dû à l'étroitesse anormale de l'orifice du prépuce.

nouvelles recettes et son innovation majeure¹¹⁹. Il en profite aussi pour engager la lecture des bons auteurs (p. 56). Ensuite, parce que l'apprentissage est attaché à la promotion et la promotion aux relations sociales, le 30 juin 1542, Ambroise épouse Jehanne Masselin, fille de Jehan Masselin, l'ancien valet-chauffe-cire d'Antoine Duprat, chancelier de France. Ce mariage "de raison" avec "la fille d'un homme qui a été aussi proche du pouvoir royal représente une promotion sociale" (p. 61). A son mariage, les témoins d'Ambroise sont Loys Drouet et Etienne de La Rivière, deux amis maîtres barbiers-chirurgiens. Avec cette nouvelle vie de famille, Paré, en août 1542, rentre au service du comte René de Rohan grace à la femme du duc de Montejan (p. 69). Le cercle social de la famille se ressert peu à peu autour des métiers de la chirurgie et de la médecine : Thierry de Hery, un chirurgien (p. 35), Loys Drouet et Etienne de La Rivière, deux amis maîtres barbiers-chirurgiens ou encore François de Villeneuse, docteur en Médecine et Loys Douet, chirurgien-barbier (p. 81), parrains du premier enfant du couple ou encore François Rasse, ami et collègue de Saint-Côme (p. 109).

Notons encore que certaines interventions chirurgicales observées sont un guide pour Ambroise (intervention de Nicole Lavernault, chirurgien du dauphin, p. 71). D'autres, durant lesquelles Ambroise est plus actif, comme celle sur François de Lorraine, duc de Guise (p. 83), permettent d'asseoir l'autorité du savoir de Paré et la valeur de son apprentissage autodidacte.

¹¹⁹ A. Paré abandonne définitivement "l'huile bouillante comme traitement des plaies par armes à feu" et la remplace "par un pansement à froid" (Poirier, 2005, p. 51).

1.1.3 Une¹²⁰ représentation graphique¹²¹ : synthèse¹²²



Graphe 4 : Ambroise Paré

Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

¹²⁰ Il s'agit, ici et pour les représentations graphiques à venir, d'un choix de représentation parmi d'autres. Les options retenues quant à la place de chacun des contacts, leur éloignement parfois, les codes couleur et graphique permettent une comparaison visuelle plus simple entre les différents cas. En outre, nous utilisons les graphes relationnels tant pour leur vertu exploratoire que pour leur vertu pédagogique.

¹²¹ Le graphe (réalisé sous NetDraw 2.30) ne fait pas figurer Ego car on sait par avance qu'il serait en relation avec tous les autres. Ainsi, en enlevant ces informations tautologiques le graphe gagne en lisibilité, comme M. Gribaudi l'a déjà fait remarquer (1998, p. 77). Pour ce graphe et le suivant, les contacts gris soutiennent le déclenchement de l'auto-apprentissage, les contacts rouges soutiennent l'autodidaxie, les contacts bleus ne semblent d'aucun secours à l'autodidacte, les contacts noirs sont présents tant pour soutenir le déclenchement de l'épisode autodidactique que l'apprentissage à proprement parler. Les cercles ne sont pas liés à l'objet d'apprentissage, les carrés ont un lien généraliste à cet objet, les triangles sont des spécialistes de cet objet. Enfin, l'emplacement des contacts à l'intérieur du graphique respecte la logique topographique suivante : la partie basse contient les contacts de sexe masculin et la partie haute les contacts de sexe féminin. La droite du graphe relationnel accueille la famille (au sens large) du sujet apprenant en situation autodidactique, la gauche du graphe accueille, quant à elle, la belle-famille. Les amis ou connaissances sont alors situés plutôt au centre du graphe. Lorsqu'il n'y pas de belle-famille, les amis et connaissances peuvent s'étendre vers la partie gauche.

¹²² Sur ce graphe relationnel, nous ne faisons pas figurer les enfants d'A. Paré et J. Masselin qui sont morts en bas âge (François, Madeleine, Isaac).

Comme nous l'avons déjà annoncé, les interrelations qui apparaissent sur le réseau sont clairement évoquées dans le document biographique, toutefois la réalité sociale d'Ambroise Paré est peut-être un peu plus dense. Le réseau est, ici, composé de 30 membres dont 21 sont considérés comme utiles à l'auto-apprentissage (0,70). Les contacts issus de la sphère familiale (père ou frère) semblent montrer la voie par leurs choix. Ensuite, il est une sorte d'"élu" que Jean Vialat "prend" comme apprenti ou que Jacques Goupil "remarque". Par ailleurs, Ambroise est suffisamment impressionné par Laurent Collot pour que naisse en lui une sorte de "vocation". Une fois que son objet d'apprentissage est retenu, la sphère professionnelle (confrères ou assimilés, malades) est un soutien fondamental à l'autodidaxie d'Ambroise Paré.

1.1.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

On peut noter plusieurs temps conclusifs et affirmer, au passage, la logique itérative qui lie apprentissage par soi-même et conclusion¹²³ de l'épisode. Il ressort, de ce cas, quatre types de relations conclusives.

Le premier marqueur de reconnaissance est celui que nous avons retenu au départ, c'està-dire, la publication de son premier ouvrage, en 1545, qui s'intitule "La méthode de traicter les playes faictes par hacquebutes et autres bastons à feu". Evidemment les publications qui suivent affirment, à travers cette relation particulière avec ses pairs, les temps de reconnaissance successifs qui participent à asseoir l'autorité du savoir acquis en autodidacte. En outre, la volonté première de ces publications est souvent la transmission d'un savoir-faire (p. 169, p. 224). Ensuite, l'obtention des titres, dans le cadre d'une relation à l'institution est un mécanisme social de reconnaissance que Paré utilise à plusieurs reprises. En effet, il obtient, en 1541, le titre de barbier-chirurgien (p. 55). Le 8 octobre 1554 (il a 44 ans), il obtient, non sans peine, sa licence de chirurgie (p. 143) et le mois suivant, il est reçu maître en chirurgie et membre du collège de Saint-Côme à Paris (p. 328). L'évolution du statut des "patients" qu'il traite est aussi un marqueur conclusif intéressant. Il passe, en effet, du blessé de guerre au roi de France. Il devient, officiellement, le 31 août 1552, chirurgien ordinaire du roi (p. 115) puis, le premier janvier 1962, il est nommé, par Catherine de Médicis, premier chirurgien du roi (p. 329). Il est encore utile de signaler le rôle de "passeur" que Ambroise Paré se donne lorsqu'il aide son frère Jehan, barbier, en emmenant son neveu qui ne veut rien apprendre, chez un ami apothicaire afin de le mettre sur la voie du savoir :

"Mon neveu, dit-il au jeune garçon, je veux vous conduire ainsi que je mène mes jeunes élèves, mes enfants. Vous êtes jeune, et sans expérience ni sapience. Afin que vous ne vous écartiez pas de l'homme d'honneur, je veux vous mettre sous les yeux de l'exemple de celui qui voulait remplir une fiole tout d'un coup alors qu'elle avait le goulot trop étroit. Il s'en épancha cent fois plus qu'il n'en mit dedans. Mais si vous imitez celui qui a pris la patience de remplir la dite fiole peu à peu, il en vient à bout sans rien épancher" (cité par Poirier, p. 77).

121

¹²³ Le terme "conclusion" est mal adapté à cette logique itérative que l'on trouve finalement dans chacun des cas étudiés. Cependant, nous n'avons pas, pour l'instant, trouvé de meilleur terme.

1.2 Frederick Douglass, autodidacte en lecture-écriture

Fils d'une esclave noire et d'un homme blanc qui pouvait être son maître (comme c'était souvent le cas à l'époque), Frederick Douglass (1818-1895) fut esclave lui-même avant de s'enfuir au nord pour recouvrer sa liberté. Il devint, par la suite, l'un des plus grands orateurs noirs – comme beaucoup de témoignages de l'époque s'accordent à le reconnaître – et mit sa verve au service de l'abolition de l'esclavage. Outre l'aspect documentaire et engagé de ses écrits, ce qui nous intéresse, ici particulièrement, est cette période d'esclavage que Frederick Douglass a mis au service de l'apprentissage par lui-même de la lecture, de l'écriture et de la construction du discours. Cet épisode s'étale de sa neuvième année jusqu'à sa quinzième (1827-1833). Il passa son enfance dans les plantations puis fut envoyé à Baltimore chez ses nouveaux maîtres, les Auld. Ce départ pour Baltimore "posa les fondations de [s]a prospérité future" ce qui invita F. Douglass à considérer ce départ "comme la première manifestation claire de la providence bienveillante qui [l]'a toujours accompagné depuis lors et qui a marqué [s]a vie de tant de ses faveurs" (p. 51).

1.2.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

L'initiative de l'objet d'apprentissage n'appartient pas à F. Douglass. En effet, "Très peu de temps après [s]on arrivée chez M. et Mme Auld, cette dernière entreprit très aimablement de [lui] enseigner l'alphabet. Après quoi, elle [lui] apprit à épeler des mots de trois ou quatre lettres. [II] en étai[t] là de [s]es progrès lorsque M. Auld découvrit ce qui se passait et interdit¹²⁴ sur-le-champ à Mme Auld de [l']instruire davantage en affirmant notamment qu'il était illégal et dangereux d'apprendre à lire à un esclave" (Douglass, 2006, p. 68). A la lecture de ces quelques phrases, il semble possible de voir, d'une part, l'impulsion du désir d'apprendre et le choix de l'objet d'apprentissage dans le comportement de Mme Auld et l'orientation vers la méthode de l'apprentissage autodidactique dans l'interdiction de son mari. En effet, F. Douglass perçoit dans l'interdiction brutale de M. Auld une "leçon inestimable" (p. 69) bien qu'accidentelle qui conforte cette envie d'étudier et le pousse à "apprendre sans professeur" (p. 69). En outre, l'auteur reconnaît explicitement le rôle de son maître et de sa maîtresse dans le déclenchement de son auto-apprentissage de la lecture : "si j'ai appris à lire, je le dois presque autant à l'opposition acharnée de mon maître qu'au secours aimable de ma maîtresse. Je reconnais le bénéfice des deux" (p. 69).

1.2.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

L'épisode d'auto-apprentissage de la lecture de F. Douglass révèle la mise en place de stratagèmes (p. 72) relationnels. En effet, l'auteur écrit : "Le plan que je suivis, et celui qui me réussit le mieux, fut de me lier d'amitié avec tous les petits garçons blancs que je rencontrais dans la rue. Je convertissais le plus grand nombre possible en professeurs. Grâce à leur aimable concours, obtenu en diverses circonstances et en divers lieux, je finis enfin par apprendre à lire. Lorsque l'on me chargeait d'une commission, j'emportais toujours mon livre avec moi et, en me pressant sur une partie du chemin, je trouvais le temps de recevoir une leçon avant de rentrer. J'avais aussi pris l'habitude de me munir de pain, qui était toujours en quantité suffisante dans la maison et dont je pouvais me servir à volonté; j'étais en effet mieux loti à cet égard que beaucoup d'enfants blancs et pauvres de notre voisinage. Ce pain, je le distribuais aux petits

¹²⁴ Cette interdiction existait évidemment. L'analphabétisme était, comme les châtiments corporels et l'épuisement physique, un moyen de maintenir les esclaves dans l'état de servitude.

garnements affamés qui, en retour, m'offraient le pain plus précieux de la connaissance" (p. 74). Cet extrait révèle, comme dit plus haut, le plan relationnel de F. Douglass mais il dévoile aussi son intelligence dans le choix des occasions propices ainsi que son souci d'équilibrer la relation dans une logique "pain contre leçon de lecture".

L'épisode d'auto-apprentissage de l'écriture débuta en relative autonomie. F. Douglass apprit ses premières lettres en recopiant celles qu'il voyait dans le chantier naval de Durgin et Bailey (p. 78-79). Cependant, les stratagèmes relationnels prolongèrent, à nouveau, le premier temps d'apprentissage : "Par la suite, quand je rencontrais un garçon qui savait écrire, je lui disais que j'étais capable d'écrire aussi bien que lui. Il me répondait invariablement : « Je ne te crois pas. Essaie donc. » Je traçais alors les quatre lettres que j'avais eu la chance d'apprendre et lui demandais de faire mieux. Je reçus ainsi de nombreuses leçons d'écriture que je n'aurais peut-être jamais obtenues autrement (p. 79). Cette démarche est intéressante car elle montre l'utilisation de la technique de la "mise au défi" pour générer une occasion sociale porteuse des apprentissages recherchés.

Certaines occasions sociales périphériques et non provoquées peuvent aussi porter ou soutenir l'apprentissage. C'est le cas lorsque F. Douglass entendait "quiconque parler de l'esclavage" (p. 77). Il affirme: "De temps à autre, j'entendais parler des abolitionnistes. Il me fallut un certain temps pour comprendre ce que ce mot signifiait. On l'employait toujours dans des contextes qui me le rendaient intéressant. [...] Entendant très souvent ce mot dans de tels contextes, je décidai d'en apprendre le sens" (p. 77).

Nous pouvons encore noter le soutien involontaire que Thomas¹²⁵, son petit maître, apporta à F. Douglass (p. 79). En effet, l'esclave autodidacte s'empara d'un cahier d'école de Thomas et s'en servit comme modèle pour s'entraîner et parfaire son écriture. La relation sociale n'existe alors pas dans sa forme classique, elle est intermédiée par le cahier en question.

¹²⁵ Il est le fils de M. et Mme Auld.

1.2.3 *Une représentation graphique* ¹²⁶ : synthèse

MmeHamilton Légende : Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage Henrietta Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler SophiaAuld Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie ThomasAuld Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage Irlandais1 Jrlandais2 cluiQuiParleD'abolitionOuD'abolitionnisme2 GarçonBlancQuiSaitLire3 CeluiQuiParleD'abolitionOuD'abolitionnisme3 rGarçonBlancQuiSaitEcrire3 .Hamilton GarconBlancQuiSaitLire2 M.Auld arçonBlancQuiSaitEcrire GarçonBlancQuiSaitLire1 . CeluiQuiParleD'abolitionOuD'abolitionnisme1 GarçonBlancQuiSaitEcrire2

Graphe 5: Frederick Douglass

Outre la non-utilité des deux irlandais, du couple Hamilton et de ses deux esclaves (en bleu dans le graphe), on peut noter, au contraire, l'utilité de tous les autres membres du réseau, c'est-à-dire de 12 des 18 contacts retenus¹²⁷ (0,67). Dans un premier temps, Sophia Auld guida F. Douglass vers le choix de son objet d'apprentissage et impulsa ce désir d'apprendre que M. Auld, son mari, renforça, par l'interdiction tout en poussant l'esclave vers le choix d'une méthode d'apprentissage clandestine. Ensuite, en laissant son cahier de classe accessible, Thomas Auld, soutint sans le savoir l'autodidaxie du héros. Enfin, en se rapprochant d'occasions sociales porteuses de savoir – ceux qui parlent d'abolition ou d'abolitionnisme – ou en se créant des occasions sociales

¹²⁶ Si la majeure partie des informations est donnée dans les chapitres 6 et 7 du livre, certaines sont supposées. A titre d'exemple, les liens d'interconnaissances entre les différents garçons blancs qui savent lire ne sont pas clairement livrés dans l'ouvrage. Toutefois on peut supposer qu'ils se sont tous à un moment ou à un autre rencontrés sur les bancs de l'école du quartier ou dans la rue Philpot (Douglass, 2006, p. 74) où ils habitaient. En outre, si F. Douglass ne cite pas leur nom, ce n'est pas par manque de gratitude ou d'affection, au contraire, c'est pour protéger les jeunes garçons qui l'ont aidé "car c'est délit presque impardonnable dans ce pays chrétien d'apprendre à lire à des esclaves" (p. 74).

¹²⁷ Nous n'avons fait figurer, sur ce graphe, que les contacts issus des chapitres 6 et 7. nous n'avons pas retenu les précédents maîtres de F. Douglass ni les commandeurs qu'il a connus durant cette rude et longue période de labeur dans les plantations. Nous n'avons pas retenu non plus la mère de F. Douglass, Harriet Bailey, car elle a été séparée de son enfant alors qu'il n'était encore qu'un nourrisson (p. 22). Par conséquent et parce que son arrivée à Baltimore constitue une vraie rupture dans la vie de F. Douglass, nous faisons, ici, l'économie des contacts qui constituaient ce douloureux passé et nous nous intéressons exclusivement à sa nouvelle "famille" et à son nouvel environnement social.

d'apprentissage – les enfants blancs convertis en professeurs de lecture, les mises au défi d'écrire mieux -, F. Douglass progressa jusqu'à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et même de la science du discours grâce, entre autres, à un livre intitulé "The Columbian Orator" sur lequel il mit la main un jour (p. 75) sans toutefois nous dire ni comment ni par qui.

1.2.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Outre le besoin de faire naître l'envie d'apprendre chez d'autres – "peu après mon arrivée, je réussis à éveiller en eux un fort désir d'apprendre à lire. Il fut bientôt partagé par d'autres" (p. 127) - Frederick Douglass s'imposa comme celui qui sait et donc comme celui qui peut enseigner - "Très vite, ils réunirent quelques vieux abécédaires et insistèrent pour que je tienne une école du dimanche. J'acceptai et consacrai donc mes dimanches à enseigner la lecture à mes chers compagnons d'esclavage." (p. 127) "J'eus un temps plus de quarante élèves et de la meilleure sorte, qui désire ardemment apprendre" (p. 128). Le passage du statut d'autodidacte à celui de maître assit alors l'autorité du savoir clandestin de Frederick Douglass. Cette reconnaissance sociale est nécessaire pour boucler une phase de l'apprentissage par soi-même. Elle fut, dans ce cas, véhiculée par les relations sociales d'enseignement leur conférant, alors, un rôle conclusif.

1.3 Thelonious Monk, pianiste de jazz autodidacte

Thelonious Sphere Monk (1917-1982) est un pianiste, chef d'orchestre et compositeur américain de jazz aujourd'hui renommé. Il a majoritairement appris son instrument et les règles de la composition par lui-même. L'épisode autodidactique que nous choisissons d'étudier débute en 1922, quand il a 5 ans et qu'il s'initie au piano et se termine en 1947 lorsqu'il grave, chez Blue Note, à 30 ans, ses premiers disques sous son nom. Cette première reconnaissance, relative et plutôt symbolique, par les professionnels de l'époque est le marqueur historique que nous retenons, même si un second temps de reconnaissance, après la sortie du lumineux "Brilliant Corners", en 1956, chez Riverside¹²⁸, avec des conséquences financières notables, aurait pu être préféré. Nous pensons toutefois que la partie que nous choisissons d'étudier englobe la très grosse partie de son auto-apprentissage.

Thelonious Sphere Monk naît en 1917 à Rocky Mount en Caroline du Nord et grandit à San Juan Hill, un quartier New-yorkais à haute densité de population noire au sein d'une famille composée de "sa mère Barbara Sphere Batts, de sa sœur aînée Marion et de son frère cadet Thomas" (De Wilde, 1996, p. 15). Il est plutôt bon élève ce qui lui vaut de poursuivre ses études secondaires au Peter Stuyvesant High School. Il semble, dans sa jeunesse, relativement bien intégré dans son quartier. Il est, en effet, un "redoutable joueur de basket-ball" et "la mascotte de la caserne" (p. 17) du quartier. Si plus tard il devient plus "solitaire" parce qu'il s'écarte du mouvement bop pour inventer sa propre musique à l'heure où les jazzmen soignent leur improvisation – L. De Wilde dit qu'il fait "bande à part" (p. 45) – et parce qu'il est "une section rythmique à lui tout seul" (p. 63), on peut toutefois "débarquer chez lui quand on veut" et lui-même "se déplace souvent de bœuf en bœuf pendant toute la nuit" (p. 45).

¹²⁸ Riverside RLP 226 / OJCCD 026-2

De Thelonious Monk, grand nom de Be-bop, nous savons, concernant son apprentissage, qu'il a majoritairement appris par lui-même. Précisons toutefois que la découverte de la musique par lui-même a été prolongée par quelques cours particuliers avec M. Wolff, le professeur de sa sœur aînée et par quelques leçons de théorie musicale au conservatoire du quartier. Ce court enseignement semble avoir confirmé le "don" de Thelonious pour la musique, "don" que le pianiste revendique : "J'ai été tout de suite attiré par la musique, et je me souviens très bien d'avoir, tout gosse, essayé de retrouver des mélodies au piano. En fait, je n'ai jamais eu besoin d'apprendre à jouer : j'étais doué. [...]. Lorsque j'ai pris des leçons à mon tour, je n'ai pas eu à apprendre, j'en savais assez pour pouvoir me débrouiller" Le court épisode hétéroformatif évoqué à l'instant s'intercale dans une longue phase d'auto-apprentissage ne justifiant pas que l'on refuse de considérer Thelonious Monk comme un sujet social ayant appris en situation autodidactique. De plus, si Thelonious a reçu quelques cours à domicile, il n'a jamais, en tout cas aux yeux de L. De Wilde (p. 245-246), fait d'études, même courtes, à la Juilliard School, contrairement à ce que l'on peut lire dans certaines biographies 130.

1.3.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Très jeune, Thelonious "appr[end] un peu la trompette" (p. 17) puis, après que sa mère ait acheté un piano mécanique, il se fixe sur ce nouvel instrument qui deviendra définitivement le sien 132. Thelonious déclare avoir débuté son instrument vers cinq ans, guidé par les touches du piano mécanique qui s'enfonçaient toutes seules et par l'apprentissage personnalisé que recevait sa sœur aînée – "Il me semble que j'ai toujours su lire les notes et les traduire en sons. Ma sœur aînée prenait des leçons de solfège; moi, je lisais par-dessus son épaule" – Comme dit plus haut, cette découverte de la musique par lui-même a été prolongée par quelques cours particuliers avec M. Wolff, le professeur de Marion. On note, dans la naissance du projet autodidactique, le caractère central de la mère de Thelonious. C'est, en effet, parce qu'elle achète un piano mécanique qu'il peut s'initier à son instrument. C'est aussi parce qu'elle paye des cours à Marion, la sœur aînée de Thelonious, qu'il peut s'inviter dans le monde du savoir musical profitant, en passager clandestin, de la connaissance qui transitait dans sa maison.

1.3.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Très tôt, dès 9 ans, il joue dans les fêtes de quartier et "les dimanches à l'orgue de l'église baptiste de St. Cyprien [...] en accompagnement de sa mère qui chante à la chorale" (p. 18-19). Cette mise en situation, voire cette mise en danger semble être un vecteur d'apprentissage et une façon de se familiariser à son futur métier. Précisons qu'à cet âge-là Thelonious n'avait pas encore pris de cours particuliers. C'est seulement à 11 ans qu'il consolide ses bases et les complète par le savoir orthodoxe que dispense M. Wolff, le professeur de piano¹³⁴.

¹²⁹ F. Postif. Jazz Hot. Mars 1963.

¹³⁰ Voir par exemple l'article consacré à T. Monk dans "Le Dictionnaire du Jazz" de P. Charles, A. Clément et J. L. Comolli, p. 814.

¹³¹ Il était d'usage, à l'époque, que les garçons s'initient à la trompette ou au violon, instruments considérés comme virils, et que les filles apprennent le piano.

¹³² Il semble, selon Jacques Ponzio, que Thelonious ait aussi côtoyé un piano en attendant ses premières leçons de trompettes (http://www.sojazz.org/monk/reflections04.html, consulté le 10 avril 2008).

¹³³ F. Postif. Jazz Hot. Mars 1963.

¹³⁴ T. Monk dira plus tard (N. Remy. Jazz Hot n° 88 mai 1954): "J'ai appris, avec ce professeur, les accords et le doigté, et je considère ces bases comme nécessaires, naturellement, mais suffisantes".

À 17 ans, il se crée à nouveau une situation d'apprentissage forte en partant en tournée dans les Etats-Unis "avec une évangéliste itinérante pendant près de deux ans" (p. 20). Les trois autres instrumentistes du quartet (trompette, saxophone, batterie) sont, on peut le penser, source d'échanges, de pratiques, de désaccords poussant à mieux maîtriser l'instrument et à mieux comprendre les règles harmoniques. En outre, si "ce type de musique n'encourage pas des improvisations d'une grande audace, [...] elle exige de chaque musicien une approche instinctive, improvisée, du cantique choisi" (p. 24). Cette musique joue alors souvent un grand rôle dans la formation d'un jazzman à l'époque. "Elle éveille [...] le sens de la communauté [...] [,] elle permet de clarifier dès le départ la question primordiale de savoir pour qui l'on joue [,] elle assainit l'ego, ouvre au monde, éveille la mystique". "Elle impose [aussi] par sa nature même cet équilibre si difficile à trouver en jazz entre l'hermétisme, les conventions et l'exhibitionnisme" (p. 24-25). En outre, cette emprunte religieuse s'inscrit presque dans une tradition familiale. En effet, la mère et le frère de Thelonious deviendront témoins de Jéhovah.

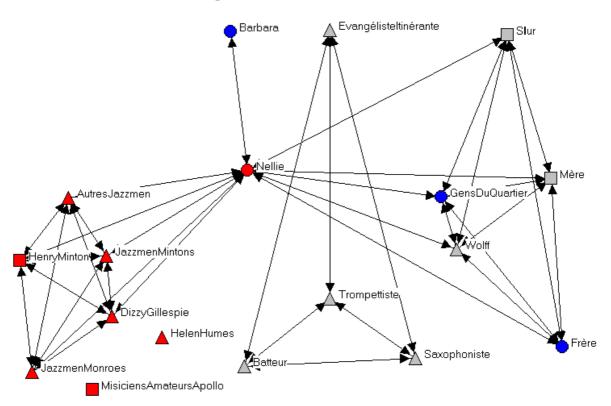
En 1936, il semble que Thelonious, alors âgé de 19 ans, ait accompagné la chanteuse Helen Humes à Albany en tant que pianiste à tout faire. Il s'entraîne encore dans un restaurant chinois, à côté de Savoy Ballroom à Harlem. En parallèle, il remporte, à de nombreuses reprises, l'"amateur night" à l'Apollo Theater s'aguerrissant à la technique des joutes musicales. Alors, il se forge, se construit, s'affine toujours au gré des rencontres omniprésentes.

À la fin des années 30, il entre au Minton's Playhouse, un club de jazz de Harlem qui a une démarche commerciale nouvelle et porteuse pour le jazz. En effet, Henry Minton offre chaque semaine un dîner gratuit aux musiciens qui se produisent à l'Apollo et ouvre "officiellement une *jam-session* après le concert donné par le quartet maison" (p. 30). Faisant partie de l'orchestre régulier du Minton's avec Joe Guy à la trompette, Nick Fenton à la basse et Kenny Clarke à la batterie, Monk rencontre du beau monde sur scène... Et "quand on joue une musique qui laisse tant de part à l'improvisation, il est essentiel de pouvoir affûter ses réflexes, son oreille et son esprit en temps réel. En d'autres termes, il y a beaucoup de choses que l'on apprend que sur scène" (p. 31). Le fait d'être ancré dans un orchestre régulier, de côtoyer les grands durant les *jam-sessions* et d'être dans un club c'est-à-dire dans un endroit qui offre une grande liberté au jazz (à la différence des halls d'hôtel, des pistes de danse, des radios ou des studios) permet à Thelonious d'essayer, d'expérimenter, de défricher comme un chimiste dans son laboratoire. Il est, comme le dit L. de Wilde, "au cœur de ce laboratoire de recherches musicales" (p. 34).

Mais à côté du Minton's, il y avait un club un peu particulier qui ouvrait à 4h01 quand tous les autres clubs de jazz fermaient. Alors, après 4 h du matin tous les jazzmen étaient là-bas jusqu'à midi. C'est Dizzy Gillespie qui sert de trait d'union entre le Minton's et le Monroe's. Il est "l'ambassadeur, l'intermédiaire" (p. 44) et Monk est au cœur de l'action jouant toute la nuit de bœuf en bœuf. Cependant, s'il est inscrit dans cette mouvance be-bop, il s'en écarte aussi, vu les compositions qui, dès son premier enregistrement chez Blue Note, en 1947, le caractérisent et vu la force et l'originalité de son jeu pianistique – "il est une section rythmique à lui tout seul" (p. 63) –. On retrouve encore Thelonious chez le grand Coleman Hawkins en 1944 dans "Bean and the Boys" et 1945 dans une tournée des Etats-Unis.

Si les hommes évoqués dans cet état des lieux des relations sociales "d'apprentissage" sont nombreux, les femmes ont, elles aussi, un rôle important qui pourrait être, quant à lui, plutôt qualifié de soutien à l'apprentissage. En effet, la mère de Thelonious, Barbara, a, au-delà du déclenchement de l'épisode autodidactique, porté l'apprentissage par ses encouragements. En effet, elle "croit très tôt au talent de son fils pour la musique, et l'encourage à poursuivre un métier que beaucoup de mères jugeraient trop instable" (p.91). Nellie, sa femme, jouera, elle aussi, un rôle notable dans le soutien à l'apprentissage. Peut-être nous situons-nous ici au-delà de l'auto-apprentissage de départ, dans un second temps plus créatif, mais qui n'interdit pas de continuer à apprendre. Son épouse lui facilite largement les choses. Thelonious fait de la musique, et Nellie fait le reste" (p. 77). Elle "fait [...] des ménages, de la couture, des heures sup, jusqu'à trois boulots par jour, sans broncher" (p. 78). Elle se sacrifie, peut-être encore plus convaincue que Thelonious du génie de son mari offrant ainsi calme et tranquillité au génial créateur. D'autres femmes joueront un rôle important dans la vie de l'artiste comme la baronne Pannonica de Koenigswarter, fille d'un Lord Rothschild, qui, en bienfaitrice ou en mécène, simplifiera financièrement la vie de la famille Monk ou comme Barbara, la fille du pianiste-compositeur, qui s'affichera en prolongement de l'œuvre de son père. Mais nous sommes après octobre 1947.

1.3.3 Une représentation graphique : synthèse



Graphe 6: Thelonious Monk

Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Le réseau de T. Monk est composé de 18 contacts¹³⁵. Sur ces 18 contacts, 15 semblent être utiles à son autodidaxie. Ainsi, sa mère, en achetant un piano pour Marion, oriente le choix de l'objet d'apprentissage. De plus, en accordant des leçons de musique à la sœur aînée, elle place, de fait, Thelonious dans une situation d'apprentissage par soimême. Ensuite, le schéma relationnel est plutôt simple. Les relations aux autres dans les différentes formations auxquelles il participe ou dans le cadre des bœufs du Monroe's aguerrissent le pianiste autodidacte. Enfin, il convient de relever le soutien moral ou financier que sa mère et/ou femme savent lui accorder.

¹³⁵ Contacts ou familles de contacts. En effet, parce que retenir chacun des musiciens du Minton's ou du Monroe's ne présentait pas beaucoup d'intérêt, nous les avons regroupés en deux familles. D'autre part, parce que, cette fois-ci, les informations étaient partielles ou manquantes nous avons retenu la famille des "musiciens amateurs de l'Apollo Theater" et celle des "gens du quartier".

1.3.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Même si Thelonious "demeure dans une ombre incompréhensible" (p. 113), 1947 marque le début de sa reconnaissance. Nous devons, cependant, noter l'aide précieuse qu'apporte Ike Quebec à Thelonious. En effet, en "mentor" (p. 105), il présentera le pianiste-compositeur à Alfred Lion, cofondateur avec Francis Wolff du Label Blue Note en janvier 1939 (p. 98-105). Nous devons aussi relever le rôle de Lorraine Lion, épouse d'Alfred, qui "mettra [...] toute sa juvénile énergie au service du pianiste pour le faire reconnaître par une industrie qui l'ignore" (p. 98). D'autre part, parce qu'il est l'ami de Bud Powell et parce qu'il maîtrise son instrument et que ses compositions imposent le respect, il se fait, ensuite, le mentor de son ami pianiste. Il est aussi important de préciser que Thelonious Monk, même sans succès commercial (avant 1956), est considéré comme un maître. Ainsi, "très rapidement on va chez Monk, et pour apprendre" (p. 180) instaurant un rapport de type maître/élève. "Ne porte-t-il pas d'ailleurs [à l'annulaire gauche] une bague mentionnant MONK, et qui, une fois retournée, se lit KNOW (savoir) ?" (p. 180). Précisons encore, éclairé par le discours de L. de Wilde concernant son passage à la Juilliard School, que si Monk, est allé dans la prestigieuse école de musique new-yorkaise, c'était "à 40 ans pas à 20" et "pour enseigner, pas pour apprendre! Pour être le prof du prof, nuance!" (p. 246).

1.4 Iceberg Slim, proxénète autodidacte

Iceberg Slim (1918-1992), alias Robert Beck, est né à Chicago, en 1918. Ses parents, une serveuse et un cuisinier afro-américains, se séparent dès le début de son enfance. Il grandit alors entre Rockford (Illinois), Milwaukee (Wisconsin) et Chicago (Illinois) et approfondit, par la connaissance du milieu, sa perception de la délinquance, de la criminalité et du proxénétisme, en particulier, devenant lui-même souteneur, à dix-huit ans. Il exerce alors ce métier illicite durant plus de vingt ans, côtoie la violence et la criminalité, se fait incarcérer puis devient une figure du proxénétisme. Il quitte ensuite le milieu, après dix mois passés dans une "cellule de confinement", à la maison de correction de Cook County, pour devenir l'écrivain traduit en cinq langues que l'on connaît aujourd'hui et qui a tellement bien raconté la violence et la cruauté de la rue, exerçant, encore maintenant, une grande influence sur la culture afro-américaine et sur le hip hop en particulier. C'est l'entame de sa vie qu'Iceberg Slim nous raconte dans "Pimp, mémoires d'un maquereau" (1969) et c'est cette source qui servira de base à l'étude de son auto-apprentissage du proxénétisme. L'épisode autodidactique que nous avons retenu débute à l'adolescence d'I. Slim et se termine à sa vingtième année. En effet, à vingt ans, il reconnaît, après un rapide bilan, qu'il a "enfin réussi à devenir un mac" (Slim, 1998, p. 258). Le reste de l'ouvrage semble plutôt exposer la mécanique du métier plutôt que celle de son apprentissage. Nous pouvons encore préciser que si l'ouvrage est présenté comme un livre autobiographique par l'auteur, certains, comme Sapphire en préface, peuvent douter de la véracité de certains détails (p. 8). Alors, nous postulons que si quelques points s'écartent de la vérité ou l'enflent sur le modèle de l'hyperbole afin d'accroître l'efficacité narrative, le caractère vécu et biographique de la majeure partie des faits l'emporte. Enfin, parce que l'objet d'apprentissage peut sembler surprenant, il paraît utile de justifier ce choix. Trois raisons sont évocables à nos yeux. D'une part, le "métier" (Slim, 1998, p. 19) de proxénète ne s'apprend pas à l'école. Il est, par nature, un savoir que l'on apprend par soi-même et que l'entame du livre révèle

Comme I. Slim, nous pouvons, guidés par les travaux de E. Sutherland (1937), reconnaître le proxénétisme comme un "métier" parce qu'il implique apprentissage et savoir-faire.

explicitement¹³⁷. En effet, le début du roman regorge du champ lexical de la connaissance manifestant les traces d'un apprentissage verbalisable : "j'avais réussi l'examen à leurs yeux" (p. 18), "je feuilletai dans ma tête le manuel du parfait mac" (p. 18), "c'était le B-A-BA du mac" (p. 136), "j'avais une théorie" (p. 19) ou encore "Baby Jones, le maître en proxénétisme qui avait fait mon éducation" (p. 19). D'autre part, ce choix s'inscrit dans la volonté de refuser toute hiérarchisation des savoirs. Ainsi, si nous laissons la morale de côté, nous considérerons qu'il n'y a pas de différence franche entre apprendre les rudiments du proxénétisme, les techniques de plâtrerie ou les fondamentaux de la philosophie. Enfin, tout comme l'autodidacte, le proxénète renvoie l'image d'une certaine solitude. Iceberg Slim nous apprend, en effet, que "le mac est le salopard le plus seul de la terre" (p. 13) et que sa "meilleure compagnie [...], c'est lui-même" (p. 16).

1.4.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Dans cette partie, nous chercherons donc à mettre en évidence la genèse de la carrière de proxénète d'Iceberg Slim - "Je suis décidé à devenir aussi brillant et aussi puissant que Sweet Jones, le mac en chef" (Slim, 1998, p. 122), "Je ne veux pas devenir un braqueur ni un dealer de drogue. Et je refuse catégoriquement d'être portier ou laveur de casseroles. Je veux être mac, c'est tout" (p. 197) – ou, dit autrement, de comprendre comment s'est opéré le choix de cet objet d'apprentissage illicite – "Je dois tout savoir sur les putes, sur les pièges, sur les combines. Je veux me dépêcher de découvrir les secrets des macs" (p. 124) – .

Très jeune, Slim vécut une expérience sexuelle avec Maude, la baby-sitter¹³⁸, alors qu'il n'avait que trois ans. À cette expérience choquante, il faut ajouter que son père, violent, "n'arrêtait pas de tourner autour des métisses [...] [qui] attiraient le micheton" (p. 22). L'entame de sa vie semble alors peu clémente. Plus tard, Henry Upshaw, teinturier dans l'Illinois, conquit la mère d'Iceberg après le départ de son père. Avec ce nouveau beaupère, la vie des Slim devint plus agréable. Peu de temps après, sa mère ouvrit un salon de beauté. Il semble cependant important de noter que la clientèle du salon était majoritairement constituée de "prostituées, de proxénètes et autres malfrats du quartier chaud de Rockford" (p. 25). C'est un peu plus tard, au salon de beauté de sa mère, qu'Iceberg Slim vit Steve pour la première fois. C'était un malfrat de seconde zone, lui aussi violent qui deviendra l'amant de la mère de Slim et qui dépouillera, avec elle, son père biologique. Cette traîtrise a certainement joué un rôle clé dans le déclenchement de sa carrière de proxénète. En effet, Iceberg Slim reconnaît que "si sa mère avait gardé le secret sur son rôle dans ce cambriolage, [il] [s]e serai[t] senti, même d'une manière infime, un peu plus fort pour combattre la maladie du proxénétisme" (p. 33) ce que la psychiatrie carcérale a confirmé par la suite.

Sa rencontre avec Party Time, un petit malfrat sympathique de 23 ans qui avait déjà séjourné quatre fois en prison et l'association qui en suivit est affirmée comme déterminante par Iceberg Slim dans sa carrière de proxénète. Ils se lancèrent tous les deux dans le "Murphy", "une escroquerie bien connue qui consiste à pigeonner des michetons blancs en quête de putes noires" (p. 41). Iceberg y jouait le rôle d'appât. Mais, la "malchance" de Party Time poussa Iceberg, encouragé aussi par les anciens élèves de Tuskegee, à s'intéresser à nouveau à l'école. Il réintégrera, cependant,

¹³⁷ Si la performance délinquante ou criminelle passe par le capital social (Morselli et Tremblay, 2004), elle passe aussi par l'apprentissage du métier.

¹³⁸ Cet abus sexuel révèle le passé traumatique d'I. Slim.

rapidement sa carrière déviante, d'abord à l'université en organisant, avec son camarade de chambre, un trafic d'alcool qui lui valut l'exclusion, ensuite, guidé par les histoires anciennes de Diamond Tooth Jimmy, en mettant June, sa petite amie de quinze ans, sur le trottoir. Cette première expérience du proxénétisme sera soldée par un échec. Il sera condamné à la maison de correction de Green Bay, dans le Wisconsin. À sa sortie de maison de correction, sa mère lui présenta une jeune et jolie fille le poussant d'une certaine façon "involontairement au désastre" (p. 71). En effet, Pepper était "une ex-pute qui avait travaillé dans les établissements les plus torrides de la côte Est" et qui vivait avec "un riche joueur et receleur" (p. 71). Par cette rencontre, sa mère le poussa finalement un peu plus, bien que sans le vouloir, sur le chemin du proxénétisme.

1.4.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Le choix d'une carrière délinquante conditionne ensuite l'objet d'apprentissage qui y est lié ainsi que la démarche. En effet, comme dit plus haut, aucune école ne forme aux infractions, aux délits et aux crimes, c'est donc par lui-même qu'il devra apprendre, hors de tout dispositif éducatif formel mais éventuellement et ponctuellement en mobilisant certaines "personnes-ressource". Les relations évoquées dans la partie précédente semblent la source du déclenchement du processus d'apprentissage. Elles sont évidemment aussi source d'un apprentissage de base qui se prolongera pour finalement permettre à l'auto-apprenant de maîtriser les fondamentaux du proxénétisme. Par ailleurs, d'autres relations sociales permettent l'acquisition de connaissances (de base et annexes), l'évaluation ou la motivation.

Relations sociales et connaissances de base : une des premières initiations à la délinquance revient à Party Time qui fit découvrir à Iceberg Slim une version du "Murphy". D'une part, son ami lui présenta le principe de l'escroquerie pour, ensuite, l'illustrer par la réalité de l'exemple qui découla de leur association. Par la suite, la rencontre avec des détenus qui se présentaient comme des proxénètes à la maison de correction de Green Bay fut formative pour Iceberg qui se contentait, en général, d'écouter. Après sa sortie de maison de correction, Weeping Shorty l'éclaira sur ce que doit être un proxénète et comment il doit se comporter mais une machination ramena Iceberg en prison. Loin de remettre en cause son projet de carrière, Iceberg développa des relations avec la "clique" des souteneurs. Les choses devenaient claires pour lui : "Ce fut là, dans ce dortoir que naquit en moi le désir insatiable de devenir un vrai mac. Le groupe dont je faisais partie ne parlait que de putes et de proxénétisme. Je sentais que j'étais en train de m'endurcir et d'apprendre beaucoup de choses" (Slim, 1998, p. 89). Iceberg figea, de plus en plus, la direction qu'il devait prendre tout en se formant au contact de ses pairs plus "gradés" souvent seuls détenteurs du savoir recherché. C'est, du reste, un autre prisonnier qui lui "enseign[a] à équilibrer la dureté et la ruse" (p. 89).

Plus tard, Iceberg Slim rencontra par hasard Pretty Preston, un ancien proxénète, qui le renseigna utilement sur les quartiers de Chicago et sur certaines figures de la ville¹³⁹ comme Poison ou Sweet Jones, "le plus grand mac noir de tout le pays" (p. 116). Alors, Iceberg sut qu'il pouvait apprendre un tas de choses avec Sweet Jones qui, d'une certaine façon, devint, pour lui, un "filon" (p. 133). C'est pour cette raison qu'Iceberg rechercha cette rencontre porteuse de savoir – "Dis-moi comment je pourrais rencontrer

¹³⁹ Si Pretty Preston est une source de connaissance, son rôle est toutefois un peu ambigu. Il tient, en même temps, un discours dissuasif qui, cependant, sera sans effet sur Iceberg pour qui le choix de l'objet d'apprentissage et du métier commence à être bien ancré.

Sweet, j'ai besoin de tuyaux pour me mettre au boulot sérieusement" (p. 116-117) –. Malgré la volonté dissuasive de Preston, Iceberg s'interrogea sur la meilleure façon de rencontrer Sweet Jones. Il réfléchit alors à la création d'une occasion sociale porteuse – "Le mieux, c'est d'essayer au Roost. Je vais entrer, je trouverai bien une idée une fois sur place" (p. 141) –. Toutefois, si la rencontre eut lieu, elle déboucha sur une sensation d'échec – "Je vais t'arracher la tête et l'écraser au plafond. Ne laisse plus jamais le mot mac sortir de ta bouche en ma présence! Et maintenant, fous le camp, gonzesse! Je devrais te coller ma pompe dans la gueule" (p. 145) –. Iceberg n'abandonna pas pour autant pensant pouvoir se servir de Glass Top, un autre souteneur, ami de Sweet Jones, comme "intermédiaire pour remettre le grappin sur Sweet" (p. 148). Glass Top fit alors preuve d'ingéniosité pour permettre la rencontre. Des traces de stratégies sont ici notables. En effet, outre la volonté de créer une occasion sociale qui favoriserait la rencontre directe avec Sweet Jones, Iceberg mit en oeuvre des stratégies de détours, elles-mêmes source d'apprentissage, pour atteindre le contact, à ses yeux, porteur du "savoir proxénète".

Relations sociales et connaissances annexes : le monde du proxénétisme est un monde de sexe et de drogue. Pepper qu'Iceberg rencontra au sortir de la maison de correction affina son "éducation" sexuelle et lui apprit à consommer de la cocaïne. Par ailleurs, la dureté de Pepper qui lui posa des problèmes le poussa à se tourner vers Weeping Shorty pour avoir des conseils. Glass Top prolongea, ensuite, son initiation en lui faisant découvrir le monde de la drogue par intraveineuse.

Relations sociales et évaluation : la première vraie évaluation des connaissances qu'Iceberg Slim eut de son nouveau métier est racontée dans le chapitre IV. L'évaluation fut réalisée en situation. Cet exercice s'inscrivit dans une "occasion sociale" qu'Iceberg provoqua au "Club 711", un bar "toujours rempli de macs, de putes et de voleurs" (p. 93). Cette occasion sociale déboucha sur un face-à-face avec une jeune fille de dix-huit ans, Phyllis, qui venait d'arriver de Saint Louis (p. 94). Iceberg appliqua alors à la lettre les leçons des experts en "tapinologie" qu'il avait côtoyés au hasard de ses incarcérations. La méthode fonctionna, la jeune fille devint sa prostituée, il devint son proxénète. De ce succès, Iceberg déduisit qu'il était "diplômé" 140. La situation d'évaluation nécessite bien la création d'une interaction. Cependant, ici, c'est l'autodidacte qui s'autoévalue. On peut aussi noter une deuxième occasion sociale porteuse d'évaluation¹⁴¹ quand, soutenu par Glass Top, Iceberg rencontra enfin Sweet Jones dans des conditions favorables. Sweet annonça alors clairement les règles de l'évaluation tout en donnant un conseil-guide. "Dans deux heures, cette piaule va grouiller des putes les plus affranchies de la ville. Je vais t'observer de près pour voir un peu comment tu te comportes. Première règle : il faut que tu sois glacial. Tu comprends, petit? Glacial. Et, pour commencer, laisse tomber ce sourire" (p. 194-195). L'exercice est différent du précédent. L'occasion sociale qu'il a provoquée le place dans la situation de celui qui est évalué par un autre, ici Sweet Jones.

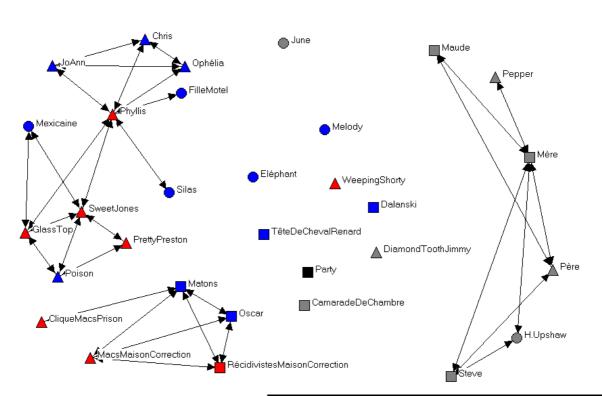
Relations sociales et motivation-direction : Iceberg Slim sut finalement assez tôt qu'il voulait être proxénète. Toutefois, les interactions qu'il eut en liberté ou dans l'univers

¹⁴⁰ Le chapitre s'intitule "diplôme de mac" et au-delà de l'effet narratif, le choix de ce titre montre combien l'autodidaxie se donne à lire à l'aune de l'apprentissage académique.

¹⁴¹ La proximité de cette situation d'évaluation avec les situations vécues par l'apprenant classique en formation est réaffirmée par Sweet Jones lorsqu'il considère qu'Iceberg "est dans [s]on école" (Slim, 1998, p. 203).

carcéral ancrèrent en lui cette perspective. C'est pourquoi le discours dissuasif de Pretty Preston ne remit pas en cause son projet de "carrière".

1.4.3 Une représentation graphique : synthèse.



Graphe 7: Iceberg Slim

Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Concernant le déclenchement de l'épisode autodidactique, le réseau d'Iceberg semble porteur d'un modèle délinquant. Il véhicule aussi nombre d'expériences délinquantes ou criminelles. Il porte encore, à travers Maude, une première expérience sexuelle choquante. En outre, le rôle central de la mère dans le réseau semble aussi révéler sa responsabilité dans la carrière de son fils¹⁴². Enfin, la couleur "noir" du réseau témoigne de cette Amérique ségrégationniste qu'Iceberg conteste. Concernant l'apprentissage, le graphe révèle quelques contacts isolés dont certains jouent un rôle dans l'apprentissage d'Iceberg (Party Time, Weeping Shorty). Le reste du graphe semble alors mettre en évidence trois univers distincts porteurs de soutien à l'autodidaxie. D'une part, la "famille" d'Iceberg dans laquelle Phyllis, sa première prostituée, a participé à la construction du savoir de Slim par les situations qu'elle lui donnait à gérer. D'autre part,

¹⁴² Sa mère se sent coupable du parcours de son fils. Elle lui dit, avant de mourir, pour s'absoudre : "Pardonne-moi, mon fils, pardonne-moi. Maman ne savait pas. Je regrette" (Slim, 1998, p. 373).

l'univers carcéral qui véhicule un "savoir proxénète" par les récits d'expérience. Enfin, le monde des amis et des connaissances dans lequel Glass Top et Sweet Jones ont joué un rôle majeur dans l'enseignement d'Iceberg. En outre, sur les 31¹⁴³ contacts du réseau, 18 semblent soutenir l'autodidaxie d'Iceberg (0,58).

1.4.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

L'expérience d'Iceberg Slim dans le domaine du proxénétisme fait de lui un spécialiste et, comme de nombreux autodidactes, il se met alors "en situation de devenir à son tour un transmetteur de savoir" (Verrier, 1999, p. 169). Ce statut acquis par l'autodidaxie et l'expérience l'invite à se mettre au service de celui qui, comme lui vingt-cinq ans plus tôt, ne sait pas mais veut savoir. C'est bien porté par son statut d'expert qu'il promit à Shorty, un gamin qui l'aida à s'évader de prison, "de rester en contact avec lui et de lui apprendre le métier de mac quand il sortirait" (Slim, 1998, p. 315). L'écriture de "Pimp" peut aussi être vue sous l'angle du manuel de proxénétisme dans lequel les leçons s'intercalent dans son histoire de vie. C'est d'autant plus vrai que le recul qu'Iceberg Slim prend parfois donne à certaines parties de l'ouvrage la forme d'une leçon : "cours de Murphy" (p. 43-45), "loi du silence" (p. 52), "gérer le départ d'une pute" (p. 189). Cependant, l'ouvrage peut aussi être vu comme une histoire de vie à ne pas reproduire. En effet, la seule volonté d'enseignement de l'auteur est de rendre son témoignage cru au service de la dissuasion. "Si j'arrivais à sauver ne serait-ce qu'une seule personne [...] de la tentation de plonger dans cette fange destructrice [...] alors le déplaisir que j'aurai apporté avec ce livre serait largement compensé" (p. 14). Ainsi, les trois interprétations précédentes prennent forme dans l'interaction sociale que ce soit avec l'élève ou avec le lecteur. Par ailleurs, la relation entre l'auteur et ses lecteurs illustre la naissance de nouveaux apprentissages et d'un nouveau métier, celui d'écrivain, au même titre qu'elle annonce la fin de son précédent métier et des apprentissages qui y étaient liés.

1.5 Malcolm X, orateur autodidacte

Malcolm X (1925-1965) naît à Omaha en 1925. Il est le fils du révérend Earl Little, un pasteur baptiste fervent soutien de Marcus Garvey et de Louise Little, femme noire au teint clair qui tient ce détail "honteux" du viol de sa mère par un blanc. Malcolm avait de nombreux frères et sœurs et a côtoyé, durant sa jeunesse, les pressions du Ku Klux Klan, la mort de son père, la folie de sa mère ou encore la tutelle judiciaire des pupilles de la nation, le renvoi de l'école et le centre de redressement. Alors, avant de devenir ce grand homme politique américain défenseur de la cause noire, entre autres, disciples d'Elijah Muhammad dans le mouvement des Black Muslims il fut trafiquant de drogue ou cambrioleur.

Si la vente de drogue ou la "science" (X; Haley, 1993, p. 120) du cambriolage nécessite des compétences que seule l'autodidaxie peut développer – "Depuis la fin de l'école primaire, à Mason, je n'avais jamais songé à étudier quoi que ce soit (sauf peut-être l'art de trafiquer)" (p. 135) –, l'épisode autodidactique qui nous intéresse est l'apprentissage d'une culture générale, philosophique et religieuse que le héros développa particulièrement dans l'univers carcéral. En effet, pour Daniel Guérin, qui introduit l'autobiographie de Malcolm X, ce témoignage évoque "la misère et la grandeur de

¹⁴³ Tous les personnages rencontrés par Iceberg, même dans le cadre d'une relation sociale très courte, figure dans le réseau.

l'autodidacte¹⁴⁴ qui, seul et par lui-même, ose pénétrer, à la force du poignet, dans cette *terra ignota* qu'est pour lui la culture" (p. 10). C'est vrai que les sept années qu'il passe en prison "le transforme[nt] du tout au tout" (p. 7). "Il [...] sort à la fois instruit – il a dévoré tous les livres qui lui tombaient sous la main – et converti – il adhère à la secte religieuse des Muslims" (p. 7). L'épisode autodidactique débute à sa condamnation, il a quasi 21 ans et se termine à sa sortie de prison à presque 28 ans. Nous pouvons encore noter que Malcolm X se considère lui-même comme "un déchet de l'école primaire" (p. 226) et qu'en prolongement, il ajoute : "J'ai fait mes classes de lycée dans le ghetto noir de Roxbury (Massachusetts). Les rues de Harlem sont mon université. Mon agrégation, c'est la prison." (p. 246) C'est de la préparation de son agrégation dont nous allons parler désormais. Par ailleurs, après l'épisode carcéral, l'honorable Elijah Muhammad "[l'a] formé chez lui, dans sa maison, comme un fils" (p. 216) annonçant alors un temps d'apprentissage plus hétéroformatif.

1.5.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Concernant son environnement familial, Malcolm X déclare que sa mère, Louise Little, était "relativement instruite" (p. 26) et que Wilfred, son frère aîné, "toujours plongé dans les bouquins" (p. 41), était pour lui une source d'admiration (p. 44). Si ces deux premiers points ne sont pas suffisants, la relation au père apparaît éclairante sur l'objet d'apprentissage choisi. En effet, le père de Malcolm, "le révérend Earl Little, était un pasteur baptiste, et militait dans l'association universelle pour le progrès des Noirs de Marcus Garvey" (p. 21). Il était donc proche de l'orateur militant qu'est devenu Malcolm X. En outre, si le jeune Malcolm n'aimait pas beaucoup l'église (p. 26), il était "fier" de son père et de "sa croisade de militant garveyiste" (p. 28) – "Tout jeune, je savais, d'après ce que j'entendais dire, que mon père parlait de choses qui faisaient de lui un « dur »" (p. 28) –. Il note aussi qu'il pense être le préféré de son père parce "qu'[il] étai[t] le seul [...] qu'il emmenât parfois aux meetings U.N.I.A. de Garvey". De temps à autre, il l'emmenait même "aux réunions qui se déroulaient dans toute la région de Lansing" (p. 29).

Par la suite, les violentes marques que la société blanche imprima sur la famille Little – père assassiné certainement par la Légion Noire, folie de la mère après cet événement marquant, enfants placés sous tutelle judiciaire – guidèrent le jeune Malcolm sur le chemin du militantisme noir en prolongement du modèle paternel¹⁴⁶. A l'école, ne voulait-il pas devenir avocat avant que son professeur de littérature, M. Ostrowski, ne lui fasse remarquer que ce projet n'était pas "réaliste pour un nigger" (p. 61).

Si cette passion du "savoir parler" resta enfouie durant toute sa période délinquante, elle réapparut dès son incarcération avec la rencontre de Bimbi, un grand orateur qui impressionnait les foules : "Souvent quand nous avions fait notre quote-part de plaques, nous nous asseyions tous ensemble – une quinzaine environ – pour écouter Bimbi. Normalement il ne viendrait jamais à l'esprit d'un prisonnier blanc d'écouter parler un prisonnier noir. Mais quand c'était Bimbi qui donnait son opinion, les gardiens euxmêmes se penchaient pour mieux l'entendre. Bimbi discourait sur n'importe quel sujet, parfois le plus inattendu. Il fascinait son auditoire" (p. 134). Cette fascination, il l'exerçait aussi sur Malcolm. Ainsi, "le premier homme qui devait [...] impressionner

¹⁴⁴ Malcolm X n'est pas en désaccord sur ce point. Il dit "n'aspir[er] à aucun diplôme" et se considère comme un "autodidacte" (p. 161).

¹⁴⁵ Universal Negro Improvement Association (Association Universelle pour le Progrès des Noirs).

¹⁴⁶ Sa contestation s'exprima, dans un premier temps, à travers des actes délinquants.

[Malcolm X] en prison était un de [s]es compagnons de cellule, Bimbi" (p. 134) et "ce qui [1]e fascinait surtout en lui, c'est qu'il inspirait le respect le plus total... grâce au seul pouvoir des mots" (p. 134-135). En outre, "[l]es arguments [de Malcolm] semblaient faibles à côté des siens. Et il n'était jamais grossier" (p. 135). Au-delà de la fascination, Malcolm voyait aussi Bimbi sous l'angle de sa compétence disciplinaire -"Je n'avais jamais entendu parler de Thoreau¹⁴⁷ avant que Bimbi ne lui consacrât une conférence" (p. 134) – ou de son comportement studieux – "Bimbi était, à la bibliothèque, le plus assidu des clients" (p. 134) -. Si Bimbi (ré)activa cette envie de culture, il semble aussi qu'il ait participé à fixer le type de culture en question. En effet, "il discourait volontiers sur la religion : c'est ce qui m'attira vers lui" (p. 135). On peut aussi relever que "c'est à cette époque [...] que, influencé par les digressions étymologiques de Bimbi, [Malcolm] [s'] inscrivit en grand secret à un cours de latin par correspondance" (p. 135-136). Mais Bimbi¹⁴⁸ était plus qu'un modèle à suivre. Il se posa en conseiller lorsqu'il dit explicitement à Malcolm qu'il "ne serai[t] pas tellement bête si seulement [il] consentai[t] à [s]e servir de [s]a matière grise" et qu'il devait "profiter des cours par correspondance et de la bibliothèque de la prison" (p. 135).

Une de ses sœurs, Hilda, involontairement et à travers des relations familiales classiques, poussa Malcolm dans la direction de l'auto-apprentissage : "Une lettre de ma sœur Hilda m'avait suggéré d'étudier l'anglais et d'améliorer mon écriture. Les quelques cartes postales que je lui avais envoyées étaient presque illisibles" (p. 135). Puis, vers 1948, Philbert et Reginald légitimèrent l'ancrage religieux qu'avait choisi Malcolm en l'incitant à appartenir à la "Nation de l'Islam" (p. 136) favorisant ainsi la rencontre avec l'honorable Elijah Mohammad.

1.5.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Les nombreux contacts qui favorisèrent le déclenchement de l'épisode autodidactique participèrent évidemment aussi à ancrer les premières connaissances de cet épisode qui commença dans cette "institution totale" (Goffman, 1968) dans laquelle les relations sociales sont assez largement sous contrainte. Malcolm débuta, toutefois, son autoapprentissage guidé par le hasard – "A Norfolk les détenus pouvaient entrer dans la bibliothèque sans autorisation, et choisir les livres. Il y en avait de très anciens, sans doute très rares. Je lus, tout d'abord au hasard ; puis j'appris à sélectionner les livres dans un but précis" (p. 139) –, hasard que l'on peut parfois qualifier de sartrien – "Je pensai à me procurer un dictionnaire, pour apprendre des mots nouveaux. [...] Pendant deux jours, je parcourus le dictionnaire dans tous les sens, sans but. [...] Je ne savais pas lesquels apprendre. Finalement pour faire quelque chose, je commençai à copier. [...] Quand j'eus fini la lettre A je passai à la lettre B. Finalement je copiai le dictionnaire tout entier. [...] Si on compte en plus du dictionnaire les lettres que j'ai écrites, j'ai dû écrire un million de mots en prison" (p. 154-155). Cependant, si le hasard du début et la solitude engendrés par l'apprentissage en prison (p. 152) sont à noter, nombreux sont aussi les contacts qui soutinrent ou guidèrent l'épisode autodidactique de Malcolm X.

Sa sœur, Ella, "avait effectué les démarches nécessaires pour [le] faire transférer à la colonie pénitentiaire de Norfolk (Massachusetts), prison expérimentale ayant pour but la

¹⁴⁷ Henry Thoreau, célèbre écrivain américain (1817-1862).

¹⁴⁸ De plus, Bimbi est, sur certains points, proche de Malcolm. Il est "de teint clair, un peu rouquin, [...], à peu près de la même taille, couvert de taches de rousseur [et] cambrioleur depuis toujours" (p. 134).

¹⁴⁹ Le cadre carcéral à l'intérieur duquel M. X apprend par lui-même explique évidemment le choix de cette démarche d'apprentissage.

réhabilitation des criminels" (p. 138). Mais si cette colonie "semblait trop belle pour être vraie" (p. 138), ce qui intéressait aussi Malcolm était que la « culture » (ou du moins sa version pénitentiaire) remplaçait les potins malicieux, la perversion, la rapine, les gardiens odieux". Ainsi, "de nombreux détenus de Norfolk s'adonnaient à des activités « intellectuelles », telles les discussions, les débats, et ainsi de suite" (p. 139). De plus, "la bibliothèque [de cette prison expérimentale fut] léguée par un millionnaire nommé Parkhurst dont les violons d'Ingres étaient l'histoire et la religion. Des milliers d'ouvrages sur les étagères, et d'autres encore dans des caisses, faute de place sur les rayons" (p. 139). Ella participa alors à offrir à son frère un univers de travail favorable pour la réalisation de ses apprentissages.

Les relations épistolaires que les "frères et sœurs de Detroit" (p. 142) entretinrent avec Malcolm portaient à la fois (et de fait) son apprentissage de la langue mais aussi sa connaissance des doctrines religieuses de la « Nation de l'Islam » : "Les disciples de l'Honorable Elijah Muhammad possédaient ce qu'ils appelaient « la véritable connaissance de l'homme noir », connaissance que je devais peu à peu acquérir grâce aux longues lettres de mes frères et sœurs, aux imprimés qu'ils y joignaient" (p. 143) ou encore "je n'arrivais à m'exprimer ni dans la pitoyable lettre d'une page que j'envoyais quotidiennement à Elijah Muhammad, ni dans les lettres que je destinais à mes frères et sœurs. Mais chacune de leurs lettres m'en apprenait davantage sur les doctrines d'Elijah Muhammad" (p. 152). Ce fut sa sœur, Ella, qui favorisa la rencontre épistolaire 150 avec E. Muhammad (p. 146).

Il utilisa les amis d'hier pour échanger autour du savoir religieux qu'il s'accaparait alors : "Je commençai bientôt à écrire à des gens que j'avais connus, comme Sammy le souteneur, le cambrioleur Jumpsteady et quelques trafiqueurs de drogue. Je leur parlai d'Allah, de l'Islam et de M. Elijah Muhammad" (p. 152). Cette façon de se poser en maître semble plus être un prétexte pour affiner son apprentissage qu'une véritable situation d'enseignement. Du reste, la bonne réception des courriers n'était pas garantie : "Je n'avais aucune idée de l'endroit où ils habitaient. Je leur écrivais aux bons soins des bars et des boîtes de nuit de Harlem ou de Roxbury où je les avais rencontrés. Aucun d'eux ne m'a jamais répondu" (p. 152-153). Porté par la volonté de transmettre le savoir récemment acquis, par la volonté de s'entraîner à discourir en public et par celle d'enrôler ses frères dans le mouvement d'Elijah Muhammad, Malcolm racontait "à [s]es frères détenus noirs l'histoire de [leur] race" (p. 163).

On peut cependant noter que Malcolm profita de quelques cours ou ateliers organisés pendant son incarcération. C'est ainsi qu'il participa "aux débats hebdomadaires de la prison" (p. 163 et p. 165) et qu'il assista aux cours de certains universitaires (p. 155 et p. 170) qui parfois le menaient à des débats passionnés avec l'intervenant montrant combien il était actif durant ces leçons et combien cette activité participait à réorganiser la forme et la finalité de l'intervention à l'initiative de Malcolm comme lors de ce cours sur la bible, à Charleston, par un étudiant de Harvard :

"Après avoir fait son cours, il répondait aux questions des détenus. Il brillait à ce jeu. Je ne sais qui de nous deux connaissait mieux la Bible, mais je dois lui rendre hommage : il était vraiment fort en matière de religion. Je réfléchis

¹⁵⁰ La rencontre est ici intermédiée, mais son intensité et son effet justifient que l'on affirme son importance.

longtemps à la façon de le démonter, de donner aux détenus noirs matière à réflexion, à discussion.

Enfin je levai la main. Le professeur venait de parler de saint Paul. « De quelle couleur était saint Paul ? » demandais-je. Et je continuai, en faisant des pauses :

- Il devait être noir... Parce qu'il était hébreu... Et que les premiers Hébreux étaient noirs... N'est-ce pas ?

Le prof rougit, comme font les blancs. « Oui », dit-il.

Je n'avais pas fini.

- De quelle couleur était Jésus ?... Lui aussi était hébreu, n'est-ce pas ?

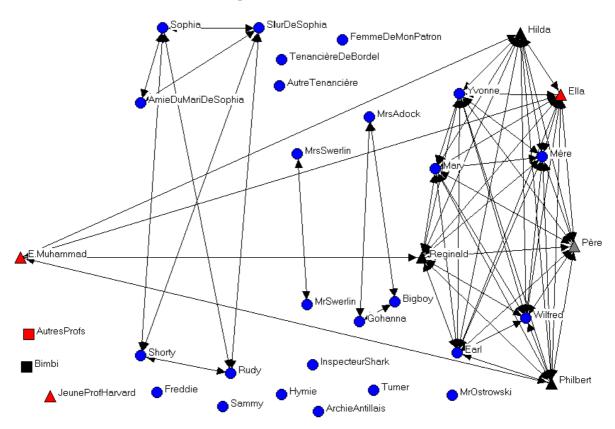
- De quelle couleur était Jesus ?... Lui aussi était nebreu, n'est-ce pas ? [...]

Le prof se leva. Il n'aurait pas dû avoir honte. Je n'ai jamais vu depuis un Blanc intelligent affirmer que Jésus était blanc. Comment le pourrait-il? « Jésus avait la peau brune », dit le prof.

Je lui laissai l'avantage de ce compromis." (p. 169-170)

1.5.3 Une représentation graphique : synthèse

Graphe 8: Malcolm X



Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage On note, ici, que l'épisode autodidactique est attaché, par l'objet d'apprentissage, au choix déjà ancien de son père, le révérend Earl Little et que certains de ses frères (Philbert, Reginald) et certaines de ses sœurs (Ella, Hilda) participèrent à éclairer Malcolm sur la direction à prendre. Cependant, si certains membres de la famille ont joué un rôle important, Bimbi, grand orateur que Malcolm rencontra en prison, joua le rôle fondamental de déclencheur. Une fois l'épisode lancé, les relations régulières qu'il entretenait en prison (professeurs) ou, par courrier, avec l'extérieur (frères et sœurs, E. Muhammad) soutenaient largement l'auto-apprentissage de Malcolm X. Il importe de noter que de nombreux contacts ne portaient pas l'épisode autodidactique retenu pour la simple raison qu'un épisode délinquant s'intercala entre sa jeunesse et son incarcération (Shorty, Rudy, Turner, Sammy, Sophia...).

1.5.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Si le temps d'apprentissage n'est pas terminé, l'épisode autodidactique semble l'être à sa libération de prison. En effet, guidé par ses sœurs Hilda et Ella (p. 171) et "sous la direction de M. Muhammad [il] [s]e remi[t] à étudier, comme jamais [il] ne l'avai[t] fait en prison" (p. 185) mais dans une forme où l'omniprésence du mentor nous invite à ne plus parler d'autodidaxie. Par ailleurs, son apprentissage est reconnu par la communauté et par Elijah Muhammad lorsque Malcolm X est nommé Assistant Pasteur durant l'été 1953 puis Pasteur en mars 1954. Ces prises de parole dans la rue (p. 170), dans les salons (p. 185), dans les Temples (p. 180) mais aussi lors de conférences dans les universités (p. 66, p. 162) ou encore à la télévision ou à la radio (p. 209) étaient un autre moyen de s'afficher comme celui qui sait dans sa relation aux autres. La reconnaissance vient aussi, dans le cas de Malcolm, par la presse qui relayait l'opinion publique. En effet, dans un sondage d'opinion du New York Times auprès des étudiants, Malcolm X "figurai[t] en deuxième place [...] sur la liste des « orateurs les plus demandés » dans les universités" (p. 246). Enfin, la peur de l'embarras liée à cet "éclectisme forcé de cette culture acquise au hasard" (Bourdieu, 1979) poussa Malcolm X à noter l'importance du face-à-face avec les étudiants et les universitaires pour parfaire ses connaissances et sa dextérité verbale (p. 246). Il n'affirma donc jamais la fin de son apprentissage laissant entendre qu'on apprend tout au long de la vie en cumulant alors la casquette de l'expert et celle de l'apprenant.

2. Les autodidactes d'aujourd'hui et leur épisode autodidactique

Ce premier temps d'analyse, plongé dans les profondeurs historiques, mérite d'être complété par une étude plus contemporaine du terrain. C'est l'objet de cette partie. Les six cas retenus ont tous atteint un niveau d'expertise reconnu : Gilles et Seb par des concerts dont certains sont importants (Eurockéennes de Belfort), Paquita par sa capacité à parler portugais avec la famille de son compagnon et au Portugal durant les vacances, Mathieu également par des concerts même s'ils sont moins nombreux et moins importants que ceux de Gilles et Seb et Thomas par la publication d'un ouvrage de cuisine inventif. Si les cas considérés semblent d'un niveau d'expertise inférieur à celui des cas qui illustrent l'autodidaxie du passé, c'est aussi lié au fait que l'histoire a pu asseoir avec autorité ces noms illustres dans la mémoire collective. Nous insérerons, en guise d'intermède éclairant, le cas de Jean, contrebassiste autodidacte, que nous rapporte B. Lehmann (2005). Le tableau ci-dessous présente, de manière synthétique, l'ensemble des cas traités¹⁵¹.

¹⁵¹ Serge, qui se présentait comme autodidacte sur des savoirs qui touchent au commerce et au management, a aussi fait l'objet d'entretiens afin de collecter matériaux biographiques et données

Tableau 7 : Présentation des sujets ayant vécu un épisode autodidactique contemporain

Nom	Objet d'apprentissage	Episode autodidactique	Supports biographiques	Données relationnelles	
Gilles	Batterie	16 ans/30 ans	Entretien	Générateur de noms	
Seb	Chant et basse	19/24 ans (chant) 23/24 ans (basse)	Entretien	Générateur de noms	
Paquita	Portugais	22/26 ans	Entretien	Générateur de noms	
Mathieu	Guitare	13/24 ans	Entretien	Générateur de noms	
Jean (intermède)	Contrebasse	13 ans/ ?	Cas présenté par B. I	enté par B. Lehmann (2005, p. 133-143)	
Thomas	Cuisine	15/35 ans	Entretien	Générateur de noms	

Comme précédemment, nous présenterons les six cas successivement à partir du croisement entre éléments biographiques collectés lors de l'entretien et données relationnelles issues du générateur de noms. La longueur variable des présentations dépend évidemment à la fois de la durée de l'entretien et de son contenu. Pour chacun des cas, nous présenterons, comme dans la partie précédente, le sujet et l'épisode autodidactique retenu, son déclenchement (*.1), le temps d'auto-apprentissage à proprement parler (*.2), nous proposerons ensuite une synthèse graphique avec le graphe relationnel du cas étudié (*.3) et nous finirons par la description du moment qui "conclut" l'épisode autodidactique (*.4). Les intitulés des différentes sous-parties restent évidemment les mêmes que pour la partie précédente. Nous traiterons successivement les cas de Gilles (2.1), Seb (2.2), Paquita (2.3), Mathieu (2.4), Jean (2.5) et Thomas (2.6).

2.1 Gilles: batteur autodidacte

Gilles a appris la batterie en autodidacte. Il connaît Seb (cas suivant) avec qui il a joué dans la formation X. Le groupe, au moment de l'entretien, "monte" bien. Ils ont fait une scène aux Eurockéennes de Belfort. Gilles habite en colocation dans un grand appartement réparti sur trois niveaux. Le premier niveau est l'espace de vie commun aux deux colocataires. Nous prenons l'escalier en colimaçon pour arriver au deuxième, dans sa partie privative composée d'un grand salon et d'une chambre. L'endroit est propre et bien rangé. La décoration est soignée. Je m'installe sur le canapé deux places beige en coton et prépare mon magnétophone que je pose sur la table basse en bois blanc. Gilles s'assied sur un pouf foncé. Autour de nous, un pupitre de musicien avec quelques partitions rythmiques, deux djembés, une paire de bongos. Face à moi, un homecinéma/chaîne hi-fi entouré de Dvd, dont un bon nombre est musical, et d'une soixantaine de Cd appartenant à plusieurs genres. Derrière moi, le dictionnaire du Rock de M. Assayas est posé sur une étagère. La lumière est orangée et feutrée. L'épisode autodidacte retenu débute à 16 ans et se termine vers 30 ans.

2.1.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Choix de l'objet d'apprentissage

relationnelles. Cependant, il nous a semblé, assez rapidement, que le nombre important des formations instituées suivies ne permettait pas de raisonner en termes d'autodidaxie. Aussi, nous n'avons pas retenu ce cas même si cet ancien légionnaire était un véritable "guerrier du savoir" (53'05, entretien 1).

"Mon père / mon père euh // ancien batteur aussi / faut le dire (rire) // Il a joué dans sa jeunesse dans un groupe de variété / avec ses frères il a / ils avaient monté un petit orchestre / ils faisaient des bals" (0'30, entretien 2). C'est curieux comme cet aveu, à l'entame du second entretien semble affirmer une continuité entre la décision du père, jadis, de faire de la batterie et celle du fils aujourd'hui.

Choix de la démarche

Concernant le choix de la démarche, nous pouvons repérer son caractère hésitant. En effet, Gilles débute son apprentissage en autodidacte, mais il s'interroge au bout de deux ans et s'inscrit finalement pour quelques mois à l'école de musique. Cet échec hétéroformatif le renverra alors "sur les bancs" de l'autodidaxie. En outre, il évoque aussi le caractère onéreux des leçons de musique.

2.1.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Source de connaissances

"En fait apprendre par moi-même // quand même avec plusieurs influences // à partir du moment ou euh / quand j'ai acheté ma première batterie en 88 / j'avais 17 ans / euh j'écoutais déjà pas mal de musique / donc euh / autodidacte oui mais bon // à partir du moment où j'ai écou(té) où j'ai commencé à être influencé par euh / par les groupes que j'écoutais à l'époque / hein euh / les concerts qu'on allait voir / déjà l'apprentissage il commence par là par l'observation euh / des autres musiciens / l'écoute et l'observation / euh (0'04 entretien 1) [...] Les influences de l'époque ça allait de / des Béruriers Noirs / donc euh boîtes à rythmes / euh / ça allait de Paul Cook des Sex Pistols / batteur respectable et / et mythique bien sûr et qui reste quand même je pense avec un niveau technique euh / assez moyen quand même faut dire ce qui est / malgré tout le respect qu'on peut avoir pour lui / euh après euh / d'autres influences euh / si tu veux ça allait de Paul Cook à / à Steve Gadd quoi // Steve Gadd euh / batteur de studio / techniquement irréprochable quoi / en passant par Bonham batteur de Led Zeppelin" (3'00). Gilles reconnaît très clairement l'importance de "l'autre" dans son apprentissage. Il nous dit subir l'influence d'un disque¹⁵² ou d'un concert¹⁵³ comme il dira plus tard l'importance que peuvent avoir les musiciens qu'ils soient, ou non, membres de son groupe. Il est important de repérer aussi que Gilles retient toutes les relations musicales pour expliquer ses progrès dans l'instrument. Certains autodidactes (Seb en particulier) affirment de façon moins rapide et systématique le soutien des individus qui composent son réseau social même si le soutien semble évident.

Quand Gilles achète sa première batterie, il achète ce qu'il pense être les pièces centrales de l'instrument : "Je suis arrivé chez moi avec une batterie sans caisse claire / j'ai commencé à travailler sur les toms / et euh / la grosse-caisse / en fait la grosse-caisse / un tom aigu / et un tom basse / j'avais même pas de tom medium / pas de caisse claire et // un petit charle(ston) et une petite cymbale" (2'00, entretien 1). C'est alors une information toute bête qui lui a fait faire un pas de géant et qui lui a permis de construire, avant même son apprentissage de l'instrument, sa première vraie batterie : "On m'a dit je te conseille d'acheter une caisse claire / et de travailler la caisse claire / c'est vachement important (rires) / quand j'ai eu ma caisse claire j'ai dit ah ouais au fait c'est vrai qu'il y avait ce son-là dans une / dans la batterie" (16'50, entretien 1). Gilles nous renseigne aussi sur des relations de conseils pratiques ou méthodologiques :

¹⁵² Même si la relation est intermédiée, la façon dont Gilles évoque ses idoles (le respect que l'on doit à Paul Cook) révèle une forme de proximité mystique.

¹⁵³ La relation est ici distante, mais elle existe.

"J'apprends la batterie / je prends les baguettes en main / déjà comment tenir les baguettes // euh déjà la première erreur que j'ai fait moi / en apprenant tout seul / c'était ma position de / de main sur les baguettes / et euh / ma position de poignet surtout // parce qu'en fait je jouais plus les pouces vers le haut / tu vois / ce qui empêche le poignet de // d'être souple / et en fait il faut / il faut / ben il faut / il y a des gens qui jouent tout le temps comme ça quoi / mais euh / on m'a conseillé de jouer plus les pouces vers l'intérieur / pour pouvoir avoir une souplesse du poignet"(10'00, entretien 1).

Le besoin de l'autre est aussi ouvertement évoqué par Gilles. Son envie d'apprendre l'invite à s'inscrire à des cours et donc à élire son maître. Toutefois, cette forme d'apprentissage ne lui convenant guère, il préfère les rapports avec d'autres musiciens dans le cadre de formations de variété ou rock. "Les premiers cours euh / ouais deux ans après l'achat de l'instrument quoi /// ça a duré // à l'école de musique je suis resté six mois / en fait euh // je trouvais que les cours étaient pas réellement adaptés quoi / en même temps onéreux / et en même temps pas très adaptés" (17'40, entretien 1) "donc là j'ai stoppé j'ai rejoué un an tout seul et après euh / j'ai repris une autre forme de cours plus / avec euh / avec ce fameux batteur donc Mario là / plus sur l'instrument quoi / travailler sur / moins théorique / plus pratique quoi / mais bon c'est pareil" (18'45). Ce besoin de l'autre a presque réussi à lui faire faire le grand saut vers l'hétéroformation. Cependant son âge, il a 17 ans à l'époque, le pousse à persévérer hors du système traditionnel d'enseignement de la musique en s'entourant toutefois pour réaliser les progrès escomptés.

Il nous dit qu'il aurait peut-être dû continuer les cours. "Bon après je te dis ça c'est avec mon / j'ai encore ça dans la tête / avec mon regard de 17 ans quoi / mais c'est vrai que maintenant avec du recul euh // je vois les choses différemment" (18'00, entretien 1). Cependant, il reconnaît l'instant d'après combien le travail en orchestre a été source d'enseignement. "Donc j'ai pris des cours pendant six mois quoi / après j'ai arrêté parce que je jouais en groupe et euh / j'avais l'impression d'évoluer plus rapidement en jouant en groupe que / qu'en prenant des cours quoi" (18'30). Ces relations d'apprentissage au sein du groupe peuvent prendre différentes formes. Gilles évoque l'importance du travail spécifique de la section rythmique. "Ça c'est un bon apprentissage aussi / c'est de / quand tu travailles en groupe / c'est de /de faire / de travailler uniquement le bassebatterie et ça / c'est vrai qu'avec Rémi / on l'a fait une paire de fois" (26'10).

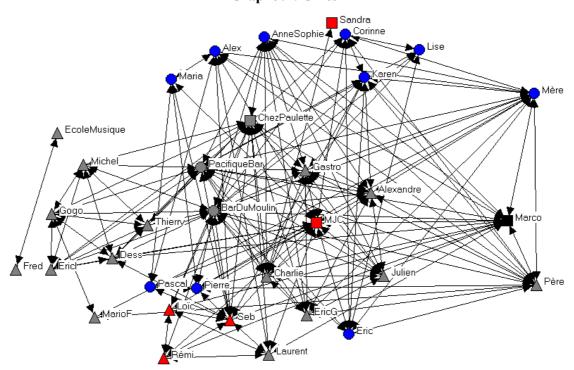
Source d'apprentissage collectif

Au-delà des répétitions basse-batterie, Gilles reconnaît le caractère fondamental des relations collectives : "J'ai commencé directement en groupe hein / j'avais déjà des amis qui / qui jouaient quoi /on s'essayait quoi / à la basse à la guitare / en fait tout le monde essayait de se chercher un petit peu / chercher un petit peu son / son truc quoi /son instrument" (2'30, entretien 1). Ces relations collectives apparaissent dès le début de l'apprentissage faisant naître une forme d'autodidaxie collective. Cette remarque est d'autant plus juste que Gilles reconnaît que, pendant les répétitions, "c'était apprentissage pour tout le monde" (2'50, entretien 1).

Source d'évaluation, source d'orientation /Source de motivation Ces trois axes ne sont pas développés de façon systématique par Gilles. Cependant, le point précédent qui affirme le caractère collectif de l'apprentissage peut laisser entendre que le groupe oriente les parcours individuels. Un musicien accepte le consensus et reste dans le groupe qui lui sert de guide ou au contraire prend une autre direction et quitte la formation. De plus, le travail collectif nécessite de jouer devant les autres membres du groupe qui de fait deviennent, même sans le vouloir, évaluateurs.

2.1.3 *Une représentation graphique*¹⁵⁴: synthèse

Graphe 9: Gilles



Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Le réseau de Gilles est composé de 34 contacts. Sur la totalité, 24 sont d'une façon ou d'une autre utiles pour l'apprentissage du batteur (0,70). Nous pouvons noter, ici, que la répartition est fortement sexuée. En effet, dans le réseau, hormis Sandra, aucun contact du sexe opposé est reconnu comme soutenant l'apprentissage. D'autre part, nous

¹⁵⁴ Pour ce graphe et les suivants, la légende est la même que pour la partie précédente. Les contacts gris soutiennent le déclenchement de l'auto-apprentissage, les contacts rouges soutiennent l'autodidaxie, les contacts bleus ne semblent d'aucun secours à l'autodidacte, les contacts noirs sont présents tant pour soutenir le déclenchement de l'épisode autodidactique que l'apprentissage à proprement parler. Les cercles ne sont pas liés à l'objet d'apprentissage, les carrés ont un lien généraliste à cet objet, les triangles sont des spécialistes de cet objet. Enfin, l'emplacement des contacts à l'intérieur du graphique respecte la logique topographique suivante : la partie basse contient les contacts de sexe masculin et la partie haute les contacts de sexe féminin. La droite du graphe relationnel accueille la famille (au sens large) du sujet apprenant en situation autodidactique, la gauche du graphe accueille, quant à elle, la belle-famille. Les amis ou connaissances sont alors situés plutôt au centre du graphe. Lorsqu'il n'y pas de belle-famille, les amis et connaissances peuvent s'étendre vers la partie gauche.

pouvons aussi remarquer que le soutien débute dans le foyer familial (père) et se prolonge dans les différents univers de rencontre qui sont très souvent colorés par la musique. Chez les garçons, seuls Eric, Pascal et Pierre ne soutiennent pas l'autodidaxie de Gilles. Il faut sans doute repérer encore que le caractère social du soutien à l'apprentissage est affirmé par la présence de deux bars (Pacifique bar, Bar du Moulin), d'un café concerts (Chez Paulette) et d'une Maison des Jeunes et de la Culture qui évidemment organise des concerts. Ces lieux sont des endroits générateurs d'occasions sociales dans lesquelles les musiciens se rencontrent et échangent. Peut-être faut-il aussi noter que l'école de musique et le professeur qui y enseigne sont complètement détachés du réseau de Gilles.

2.1.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Le fil intergénérationnel semble avoir beaucoup de sens pour Gilles. En effet, après l'entretien, il annonce comme un aveu qu'il doit, dans les jours qui viennent, acheter ses cadeaux de Noël. À son jeune filleul, il dit vouloir offrir une batterie-jouet. Il semble se sentir dépositaire d'un message, d'une envie d'apprendre. Il se fait passeur comme son père l'a été, plus tôt, dans des circonstances peut-être moins rituelles et moins avouées. De façon plus classique, les concerts régulièrement donnés (dont un aux Eurockéennes de Belfort) et les enregistrements en studio offrent des temps sociaux aux vertus conclusives.

2.2 Seb: bassiste-chanteur autodidacte

Seb est un jeune homme, employé et célibataire sans enfant, d'une vingtaine d'année. Il est chanteur/bassiste et passionné de musique. Il en écoute de nombreux genres et est activement impliqué dans plusieurs groupes de styles différents. Il n'a jamais pris de cours de musique. Pour l'entretien, il m'accueille dans son appartement avec un sourire inquiet. Il habite dans un bel F1 dont le couloir dessert successivement la cuisine, la salle de bain et le salon-chambre. Nous faisons l'entretien dans cette dernière pièce. Je m'assieds sur un canapé deux places bon marché, lui, sur un pouf, un peu figé. Il deviendra, cependant, peu à peu plus détendu. Dans la pièce, certains indicateurs témoignent de son intérêt pour la musique : un 4 pistes analogique à côté du canapé, quelques affiches ou posters rock'n'roll punaisés au mur et une chaîne hi-fi en plein milieu du salon comme pour traduire la place centrale qu'occupe la musique dans sa vie.

Deux épisodes autodidactiques nous intéressent ici. Tout d'abord l'épisode d'apprentissage du chant hardcore peu académique mais qui nécessite, cependant, connaissance vocale et entraînement (4 ans), ensuite l'auto-apprentissage de la basse qui a débuté il y a neuf ou dix mois. Précisons déjà que Seb a du mal à identifier le rôle de "l'autre" dans son apprentissage collant, en cela, au mythe de l'auto-engendrement. Toutefois, au fur et à mesure de l'entretien il trouve "égoïste" (20'00, entretien 3) de nier l'importance de certains contacts pour son apprentissage reconnaissant peu à peu le poids relatif de leur aide dans l'apprentissage de l'activité, par nature collective, de la musique.

2.2.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Choix de l'objet d'apprentissage

Le chant / ça remonte à quatre ans et demi / euh voire cinq ans maintenant / pour la formation X en fait / donc c'est Loïc notre ancien guitariste au sein de X qui m'a

présenté à d'autres musiciens [...] / là c'était ma première expérience au chant // donc là pas du tout de chant guttural ni extrême c'était vraiment une période il y a quatre ans et demi très néo-métal / donc influence euh / influence Mass Histeria / Lofofora / toute cette vague en fait euh / au chant français non torturé et bien compréhensible" (1'10, entretien 1). Si les références à certains groupes de musique témoignent d'une relation lointaine, impalpable, médiatisée voire mystique, cette relation cérébrale et "adolescente" doit être complétée par une véritable relation sociale pour comprendre le déclenchement de l'épisode autodidactique. En effet, dès l'entame de l'entretien, Seb révèle l'importance de Loïc dans son intégration d'un groupe de musique nécessitant alors l'obligation de se former. Ensuite, l'apprentissage de la basse reposera sur la même logique. Le contact avec les musiciens croisé à l'amour d'un genre de musique le pousse vers ce second objet d'étude. "Ce qui m'a donné envie de faire de la basse c'est justement / l'intérêt / et ma curiosité pour l'époque années 80 quoi / tout ce qui était l'époque très New Wave / Cold Wave / tout de suite ce qui m'interpellait dans les groupes-là c'était / ouais déjà le son très froid" (9'50, entretien 1). Il est intéressant de noter que Seb s'est lancé ensuite dans l'apprentissage de la basse et qu'au bout de trois mois, il crée une formation dans laquelle il est bassiste. L'apprentissage prend alors très tôt une forme collective. En outre, il fonde ce groupe avec Lionel, le bassiste (il est aussi bon guitariste) de son précédent groupe. Seb a alors (sans le savoir ?) un modèle, un maître, un guide pour son apprentissage.

Choix de la démarche

Concernant le chant, les écoles de musique n'enseignent pas cette façon de chanter antiacadémique. Concernant la basse, la passion de Seb pour la musique indépendante le pousse à sortir des sentiers battus et à choisir, par idéologie, un mode d'apprentissage par soi-même. Pour lui, "il n'y a pas de règle dans la musique" : "avec un bout de métal / deux pots de yogourt tu fais un morceau industriel" (19'00, entretien 1).

2.2.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Source de connaissances

Seb a du mal à affirmer que ses contacts l'aident à apprendre. Il parle beaucoup à la première personne et va jusqu'à dire qu'il veut "jouer des notes à [lui]" (10'30, entretien 1) comme si elle pouvait lui appartenir. Il reconnaît, toutefois, que certains lui donnent des conseils — "Il me donne quelques conseils mais c'est tout" (3'09, entretien 3) — même s'il ne les applique pas forcément — "c'est plus des conseils que / [...] / que je prends en compte quoi / mais euh / que je / que je fais pas en fait quoi / genre euh / comme euh / comme apprendre le solfège" (3'50, entretien 3) —. Ensuite, il reconnaîtra, pourtant, l'utilité des musiciens avec qui il répète pour son apprentissage (21'00, entretien 3) trouvant "égoïste" (20'00, entretien 3) de nier leur importance. C'est le cas dans les deux exemples qui suivent.

Si Seb ne reconnaît pas Mathieu (batteur) comme une source de soutien au premier abord, dans un second temps, il convient que ce contact professionnel lui a peut-être, parfois, été utile : "de l'aide au point de vue pratique / quand on faisait un basse-batterie ensemble quoi euh / c'était vraiment // du point de vue rythmique quoi euh / c'est un excellent batteur" (14'10, entretien 3). En outre, certains conseils sont aussi reconnus comme utiles : "Vu que lui il est bassiste [Guillaume] et que moi c'est carrément la ligne où je suis quoi / donc euh / je suis bassiste aussi donc euh / donc c'est clair que ses

¹⁵⁵ Parce que Seb est hésitant sur l'importance de Mathieu durant son apprentissage, nous n'avons pas retenu ce contact comme véritablement utile.

conseils je les prends / ils sont utiles quoi" (6'20, entretien 3). Il en donne, ensuite, quelques exemples : "savoir ce que c'est une basse active ou passive / euh / l'accordage / choisir les bonnes cordes" (6'40, entretien 3).

Au-delà des occasions sociales ici repérées, on peut constater que l'apprentissage de la basse s'inscrit très rapidement dans une logique sociale. En effet, comme dit plus haut, si les trois premiers mois sont consacrés à l'initiation solitaire — "j'ai fait trois mois de basse tout seul à l'appartement / à écouter plein / plein de disques " (11'35, entretien 1) —, Seb monte un groupe le quatrième mois en tant que bassiste. Lionel (guitariste, bassiste) est reconnu comme très utile à son apprentissage : "On joue ensemble dans les groupes quoi / au niveau de l'accordage / au niveau de plein de choses / il est toujours là" (11'00, entretien). Mais, si l'apprentissage prend souvent forme dans la création collective et donc dans une forme de sociabilité, cette création s'affiche aussi en prolongement d'une autre activité sociale : les concerts qui sont une source intarissable d'idées ensuite réutilisées durant les répétitions. Ce constat affirme le caractère doublement social de cet apprentissage créatif.

Source d'évaluation

L'évaluation est peu évoquée dans les entretiens. Toutefois, on peut supposer qu'elle prend forme dans des regroupements classiques de type répétition où chacun expose ses compétences et ses progrès aux autres ou de type concert où chacun ainsi que le groupe s'expose devant le public.

Source d'orientation /Source de motivation

La différence entre source d'orientation et de motivation est ici difficilement visible. Cependant, Seb évoque "l'autre" comme influence, comme exemple à suivre. "Il m'a aidé à apprendre par influence" (33'16, entretien 3), "y a eu un déclic quoi / vraiment / j'ai été attiré par le côté screamo 156 du chant quoi / j'ai pris ça comme influence / voilà c'est un des exemples / c'est tout" (33'40, entretien 3). "L'autre" s'avère important même perdu dans la masse du public. Et ce rapport à "l'autre", aux "autres", même faiblement visible, peut être retenu comme une source importante de motivation. "Mon apprentissage à moi c'est de / de chanter dans des lieux / enfin dans des lieux où les gens écoutent / écoutent vraiment le même style de musique que moi / [...] / Je préfère jouer dans / [...] / dans des vieux squats de punk / qui sont à fond dedans / même s'ils sont que dix quoi / je préfère jouer devant dix personnes qui sont à fond dedans / qui respectent ton style de musique / que jouer devant 8 000 personnes (il fait allusion à une scène aux Eurockéennes de Belfort) où tu en as 10 % qui kiffent à mort et les autres qui en ont rien à foutre / qui te poignardent dans le dos quoi" (46'00, entretien 1). Si cet exemple est un peu poussé, il révèle plus largement l'ensemble des situations sociales porteuses d'apprentissage, d'orientation et de motivation (concerts, répétitions du groupe, répétitions basse-batterie).

Notons encore, comme repéré durant la partie exploratoire, que certaines relations électives sont source d'encouragement, de motivation ou d'envie de continuer. En effet, en parlant des personnes que Seb cite comme ayant été utiles à son auto-apprentissage, il dit : "Disons que c'est des personnes sans avoir d'affinités proches / qui ont réussi à

¹⁵⁶ Selon un article de Wikipédia, le terme screamo désigne une variante des styles de musique emo et punk hardcore. Né en Californie dans les années 1990, le genre screamo reprend le lyrisme du style emo tout en y ajoutant un son plus trash. Peu à peu, le terme screamo s'est démocratisé et désigne plus largement maintenant des groupes d'emo, de rock alternatif, de post-hardcore ou de punk hardcore plus affirmés. (http://fr.wikipedia.org/wiki/Screamo, consulté le jeudi 6 mars 2008)

me donner envie de poursuivre le chant / je veux dire / y en a deux ou trois de personnes avec qui j'ai déjà fait une paire de chouilles et tout / mais les autres / je les connais euh / pas personnellement / je discute avec eux pendant les concerts mais j'ai jamais eu de gros gros liens / affectifs / mais c'est les personnes qui ressortent du lot / parce que si on fusionne leurs quatre chants par exemple euh / ça donnerait quelque chose de puissant quand même / c'est ce qui m'a vraiment donné envie /de persévérer" (11'50, entretien 2). Les différents chanteurs cités sont, par conséquent, des modèles source de persévérance. Certains rapports peuvent même être porteurs d'un vice "positif" source également d'encouragement et de persévérance comme c'est le cas de cette relation teintée d'une pointe de jalousie que Seb évoque en ces termes : "Guillaume / lui en tant que bassiste / moi je suis fasciné parce que // en fait euh / en fait c'est un peu une jalousie que j'ai / en fait c'est que j'aimerais bien justement atteindre un niveau comme ça / où je peux lire maintenant des partitions / où je peux euh / ben acheter un magazine de bassiste et reproduire les partoches qu'ils te donnent sans problème / en fait j'aimerais bien arriver à un niveau vraiment de / de mec qui assure à mort pour pouvoir taper dans tout" (26'20, entretien 1).

Autres soutiens

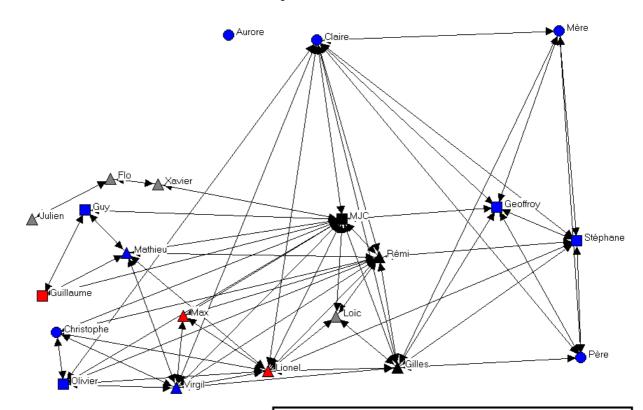
Il faut encore noter le rôle considérable qu'assure la MJC. En effet, parce que rapidement l'apprentissage se joue collectivement, il faut trouver un local qui permet de répéter à plusieurs. C'est ici, comme souvent, la Maison des Jeunes et de la Culture qui assure le prêt de ce local.

Conseils et choix d'apprentissage

Il est intéressant de noter enfin que certains contacts tentent de guider Seb mais que les remarques ou conseils ne sont pas systématiquement appliqués. Quand Guy conseille à Seb d'apprendre le solfège, Seb en rit (4'00, entretien 3).

2.2.3 Une représentation graphique : synthèse

Graphe 10: Seb



Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Sur les 21 contacts qui composent le réseau social de Seb, 11 semblent jouer un rôle de soutien dans son épisode autodidactique (0,48). Tous musiciens, ils sont aussi tous du même sexe que lui. En outre, si aucun contact familial ne porte son apprentissage, Loïc, un ami, le met sur cette voie en l'introduisant dans une formation musicale. Nous pouvons aussi reconnaître la place centrale qu'occupe un organisme comme la MJC qui permet les temps de répétition individuelle (pour les instruments bruyants) et collective. Par ailleurs, au-delà des membres des groupes dans lesquels il joue, Seb se rapproche de chanteurs d'autres groupes (Julien, Flo, Xavier) que lui seul connaît dans le réseau et qui lui servent de modèle, d'influence.

2.2.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Même si l'apprentissage de Seb est encore jeune, on peut repérer quelques relations sociales conclusives. Les premiers enregistrements en studio et les concerts ponctuent socialement le premier temps de l'apprentissage. De la même façon, l'ouverture d'une page MySpace offre une visibilité à la musique produite affirmant, au passage, les progrès réalisés dans le cadre d'une relation virtuelle. Il est difficile de parler, ici, de

temps conclusif car l'épisode autodidactique est encore en cours. Cependant, une lecture infra-épisodique semble laisser apparaître des temps de conclusion intermédiaire. Nous pouvons aussi préciser que le niveau atteint (en tout cas en basse), la jeunesse de son apprentissage et son caractère pointu (chant) ne lui permettent pas encore de transmettre son savoir musical.

2.3 Paquita: autodidacte en portugais

Paquita m'accueille avec le sourire et me propose un café. Pendant qu'elle le prépare, je sors mon microcassette Olympus. Nous nous installons autour de la table du salon, une table en teck, et l'entretien débute. C'est une jeune femme de vingt six ans, bilingue français/espagnol, qui travaille aujourd'hui au guichet d'une grande banque. Vers vingt deux ans elle découvre le portugais dans le cadre d'un module optionnel d'initiation durant son cursus universitaire à raison d'une heure par semaine sur un semestre (1'25, entretien 1). Toutefois, elle n'assiste pas à la totalité des cours concluant que ce bref épisode hétéroformatif "[ne fut] pas très // formateur pour [elle]" (1'25, entretien 1). Une seconde rencontre avec cette langue aura lieu plus tard et l'invitera à se former peu à peu par elle-même. L'épisode autodidactique qui nous intéresse débute il y a quatre ans avec un premier long voyage au Portugal et se poursuit encore aujourd'hui même si des progrès notables sont perceptibles durant ces quatre années. En effet, elle pense, désormais, que son niveau est peut-être proche de celui que pourrait avoir un élève de section littéraire en langue vivante 3 en fin de terminale¹⁵⁷. Précisons cependant qu'elle considère que la connaissance de l'espagnol et du français rend l'apprentissage du portugais plus simple (0'35, entretien 1).

2.3.1 Le déclenchement de l'épisode

Le choix de l'objet d'apprentissage

Si la première expérience que Paquita a eue avec la langue portugaise n'est pas très concluante¹⁵⁸, la rencontre avec la famille de David, son compagnon, sert de véritable socle au choix de l'objet d'apprentissage. En effet, les parents de David sont de nationalité portugaise, parlent le portugais et retournent chaque année au Portugal. En cela, ils ont participé, d'une certaine façon, à montrer une voie, une direction d'apprentissage. Il est aussi intéressant de noter que l'histoire de vie des parents de David fait curieusement écho à l'histoire de vie des parents de Paquita, de nationalité espagnole, parlant l'espagnol et retournant en Espagne tous les ans. Cette rencontre, intermédiée par David¹⁵⁹, a donc favorisé, dès 2004, les voyages au Portugal et, d'une certaine façon, favorisé le choix de l'objet d'apprentissage : "J'ai commencé vraiment à apprendre le portugais / une fois que je suis allée au Portugal pour la première fois pendant euh // trois semaines" (2'10, entretien 1).

De plus, certaines interactions courantes que le quotidien nous réserve en vacances ont généré une forme de "déclic". Paquita est, en effet, parfois dans "l'obligation" (2'45, entretien 1) de se débrouiller toute seule comme cette anecdote relationnelle porteuse

¹⁵⁷ C'est son passé d'élève de série littéraire qui lui fait produire cette remarque.

¹⁵⁸ Le professeur qui dispensait les cours de portugais, à l'université, dans un contexte académique, l'enseignait toutefois "de façon ludique" (1'10'52, entretien 1) nous invitant à retenir ce premier temps comme partiellement explicatif du déclenchement.

¹⁵⁹ Si David est un intermédiaire précieux qui doit être retenu comme un contact favorisant le déclenchement de l'épisode autodidactique par la rencontre qu'il permet avec cette nouvelle langue, la relation affective qui unit Paquita et David participe peut-être aussi au déclenchement.

d'un échec linguistique en témoigne : "On est allé boire un verre avec la tante de David / et / tous les deux sont allés aux toilettes / et ils m'ont dit / tu demandes la commande / ils ne se sont pas forcement rendu compte que moi je ne parlais pas / ils me disaient ca de façon naturelle comme si je savais parler / [...] ben qu'est ce que vous voulez / un panaché et un café / et donc la serveuse vient vers moi / euh /// en fait je me suis retrouvée toute conne parce que je ne savais ni dire panaché / et café / j'ai deviné que c'était café // et ce qui est rigolo c'est qu'en portugais un panaché c'est um panaché et un café c'est *um café* (3'40, entretien 1). Cette "situation d'échec" (16'30, entretien 1) guide véritablement Paquita vers son objet d'apprentissage : "Je me suis vraiment retrouvée seule au monde / et j'avais personne euh / vraiment le fait de ne pas savoir dire dans la langue du pays / des autochtones / je dirais euh / comment demander quelque chose dans leur langue ça m'a vraiment gênée / de devoir dire / qu[e la serveuse] me dise / on peut parler en français / de sa part c'était gentil / mais moi ça m'a / ouais ca m'a pas plu / c'est pas que ça m'a pas plu / mais que je ne sache pas dire dans leur langue comment demander du café et un panaché [...] ce qui me déplaît quand je vais dans un pays étranger / c'est surtout / j'ai pas envie de me différencier / des gens qui y vivent / j'aime bien me fondre dans la masse" (17'05, entretien 1). En outre, plus que d'une obligation, l'apprentissage de cette nouvelle langue relève véritablement d'un choix. En effet, selon Paquita, il n'y a aucune obligation à savoir parler portugais dans le nord du Portugal car beaucoup d'immigrés revenus dans leur pays d'origine parlent aussi le français.

Le choix de la démarche d'apprentissage

Paquita réalise un bon parcours scolaire et universitaire. Elle est, de plus, familière de l'apprentissage des langues puisqu'elle est titulaire d'un Baccalauréat général L et d'une licence d'espagnol et qu'elle a ensuite préparé le CAPES de cette discipline. En outre, deux de ses sœurs sont respectivement capétienne et agrégée d'espagnol. Nombreux sont donc les éléments, personnels ou familiaux, qui renvoient à un modèle d'apprentissage scolaire. Cependant, son apprentissage du portugais s'inscrit indubitablement dans une forme de rupture scolaire. Elle refuse, en effet, délibérément la démarche "classique" qu'elle considère comme un modèle à ne pas suivre : "Peut-être que jusqu'à présent j'ai appris les langues de façon un peu trop scolaire / peut-être que ca a enlevé le plaisir d'apprendre donc / le fait de devoir toujours faire des versions / des thèmes / de devoir trouver exactement / [...] / la signification exacte / les divergences du sens d'un mot / et vraiment peut-être l'apprentissage même par cœur / ça me / peutêtre trop scolaire / j'ai plus envie de retrouver ça dans le portugais / et peut-être que ça en enlevait un peu le plaisir / moi aujourd'hui j'ai décidé que j'avais le temps / et que de toute façon c'est pas une course contre la montre / que moi j'ai envie d'apprendre au fur et à mesure des années / et euh je pourrais effectivement comme je disais tout à l'heure avoir une méthode d'apprentissage avec les verbes / encore / vraiment les bases / le B-A BA / mais je / je pense que la meilleure façon c'est d'y aller / de / quand tu parles avec les gens / d'essayer de repérer / et pour moi c'est vraiment un plaisir d'apprendre comme ça" (27'10, entretien 1). Toutefois, si elle opte pour un apprentissage autodidactique – "là / c'est vraiment une volonté de ma part de dire euh / que j'ai envie d'apprendre en allant" (36'50, entretien 1) -, elle reconnaît le bénéfice passé lié aux apprentissages scolaires d'autres langues¹⁶⁰ (27'49).

¹⁶⁰ Allemand (LV1) et anglais (LV2) travaillés en collège et lycée et espagnol (LV3), langue maternelle étudiée, ensuite, au lycée et à l'université sous l'angle académique.

2.3.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Source de connaissances

La forme de l'apprentissage de la langue varie selon que Paquita se trouve au Portugal ou en France. Au Portugal, elle apprend *in situ* le portugais du quotidien, au quotidien. En France, en écoutant des chansons, des émissions de radio, en regardant la télévision portugaise ou encore au contact de la famille de David, elle révise et affine son portugais.

Au Portugal, les occasions sociales liées au quotidien du voyageur : en plus de l'anecdote relationnelle évoquée, plus haut, et retenue comme une partie de l'élément déclencheur, d'autres occasions sociales sont porteuses de micro-apprentissages. En effet, lors d'un voyage en bus pour aller de Braga à Porto, Paquita veut aller aux toilettes. Cette occasion sociale liée au quotidien du voyageur est une source d'apprentissage en situation : "J'ai dit à David / comment est-ce qu'on dit les toilettes / et il m'a dit retrete (rires) en portugais / et donc euh / ce qui est rigolo c'est que // je descends du bus / je ne trouve pas les toilettes et je demande à quelqu'un / s'il vous plait où sont les toilettes / comme je pouvais avec ce terme-là puis / il comprend pas / je me dis bon ben c'est tout il est pas d'ici / je vais voir quelqu'un d'autre / je lui dis / s'il vous plaît où sont les toilettes (rires) toujours avec le même mot / et euh on me comprend toujours pas / je dis mince là y a un problème soit c'est moi qui le dis mal soit c'est eux qui comprennent pas soit c'est que le mot il est pas bon / et euh / troisième fois je réessaye encore / et bon là je tombe sur deux // deux personnes qui me disent / ah us sanitarios / et ils ont rigolé" (10'30, entretien 1). Aujourd'hui, sans savoir encore si retrete est un mot désuet, familier, soutenu, régional voire local, Paquita sait que sanitarios est plus aisément compréhensible au Portugal. Cette anecdote relationnelle révèle combien l'apprentissage est attaché aux occasions sociales – "C'est ce genre de situations qui te permet de ne plus refaire l'erreur / de retenir un mot vraiment" (12'20, entretien 1) – et combien la mémorisation est ancrée socialement – "quand je me retrouve dans des situations d'échec où vraiment j'ai pas le mot face à la personne / que je suis en situation d'échec / après ça me marque / et forcement / ce mot-là je l'oublierai plus jamais" (5'05, entretien 1). D'autres anecdotes évoquées, comme la réservation par téléphone d'une chambre d'hôtel à Lisbonne (12'55, entretien 1), révèlent la même logique.

Au Portugal, les occasions sociales attachées aux hôtes qui accueillent Paquita en vacances : dans la famille de David le quotidien est source permanente d'exercices de compréhension et d'apprentissage. Dans ce cadre, sa mère joue un rôle notoire : "C'est surtout sa mère qui parfois est là pour euh / je lui demande souvent euh / pour des ustensiles ou ce genre de choses / qu'est ce que ça veut dire / comment on dit / qu'est-ce que c'est" (45'00, entretien 1). La grand-mère de David tient aussi un rôle particulier : "Sa grand-mère ne m'a jamais parlé en français / sa grand-mère quand j'y vais me parle toujours en portugais / et c'est quelqu'un qui parle vraiment de façon très lente / très lentement / et elle peut parler pendant des heures / c'est-à-dire qu'elle va te raconter des histoires et des anecdotes / ou elle va te raconter des choses du village / des commérages sur n'importe qui / et donc du coup / sa grand-mère / j'aime bien parce que / quand elle me parle / elle me parle / en portugais / et euh / elle se rend pas forcement compte que je comprends pas tout (rires) / [...] et ça me permet d'apprendre aussi" (49'40, entretien 1). Par ailleurs, Sylvia, une des tantes de David qui vit au Portugal, est parfois utile à Paquita dans le cadre de son apprentissage. En effet, même si Paquita n'est pas directement visée par les remarques parfois éclairantes de Sylvia, elle en est

indirectement bénéficiaire (41'15, entretien 2). On peut noter, en prolongement, l'aide ponctuelle qu'apportent Georgina et Ingrid, deux cousines de David vivant au Portugal.

En France, dans la famille de David : la famille de David, le compagnon de Paquita, parle majoritairement en portugais. En cela, les occasions sociales passées avec eux sont toujours porteuses d'apprentissage (6'15, entretien 1). Ces moments prolongent naturellement les temps d'apprentissage *in situ* et permettent principalement d'acquérir ou de réviser le vocabulaire colloquial – "Chez eux / ça me permet d'apprendre les mots de la vie courante / tout ce qui est colloquial / fourchette couteau tout ça" (7'45, entretien 1) –.

En France, la télévision : l'accès à la télévision portugaise, permis par son entrée dans une famille portugaise, offre de nouvelles possibilités d'apprentissage. Paquita, trouve, en particulier dans le journal télévisé diffusé sur la RTP International en version soustitrée portugais pour les malentendants un outil d'apprentissage précieux : "Ils (la famille de David) ont la télé portugaise / donc euh / ils regardent les infos en portugais / et / en fait / ce qui est bien dans les infos en portugais / c'est qu'ils donnent les informations sur la télé internationale en portugais et en dessous c'est sous-titré en écriture / donc en fait moi je / j'écoute ce qu'ils disent / et en même temps je lis" (8'00, entretien 1).

En France, les chansons portugaises : Paquita s'entraîne à mémoriser des paroles de chansons portugaises afin d'augmenter son vocabulaire et les automatismes linguistiques — "Donc j'essaie d'apprendre les chansons pour / apprendre des mots et comme ça // quand j'ai appris des chansons je repère après dans / la vie courante quand je suis là-bas / ça m'aide à retrouver des mots" (5'59, entretien 1). Cependant, ce travail de mémorisation n'est pas strictement solitaire. En effet, David, son compagnon, est souvent sollicité - "je demande souvent à David ce que cela veut dire / [...] / pour qu'il me dise effectivement / me donne la traduction" (5'47, entretien 1). De plus, même si le soutien de Claudia, sœur de David et grande amatrice de variétés nationales, est considéré comme moins utile (55'20, entretien 2), il est très souvent attaché à la traduction de chansons portugaises (1'18'10, entretien 1).

En France et au Portugal, David: comme déjà évoqué, David, de par la proximité affective et la fréquence de sa relation avec Paquita, joue un rôle important dans son apprentissage. Ainsi, il l'aide à trouver ou à comprendre des mots en portugais — "je lui pose des questions sur la signification de certains mots / en fait je m'appuie quand même sur lui pour qu'il me donne la traduction "(2'50, entretien 1) — ou, plus largement, il guide ses apprentissages — "c'est lui / quand même /qui me // qui me guide un peu le plus régulièrement dans le cours mon apprentissage" (1'08'50, entretien 1)

En France, la radio : "Soleil Média" diffuse, en portugais une émission présentée par Marcos dont l'objectif est d'offrir un espace radiophonique privilégié aux portugais immigrés en France. Paquita s'engouffre alors dans cet univers tous les dimanches matins, profitant de ce bain linguistique pendant les trois heures de sa diffusion (1'27'20, entretien 1) pour progresser dans son objet d'apprentissage.

En complément, les livres, une exception dans l'apprentissage de Paquita : si de nombreux fascicules existent pour l'apprentissage autonome des langues, si l'imagerie

¹⁶¹ Chaîne publique portugaise diffusée à l'international par satellite.

populaire voit l'autodidacte enfermé dans ses livres, Paquita les utilise très peu. Tout d'abord, elle n'a pas de dictionnaire : "quand j'ai un terme que je ne comprends pas je / ie regarde pas dans le dictionnaire parce que j'en n'ai pas (rires) / c'est vrai que je devrais m'en procurer un / sincèrement j'y ai déjà pensé / et je demande toujours à David qu'il m'explique ce que ça veut dire / mais encore une fois dans le contexte des phrases / dans le contexte de / dans la situation par rapport à la // à la nouvelle / et par rapport à l'espagnol / j'arrive souvent à retrouver toute seule / même si c'est un mot que j'ai pas souvent rencontré ou jamais rencontré" (20'45, entretien 1). Paquita n'a donc pas de dictionnaire de portugais – outil pourtant fondamental pour l'apprenant en langue - mais trouve, à travers David (bilingue français/portugais) une forme de dictionnaire vivant. Elle n'a pas de grammaire non plus : "j'ai réussi à comprendre / vraiment / les / les distinctions entre l'espagnol et le portugais / à force d'entendre euh / j'ai compris certains systèmes de la langue / et de la syntaxe (22'00, entretien 1). Ce double choix confirme la volonté déjà évoquée de trouver du plaisir dans cet apprentissage et affirme la possibilité d'apprendre sans livre ("ancienne" façon d'apprendre des migrants¹⁶²). La forme de rupture scolaire qui est ici retenue remet alors en cause le standard scolaire d'apprentissage des langues au profit d'un apprentissage in vivo qui s'inscrit dans une forte sociabilité affirmant une véritable préférence pour le support humain. Paquita a toutefois acheté un livre en portugais : "J'ai acheté / je suis allée à Porto l'année dernière / donc en 2007 / et /// et donc j'ai acheté un livre en portugais / L'alchimiste [...] que je n'ai pas terminé / complètement mais / parce que / par manque de temps / parce que c'est quand même / c'est quand même une nouvelle en portugais donc / donc c'est quand même littéraire" (19'50, entretien 1). En outre, le livre semble marquer autant par sa lecture que par la situation sociale qu'il génère au moment de l'achat.

Précisons, une dernière fois, que le bilinguisme de Paquita lui permet d'éclairer les découvertes qu'elle fait en portugais à l'aune de l'une ou de l'autre des deux langues qu'elle connaît. "En fait ce qui est rigolo c'est que / euh y a certaines / vraiment c'est caractéristique / j'ai remarqué certaines lettres / alors y a pas de diphtongue en portugais / donc ça je sais que la diphtongue qui existe en espagnol / le "o" qui devient "ue" en espagnol ça n'existe pas en portugais / donc toutes les diphtongues / déjà tu les enlèves de la langue portugaise¹⁶³ / et ensuite euh /// au niveau de la prononciation en portugais y a pas la "jota" comme en espagnol ça reste le "j" comme en français / donc déjà j'ai l'avantage d'avoir l'espagnol et le français qui me permettent de retrouver au niveau de la prononciation des similitudes" (23'00, entretien 1). Ce fait explique au moins pour partie qu'elle puisse se passer d'ouvrages pour apprendre.

Source d'évaluation

D'une part, Paquita s'inscrit dans un contexte social qui favorise l'auto-évaluation. "Par rapport /// à l'année 2002 / quand je suis arrivée dans sa famille / où je ne comprenais vraiment que quelques mots / là euh / en 2008 / je me rends compte que / 5 ans après j'ai vraiment évolué parce que certains mots m'échappent mais je comprends la majeure partie des conversations et j'arrive à suivre à la télé" (41'30, entretien 1). D'autre part, la mère de David semble avoir plus identifié les progrès de Paquita que les autres membres de la famille. Trois temps successifs paraissent le révéler. En effet, si au départ, la mère de David "ne [...] parlait pas en portugais quand [Paquita est] arrivée

¹⁶² C'est de cette façon que les parents de Paquita et que les parents de David apprirent le français après avoir quitté respectivement l'Espagne et le Portugal.

¹⁶³ Paquita parle ici des diphtongues des verbes irréguliers de la conjugaison espagnole. A côté de cela, la langue portugaise possède de nombreuses diphtongues (ai, ei, oi, ui) dont certaines, caractéristiques de cette langue, sont nasales (ão, ãi, ãe, õe).

chez eux" (45'47, entretien 1), si, pour Paquita, "elle [...] traduisait souvent en français" (44'40, entretien 1) les temps forts des conversations en portugais au sein de la famille, elle fait, un jour, une remarque notable : "à un moment donné elle a commencé à dire / ele aprece tudo o que nos dizemos 164" (46'30, entretien 1). Cette reconnaissance des progrès de Paquita est encore confirmée, plus tard, quand la mère de David s'adresse à elle quasi systématiquement en portugais – "sa mère parfois / elle // elle me parle en portugais / et euh / je pense que pour elle / c'est devenu quelque chose de normal de me parler en portugais" (44'40, entretien 1) –.

Source de motivation, d'encouragement

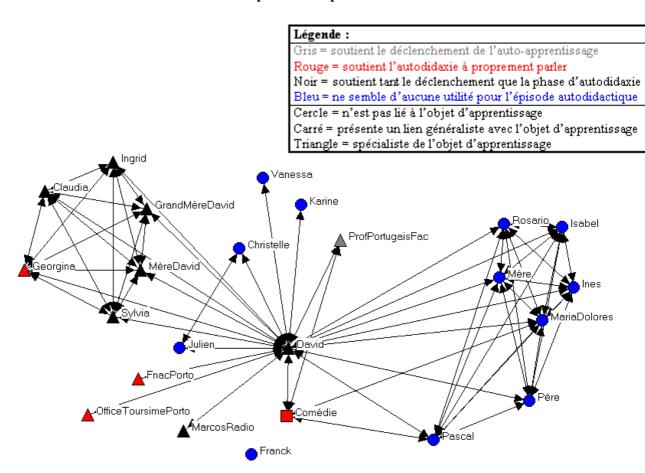
La motivation est, dans le cas présent, éminemment sociale. En effet, Paquita sait qu'elle va retourner au Portugal l'année suivante (31'15, entretien 1) et qu'elle pourra alors "mieux communiquer avec la famille de David" et mieux "suivre les conversations". Elle pourra, ensuite, plus facilement "communiquer avec des gens / euh des portugais" (31'35, entretien 1) —. Elle affirme donc combien son apprentissage est lié à une envie de sociabilité. A côté de cela David, joue aussi un rôle en termes de motivation : "Il m'encourage quand il voit que j'ai appris des choses / et quand il voit / il me dit que c'est bien / que j'ai un tel accent / que j'ai un bon accent" (33'30, entretien 1).

155

¹⁶⁴ Elle comprend tout ce que nous disons.

2.3.3 Une représentation graphique : synthèse

Graphe 11: Paquita



Dans le réseau de Paquita, la moitié des contacts semble, d'une façon ou d'une autre, liée à son apprentissage du portugais (12 sur 24) (0.50). Il est à noter qu'un élément central du réseau explique, pour une grande partie, le choix de l'objet et participe à rendre possible la démarche. En effet, si Paquita découvre le portugais à l'université dans le cadre d'un module optionnel d'un faible volume horaire, la rencontre avec David permet de pénétrer la langue par sa découverte in situ dans sa famille ou en vacances. Par ailleurs, le soutien social apporté à Paquita provient à la fois d'un groupe très clairement identifiable – la famille (au sens large) de David représente la moitié des relations de soutien – et se déroule à l'intérieur d'un environnement spécifique attaché au Portugal. Ainsi seul le professeur de portugais ne répond pas à ces deux critères. En outre, le déclenchement de l'épisode autodidactique et la phase d'apprentissage sont liés à des relations plutôt nouvelles révélant l'inutilité des relations passées par rapport à cet apprentissage (famille, amie d'enfance). Il convient, enfin, de remarquer que si les relations de soutien sont, au départ, plutôt liées à la famille proche de David, elles s'ouvrent au fur et à mesure des progrès laissant apparaître Georgina (une cousine de David) ou des structures qui favorisent les occasions sociales source tant de progrès que d'auto-évaluation (Fnac, office de tourisme). Si cette rapide présentation peut donner l'impression d'un choix très limité au regard de la très grosse partie des contacts issus de la famille du compagnon de Paquita, certaines options sont toutefois retenues. Ainsi, Paquita préfère, pour son apprentissage, la mère de David à son père car, pour elle, le père de David est moins pédagogue (1'14'03, entretien 1) et possède un accent (1'14'10, entretien 1) qui rend son discours plus difficile à saisir. Alors, elle "essaie de ne pas apprendre / son portugais à lui" (1'14'30, entretien 1). Cette remarque montre que même dans la sphère familiale restreinte, le sujet social apprenant en situation autodidactique est capable de faire des choix relationnels raisonnés.

2.3.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

L'apprentissage de Paquita est encore largement en cours. Toutefois, on peut considérer que chaque phrase prononcée dans cette nouvelle langue à destination d'un portugais est une mise en danger qui témoigne d'une micro-phase conclusive quand elle est couronnée de succès. Ceci est d'autant plus vrai que Paquita reconnaît une certaine peur du jugement (6'40, entretien 1) qui la freine particulièrement avec certains membres de la famille de David. En outre, accepter de parler de son autodidaxie dans le cadre d'un entretien comme celui-ci relève aussi d'une forme de conclusion même si celle-ci est intermédiaire

2.4 Mathieu: guitariste autodidacte

Mathieu débute la guitare vers 13/14 ans et en a aujourd'hui 24. Il commence à jouer seul, chez lui, mais rapidement, il fait partie d'un groupe (pendant 3/4 ans). Il habite dans une petite ville du quart nord-est de la France et m'accueille dans la maison de sa mère où il vit encore. Nous faisons l'entretien dans le salon familial qui ne semble pas trahir un instant la passion du musicien pour la guitare qu'il pratique habituellement au garage. Il est titulaire d'un Baccalauréat général et d'un DEUG de psychologie et prépare aujourd'hui le concours d'éducateur spécialisé. Durant l'entretien, il n'est pas très bavard (entretien plus court que les autres). Il présente son apprentissage simplement, sans fioriture ni prétention – "j'connais pas énormément d'accords tout ça mais je les ai appris en écoutant les morceaux en fait" (entretien 1, 0'20) – soit parce qu'il est d'un niveau intermédiaire soit parce qu'il n'est guère sûr de lui. C'est peut-être un peu les deux.

2.4.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Choix de l'objet d'apprentissage

Concernant le choix de l'objet d'apprentissage, Mathieu évoque le lien fort qu'il y a entre musique et adolescence – "J'ai baigné dans le Grunge tout ça / dans Nirvana et tout ça donc euh /" – et reconnaît que le niveau de cette musique est accessible – "C'était des groupes / au niveau de l'instrumentation c'était assez simple et tout donc euh / y avait euh / possibilité d'arriver au même niveau qu'eux assez simplement quoi / ben ça c'est le début après j'ai / j'ai quand même progressé à un niveau plus élevé quoi" (1'20, entretien 1) –. On constate qu'il se fixe donc, dès le départ, un objectif proximal, celui d'atteindre ce premier niveau de compétence identifié chez ses idoles. Outre "l'amour de la musique", il mentionne aussi la symbolique forte de l'instrument qu'il pratique. En effet, pour lui, c'est un instrument "qui fait rêver" (13'55, entretien 1) et qui renvoie systématiquement au "rock'n'roll".

Cependant, "l'autre" n'est pas absent de la décision qui pousse Mathieu vers la guitare et l'autodidaxie. Un modèle semble lui servir de guide : "Je connaissais des gens qui / se débrouillaient plutôt bien sans / avoir pris de cours et // j'ai essayé de suivre cette voie et / ça m'a permis de / m'amuser avec ma guitare sans avoir euh // ben je vois plus ça comme un / un instrument de plaisir que plus de technique et d'essayer de perfectionner

tout ça" (9'05, entretien 1). Quand Mathieu dit "les gens", il pense particulièrement à Wilrold: "j'avais un pote qui s'appelait Wilrold qu'était / qu'avait une dizaine d'années de plus que nous et / qu'avait déjà un groupe tout ca et / on les entendait jouer tout ca / c'est ça qui nous a un petit peu motivés parce que voyant / qu'ils se débrouillaient plutôt pas mal sans avoir pris de cours tout ça / on s'est dit qu'on pouvait faire la même chose en fait / qu'y avait pas de raison qu'on n'y arrive pas" (9'50, entretien 1). On se rend compte, ici, que Mathieu parle au nom de plusieurs – "on les entendait jouer tout ça / c'est ça qui nous a un petit peu motivés" - laissant alors entendre que la décision de débuter la musique était collective ce qui était finalement le cas puisque lui et ses copains (Christophe, Jonathan, Lionel) ont créé un groupe dès le début, sans même savoir jouer, comme cela se fait souvent: "on était tous débutants quand on a commencé // une bande d'autodidactes" 165 (2'45, entretien 1), "on commençait tous quoi / on n'avait pas touché d'un instrument / avant de faire ça" (5'50, entretien 1). Par ailleurs, si Wilrold est un modèle local qui pousse Mathieu vers l'apprentissage de la guitare par lui-même, les idoles peuvent aussi justifier les choix d'auto-apprentissage. Lorsqu'il reconnaît ne pas savoir lire le solfège, l'écriture musicale académique, il dit : "Bon je ne voudrais pas me comparer mais Jimi Hendrix a appris la guitare sans jamais toucher un mot de solfège" (11'30, entretien 1). Enfin, plus tard dans l'entretien, Mathieu reconnaît qu'Olivier, un guitariste plus avancé que lui, a aussi joué un rôle dans le déclenchement de son épisode autodidactique. C'est lui, dit-il, qui "m'a filé le virus" (13'00, entretien 2) de la guitare comme si tout cela relevait d'une forme de contamination

Choix de la démarche

Concernant le choix de la démarche d'apprentissage, Mathieu retient, à la fois, le problème du coût des leçons de musique 166 – "les cours sont plutôt chers" (9'50) – et celui de l'isolement géographique (25'30) – il habite une petite ville dans un département faiblement peuplé –. Il reconnaît, ainsi, que son apprentissage "solitaire" est forcé par cet isolement géographique.

2.4.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Source de connaissances

L'apprentissage musical autodidacte passe énormément par l'oral. "J'ai commencé à apprendre à l'oreille quoi / en écoutant les morceaux euh / et essayer de les reproduire / à la guitare quoi / J'connais pas énormément d'accords tout ça mais je les ai appris en écoutant les morceaux en fait" (0'20, entretien 1) ou "c'est assez pragmatique en fait comme méthode // on écoute / on essaye / on se plante et on recommence" (4'20, entretien 1) ou encore "on met le CD / le morceau derrière et puis voilà quoi / et on essaye de se caler dessus" (20'25, entretien 1). Toutefois, si l'oreille personnelle est

¹⁶⁵ Le statut de "débutant" ne semble jamais être un frein pour jouer en groupe. Gille déclare avoir commencé directement en groupe et Seb monte une formation après seulement trois mois d'apprentissage de la basse.

¹⁶⁶ Comme Gilles dans le premier entretien.

¹⁶⁷ Ce modèle d'apprentissage nous renvoie à une forme de solitude que H. Stith Bennett étudie en 1980. L'auteur "nous montre comment dans les régions montagneuses du Colorado, de jeunes musiciens rock apprennent tout seuls à jouer de leurs instruments, en s'efforçant de reproduire à l'oreille des musiques enregistrées sur disque sans professeur ni manuel d'aucune sorte. C'est une méthode difficile mais si l'on en croit Bennett, ces jeunes gens finissent par savoir si bien utiliser les disques en guise de partitions qu'ils peuvent apprendre tout le contenu d'un trente centimètre (pas moins de quarante minutes de musique) en une journée" (Becker, 1988, p. 99 parlant de Bennett, H. S. (1980). "On becoming a Rock Musician". Amherst: University of Massachusetts Press).

l'outil de base du musicien autodidacte, elle n'exclut pas l'apprentissage en collaboration¹⁶⁸. L'apprentissage passe, ainsi, parfois par une oreille collective. C'est le cas lors de la construction des morceaux avec le groupe car ce travail se fait "essentiellement à l'oreille" (3'28, entretien 1).

Si l'oreille est importante, Mathieu, comme de nombreux autres guitaristes autodidactes, utilise une écriture musicale simplifiée et pragmatique. "L'apprentissage se fait souvent sans le solfège quoi / juste avec des tablatures qui / qui montrent le morceau" (6'43, entretien 1). "Sur les magazines (Guitare Part) qui sont vendus en kiosque tout ça / y avait des petits plans à répéter à la maison" (7'25, entretien 1). Les magazines l'ont aussi éclairé sur "les trucs techniques / ce que c'est que le chevalet / comment régler les cordes / tout ça quoi" (17'20, entretien 1). Enfin, Internet est parfois utile "pour essayer de choper les tablatures / pour pouvoir les reproduire après" (10'55, entretien 1) par exemple sur Mysongbook.com.

L'autre n'apparaît, pour le moment, que dans le cas de l'apprentissage collectif. Mais, il faut aussi ajouter qu'il peut être un moteur pour l'apprentissage. "Je m'intéressais un petit peu plus à essayer de faire un petit peu des solos euh / pour se la péter un peu plus entre guillemets (rires)" (6'55, entretien 1). Ce besoin de frimer, d'impressionner "l'autre", est perceptible, de la même façon, dans les concerts que Mathieu donne à la Fête de la Musique par exemple (3'00, entretien 1).

En outre, Olivier, ami d'enfance (10'00, entretien 2) et aussi guitariste a une attitude reconnue comme aidante par Mathieu. Au-delà des conseils pratiques, Olivier est une sorte de référent qui aide Mathieu à s'évaluer : "Il a commencé la guitare un peu avant moi / Il n'était pas dans le groupe ni rien / Il est pas d'ici /// il est du Nord donc / C'est lui // c'était un petit peu un référent / [...] Quand j'arrivais à faire ce que lui savait faire / je me disais que j'avais atteint un bon niveau" (38'00, entretien 2).

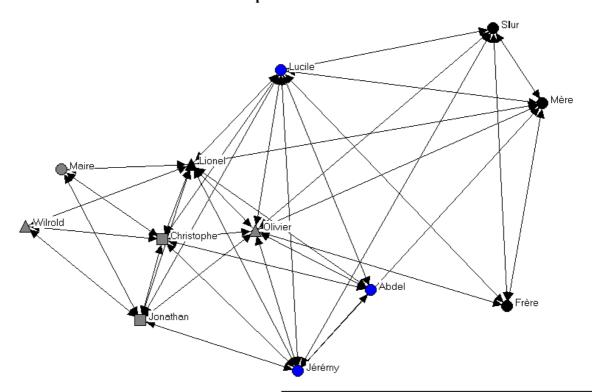
Source de motivation

La famille joue aussi un rôle important mais en termes de motivation. En effet, la mère, la sœur et/ou le frère de Mathieu lui "demandaient toujours de leur jouer un petit morceau", ils "aimaient bien savoir où [il] en étai[t]" (39'30, entretien 2) et cette attention paraît porteuse d'encouragement et de motivation aux dires de Mathieu.

lés Marc Perrenoud (2007) est d'accord avec nous sur ce point : "Cette posture du musicien-éponge qui engrange spontanément tout ce qui lui passe par l'oreille relève d'une représentation mythique du génie virtuose singulier, dont Mozart constitue probablement le modèle historique, mais ce processus supposé « naturel » et renvoyant au « don » de l'« oreille musicale » est en fait lié à un ensemble d'apprentissages et d'appropriations souvent très *socialisés* et en tout cas beaucoup plus construits qu'il n'y paraît dans les visions fantasmatiques (y compris chez ceux qui « ont l'oreille ». [...]. Ce n'est que dans la répétition de l'exercice, si possible encadré de loin en loin par un *passeur*, que le travail « à l'oreille » prend sa véritable dimension pour évoluer de manière cumulative" (p. 37).

2.4.3 Une représentation graphique : synthèse

Graphe 12: Mathieu



Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage

Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Mathieu affirme très tôt la solitude de ses apprentissages. Son réseau révèle, cependant, 9 contacts utiles sur un total de 12¹⁶⁹ (0,75). Au départ, Mathieu semble subir l'impact de Wilrold, une connaissance, et d'Olivier, un ami, tous deux guitaristes. Ensuite, l'apprentissage est, d'une part, porté par la relation privilégiée qu'il entretient avec Olivier qui lui sert de guide et, d'autre part, stimulé par son appartenance à une formation musicale composée exclusivement d'amis tous débutants en musique (Christophe, Jonathan et Lionel). Enfin, l'intérêt que sa famille porte à son apprentissage de la guitare est déclaré comme un support motivationnel fort.

2.4.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Si Wilrold et Olivier jouent un grand rôle au moment du déclenchement de l'épisode autodidactique de Mathieu, à son tour, Mathieu devient, ensuite, un modèle pour d'autres. Il dit, en parlant de Jérémy : "Il est devenu autodidacte / il s'est mis dans la guitare" (1'10, entretien 2), "il a vu que // c'est par émulation quoi en fait que c'est arrivé / il a vu que je m'amusais bien avec une guitare pis il écoute à peu près la même musique que moi // puis euh / de fil en aiguille voilà quoi il s'y est intéressé/ je suis allé

¹⁶⁹ La petitesse de son réseau s'explique certainement, pour partie, par l'isolement géographique dont Mathieu est victime.

l'accompagner pour choisir sa première guitare tout ça quoi / pis je lui montre quelques morceaux quoi / je lui montre un petit peu quoi¹⁷⁰ (1'15, entretien 2). De la même façon, Lucile, la petite amie de Mathieu, a essayé d'apprendre la guitare par elle-même. Elle abandonna, toutefois, rapidement (7'45, entretien 2) montrant, d'une part, que le virus se propage mais d'autre part, qu'il ne suffit pas d'avoir l'élément déclencheur pour que l'épisode autodidactique soit un succès.

2.5 Jean bassiste autodidacte de B. Lehmann (court intermède)

Si nous quittons momentanément le terrain c'est parce qu'il semble intéressant de faire entrer en résonance les quatre premiers cas avec celui de Jean, contrebassiste autodidacte, que B. Lehmann nous présente dans "L'orchestre dans tous ses éclats – Ethnographie des formations symphoniques" (2005). Cette présentation sera courte car elle repose sur la seule restitution du cas dans cet ouvrage. Toutefois, les matériaux biographiques et relationnels convoqués ci-dessous sont, sur certains points, très riches.

Jean a cinquante-cinq ans. Il est syrien et fils d'un banquier ruiné. Jeune, il apprend la contrebasse par lui-même. Après avoir joué avec les plus grands (Aznavour, Brel, Barbara...), il passe avec succès le concours d'entrée à l'Opéra de Paris et joue, aujourd'hui, dans l'orchestre symphonique.

2.5.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Choix de l'objet d'apprentissage

"Eh bien, j'ai découvert la contrebasse par hasard, par hasard je suis arrivé à la musique et à la contrebasse parce que mes parents étaient, étaient... Mon père était banquier et il a perdu sa banque et finalement pendant vingt ans il n'a pas travaillé, pendant vingt ans, on était dans la dèche complète, dans la misère. Mes frères, pendant la période où mon père était banquier, ils ont étudié chacun un instrument, on était six frères et quatre sœurs, alors les grands frères ils ont formé un orchestre, sans moi bien sûr. Ils étaient quatre ou cinq, quatre je pense, quatre musiciens et ils ont formé un orchestre et ils ont commencé à travailler dans des boîtes de nuit pour subvenir aux besoins de la famille. Et puis un jour, j'avais treize, douze ans et un jour il y a mon frère qui ramène une contrebasse à la maison et c'était la première fois que je voyais une contrebasse de ma vie, lui il jouait du violon et il avait besoin d'une contrebasse dans l'orchestre, alors il ramène une contrebasse." (Lehmann, 2005, p. 133-134). Il est encore une fois intéressant de noter combien le choix de l'objet d'apprentissage appartient à un autre. C'est au frère de Jean que revient la responsabilité de ce choix.

Choix de la démarche

Le choix de la démarche est, lui aussi, conditionné par la situation particulière dans laquelle se situe la famille de Jean. La citation précédente est encore éclairante sur ce point. Les caractéristiques nouvelles du père (faillite de la banque) expliquent le saut vers l'autodidaxie. En effet, si ses frères avaient précédemment profité d'études musicales classiques, Jean est, quant à lui, parce que sa famille est dans le besoin, condamné à devenir "son propre pédagogue" (p. 133).

2.5.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Source de connaissances

¹⁷⁰ Mathieu incarne, ici, le "passeur" de M. Perrenoud (2007).

Il débute son auto-apprentissage de l'instrument sous la condition de jouer dans l'orchestre de ses frères : "« Ecoute, je te donne la contrebasse, est-ce que tu joueras dans l'orchestre? Tu tires les cordes comme tu veux, je m'en fous, mais tu rentres dans l'orchestre, à cette condition je te la donne. » J'ai accepté, j'ai quitté l'école tout de suite et à l'âge de treize ans j'obtenais la basse." (Lehmann, 2005, p. 134). Le schéma qui veut que l'on apprenne l'instrument pour se donner ensuite en spectacle s'inverse ici. C'est du face-à-face avec le public que naît la situation d'apprentissage : "J'avais un rythme, j'avais du rythme comme la plupart des mômes et même je commençais à tirer les cordes et il m'a mis directement dans le contexte, dans le contexte de l'orchestre et je gagnais ma vie parce que bon le patron ne connaissait rien, si je jouais bien ou faux, pour lui il y avait un autre instrument qui jouait, on ne m'entendait même pas et j'ai commencé à avoir un contact direct sans professeur, sans rien mais plus je jouais, plus j'étais curieux de savoir où ça se trouvait les notes." (p. 134). Ce schéma d'apprentissage, inversion de l'ordre habituelle des choses, n'est pas si rare même s'il concerne plus le mouvement rock et punk. En outre, son apprentissage se déroule dans un large contexte social (le groupe familial, le public).

La méthode

L'épisode du tailleur est éclairant. "Un jour on m'a envoyé, ma mère nous envoyait chaque année pour faire les costumes et il y avait personne ni professeur ni méthode, il n'y avait rien, et ce tailleur me prenant les mesures, je regarde sur un pupitre en bois, une antiquité, je regarde : *Méthode de contrebasse*, alors je ne vous dis pas ! J'avais la hantise de lui demander de me la donner parce qu'il aurait refusé, parce que pour lui peut-être que c'était une antiquité, peut-être que oui mais je ne devais pas prendre la chance d'un refus. Alors quand je suis parti la méthode est partie avec moi, c'était mon premier et dernier vol mais c'était le plus beau" (p. 135). Si B. Lehmann voit, à travers cet exemple, le poids du hasard (p. 135) on peut aussi comprendre ce qui se joue ici sous l'angle des opportunités saisies. L'occasion sociale décrite scinde la responsabilité entre ce qui relève de l'opportunité et ce qui relève de l'autodidacte qui s'en saisit.

2.5.3 Une représentation graphique : synthèse

Les données relationnelles étant peu nombreuses et ayant systématiquement trait à l'apprentissage, il paraît prudent de ne pas rechercher à tout prix une représentation graphique du réseau social de Jean.

2.5.4 La conclusion de l'épisode autodidactique

Un certain nombre de marqueurs de reconnaissance méritent d'être évoqués sous l'angle de la conclusion de l'épisode. D'une part, Jean est, très tôt, l'instigateur d'une méthode révolutionnaire de contrebasse. En effet, après s'être imprégné de la méthode qu'il trouva chez le tailleur familial, il y opposera "la sienne propre, celle que machinalement il avait fini par inventer pour ses propres besoins" (p. 135). C'est comme cela que Jean réinventa l'apprentissage de la contrebasse : "Les doigtés de cette méthode (celle du tailleur) ne me correspondaient pas, dans ma facilité à moi je changeais les doigtés dès le départ et c'est comme ça que j'ai découvert la nouvelle technique, une technique qui révolutionne actuellement le monde de la contrebasse" (p. 136). D'autre part, Jean "prépara" aussi le concours d'entrée au conservatoire recherchant, sans doute, un autre temps de reconnaissance à travers cette relation à l'institution. Il le réussit mais "trois jours après [il a] dit au revoir et [il est] parti" (p. 136) considérant comme "désuètes les méthodes de son tout nouveau professeur" (p. 136). Plus tard, il deviendra professeur à

son tour (p. 139) puis musicien dans le prestigieux orchestre symphonique de l'Opéra de Paris (p. 138 puis p. 140).

2.6 Thomas: cuisinier autodidacte

Thomas m'accueille dans son appartement en début d'après-midi. L'endroit est spacieux et soigneusement décoré. L'accueil est cordial (il me propose à boire et me reçoit avec le sourire, guère impressionné par la cérémonie de l'entretien). C'est un jeune parisien trentenaire qui, après avoir travaillé sept ans dans une grande entreprise, se lance dans les métiers de la bouche. Il sort un livre de cuisine inventif sans jamais avoir fréquenté les cours de cette discipline – "J'ai pas été / je ne suis pas passé par un moule / complet / c'est-à-dire moi toute ma culture de la cuisine je me la suis faite par mes voyages / par mes expériences // par // pour moi il n'y a pas de limite" (11'20, entretien 1) –. Il nous importe, ici, de comprendre comment se sont déroulés ses apprentissages, apprentissages qui, de plus, affichent une forme d'organisation (19'20, entretien 1). Ceux auxquels nous pensons s'étalent du début de l'épisode autodidactique de Thomas jusqu'à la parution de son ouvrage qui révèle une reconnaissance de son autodidaxie, de son statut de cuisinier ainsi qu'une phase de reprise d'études source, cette fois, d'une légitimité institutionnelle.

2.6.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Le déclenchement de l'épisode autodidactique est lié au caractère quotidien de l'objet d'apprentissage retenu ainsi qu'à un terrain favorable tant au choix de l'objet qu'au choix de la démarche. En outre, les relations féminines qui enveloppent l'objet d'apprentissage paraissent aussi le sexuer.

La cuisine, un objet d'apprentissage courant

"La cuisine/ça fait partie des activités // vitales pour l'homme / on a besoin par jour de manger au moins deux fois" (1'00, entretien 1). En cela, on peut dire que nous sommes tous autodidactes en cuisine mais avec un niveau de compétence variable. Thomas, lui, s'est engouffré dans cette activité obligatoire du quotidien pour en faire son objet d'apprentissage. La cuisine (la pièce) devient alors son laboratoire ou son terrain de jeu et l'apprentissage naît de la réinvention quotidienne du repas à venir dans une démarche créative (6'40, entretien 1).

Un terrain favorable au choix de l'objet d'apprentissage où absence/présence et attraction/répulsion se complètent

D'une part, Thomas évoque un père absent environ trois cent jours par an (1'33, entretien 1), absence qui semble générer, dans la famille, un comportement individualiste face à la nourriture et aux activités qui y sont liées (cuisiner, manger). C'est cette situation qui pousse Thomas à s'emparer de cet objet d'apprentissage pour améliorer son quotidien culinaire et celui de sa famille. D'autre part, il reconnaît que "beaucoup de gens dans [s]a famille cuisinent / [ils] n'ont pas fait de la cuisine leur métier / mais en tout cas cuisinent". Et quand il parle de sa grand-mère il se souvient de son côté "j'écosse les haricots / les petits pois / etc. / l'été" (2'04, entretien 1). C'est curieux comme l'absence du père qui remet en cause le standard du "manger à la française" est rattrapée par les souvenirs des pratiques culinaires traditionnelles que sa grand-mère véhicule et dont il se fait, aujourd'hui, le porte-parole dans des termes et à travers des pratiques toutefois plus contemporaines.

L'attraction de la grand-mère pour la cuisine est confirmée, dans la famille de Thomas, par sa tante qui passe, à plus de cinquante ans, un CAP de cuisine (32'40, entretien1) et qui a fait, aujourd'hui, de cet objet d'apprentissage, son métier.

Cependant l'antagonisme se répète. Outre le fait que la mère de Thomas, à l'écart des normes, "refuse" d'investir la cuisine, ses deux sœurs sont atteintes de troubles du comportement alimentaire (anorexie/ boulimie) témoignant alors d'une relation de type attraction/répulsion vis-à-vis de la nourriture – "C'est clair qu'il y a un truc qui est lié à la nourriture chez nous qui est très très fort" (32'30, entretien 1) –. La contradiction retenue plus haut est toute contenue dans la décision d'Alexia, sa sœur, à la fois malade de la nourriture et engagée dans une poursuite d'études en cuisine.

Un terrain favorable au choix de la démarche d'apprentissage

"J'ai un père / qu'est / qu'était cadre supérieur dans la vente / euh // j'ai eu mon bac / c'est vrai qu'après mon bac / à 18 ans je ne savais pas vraiment ce que je voulais faire / et euh / c'est clairement mes parents qui m'ont orienté vers une école de commerce" (21'00, entretien 1), "on m'a dit que je ferais sûrement du commerce / que je serais sûrement un vendeur comme papa" (40'00, entretien 1). Ce double extrait montre combien Thomas avait à tenir, vis-à-vis de sa famille, un certain rang scolaire (peut-être parce que c'est un garçon. Sa sœur, Alexia, suivra une formation professionnelle en hôtellerie-restauration) qui, de fait, semblait lui interdire l'accès à la formation professionnelle justifiant, par conséquent, des apprentissages à la marge du système.

Un objet d'apprentissage sexué

Si l'on considère qu'il existe une cuisine d'homme, virile et animale, la cuisine de Thomas est plutôt féminine, colorée et végétale — "j'adore traiter les légumes // (...) le gros steak ne va pas me faire fantasmer // une splendide courgette ou une fleur de courgette etc. / là ouais" (34'25, entretien 1) —. Cela pourrait s'expliquer par l'importance des femmes (mère, grand-mère, tante, sœurs) dans cette famille au père souvent absent.

2.6.2 L'épisode autodidactique à proprement parler (temps 1^{171}) (18-28 ans)

Connaissances de base et connaissances annexes

Thomas fait "sa petite cuisine" et c'est sa sœur qui fait l'école hôtelière pendant qu'il suit les cours de l'école de commerce. "Mais pourtant / tous les matins/ c'est [lui] qui / au petit-déjeuner / lit néo-restauration ou tous les magazines qu'elle peut avoir / qu'elle reçoit / elle [...] / via son école hôtelière / et c'est [lui] qui passe [s]on temps à lire l'ensemble de ses magazines" (39'40, entretien 1). Cette coïncidence est une véritable aubaine. En effet, le choix personnel de sa sœur est éminemment porteur d'intérêts pour lui. L'environnement familial semble alors être favorable à son auto-apprentissage sans pour autant que les démarches soient intentionnelles.

Par ailleurs, Thomas a des expériences de la cuisine professionnelle dès qu'il est en âge de travailler. "J'ai fait pas mal de saisons dans un resto à l'île de Ré / [...] et c'est clair que mon patron m'a / m'a foutu mes autres claques / c'est-à-dire que / euh bon / c'est un resto / on va dire au bord de la mer // qui est géré uniquement par l'équipe / [...] / et c'est vrai que la base de la cuisine là-bas c'est le poisson / il se trouve que le frère de ce restaurateur est poissonnier / et un des plus gros poissonniers de l'île / donc on a les

Parce que l'arrivée de Nathalie, la femme de Thomas, et de sa famille est un marqueur fort dans l'épisode d'auto-apprentissage de Thomas nous avons fait le choix de scinder l'épisode en deux temps.

meilleurs poissons / et ce type-là m'a appris comment avec juste quatre feux on peut servir 200 à 300 personnes / et que la cuisson du poisson / c'est un art / c'est un / tu sublimes un poisson en le cuisant correctement (17'20 puis 1'34'30, entretien 1). Par conséquent, Jean-Pierre est, pour lui, un premier guide à l'école de la cuisson du poisson.

Enfin, et même si ces relations sont médiatisées, les émissions de cuisine — "j'ai toujours bouffé toutes les émissions de cuisine qui ont pu exister" (Michel Oliver, cuisine TV, gourmet TV) (48'25, entretien 1) — ou les ouvrages des grands chefs (Bras, Marx, Gagnaire, Robuchon) sont, en plus d'être une manière symbolique de s'approcher des grands noms de la cuisine, une source d'informations qui, détournées, permettra l'apprentissage créatif.

Evaluation

"Pour avancer, on a besoin du jugement des autres" (26'30, entretien 1) alors "tous les deux soirs on reçoit des gens à la maison / tous les deux soirs je fais de nouvelles expériences / et j'essaie // faut être clair / j'essaie d'épater les gens qui // qui vont débarquer" (23'20, entretien 1). Participer au concours de cuisine chez les scouts, avoir la volonté d'épater ses amis ou de séduire des filles avec la cuisine relève alors systématiquement de cet objectif — s'évaluer — même s'il n'est pas exclusif. En effet, lors d'un apéritif dînatoire, cohabitent l'envie de bien accueillir et la volonté de savoir ce que l'on vaut afin d'avoir la force de continuer (ou de s'arrêter) : "C'est clair que / quand je fais ces apéritifs dînatoires // bon / il y a deux choses qui vont m'intéresser / c'est clair / c'est de faire plaisir et c'est euh // de faire plaisir aux gens que je vais accueillir / mais il y a toujours le corollaire qui est derrière / c'est aussi d'avoir le retour / le feed-back / c'est-à-dire euh // quitte même à les pousser un peu" (27'15, entretien 1). La rétroaction peut aussi être visuelle. En cuisine la seule lecture de la situation (quels sont les produits qui partent le plus vite par exemple) est déjà un moyen de s'évaluer.

Motivation

La cuisine est "une [véritable] arme de séduction" (37'00, entretien 1) et si séduire les filles n'est pas le seul objectif de Thomas la prise de conscience de l'atout qu'il possède participe à le motiver pour continuer. Le "savoir cuisinier" devient alors une arme de séduction et les femmes un "outil de motivation". Et comme il le dit : "quand on a vingt ans et / que / on dragouille etc. / on cherche quels sont les éléments différenciants par rapport à ses petits camarades / bon / moi il se trouvait que c'était la cuisine / donc je savais que c'était quelque chose où / euh // on va dire / je // euh //je commençais à /// créer un décorum qui était / plutôt confortable / euh // maintenant / je ne dirais pas qu'il y a une jeune fille à un moment / où je me suis dit / faut que je devienne une splendeur en cuisine pour l'épater tous les jours" (8'30, entretien 2). Si aucune n'est reconnue comme la muse du poète, elles portent toutes en elles un peu de la motivation qui supporte l'apprentissage autodidactique.

En prolongement, aujourd'hui, Nathalie, son épouse, est le seul contact féminin dépositaire de la motivation – "Maintenant / la seule personne euh / que j'ai / que je veux / véritablement épater tous les jours c'est ma femme / depuis que je l'ai rencontrée" –. La figure de la mère complète cependant assez naturellement un tableau motivationnel trop vite dressé. Voilà comment Thomas parle d'elle : "Un peu à l'image de ma femme / ma mère croit en moi / et euh // voilà / quand elle a vu que je faisais / que je faisais des trucs sympas en cuisine / autant dire que le village entier était au

courant et // c'est vrai que là aussi / je sais que dans les gens / qui viennent dîner à la maison ma mère c'est euh / c'est la fête absolue / je veux dire c'est / de venir à la maison c'est // je lui fais le plus beau des cadeaux / euh bon / voilà / [...] / sans / effectivement / sans cette confiance indéfectible / que peut avoir ma mère et ma femme euh / ben j'aurais pas du tout la même vie aujourd'hui / c'est clair" (30'10, entretien 2). Enfin, Floranne s'avère encore être "une source de motivation" (39'38, entretien 2) importante pour Thomas qui met un point d'honneur à travailler sa cuisine sous l'angle des contraintes considérables qui découlent de l'anorexie de sa jeune sœur (travail de l'aspect et des quantités).

2.6.3 L'épisode autodidactique à proprement parler (temps 2) (28-35 ans)

Connaissances de base et connaissances annexes

Nathalie, sa femme, bonne vivante d'origine bordelaise et organisatrice de salons (chocolat, grands vins) a largement participé à l'augmentation des connaissances de Thomas sur les grands crus – "Nathalie / avec les vins m'a encore ouvert // on va dire un rayonnage supplémentaire dans ma bibliothèque de goûts" (44'17, entretien 1) –. Plus que sa femme, l'ensemble de sa belle famille est amateur de bonne chair et tous ont un "foutu palais" (41'55, entretien 1). Ils sont donc naturellement reconnus comme aidant à l'apprentissage.

Quand Thomas aide sa tante à réviser son CAP de cuisine, l'occasion sociale dans laquelle il s'inscrit s'équilibre entre entraide et acquisition de connaissances. De plus, les marchés, que tout le monde fréquente pour faire ses courses, sont aussi une source d'échanges porteuse d'apprentissage. Voilà comment Thomas en parle : "Les marchés / c'est-à-dire que / on y va / à force d'y aller les commerçants vous connaissent // donc y a un petit rapport de séduction qui se fait / à un moment ils ont envie de vous faire découvrir un produit / une racine de radis / comment on fait cuire ça" (18'35, entretien 1).

Evaluation/motivation

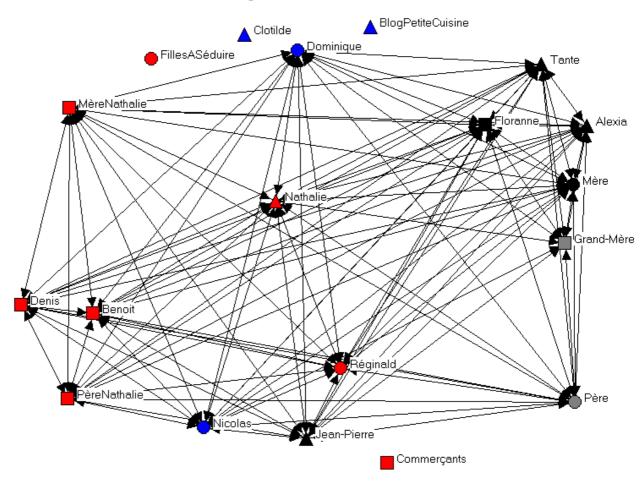
L'évaluation semble être opérée par les mêmes. Thomas nous dit que Nathalie est son "juge de tous les jours" (37'50, entretien 1). Il reconnaît aux membres de sa belle-famille le titre de "critiques les plus terribles" (42'43, entretien 1). Toutefois, ces évaluations régulières, parce qu'elles se passent plutôt bien, sont, en même temps, porteuses de réussite et d'encouragements. De plus, Thomas reconnaît Nathalie autant comme son "juge de tous les jours" que comme sa "première supportrice" (38'00, entretien 1). Evaluation et motivation cohabitent alors explicitement dans le comportement de sa compagne.

Du reste, Thomas n'"aurai[t] pas pu [s]e marier / [n]'aurai[t] pas pu avoir une femme qui aurait été végétalienne / avec euh // avec euh des parents qui ne connaissent que les trucs euh // que les trucs en boîte" (44'45, entretien 1). La "proximité" entre les uns et les autres peut expliquer la place importante qu'occupent Nathalie et sa famille dans le second temps de son apprentissage. Et au fil du temps, l'évaluation se ritualise. Nathalie a parfois presque le rôle d'un coach : "Vis-à-vis de ma femme / oui tous les jours / j'ai envie de l'épater / et tous les jours je veux qu'elle note des progrès par rapport à une évolution / [...] / c'est-à-dire que c'est clair qu'on va dire que tous les six mois on en discute / voilà un soir / qui est pour // où j'ai besoin de savoir en gros / ce qu'elle note elle comme avancées / euh / c'est-à-dire voilà est-ce que depuis six mois je fais plus un

travail sur la forme / est-ce que depuis six mois / c'est plus euh / je vais plus dans les / dans les sauces / est-ce que / et ben voilà" (10'10, entretien 2).

2.6.4 Une représentation graphique : synthèse

Graphe 13: Thomas



Légende :

Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage

Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler

Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique

Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage

Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

Dans le réseau de Thomas, 15 contacts sont aidants et 6 non-aidants (0,79). Ainsi, mère, sœurs, tante, grand-mère participent au déclenchement de l'auto-apprentissage. Les connaissances de base sont obtenues au départ chez les mêmes (grand-mère, tante). Certaines autres connaissances plus professionnelles s'obtiennent dans le monde du travail (Jean-Pierre). Enfin, les ami-e-s sont des contacts utiles pour s'évaluer (Reginald, filles à séduire) sans pour autant être les seuls. Plus tard, après que Thomas ait rencontré sa femme, nombreux sont les contacts (Nathalie, mère de Nathalie, père de Nathalie, Denis, Benoît) qui cumulent les rôles (connaissances, évaluation, motivation). Par ailleurs, à côté de ce microcosme, certaines relations quotidiennes peuvent s'afficher en complément, c'est le cas, par exemple, des commerçants du marché.

Nous pouvons constater que toutes les sphères de la vie sociale sont mobilisées ou, tout du moins, participent à l'autodidaxie de Thomas (famille, belle-famille, amis, amies). Nous pouvons aussi repérer une amélioration de l'efficacité relationnelle dans le second temps. En effet, toute la belle-famille semble "au service" de son apprentissage attestant peut-être que si la cuisine ne guide pas ses rencontres, elle en interdit certaines favorisant la construction d'un réseau "culinaire".

2.6.5 La conclusion de l'épisode autodidactique

La relation à l'éditeur est un marqueur de reconnaissance fort. La décision d'éditer valide, en effet, autant l'apprentissage autodidactique que le statut lié à l'objet d'apprentissage. La quatrième de couverture qui présente l'auteur comme un "cuisinier autodidacte" affirme cette reconnaissance. La relation à l'institution éducative témoigne, par ailleurs, de la volonté d'obtenir une reconnaissance officielle des apprentissages par soi-même¹⁷². Cet objectif est parfois rendu nécessaire dans des pays comme la France où le passeport pour l'emploi est souvent le diplôme. On peut encore noter que les compétences de Thomas sont largement reconnues, lors de sa reprise d'études, par ses camarades de classe. Alors, un "deal" (40'00, entretien 1) se met naturellement en place rendant les uns et les autres à la fois bénéficiaires et redevables : "Sur les gestes techniques / ils (les élèves durant la formation baccalauréat professionnel cuisine) étaient supérieurs à moi / maintenant / une cuisine c'est une équipe / moi je pouvais apporter autre chose qui était effectivement que j'avais euh / une culture des goûts nettement supérieure à eux" (46'45, entretien 1).

3. Pour une rapide vue d'ensemble

Il convient, enfin, avant toute autre chose, de dépasser les cas singuliers afin d'avoir, en prolongement, une vue d'ensemble des contacts des différents cas traités. Si une répartition en fonction du niveau d'étude ou de la catégorie socioprofessionnelle n'est pas pertinente vu la large étendue historique des cas traités, si une répartition par sexe ne l'est pas non plus vu la sur-représentation des autodidactes masculins – phénomène qui trouve un début d'explication dans l'article de Collet et Mosconi (2006) – d'autres descriptions sont utiles.

Ainsi, on identifie, sur les 10 cas étudiés¹⁷³, 241 contacts. Sur l'ensemble, 96 (39,8%) sont considérés comme n'aidant pas le sujet apprenant en situation autodidactique et 145 (60,2%) sont considérés comme l'aidant. Sur les 145 qui l'aident, certains jouent plutôt un rôle au début de l'épisode autodidactique (54), d'autres plutôt dans un second temps (65) et d'autres sont actifs sur l'ensemble de l'épisode (26). Nous constatons encore que les contacts convoqués par le générateur de noms sont soit sans lien avec l'objet d'apprentissage (98), soit avec un lien plutôt généraliste (55), soit enfin connaisseurs, en spécialistes, de l'objet d'apprentissage (88). Les contacts peuvent encore se répartir en fonction de leur utilité vis-à-vis du sujet apprenant. Ainsi, 96 n'ont aucune utilité dans le cadre de l'apprentissage autodidactique, 42 jouent un rôle au déclenchement, 109 sont des ressources informationnelles ou méthodologiques, 31

¹⁷² Cette phase de reprise d'études est soutenue financièrement par Nathalie car la perte de revenus, pour Thomas, durant cette année de formation est considérable. Le soutien à l'apprentissage est ici prolongé par un autre type de soutien tout aussi important.

¹⁷³ Jean, le bassiste autodidacte de B. Lehmann, n'entre pas en considération du fait de la faiblesse des données relationnelles.

interviennent d'une façon ou d'une autre lors d'une phase d'évaluation, 48 participent à orienter ou à motiver l'autodidacte et 11 apportent un soutien matériel ou financier à l'auto-apprenant. En outre, les contacts appartiennent à différentes sphères de la vie sociale que sont la sphère familiale (59), professionnelle (29), des ami-e-s (68), des connaissances (74) ou encore de la belle-famille (11).

Bibliographie

Becker, H. (1988). "Les mondes de l'Art". Paris : Flammarion.

Bourdieu, P. (1979). "La distinction". Paris: Ed de Minuit.

Collet, I.; Mosconi, N. (2006). "Genre et autoformation: Le cas de l'informatique". *Education Permanente*. Sept 2006. N° 168.

DE WILDE, L. (1996). "Monk". Paris: Editions Gallimard, Folio.

Douglass, F. (2006). "La vie de Frederick Douglass, esclave américain, écrite par luimême". Paris : Editions Gallimard.

GOFFMAN, E. (1968). "Asiles". Paris: Ed de Minuit.

Hatchuel, F. (2005). "Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir". Paris : Editions La Découverte.

Lehmann, B. (2005). "L'orchestre dans tous ses éclats — Ethnographie des formations symphoniques". Paris : La Découverte / Poche.

Perrenoud, M. (2007). "Les musicos, enquête sur des musiciens ordinaires". Paris : Editions La Découverte.

Poirier, J.P. (2005). "Ambroise Paré un urgentiste au XVIème siècle". Paris : Pygmalion.

SLIM, I. (1998). "Pimp – Mémoires d'un maquereau". Paris : Editions de l'Olivier / Le Seuil.

Sutherland, E. (1937). "The professional thief". Chicago: The University of Chicago Press

Sutherland, E. (1947). "Principles of criminology". Philadelphie, J.B. Lippincott.

X, M.; Haley, A. (1993). "L'autobiographie de Malcolm X". Paris: Editions Presses Pocket.

CHAPITRE 7: INTERPRÉTATIONS ET DISCUSSIONS

"Il n'y a pas de délire d'interprétation puisque toute interprétation est un délire."

ROSSET Clément, "Logique du pire" (1971)

Si le chapitre précédent avait pour vocation la présentation systématique des cas étudiés et la transparence méthodologique, il importe désormais d'interpréter les résultats bruts préalablement présentés. Ce temps d'interprétation se divisera de la façon suivante : nous ferons, premièrement, émerger une remarque d'ensemble (1), puis nous nous focaliserons successivement sur la temporalité de l'épisode autodidactique (2), la forme des contacts utiles (3), leur(s) rôle(s) (4) et les univers sociaux mobilisés (5) durant cet épisode.

1. Remarque d'ensemble : l'autodidaxie doit être vue et étudiée comme une activité sociale

L'autodidaxie doit être considérée comme une activité sociale (1.1). Cependant, si ce point est souvent affirmé dans la littérature, quelques précisions s'imposent (1.2).

1.1 L'autodidaxie est une activité sociale

Les différents cas étudiés, qu'ils soient d'hier ou d'aujourd'hui révèlent, de façon systématique, l'importance de la présence de "l'autre" durant les épisodes autodidactiques. Cette remarque et l'ensemble de celles qui lui sont sous-jacentes ne cherchent pas à nier le sentiment de solitude que l'autodidacte peut parfois ressentir. Elle affirme juste le contexte social dans lequel naît et vit son apprentissage.

Même si la méthodologie utilisée pour construire les réseaux sociaux des autodidactes présente quelques biais (parfois regroupement de contacts par famille¹⁷⁴, méthodologie de collecte des données relationnelles légèrement différentes entre les autodidactes d'hier et d'aujourd'hui¹⁷⁵), il semble pourtant possible d'affirmer l'importance des contacts utiles dans chacun des réseaux travaillés. En effet, le simple comptage des contacts utiles dans les différents cas en met en évidence 145 sur l'ensemble des 241 contacts repérés.

¹⁷⁴ Les contacts de T. Monk ont été regroupés par famille : "les jazzmen du Minton's" ou "les gens du quartier" par exemple.

¹⁷⁵ C'est le silence des sources historiques qui nous a contraints à procéder ainsi. De plus, les informations limitées concernant les liens d'interconnaissance durant les phases d'autodidaxie du passé ont rendu impossible la mesure de certaines propriétés classiques des réseaux sociaux.

Tableau 8: Les contacts utiles pour le sujet social apprenant en situation autodidactique

Autodidactes		Total des contacts	Contacts utiles	Contacts inutiles	Indice d'utilité autodidactique du réseau
Hier	A. Paré	30	21	09	0,70
	F. Douglass	18	12	6	0,67
	T. Monk	18	15	3	0,83
	I. Slim	31	18	13	0,58
	M. X	34	9	25	0,26
Total 1		131	75	56	0,57
Aujourd'hui	Gilles	34	24	10	0,71
	Seb	21	10	11	0,48
	Paquita	24	12	12	0,50
	Mathieu	12	9	3	0,75
	Jean	Données relationnelles insuffisantes pour construire le réseau			
	Thomas	19	15	4	0,79
Total 2		110	70	40	0,64
ΓΟΤΑL		241	145	96	0,60

Si la moyenne des contacts utiles est plus élevée pour l'autodidaxie contemporaine (0,64 pour 0,57), c'est certainement en partie dû à la méthodologie de collecte des données relationnelles. En effet, si le générateur de noms utilisé durant les entretiens favorisait l'apparition des contacts les plus importants¹⁷⁶, le relevé des contacts à l'intérieur des matériaux biographiques était quasi-systématique (une seule rencontre, même anodine, suffisait pour retenir le contact afin d'éviter de faire un choix arbitraire et peut-être contestable quant à l'importance des contacts¹⁷⁷). Le faible pourcentage de contacts utiles dans le réseau de Malcolm X, de Seb ou de Paquita semble, par ailleurs, pouvoir s'expliquer. Pour Malcolm, l'ensemble des contacts côtoyés durant son épisode délinquant participe à faire baisser le taux d'"utilité autodidactique" de son réseau. Sophia et sa sœur, Sammy, Freddie, Shorty, Rudy ou encore l'inspecteur Shark ou Archie l'Antillais sont des exemples de contacts parfois salutaires pour l'épisode délinquant mais non activables et non utiles pour l'épisode autodidactique considéré. De plus, il réalise son auto-apprentissage de la culture philosophique et religieuse en prison ce qui tend à réduire, au moins pour partie, les connexions possibles. En outre, nombreuses sont, chez lui, les relations épistolaires qui soutiennent l'apprentissage de son nouveau métier. Concernant Seb, l'objet très particulier et peu académique qu'il travaille et le mal qu'il éprouve à identifier le rôle de l'autre dans son apprentissage peuvent expliquer le seul 48 % de contacts utiles dans son réseau même si, en soi, ce résultat n'est pas mauvais. Pour Paquita, la jeunesse de son apprentissage est certainement une des causes des 50 % de contacts utiles qui, du reste, apparaissent très majoritairement dans la partie récente du réseau (belle-famille).

17

¹⁷⁶ A titre d'exemple : générateur de noms, question 2 : "Après avoir consulté votre répertoire téléphonique (papier ou électronique), présentez les *trois ou quatre contacts* qui sont, pour vous, *les plus importants*". Question 3 : "Au cours de votre période d'auto-apprentissage quelles sont *les trois ou quatre personnes* avec lesquelles vous avez *le plus discuté de sujets importants* pour vous ?".

¹⁷⁷ Sauf pour F. Douglass où l'importance du nombre de contacts cités dans les premiers chapitres et la faiblesse des détails qui les caractérisent nous ont forcés à retenir uniquement les données relationnelles issues du chapitre 6 et 7 qui précisent l'auto-apprentissage de la lecture et de l'écriture.

1.2 Discussion

Si nombreux sont les auteurs qui affirment que l'autodidacte n'est pas un "Robinson de la formation"¹⁷⁸, il paraît utile de discuter ce point en particulier concernant l'autodidaxie d'hier (1.2.1). En outre, la fréquente référence au mythe de Robinson justifie que l'on s'arrête un instant sur ce point (1.2.2).

1.2.1 Une constante affirmation qui mérite pourtant d'être précisée en particulier concernant l'autodidaxie d'hier

Si le sens commun voit souvent l'autodidacte comme l'homme le plus seul du monde¹⁷⁹, certains auteurs affirment, sinon qu'il l'est encore, au moins qu'il l'a été. Concernant les autodidactes contemporains, G. Le Meur reconnaît par exemple qu'"il ne s'agit plus d'actions de Robinson Crusoé de la culture" (Le Meur, 1998, p. 114) laissant alors entendre, en creux, que les autodidactes du passé relevaient d'un modèle d'apprentissage solitaire. Il faut alors être prudent. Si l'impression de solitude était plus grande dans le passé, cela ne signifie pas pour autant que l'autodidacte et son projet d'apprentissage n'étaient pas soutenus par des relations sociales utiles. En effet, les cas d'autodidaxie d'hier étudiés montrent la sociabilité qui existait autour de l'apprentissage autodidactique du passé. Ce premier résultat témoigne, alors, de l'importance de "dépasser une vision essentiellement centrée sur l'individu-apprenant pour déplacer l'étude de l'autoformation au niveau des relations qui animent le processus lui-même" (Eneau, 2005, p. 34) afin de remettre en cause nos *a priori* sur la question.

1.2.2 Et Robinson dans tout ça? 180

Puisque, pour affirmer la sociabilité autodidactique, il est souvent avancé que l'autodidacte n'est pas un Robinson Crusoé de la formation, il est intéressant de s'assurer du bien-fondé de cette référence. Qui est, par conséquent, ce Robinson ? C'est un être social réduit au mythe de l'isolement dont la vie peut se schématiser comme suit¹⁸¹:

p339 p37 p87 p257 p370 27 ans 25 ans 10 ans (mini) 3 ans Sur l'île Robinson avant son Isolement sur l'île retour Source d'apprentissage ou de réapprentissage isolement (forte avec au sociabilité, ouverture moins Soit 51% en nombre de pages et sur le monde) une 40% en nombre d'années d'existence personne

Schéma 3 : La vie de Robinson Crusoé

Sa vie donne souvent l'impression d'être limitée à "une version réduite à la séquence insulaire" (Naugrette, 2003, p. 18). Toutefois, au-delà de la "robinsonnade" et du mythe

¹⁷⁸ Voir Chapitre 3 - 3 - 3.1.

¹⁷⁹ Le Figaro Entreprise, 27/06/2005, Dossier "Je me suis fait tout seul".

¹⁸⁰ Cette partie renvoie à un article précédemment publié (Cyrot, 2007).

¹⁸¹ Ce schéma traite uniquement "Robinson Crusoé" qui est en réalité le premier volet d'une trilogie composée des "Autres aventures" et des "Réflexions sérieuses".

qui renvoie l'image de l'homme prééconomique redécouvrant "les vertus du travail manuel [et] les dépenses adaptées aux seuls besoins vitaux" (Naugrette, 2003, p. 21) au sein d'une nature abondante et source d'enseignements nombreux, le roman promeut aussi "l'homme économique" dans le cadre d'une "fable protestante" (p. 22). De la même façon, le héros de D. Defoe ne peut pas se voir allouer les seuls attributs issus du champ lexical de l'isolement. En effet, Robinson Crusoé est avant tout caractérisé par l'instruction que lui a donnée son père (Defoe, 2003, p. 37), par son ouverture sur le monde (voyages) et par sa volonté de prendre ses distances par rapport au foyer familial (p. 51), malgré le mauvais sort qui semble le poursuivre dès le début et sans que cette recherche d'autonomie ne soit inexorablement synonyme d'isolement. On peut encore noter sa capacité à créer des situations d'apprentissage originales qu'il se trouve en société ou isolé sur son île. Le roman et le héros sont ainsi bien plus complets et dialectiques que le mythe qui en découle. En effet, à l'homme économique s'oppose l'homme prééconomique, au savoir acquis par l'éducation domestique (p. 37) s'oppose l'apprentissage ou la redécouverte autodidactique dans de nombreuses situations, à la sociabilité du début (parents, compagnons) s'oppose l'isolement insulaire. Par conséquent, Robinson Crusoé illustre deux points susceptibles de nous intéresser dans notre lecture comparée. D'une part, le roman révèle une imbrication d'épisodes d'apprentissage tels que l'autodidacte peut en vivre aujourd'hui. D'autre part, il souligne certaines caractéristiques de l'épisode autodidactique, en particulier pendant la période insulaire.

La stricte prise en compte de Robinson laisse apparaître un certain nombre d'épisodes de vie souvent caractérisés par une mort symbolique (fuite, naufrage) et par une nouvelle naissance. Alors, s'il est difficile d'affirmer la ressemblance entre l'autodidacte et le mythe de Robinson, les nombreux épisodes du personnage du roman de D. Defoe semblent plus en accord avec la réalité autodidactique. En effet, l'ordonnancement des épisodes d'apprentissage de Robinson est le suivant : éducation domestique (père), apprentissage des autres et des situations (compagnons et voyages), apprentissage en solitaire (51 % du roman en nombre de pages, 40 % en nombre d'années), apprentissage à deux (Vendredi). Le retour en Angleterre donne, par ailleurs, à ce schéma une forme circulaire et donc cyclique. L'autodidacte moderne vit, lui aussi, un enchaînement d'épisodes variés d'apprentissage. Son autodidaxie croise le rapport au maître durant le passage sur les bancs de l'école obligatoire, mais aussi durant les apprentissages hétéroformatifs qui jalonnent la vie active (formations courtes, cours du soir, reprise d'études) et se conjugue aux apprentissages en situation et à d'éventuelles personnes-ressource. L'autodidaxie contemporaine n'est donc pas exclusive des autres démarches d'apprentissage. Vu sous cet angle, l'autodidacte contemporain¹⁸² semble particulièrement correspondre au modèle de Robinson. Ce constat met alors en évidence un va-et-vient entre les formes d'apprentissage qui justifie, à nouveau, l'approche de l'autodidaxie comme épisode.

¹⁵

¹⁸² Si nous insistons sur l'autodidaxie contemporaine, c'est à cause de l'obligation scolaire qui s'est peu à peu imposée.

Apprentissages auto didactiques

Apprentissages en situation (professionnels, domestiques)

Apprentissages hétéroformatifs (domestiques, scolaires)

Schéma 4 : Connexions entre les différentes formes d'apprentissage¹⁸³

De la même façon, le long épisode autodidactique vécu par Robinson sur son île révèle certains traits caractéristiques de l'autodidaxie comme le rôle prééminent du hasard (Defoe, 2003, p. 123) et l'importance des essais successifs (p. 168-169, p. 199). Il relativise aussi la solitude insulaire du naufragé. En effet, outre le rapprochement à Dieu et les animaux qui l'entourent, dont Poll, son cher perroquet, l'arrivée de Vendredi annonce le rapport à l'autre en situation autodidactique. Alors, si l'autodidacte paraît éloigné du mythe de Robinson caractérisé par l'isolement, le roman de D. Defoe s'avère être un outil intéressant pour comprendre l'autodidaxie contemporaine, en particulier dans les relations, synchrones ou asynchrones, qu'elle entretient avec l'hétéroformation.

2. Sociabilités autodidactiques : trois temps sociaux différents

Les épisodes autodidactiques laissent apparaître trois temps sociaux qui sont le déclenchement (2.1), l'épisode autodidactique à proprement parler (2.2) et la conclusion de l'épisode en question (2.3). Chacun de ces temps répond à des logiques qui lui sont propres et qu'il importe de commenter désormais.

2.1 Le déclenchement de l'épisode autodidactique

Le déclenchement de l'épisode semble émerger de la savante combinaison de différents types de sociabilités. Ainsi, certaines sociabilités favorables à l'objet ou à la démarche d'apprentissage (2.1.1) cohabitent avec des sociabilités parfois contrariantes (2.1.2) ou dissuasives (2.1.3).

2.1.1 Sociabilités favorables

En considérant que sa famille a une relation particulière à la cuisine – "C'est clair qu'il y a un truc qui est lié à la nourriture chez nous qui est très très fort" (Thomas, 32'30, entretien 1) –, Thomas affirme combien la naissance d'un épisode autodidactique,

¹⁸³ Ce schéma tente de mettre en évidence les liens qui existent entre différentes formes d'apprentissage notoirement distinctes. En effet, si l'hétéroformation, du fait de son préfixe, renvoie au rôle d'un tiers dans la formation d'un individu, l'autodidaxie révèle un auto-apprentissage intentionnel "en dehors de tout dispositif éducatif formel et sans l'intervention d'un agent éducatif institué" (Carré, 1994) et l'apprentissage en situation une forme d'apprentissage "sur le tas" sans pour autant qu'il soit caractérisé par l'intentionnalité. Nous considérerons qu'un auto-apprentissage intentionnel en situation relèverait plutôt de l'autodidaxie du fait de son intentionalité. De la même façon, un apprentissage en situation dicté par un "maître" révèlerait une forme d'hétéroformation. Par cette rapide précision, nous justifions le bienfondé du clivage que nous avons retenu.

souvent exclusivement attachée à la décision propre du sujet apprenant, est aussi liée aux relations sociales qu'il vit. Mathieu qui évoque l'importance de Wilrold et d'Olivier, Gilles qui rit lorsque le parcours de son père batteur lui revient comme un souvenir, Paquita qui nous présente David, son compagnon, dont la langue maternelle – le portugais – devient son objet d'apprentissage autodidactique, Seb qui présente Loïc comme un contact d'importance dans l'intégration de son premier groupe, intégration qui, par la même occasion, posera, pour lui, le chant comme objet d'apprentissage, Jean le contrebassiste de B. Lehmann qui évoque ce curieux jour durant lequel son frère lui propose une contrebasse contre une place de musicien dans l'orchestre familial, tous à leur façon, révèlent une relation ou une occasion sociale (sinon plusieurs) à la source du projet autodidactique. Ce constat ne se limite pas à la seule autodidaxie contemporaine. Les autodidactes d'hier présentent, eux aussi, à leur façon, un événement social au départ de leur projet d'auto-apprentissage : Ambroise Paré naît dans une famille qui n'est pas insensible à la médecine et à la chirurgie puisque son grand frère est barbierchirurgien avant lui et que sa sœur aînée épouse un chirurgien de Paris. De plus, le maître Jean Vialat, barbier ordinaire du comte, le "prend" comme apprenti et Jacques Goupil, praticien réputé qui enseigne au Collège de France le "remarque". En outre, la rencontre avec le lithotomiste Laurent Collot, a pu faire naître chez Ambroise une sorte de vocation. Pour les autres, le mécanisme semble relativement voisin. F. Douglass est initié à la lecture-écriture par Mme Auld, T. Monk choisit le piano après que sa mère en a acheté un pour Marion, sa sœur, I. Slim est bercé dans un milieu qui convoque autant l'escroquerie que le proxénétisme et Malcolm X poursuit un objectif qui prolonge naturellement celui de son père après avoir été guidé par Bimbi ou certains de ses frères et sœurs (Philbert, Reginald, Hilda).

2.1.2 Sociabilités contrariantes

Il importe cependant aussi de noter que les relations qui expliquent la naissance de l'autodidaxie ne se limitent pas aux seules relations positives. En effet, si les relations favorables aident à choisir l'objet d'apprentissage, certaines relations contrariantes expliquent le choix de la démarche. Rappelons-nous que M. Auld, le maître de F. Douglass, interdit à sa femme de continuer à lui enseigner la lecture :

"« Donnez-en long comme le doigt à un nègre, il en voudra long comme le bras. La seule chose qu'un nègre doit savoir c'est obéir à son maître – faire ce qu'on lui dit de faire. L'instruction *gâterait* le meilleur nègre du monde. Si vous apprenez à lire à ce nègre (il parlait de moi), il ne sera pas possible de le garder. Cela le rendrait pour toujours inapte à l'esclavage. Il deviendrait aussitôt indocile et perdrait toute valeur pour son maître. Quant à lui-même, l'instruction ne lui serait d'aucun bénéfice et ne pourrait que lui nuire. Elle le rendrait mécontent et malheureux »" (Douglass, 2006, p. 68).

La force que déploie M. Auld afin d'interdire à son esclave l'accès à la lecture et à l'écriture force F. Douglass à reconnaître que "si [il a] appris à lire, [il] le doi[t] presque autant à l'opposition acharnée de [s]on maître qu'au secours aimable de [s]a maîtresse. [Il] reconnai[t] le bénéfice des deux" (p. 69). Rappelons-nous aussi Thomas dont la réussite du père lui sert, au départ, de modèle – "on m'a dit que je ferais sûrement du commerce / que je serais sûrement un vendeur comme papa" (Thomas, 40'00, entretien 1) – le forçant alors à tenir un certain rang scolaire (école de commerce) et lui interdisant, de fait, une formation en cuisine.

2.1.3 Sociabilités dissuasives

Ces premières remarques doivent cependant être nuancées et complétées. En effet, même si cela est plus rare, il peut apparaître des contacts et des relations qui ont pour objet de freiner les initiatives autodidactiques en montrant les dangers qui sont contenus à l'intérieur de l'épisode engagé. Ces discours désincitatifs ou dissuasifs relèvent alors souvent du choix de l'objet et des risques qui y sont liés. Après avoir confié quelques précieuses informations à I. Slim, Pretty Preston, en racontant sa propre histoire, livre un discours dissuasif à l'apprenti proxénète. Il raconte comment Sweet Jones l'a trahi quand il était dans le besoin alors qu'il lui avait assuré son soutien :

"[...]. Et puis, à midi, deux flics sont arrivés. Ils ont défoncé la porte. Moi, j'étais en pyjama, je planais tranquillement. Ils ont trouvé la came et m'ont bouclé pour détention de stupéfiants. J'en ai pris pour cinq ans. On m'a envoyé à la prison de la ville et là, j'ai été sevré brutalement. Ensuite, j'ai fait trois ans et neuf mois à la prison d'Etat. J'y ai laissé mes cheveux, mes dents et ma belle gueule. Un taulard m'a foutu un coup de couteau dans la plomberie. Depuis, je boite et je suis obligé de pisser avec un tube sur ma hanche. Et je n'ai plus jamais eu de pute" (Slim, 1998, p. 120).

Toutefois, les pressions dissuasives n'ont pas forcément l'effet escompté. Pour I. Slim, le discours de Pretty Preston ne fait que confirmer le bon choix de l'itinéraire qu'il prend :

"Après avoir entendu tout ça, j'avais toujours une envie folle de tenter l'aventure dans la grande ville. Le récit de Preston n'avait fait qu'augmenter mon désir de rencontrer Sweet, le caïd au cœur de glace. Si j'avais été un peu plus intelligent, j'aurais sauté dans la Ford et je serais retourné à la cambrousse" (Slim, 1998, p. 120).

Si les contacts sont souvent évoqués un à un, c'est parfois leur combinaison qui permet de comprendre le déclenchement de l'épisode autodidactique, comme c'est le cas par exemple pour Thomas ou pour I. Slim. Nous développerons ce point un peu plus loin.

2.2 L'épisode autodidactique à proprement parler

Comme durant la phase de déclenchement de l'autodidaxie, la lecture des temps d'apprentissage des différents épisodes autodidactiques révèle la dimension éminemment sociale de l'apprentissage par soi-même. Cependant, ces relations sociales présentent des caractéristiques parfois différentes. Une des principales différences réside dans le caractère choisi (2.2.1) ou non choisi (subi) (2.2.2) de cette relation. En effet, l'autodidacte devient, de plus en plus, le maître de ses propres apprentissages, créant lui-même les occasions sociales qui lui sont nécessaires tout en profitant des "aubaines sociales" ou "effets d'opportunité" qui s'offrent à lui. Il paraît alors faire preuve de toujours plus de responsabilité éducative profitant au passage de la mécanique du "hasard" dont il sait s'emparer. En cela, ce deuxième temps affirme une logique très différente du premier temps d'impulsion même si le clivage stratégie/hasard est un peu artificiel (2.2.3).

2.2.1 Sociabilités choisies et stratégies relationnelles

Certaines sociabilités autodidactiques reposent sur des liens antérieurs (connaissance, amitié). L'autodidacte choisit alors son contact parce qu'il est facilement activable. Seb retient Lionel, bon guitariste et bon bassiste, peut être parce que les relations passées rendent la chose plus facile. Toutefois, d'autres relations utiles pour l'auto-apprentissage sont choisies sans pour autant reposer sur un lien déjà existant ni relever d'une stratégie particulière. C'est le cas de l'importante rencontre entre Malcolm X et E. Muhammad. Ainsi, celle-ci découle d'une lettre – simplicité épistolaire – que Malcolm envoya à E. Muhammad guidé par ses frères et sœurs.

"J'écrivis à Elijah Muhammad. Il habitait alors Chicago. J'ai dû récrire vingtcinq fois cette première lettre d'une page. Je voulais qu'elle soit lisible et compréhensible. Mais je n'arrivais même pas à déchiffrer ma propre écriture! Mon orthographe, ma grammaire étaient encore bien pires. Du mieux que je pouvais, j'exposai à Elijah Muhammad que mes frères et sœurs m'avaient parlé de lui, et je m'excusai de ma propre lettre" (X et Haley, 1993, p. 151)

En parallèle, certaines occasions sociales sont éminemment stratégiques. F. Douglass monte des "plans" qui lui permettent d'utiliser les jeunes blancs afin d'apprendre à lire et à écrire. I. Slim crée une situation à l'intérieur de laquelle il pourra rencontrer Sweet Jones puis, parce que la rencontre n'est pas concluante, passe par Glass Top, un ami de Sweet Jones, pour atteindre son objectif comme l'extrait ci-dessous en témoigne :

"Je restais dans la Ford à observer Sweet en cherchant un moyen de renouer le contact avec lui. La situation semblait désespérée. Sweet finit par rendre place à l'arrière de sa Duesenberg. [...]. La voiture s'éloigna dans un rugissement de moteur. Je vis Glass Top tapoter sa coiffure luisante tandis qu'il entrait au Roost

« Ce type aux cheveux gominés [...] pourrait peut-être me servir d'intermédiaire pour remettre le grappin sur Sweet », pensai-je.

Je sortis de la Ford et retournai au Roost. La boîte commençait à se remplir. J'avais de la chance, il y avait un tabouret libre au milieu du bar.

Le beau mec était assis juste à côté. [...]

Je ne perdis pas de temps. J'avais peur que le beau mec s'en aille. Je cessai d'observer dans le miroir les femelles surexcitées et me tournai vers lui en effleurant sa manche.

Γ 1

- [...] Je m'appelle Young Blood¹⁸⁴. Je suis un ami de Preston. C'est toi, le célèbre Glass Top ? Ce serait un grand honneur pour moi de te payer un verre." (Slim, 1998, p. 149)

En prolongement, rappelons-nous Seb qui se rapproche, pendant les concerts, de Julien, Flo ou Xavier, eux-mêmes chanteurs dans des groupes appartenant au même courant musical, pour profiter de leurs influences. Rappelons-nous aussi Jean qui vole la méthode de contrebasse que le tailleur de la famille utilisait peut-être pour décorer sa boutique.

-

¹⁸⁴ Surnom de I. Slim

2.2.2 Sociabilités non choisies (subies) et aléas sociaux

Les relations d'aide à l'apprentissage ne sont évidemment pas toutes choisies. Malcolm X rencontre Bimbi en prison, Seb exploite les compétences de Mathieu, un collègue de travail, Thomas utilise les choix d'orientation de sa sœur et lit ses revues durant ses temps libres, F. Douglass, par l'heureuse initiative de son ancien maître, se retrouve à Baltimore avec une nouvelle maîtresse au "visage blanc rayonnant des sentiments les plus doux" (Douglass, 2006, p. 51) qui l'initie au rudiment de la lecture. En outre, cet aléa social est vu par F. Douglass sous l'angle de la providence bienveillante :

"Je considère mon départ de la plantation du colonel Lloyd comme un des événements les plus importants de ma vie. Il est possible, et même probable, que sans le simple fait d'être déplacé de cette plantation à Baltimore, au lieu d'être aujourd'hui assis à ma propre table à écrire ce récit, jouissant de la liberté et du bonheur d'un foyer, je serais encore prisonnier du joug blessant de l'esclavage. Le départ pour Baltimore posa les fondations de ma prospérité future et lui ouvrit la porte. Je l'ai toujours regardé comme la première manifestation claire de la providence bienveillante qui m'a toujours accompagné depuis lors et qui a marqué ma vie de tant de ses faveurs." (Douglass, 2006, p. 51)

Le cas d'A. Paré est encore éclairant sur ce point. Voilà ce qu'il se passe lorsqu'il rencontre, par hasard, chez l'apothicaire, une vieille villageoise qui lui distille quelques conseils pour soigner les brûlures.

"Un garçon de cuisine de Monsieur de Montejan étant tombé dans une marmite pleine d'huile bouillante, Paré se rend en hâte chez l'apothicaire pour obtenir les médicaments *réfrigérants* habituels dans ce cas. Une bonne vieille villageoise qui se trouve là lui conseille d'appliquer sur les parties brûlées des oignons crus, pilés avec un peu de sel. Mais il doit les appliquer uniquement aux endroits où la peau est intacte, sans ulcérations. Paré demande à la vieille si elle a expérimenté la méthode. « Si, Messé, répond-elle, a la fe de Dé. » - « Oui, Monsieur, par la foi de Dieu. »

Fidèle à sa démarche expérimentale, Paré traite une partie des brûlures du marmiton avec des oignons, le reste avec des *réfrigérants*. Aux endroits où il a mis les oignons, il n'y a ni ampoules ni phlyctènes ; là où il n'en a pas mis, tout est gonflé et œdematié." (Poirier, 2005, p. 46)

Concernant les relations choisies ou non choisies, évidemment, la liste ici dressée n'est pas exhaustive. Elle témoigne juste du fait que chacun des autodidactes étudiés s'inscrit, à un moment ou à un autre, dans un apprentissage socialisé qui relève parfois de la mécanique du choix voire de la stratégie, parfois de la dynamique de l'aléa. Ces deux types de sociabilités cohabitent évidemment à l'intérieur des différents cas.

2.2.3 Choisi/non choisi, stratégie/aléas : une simplification abusive

Toutefois, le clivage strictement binaire est une simplification abusive de cette réalité sociale et il paraît plus juste d'envisager un continuum de situations sociales s'étalant des relations non choisies à celles qui le sont. En effet, si Thomas choisit sa femme et sa belle-famille, son choix n'est que partiellement attaché à son apprentissage, même s'il affirme : "Je n'aurais pas pu me marier / n'aurais pas pu avoir une femme qui aurait été

végétalienne / avec euh // avec euh des parents qui ne connaissent que les trucs euh // que les trucs en boîte" (Thomas, 44'45, entretien 1). De la même façon, lorsque A. Paré part pour l'Hôtel-Dieu à Paris, il recherche un environnement adapté à ses objectifs. Cependant, il ne choisit pas Jacques Goupil. C'est "Goupil [qui] s'intéresse au jeune homme, l'emploie comme assistant pour des actes de petite chirurgie, lui enseigne les méthodes les plus neuves" (Poirier, 2005, p. 30). Alors, compter les relations qui relèveraient plutôt du "choisi" et celles qui relèveraient plutôt du "non choisi" ("subi") serait difficile voire contestable. Nous nous contenterons de retenir que durant les épisodes autodidactiques de nombreuses relations sociales sont sources de soutien et que leur forme (choisi/non choisi) varie à l'intérieur d'un continuum allant des relations les moins choisies aux relations les plus choisies. Le cas de Paquita, autodidacte en portugais, illustre assez bien cette curieuse ambiguïté. Elle vit de nombreuses relations sous contrainte (belle-famille). Malgré cela, un choix est très clairement opéré. En effet, Paquita préfère, pour son apprentissage, la mère de David à son père car, pour elle, le père de David est moins pédagogue (1'14'03, entretien 1) et possède un accent (1'14'10, entretien 1) qui rend son discours plus difficile à saisir. Elle essaie donc "de ne pas apprendre / son portugais à lui" (1'14'30, entretien 1). Cette illustration souligne une réalité courante où se croisent aléa et choix même si, ici, le choix s'inverse pour prendre la forme d'un refus.

2.3 La conclusion de l'épisode autodidactique

Le temps conclusif est toujours un temps générateur de reconnaissance et prend forme socialement. Au regard des cas étudiés, ce mécanisme de reconnaissance conclusive réside soit dans des relations intermédiées par un objet publié (ouvrages, disques, pages Myspace) (2.3.1), soit dans des relations institutionnelles qui ont pour but de valider les savoirs acquis par soi-même (2.3.2), soit dans des relations d'accompagnement pédagogique avec un apprenant qui en a besoin (2.3.3), soit dans des relations sociales qui guident le choix de l'objet d'apprentissage d'une autre personne (2.3.4). Un temps conclusif peut réunir un, plusieurs ou l'ensemble de ces rites sociaux.

2.3.1 Les relations intermédiées : la publication du résultat de l'auto-apprentissage

Si la publication d'un ouvrage génère une relation intermédiée (lecteur par exemple), elle nécessite, de plus, des relations sociales classiques en particulier à l'éditeur. Six des onze cas travaillés intègrent ce temps de reconnaissance conclusive. A. Paré publie des ouvrages de chirurgie. T. Monk grave de nombreux disques. I. Slim publie son autobiographie "Pimp — mémoire d'un maquereau". Gilles enregistre une démo de quatre titres en studio. Seb réalise, avec ses groupes, ses premiers enregistrements en studio et publie sa page Myspace. Thomas réussit à faire éditer son premier ouvrage de cuisine. Toutefois, ce type de relations conclusives nécessite à la fois un haut niveau de maîtrise et des opportunités éditoriales (perspective de vente, connaissance et possession de matériels techniques permettant l'autoédition).

2.3.2 Les relations à l'institution : la certification des auto-apprentissages

Les relations à l'institution sont souvent, en tout cas pour les apprentissages académiques, un moyen de reconnaissance sociale. Cinq des onze cas étudiés révèlent ce genre de relation. A. Paré passe des diplômes qui lui permettent de devenir successivement barbier-chirurgien, licencié puis maître en chirurgie. M. X est nommé Assistant Pasteur puis Pasteur. Jean prépare le concours d'entrée au conservatoire. Thomas reprend ses études et s'inscrit en Baccalauréat professionnel de cuisine. Gilles,

quant à lui, flirte à deux reprises avec une école de musique même si, dans ce cas, la relation à l'institution et aux individus qui la représentent n'a pas été concluante. Là encore, il faut noter l'importance d'avoir un objet d'apprentissage académique pour pouvoir prétendre à ce genre de reconnaissance institutionnelle.

2.3.3 Les relations pédagogiques : la transmission des savoirs acquis

Il est encore plus fréquent que l'autodidacte, lorsqu'il atteint un certain niveau de maîtrise partage son savoir avec d'autres. Huit des onze cas étudiés affichent ce comportement relationnel conclusif. A. Paré publie des ouvrages dont le but est la transmission de savoirs. F. Douglass consacre ses dimanches à enseigner la lecture à ses compagnons d'esclavage. T. Monk intervient ponctuellement, selon L. de Wilde, à la Juilliard School, cette prestigieuse école de musique new-yorkaise. I. Slim promet à Shorty, un gamin qui l'aida à s'évader de prison, de rester en contact avec lui et de lui apprendre le métier de mac à sa sortie de prison. Il enseigne, de plus, au gré du lecteur, soit l'art du proxénétisme soit la dissuasion de se lancer dans ce métier guère noble. M. X est l'orateur le plus demandé dans les universités américaines. Mathieu soutient Jérémy au démarrage de son apprentissage de la guitare. Jean enseigne la contrebasse. Thomas partage ses connaissances des goûts et des saveurs avec ses camarades de classe en échange de leur aide sur les aspects techniques de la cuisine (découpe par exemple).

2.3.4 Le legs : la transmission de l'objet d'apprentissage et du désir d'apprendre

S'il est souvent passeur de savoir, comme nous l'avons évoqué plus haut, il peut aussi devenir un "passeur d'objet d'apprentissage". En effet, quatre cas affirment cet aspect conclusif. A. Paré rend service à son frère, Jehan, en emmenant son neveu qui ne veut rien apprendre, chez un ami apothicaire afin de le mettre sur la voie du savoir. F. Douglass veut éveiller chez ses frères noirs le désir d'apprendre à lire. Gilles évoque une batterie jouet qu'il souhaite offrir à son filleul comme pour le mettre sur la voie. Mathieu, quant à lui, nous dit qu'après lui, son ami Jérémy est devenu autodidacte, qu'il s'est initié à la guitare.

Si les quatre types de relations conclusives sont intéressants, une ambiguïté subsiste. En effet, le terme "conclusion" ou ses dérivés – "relations conclusives" – est insatisfaisant. C'est vrai que si d'un côté, il véhicule bien une certaine idée de fin ou d'aboutissement, ce terme ne retient pas le mouvement itératif qui caractérise l'apprentissage par soimême. En cela, nous reconnaissons le caractère imparfait du terme pour l'instant choisi sans en avoir aujourd'hui trouvé de meilleur.

2.4 Discussion

Les résultats identifiés font écho à certaines recherches qui ont abordé précédemment la dimension sociale de l'autodidaxie. Ainsi, nos résultats prolongent, dans le cadre d'une lecture globale, ceux de C. Fossé-Poliak (1992) sur l'impulsion des projets autodidactiques, ceux de G. Spear et D. Mocker (1984) lorsqu'ils soulignent la dimension aléatoire des apprentissages par soi-même, ceux de N. Tremblay (1986, 2003) quand elle évoque la présence de stratégies durant les périodes autoformatives ou encore ceux de C. Verrier (1999) lorsqu'il commente la relation pédagogique dans laquelle l'autodidacte peut se retrouver en fin d'épisode.

Ainsi, comme C. Fossé-Poliak (1992), nous reconnaissons le poids des relations sociales issues de la sphère familiale proche ou élargie mais aussi de nombreux autres univers de rencontre dans l'impulsion des projets autodidactiques. Alors, ces relations véhiculent soit une forme d'héritage lorsqu'elles sont filiales ou familiales (famille proche, famille élargie, oncle d'Amérique) soit une occasion sociale porteuse lorsqu'elles émanent des autres univers de rencontre. Concernant la dialectique stratégie/aléa nous avons identifié l'importance des deux. En effet, les aléas (sociaux pour ce qui nous intéresse) identifiés prolongent les premiers regards de P. Bourdieu (1979) qui évoque la méthode de l'autodidacte sous l'angle du "classement arbitraire" ou de l'"éclectisme forcé de cette culture acquise au hasard" (p. 378), de G. Spear et D. Mocker (1984) qui parlent de "cadre organisateur" ou encore de C. Verrier qui considère que "la contingence, l'aléa, le fortuit sont [...] totalement constitutifs" (1999, p. 110-111) de la démarche auto-apprenante l'invitant à parler de "désordre productif" (p. 110). En parallèle, la stratégie n'est pas absente comme N. Tremblay l'a déjà souligné. En effet, certains de ses interviewés "rendent compte [...] des stratégies audacieuses qu'ils déploient parfois pour obtenir des contacts" (2003, p. 176). Les deux citations qui suivent en témoignent :

"Alors je me suis dit OK, [...] elle ne veut pas me parler au téléphone [...]. Je suis allé à sa conférence et là, eh bien, je lui ai parlé"

ou encore:

"Vous savez ce que j'ai fait ? Me suis inscrite à un cours. Pas pour le cours. Et là, j'ai rencontré plein de monde (sic)... plein... et de là, y'en a eu d'autres et encore d'autres et certains avec qui je continue d'échanger même si ça fait bientôt dix ans" (Tremblay, 2003, p. 176)

Enfin, N. Tremblay (2003) reconnaît aussi, à travers son principe 19 (plus l'autodidacte acquiert des compétences, plus il est invité à transmettre son savoir), que "l'autodidacte est un apprenant dont le savoir peut être recherché et reconnu. Cette reconnaissance sociale peut venir du milieu immédiat (voisinage, famille, ville ou village) mais également d'instances formelles intéressées aux résultats obtenus (associations, sociétés, ministères, entreprises)" (Tremblay, 2003, p. 152). Alors, il peut souvent devenir à son tour "transmetteur de savoir" (Verrier, 1999, p. 169) que cela s'inscrive à l'intérieur d'un processus de reconnaissance sociale ou dans une stratégie d'auto-instruction qui lui permet de tirer profit de la relation pédagogique. Ce besoin de transmettre les savoirs acquis en fin d'autodidaxie pousse C. Verrier à avancer "que finalement les autodidactes sont des produits en quelque sorte paradoxaux de l'école vis-à-vis de laquelle ils demeurent en situation de dépendance" (Verrier, 1999, p. 150). Cette curieuse relation à la forme scolaire ressort même de l'entretien avec Seb, partisan de l'apprentissage indépendant, lorsqu'il évoque l'idée de prendre des cours s'il voulait chanter de façon plus académique (6'30, entretien 1).

3. "L'AUTRE" : LA VARIÉTÉ DE SES FORMES DURANT L'ÉPISODE AUTODIDACTIQUE

Les nombreuses formes de "l'autre" nous invitent à retenir deux clivages particuliers. En effet, si d'un côté, "l'autre" peut soit impacter soit être impacté par l'autodidaxie (3.1), d'un autre côté, sa figure change selon qu'il est anonyme ou discret ou, au contraire, tuteur, guide spirituel ou mentor (3.2).

3.1 "L'autre" impactant et "l'autre" impacté

Puisque l'autodidaxie est clairement un phénomène social, il peut être intéressant de percevoir quel impact génèrent les relations interpersonnelles identifiées. En effet, cet "autre" lié à l'épisode autodidactique est soit "impacté" (il n'est pas à l'origine de l'impact et en supporte les conséquences) (3.1.1) soit "impactant" (il est à l'origine de l'impact et n'en supporte pas les conséquences) (3.1.2). Cette nouvelle dichotomie qui touche désormais les contacts prolonge naturellement le clivage entre relations sociales choisies et non choisies. Elle souligne, de plus, une première approche de la temporalité des sociabilités autodidactiques (3.1.3).

3.1.1 L'autre impactant

Le maître Jean Vialat lorsqu'il "prend" A. Paré comme apprenti ou le praticien Jacques Goupil lorsqu'il le "remarque" sont des contacts qui impactent l'apprentissage d'Ambroise. Leurs décisions ont pu avoir un effet, une influence sur le choix de carrière d'A. Paré. En effet, ces relations poussent, guident A. Paré vers son objet d'apprentissage et vers la réussite. Au contraire, sans ces relations et sans ces contacts impactants, A. Paré aurait pu connaître un échec paralysant pour sa carrière. L'importance du rôle de Mme Auld dans l'impulsion de l'auto-apprentissage de F. Douglass nous invite à la retenir aussi comme un contact impactant. Il en va de même pour tous les contacts qui poussent le déclenchement de l'épisode autodidactique. Ainsi, la mère de T. Monk, les proches d'I. Slim, Bimbi et les frères de M. X ou encore le père de Gilles avant lui batteur, Wilrold et Olivier qui impulsent l'envie d'apprendre la guitare chez Mathieu, le frère de Jean qui lui offre la contrebasse en échange de sa participation dans le groupe familial ou encore la famille de Thomas (et sa relation particulière à la nourriture) sont des contacts qui impactent fortement les différents épisodes autodidactiques.

Il est possible de noter combien ces contacts impactants sont sous-choisis. Le cercle familial tient une place centrale. Il joue, en effet, un rôle impactant important (la maîtresse de F. Douglass, la mère de T. Monk, les frères de M. X, le père de Gilles, la famille de Thomas). Il n'est pourtant pas le seul. D'autres contacts proches ont parfois cette fonction (Olivier pour Mathieu ou encore Loïc pour Seb). Il arrive cependant aussi que des contacts plus lointains impactent fortement l'épisode. Ainsi, Jean Vialat ou Jacques Goupil pour A. Paré, Bimbi pour M. X ou Wilrold pour Mathieu sont des contacts éloignés (en tout cas au départ) qui, pourtant, impactent l'épisode. Nous concluons donc que certains contacts impactent fortement les épisodes autodidactiques méritant que nous les qualifiions d'"impactants" même si cela ne découle pas forcément d'une démarche intentionnelle.

3.1.2 L'autre impacté

Si certains contacts impactent fortement l'épisode d'auto-apprentissage, d'autres contacts sont impactés par l'autodidaxie. Ainsi, le tailleur de la famille de Jean se voit dépossédé de la méthode de contrebasse qui trônait "sur un pupitre en bois" (Lehmann, 2005, p. 135). De la même façon, les jeunes blancs que F. Douglass convertit ingénieusement en instituteurs pour obtenir d'eux l'enseignement de la lecture et de l'écriture subissent, sans le savoir, l'impact du sujet désireux d'apprendre. Enfin, le cas d'I. Slim, révèle, aussi, mais de façon plus douloureuse et extrême, cet "autre" impacté.

En effet, lorsqu'à dix-sept ans, il met June, sa petite amie sur le trottoir, elle essuie évidemment l'impact du choix d'apprentissage de I. Slim.

"Depuis plusieurs semaines, je baisais une fille très sexy dont le père, un musicien connu, avait un orchestre. Elle avait quinze ans. Elle s'appelait June et m'aimait à la folie. Elle avait l'habitude d'attendre dans la rue que Jimmy soit parti, puis elle venait me rejoindre sur mon lit de camp militaire et restait avec moi jusqu'à sept heures du soir. Elle savait que je devais faire le ménage pour que le tripot puisse ouvrir vers neuf heures.

Un jour, vers midi, je lui posai la question :

- Est-ce que tu m'aimes suffisamment pour faire n'importe quoi pour moi?
- Oui, répondit-elle.
- Même te taper un micheton?
- N'importe quoi, je te dis". (Slim, 1998, p. 53-54)

Ces illustrations affirment l'initiative du sujet durant son autodidaxie ainsi que la façon dont il utilise "l'autre" pour accéder au savoir même s'il est parfois largement ancré dans la praxis. "L'autre" est alors impacté par la démarche d'apprentissage de l'autodidacte. "L'autre" et parfois même sa famille. L'exemple d'I. Slim, toujours concernant June, révèle cette fois-ci l'étendue de l'impact, même si, encore une fois, ce cas est extrême :

"[...] Le client suivant se révéla un très mauvais choix. C'était un ami du musicien, le père de June. Lorsqu'il fut monté là-haut et qu'il la reconnut, il s'empressa d'appeler le père, à Pittsburg". (Slim, 1998, p. 54)

Ces quelques illustrations ne sont évidemment pas exhaustives. Les temps d'autodidaxie à proprement parler et les temps conclusifs révèlent de nombreux contacts impactés par le sujet social apprenant en situation autodidactique.

3.1.3 De l'impactant à l'impacté (introduction de la temporalité)

Les deux points précédents affirment la présence de contacts tant impactants qu'impactés. Une analyse des cas sur la durée met en évidence le passage progressif de relations avec des contacts impactants (qui agissent sur) à des relations avec des contacts impactés (qui subissent de). En retenant le découpage opéré précédemment nous pouvons repérer que le temps de déclenchement révèle plutôt un autodidacte subissant la présence "d'autres" impactants quand le temps de conclusion mobilise des contacts impactés. Au centre, l'épisode autodidactique à proprement parler voit impactés et impactants cohabiter plus ou moins harmonieusement. Dans le cas d'Ambroise Paré, les relations identifiées au départ révèlent le rôle impactant des contacts comme Jean Vialat ou Jaques Goupil. Les relations qui suivent affirment peu à peu le rôle de Paré à travers des contacts plus impactés (chirurgiens, blessés, malades). A la conclusion de l'épisode, les contacts sont peut-être encore plus impactés (lecteurs, élèves).

3.2 L'anonyme, le discret, le tuteur, le guide spirituel et le mentor

Si une première distinction peut être faite entre les différents contacts du sujet social apprenant en situation autodidactique en fonction de leur caractère impactant ou impacté, une deuxième typologie peut être retenue en fonction de leur visibilité. En effet, au delà des oubliés qui certainement existent mais que les matériaux biographiques ne restituent pas, nous pouvons repérer à l'intérieur des entretiens et autres biographies les contacts qui sont effleurés par la troisième personne du singulier ou du pluriel et que nous qualifierons d'anonymes (3.2.1), ceux qui sans être anonymes restent pour le moins discrets (3.2.2) et enfin ceux qui sortent du lot et qui donnent l'impression d'avoir joué un rôle majeur durant l'épisode autodidactique et que nous qualifierons, en fonction des cas, de tuteurs ponctuels (3.2.3), de guides spirituels (3.2.4) ou de mentors (3.2.5).

3.2.1 L'anonyme

L'anonyme renvoie étymologiquement à une personne dont on ignore le nom. Au sens figuré, l'anonyme marque par son manque d'originalité, par son caractère neutre, par ses attributs impersonnels.

"On m'a dit je te conseille d'acheter une caisse claire / et de travailler la caisse claire / c'est vachement important (rires) / quand j'ai eu ma caisse claire j'ai dit ah ouais au fait c'est vrai qu'il y avait ce son-là dans une / dans la batterie" (Gilles, 16'50, entretien 1).

Voilà comment Gilles évoque un contact qui lui rappelle qu'il a oublié l'élément central de la batterie. Sans nier l'importance de "l'autre", comme Seb a pu le faire au début de l'entretien, Gilles sous-évoque des contacts qui pourtant semblent proposer des conseils utiles. C'est encore le cas pour ce conseil technique : "on m'a conseillé de jouer plus les pouces vers l'intérieur / pour pouvoir avoir une souplesse du poignet"(Gilles, 10'00, entretien 1). Si le générateur de noms a apporté quelques précisions sur ces obscurs contacts que la mémoire faisait doucement remonter à la surface ou que l'idée que l'on se fait de l'autodidacte filtrait au passage, d'autres sujets apprenant dans la même situation révèlent aussi des contacts sans nom que seules les périphrases peuvent éclairer

"De temps à autre, j'entendais parler des abolitionnistes. Il me fallut un certain temps pour comprendre ce que ce mot signifiait. On l'employait toujours dans des contextes qui me le rendaient intéressant. [...] Entendant très souvent ce mot dans de tels contextes, je décidai d'en apprendre le sens. [...] Après avoir patiemment attendu, je me procurai un journal de notre ville qui rendait compte des nombreuses pétitions du Nord demandant l'abolition de l'esclavage dans le district de Columbia et celle du commerce d'esclaves entre les états. De ce jour, je compris les mots abolition et abolitionniste et je m'approchais toujours lorsque je les entendais prononcés, dans l'espoir de recueillir une infirmation importante pour moi-même et pour mes compagnons." (Douglass, 2006, p. 77)

F. Douglass utilise, ici, pour affiner sa science des mots et du discours, ces êtres sans visage et sans nom que nous avons regroupés sous l'intitulé "Ceux qui parlent d'abolition ou d'abolitionnisme". Si nous avons procédé de la même façon pour les jeunes blancs qui aident l'esclave autodidacte à lire et à écrire, la raison est toutefois différente. En effet, il aurait aimé citer les noms de ces jeunes blancs "en témoignage de

[s]a gratitude et de [s]on affection" (Douglass, 2006, p. 74), cependant, par prudence, il ne le fit pas pour protéger ses professeurs d'un instant.

Enfin, l'exemple de cette femme qui, chez l'apothicaire, guide A. Paré dans le traitement des brûlures illustre à nouveau la figure invisible de l'anonyme¹⁸⁵ qui nécessite, pour la qualifier, que l'on parle d'"une bonne vieille villageoise" (Poirier, 2005, p. 46).

3.2.2 Le discret

Le discret sait témoigner de retenue. Il se manifeste peu dans les relations sociales et évite d'intervenir dans les affaires d'autrui. Alors, s'il joue un rôle durant un épisode autodidactique, c'est qu'il y est convoqué par l'autodidacte lui-même ou que son rôle, à la marge des apprentissages, améliore ou facilite la tâche de l'auto-apprenant.

Wilrold, presque anonyme – "Je connaissais des gens (Wilrold entre autres) qui / se débrouillaient plutôt bien sans / avoir pris de cours" (Mathieu, 9'05, entretien 1) –, est cité par Mathieu comme un modèle lointain. Il n'est pas son ami, juste une connaissance. Il n'a pas le même âge mais dix ans de plus que Mathieu et est plus considéré pour la musique qu'il produit que pour sa propre personne. Wilrold et les autres membres du groupe qui portent Mathieu et ses camarades au départ de leur apprentissage musical sont des êtres visuellement discrets, presque sonores – "on les entendait jouer tout ça / c'est ça qui nous a un petit peu motivés parce que voyant / qu'ils se débrouillaient plutôt pas mal sans avoir pris de cours tout ça / on s'est dit qu'on pouvait faire la même chose en fait / qu'y avait pas de raison qu'on n'y arrive pas" (Mathieu, 9'50, entretien 1) –. Toujours dans le cas de Mathieu, le maire de la ville qui accorde à Mathieu et aux autres membres du groupe de répéter dans un local municipal est un facilitateur d'autodidaxie collective sans pour autant être un personnage central de l'épisode autodidactique même si la salle prêtée est un soutien matériel essentiel pour une formation musicale.

Dans le cas de F. Douglass, Thomas Auld est un autre de ces contacts discrets. En servant d'intermédiaire entre le savoir scolaire et F. Douglass, il offre, sans le savoir, à l'esclave désireux d'apprendre, les outils nécessaires à cet apprentissage :

"Mon petit maître Thomas allait désormais à l'école, il avait appris à écrire et avait noirci plusieurs cahiers. On les avait rapportés à la maison, montrés à des voisins puis mis de côté. Ma maîtresse se rendait aux réunions de sa classe tous les lundis après-midi au temple de la rue Wilk et me laissait m'occuper de la maison. Lorsque je restais ainsi seul, je passais tout mon temps à écrire dans les blancs du cahier de M. Thomas, en recopiant ce qu'il avait écrit. Je continuai jusqu'à ce que mon écriture fût très semblable à la sienne. C'est ainsi qu'après plusieurs années de longs et pénibles efforts, je réussis enfin à apprendre à écrire" (Douglass, 2006, p. 79)

Nellie, la femme de Thelonious, incarne aussi à sa façon la figure du contact discret. En laissant son mari travailler la musique pendant qu'elle se charge du reste – s'occuper de la maison, de la belle-mère, des enfants –, elle encourage et facilite, cachée derrière les tâches ménagères, compositions, dissonances harmoniques et techniques pianistiques.

¹⁸⁵ L'anonymat s'explique parfois, et c'est le cas dans cet exemple, par le caractère "fugitif" (Sue, 2001, p. 97) de certains contacts sociaux.

Le père de Gilles qui semble pousser subtilement notre batteur vers son objet d'apprentissage par des mécanismes intergénérationnels, le père de Thomas, contenant les logiques de la reproduction sociale, qui guide secrètement le cuisinier vers les démarches clandestines d'apprentissage ou Pretty Preston qui, lors d'une entrevue unique, tente à la fois d'informer Iceberg Slim et de le dissuader de devenir proxénète sont d'autres illustrations de ces contacts discrets qui jalonnent les trajectoires sociales des sujets engagés dans des phases d'apprentissage par soi-même.

3.2.3 Le tuteur ponctuel

Le tuteur, en pédagogie, prend la forme d'un enseignant qui suit, qui assiste, qui conseille particulièrement un élève ou un groupe d'élèves. L'autodidaxie n'autorise évidemment pas la présence d'un tuteur au sens préalablement retenu car un tel contact risquerait de faire basculer le sujet social apprenant en situation autodidactique dans l'hétéroformation. Cependant, parce que le terrain révèle la présence de contacts jouant ponctuellement le rôle de tuteurs, nous les qualifierons de tuteurs ponctuels.

La situation dans laquelle F. Douglass se trouve lorsque Mme Auld, sa nouvelle maîtresse qui n'avait encore jamais eu d'esclave sous ses ordres, lui enseigne aimablement l'alphabet puis quelques rudiments de lecture, relève d'une forme de tutorat ponctuel. De la même façon, le rôle que joue Jacques Goupil dans l'entame de l'épisode autodidactique de A. Paré s'inscrit dans une logique similaire. En effet, Goupil "enseigne [à Ambroise] les méthodes les plus neuves [et] remarquant que son jeune élève s'exprime avec élégance, il l'encourage à développer ce goût pour la littérature et l'éloquence, lui prête des livres, l'incite à apprendre quelques rudiments de latin" (Poirier, 2005, p. 30).

La forme la plus pure de ce tutorat est toute contenue dans les écarts hétéroformatifs que réalise Gilles lorsqu'il se rapproche successivement de deux professeurs de batterie (Fred et Mario F). Cet encadrement dévoile alors un tutorat officiel même s'il répond encore à l'aspect ponctuel puisque le batteur autodidacte sort, à chaque fois, rapidement du joug de la forme scolaire.

3.2.4 Le guide spirituel

Le guide spirituel semble être particulièrement présent chez les apprentis musiciens. L'impulsion de l'épisode autodidactique se justifie souvent, chez eux, par une relation singulière, quasi-mystique, avec des idoles, contacts impalpables, formes mythologiques contemporaines qui les poussent vers un objet d'apprentissage — Gilles évoque l'importance des groupes qu'il écoutait à l'époque et retient Paul Cook, Steve Gadd ou Bonham comme guides spirituels, Seb évoque une période très néo-métal et retient Mass Histeria ou Lofofora comme modèles, Mathieu, lui, évoque le Grunge et Nirvana — ou vers une démarche d'apprentissage — "Bon je ne voudrais pas me comparer mais Jimi Hendrix a appris la guitare sans jamais toucher un mot de solfège" (Mathieu, 11'30, entretien 1) — Dans une logique voisine, Thomas cite Bras, Marx, Gagnaire ou Robuchon qu'il croise au détour d'un ouvrage ou d'une émission de cuisine. Ces relations médiatisées renvoient, là aussi, une image spirituelle ou mystique.

Si ces relations particulières nous éloignent de notre sujet, les échanges épistolaires entre Malcolm X et Elijah Muhammad, véritables relations sociales à double sens,

rendent aussi ce contact impalpable sinon par sa graphie et par ses idées. En cela, il est, lui aussi, un guide spirituel qui déstabilise lorsqu'on le rencontre : "Je n'étais en rien préparé au choc que me causa la présence physique d'Elijah Mohammad" (X et Haley, 1993, p. 176). En outre, si l'autodidaxie carcérale s'accommode d'une telle relation, la sortie de prison de Malcolm X et la sur-présence de M. Muhammad dans ses apprentissages poussent l'autodidacte dans l'hétéroformation :

"Sous la direction de M. Muhammad je me remis à étudier, comme jamais je ne l'avais fait en prison. Je me plongeai dans les rites du culte ; j'assimilai les thèses d'Elijah Muhammad sur la véritable nature de l'homme et de la femme ; la procédure administrative et l'organisation ; la signification réelle de la Bible, du Coran, et les rapports entre les deux textes" (X et Haley, 1993, p. 185).

Le cas de Sweet Jones, dans l'autodidaxie d'I. Slim, présente quelques similitudes avec l'illustration précédente mais s'en écarte sur certains aspects. En effet, si pour I. Slim Sweet Jones est au départ une image mentale qui prend forme par le discours de Pretty Preston et qui éclaire, à la façon d'un guide spirituel, le chemin de son apprentissage – "Je suis décidé à devenir aussi brillant et aussi puissant que Sweet Jones, le mac en chef" (Slim, 1998, p. 122) –, la rencontre à venir et l'intense relation entre les deux hommes fait basculer Sweet du côté des mentors sans pour autant que la situation ne franchisse la barrière de l'hétéroformation.

3.2.5 Le mentor

En effet, parce que Sweet Jones, est un proxénète renommé – "Sweet est le plus grand mac noir de tout le pays" (Slim, 1998, p. 116) – et parce qu'il encadre, conseille et appuie Iceberg malgré une première entrevue guère concluante, nous pouvons lui reconnaître la valeur d'un guide, d'un conseiller sage et expérimenté. En cela, il est une forme de mentor pour I. Slim.

De la même façon, pour Thomas, Nathalie, sa femme, joue un rôle essentiel dans le second temps de son apprentissage. Elle maîtrise, au moins pour partie, les savoirs cuisiniers du fait de ses origines et de son métier. Elle est l'évaluatrice au quotidien ainsi que "la première supportrice" (Thomas, 38'00, entretien 1) de Thomas le guidant alors chaque jour dans son apprentissage.

Tous les cas d'autodidaxie travaillés ne révèlent pas nécessairement la présence d'un tel guide ni, du reste, d'un équilibre entre les différentes familles de contacts. Au contraire, la sous- ou la sur-présence d'une famille peut être un moyen intéressant de créer une typologie des autodidaxies.

3.3 Discussion

Créer une typologie permet un début de compréhension du problème posé et A. Tough, en 1967, avait déjà ce souci typologique. Il avait identifié, a priori, sept types de personnes qui fournissaient de l'aide :

- "1.Les intimes (parents de l'auto-apprenant, frères et sœurs, époux/épouse, enfants et deux ou trois amis proches)
- 2.Les bibliothécaires qui n'étaient pas des intimes

- 3.Les vendeurs (y compris les vendeurs en librairie et dans d'autres magasins) qui n'ont pas été insérés dans une classification antérieure
- 4.Les camarades d'apprentissage (personnes que l'auto-apprenant connaissait principalement parce qu'ils essayaient d'apprendre le même genre de connaissances ou de compétences) qui n'ont pas été insérés dans une classification antérieure
- 5.Les connaissances (amis, parents, collègues et toute autre personne qui n'étaient pas experts dans le domaine d'apprentissage ni dans son enseignement) qui n'ont pas été insérées dans une classification antérieure
- 6.Les experts qui ont été approchés du fait d'une relation personnelle (amis, parents et collègues qui sont experts) et qui n'ont pas été insérés dans une classification antérieure
- 7.Les experts qui ont été approchés seulement dans le cadre d'une relation de travail ou d'affaires (experts qui n'étaient pas amis ou parents) et qui n'ont pas été insérés dans une classification antérieure" (Tough, 1967, p. 31-32)

Si la typologie que propose A. Tough n'est pas identique à la nôtre, nos résultats confirment, au moins, la diversité des individus qui aident le sujet social apprenant en situation autodidactique. Par ailleurs, l'"anonyme" ou le "discret" que notre typologie présente n'est pas sans rappeler ces "autodidactes du travail" que G. Le Meur voit investir "par leur présence attentive divers micro-milieux" (1998, p. 114) afin de s'acculturer "sans" intermédiaire.

Ensuite, si A. Tough (1967) distingue sept types d'aide attachés à son échantillon (nous les avons précédemment présentés), il repère, à l'intérieur, des personnes particulièrement secourables qu'il n'hésite pas à qualifier de "tuteurs" :

"Durant les entretiens, il est devenu évident qu'une personne était particulièrement secourable ou importante pour l'apprenant dans certains projets autodidactiques. Parfois, cette personne était l'époux/épouse ou un autre camarade d'apprentissage avec qui l'auto-apprenant pratiquait un sport ou un autre savoir-faire. Dans d'autres projets, cette personne agissait comme un tuteur" (Tough, 1967, p. 48).

Le point de vue de N. Tremblay sur ce point est très voisin :

"Le fait de considérer l'autodidacte comme un apprenant exclusivement autonome relève d'une considération obtuse qu'il serait bien d'éviter. Il arrive que, à un moment précis et limité, l'autodidacte se place dans une situation de réelle dépendance face à un expert qui tente de lui transmettre son savoir sur un point donné. Si on ne considère que ce moment et qu'on le fige dans le temps, un observateur de l'extérieur pourrait qualifier cette situation d'activité dépendante et en déduire qu'il se retrouve là devant un étudiant qui a le privilège d'avoir son professeur particulier. Pourtant la réalité est tout autre" (Tremblay, 1986, p. 26-27)

¹⁸⁶ "During the interviews it became evident that one person was especially helpful or important to the learner in some self-teaching projects. Sometimes this person was a spouse or other fellow learner with whom the self-teacher practised some sport or other skill. In other projects this person acted as a tutor" (Tough, 1967, p. 48).

En outre, dans le cas particulier de l'apprentissage délinquant, modèle d'autodidaxie, E. Sutherland (1947) envisage, dans sa théorie de "l'association différentielle", une transmission culturelle qui véhiculerait tant l'apprentissage des techniques que l'apprentissage de l'orientation des mobiles, des pulsions, des rationalisations et des attitudes recherchant en même temps les "tuteurs" qui portent cette carrière délinquante ou criminelle.

4. "L'AUTRE": SON UTILITÉ

Après ce regard sur les différentes formes de "l'autre" durant les épisodes autodidactiques, il importe désormais de s'intéresser à son utilité. Toutefois, l'utilité de "l'autre" en termes d'impulsion ou de conclusion ayant déjà été présentée, nous nous contenterons, ici, d'un très bref rappel (4.1). Ensuite, nous développerons les sociabilités utiles qui soutiennent l'épisode autodidactique à proprement parler (4.2).

4.1 Au déclenchement et à la conclusion

Il a été montré jusqu'à maintenant que "l'autre" joue un rôle particulier tout au long de l'épisode autodidactique. Sans revenir sur chacun des différents temps, nous nous rappelons que le déclenchement d'un épisode est souvent marqué par une onde sociale tant pour le choix de l'objet d'apprentissage que pour le choix de la démarche. De la même façon, la conclusion de l'épisode affirme la présence de "l'autre" soit en tant que bénéficiaire du résultat de l'apprentissage, soit en tant que représentant d'une quelconque forme scolaire dont le rôle est la certification, soit en tant qu'apprenant dans le cadre d'une relation pédagogique, soit en tant qu'héritier de l'objet ou de la démarche d'apprentissage.

4.2 Durant l'épisode autodidactique à proprement parler

Au cœur même de l'auto-apprentissage, les contacts jouent aussi des rôles variés. Hors déclenchement et conclusion, nous avions, au départ, formulé l'hypothèse de trois grands rôles. Le terrain a permis de les vérifier et même d'en repérer un autre. Ainsi, "l'autre" durant l'épisode à proprement parler est une source de ressources informationnelles et/ou méthodologiques (4.2.1), une source d'évaluation (4.2.2), une source d'orientation et/ou de motivation (4.2.3) et/ou une source de soutien financier ou matériel (4.2.4). Toutefois, les relations porteuses de ressources informationnelles ou méthodologiques sont largement sur-représentées (54,77 %) par rapport aux relations de soutien matériel ou financier (5,53 %). Le tableau ci-dessous souligne la part de chacune des utilités¹⁸⁷:

-

¹⁸⁷ Un contact pouvait être utile à plusieurs niveaux.

Tableau 9 : Répartition des relations d'aide en fonction du type d'utilité

Utilité(s) du contact	Nombre de citations	Fréquences en %
Ressources informationnelles et méthodologiques	109	54,77
Evaluation	31	15,58
Orientation et motivation	48	24,12
Appui/soutien financier ou matériel	11	05,53
Total	199	100,00

4.2.1 Source de ressources informationnelles et/ou méthodologiques

Nombreuses sont les illustrations de relations sociales porteuses de ressources informationnelles et/ou méthodologiques. Sans dresser l'inventaire des contacts utiles sur ce terrain, voici ci-après quelques illustrations probantes. Sur les 199 relations utiles au sujet social apprenant en situation autodidactique durant la phase d'apprentissage, 109 (54,77 %) sont liées aux ressources informationnelles et/ou méthodologiques.

Jacques Goupil qui enseigne à Ambroise les méthodes de chirurgie les plus neuves, les autres médecins ou chirurgiens que A. Paré croise ou côtoie sont des contacts d'une rare utilité pour affiner ses connaissances dans le domaine choisi. De la même façon, les jeunes blancs qui savent lire et écrire dans le cas de F. Douglass, les musiciens chez T. Monk, Sweet Jones et Glass Top chez I. Slim sont l'illustration même de ces contacts source d'informations ou de méthodologies. L'autodidaxie contemporaine confirme ce constat. Les musiciens, à nouveau, chez Gilles, Seb ou Mathieu, le tailleur pour Jean, Nathalie pour Thomas ou David pour Paquita sont encore de bonnes sources d'informations.

Toutefois, même si ces relations sont les plus intuitives et les plus nombreuses, une bonne compréhension des mécanismes sociaux en jeu durant les épisodes autodidactiques passe par la lecture de "l'autre" comme source d'évaluation et/ou comme source d'orientation et/ou de motivation et/ou encore comme soutien annexe qu'il soit financier ou matériel.

4.2.2 Source d'évaluation

Le terrain révèle 31 (15,58 %) relations d'évaluation. Cependant, si "l'autre" n'est pas toujours visible durant cette phase, il n'en est pas moins présent. En effet, si certaines situations sociales révèlent des contacts au rôle d'évaluateur que cette évaluation soit discrète ou pleinement affirmée, d'autres situations sociales anodines peuvent être le support d'une véritable autoévaluation.

L'autoévaluation issue d'une occasion sociale

Lorsqu'A Paré pratique des interventions chirurgicales difficiles, il s'inscrit, avec le blessé, dans une occasion porteuse d'évaluation. C'est le cas lors de cette intervention spectaculaire sur François de Lorraine, duc de Guise. En effet, le duc, "qui va toujours au combat à visage découvert, est blessé d'un coup de lance en pleine tête. Le fer de la lance est entré au-dessous de l'œil droit, brisant l'orbite, tout près du nez ; il ressort derrière l'oreille, dans le sillon entre la nuque et l'oreille" (Poirier, 2005, p. 83). Alors, parce que la lance a cassé, le chirurgien du roi refuse d'intervenir ne sachant pas comment s'y prendre. Ambroise Paré réfléchit et intervient à sa place puis, au prix d'un effort violent, "réussit à retirer la lance sans endommager l'œil" (p. 84) du duc. Outre le

fait que ce genre d'occasion permet à Paré d'asseoir son autorité, elle offre un temps social qui favorise l'autoévaluation à laquelle François de Lorraine participe de fait. Dans une logique voisine, I. Slim, dans le souci d'évaluer les enseignements qu'il a obtenus en prison et de se lancer dans le métier de proxénète, crée une occasion sociale afin d'approcher une jeune fille qui pourra devenir sa prostituée. Cette jeune fille, Phyllis, n'est évidemment pas complice de l'évaluation qui en découle, même si elle y participe involontairement. Ainsi, quand elle dit "Ca y est Blood [...]. S'il te plaît ne me frappe plus. Je suis ton petit chien. Je ferai tout ce que tu diras. Je t'aime mon chéri" (Slim, 1998, p. 101), Slim, à la fois évalué et évaluateur, déduit, comme l'indique le titre du chapitre – Diplôme de mac –, qu'il est diplômé.

L'évaluation discrète par un autre

En plus des relations qui favorisent l'autoévaluation, certaines occasions sont parfois, bien qu'involontairement, porteuses d'évaluation. La dispute d'A. Paré avec un jeune médecin en témoigne. Les deux hommes joutent intellectuellement au sujet d'une substance que l'un considère comme cérébrale et l'autre comme graisseuse. Les expériences successives de Paré lui donnent raison et "le médecin, comme les spectateurs, sont obligés de reconnaître" (Poirier, 2005, p. 45) sa perspicacité. Ils se situent alors, de fait, en évaluateurs sans pour autant être consciemment à l'origine de la situation d'évaluation. De la même façon, le sourire satisfait ou la grimace inquiète des autres musiciens en direction de l'instrumentiste autodidacte lors du passage d'une partie difficile, est aussi une indication de niveau qui prend forme au sein d'un groupe à l'objectif identique et qui parfois renvoie aussi une forme d'autodidaxie collective (Mathieu, Gilles). "L'autre" est ici plus actif que dans la situation précédente. Ainsi, sans être exprimée forcément clairement, l'évaluation peut se lire à travers le contentement, l'approbation, l'inquiétude ou encore la jalousie lorsque la réussite liée aux apprentissages agace celui qui en est le spectateur.

L'évaluation affirmée par un autre

Les situations hétéroformatives qui croisent parfois les temps d'autodidaxie sont les premières sources d'évaluation *stricto sensu* par un autre. C'est le cas par exemple de l'épisode vécu par T. Monk avec M. Wolff qui lui donna quelques leçons de piano. C'est aussi le cas de Gilles à qui Fred ou Mario F. donnent, durant quelques mois seulement, des cours de batterie. En outre, certains contacts jouent ponctuellement le rôle de l'évaluateur sans pour autant être issus de la sphère des professionnels de la formation. Il en va ainsi lorsque les membres de la belle-famille de Thomas, à la fois fins gourmets et très critiques, portent ouvertement un jugement sur la qualité des mets réalisés par le cuisinier autodidacte. De la même façon, Sweet Jones propose à I. Slim une situation d'évaluation très précise :

"Dans deux heures, cette piaule va grouiller des putes les plus affranchies de la ville. Je vais t'observer de près pour voir un peu comment tu te comportes. Première règle : il faut que tu sois glacial. Tu comprends, petit ? Glacial. Et, pour commencer, laisse tomber ce sourire" (Slim, 1998, p. 194-195).

La proximité de cette situation d'évaluation avec les situations vécues par l'apprenant classique en formation est réaffirmée par Sweet Jones lorsqu'il considère qu'Iceberg "est dans [s]on école" (Slim, 1998, p. 203).

4.2.3 Source d'orientation et/ou de motivation

Il est incontestable que certains contacts participent à donner une direction comme nous l'avons déjà vu sur la phase de déclenchement. En prolongement, certains autres confirment ou affinent la direction précédemment choisie à travers une forme de guidage. Ainsi, pour I. Slim, c'est en prison, avec les proxénètes "que naquit en [lui] le désir insatiable de devenir un vrai mac. Le groupe dont [il] faisai[t] partie ne parlait que de putes et de proxénétisme. [II] sentai[t] qu['il] étai[t] en train de [s]'endurcir et d'apprendre beaucoup de choses" (Slim, 1998, p. 89). E. Muhammad joue un rôle voisin chez M. X. De la même façon, Jacques Goupil "encourage [A. Paré] à développer ce goût pour la littérature et l'éloquence, lui prête des livres, l'incite à apprendre quelques rudiments de latin" (Poirier, 2005, p. 30). D'autres contacts encouragent le sujet social en situation autodidactique participant cette fois-ci non pas à guider mais à pousser l'autodidacte pendant la phase d'apprentissage. C'est le cas de la mère, de la sœur et du frère de Mathieu qui lui "demandaient toujours de leur jouer un petit morceau" car ils "aimaient bien savoir où [il] en étai[t]" (39'30, entretien 2) participant alors à motiver le guitariste autodidacte. C'est encore le cas lorsque David encourage Paquita dans son apprentissage du portugais – "il m'encourage quand il voit que j'ai appris des choses / et quand il voit / il me dit que c'est bien / que j'ai un tel accent / que j'ai un bon accent" (Paquita, 33'30, entretien 1) – ou lorsque Thomas reconnaît Nathalie, sa compagne, "première supportrice" (38'00,entretien 1). d'orientation/motivation, parfois difficilement clivables, sont repérées à 48 reprises dans les cas étudiés (24,12 %).

4.2.4 Source de soutien matériel ou financier

Bien que moins présent que les autres formes d'utilité (11 cas sont identifiés : 5,53 %), "l'autre" peut ponctuellement être un soutien matériel ou encore financier. Ainsi, dans les cas d'autodidaxie musicale, la nécessité des répétitions collectives force les relations de soutien matériel. Les musiciens (Gilles, Seb, Mathieu) sont obligés de solliciter la Mairie ou la MJC de leur ville afin d'obtenir le précieux local qui leur permettra de répéter ensemble. De la même façon, Henry Minton, qui offre, chaque semaine, un dîner gratuit aux musiciens qui se produisent à l'Apollo et ouvre "officiellement une jam-session après le concert donné par le quartet maison" (De Wilde, 1996, p. 30) dont T. Monk fait partie, permet tant les rencontres avec des musiciens prestigieux de l'époque que les expérimentations mélodiques, harmoniques ou rythmiques. Ce cadre, issu de l'univers professionnel et porté par des choix au moins partiellement économiques, favorise l'apprentissage du pianiste. Gilles présente, enfin, quelques lieux de rencontre sources d'échanges musicaux après les répétitions (Bar du Moulin, Pacifique Bar) ou sources d'études musicales du fait des concerts programmés (Chez Paulette). En outre, si chacun des exemples ici présentés affirme la présence du soutien matériel durant les épisodes autodidactiques, d'autres illustrations évoquent des soutiens d'une autre nature. Ainsi, Nathalie est, pour Thomas, un soutien financier d'une grande importance à la fin de son autodidaxie. En effet, s'il s'autorise un an de reprise d'études pour valider ses auto-apprentissages, c'est que les revenus de sa compagne sont suffisants pour faire vivre le couple durant cette longue année. Dans le cas de T. Monk, Nellie, sa femme joue un rôle similaire. Elle "fait [...] des ménages, de la couture, des heures sup, jusqu'à trois boulots par jour, sans broncher" (De Wilde, 1996, p. 78) se sacrifiant pour offrir le calme et la tranquillité nécessaire à son mari pianiste.

En complément, on peut se douter que les contacts ayant un lien avec l'objet d'apprentissage participent plus à aider le sujet apprenant en situation autodidactique.

Tableau 10 : Relations entre le lien avec l'objet d'apprentissage et l'aide à l'apprentissage

	Aide = oui	Aide = non	Total
Aucun lien avec l'objet d'apprentissage	20	78	98
Lien généraliste ou spécialiste avec l'objet d'apprentissage	125	18	143
Total	145	96	241

Toutefois, il est intéressant de noter que certains contacts sans lien avec l'objet d'apprentissage jouent aussi un rôle important, particulièrement en termes de soutien matériel ou financier (6 sur 11).

4.3 Discussion

Si l'environnement est important pour se lancer dans l'autodidaxie (Gibbons, 1980), l'environnement social l'est aussi comme C. Fossé-Poliak l'a déjà évoqué (1992). Notre travail confirme, ici, l'importance des rencontres et des divers lieux de sociabilité pour enclencher un épisode autodidactique. En outre, si, en fin d'épisode, il existe souvent une sociabilité conclusive, elle est, en général, identifiée, dans la littérature, sous l'angle de la relation pédagogique quand "les autodidactes [deviennent eux-mêmes] enseignants" (Verrier, 1999, p. 169).

Concernant les relations d'aide, durant l'auto-apprentissage à proprement parler, nous avons repéré quatre familles d'aide complémentaires. On retrouve, d'une certaine façon, cette variété de relations chez A. Tough qui les répartit entre les douze tâches¹⁸⁸ qui caractérisent, dans son travail pionnier, l'autodidaxie (1967, p. 48) ou chez N. Tremblay (1986, 2003) qui construit cinq catégories de besoins éducatifs que "l'autre" peut apporter et qui font référence à la gestion du projet, à l'acquisition des connaissances, à l'obtention des ressources, à la maîtrise d'habiletés didactiques et à l'obtention de soutien.

En outre, dans le cas particulier des "musicos" dont le processus de formation est souvent décrit de manière endogène comme relevant de l'autodidaxie (Perrenoud, 2007, p. 31), on trouve souvent un "passeur, ami ou parent, en principe un peu plus âgé, qui, lui, semble parfaitement à l'aise sur l'instrument (même si c'est loin d'être le cas) et montre sur sa guitare quelles positions de doigts adopter (p. 33). Ce mode de transmission entre "(presque) pairs" (p. 33) est très souvent perceptible "sauf en général pour les vents" (p. 33). Il arrive cependant parfois que le passeur soit plus "lointain" :

"on sait que certains guitaristes dans les clubs de jazz des années 1950-1960 prenaient leurs *chorus* dos à la salle pour éviter que les musiciens dans le

^{188 (1)} Choosing the goal; (2) deciding which activities are appropriate for achieving that goal; (3) obtaining the printed materials and other resources; (4) estimating the current level of the learner's knowledge and skill; (5) dealing with difficulty in grasping certain parts; (6) deciding when to learn; (7) deciding where to learn; (8) deciding how much money to spend; (9) dealing with lack of desire for achieving the goal; (10) dealing with dislike of the activities necessary for learning; (11) dealing with doubts about success; (12) deciding whether to continue (Tough, 1967, p. 4-5).

¹⁸⁹ Terme emprunté à M. Perrenoud (2007).

public ne voient leurs doigts et ne leur "volent leurs plans" (Perrenoud, 2007, p. 33).

Cette lecture de l'autodidaxie musicale s'oppose, alors, au constat de H. Stith Bennet (1980) qui montre de quelle manière certains jeunes musiciens rock issus des régions montagneuses du Colorado "apprennent tout seuls à jouer de leurs instruments, en s'efforçant de reproduire à l'oreille des musiques enregistrées sur disque, sans professeur ni manuel d'aucune sorte" (Becker, 1988, p. 99).

5. Les univers sociaux "mobilisés"

Si tous les univers sociaux interviennent, d'une façon ou d'une autre, durant un épisode autodidactique (5.1), une lecture sous l'angle de la temporalité offre un niveau de compréhension supplémentaire (5.2).

5.1 Cette activité sociale révèle l'utilité de divers univers sociaux

Jusqu'à présent, nous n'avons pas encore analysé les relations sociales de soutien à l'autodidaxie sous l'angle de l'univers social dont elles proviennent. Le tableau, cidessous, présente la répartition des différents contacts selon la sphère à laquelle ils appartiennent et selon qu'ils aident ou non le sujet social apprenant en situation autodidactique.

Tableau 11 : Répartition des différents contacts selon la sphère à laquelle ils appartiennent et selon qu'ils aident ou non le sujet social apprenant en situation autodidactique

	Oui	Non	Total
Connaissances	48	26	74
Ami-e-s	35	33	68
Famille	31	28	59
Travail	20	9	29
Belle-famille	11	0	11
Total	145	96	241

Il ressort que "l'autre" secourable est issu, indifféremment, des quatre sphères que nous avions précédemment retenues. Les univers sociaux mobilisés donnent alors naissance soit à des relations duales issues de la sphère familiale, amicale, professionnelle ou encore du cercle des connaissances ou de la belle-famille (5.1.1). Il arrive, cependant, qu'au-delà des relations duales, le poids des structures collectives agisse (5.1.2).

5.1.1 Les relations duales

On trouve dans la famille, proche ou étendue, du sujet social en situation autodidactique des contacts qui avaient préalablement choisi le même objet d'apprentissage ou un objet voisin. C'est le cas du frère d'A. Paré, de la sœur de T. Monk, du père de Malcolm X ou encore du père de Gilles qui lui aussi était batteur. Dans d'autres cas, sans avoir choisi

l'objet en question, le contact familial en est une forme de représentant. David 190, pour Paquita, est l'ambassadeur de la langue portugaise. Dans d'autres cas, un contact familial est porteur du choix de la démarche comme le père dans l'apprentissage autodidactique de la cuisine par Thomas ou M. Auld 191 pour F. Douglass dans le cadre de l'apprentissage clandestin de la lecture et de l'écriture.

La sphère de l'amitié n'est pas absente. Toutefois, si quelques amis participent au déclenchement comme c'est le cas avec Party Time ou Pepper pour I. Slim, avec Bimbi pour Malcolm X, avec Olivier pour Mathieu ou encore avec Loïc pour Seb, une grosse partie joue un rôle durant l'auto-apprentissage, en particulier, durant l'entame de l'épisode autodidactique.

Des contacts plus lointains (connaissances) sont aussi visibles durant les phases d'autodidaxie soit au moment du déclenchement (E. Muhammad pour Malcolm X, Jean-Pierre pour Thomas) soit, et cela semble plus courant, durant la phase d'apprentissage même si, au début, déclenchement et apprentissage sont parfois confondus.

Les collègues de travail jouent parfois un rôle durant l'épisode de même que la bellefamille lorsqu'elle existe. Cependant, dans l'ensemble des cas traités seuls deux cas (Thomas, Paquita) font ressortir de façon saillante la belle-famille durant la phase d'apprentissage.

Toutefois, s'il est important de faire le travail de repérage des relations duales, il faut reconnaître que l'onde sociale qui provient du réseau dépasse parfois les strictes relations duales.

5.1.2 Le poids des structures collectives

Si l'autre est parfois vu à travers la seule relation duale qu'il génère, certaines situations affirment l'importance des structures collectives durant l'épisode d'autodidaxie. Ainsi, lorsque les musiciens autodidactes évoquent leurs partenaires musicaux, ils n'opèrent pas forcément de distinctions entre eux évoquant, d'une certaine façon, le poids de la formation musicale plutôt que celui des individus qui la composent.

"J'ai commencé directement en groupe hein / j'avais déjà des amis qui / qui jouaient quoi /on s'essayait quoi / à la basse à la guitare / en fait tout le monde essayait de se chercher un petit peu / chercher un petit peu son / son truc quoi /son instrument" (Gilles, 2'30, entretien 1).

Le poids de la formation musicale laisse apparaître une forme collective d'autodidaxie chez Gilles – "c'était apprentissage pour tout le monde" (Gilles, 2'50, entretien 1) – mais aussi chez Seb ou Mathieu.

De la même façon, l'importance retenue de la famille comme élément déclencheur dans le cas de Thomas ou de la famille et de son environnement social proche dans le cas d'I. Slim renvoie plus l'effet global produit par l'environnement social que la somme

-

¹⁹⁰ Le portugais est sa langue maternelle.

¹⁹¹ Les esclaves étant classiquement séparés de leur famille biologique, nous considérons, ici, M. et Mme Auld comme une sorte de nouvelle "famille", terme que nous mettons prudemment entre de larges guillemets.

des effets revenant à chacun des individus. Cette remarque est confirmée lorsqu'on retient que la "clique des macs" confirme l'orientation choisie par I. Slim et participe à son enseignement ou que "ceux qui parlent d'abolitionnisme" sont une source précieuse pour l'apprentissage de F. Douglass.

Même si l'on peut reconnaître les effets des uns et des autres, c'est toujours un ensemble de sociabilités combinées qui permet de comprendre le choix de la démarche, de l'objet d'apprentissage autodidactique et du parcours autodidactique qui suit.

5.2 Les univers sociaux s'enchaînent et se complètent pour épauler l'autodidacte au travail

Cette lecture statique mérite cependant d'être prolongée en introduisant, cette fois-ci, la temporalité. Il semble, en effet, que dans les cas traités, certaines sphères jouent plutôt un rôle au début (5.2.1) quand d'autres sont plutôt actives dans un second temps (5.2.2) comme le tableau ci-après le montre :

Tableau 12 : Sphères d'appartenance en fonction de la temporalité de l'aide à l'autodidaxie

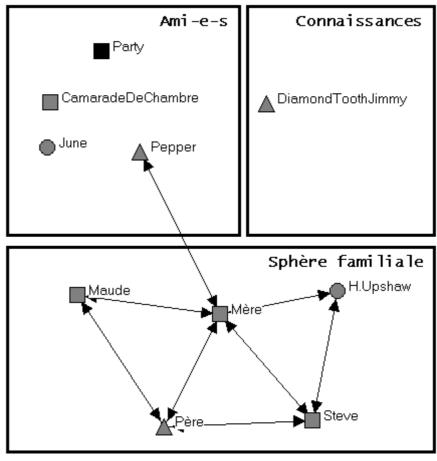
	Début	Fin	Total
Famille, ami-e-s	51	32	83
Collègues de travail, connaissances, belle-famille	29	59	88
Total	80	91	171

En effet, même si les contacts se répartissent de manière équilibrée à l'intérieur des sphères du proche (sphère familiale, ami-e-s) et du lointain (sphère professionnelle, connaissances, belle-famille) [83/88] ou entre les deux temps de l'apprentissage (début/fin) [80/91], nous pouvons constater une sur-représentation des contacts issus de la sphère du proche au début de l'épisode (déclenchement, familiarisation à l'objet d'apprentissage) [51/29] et, à l'inverse, une sur-représentation des contacts issus de la sphère du lointain dans le second temps d'apprentissage [59/32].

5.2.1 Du proche (sphère familiale, amis d'enfance)...

En effet, comme nous l'avons déjà montré, la sphère familiale participe souvent, bien qu'involontairement en règle générale, à installer l'épisode autodidactique et à l'aider à démarrer. L'exemple de F. Douglass, victime du double comportement de M. et Mme Auld ou celui de Thomas, cuisinier autodidacte, illustre ce premier point. Cependant, les amis jouent aussi un rôle actif. Nous avons, entre autres, cité Party Time ou Pepper pour I. Slim, Oliver pour Mathieu ou Loïc pour Seb. Dans l'ensemble des cas traités, 51 contacts issus de la sphère de la famille ou des amis soutiennent l'épisode autodidactique sur les 83 repérés dans l'ensemble des réseaux (61,45 %). Evidemment, il arrive que certains contacts plus lointains participent aussi au démarrage de l'épisode. C'est le cas, par exemple, de Wilrold pour Mathieu. Le cas de I. Slim illustre bien ce phénomène :

Graphe 14 : I. Slim et les sphères du proche



Légende: Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

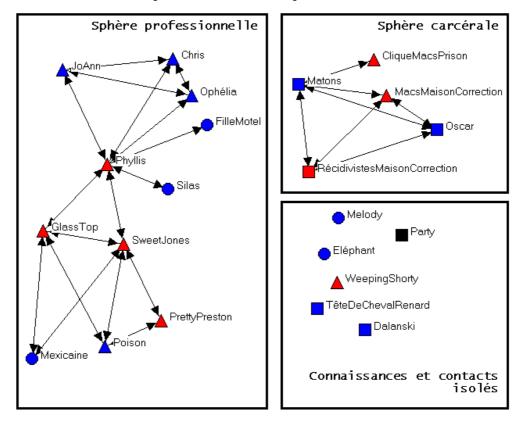
En effet, il révèle à la fois la sur-présence de la sphère du proche tant du côté de la famille que des ami-e-s. De plus, la présence de Diamond Tooth Jimmy, une connaissance, permet de reconnaître aussi le rôle des contacts issus d'une sphère plus lointaine annonçant, par la même occasion, l'arrivée de cet univers social dans le second temps de l'auto-apprentissage.

5.2.2 ... au lointain (sphère professionnelle, connaissances, belle-famille¹⁹²)

Il semble alors qu'en général la sphère professionnelle, celle des connaissances et, quand elle existe, celle de la belle-famille apparaissent plutôt dans un temps suivant. Elles cohabitent, bien sûr, avec les sphères du proche mais sont plutôt sur-représentées dans ce deuxième temps. Le cas d'I. Slim est à nouveau intéressant. En effet, son

¹⁹² Nous rangeons la belle-famille dans les relations du lointain car la rencontre et la fréquentation de cet univers se déroulent toujours dans un second temps à l'intérieur des cas traités qui la font apparaître.

réseau, archétype du point soulevé, révèle une brusque rupture entre les deux temps de son apprentissage :



Graphe 15: I. Slim et les sphères lointaines

Légende:
Gris = soutient le déclenchement de l'auto-apprentissage
Rouge = soutient l'autodidaxie à proprement parler
Noir = soutient tant le déclenchement que la phase d'autodidaxie
Bleu = ne semble d'aucune utilité pour l'épisode autodidactique
Cercle = n'est pas lié à l'objet d'apprentissage
Carré = présente un lien généraliste avec l'objet d'apprentissage
Triangle = spécialiste de l'objet d'apprentissage

En effet, de son réseau de départ, il ne reste que Party. De plus, il est rencontré de façon tellement exceptionnelle qu'il semble perdre son statut d'ami. Enfin, on pourrait aussi avoir envie de considérer Glass Top ou Sweet Jones comme des amis. Cependant, si ces relations professionnelles sont parfois amicales, la brutalité de cet univers ne nous invite pas à les considérer comme de véritables amis de I. Slim.

5.3 Discussion

Ces derniers points, ancrés dans les précédents, se rapprochent des principes d'apprentissage que N. Tremblay reconnaît comme liés à la notion de réseautage. Ainsi, nos résultats affirment que "des ressources très variées, éducatives ou non, servent à la démarche d'apprentissage" (principe 16, 2003, p. 151). De plus, comme N. Tremblay repère que "le réseau de ressources évolue d'un monde amateur et familier vers un monde de plus en plus expert" (principe 18, 2003, p. 151), nous repérons que le sujet social apprenant en situation autodidactique passe d'une série de contacts plutôt issus

des sphères du proche (famille, ami-e-s) à une série de contacts plutôt issus des sphères du plus lointain (sphère professionnelle, connaissances, belle-famille). Toutefois, N. Tremblay retient comme principe 17 que "chaque autodidacte se construit un réseau de ressources qui évolue selon le niveau d'expertise atteint". Nous pensons que ce principe mérite d'être complété. En effet, si l'autodidacte se construit un réseau, en fonction de ses besoins, au fur et à mesure que l'épisode avance, nous jugeons que l'inverse est vrai aussi et que le réseau de l'autodidacte participe à donner une forme (jamais stabilisée) à son autodidaxie.

Nous pouvons encore noter qu'A. Tough reconnaît, comme nous, l'importance des "connaissances" et des "intimes" dans le processus d'aide autodidactique (Tough, 1967, p. 51-55).

Bibliographie

Becker, H. S. (1988). "Les mondes de l'Art". Paris : Flammarion.

Becker, H. S. (2002). "Les ficelles du métier". Paris : La découverte.

Bourdieu, P. (1979). "La distinction". Paris : Ed de Minuit.

CARRÉ, P. (1992). "L'autoformation dans la formation professionnelle". Paris : La documentation française.

Cyrot, P. (2007). "L'autodidacte : un Robinson Crusoë de la formation?". Savoirs. n° 13. mars 2007. p. 79-93.

DE WILDE, L. (1996). "Monk". Paris: Editions Gallimard, Folio.

Defoe, D. (2003). "Robinson Crusoé". Paris: Livre de Poche.

Douglass, F. (2006). "La vie de Frederick Douglass, esclave américain, écrite par luimême". Paris : Editions Gallimard.

Eneau, J. (2005). "La part d'autrui dans la formation de soi". Paris : L'Harmattan.

Fossé-Poliak, C. (1992). "La vocation d'autodidacte". Paris : L'Harmattan.

GIBBONS, M. et col. (1980). "Toward a theory of self-directed learning: a study of experts without formal training". *Humanistic Psychology*. 20. p 26-37

LE CAM, J.L. (1996). À la recherche de l'autodidaxie dans les sermons funèbres allemands (1550-1750). *Histoire de l'Education*. n° spécial 70. p. 29-47.

Le Meur, G. (1998). "Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation". Lyon : Chronique sociale, Les presses de l'Université de Laval.

Moore, M. G. (1973). "Towards a theory of independent learning". *Journal of Higher Education*. 44(9).

Naugrette, J.-P. (2003). Présentation de "Robinson Crusoé", Paris : Livre de Poche.

Perrenoud, M. (2007). "Les musicos, enquête sur des musiciens ordinaires". Paris : Editions La Découverte.

Poirier, J.P. (2005). "Ambroise Paré un urgentiste au XVIème siècle". Paris : Pygmalion.

SLIM, I. (1998). "Pimp – Mémoires d'un maquereau". Paris : Editions de l'Olivier / Le Seuil.

Spear, G.; Mocker, D. (1984). "The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning". *Adult Education Quarterly*. 35(1). p. 52-77.

Sue, R. (2001). "Renouer le lien social – liberté, égalité, association". Paris : Editions Odile Jacob.

Sutherland, E. (1947). "Principles of criminology". Philadelphie: J.B. Lippincott.

Tough, A. (1967). "Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects". Toronto: Ontario Institute for studies in Education.

Tremblay, N. (1986). "Apprendre en situation d'autodidaxie". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Tremblay, N. (2003). "L'autoformation. Pour apprendre autrement". Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed Anthropos.

VILLAREJO MINGEZ, E. "autoeducación". In García Hoz, V. (dir) (1970). *Diccionario de pedagogía*, Barcelone, Editorial labor, S.A. p.89-90.

X M., Haley, A. (1993). "L'autobiographie de Malcolm X". Paris : Editions Presses Pocket.

CONCLUSION GÉNÉRALE

"L'essence du drame est d'affirmer et de conclure." COPEAU Jacques (1879-1949). Pour conclure, nous rappellerons brièvement, dans un premier temps, les objectifs et le cadre de l'étude précédemment développée (1). Dans un second temps, nous présenterons succinctement les résultats obtenus (2) ainsi que les limites que l'on doit reconnaître à cette recherche (3). Nous préciserons ensuite comment cette approche mésosociologique complète les lectures psychologiques sur la question (4) et quelles avancées théoriques (5) et pratiques (6) elle permet. Enfin, nous envisagerons quelques perspectives possibles à cette recherche (7).

1. RAPPEL DES OBJECTIFS ET DU CADRE DE L'ÉTUDE

Parce que l'autodidaxie est rarement traitée sous l'angle des relations sociales, nous avons choisi d'aborder cet objet d'étude à travers une approche mésosociologique. Ainsi, onze cas relatant un épisode autodidacte d'hier ou d'aujourd'hui ont été considérés à la fois sous l'angle biographique et relationnel. Pour les autodidactes d'hier, éléments biographiques et données relationnelles furent issus de matériaux biographiques ou autobiographiques. Il s'agissait de repérer ce qui permettait de comprendre l'épisode autodidactique, de relever les anecdotes relationnelles et de lister les individus en contact avec le sujet étudié en identifiant certaines caractéristiques éclairantes (soutien ou non à l'apprentissage, temporalité de la relation d'aide, lien avec l'objet d'apprentissage, utilité, sphère d'appartenance). Concernant les autodidactes d'aujourd'hui, entretiens successifs faiblement directifs et générateurs de noms ont permis, dans une logique similaire, la construction des cas. La consigne de l'entretien était la suivante : "X vous a présenté à moi comme quelqu'un qui a appris par luimême¹⁹³, je pense en particulier à Y. J'aimerais que vous parliez, le plus librement possible, de votre façon d'apprendre par vous-même". Les pistes de relance tournaient ensuite autour du choix de la discipline et de la démarche d'apprentissage, de la façon d'accéder aux informations, de la méthode de travail, de l'évaluation et de la motivation. Concernant le générateur de noms, il a été complété dans le cadre d'un nouvel entretien plus directif qui avait pour but de faire remonter les contacts du sujet afin de saisir son cercle relationnel. Les questions 1 à 4 permettaient d'identifier la famille et les ami-e-s du sujet interviewé. Les questions 5 à 8 avaient pour but d'identifier les contacts utiles durant la phase d'autodidaxie. Les questions suivantes permirent ensuite de caractériser chacun des contacts.

Les données collectées étant de deux natures (données biographiques et données relationnelles), elles ont été traitées par deux méthodes différentes mais complémentaires. L'ensemble des matériaux biographiques a d'abord été soumis à une analyse qualitative de contenu afin de comprendre le déroulement de l'épisode autodidactique considéré. Il convenait alors de réécrire cette tranche de vie avec, en tête, la dialectique isolement/sociabilité. En parallèle, les données relationnelles ont été décodées en réseaux sociaux où chaque contact était caractérisé par ses liens avec les autres contacts (interconnaissances) et par ses attributs. Ainsi, nous avons utilisé les représentations graphiques pour leur vertu exploratoire. En cela, parce que notre approche combine réseaux sociaux personnels et éclairage biographique, nous nous sentons proches du courant des réseaux sociaux égocentrés dont M. Gribaudi (1998) pose les jalons en prolongement de l'école de Manchester.

¹⁹³ Le refus d'utiliser le terme "autodidacte", fortement chargé symboliquement, rappelle la démarche de N. Tremblay dans sa thèse (Tremblay, 2003, p. 181).

¹⁹⁴ Ces graphes ont été réalisés sous NetDraw 2.30.

2. Rappel des résultats

Notre problématique, ancrée à un paradoxe terminologique, prend à contre-pied la fréquente confusion entre autodidaxie et soloformation et fait ressortir quelques résultats intéressants.

Tout d'abord, les cas étudiés ont mis en évidence l'activité sociale qui gravite autour d'un épisode autodidactique qu'il soit d'hier ou d'aujourd'hui, qu'il soit à vocation professionnelle ou attaché à l'univers des loisirs.

Ensuite, nous avons repéré trois temps sociaux différents à l'intérieur de chacun des épisodes autodidactiques répondant à des logiques de sociabilités singulières. Ainsi, le déclenchement s'explique, au moins pour partie, par l'enchevêtrement de sociabilités favorables, contrariantes et dissuasives. L'épisode autodidactique à proprement parler voit cohabiter des sociabilités choisies parfois portées par quelques stratégies relationnelles et des sociabilités non choisies sources d'aléas sociaux. L'épisode conclusif offre, entre autres, des sociabilités éducatives ou certificatives.

Par ailleurs, "l'autre" a des formes variées. En effet, parfois impactant, parfois impacté, il revêt aussi le masque de l'anonyme, du discret, du tuteur ponctuel, du guide spirituel ou du mentor. Il joue également de nombreux rôles. Outre sa participation, souvent involontaire, au choix de l'objet ou de la démarche d'apprentissage, il fournit des informations ou des méthodes utiles à l'autodidacte, il participe, plus ou moins activement et plus ou moins consciemment, à l'évaluation de ses progrès, il le motive, l'encourage, l'oriente ou, plus exceptionnellement, le soutient matériellement ou financièrement durant son projet d'auto-apprentissage. En fin d'épisode, il joue aussi souvent un rôle conclusif, par exemple, en certifiant les auto-apprentissages réalisés, en profitant des savoirs acquis ou en héritant de l'objet ou de la démarche d'apprentissage. Cette variété de rôles est constatée hier comme aujourd'hui.

Enfin, nous avons constaté que les sociabilités utiles aux épisodes autodidactiques sont issues de divers et nombreux univers sociaux (famille, amis, connaissances, collègues, belle-famille). Certains univers semblent plus actifs au début de l'épisode (famille, amie-s), d'autres, au contraire, plus présents sur la fin (travail, connaissances, belle-famille).

Le tableau ci-après rappelle ces résultats de façon synoptique.

Tableau 13 : synthèse des résultats

	Autodidaxie d'hier	Autodidaxie d'aujourd'hui	
Présence de relations sociales utiles à l'autodidaxie	Oui (75/131)	Oui (70/110)	
Sociabilités durant les trois temps sociaux de l'autodidaxie	Déclenchement: sociabilités du déclenchement (favorables, contrariantes, dissuasives) Episode: sociabilités de soutien (choisies/non choisies) Conclusion: sociabilités conclusives (publication des résultats, certification des auto-apprentissages, transmission des savoirs, transmission de l'objet d'apprentissage et/ou du désir d'apprendre)		
Formes de "l'autre"	Impactant/impacté Anonyme, discret, tuteur ponctuel, guide spirituel, mentor		
Utilités de "l'autre"	Déclenchement : "l'autre" participe au choix de l'objet et/ou de la démarche d'apprentissage Episode : "l'autre" est source de ressources informationnelles et/ou		
Univers sociaux mobilisés	Tous (Famille, amis, connaissances, collègues de travail, belle-famille)		
Enchaînement des univers sociaux mobilisés	De la sphère du proche à la sphère du lointain		

Ces résultats nous permettent, non seulement, d'affirmer que l'autodidaxie, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'est pas une forme de soloformation, mais également de reconnaître que tout apprentissage est social. Par conséquent, la soloformation n'existe sans doute pas. Elle ne serait qu'une forme de mythe, une coquille vide. Cependant, si l'étude des sociabilités autodidactiques démolit le mythe de la soloformation, elle reconnaît l'autodidacte comme un apprenant agentique. En cela, les sociabilités (avec les autres) cohabitent naturellement avec l'autodidaxie (par soi-même).

3. RAPPEL DES LIMITES

Les limites liées à la méthodologie doivent, encore une fois, être rappelées. Tout d'abord, la courte série de cas traités ne se prête évidemment pas à une généralisation telle que ce terme est défini en recherche expérimentale. Il faut, au contraire, reconnaître la richesse biographique et la compréhension fine du problème posé que permet ce genre d'exploration. Il faut, ensuite, admettre l'"illusion biographique" (Bourdieu, 1986) dont nous pouvons être victimes. En effet, si I. Slim doit coller à l'image brutale du proxénète invitant Sapphire à douter de la véracité de certains détails¹⁹⁵ (Slim, 1998, p. 8), l'autodidacte peut être tenté, pour correspondre à l'image d'Epinal, de nier certaines relations importantes. Le relevé systématique des contacts permet, alors, de limiter ce biais qui de toute façon tend vers une sous-estimation du nombre de contacts utiles à l'auto-apprentissage. Enfin, même si la méthode de repérage des contacts a été rigoureuse, le classique silence des sources historiques nous a conduits à regrouper plusieurs contacts en une seule catégorie. C'est le cas par exemple des "jazzmen du

¹⁹⁵ Nous postulons, toutefois, que si quelques points s'écartent de la vérité ou l'enflent sur le modèle de l'hyperbole afin d'accroître l'efficacité narrative par exemple, le caractère vécu et biographique de la majeure partie des faits l'emporte.

Minton's" ou des "gens du quartier" dans le réseau de T. Monk. Toutefois, la densité variable des données relationnelles rend chaque cas unique, même si la méthodologie de collecte diffère légèrement entre les autodidactes d'hier et d'aujourd'hui.

4. LE RAPPORT ENTRE SOCIOLOGIE DES RELATIONS SOCIALES ET PSYCHOLOGIE

Il nous importait d'approcher l'autodidaxie sous l'angle mésosociologique c'est-à-dire de centrer notre lecture sur les relations sociales qui soutiennent cet apprentissage par soi-même. Alors, notre objectif était double. Nous souhaitions distinguer les différentes phases sociales d'un épisode autodidactique mais aussi identifier les contacts utiles durant cet épisode afin de pouvoir les caractériser en termes de forme et d'utilité. De tels objectifs semblent nier la dimension psychologique attachée au préfixe "auto". Il est vrai que décrire fidèlement la situation réticulaire du sujet social lors d'une phase d'autodidaxie c'est nécessairement en proposer une vue partiale. Cependant, en cédant à cette partialité nous rétablissons, d'une certaine façon, l'équilibre puisque, comme le fait remarquer J. Eneau (2005, p. 14), nombreux sont les ouvrages relatifs à l'autodidaxie/autoformation présentant un point de vue centré sur les aspects psychologiques. Toutefois, cette orientation n'est, à aucun moment, concurrente des approches psychologiques. Elle doit, au contraire, être perçue comme un complément éclairant qui peut s'articuler avec la notion d'autodirection qui est naturellement attachée au concept d'autodidaxie.

Comme nous venons de le dire, étudier la sociabilité ne revient pas à refuser l'approche psychologique pour comprendre l'autodidaxie. Le poids des stratégies relationnelles parfois déployées, l'importance des choix réalisés par l'apprenant lui-même, même guidés pour partie par d'autres, révèlent aussi un sujet social à l'agentivité élevée¹⁹⁶ en accord avec son attribut essentiel, l'*autos*. Ainsi, si "les contraintes structurales et les nécessités sociales prédéterminent un champ de possibles, [...] elles n'ordonnent jamais, excepté dans les sociétés totalitaires, le comportement des gens" (Carré, 2003, p. 76) justifiant de dépasser les systèmes de causalité binaire au profit d'un système triadique plus puissant.

5. Avancées théoriques

Le premier intérêt de ce travail est certainement d'affirmer encore une fois l'importance d'approcher l'autodidaxie à travers le concept d'"épisode" afin de ne pas subir les difficultés liées à la catégorie sociologique difficilement palpable des autodidactes. Ce choix prolonge ceux de A. Tough (1971, p. 7), de G. E. Spear et D. W. Mocker (1981, p. 9). Il fait aussi écho à la pensée de C. Verrier qui considère qu'il n'existe pas "*une* autodidaxie, mais *des* autodidaxies, qui correspondent aux sensibilités des différents styles apprenants, et se constituent en autant de "phases" qui pourront s'allumer puis s'éteindre avant d'éventuellement se rallumer au gré de l'alternance entre des périodes d'études autonomes et des périodes hétéroformatives" (1999, p. 95).

Le second intérêt de cette recherche réside, peut-être, dans le fait de s'intéresser plus à la sphère sociale du sujet apprenant en situation autodidactique qu'à l'apprenant luimême. En cela, ce travail apporte quelques éléments concernant les mécanismes sociaux

¹⁹⁶ Cette agentivité semble de plus en plus élevée au fur et à mesure de l'avancement du projet autodidactique.

¹⁹⁷ Il parle aussi de "variations" ou de "projets" (Verrier, 1999, p. 95).

en jeu durant un épisode autodidactique et en particulier sur les personnes-ressource qui épaulent l'autodidacte lors de sa tâche d'apprentissage.

Le troisième intérêt est probablement méthodologique. En effet, cette recherche affirme l'importance de retenir une forme de méthodologie des réseaux sociaux afin d'affiner la compréhension du processus autodidactique.

6. Utilité pratique

Si parfois l'autodidaxie a été retenue pour modeler, à la marge du système, la forme scolaire (Epicure, Rousseau, Jacotot), aujourd'hui, l'autoformation fait discrètement, mais sûrement, son entrée dans l'organisation des enseignements académiques. Cachée au départ derrière la notion souvent floue d'autonomie, la notion d'autoformation apparaît noir sur blanc dans le tout jeune référentiel du BTS "Assistant de Manager" dont la version définitive date du 01/01/2008. On trouve, à l'intérieur de ce document officiel, que les ateliers métier, forme hybride d'espace pédagogique, peuvent accueillir des "ateliers d'autoformation" 198 (p. 40). Nous pouvons alors constater que comme pour le concept de formation, dont l'entrée "dans la réflexion éducative est tardive" et, de plus, "faite par la porte dérobée de la « formation professionnelle », « forme » inférieure d'éducation" (Pineau, 1983, p. 111), le concept d'autoformation investit prudemment, au départ, la forme technologique de l'enseignement. En cela, et afin de reproduire de façon artificielle un cadre autoformatif, il faut connaître les mécanismes organisateurs de l'autodidaxie, y compris les mécanismes sociaux. En effet, seule la bonne compréhension des mécanismes autodidactiques permettra aux praticiens et autres professionnels de la formation de penser et de construire des séquences pédagogiques artificiellement autoformatives mais proches du modèle naturel de l'autodidaxie.

7. Perspectives

Cette étude mérite, à nos yeux, d'être prolongée de deux manières. Il serait intéressant, d'une part, d'investir les profondeurs des apprentissages délinquants et d'autre part, d'étirer l'étude dans le sens de sa largeur afin de permettre la comparaison des sociabilités autodidactiques avec les sociabilités hétéroformatives.

Concernant les apprentissages délinquants ou criminels, forme archétypique de l'apprentissage clandestin ou buissonnier, nous constatons que les spécialistes de l'autoformation les abordent assez peu alors qu'ils sont systématiquement réalisés hors des institutions éducatives et sans professionnel de la formation. Par ailleurs, nous remarquons que les criminologues ou les sociologues de la criminalité ou de la délinquance, lorsqu'ils s'attachent à comprendre l'apprentissage criminel, n'utilisent pas le concept d'autodidaxie qui pourtant semble s'imposer. Ainsi, et à titre d'exemple, on peut noter qu'E. Sutherland (1947), dans sa théorie de "l'association différentielle", considère la délinquance comme le produit d'une transmission culturelle qui véhiculerait tant l'apprentissage des techniques que l'apprentissage de l'orientation des mobiles, des pulsions, des rationalisations et des attitudes. R. Burgess et R. Akers (1968) adaptent et prolongent la théorie de Sutherland en combinant des variables qui encouragent la délinquance et d'autres qui la découragent. En parallèle, G. Sykes et D. Matza (1957) retiennent que les individus apprennent les valeurs, les attitudes et les techniques du comportement criminel à travers des valeurs souterraines qui cohabitent

¹⁹⁸ Une seule occurrence, cependant, sur les 123 pages du référentiel.

avec des valeurs conventionnelles. Le criminel mobilise alors des techniques de neutralisation pour échapper aux exigences du conventionnalisme (déni de responsabilité, déni de dommage, déni de victime, condamnation des "accuseurs", appel à des loyautés supérieures). Un peu plus tard, H. Becker (1963) voit la délinquance à travers la notion de "carrière". Elle est, pour lui, le résultat d'un processus social par lequel le délinquant apprend à la fois à pratiquer une activité délinquante et à en reconstruire sa représentation pour préserver une image de lui acceptable. Pour Becker, la délinquance est le résultat d'un processus d'apprentissage social qui passe par une redéfinition de son identité sociale¹⁹⁹. Par conséquent, en prolongement des travaux précédemment cités, il serait peut-être intéressant de chercher à comprendre l'apprentissage délinquant ou criminel à travers la lunette de l'autodidaxie afin d'affiner sa compréhension. Ce genre d'investigation permet, en outre, de remettre en cause les frontières disciplinaires au profit d'une logique de continuum de la connaissance scientifique.

Enfin, parce que cette étude se limite aux seuls apprentissages autodidactiques, il paraît nécessaire d'envisager un prolongement assez naturel qui permettrait d'offrir une comparaison entre les sociabilités utiles au sujet social apprenant en situation autodidactique et celles utiles à l'apprenant inscrit dans la forme scolaire classique ou, plus largement, dans des situations hétéroformatives. S'il se dégageait de cette possible étude que la sociabilité utile à l'autodidacte est plus importante que celle de l'apprenant classique, ces résultats appuieraient, avec force, ceux issus de cette première exploration.

_

¹⁹⁹ Pour plus de détails, on peut consulter avec profit Harrati, S ;Vavassori, D et Villerbu, L. M. (2006). *Délinquance et violence*. Paris : Armand Colin.

Bibliographie

Becker, H. (1963). "Outsiders". New York: The Free Press.

Bourdieu, P. (1986). "L'illusion biographique". Actes de la recherche en sciences sociales. n° 62/63. 69-72

Burgess, R. & Akers, R. (1968). "A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior". *Social Problems*. 14. 128-47.

CARRÉ, P. (2003). "La double dimension de l'apprentissage autodirigé, contribution à une théorie du sujet social apprenant". *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. 17. mai 2003. p. 66-91.

Eneau, J. (2005). "La part d'autrui dans la formation de soi". Paris : L'Harmattan.

Gribaudi, M. (dir) (1998). "Espaces, temporalités, stratifications – Exercices sur les réseaux sociaux". Paris : Editions de l'EHESS.

PINEAU, G. (1983). "Produire sa vie, autoformation et autobiographie". Montréal : Edilig, Ed. St Martin.

SLIM, I. (1998). "Pimp – Mémoires d'un maquereau". Paris : Editions de l'Olivier / Le Seuil.

Spear, G. E.; Mocker, D. W. (1981). "The organizing circumstance: environmental determinants in self-directed learning". Presented at the National Adult Education Conference.

Sutherland, E. (1947). "Principles of criminology". Philadelphie: J.B. Lippincott.

Sykes, G.; Matza, D. (1957). "Techniques of Neutralization". *American Sociological Review*. 22, 664-70.

Tough, A. (1971). "Learning without a teacher: A fresh approach to theory and practice in adult learning". Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.

Verrier, C. (1999). "Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles". Paris : Ed Anthropos.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1: QUAND "AUTODIDACTE" DEVIENT UNE INSULTE!	25
FIGURE 2 : JACQUES RANCIÈRE - LA NUIT DES PROLÉTAIRES - 198	1104
GRAPHE 1 : STRUCTURE D'UNE CLASSE (3E CLASSE PRIMAIRE, 7-8	
GRAPHE 2 : CARTE RELATIONNELLE DE MARIE-MICHÈLE	
GRAPHE 3 : SOCIOGRAMME EXPLORATOIRE REPOSANT SUR L'ENTRETIEN AVEC D	81
GRAPHE 4 : AMBROISE PARÉ	
GRAPHE 5 : FREDERICK DOUGLASS	
GRAPHE 6: THELONIOUS MONK	
GRAPHE 7 : ICEBERG SLIM	
GRAPHE 8 : MALCOLM X	
GRAPHE 9 : GILLES	
GRAPHE 10 : SEB.	
GRAPHE 11 : PAQUITA	
GRAPHE 12 : MATHIEU	
GRAPHE 13: THOMAS	
GRAPHE 14 : I. SLIM ET LES SPHÈRES DU PROCHE	
GRAPHE 15 : I. SLIM ET LES SPHÈRES LOINTAINES	
SCHÉMA 1 : CROISEMENT DES PHASES HÉTÉROFORMATIVES ET I ÉPISODES AUTODIDACTIQUES	
SCHÉMA 2 : RELATIONS SOCIALES DU SUJET APPRENANT EN	
SITUATION D'AUTODIDAXIE ET UTILISATION DES NTIC	93
SCHÉMA 3 : LA VIE DE ROBINSON CRUSOÉ	174
SCHÉMA 4 : CONNEXIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES FORMES D'APPRENTISSAGE	176
TABLEAU 1: PRÉSENTATION DES SUJETS INTERVIEWÉS	72
TABLEAU 2 : TABLE DE VÉRITÉ APPLIQUÉE AUX RELATIONS SOCIALES DURANT LES PÉRIODES D'AUTODIDAXIE	86
TABLEAU 3 : PRÉSENTATION SUCCINCTE DES CINQ CAS D'AUTODIDAXIE D'HIER	102
TABLEAU 4 : PRÉSENTATION SUCCINCTE DES SIX CAS D'AUTODIE CONTEMPORAINE	

TABLEAU 5 : SYNTHÈSE DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	. 107
TABLEAU 6 : PRÉSENTATION DES SUJETS AYANT VÉCU UN ÉPISODE AUTODIDACTIQUE DANS LE PASSÉ	
TABLEAU 7 : PRÉSENTATION DES SUJETS AYANT VÉCU UN ÉPISODE AUTODIDACTIQUE CONTEMPORAIN	
TABLEAU 8: LES CONTACTS UTILES POUR LE SUJET SOCIAL APPRENANT EN SITUATION AUTODIDACTIQUE	173
TABLEAU 9 : RÉPARTITION DES RELATIONS D'AIDE EN FONCTION I TYPE D'UTILITÉ	
TABLEAU 10 : RELATIONS ENTRE LE LIEN AVEC L'OBJET D'APPRENTISSAGE ET L'AIDE À L'APPRENTISSAGE	. 195
TABLEAU 11 : RÉPARTITION DES DIFFÉRENTS CONTACTS SELON LA SPHÈRE À LAQUELLE ILS APPARTIENNENT ET SELON QU'ILS AIDEN OU NON LE SUJET SOCIAL APPRENANT EN SITUATION AUTODIDACTIQUE	NT
TABLEAU 12 : SPHÈRES D'APPARTENANCE EN FONCTION DE LA TEMPORALITÉ DE L'AIDE À L'AUTODIDAXIE	
TABLEAU 13 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	206

ANNEXES

ANNEXE 1 : GÉNÉRATEUR DE NOMS (VERSION DE DÉPART)	215
ANNEXE 2 : EXTRAIT DE MATÉRIAUX BIOGRAPHIQUES (F. DOUGLA	,
ANNEXE 3 : EXTRAIT DU GÉNÉRATEUR DE NOMS DE F. DOUGLASS	
ANNEXE 4 : EXTRAIT DE MATÉRIAUX BIOGRAPHIQUES (ENTRETIE DE PAQUITA)	
ANNEXE 5 : EXTRAIT DU GÉNÉRATEUR DE NOMS DE PAQUITA ANNEXE 6 : SYNTHÈSE DES 241 RÉPONSES CONCERNANT LES	237
CONTACTS DES SUJETS SOCIAUX APPRENANT EN SITUATION D'AUTODIDAXIE	238
ANNEXE 7 : CD CONTENANT LES AUTRES ENTRETIENS (AU FORMA' MP3)	Т 243

Episodes et Sociabilités Autodidactiques

Annexe 1 : Générateur de noms (version de départ)

Première partie : identification des contacts

Première partie : identification des contacts	
Q1. Pouvez-vous présenter votre famille proche (parents, frères et sœurs, conjoint et éventuellement enfants) ? Listez simplement leur prénom.	
Q2. Après avoir consulté votre répertoire téléphonique (papier ou électronique), présentez les trois ou quatres contacts qui sont, pour vous, les plus importants (hors famille proche). Listez simplement leur prénom.	
Q3. De temps en temps, la plupart des gens discutent de sujets importants avec d'autres personnes, des personnes en qui ils ont confiance. Les sujets de discussion varient d'une personne à l'autre et concernent aussi bien le travail, les loisirs, la famille, la politique et bien d'autres sujets encore. Les relations sont des relations de travail, familiales, d'amitié ou de conseil. Au cours de votre période d'auto-apprentissage quelles sont les trois ou quatre personnes avec lesquelles vous avez le plus discuté de sujets importants pour vous (hors famille proche et sans rapport avec votre auto-apprentissage)? Peut-être ont-elles déjà été citées, peut-être pas. Listez simplement leur prénom.	
Q4. Pensez aux personnes avec lesquelles vous aimez passer votre temps libre. Au cours de votre période d'auto-apprentissage, quelles sont les trois ou quatre personnes avec lesquelles vous avez passé le plus de temps en activités sociales informelles, comme les sorties, les restaurants, les apéritifs, les cinémas, les invitations réciproques, etc. ? Peut-être ont-elles déjà été citées, peut-être pas. Listez simplement leur prénom.	
Q5. Citez les personnes que vous avez envie de remercier parce qu'elles vous ont été utiles durant votre période d'auto-apprentissage (source d'informations, d'évaluation des progrès, de motivation, d'encouragement, d'impulsion). Peut-être les avez-vous déjà citées, peut-être ne les avez-vous pas encore citées. Listez simplement leur prénom. Dites, en même temps, en quoi chacune a été utile pour votre auto-apprentissage. Q6. Si vous avez cité des contacts nouveaux à la question précédente, précisez comment vous les avez rencontrés et par qui. Listez simplement leur prénom.	
Q7. Peut-être n'avez-vous pas encore pensé aux éventuels contacts par Internet qui vous ont été utiles durant votre auto-apprentissage? Listez simplement leur prénom ou pseudo.	
Q8. Peut-être n'avez-vous pas encore cité les organismes qui vous ont été utiles durant votre auto-apprentissage . Si vous pensez que certaines structures vous ont aidé, listez-les maintenant. Listez le nom des organismes ainsi que la fonction ou le prénom de la personne qui les représente le mieux à vos yeux (ex : MJC = Jean, directeur de la MJC).	

Seconde partie : Caractérisation des contacts et des relations

L'interviewé	
1. N° Entretien	2. Nom du contact
La réponse est obligatoire.	La réponse est obligatoire.
Discriminants sociaux des contacts	
3. Comment vous êtes-vous rencontrés ?	 7. Concernant les diplômes ce contact est: 1. Beaucoup moins diplômé que moi 2. Moins diplômé que moi 3. Avec le même niveau de diplôme que moi
4. De quel sexe est le contact ? ○ 1. De mon sexe ○ 2. De l'autre sexe	4. Plus diplômé que moi5. Beaucoup plus diplômé que moi
5. Vous a-t-il aidé à apprendre ? ○ 1. Oui ○ 2. Non La réponse est obligatoire.	 8. Où réside ce contact? I. Plutôt dans votre ville 2. Plutôt à -30Km 3. Plutôt à +30Km
6. Concernant l'âge, ce contact est: 1. Beaucoup plus jeune que moi (15 ans et +) 2. Plus jeune que moi (4 à 15 ans) 3. De mon âge (à 3 ans près) 4. Plus vieux que moi (4 à 15 ans) 5. Beaucoup plus vieux que moi (15 ans et +)	9. Ce contact est-il autodidacte dans votre discipline? O 1. Oui O 2. Non
Les relations de la vie de tous les jours	
10. Quelle est votre proximité avec ce contact? ○ 1. Plutôt particulièrement proche ○ 2. Plutôt proche ○ 3. Plutôt moins que proche ○ 4. Plutôt distant La réponse est obligatoire. 11. Depuis quand connaissez-vous ce contact? ○ 12 ans ○ 2. Entre 2 et 5 ans ○ 3. Entre 5 et 10 ans ○ 4. Plus de 10 ans La réponse est obligatoire. 12. De quelle nature est votre relation avec ce contact? ○ 1. Plutôt professionnelle ○ 2. Plutôt amicale/amoureuse ○ 3. Plutôt familiale ○ 4. Autre (connaissance) La réponse est obligatoire.	13. Quand avez-vous fréquenté ce contact? □ 1. Plutôt au début □ 2. Plutôt au milieu □ 3. Plutôt à la fin Vous pouvez cocher plusieurs cases. La réponse est obligatoire. 14. Quelle était la fréquence de vos relations avec ce contact? ○ 1. Plutôt quotidienne ○ 2. Plutôt hebdomadaire ○ 3. Plutôt mensuelle ○ 4. Plutôt moins souvent La réponse est obligatoire.
Les relations sociales de soutien à l'auto-apprentissa	age
15. Quelle a été l'utilité du soutien de ce contact? 1. Plutôt fondamentale pour mon apprentissage 2. Plutôt très utile 3. Plutôt utile 4. Plutôt pas si utile La question n'est pertinente que si AideàAutoApprentissage = "Oui" 16. Quelle a été la fréquence des relations de soutien avec ce contact? 1. Plutôt quotidienne 2. Plutôt hebdomadaire 3. Plutôt mensuelle 4. Plutôt moins souvent La question n'est pertinente que si AideàAutoApprentissage = "Oui"	17. Qui était à l'origine des rencontres ? 1. C'est moi qui décidais de la rencontre 2. C'est plutôt moi 3. Autant l'un que l'autre 4. C'est plutôt lui 5. C'est lui 6. C'est le hasard qui décidait pour nous La question n'est pertinente que si AideàAutoApprentissage = "Oui"

Dernière partie : Caractéristiques sociodémographiques de l'interviewé

2. Nom interviewé La réponse est obligatoire. Les caractéristiques de l'interviewé 5. Quel est votre sexe ? O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous ? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil ? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. Objet d'apprentis sage réponse est obligatoire. D. Quelle-est votre profession? réponse est obligatoire. . Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. D. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de chez vous?
2. Nom interviewé La réponse est obligatoire. Les caractéristiques de l'interviewé 5. Quel est votre sexe ? O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous ? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil ? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	Objet d'apprentis sage réponse est obligatoire. O Quelle-est votre profession? réponse est obligatoire. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
La réponse est obligatoire. Les caractéristiques de l'interviewé 5. Quel est votre sexe ? O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous ? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil ? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. D. Quelle-est votre profession? réponse est obligatoire. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
Les caractéristiques de l'interviewé 5. Quel est votre sexe? O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? 1. Oui 2. Non réponse est obligatoire. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous ? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil ? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. . Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
O 1. Féminin O 2. Masculin La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. . Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
La réponse est obligatoire. 6. Quel âge avez-vous? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
6. Quel âge avez-vous? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
6. Quel âge avez-vous? La réponse est obligatoire. 7. Quel est votre statut civil? O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	. Avez-vous, chez vous, un ordinateur et une connexion internet? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
7. Quel est votre statut civil ? O 1. Célibataire O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	internet ? O 1. Oui O 2. Non réponse est obligatoire. 2. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
O 1. Célibataire O 2. Marié-e O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
O 3. Séparé-e, divorcé-e, veuf-ve La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	. Avez-vous régulièrement accès à Internet en dehors de
La réponse est obligatoire. 8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	
8. Combien d'enfants avez-vous ? La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude 2. BEPC/CAP/BEP	
La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	
La réponse est obligatoire. 9. Quel est votre diplôme le plus élevé? 0. 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude 0. 2. BEPC/CAP/BEP	O 1. non O 2. oui, au travail
9. Quel est votre diplôme le plus élevé ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	O 3. oui, chez un ami O 4. oui, dans ma famille
9. Quel est votre diplôme le plus éleve ? O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	O 5. oui, autre
O 1. Sans diplôme/certificat de fin d'étude O 2. BEPC/CAP/BEP	réponse est obligatoire.
O 2. BEPC/CAP/BEP	Aimer vone navigues and Internet 2
	3. Aimez-vous naviguer sur Internet ? ○ 1. Oui ○ 2. Non
L. C.	réponse est obligatoire.
O 4. Bac+2	reponde ou congaione.
O 5. Bac+3 et plus	
La réponse est obligatoire.	
Le reseau de l'interviewé	
14. Nombre de contacts dans le réseau	6. Contacts utiles à l'auto-apprentissage
	réponse doit être comprise entre 2 et 50.
La réponse est obligatoire.	réponse est obligatoire.
15. Contacts inutiles à	7. Densité du réseau
l'auto-apprentissage	· » SALVANO GIA I DI DIGIA
La réponse doit être comprise entre 2 et 50. La réponse est obligatoire.	réponse est obligatoire.

Annexe 2 : Extrait de matériaux biographiques (F. Douglass)

Parce que cet ouvrage appartient désormais au domaine public, l'extrait ici présenté est librement consultable sur Google / Livre.

CHAPITRE VI.

Ma nouvelle maîtresse montra qu'elle était en vérité tout ce qu'elle m'avait semblé être, lorsque je l'avais vue pour la première fois à la porte, — une femme douée du cœur le plus bienveillant, et des sentiments les plus beaux. Elle n'avait jamais eu d'esclave soumis à son autorité, et avant son mariage, elle avait dû à son travail ses moyens d'existence. Elle avait appris le métier de tisserand, et,

60 VIE

par suite de son application constante, elle s'était préservée en grande partie des effets dégradants de la misère. J'étais tout à fæit surpris de sa bonté. Je ne savais comment me conduire envers elle. Elle ne ressemblait en rien à aucune autre femme blanche que j'eusse jamais vue. Je ne pouvais m'approcher d'elle, comme j'avais l'habitude de m'approcher des autres dames de sa couleur. Les connaissances que j'avais acquises dès l'enfance, étaient complétement déplacées auprès d'elle. Une conduite servile, qualité ordinairement si agréable dans un esclave, ne lui convenait pas. Ce n'était pas le moyen de gagner sa faveur; elle en paraissait toute troublée. Si un esclave la regardait en face, elle ne voyait dans cette action ni impudence ni impolitesse de sa part. Sa présence rassurait l'esclave le plus bas, et nul ne la quittait sans se trouver plus heureux de l'avoir vue. Son visage était animé de sourires célestes, sa voix était douce comme une musique tranquille.

Hélas l ce bon cœur ne devait pas rester longtemps tel qu'il était. Elle tenait déjà dans ses mains le poison fatal d'un pouvoir sans responsabilité. Peu à peu l'œuvre infernale commença. Ses yeux, naguère pleins d'une gaîté douce, devinrent, sous l'influence de l'esclavage, rouges de colère; cette voix qui offrait un assemblage de sons les plus harmonieux, DE FRÉDÉRIC DOUGLASS.

changea bientôt, et ne fit plus entendre que des accents durs et discordants; ce visage d'ange fit place à des traits de démon. Ainsi l'esclavage est l'ennemi et de l'esclave et du mattre.

Peu après mon arrivée chez Mae Auld, elle eut la la bonté de commencer à m'enseigner l'alphabet. Après quoi, elle m'aida à épeler des mots de deux ou trois lettres. J'en étais à ce point-là de mes progrès, quand M. Auld découvrit ce qui se passait, et s'opposa à ce que Mme Auld m'en enseignat davantage, en lui disant, entre autres choses, qu'il était défendu aussi bien que dangereux d'enseigner à lire à un esclave. Je me sers de ses propres expressions: « Plus on donne à un esclave, dit-il, plus il veut avoir. Laissez lui prendre un pied, il en aura bientôt pris quatre. Un negre ne doit rien savoir, si ce n'est obéir à son maître, et faire ce qu'on lui commande. Le savoir gâterait le meilleur nègre du monde. Or, si vous enseigniez à lire à ce nègre (ajouta-t-il, en parlant de moi), il n'y aurait plus moyen de le maîtriser. Il ne serait plus propre à être esclave. Il deviendrait tout de suite indisciplinable et ne serait d'aucune valeur pour son maître. Quant à lui-même, le savoir ne pourrait lui faire aucun bien, et lui ferait certainement beaucoup de mal. Il le rendrait mécontent de son sort

62 VIE

et malheureux.» Ces paroles-là pénétrèrent profondément dans mon cœur. Elles y éveillèrent des sentiments' qui dormaient en moi, et elles firent naître une suite de pensées entièrement nouvelles. C'était une révélation inattendue et spéciale, qui expliquait des choses obscures et mystérieuses, contre lesquelles mon jeune esprit avait lutté, mais avait lutté en vain. Je comprenais alors ce qui avait été pour moi une difficulté fort embarassante. - Je veux dire le pouvoir que possédait l'homme blanc de rendre esclave l'homme noir. Cette découverte était à mes yeux une conquête importante, à laquelle j'attachais le plus haut prix. Dès ce moment je comprenais le sentier qui mène de l'esclavage à la liberté. C'était justement ce qui me manquait, et cette précieuse explication m'arriva au moment le plus inattendu. Si, d'un côté, j'étais triste, à la pensée de perdre l'aide de ma bonne mattresse; de l'autre, je me réjouissais en songeant à la révélation inestimable que, par l'effet du hasard, je devais à mon maltre. Quoique convaincu de la difficulté d'apprendre sans maître, ce fut avec le plus vif espoir, et avec une résolution bien arrêtée, que je me décidai à apprendre à lire, quelque peine que cela dùt me coûter. Le ton décisif dont il avait parlé, et avait tâché de convaincre sa femme des fâcheuses

DE FRÉDÉRIC DOUGLASS.

63

conséquences qui pourraient résulter de l'instruction qu'elle voulait me donner, ne pouvait manquer de m'assurer qu'il était profondément convaincu des vérités qu'il avait énoncées. C'était la meilleure manière possible de me persuader que je ponyais compter avec la plus grande confiance sur les résultats qui proviendraient inévitablement de l'imprudence de m'enseigner à lire. Ce qu'il craignait le plus, je le désirais le plus. Ce qu'il aimait le plus, je le haïssais le plus. Ce qui était pour lui un grand mal, qu'il fallast éviter avec soin, était pour moi un grand bien, qu'il était à propos de chercher avec diligence. L'argument dont il s'était servi avec tant de chaleur, pour qu'on ne m'enseignat pas à lire, ne m'inspirait que plus fortement le désir et la résolution d'apprendre. Si je suis parvenu à mon but, je dois mon succès presque autant à l'opposition hostile de mon mattre, qu'à l'assistance aimable de ma mattresse. Je dois donc à l'un

Je n'étais que depuis très-peu de temps à Baltimore, et j'avais déjà observé une différence remarquable dans le traitement des esclaves, comparé à celui dont j'avais été témoin à la campagne. Le fait est qu'un esclave à la ville est presque libre, comparé à un esclave dans une plantation. On

VIE

64

et à l'autre des remerciements.

donne au premier une meilleure nourriture et de meilleurs habits, et il jouit de priviléges qui sont entièrement inconnus au second. On remarque à la ville sous ce rapport un certain degré de décence, un sentiment de honte qui sert à réprimer en partie les explosions de cruauté atroce qui éclatent si souvent dans la plantation. Il faut qu'un propriétaire d'esclaves soit terriblement endurci pour ne pas hésiter à déchirer ces malheureux à coups de fouet, au risque de blesser par leurs cris l'humanité de ses voisins qui ne sont pas propriétaires comme lui. Il est bien rare d'en trouver un qui veuille s'exposer à la haine qui s'attache à la réputation de maltre cruel; encore moins à ce qu'on sache qu'il ne donne pas assez à manger à ses esclaves. Tous les propriétaires de ville désirent qu'on sache qu'ils nourrissent bien leurs nègres, et il faut leur rendre la justice de dire qu'ils le font presque tous. Il y a cependant des exceptions à cette règle. M. Thomas Hamilton demeurait vis-à-vis de nous dans la rue Philpolt, il possédait deux esclaves, Henriette et Marie. La première avait à peu près vingt-deux ans, la seconde quatorze; je n'ai jamais vu deux femmes si maigres et si mutilées. Pour les regarder sans être touché de compassion, il fallait avoir le cœur plus dur que la pierre. La tête, la poitrine DE FRÉDÉRIC DOUGLASS.

22 E.

et les épaules de Marie étaient complétement hachées de coups. Je lui ai souvent touché la tête et je l'ai trouvée presque couverte de tumeurs et de meurtrissures causées par le fouet de sa cruelle mattresse. Je ne sais pas si M. Hamilton la fouettait jamais lui-même; mais j'ai été témoin oculaire de la cruauté de sa femme. J'avais l'habitude d'aller chez M. Hamilton presque tous les jours. Madame Hamilton était ordinairement assise dans une grande chaise au milieu de l'appartement avec une lourde peau de vache à son côté. Il ne se passait guèr d'heure pendant le courant de la journée où elle ne fit couler le sang d'une de ces esclaves. Les filles passaient rarement près d'elle, sans qu'elle leur dit : « Va donc plus vite, vilaine bête noire ! » en même temps elle leur donnait sur la tête ou sur les épaules un coup qui faisait souvent venir le sang. Puis elle ajoutait après avoir frappé: « Attrappe cela, vilaine bête noire i si tu ne vas pas plus vite, je saurai bien te faire aller, moi ! » Outre les cruautés qu'on leur faisait subir, on leur donnait si peu à manger, qu'elles étaient à moitié affamées. Elles ne savaient que rarement ce que c'était que de satisfaire leur appétit. J'ai vu Marie lutter avec les cochons, pour attraper les abattis et autres objets de rebut qu'on avait jetés dans les rues. Marie avait

66

VIE

reçu tant de coups de pied et tant de meurtrissures qu'on l'appelait plus souvent, « la Becquetée, » que par son propre nom.

CHAPITRE VII.

Je demeurai à peu près sept ans dans la famille de M. Hughes. Pendant ce temps-là, je parvins à apprendre à lire et à écrire. Il me fallut avoir recours à divers stratagèmes pour l'accomplissement de mon dessein. Je n'avais aucun maître régulier. Ma maîtresse, qui avait eu la bonté de commencer à me donner des leçons, avait, conformément aux conseils et aux ordres de son mari, non-seulement cessé de m'instruire elle-même, mais montré la plus vive opposition à ce que d'autres m'instruisissent. Je dois dire cependant à l'honneur de ma maîtresse qu'elle n'adopta pas ce mode de traitement tout de suite. Elle n'avait pas d'abord la dépravation indispensable pour in'emprisonner à jamais dans les ténèbres de l'intelligence. Il fallut qu'elle reçût quelques instructions dans l'exercice d'un pouvoir

sans responsabilité, pour la rendre propre à l'habitude de me considérer comme si j'étais une brute.

Ma maîtresse avait, je l'ai déjà dit, un cœur bon et tendre; quand j'allai d'abord demeurer avec elle, elle commença, dans la simplicité de son âme, par me traiter comme elle croyait qu'un être humain devait se conduire envers son semblable. En entrant dans l'exercice de ses fonctions, comme propriétaire d'un esclave, elle ne parut pas s'apercevoir que j'étais par rapport à elle, ce qu'est l'objet possédé par rapport au possesseur, et que nonseulement elle aurait tort, mais qu'elle s'exposerait même à un danger en me traitant comme un être humain. L'effet de l'esclavage fut aussi funeste pour elle que pour moi. A mon arrivée, je la trouvai pieuse, cordiale et tendre. Elle avait des larmes pour toutes les afflictions et pour toutes les souffrances. Elle donnait des consolations et des secours à ceux qui souffraient de la faim, de la nudité et de la douleur. L'usage de la servitude ne tarda point à prouver qu'il avait le pouvoir d'enlever ces qualités célestes. Ce cœur tendre devint, sous son influence, aussi dur qu'un rocher, et la douceur de l'agneau fit place à la férocité du tigre. Le premier pas qui marqua ce triste changement eut lieu lorsqu'elle cessa ce m'enseigner à lire. Elle commença

gs VIE

dès lors à mettre en pratique les préceptes de son mari. Elle finit par devenir plus violente dans son opposition que son mari lui-même. Elle ne se contentait pas de faire ce qu'il lui avait ordonné de faire; elle paraissait désirer d'aller plus loin. Elle n'était jamais si irritée que lorsqu'elle me voyait avec un papier public. Elle semblait croire que c'était-là qu'était le danger. Je l'ai vue s'élancer vers moi, d'un air de fureur pour m'arracher un journal, d'une manière qui faisait voir toute l'étendue de ses craintes. C'était une femme pleine de sagacité. Il ne fallut qu'un peu d'expérience pour lui démontrer pleinement que l'éducation et l'esclavage sont incompatibles.

Depuis cette époque-là, je me vis surveillé de près. Si j'avais été seul dans un appartement pendant quelque temps, on ne manquait pas de me soupçonner d'avoir un livre, et on m'appelait sur-le-champ pour rendre compte de ce que j'avais fait. Cependant toutes ces précautions venaient trop tard; j'avais fait le premier pas; ma maîtresse, en m'enseignant l'alphabet, m'avait mis sur la voie; désormais nul obstacle ne pouvait m'empêcher d'aller en avant.

Le plan que j'adoptai, et qui me réussit le mieux, fut de me faire des amis de tous les petits garçons blancs que je rencontrais dans les rues. Je faisais des instructeurs de tous ceux que je pouvais. Enfin, grâce à la bonne assistance qu'ils m'accordèrent à différentes époques, et en différents endroits, je parvins à apprendre à lire. Lorsqu'on m'envoyait en commission, je prenais toujours mon livre avec moi, et, en courant une partie de la route, je trouvais toujours le temps de prendre une leçon avant mon retour. En outre, j'avais l'habitude d'emporter du pain avec moi, car il y en avait toujours assez dans la maison, et on ne m'en refusait jamais; sous ce rapport-là, je me trouvais beaucoup mieux traité que bien des pauvres enfants blancs du voisinage. Ce pain, je le donnais à ces pauvres petits affamés, qui, en récompense, me donnaient le pain plus précieux de l'instruction. J'éprouve une forte tentation de faire connaître les noms de deux ou trois de ces petits garçons, comme preuve de l'affection et de la reconnaissance que je leur porte; mais la prudence me le défend. Assurément, cela ne pourrait me faire aucun mal à moi personnellement; mais il pourrait en résulter pour eux quelque contrariété; car c'est un crime presque impardonnable dans ce pays chrétien que d'enseigner à lire aux esclaves. Il suffit de dire de ces chers petits, qu'ils demeuraient dans la rue de Philpolt,

VIE

70

près du chantier de Durgin et Bailey. J'avais l'habitude de m'entretenir avec eux au sujet de l'esclavage. Je leur disais quelquefois que je voudrais bien avoir la perspective d'être aussi libre qu'eux, lorsqu'ils deviendraient hommes. «Ah! m'écriaije, vous, vous serez libres dès que vous aurez vingt-un ans, mais moi, je suis esclave pour la vie! N'ai-je pas le droit d'être libre, aussi bien que vous? » Ces paroles-là les attristaient; alors ils exprimaient pour moi la plus vive sympathie, et me consolaient avec d'espérance qu'il arriverait quelque événement pour me rendre la liberté.

J'avais à cette époque à peu près douze ans, et la pensée d'être esclave pour la vie, commença à être pour mon cœur un poids douloureux. Ce fut alors qu'un livre, intitulé l'Orateur colombien, me tomha sous la main. Je le lisais chaque fois qu'une occasion favorable s'en présentait. Parmi beaucoup d'autres matières intéressantes, j'y trouvai un dialogue entre un maître et son esclave. On y représentait l'esclave comme s'étant sauvé trois fois de chez son maître. Ce dialogue rapportait la conversation du maître et de l'esclave, après la troisième reprise de ce dernier. Il contenait l'exposé de tous les arguments que le maître faisait valoir en faveur de l'esclavage, et de toutes les raisons dont l'esclave se

DE FRÉDÉRIC DOUGLASS.

DE FRÉDÉRIC DOUGLASS.

servait pour les réfuter. On mettait dans la bouche de celui-ci des choses qui produisaient enfin l'effet désiré, quoique inattendu; car le résultat de la conversation était l'émancipation volontaire de l'esclave de la part du maître.

Je trouvai, dans le même livre, un des beaux discours de Shéridan, au sujet et en faveur de l'émancipation des catholiques. Que ces deux documents étaient précieux pour moi! Je les lus et les relus avec un intérêt toujours nouveau. Ils donnaient une forme, et, pour ainsi dire, un corps à certaines pensées qui s'étaient souvent présentées à mon esprit, mais qui s'étaient évanouies faute d'expression. La moralité que je déduisis de ce dialogue fut la puissance de la vérité, même sur la conscience d'un propriétaire d'esclaves. Je trouvais, dans Shéridan, une dénonciation hardie de l'esclavage et une défense énergique des droits de l'homme. La lecture de ces deux ouvrages me rendit capable d'exprimer mes pensées et de réfuter les arguments qu'on employait pour la défense de la servitude. Mais en même temps qu'ils me tirèrent d'une difficulté, ils me jetèrent dans une autre plus pénible. Plus je lisais, plus je me sentais porté à harr ceux qui me retenaient dans les fers. Je ne pouvais les regarder que comme une troupe de voleurs favori-

72 VI

sés par la fortune, qui avaient quitté leur patrie pour aller en Afrique, nous avaient volés de vive force, entraînés loin des lieux de notre naissance, et réduits à l'esclavage sur une terre étrangère. Je ne les envisageais qu'avec dégoût et horreur, comme les plus vils, aussi bien que les plus méchants des hommes. Pendant que je lisais et que je réfléchissais à ce sujet, chose frappante! le mécontentement que M. Hughes avait prédit comme une conséquence inévitable, si j'apprenais à lire, était déjà venu! Il me tourmentait le cœur, il le perçait incessamment, il me causait des angoisses inexprimables. En me débattant sous le poids de ces souffrances morales, je sentais qu'en apprenant à lire, j'avais acquis une connaissance qui était pour moi un mal au lieu d'un bien. L'instruction m'avait révélé l'horreur de ma condition misérable, sans me fournir aucun remède. Elle m'avait montré l'abime affreux où j'étais plongé, sans me donner une échelle pour en sortir. Dans l'abattement du désespoir, j'enviais à mes frères esclaves leur ignorance stupide. J'ai souvent désiré n'être qu'une brute. La condition du reptile le plus bas me paraissait préférable à la mienne. Je soubaitais un état quelconque, n'importe lequel, pourvu qu'il me débarrassât du tourment de penser. La trompette de la liberté avait retenti jusque dans le fond de mon cœur et ne me laissait plus dormir. La liberté s'était montrée à moi pour ne jamais disparaltre. Je l'entendais dans chaque son, je la voyais dans chaque objet. Elle était toujours présente pour me tourmenter, en me faisant sentir ma misérable condition. Je ne voyais rien sans la voir, je n'entendais rien sans l'entendre, je n'éprouvais rien sans la sentir. Elle me regardait du sein de chaque astre, elle me souriait dans chaque calme, elle mêlait son souffle à chaque vent, elle retentissait dans chaque orage.

Je me suis souvent surpris à regretter ma propre existence; j'ai bien des fois désiré être mort. Sans l'espoir d'être libre, ou je me serais tué moi-même, ou je me serais fait tuer, par quelque acte de désespoir. Pendant que j'étais dans cet état d'esprit, j'avais toujours la plus grande envie d'entendre n'importe qui parler de l'esclavage. Comme j'écoutais alors avec attention! De temps en temps, j'entendais un ou deux mots au sujet des abolitionistes. Il s'écoula quelque temps avant que je comprisse ce que signifiait ce mot-là. On l'employait toujours dans des occasions qui en faisaient pour moi un mot intéressant. Un esclave avait-il réussi à s'échapper, avait-il tué son maître, avait-il mis le feu à une grange ou fait quelque chose de très-coupable, se-

VIE

lon la manière de voir d'un propriétaire, on parlait toujours de cette action comme étant le fruit de l'abolition. Après avoir entendu ce mot-là bien des fois, par rapport à des faits de même nature, je me mis à chercher ce qu'il signifiait. Le dictionnaire ne m'éclaira que peu ou point. Je trouvai pour définition « l'acte d'abolir; » mais je ne savais pas ce qu'it s'agissait d'abolir. Je me trouvais donc embarrassé. Je n'osais en demander la signification à personne, car j'étais convaincu que c'était une chose sur laquelle on désirait que je fusse aussi ignorant que possible. J'attendis avec patience; enfin, un jour je m'emparai d'un des journaux de notre ville qui rendait compte d'un grand nombre de pétitions qu'on avait envoyées du nord, pour demander l'abolition de l'esclavage dans le district de la Colombie, et du commerce des esclaves entre les États-Unis. Dès lors, je compris la signification des mots abolition et abolitioniste; aussi je m'approchais toujours, lorsque j'entendais prononcer ces mots, dans l'espoir d'entendre dire quelque chose d'important et pour moi-même et pour mes compagnons d'infortune. La lumière éclaira peu à peu mon intelligence. Un jour que j'étais allé sur le quai de M. Waters, je vis deux Irlandais qui déchargeaient une charretée de pierres; je m'appro-

chai d'eux, sans en être prié, et me mis à les aider. Lorsque nous eumes fini notre ouvrage, l'un d'eux vint à moi et me demanda si j'étais esclave. Je lui répondis que oui. « Es-tu esclave pour la vie? me demanda-t-il. Je lui répondis encore affirmativement. Le bon Irlandais sembla être profondément ému de mon sort. Il dit à l'autre qu'il était dommage qu'un brave petit garçon comme moi fût esclave pour la vie et qu'on devrait avoir honte de me retenir dans les chaines. Ils me conseillèrent tous deux de me sauver au nord, en m'assurant que j'y trouverais des amis et que j'y serais libre. Je feignis de ne pas prendre intérêt à ce qu'ils me disaient, et je les traitai comme si je ne comprenais pas leurs remarques, car je craignais qu'ils ne fussent des traitres. Ce n'est pas une chose sans exemple de la part des blancs que d'encourager les esclaves à s'échapper, dans l'espoir de recevoir une récompense en les rattrappant et en les ramenant à leurs mattres. J'avais peur que ces hommes qui semblaient si bons, ne me traitassent ainsi; cependant je me rappelai parfaitement leur conseil, et, dès ce jour-là, je résolus de m'échapper. Je me promis bien de guetter l'occasion favorable de m'enfuir sans danger. J'étais trop jeune alors pour mettre aussitôt mon projet à exécution : en outre, je vou-

76 · VII

lais apprendre à écrire, car il n'était pas impossible que j'eusse à écrire mon propre passe-port. Je me consolais par la pensée que je trouverais un jour l'occasion tant désirée. En attendant, je voulais apprendre à écrire.

Voici comment me vint l'idée de la manière dont je pouvais apprendre à écrire. Lorsque j'étais dans le chantier de Durgin et Bailey, je voyais souvent les charpentiers, après avoir taillé et préparé un morceau de bois, le marquer en y inscrivant le nom de la partie du vaisseau à laquelle il était destiné. Lorsqu'il était préparé pour le babord, on le marquait ainsi : - « B»; pour le tribord, - « T»; pour le babord d'avant-uB, A»; et ainsi de suite. J'appris bientôt le nom de ces lettres et ce qu'elles signifiaient, quand on les traçait sur les morceaux de bois dans le chantier. Je me mis aussitôt à les copier, et en bien peu de temps je parvins à les écrire. Ensuite, quand je rencontrais un garçon qui savait écrire, je lui disais que je savais écrire aussi bien que lui. La réponse immanquable était : « Je ne te crois pas. Que je te voie essayer. » J'écrivais alors les lettres que j'avais eu le bonheur d'apprendre à former, et je le déflais de surpasser cela. De cette manière-là, je reçus bien des leçons d'écriture que je n'aurais probablement pas eues autrement.

Pendant tout ce temps-là, je me servais, en guise de cahier, d'une palissade, d'un mur de briques et du pavé; un morceau de craie me tenait lieu de plume et d'encre. Ce fut principalement à l'aide de ces objets que j'appris à écrire. Je m'appliquai ensuite à copier les lettres italiques dans l'abécédaire de Webster, jusqu'à ce que je me sentisse capable de les écrire toutes sans regarder le livre. Dans l'intervalle, mon jeune mattre Thomas était allé en pension. Il avait appris à écrire, et s'était exercé dans un grand nombre de cabiers, qu'on lui avait fait apporter à la maison pour les montrer à quelques voisins, et qu'on avait ensuite mis de côté. Ma maltresse avait l'habitude d'aller, tous les lundis après midi, à une réunion religieuse dans Wilk street, et me chargeait alors d'avoir soin de la maison. Profitant de ce que j'étais seul, je passais mon temps à copier ce que le petit Thomas avait écrit dans les espaces vides de son cahier. Je continuai à étudier ainsi jusqu'à ce que je fusse parvenu à écrire ă peu près aussi bien que mon jeune mattre. De cette manière, après de longs et ennuyeux efforts pendant plusieurs années, je réussis à apprendre à écrire.

Episodes et sociabilités autodidactiques

Annexe 3 : Extrait du générateur de noms de F. Douglass

Le silence des sources historiques a nécessité une correction de la seconde partie du générateur de noms afin de favoriser l'homogénéité des données d'hier et d'aujourd'hui.

1.ID	6. LienAvec ObjetApprentissage
Douglass	1. Aucun S 2. Généraliste 3. Spécialiste 4. NSP La réponse est obligatoire.
La réponse est obligatoire.	7. Utilité Contact
2. Contact	1. Aucune utilité
Sophia Auld	🔀 2. Déclenchement
•	☑ 3. Ressources informationnelles et méthodologiques
La réponse est obligatoire.	
3. GenreContact	6. Appui/soutien (financier ou matériel)
☐ 1. Masculin 🔀 2. Féminin 🗌 3. Autres	Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).	La réponse est obligatoire.
La réponse est obligatoire.	8. Sphère
4. AideApprentissage	
	4. connaissances 5. Belle-famille
La réponse est obligatoire.	La réponse est obligatoire.
5. Temporalité Aide Apprentissage ☑ 1. Début ☐ 2. Fin ☐ 3. Aucune	
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum). La réponse est obligatoire.	
1.ID Douglass	6. LienAvec ObjetApprentissage () 1. Aucun (§ 2. Généraliste () 3. Spécialiste () 4. NSP La réponse est obligatoire.
La réponse est obligatoire.	7. Utilité Contact
2. Contact	1. Aucune utilité
M. Auld	
La réponse est obligatoire.	4. Evaluation 5. Orientation/Motivation
3. Genre Contact	☐ 6. Appui/soutien (financier ou matériel)
X 1. Masculin ☐ 2. Féminin ☐ 3. Autres	Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum). La réponse est obligatoire.	La réponse est obligatoire.
<u> </u>	8. Sphère
4. AideApprentissage	∅ 1. Famille
♦ 1.Oui ○ 2.Non ○ 3.NSP	() 4. connaissances () 5. Belle-famille
La réponse est obligatoire.	La réponse est obligatoire.
5. TemporalitéAideApprentissage	
■ 1. Début □ 2. Fin □ 3. Aucune	
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum). La réponse est obligatoire.	

Annexe 4 : Extrait de matériaux biographiques (Entretien de Paquita)

PC: Tu es en train d'apprendre le portugais par toi-même / j'aimerais que tu parles le plus librement possible de la façon dont tu procèdes pour apprendre cette nouvelle langue /

Paquita : D'accord / alors en fait /// pour qu'il y ait de l'apprentissage / déjà moi j'ai des bases d'espagnol / donc c'est un peu plus facile pour moi étant donné que le portugais et l'espagnol sont deux langues latines qui sont assez proches l'une de l'autre / donc euh /// alors l'apprentissage du portugais ça a commencé quand // ça a commencé au moment où euh / j'étais effectivement en licence d'espagnol à la fac de R. / et où j'ai choisi l'option portugais / Donc là euh // c'était vraiment basique au niveau de l'apprentissage puisqu'on avait vraiment une heure par semaine pendant // pendant le deuxième semestre de l'année / donc pendant six mois / mais finalement j'ai pas assisté à tous les cours non plus / donc / c'était pas très formateur pour moi // donc / ça m'a permis quand même d'apprendre les jours de la semaine (rires) / d'apprendre une chanson / euh // et de comprendre certaines / certains systèmes de syntaxe qui sont différents de l'espagnol / voilà / donc pour ce qui est de / donc après ça j'ai pas eu de cours / après ce semestre écoulé / j'ai plus eu du tout de cours de portugais / et donc après / j'ai commencé vraiment à apprendre le portugais / une fois que je suis allée au Portugal pour la première fois pendant euh // trois semaines / donc / si mes souvenirs sont bons / c'était en 2004 //

Et les cours de licence /

Les cours de licence / c'était en 2003 //// donc après en 2004 je vais au Portugal / pendant trois semaines / et là je suis vraiment euh / plongée dans le pays donc je suis obligée de parfois de me débrouiller toute seule donc j'ai été obligée effectivement de faire appel à mes vagues souvenirs / et également de m'aider de David qui lui est bilingue / donc il peut m'aider à / retrouver des mots ou je lui pose des questions sur la signification de certains mots / en fait je m'appuie quand même sur lui pour qu'il me donne la traduction / voilà / et donc euh / ce qui est rigolo c'est que la première fois que je me suis retrouvée toute seule face à une portugaise c'était dans un bar / et donc on devait aller / on est allé boire un verre avec la tante de David / et / tous les deux sont allés aux toilettes / et ils m'ont dit / tu demandes la commande / ils ne se sont pas forcement rendu compte que moi je ne parlais pas / ils me disaient ça de façon naturelle comme si je savais parler / [...] ben qu'est ce que vous voulez / un panaché et un café / et donc la serveuse vient vers moi / euh /// en fait je me suis retrouvée toute conne parce que je ne savais ni dire panaché / et café / j'ai deviné que c'était café // et ce qui est rigolo c'est qu'en portugais un panaché c'est um panaché et un café c'est um café / et donc là je me suis retrouvée vraiment // j'ai vraiment eu / ben j'ai pas eu l'air bête mais en fait finalement elle a fini par me dire ben on parle // je comprends le français aussi si vous voulez donc finalement elle / j'ai fini par lui par lui demander en français / euh // lui demander la commande / en français / et donc après / c'est moi qui suis allée demander l'addition et j'ai demandé à David comment on disait en portugais / l'addition / et c'est vrai qu'il y a pas mal de similitudes avec l'espagnol donc y a des mots que j'arrive quand même à deviner / ou à retrouver même si je les connais pas dans la langue // originale / j'arrive à deviner parce que y a des similitudes par rapport à l'espagnol / voilà /// donc euh / c'est essentiellement quand je vais au Portugal et que euh / d'une part je parle avec les gens / je suis obligée de parler avec les gens / ca m'oblige à rechercher des mots et à me retrouver dans des situations où je suis obligée de trouver par exemple les toilettes ou ce genre de choses / où se trouvent les toilettes / ou ce genre de choses / je suis obligée / je me retrouve face à quelque chose que je ne sais pas dire donc après / ça m'aide à mémoriser / quand je me retrouve dans des situations d'échec où vraiment j'ai pas le mot face à la personne / que je suis en situation d'échec / après ça me marque / et forcément / ce mot-là je l'oublierai plus jamais / voilà / et donc euh // sinon quand je suis en France / j'écoute des chansons en portugais (rires) / et comme je retiens les paroles ca m'aide aussi à savoir euh // à apprendre un peu / des mots que je connaissais pas / je demande souvent à David ce que cela veut dire / pour qu'il / encore une fois / pour qu'il me dise effectivement / me donne la traduction / et il y a des mots que j'arrive à reconnaître par rapport toujours à l'espagnol / donc j'essaie d'apprendre les chansons pour / apprendre des mots et comme ça // quand j'ai appris des chansons je repère après dans / la vie courante quand je suis là-bas / ça m'aide à retrouver des mots que j'ai reconnus dans les chansons par exemple / euh /// après effectivement quand je suis en France / il y a la famille de David qui parle tout le temps en portugais / donc je // alors quand je suis avec eux je ne communique pas directement en portugais en fait / parce que je / j'ose pas / parce que j'ai peur qu'ils ne me comprennent pas / ou que j'aie un accent qui correspond pas / j'ai moins de complexes quand je suis face à des gens que je connais pas parce que je sais qu'ils seront moins / qu'ils seront un peu plus indulgents envers moi / moins exigeants // quand je suis avec quelqu'un que je connais j'ai toujours peur qu'il y ait un jugement / ou / voilà / donc c'est plus facile de parler avec des gens que tu ne connais pas / parce que tu n'as pas ce jugement euh / alors par contre je comprends tout ce qu'ils disent / et s'il y a vraiment / alors c'est / avant c'est vrai que / je me rends compte que j'ai quand même évolué dans l'apprentissage / parce que quand je suis arrivée à / y a sept ans chez eux pour la première fois / je comprenais vraiment pour ainsi dire rien pratiquement de ce qu'ils disaient / vraiment j'avais peut-être un mot ou deux que je repérais et depuis je me rends compte qu'en fait / des fois / dans / enfin / que je suis / ils prennent des conversations entières en portugais et j'arrive à suivre du début à la fin / donc c'est vrai que là je me rends compte que j'ai évolué par rapport à avant / et là c'est le contraire / y a peut-être un mot ou deux en portugais que j'arrive pas à saisir et pour lesquels je demande toujours la traduction même à eux je leur demande / qu'est-ce que ça veut dire ou qu'est-ce que c'est / et euh / ce qui est bien c'est que chez eux / ça me permet d'apprendre les mots de la vie courante / tout ce qui est colloquial / fourchette couteau tout ça / et euh / quand / alors / ils ont la télé portugaise / donc euh / ils regardent les infos en portugais / et / en fait / ce qui est bien dans les infos en portugais / c'est qu'ils donnent les informations sur la télé internationale en portugais et en dessous c'est soustitré en écriture / donc en fait moi je / j'écoute ce qu'ils disent / et en même temps je lis / je lis en même temps / comme ça / ça me permet de voir l'écrit et l'oral / et il y a des mots c'est beaucoup plus facile de les lire / quand c'est dans la langue / dans leur langue natale / ils ont une certaine prononciation que tu connais pas forcément / ou tu as pas repéré le mot / et en le voyant écrit tu te rends compte qu'effectivement / j'arrive mieux à comprendre / à détecter / quand je vois en même temps / le sous-titrage / c'est comme pour les malentendants / tu as le sous-titrage en portugais / euh / voilà / et ce qui m'aide aussi parfois c'est que / il y a parfois des reportages soit en Espagne souvent ils font des reportages / les portugais sur les espagnols / et les espagnols parlent et donc c'est soustitré en portugais / donc ça ça m'aide aussi / ou alors en français / ça arrive aussi mais ça c'est plus rare / c'est plutôt des reportages en espagnol // enfin chez les espagnols ///

Tu as évoqué une anecdote là / panaché café /source d'apprentissage / tu en as d'autres qui seraient voisines ou complémentaires de celle-là ///

Alors / une fois effectivement j'étais dans le bus / et on devait traverser le Portugal / on devait aller de Porto à Guarda / et moi arrivée / arrivée à Guarda parce qu'en fait / lui il est d'un petit village à côté de ... / non pardon / je dis des bêtises / c'est de Braga à Porto / voilà on devait aller de Braga à Porto / et lui il est d'un petit village encore plus loin de ... / donc du coup / on avait dû faire la route du village jusqu'à Guarda et après c'était de Guarda à Porto / et donc moi j'avais envie d'aller aux toilettes / on avait déjà fait un peu de route / et j'ai dit à David / comment est-ce qu'on dit les toilettes / et il m'a dit retrete (rires) en portugais / et donc euh / ce qui est rigolo c'est que // je descends du bus / je ne trouve pas les toilettes et je demande à quelqu'un / s'il vous plait où sont les toilettes / comme je pouvais avec ce terme-là puis / il comprend pas / je me dis bon ben c'est tout il est pas d'ici / je vais voir quelqu'un d'autre / je lui dis / s'il vous plaît où sont les toilettes (rires) toujours avec le même mot / et euh on me comprend toujours pas / je dis mince là y a un problème soit c'est moi qui le dis mal soit c'est eux qui comprennent pas soit c'est que le mot il est pas bon / et euh / troisième fois je réessaye encore / et bon là je tombe sur deux // deux personnes qui me disent / ah us sanitarios / et ils ont rigolé / et ils m'ont dit c'est là-bas / ils m'ont expliqué / ils m'ont montré un chemin / c'est là-bas / et en fait finalement je reviens vers David / et je lui dis / mais qu'est-ce que tu m'as dit comme mot / qu'est-ce que tu m'as raconté / personne m'a compris / et euh en fait / il me dit mais si retrete ça se dit / mais lui / pour lui il le disait peut-être de façon familière / alors je ne sais pas si c'est un / j'ai toujours pas réussi à savoir si c'est un mot familier / si c'est un mot effectivement un vieux mot qu'on utilisait dans le temps mais qu'on utilise plus aujourd'hui parce que / apparemment dans les toilettes publiques j'ai déjà vu que c'était écrit retrete / mais effectivement est-ce que c'est un mot qu'est complètement désuet / ou est-ce que euh // les gens de là-bas connaissent pas ce mot-là parce que c'est un régionalisme et que du coup / enfin / il y a plusieurs raisons voilà / mais euh finalement c'est vrai que / apparemment / c'est un mot que les gens utilisent peu // et je me suis retrouvée un peu (rires) l'air con / parce que / quand tu connais pas tu sais pas / tu connais pas le sens des mots donc tu sais pas si c'est du vocabulaire soutenu / si c'est du vocabulaire euh (rires) / voilà / c'était assez rigolo //// et euh donc après c'est ce genre de situations qui te permet de ne plus refaire l'erreur une deuxième fois ou de / ou après de retenir un mot vraiment / et euh /// et récemment quand j'ai appelé cette semaine au Portugal pour euh / les chambres / donc / j'ai appelé parce que d'une part David n'osait pas trop appeler lui / et parce que / je voulais aussi m'entraîner au téléphone parce que j'avais jamais parlé par téléphone // et donc ça m'a permis aussi de savoir / d'apprendre comment on disait libre / pour une chambre en fait / parce que / euh // moi j'avais dit / j'avais utilisé le mot / le terme vide et en fait / je me suis rendu compte que c'était pas adéquat parce qu'elle m'a repris / elle m'a dit disponível / et puis après j'ai compris qu'on disait comme ça donc au deuxième appel j'ai pu réutiliser le mot et je crois que ça va me rester aussi / ça va me rester euh // c'est un mot qui va me rester parce que / on m'a repris directement là-bas / voilà ////

Tu disais tout à l'heure que tu avais eu des cours en 2003 / et que tu as commencé véritablement à apprendre le portugais en 2004 au moment des / des premières vacances que tu passes au Portugal /

En fait en 2003 j'y vais déjà pendant euh / deux-trois jours au Portugal mais j'y reste pas assez longtemps pour apprendre c'est pour ça /

Et en même temps / tu dis / tu as dit tout à l'heure ça fait sept ans que je connais David / donc ça fait sept ans que tu connais sa famille /

Non /// je crois que c'était vraiment avant la licence / donc ça devait être euh // en 2002 / 2001 / je pense /// de toute façon avant les cours c'est vrai que j'avais déjà effectivement rencontré sa famille / ou alors / peut-être 2003 / non non / peut-être pas avant la licence en fait // c'est sûrement en 2003 /// c'est sûrement en 2003 //

Une des premières anecdotes que tu évoques c'est l'anecdote panaché-café / est-ce que c'est une forme de déclic / je veux dire est-ce qu'il se passe quelque chose en termes d'apprentissage / ou pas /

Ah si / vraiment ça m'a // j'aime pas me retrouver comme ça dans une situation d'échec / et je me suis vraiment retrouvée seule au monde / et j'avais personne euh / vraiment le fait de ne pas savoir dire dans la langue du pays / des autochtones / je dirais euh / comment demander quelque chose dans leur langue ça m'a vraiment gênée / de devoir dire / qu[e la serveuse] me dise / on peut parler en français / de sa part c'était gentil / mais moi ça m'a / ouais ça m'a pas plu / c'est pas que ça m'a pas plu / mais que je ne sache pas dire dans leur langue comment demander du café et un panaché / ce qui me déplait / après je ne sais pas si c'est en relation avec ce qu'on dit ou pas / mais ce qui me déplaît quand je vais dans un pays étranger / c'est surtout / j'ai pas envie de me différencier / des gens qui y vivent / j'aime bien me fondre dans la masse et que / et d'avoir / de pouvoir / euh // de pouvoir euh / avoir des échanges avec les gens qui y vivent / sans qu'ils se disent c'est un / c'est une touriste //

Et juste après avoir évoqué cette anecdote / plusieurs fois tu as employé le terme obligation ou obligé / j'étais obligé de parler portugais / la situation m'obligeait /

Non pas obligée de parler / obligée sûrement de lui demander ce que ça voulait dire / donc de ne pas être indépendante dans le sens que / j'aimerais bien être indépendante un jour et de ne pas avoir besoin d'interprète entre guillemets / pour savoir ce que ça veut dire / mais pour moi apprendre le portugais c'est pas une obligation / c'est un plaisir / je suis contente d'avancer dans mon apprentissage de la langue / c'est / non / non / c'est un plaisir / c'est pas une obligation ///

C'est un plaisir et un choix

Ah oui tout à fait / je pourrais très bien choisir / parce que / justement surtout dans le nord / je pense peut-être dans le sud / je ne connais pas le sud / mais surtout dans le nord / quelqu'un qui ne parle pas portugais / qui parle français uniquement / avec tous les immigrés / tu peux te faire comprendre en parlant le français / en y allant sans faire d'efforts / et quelqu'un peut euh / peut y aller sans problème / et se faire comprendre en français / il y aura toujours quelqu'un qui parlera français /// y a pas de souci à ce

niveau-là /// alors / ça aurait pu être mon choix de dire je ne fais pas l'effort d'apprendre et euh // j'ai pas envie de / mais non / ouais / non / ça me / j'ai pas envie //

Alors tu as évoqué / plusieurs modalités d'apprentissage du portugais / au pays / en France à travers les chansons / la télé dans la famille de David / euh / les relations que tu peux avoir avec sa famille / à aucun moment tu évoques les livres / ça veut dire que jamais tu as acheté de livre en portugais /

Ben si / j'ai acheté / je suis allée à Porto l'année dernière / donc en 2007 / et /// et donc j'ai acheté un livre en portugais / L'alchimiste / voilà / que je n'ai pas terminé / complètement mais / parce que / par manque de temps / parce que c'est quand même / c'est quand même une nouvelle en portugais donc / donc c'est quand même littéraire / c'est plus du / c'est plus du vocabulaire courant même si c'est pas difficile / donc j'ai demandé au / j'ai demandé au vendeur / qu'il me guide sur une lecture simple pour quelqu'un qui / qui connaît pas trop les termes / qui sait pas lire / et il m'a / j'avais déjà choisi le livre avant même qu'il me donne / euh // qu'il me confirme que mon choix était le bon / et donc j'ai pas trouvé de termes trop difficiles / euh / encore une fois / quand j'ai un terme que je ne comprends pas je / je regarde pas dans le dictionnaire parce que j'en n'ai pas (rires) / c'est vrai que je devrais m'en procurer un / sincèrement j'y ai déjà pensé / et je demande toujours à David qu'il m'explique ce que ça veut dire / mais encore une fois dans le contexte des phrases / dans le contexte de / dans la situation par rapport à la // à la nouvelle / et par rapport à l'espagnol / j'arrive souvent à retrouver toute seule / même si c'est un mot que j'ai pas souvent rencontré ou jamais rencontré ////

En gros c'est le seul outil / pas de dictionnaire / pas de grammaire /

J'ai pas de dictionnaire / non / j'ai pas de grammaire // j'aime pas la grammaire (rires) // non parce que je te dis / j'ai réussi à comprendre / vraiment / les / les distinctions entre l'espagnol et le portugais / à force d'entendre euh / j'ai compris certains systèmes de la langue / et de la syntaxe / qui est parfois différente mais / aujourd'hui / ce qui me pose encore beaucoup de problèmes c'est les temps en fait / euh / le // prétérit pas trop / le présent non plus / enfin le présent le prétérit / les temps simples ne me posent pas de problèmes / mais les temps composés c'est un peu plus difficile / il a été ou il est allé / ou ce genre de choses / ça me semble / enfin / y a certains / certaines phrases que j'essaye de dire avec un temps composé / et finalement c'est pas facile à / pour moi / parce que je ne retrouve pas la même conjugaison qu'en espagnol ///

Et sur les temps simples / comme ça juste en entendant / ça suffit /

Ben oui / j'arrive à comprendre toujours parce que c'est proche de l'espagnol encore une fois / donc c'est beaucoup plus simple pour moi / et en fait ce qui est rigolo c'est que / euh y a certaines / vraiment c'est caractéristique / j'ai remarqué certaines lettres / alors y a pas de diphtongue en portugais / donc ça je sais que la diphtongue qui existe en espagnol / le "o" qui devient "ue" en espagnol ça n'existe pas en portugais / donc toutes les diphtongues / déjà tu les enlèves de la langue portugaise / et ensuite euh /// au niveau de la prononciation en portugais y a pas la "jota" comme en espagnol ça reste le "j" comme en français / donc déjà j'ai l'avantage d'avoir l'espagnol et le français qui me permettent de retrouver au niveau de la prononciation des similitudes // et après au

niveau des temps euh / mis à part les verbes en soi / à partir du moment où / je connais le / le // l'infinitif / j'arrive à retrouver assez facilement le / les temps /

Et concernant les irrégularités

J'y réfléchis pas de trop / c'est quelque chose qu'est /// non c'est / sur les temps simples j'arrive à retrouver la conjugaison assez facilement / peut-être parce j'ai déjà inconsciemment / j'ai enregistré des / j'ai enregistré des façons de conjuguer / et que je ne me suis pas rendu compte que je les avais enregistrées / et du coup ça me revient assez facilement / en repérant justement / en écoutant parler et euh / voilà / je pense que je / je pourrais effectivement euh / avoir d'autres méthodes d'apprentissage beaucoup plus régulières et beaucoup plus euh // beaucoup plus suivies en essayant effectivement de / d'écrire aussi / parce que je lis mais je ne me suis pas lancée dans l'écriture / donc l'écriture ça me semble un peu plus difficile / j'arrive à lire / mais pour ce qui est de l'écriture je serais pas à l'aise / j'ai déjà essayé une fois d'écrire quelque chose / mais c'était / c'est pas évident ////

Et justement comment tu expliques ce choix qui consiste à se limiter à parler la langue sans l'écrire /

Peut-être que jusqu'à présent j'ai appris les langues de façon un peu trop scolaire / peutêtre que ça a enlevé le plaisir d'apprendre donc / le fait de devoir toujours faire des versions / des thèmes / de devoir trouver exactement / la même / la signification exacte / les divergences du sens d'un mot / et vraiment peut-être l'apprentissage même par cœur / ça me / peut-être trop scolaire / j'ai plus envie de retrouver ça dans le portugais / et peut-être que ça en enlevait un peu le plaisir / moi aujourd'hui j'ai décidé que j'avais le temps / et que de toute façon c'est pas une course contre la montre / que moi j'ai envie d'apprendre au fur et à mesure des années / et euh je pourrais effectivement comme je disais tout à l'heure avoir une méthode d'apprentissage avec les verbes / encore / vraiment les bases / le B-A BA / mais je / je pense que la meilleure façon c'est d'y aller / de / quand tu parles avec les gens / d'essayer de repérer / et pour moi c'est vraiment un plaisir d'apprendre comme ça / et de choisir une nouvelle / et de dire / je vais la lire parce que ça me fait plaisir / et pas pour apprendre seulement / aussi pour apprendre mais parce que ça me fait plaisir / voilà c'est pour ça que j'ai / j'ai pas forcément envie de retrouver ce que j'ai vécu jusqu'à présent avec l'anglais / l'allemand ou l'espagnol / mais ça / je pense aussi que ça m'aide / le fait d'avoir suivi quand même des cours de thèmes / de versions / et d'avoir euh / d'avoir des visions des langues différentes ça m'aide beaucoup pour l'apprentissage du portugais / ça c'est / ça c'est une réalité / c'est sûr / c'est indéniable ////

Tu as plusieurs fois employé le terme de plaisir / ça veut dire qu'il n'y a que des hauts et jamais de bas dans ton apprentissage du portugais //

Ouais / je suis vraiment enthousiaste d'apprendre / même si je me trouve face à des échecs parfois / et même à des situations un peu cocasses / puisque la dernière fois / je repense encore quand tu me parlais d'anecdotes / y a plusieurs choses justement / un mot qui / qui // je pense (rires) / m'a marquée / je suis allée euh // à Porto dans une grande surface / et on m'a volé un pull / donc j'étais en caisse et je m'apprêtais à payer / donc là euh // la vendeuse pose le sachet sur le comptoir / et au moment de payer / j'ai donné l'argent / je regarde et mon sachet n'était plus sur le comptoir / et donc euh / j'ai

dit euh / onde está o meu caixote / et c'est ce terme-là qui m'est sorti / um caixote / alors que caixote do lixo c'est la poubelle (rires) / et donc je l'ai regardée et puis / elle m'a regardée / elle a compris ce que je voulais dire / parce qu'elle avait bien vu que le pull avait disparu / et elle m'a repris en disant euh / le pull / et um caixote en fait c'est marrant parce que c'est un terme qui me revenait souvent parce que la grand-mère de David disait souvent je vais aux poubelles ou je vais mettre ça aux poubelles et / um caixote do lixo ça doit être même pas les poubelles parce que les poubelles c'est lixo alors je présume que caixote ça doit être le conteneur des poubelles (rires) / et je lui ai dit où est le conteneur des poubelles (rires) / alors que le pull c'est um casaco / et donc pour moi caixote casaco / j'ai mélangé à ce moment-là avec un peu d'énervement / parce que j'ai bien vu que je m'étais fait voler / et pis voilà / c'est des choses / même si effectivement je suis dans des situations parfois d'échec où je ne trouve pas mes mots / ça me mine pas / j'ai pas envie de dire demain j'arrête et puis je laisse tomber / non / je continue ce que / en plus c'est assez drôle de se retrouver dans des situations comme ça / c'est assez drôle / c'est rigolo / donc c'est plutôt des bons souvenirs que / même si à un moment donné tu commences à te dire / mince / à regarder autour de toi pour essayer de trouver de l'aide / jamais je me suis dit / ben j'arrête d'apprendre / non / pas du tout / je trouve ça rigolo ////

Et où est-ce que tu trouves la motivation /

Ben / comme j'expliquais tout à l'heure / c'est vraiment le fait euh // le fait de me dire que l'année suivante je vais retourner sûrement au Portugal / et que je vais // de mieux en mieux pouvoir communiquer avec les gens qui y vivent / et puis de mieux en mieux me confondre dans la masse et comprendre certaines nuances de la langue / et même certaines façons de penser des gens / qui sont différentes des nôtres / de la mienne / ou part rapport aux traditions essayer de comprendre plein de choses / c'est ça ma motivation / c'est de me dire que euh // non seulement je vais pouvoir mieux communiquer avec la famille de David quand je suis en famille / enfin dans sa famille / suivre les conversations et pas être complètement larguée / et puis dans un deuxième temps me dire que quand j'irai / je pourrai communiquer avec des gens / des portugais / et puis une certaine fierté / de te dire que tu as appris la langue sans forcément connaître auparavant / même si je trouve que j'ai moins de mérite que quelqu'un qui / qu'un français qui y va et qui n'a pas de base en espagnol / qu'est pas bilingue comme moi / parce que j'ai moins de mérite / parce qu'effectivement / y a des similitudes / et forcément ça m'aide beaucoup ///////

Alors tu as un peu évoqué le rôle de David / est-ce que tu peux en dire un peu plus //

En fait il m'encourage beaucoup parce que / il est assez surpris souvent que je sache dire certaines phrases / et que je m'applique à apprendre / je pense que ça lui fait plaisir aussi / donc après quand je lui demande un terme / lui il fait l'effort de me répondre / et puis / quand il sait pas / il me dit qu'il sait pas / donc euh / c'est bien / parce qu'il n'essaye pas de // montrer que lui il est complètement bilingue / et qu'il connaît tous les termes et toutes les nuances / quand il sait pas / il me dit non je sais pas du tout / donc ça me permet de / de voir que c'est quelque chose de fiable puisque quand il sait pas / il me répond pas // enfin il me le dit / et puis d'un autre côté euh // il m'encourage quand il voit que j'ai appris des choses / et quand il voit / il me dit que c'est bien / que j'ai un tel accent / que j'ai un bon accent / ou au contraire quand je dis un mot avec un accent qui correspond pas / il me reprend et il m'aide aussi dans l'accentuation des mots ///

Et c'est une présence qui est régulière / fréquente / ou au contraire un peu exceptionnelle //

Non c'est ponctuel / c'est vraiment quand je connais pas les mots / et que j'ai vraiment besoin de savoir ce que ça veut dire mais / ça dépend / ça dépend aussi de / dans quelle situation on se trouve / quand on est en France et que j'ai pas besoin de communiquer autant avec les gens / et que je me retrouve face à / par exemple / à une émission de télé / où je comprends pas un certain mot / il va / j'ai pas besoin de sa présence / en revanche quand on y va et que y a beaucoup de mots que je rencontre et euh / et que je connais pas / je vais le solliciter beaucoup plus souvent / donc c'est plutôt en été / et euh // et plutôt quand je suis chez sa famille et qu'on regarde la télé et que je ne comprends pas certains mots / et que c'est pas sous-titré / que je peux pas lire /////

Alors encouragements / et puis soutien technique //// et par rapport à la grammaire estce qu'il a été éclairant /

Non parce que lui justement il a appris le portugais euh / de façon maternelle / parce qu'en fait c'est sa grand-mère qui l'a élevé donc / sa grand-mère ne lui parlait que portugais étant petit / donc lui il a appris le portugais / et il ne l'a jamais écrit / et il a commencé / il a commencé à le lire étant petit puisqu'il avait certains livres de portugais / mais il a vraiment pas eu des bases scolaires de portugais / donc lui / il a aussi un apprentissage de la langue qui est maternel / enfin je sais pas si on peut dire maternel mais qui est / oui parce que / David a appris le portugais avant le français / donc euh vraiment maternel / c'est sa langue maternelle finalement / donc non / au niveau technique // effectivement je lui pose la question des fois justement pour les verbes la conjugaison / et là il me dit / ben là je sais pas / c'est souvent à ce moment-là qu'il me dit qu'il ne sait pas (rires) ///

Il a appris le portugais un peu comme tu as appris l'espagnol / est-ce que ça joue sur ta façon d'apprendre /

Non / non / ça n'a rien à voir / je pense que c'est / une rupture scolaire / peut-être aussi qu'effectivement / peut-être aussi qu'effectivement par le fait que je sois bilingue / entre guillemets / je me dis qu'il y a d'autres façons d'apprendre une langue / ça joue peutêtre aussi / mais là c'est vraiment une volonté de ma part de dire que j'ai envie d'apprendre en allant / que c'est pas une course contre la montre et que / si vraiment effectivement je vois qu'au niveau de la conjugaison / je ne m'y retrouve pas / ou que vraiment ça me pose des soucis quand je vais là-bas / pour euh / communiquer / je ferai l'effort d'approfondir et de prendre / un bouquin / une grammaire / et de regarder la grammaire / je ne suis pas non plus euh / fermée à une façon / à une façon d'apprendre la langue / je peux très bien / je peux très bien acheter un petit bouquin qui puisse m'aider /// enfin une grammaire ou autre // ça m'embêterait quoi / ça m'embêterait / ce serait plus une contrainte qu'un plaisir / à ce moment-là / c'est que quelque part j'aurais échoué / dans ma façon d'apprendre par moi-même / le biais de prendre une grammaire et de regarder ce serait comme un échec / finalement / parce que j'aurais pas réussi à comprendre tout le système de la langue / que ce soit grammatical / syntaxique /// sans / sans / sans aide / enfin sans support papier / je sais pas comment je peux dire / voilà /// après je ne suis pas contre le fait d'aller au cinéma / de regarder des films en portugais / d'acheter des livres / avec des écrivains / de lire des bouquins / de regarder la télé au contraire / ça ça me plaît bien / mais et de lire / je sais pas / dès que / au Portugal / je vais / et que je peux prendre quelque chose en portugais pour lire // je le fais / mais le fait de prendre une grammaire / une conjugaison / et de dire voilà les règles / les bases de la langue / j'ai pas trop / j'ai pas / non / j'ai pas envie de le faire ///

On n'a pas encore évoqué l'évaluation / comment fais-tu pour évaluer tes progrès / et quel niveau penses-tu avoir aujourd'hui /

Par rapport à l'initiation que j'avais fait en 2002 / pendant mon DEUG / je pense que cette étape-là je l'ai passée / parce que c'est vraiment / quand je suis retombée la dernière fois sur mes cours de portugais de la fac / et je me dis / c'était simple finalement / ça m'a semblé vraiment du B-A BA / vraiment le B-A BA / et c'est vrai que ça m'a semblé simple / et je me suis rendu compte qu'on avait vraiment pas fait grand chose / c'était vraiment / vraiment les bases / de la langue / et j'ai retrouvé des erreurs / c'est-à-dire que je me suis recorrigée (rires) / j'avais fait des fautes en écrivant et je me rends compte que c'est des erreurs que je ferais plus aujourd'hui / donc cette étape-là je l'ai passée / c'est vraiment de l'initiation / donc après // le problème c'est que le portugais n'est pas enseigné dans le secondaire aujourd'hui donc j'ai pas vraiment de point de repère / peut-être que / j'ai peut-être un niveau de portugais LV3 / qu'un littéraire prendrait en LV3 en langue au lycée /// parce que c'est vraiment / par rapport aux textes etc. / je pense que / ouais / c'est peut-être un niveau de LV3 //

Mais comment fais-tu pour évaluer ton niveau /

Ben / je te le dis / je te l'ai dit tout à l'heure en fait euh / je // par rapport /// à l'année 2002 / quand je suis arrivée dans sa famille / où je ne comprenais vraiment que quelques mots / là euh / en 2008 / je me rends compte que / 5 ans après j'ai vraiment évolué parce que certains mots m'échappent mais je comprends la majeure partie des conversations et j'arrive à suivre à la télé euh /// alors / surtout les informations / ça j'aime bien suivre les infos parce que je trouve qu'ils parlent clairement / alors que dans des émissions de divertissement ou autre où il y a des interjections / des / des choses qui viennent un peu / brouiller la langue / là j'ai un peu plus de mal mais / je / j'arrive / je me rends compte qu'effectivement je comprends / je comprends quand même pas mal de choses / donc moi je suis contente quand je vois que j'ai évolué / quand je vois qu'il y a certains mots que j'ai appris / et quand je vois que / j'arrive de mieux en mieux à suivre une conversation / alors qu'auparavant j'arrivais pas à / j'arrivais pas à suivre une conversation / la seule chose que je ne fais pas quand / quand je suis chez sa famille / c'est participer dans la langue / ça je vais pas / trop / bon parfois pour plaisanter je parle en portugais / et eux ne se rendent pas compte que j'ai parlé en portugais / donc eux ne se rendent pas compte que j'ai fait quand même un effort / et ils me répondent comme si de rien n'était / donc c'est rigolo mais // je me rends compte que j'ai quand même évolué pendant ces cinq ans parce que / maintenant je comprends quand même / je comprends / j'arrive à comprendre ce qu'ils disent / et / sans trop de difficultés quoi /

Et David / est-ce qu'il t'éclaire sur les progrès que tu fais /

Euh / pas / non / pas sur les progrès que je fais / effectivement il me dit que je parle bien / mais euh / je pense pas que / lui ou sa famille / se rendent compte que moi je comprends de mieux en mieux ce qu'ils disent / je pense / je pense qu'ils ne prêtent pas trop / enfin / pour eux c'est pas trop important / alors après je sais pas / peut-être que

c'est moi qui ai cette image-là / et que je me trompe complètement mais / je pense que / soit ils ont accepté complètement le fait que je veuille parler portugais / et pour eux c'est devenu quelque chose de normal / et donc du coup ils me parlent en portugais / pour eux ça fait partie de // ça fait partie de la vie de tous les jours / qu'ils me parlent justement / peut-être qu'ils le font // consciemment / pour que j'apprenne / ou peut-être que / eux ne se rendent pas compte du tout que // que moi j'apprends etc. / et que du coup / ils le font de façon inconsciente / et qu'ils continuent à être dans leur vie de tous les jours / sans que / sans m'intégrer // sans forcément se rendre compte qu'effectivement j'ai compris ce qu'ils m'ont dit / ou autre /// mais sa mère parfois / c'est rigolo / sa mère parfois / elle // elle me parle en portugais / et euh / je pense que pour elle / c'est devenu quelque chose de normal de me parler en portugais ///

Sa mère / ou plus largement l'ensemble de sa famille/

C'est surtout sa mère qui parfois est là pour euh / je lui demande souvent euh / pour des ustensiles ou ce genre de choses / qu'est ce que ça veut dire / comment on dit / qu'est-ce que c'est / elle est quand même là / souvent / elle m'aide / aussi pour / pour ça ////

Et le comportement de la mère de David / ou plus largement de sa famille a-t-il évolué depuis 2004 /

Ouais / euh /// ben en fait euh /// avant 2004 / oui alors / oui en fait sa mère ne me parlait pas en portugais quand je suis arrivée chez eux // évidemment / ils parlaient entre eux / et moi je / je comprenais pas / et donc euh / elle ne me parlait pas en portugais / en revanche quand effectivement / elle a vu qu'en allant au Portugal / je voulais faire l'effort de parler / et que j'apprenais euh // je pense qu'elle a vu que je m'intéressais à la langue et / que / peut-être que quelque part ça lui a fait plaisir / donc après / elle a vu que je comprenais pas mal de choses // j'ai le souvenir qu'au début / tout au début / ils parlaient / et moi souvent je / pour moi elle me traduisait toujours en français / elle me traduisait aussi en français ce qu'ils disaient / et à un moment donné elle a commencé à dire / ele aprece tudo o que nos dizemos / ele aprece tudo / et je disais non c'est pas vrai / je ne comprends pas tout / mais elle a admis que ça y est / que peut-être que je comprenais tout ce qu'elle disait / et qu'elle n'avait plus besoin de me traduire ///

Et cette phase-là elle date de quand //

C'est difficile de dater mais euh // euh // sûrement / l'année où il avait plu / là c'était la première année que j'y allais / donc en 2004 / là je comprenais pas encore trop / peut-être à compter de l'année 2005 / elle a commencé à dire / 2005-2006 / ele aprece tudo / mais euh / c'était rigolo parce qu'ils disaient tous ça et puis euh / moi je rigolais parce que / ils étaient étonnés quand même que je / en fait que je réponde à / à certaines choses / par exemple une fois / elle disait à sa sœur en portugais / attention parce que / elle était dans la cuisine / et puis elle / je sais pas / elle nettoyait avec l'eau de Javel / et elle lui disait en portugais / fais attention parce que tu vas te / tu vas te tâcher avec l'eau de Javel / et euh / et donc euh / moi j'ai dit / et puis ça pardonne pas / et elle était surprise que je comprenne / et elle m'a dit / ah tu vois que tu comprends / tout ce qu'on dit // c'est rigolo / et ensuite elle / elle est rigolote parce que comme elle / elle voit qu'il y a certains mots que je comprends / elle me dit mais comment on dit en espagnol / comment on dit en espagnol / elle compare toujours à l'espagnol / elle me demande toujours de comparer / pas toujours mais des fois elle demande en espagnol comment on

dit tel ou tel mot / pour voir si c'est pareil ou pas / par exemple l'eau de Javel elle était / elle me demandait comment on disait eau de Javel en espagnol (rires) / c'est rigolo ///

Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ////

Euh / ben / peut-être quand je vais au Portugal aussi / on va chez sa grand-mère / qui a vécu quelques années en France / mais pas // pas // qui est repartie au Portugal / et qui vit là-bas // sa grand-mère ne m'a jamais parlé en français / sa grand-mère quand j'y vais me parle toujours en portugais / et c'est quelqu'un qui parle vraiment de façon très lente / très lentement / et elle peut parler pendant des heures / c'est-à-dire qu'elle va te raconter des histoires et des anecdotes / ou elle va te raconter des choses du village / des commérages sur n'importe qui / et donc du coup / sa grand-mère / j'aime bien parce que / quand elle me parle / elle me parle / en portugais / et euh / elle se rend pas forcément compte que je comprends pas tout (rires) // donc en fait / alors David il dit toujours que sa grand-mère c'est un / c'est une berceuse / qu'elle peut parler pendant des heures / et personne l'écoute / et comme personne l'écoute et se barre à un moment donné / elle vient toujours vers moi parce que moi je l'écoute jusqu'au bout / et ça me permet d'apprendre aussi / euh / les mots qu'elle m'a appris / qui me sont restés c'est rapaz et rapariga / c'est garçon et fille / ça c'est un truc une fois on était toutes les deux et elle me racontait l'histoire d'une fille qui vivait en France et qui est revenue // au Portugal / et euh / enfin c'était rigolo et puis elle me / elle m'a / c'est / les mots qui m'ont marquée c'est ça / de cette conversation-là / voilà / donc sa / sa grand-mère / ça / elle m'aide aussi /// et euh / pareil / elle m'a appris aussi / une fois je lui ai demandé en portugais / je ne lui parle qu'en portugais à sa grand-mère / parce que je veux pas lui parler en français / je sais qu'elle comprend / mais euh / j'aime bien lui parler en portugais / et des fois / quand il y a des termes que j'utilise pas dans le bon sens / elle me reprend et elle me dit / regarde // une fois je suis partie en ville et je lui ai demandé / il pleuvait et je lui ai demandé si je pouvais prendre son parapluie en / en portugais / et elle me dit / elle était morte de rire // parce que je lui dis euh /// posso apanhar o seu guarda-chuva / et donc euh / elle me dit / non olha / olha Paquita / apanhar é isso / comme ça / ramasser / apanhar c'était pas prendre / c'était dans le sens de ramasser / et puis euh / voilà / il y a des choses comme ça où elle m'aide et elle me dit / elle me dit que c'est pas les bons mots / mais euh / voilà / ça part d'un bon sentiment /

Tu disais avant / j'ai peur pour l'instant de parler portugais avec la famille de David /

Pas avec sa grand-mère /// ben parce que c'est une forme / je ne sais pas pourquoi // c'est une forme de respect / par rapport à elle / je ne sais pas si c'est du respect ou // enfin j'estime qu'elle / elle fait aussi des efforts pour moi / pour m'apprendre / ce genre de choses / donc j'ai envie de lui redonner la pareille / et de lui montrer que ça m'a / que ça me fait plaisir qu'elle m'apprenne des choses et j'essaye de / de parler avec elle en portugais // je sais pas parce que ses parents je pense que / peut-être que / parce qu'elle je sais qu'elle ne va pas me juger / qu'elle va pas porter un // jugement sur // sur la langue / et puis qu'elle vit là-bas surtout / elle vit pas en France / c'est pour ça aussi // parce qu'elle vit là-bas ///

Est-ce que tu vois d'autres choses ///

Pas pour l'instant /

Annexe 5 : Extrait du générateur de noms de Paquita

1.10	6. LienAvec ObjetApprentissage							
Paquita	🚫 1. Aucun 🔘 2. Généraliste 🔘 3. Spécialiste 🔘 4. NSF							
	La réponse est obligatoire.							
La réponse est obligatoire.	7. Utilité Contact							
2. Contact	■ 1. Aucune utilité							
Père	2. Déclenchement 3. Ressources informationnelles et méthodologiques							
La réponse est obligatoire.	4. Evaluation 5. Orientation/Motivation							
3. Genre Contact	6. Appui/soutien (financier ou matériel)							
🔀 1. Masculin 🔲 2. Féminin 🔲 3. Autres	Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).							
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).	La réponse est obligatoire.							
La réponse est obligatoire.	8. Sphère							
4. Aide Apprentissage								
() 1. Oui (§ 2. Non () 3. NSP	() 4. connaissances () 5. Belle-famille							
La réponse est obligatoire.	La réponse est obligatoire.							
☐ 1. Début ☐ 2. Fin ☒ 3. Aucune Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum). La réponse est obligatoire.								
1.10	6. LienAvec ObjetApprentissage							
Paquita								
	La réponse est obligatoire.							
La réponse est obligatoire.	7. Utilité Contact							
2. Contact	■ 1. Aucune utilité							
Mère	2. Déclenchement							
	3. Ressources informationnelles et méthodologiques							
La réponse est obligatoire.	4. Evaluation							
3. Genre Contact	☐ 5. Orientation/Motivation☐ 6. Appui/soutien (financier ou matériel)							
1. Masculin 2. Féminin 3. Autres	Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).							
Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).	La réponse est obligatoire.							
La réponse est obligatoire.								
	0.01)							
A Aida Ammanticcaga	8. Sphère							
4. Aide Apprentissage	⊗ 1. Famille							
○ 1. Oui 🚷 2. Non ○ 3. NSP								
	⊗ 1. Famille							
○ 1. Oui ⊗ 2. Non ○ 3. NSP La réponse est obligatoire. 5. Temporalité Aide Apprentissage								
 ○ 1. Oui								
○ 1. Oui ⊗ 2. Non ○ 3. NSP La réponse est obligatoire. 5. Temporalité Aide Apprentissage								

Annexe 6 : Synthèse des 241 réponses concernant les contacts des sujets sociaux apprenant en situation d'autodidaxie

1.ID |2.Cont |3.Genr|4.Aide|5.Tem|6.Lien |7.Util |8.Sphère|

```
n° 1: Paré
               Père
                       1:-
                              1
                                      1:-
                                             1
                                                     2;-;-;- 1
n° 2 : Paré
               Frèr
                       1;-
                              1
                                      1;-
                                             2
                                                     2;3;-;- 1
                              2
n° 3 : Paré
               Frèr
                       1:-
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 1
n° 4 : Paré
                              2
                                      3;-
               Soeu
                      2;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 1
n° 5: Paré
               Abbé 1;-
                              2
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 2
n° 6: Paré
               Comt 1;-
                              1
                                      2;-
                                             1
                                                     6;-;-;- 2
n° 7: Paré
                              1
                                             2
                                                     2;3;-;- 2
               Jean
                       1;-
                                      1;-
n° 8 : Paré
               Laur
                       1;-
                              1
                                      1;-
                                             3
                                                     2;3;-;- 2
                                             2
n° 9: Paré
               Prem
                      1;-
                              1
                                      1;-
                                                     2;3;-;- 2
                                             3
                              1
                                      2;-
n° 10 : Paré
               Jacq
                       1;-
                                                     5;3;-;- 2
                                      2;-
n° 11 : Paré
                              1
                                             3
               Thie
                       1:-
                                                     3;-;-;- 2
n° 12: Paré
               Duc
                       1;-
                              2
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 2
n° 13: Paré
                                      2:-
               Mala
                      3:-
                              1
                                             1
                                                     3;-;-;- 2
n° 14: Paré
                              1
                                      2;-
                                             1
                                                     3;-;-;- 2
               Bles
                       1;-
n° 15 : Paré
               Jeun
                       1;-
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 2
n° 16: Paré
               Méde 1;-
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;-;-;- 2
n° 17: Paré
               Fran
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;-;-;- 2
                       1;-
n° 18 : Paré
               Maré
                              2
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 2
                      1;-
n° 19: Paré
                                      2;-
               Jeha
                       1;-
                              1
                                             1
                                                     6;-;-;- 5
n° 20 : Paré
               Jeha
                      2;-
                              2
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 1
n° 21 : Paré
                              1
                                      2;-
                                             2
                                                     3;-;-;- 3
               Loys
                      1;-
                                             2
n° 22 : Paré
                                      2;-
               Etie
                       1;-
                              1
                                                     3;-;-;- 3
n° 23 : Paré
                              2
               Cath
                      2;-
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 1
n° 24 : Paré
               René
                      1:-
                              2
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 2
                              2
n° 25 : Paré
               Mada 2:-
                                      3:-
                                             1
                                                     1;-;-;- 4
                                      2;-
n° 26 : Paré
                              1
                                             3
               Nico
                      1;-
                                                     3;-;-;- 2
n° 27 : Paré
                              1
                                             3
                                                     3;-;-;- 3
               Fran
                       1;-
                                      2;-
n° 28 : Paré
                              1
                                      2;-
                                             3
               Fran
                       1:-
                                                     3;-;-;- 3
n° 29 : Paré
               Duc
                       1;-
                              1
                                      2;-
                                             1
                                                     3;-;-;- 4
n° 30 : Paré
               Bonn
                      2;-
                              1
                                      2;-
                                             1
                                                     3;-;-;- 4
n° 31 : Monk Mère
                      2;-
                              1
                                      1;-
                                             2
                                                     2;-;-;- 1
                                             2
n° 32 : Monk Soeu
                      2;-
                              1
                                      1;-
                                                     2;-;-;- 1
                              2
n° 33 : Monk Frèr
                       1:-
                                      3;-
                                             1
                                                     1;-;-;- 1
n° 34 : Monk Wolf
                      1;-
                              1
                                      1;-
                                             3
                                                     2;3;4;-4
                              2
                                                     1;-;-;- 4
n° 35 : Monk Gens
                       1;2
                                      3;-
                                             1
                                             3
n° 36 : Monk Evan
                      2:-
                              1
                                      1:-
                                                     3;4;-;- 2
n° 37 : Monk Batt
                       1;-
                              1
                                      1;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 2
                                             3
n° 38 : Monk Saxo
                              1
                                      1;-
                                                     3;4;-;- 2
                       1;-
                                      1;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 2
n° 39 : Monk Trom 1;-
                              1
n° 40 : Monk Hele
                      2:-
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 2
                                             2
n° 41 : Monk Musi
                      1:2
                              1
                                      2;-
                                                     4;-;-;- 4
                              1
                                      2;-
                                             3
n° 42 : Monk Jazz
                       1;-
                                                     3;4;-;- 2
n° 43 : Monk Jazz
                       1;-
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 4
n° 44 : Monk Autr
                              1
                                      2;-
                                             3
                                                     3;4;-;- 4
                       1;-
```

```
1;-
                                                      3;4;-;- 4
n° 45 : Monk Dizz
                               1
                                      2;-
                                              3
                                      2;-
n° 46: Monk Henr
                               1
                                              2
                       1;-
                                                      6;-;-;- 2
n° 47: Monk Nell
                       2:-
                                      2:-
                               1
                                              1
                                                      6;-;-;- 1
                               2
n° 48 : Monk Barb
                       2:-
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 1
                       2;-
                               1
                                      1;-
                                              2
                                                      2;3;4;-1
n° 49 : Doug Soph
                               1
                                              2
                                                      2;-;-;- 1
n° 50 : Doug M. A
                       1;-
                                      1;-
                                              2
n^{\circ} 51 : Doug Thom 1;-
                               1
                                      2;-
                                                      3;-;-;- 1
                               2
                                              2
n° 52 : Doug Mme
                       2:-
                                      3;-
                                                      1;-;-;- 4
                               2
                                              2
                                      3;-
n° 53 : Doug M. H
                       1;-
                                                      1;-;-;- 4
                               2
n° 54 : Doug Henr
                       2;-
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 4
                               2
n° 55 : Doug Mary
                       2:-
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 4
                                      2;-
                                              2
n° 56 : Doug Garç
                       1;-
                               1
                                                      3;-;-;- 4
                                      2;-
                                              2
n° 57 : Doug Garç
                       1:-
                               1
                                                      3;-;-;- 4
                                      2;-
                                              2
n° 58: Doug Garç
                       1;-
                               1
                                                      3;-;-;- 4
                                              2
                               1
                                      2;-
n° 59 : Doug Garç
                       1;-
                                                      3;-;-;- 4
n° 60 : Doug Garç
                       1;-
                               1
                                      2;-
                                              2
                                                      3;-;-;- 4
                                              2
                               1
                                      2;-
n° 61 : Doug Garç
                       1;-
                                                      3;-;-;- 4
                                              2
n° 62 : Doug Celu
                               1
                                      2;-
                                                      3;-;-;- 4
                       1:-
n° 63 : Doug Celu
                               1
                                      2;-
                                              2
                       1;-
                                                      3;-;-;- 4
                                              2
                               1
                                      2;-
n° 64 : Doug Celu
                       1;-
                                                      3;-;-;- 4
n° 65 : Doug Irla
                       1;-
                               2
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 2
n° 66 : Doug
                               2
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 2
              Irla
                       1:-
                                      2;-
                                              2
n° 67 : Slim
               Réci
                       1;-
                               1
                                                      3;-;-;- 4
                                              2
                               2
n° 68 : Slim
               Osca
                       1:-
                                      3;-
                                                      1;-;-;- 3
n° 69: Slim
                       1;-
                               2
                                      3;-
                                              2
                                                      1;-;-;- 4
               Mato
n° 70: Slim
                                      2:-
                                              3
               Macs
                       1:-
                               1
                                                      3;5;-;- 4
                                      2;-
n° 71: Slim
                      1;-
                               1
                                              3
                                                      3;-;-;- 4
               Weep
                               2
                                              2
n° 72 : Slim
               Dala
                       1:-
                                      3;-
                                                      1;-;-;- 4
n° 73 : Slim
                               1
                                      2;-
                                              3
                                                      3;5;-;- 4
               Cliq
                       1;-
n° 74: Slim
                               2
                                      3;-
                                                      1;-;-;- 4
               Elép
                       1:-
                                              1
n° 75 : Slim
               Phyl
                       2;-
                               1
                                      2;-
                                              3
                                                      3;-;-;- 2
n° 76 : Slim
               Part
                       1;-
                               1
                                      1;2
                                              2
                                                      2;3;-;- 3
                                              2
n° 77 : Slim
                               2
                                      3;-
               Tête
                       1;-
                                                      1;-;-;- 4
n° 78: Slim
               Pret
                       1:-
                               1
                                      2;-
                                              3
                                                      3;-;-;- 4
n° 79 : Slim
               Pois
                       1:-
                               2
                                      3;-
                                              3
                                                      1;-;-;- 4
n° 80 : Slim
                                      2;-
                                              3
                                                      3;4;5;-3
               Swee
                       1;-
                               1
                               2
n° 81 : Slim
                       2:-
                                              1
               Méxi
                                      3;-
                                                      1;-;-;- 4
                                      3;-
n° 82: Slim
               Fill
                       2:-
                               2
                                              1
                                                      1;-;-;- 4
n° 83: Slim
                               1
                                      2;-
                                              3
                                                      3;5;-;- 3
               Glas
                       1;-
                               2
n° 84 : Slim
               Melo
                       1;-
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 4
                               2
n° 85 : Slim
               Sila
                       1:-
                                      3;-
                                              1
                                                      1;-;-;- 4
                               2
n° 86: Slim
                       2;-
                                      3;-
                                              3
                                                      1;-;-;- 2
               Chri
                               2
n° 87 : Slim
               Ophé
                       2;-
                                      3;-
                                              3
                                                      1;-;-;- 2
n° 88 : Slim
               JoAn
                       2;-
                               2
                                      3;-
                                              3
                                                      1;-;-;- 2
n° 89: Slim
                                              2
               Mère
                       2:-
                               1
                                      1;-
                                                      2;-;-;- 1
                                              3
n° 90 : Slim
               Père
                       1:-
                               1
                                      1;-
                                                      2;-;-;- 1
n° 91: Slim
                                              2
               Maud 2;-
                               1
                                      1;-
                                                      2;-;-;- 1
n° 92 : Slim
               H Up
                      1:-
                               1
                                      1;-
                                              1
                                                      2;-;-;- 1
n° 93 : Slim
                                              2
                                                      2;-;-;- 1
               Stev
                       1;-
                               1
                                      1;-
n° 94 : Slim
                               1
                                              2
                                                      2;3;4;-3
               Cama 1;-
                                      1;-
```

n° 95 : Slim	Diam	1:-	1		1;-	3	2;3;-	:- 4
	June		1		1;-	1	2;3;-	
		-						
	Pepp	-	1		1;-	3	2;3;-	
n° 98 : X	Père	1;-	1		1;-	3	2;-;-;	;- 1
n° 99 : X	Mère	2:-	2	2	3;-	1	1;-;-;	:- 1
	Goha		2		3;-	1	1;-;-;	
		-						
	Mrs		2		3;-	1	1;-;-;	
n° 102 : X	BigB	1;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 1
n° 103 : X	Mrs	2;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 1
	Mr S		2		3;-	1	1;-;-;	
		-						
	Ostr		2		3;-	1	1;-;-;	;- 4
n° 106 : X	Amie	2;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 3
n° 107 : X	Samm	1:-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 3
	Femm		2		3;-	1	1;-;-;	
n° 109 : X	Soeu		2		3;-	1	1;-;-;	
n° 110 : X	Soph	2;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 3
n° 111 : X	Fred	1:-	2	2	3;-	1	1;-;-;	- 3
	Shor		2		3; -	1		
							1;-;-;	
	Rudy		2		3;-	1	1;-;-;	;- 3
n° 114 : X	Insp	1;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 4
n° 115 : X	Arch	1;-	2)	3;-	1	1;-;-;	
n° 116 : X	Tena	2;-	2		3;-	1	1;-;-;	
		-			-			
	Autr	2;-	2		3;-	1	1;-;-;	;- 4
n° 118 : X	Hymi	1;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 4
n° 119 : X	Turn	1:-	2	2	3;-	1	1;-;-	
	Jeun	1;-	1		2;-	3	3;4;5	
	Autr	1;-	1		2;-	2	3;-;-;	
n° 122 : X	E Mu	1;-	1		2;-	3	2;3;5	5;- 4
n° 123 : X	Bimb	1;-	1		1;2	2	2;3;5	5:- 3
	Ella	2;-	1		2;-	3	3;5;-	
	Earl		2		3;-	1	1;-;-;	
n° 126 : X	Mary	2;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 1
n° 127 : X	Hild	2;-	1		1;2	3	2;3;5	5;- 1
	Phil	1;-	1		1;2	3	2;3;5	
	Wilf	1;-	2		3;-	1	1;-;-;	
n° 130 : X	Regi	1;-	1		1;2	3	2;3;5	5;- 1
n° 131 : X	Yvon	2;-	2	2	3;-	1	1;-;-;	;- 1
n° 132 : Thom	Père	1;-	1		1;-	1	2;-;-	
			1					
n° 133 : Thom		2;-			1;2	1	2;5;-	
n° 134 : Thom		2;-	1		1;2	3	2;3;-	;- I
n° 135 : Thom	Flor	2;-	1		1;2	2	2;5;-	;- 1
n° 136: Thom	Nath	2;-	1		2;-	3	3;4;5	
n° 137 : Thom			2			1		
					3;-		1;-;-;	
n° 138 : Thom		1;-	2		3;-	1	1;-;-;	
n° 139 : Thom	Régi	1;-	1		2;-	1	4;-;-;	;- 3
n° 140 : Thom	Gran	2;-	1		1;-	2	2;-;-	
n° 141 : Thom		1;-	1		1;2	3	2;3;4	
n° 142 : Thom		2;-	2		3;-	3	1;-;-;	
n° 143 : Thom		2;-	2	2	3;-	3	1;-;-;	;- 4
n° 144 : Thom	Tant	2;-	1		1;2	3	2;3;-	;- 1
		-			-		, ,	

n° 145 : Thom	ı Père	1;-	1	2;-	2	3;4;5;- 5
n° 146 : Thom			1	2;-	2	3;4;5;- 5
		-				
n° 147 : Thom		1;-	1	2;-	2	3;4;5;- 5
n° 148 : Thom	Deni	1;-	1	2;-	2	3;4;5;- 5
n° 149 : Thom	Comm	1:2	1	2;-	2	3;-;-;- 4
n° 150 : Thom		2;-	1	2;-	1	5;-;-;- 4
		-				
n° 151 : Math		2;-	1	1;2	1	5;-;-;- 1
n° 152 : Math		1;-	1	1;2	1	5;-;-;- 1
n° 153 : Math	Soeu	2;-	1	1;2	1	5;-;-;- 1
n° 154 : Math		1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 155 : Math			1			
		1;-		1;-	2	3;5;-;- 3
n° 156 : Math		2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 157 : Math	Oliv	1;-	1	1;-	3	2;3;4;53
n° 158 : Math	Abde	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 159 : Math		1;-	1	1;-	2	5;3;-;- 3
n° 160 : Math		1;-	1	1;2	3	5;3;-;- 3
n° 161 : Math	Mair	1;-	1	1;-	1	6;-;-;- 4
n° 162 : Math	Wilr	1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 4
n° 163 : Seb		1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 3
n° 164 : Seb	2	1;-	2	3;-	2	1;-;-;- 4
n° 165 : Seb	Guil	1;-	1	2;-	2	3;-;-;- 4
n° 166 : Seb	Lion	1;-	1	2;-	3	5;3;-;- 3
	Math	1;-	2	3;-	3	1;-;-;- 3
	Rémi	1;-	1	1;2	3	3;5;-;- 3
n° 169 : Seb	Gill	1;-	1	1;2	3	5;3;-;- 3
n° 170 : Seb	Geof	1;-	2	3;-	2	1;-;-;- 1
n° 171 : Seb	Virg	1;-	2	3;-	3	1;-;-;- 3
n° 172 : Seb	Oliv	1;-	2	3;-	2	1;-;-;- 3
		-				
n° 173 : Seb	Chri	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 4
n° 174 : Seb	Auro	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 175 : Seb	Clai	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 176 : Seb	Stép	1;-	2	3;-	2	1;-;-;- 1
	-	_				
n° 177 : Seb	Max	1;-	1	2;-	3	5;3;-;- 4
n° 178 : Seb	Juli	1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 4
n° 179 : Seb	Flo	1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 4
n° 180 : Seb	Xavi	1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 4
	MJC	3;-	1	1;2	2	6;-;-;- 4
	Père	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 183 : Seb	Mère	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 184 : Gill	Père	1;-	1	1;-	3	2;-;-;- 1
n° 185 : Gill	Mère	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 186 : Gill	Marc	1;-	1	1;2	2	3;-;-;- 1
	Alex	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 188 : Gill	Kare	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 189 : Gill	Anne	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 190 : Gill	Seb	2, 1;-	1		3	
				2;-		5;3;-;- 3
n° 191 : Gill	Pasc	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 192 : Gill	Mari	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 193 : Gill	Eric	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 194 : Gill	Cori	2;-	2	3; -	1	1;-;-;- 3
11 134 . UIII	COH	∠,-	4	ے,-	1	1,-,-,- 3

n° 195 : Gill	Pier	1	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 196 : Gill	Lise	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 197 : Gill	Char	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 198 : Gill	Alex	-	1		3	
		1;-		1;-		5;3;-;- 3
n° 199 : Gill	Gast	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 200 : Gill	Laur		1	1;-	3	5;3;-;- 3
		-				
n° 201 : Gill	Eric	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 202 : Gill	Thie	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 203 : Gill	Mich	-	1		3	
		1;-		1;-		5;3;-;- 3
n° 204 : Gill	Gogo	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 205 : Gill	Juli	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
		-				
n° 206 : Gill	Dess	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
n° 207 : Gill	Eric	1;-	1	1;-	3	5;3;-;- 3
		-				
n° 208 : Gill	Loïc	1;-	1	2;-	3	5;3;-;- 3
n° 209 : Gill	Rémi	1;-	1	2;-	3	5;3;-;- 3
n° 210 : Gill	Mari	1;-	1	1;-	3	3;4;-;- 3
		-				
n° 211 : Gill	Fred	1;-	1	1;-	3	3;4;-;- 4
n° 212 : Gill	Sand	2;-	1	2;-	2	3;-;-;- 4
		_				
	Ecol	3;-	1	1;-	3	3;4;-;- 4
n° 214 : Gill	Chez	3;-	1	1;-	2	6;-;-;- 4
n° 215 : Gill		3;-	1	1;-	1	
n° 216 : Gill	Pacı	3;-	1	1;-	1	6;-;-;- 4
n° 217 : Gill	MIC	3;-	1	2;-	2	6;-;-;- 4
		-				
n° 218 : Paqu		1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 219 : Paqu	Mère	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 220 : Paqu		2;-	2	3;-		1;-;-;- 1
-						
n° 221 : Paqu	Isab	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 222 : Paqu	Mari	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 223 : Paqu			2	3;-		1;-;-;- 1
n° 224 : Paqu	Davi	1;-	1	1;2	3	2;3;4;51
n° 225 : Paqu		2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
-						
n° 226 : Paqu	Fran	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 227 : Paqu	Chri	2;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
			2		1	
n° 228 : Paqu		2;-		3;-		1;-;-;- 3
n° 229 : Paqu	Juli	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 3
n° 230 : Paqu	Pasc	1;-	2	3;-	1	1;-;-;- 1
n° 231 : Paqu	_	2;-	1	1;2	3	3;-;-;- 5
n° 232 : Paqu	Mère	2;-	1	1;2	3	3;4;5;- 5
n° 233 : Paqu		2;-	1	1;2	3	3;5;-;- 5
-						
n° 234 : Paqu	Sylv	2;-	1	1;2	3	3;-;-;- 5
n° 235 : Paqu	Prof	2;-	1	1;-	3	2;3;-;- 4
_						
n° 236 : Paqu		2;-	1	1;2	3	3;-;-;- 5
n° 237 : Paqu	Geor	2;-	1	2;-	3	3;-;-;- 5
n° 238 : Paqu			1	2;-	2	3;-;-;- 4
_						
n° 239 : Paqu	Marc	1;-	1	1;2	3	3;-;-;- 4
n° 240 : Paqu	Offi	3;-	1	2;-	3	3;4;-;- 4
					3	
n° 241 : Paqu	гпас	3;-	1	2;-	3	3;4;-;- 4

Annexe 7: CD contenant les autres entretiens (au format mp3)

Le premier entretien de chacun des interviewés est reproduit sur le cd ci-dessous au format mp3 (hormis celui de Paquita retranscrit en annexe 4). Les résultats issus de l'entretien suivant (générateur de noms) sont proposés de façon codifiée en annexe 6.