

Bezille H., 2012, "Apprentissages informels en milieu professionnel ", in D. Groux et M. Cantisano (Coords.), *Professionnalisation et e-learning*, Paris : L'Harmattan, pp. 27-40.

Introduction

Le titre de cette conférence est une invitation à prêter une attention particulière à la diversité des apprentissages qui contribuent au développement de notre professionnalité et à sa transformation. Certains de ces apprentissages, liés aux activités et relations familières quotidiennes, aux pratiques de loisirs, aux activités associatives sont mobilisés dans d'autres sphères, y compris professionnelle, à notre insu le plus souvent.

Mais on s'intéresse peu à ces apprentissages invisibles, implicites, cachés, qui ne relèvent pas de dispositifs pédagogiques. Pourtant, cette « matière noire » des apprentissages joue un rôle très important, y compris dans le développement de la professionnalité¹. De nombreux travaux développés notamment au Canada depuis les années 1980 ont ainsi montré que les apprentissages autodidactes, que nous définirons provisoirement comme des apprentissages informels volontaires (contrairement par exemple à l'apprentissage de la langue maternelle qui se fait de façon non intentionnelle comme beaucoup d'autres

¹ Nous proposons cette image en référence au nom donné par les physiciens à la matière qui constitue quantitativement la part la plus importante de l'univers, pas n'est pas observable. L'hypothèse de son existence permet de rendre compte de nombreux phénomènes inexpliqués.

apprentissages informels), représenteraient 80% de nos apprentissages.

Concernant le monde professionnel, le rôle de l'ensemble des apprentissages informels, volontaires ou non, est bien identifiable dans certains métiers. Ainsi, pour les artistes, agriculteurs, marins, artisans, vie professionnelle et familiale, sociale, amicale, sont des mondes fortement reliés, voire complètement intégrés.

S'il est intéressant d'observer comment se conjuguent des espaces d'apprentissages « ici et maintenant », il est aussi intéressant de voir comment ils se conjuguent sur la durée d'une vie. Le contexte professionnel est pour chacun de nous un espace-temps particulier d'apprentissage qui se conjugue avec d'autres espaces-temps particuliers, les moments de loisirs, de formation académique, de rencontre, les hobbies etc. Ce moment professionnel de la vie est d'ailleurs proportionnellement aux autres moments de durée de plus en plus courte avec l'allongement de la durée de la vie, l'entrée de plus en plus tardive des jeunes sur le marché du travail et le développement du chômage.

À l'intérieur même d'un monde professionnel, les moments non formels, les interstices de l'activité programmée, (la cafétéria, les trajets faits en commun, les discussions de couloirs, les usages diversifiés d'internet, sont sources d'apprentissages informels mobilisables dans l'activité. Ces apprentissages informels contribuent d'ailleurs parfois à mener à bien l'activité malgré les imprévus et les dysfonctionnements de l'organisation par exemple, ou encore malgré les difficultés rencontrées dans le contact avec les usagers de l'organisation. C'est particulièrement vrai dans les métiers de l'éducation et de l'intervention sociale, et plus largement de la relation qui nous intéressent ici : l'enseignant débutant qui se confronte à une classe turbulente, à des élèves qui ne partagent pas sa passion pour la matière enseignée, qui fait l'expérience d'un accueil

réservé de la part de ses collègues installés de longue date dans le métier, qui découvre le monde des parents, fait un apprentissage aux multiples facettes. Au total, il fait l'apprentissage des usages, des règles, manières de faire, normes explicites et implicites liées à la nature de l'activité et au contexte. Il expérimente un petit monde dont les membres se comprennent à demi-mot, auquel il doit s'affilier et par lequel il doit être accepté comme membre à part entière. Ce rite de passage rappelle la parenté possible entre apprentissage informel et initiation. L'apprentissage est ici très lié à une expérience identitaire d'appropriation de son statut par le jeune enseignant, dans les interactions avec collègues, élèves, famille, direction, hiérarchie.

On comprend bien que cet apprentissage n'est pas associé nécessairement à une expérience positive. En contre-point de l'idéal de « l'entreprise apprenante » véhiculé par les services de communication institutionnelle, la réalité peut s'avérer plus cruelle. Dans un contexte de transformation des organisations, de leurs missions, de leurs formes de management, l'entreprise en crise, peut devenir aussi une entreprise « maltraitante ». Mais alors de quelle nature sont les apprentissages développés dans de tels contextes ? Ce sont des questions d'une grande actualité qu'il convient de ne pas laisser de côté.

Répondre à cette question suppose de développer des recherches de type anthropologique sur la vie quotidienne au travail et psychosociologique sur les différents niveaux de contexte à prendre en compte.

Trois niveaux d'exploration méritent en effet d'être pris en considération : le contexte, économique et culturel du métier, le contexte local du métier dans son environnement immédiat qui prend en compte les relations sociales, les formes d'engagement des différents acteurs, et le niveau de l'expérience singulière. Ce dernier niveau engage la possibilité, à l'occasion des événements divers de la vie quotidienne, de transformer la posture de la personne dans

sa relation à son activité, aux autres, à elle-même à l'occasion d'une nouvelle expérience significative (expérience du plaisir à apprendre dans un certain contexte, expérience d'un climat de travail agréable, etc.).

On l'aura compris, la didactique professionnelle n'est pas le centre de ce qui nous occupe ici. Le centre est constitué par cette diversité de forme d'apprentissages quotidiens engagés dans le développement de la professionnalité.

Détour à propos d'une notion discutée

Pour rappel rapide, mais la précision est utile, l'usage de cette notion « d'apprentissage informel » a diffusé à partir des années 1960 sur impulsion des organismes internationaux (l'UNESCO en particulier) engagés dans la définition des politiques éducatives à promouvoir. Au cours de cette période, avec l'usage des notions d'éducation informelle, non formelle et formelle, l'idée est alors de faire exister et de valoriser la diversité, la complémentarité, et l'égale légitimité des diverses formes d'apprentissage. Dans le même temps, les hiérarchies implicites entre différentes formes d'apprentissage se voyaient bousculées. La valeur des apprentissages effectués dans un contexte de type académique (école, université, formation professionnelle), particulièrement dans les pays économiquement développés, se trouve alors interrogée, elle ne va plus de soi. Les apprentissages effectués à l'occasion de la vie quotidienne, de façon volontaire (autodidacte) ou non, à l'occasion d'une activité par exemple, ou dans les échanges quotidiens avec les autres, ou à l'occasion d'une expérience particulière, sont désormais considérés comme des sources d'apprentissage qui méritent d'être pris en considération et valorisés. Ce sont par exemple les apprentissages autodidactes volontaires que nous engageons quand nous allons faire des recherches personnelles pour nourrir un cours, résoudre un problème technique à travers

des forums de discussion, ou involontaire quand « on se jette à l'eau », quand nous apprenons en faisant.

Entre les deux formes d'apprentissage classiquement opposés (« informel » et « formel »), les apprentissages effectués dans des dispositifs de formation, qui peuvent être divers (par exemple dans le cadre de l'éducation populaire) mais ne visent pas la production d'un diplôme académique, sont dits « non formels ».

Pour des raisons qui mériteraient peut-être d'être analysées de plus près, cette catégorisation et la terminologie qui l'accompagne ont fait l'objet de trois types de critiques : la catégorisation induirait l'idée de cloisonnement, d'étanchéité entre des formes d'apprentissage, idée qui ne correspond pas à la réalité, il suffit pour cela d'écouter le récit que font les adultes de l'histoire de leurs apprentissages. Autre critique : dans la langue française, la notion « d'informel » aurait une connotation négative, qui ne contribuerait pas à la réhabilitation de cette forme d'apprentissage. Enfin, la notion prêterait à confusion en donnant à penser que « l'informel » serait sans forme, ce qui est loin d'être le cas : même nos expériences les plus ordinaires s'inscrivent dans des cadres sociaux et culturels intériorisés par chacun de nous à notre insu, au fil de notre éducation, puis de nos diverses affiliations ultérieures, familiales, professionnelles et sociales. Ce sont les fameux « cadres de l'expérience » explorés dans les travaux de Goffman.

La critique, sans doute nécessaire, ne doit cependant pas faire oublier l'intérêt de cette catégorisation dans le contexte des années 1960, et sans doute encore aujourd'hui. Ne contribue-t-elle pas à faire sortir de l'ombre et à donner de la légitimité à des formes sociales d'apprentissage invisibles et dévalorisées par les institutions éducatives et de

formation² ?

Les conceptions ont évolué. Pour des raisons diverses, et notamment économiques, les apprentissages informels suscitent un intérêt grandissant, qui se développe à partir du monde de l'entreprise. On assiste même à des tentatives de typologies des apprentissages informels³.

La construction de la professionnalité n'est plus considérée comme devant relever exclusivement de la formation professionnelle initiale, ni même de la formation professionnelle continue. Le terme de « professionnalisation » rend compte peut-être aussi de cette transition vers la construction d'un modèle de la professionnalité qui intègre les apprentissages produits de façon informelle, dans le contexte d'activité, avec les autres, au quotidien, dans les routines, comme à travers les événements imprévus. Ce serait aussi une manière de nommer la construction de la professionnalité au-delà des frontières du métier.

Le mouvement vers la reconnaissance de la valeur des apprentissages informels se manifeste même au sein de l'école, en relation avec les phénomènes de décrochage et de résistance à l'injonction scolaire. Ce constat oblige les

²Ils sont invisibles parce qu'ils relèvent de la vie quotidienne et n'entrent pas dans le processus de mise en visibilité institutionnelle, n'étant pas programmés, ni financés, ni évalués par les institutions. Les travaux de Charlot et Pinçon-Charlot, sont une autre illustration de ce problème qu'ils mirent en débat dans les années 1980, quand ils se heurtent à des difficultés de financement de leurs recherches portant sur les pratiques culturelles de la grande bourgeoisie. Ils constatent alors que, dans leur domaine, les travaux de la sociologie se concentrent sur des terrains qui relèvent de recherches financées par les appels d'offre (les pratiques culturelles des milieux populaires) tandis que les autres strates de la société, et en particulier le segment des classes les plus privilégiées, ne donne pas lieux à des travaux de recherche.

³On peut se reporter à ce sujet aux travaux de Schugurensky, Dasen, Montandon (Cléopâtre).

intervenants à penser la pédagogie sous d'autres formes, et notamment à prendre en compte l'expérience des élèves. Dans ce contexte, les ressources des apprentissages informels sont considérées comme des leviers à ne pas négliger. Ce qui était au cœur de la philosophie de l'école active, pénètre ainsi plus largement l'institution scolaire.

Enjeux actuels autours de la construction de la professionnalité

Les exemples évoqués attirent l'attention sur l'utilité de prendre en compte le contexte de l'activité pour comprendre les formes d'apprentissages mobilisés. La place de l'informel dans le développement de la professionnalité est en effet très liée aux articulations du temps professionnel au temps de la vie hors travail, à l'histoire du métier, à son ancienneté, à son degré d'institutionnalisation, aux formes de transmission des savoirs du métier, au type d'organisation, à la place de la recherche dans le développement de cette professionnalité, au degré de reconnaissance de son rôle.

Les enjeux sont également différents selon les pays et environnements géographiques, dans les pays en développement et dans les pays industrialisés de longue date, comme le montrent les rapports récents des conférences internationales CONFINTEA organisées sous l'égide de l'UNESCO. Nous insisterons ici sur ce dernier aspect.

Dans les pays aujourd'hui en développement

Dans les pays récemment industrialisés, la part de l'informel dans la construction des savoir-faire du métier est très présente.

Les apprentissages informels constituent une part importante, et parfois la seule pour se former. La formation aux métiers traditionnels notamment, se fait à travers la

participation à la communauté comme le montrent divers travaux indiqués dans la bibliographie.

La part de l'informel dans la professionnalité est particulièrement visible dans les métiers de l'artisanat où on apprend le métier en participant à l'activité familiale, où le métier fait partie de la vie quotidienne.

Le secteur formel ou non formel (organismes d'État, ONG) prend en charge « l'éducation de base », en particulier l'alphabétisation. Dans ce contexte, la question concerne les liens entre cette éducation de base et les autres formes d'apprentissage.

Dans les pays plus anciennement industrialisés

Trois types de situation méritent peut-être d'être différenciées au regard des apprentissages qu'elles mobilisent : l'activité associée à l'émergence d'un nouveau métier (par exemple aujourd'hui, en relation avec le développement des nanotechnologies), la transformation des métiers (par exemple les métiers du cirque, le journalisme), les apprentissages dans les organisations en crise.

Quels apprentissages informels peut-on identifier, et au service de quoi dans chacune de ces situations?

1/les apprentissages mobilisés dans les activités émergentes, dans des métiers en voie d'institutionnalisation, sont des apprentissages autodidactes pour une large part, c'est-à-dire des apprentissages intentionnels, produits de façon isolée ou en petits collectifs, ou en réseau, hors de cadres formatifs qui n'existent d'ailleurs pas encore, s'agissant de métiers émergents. Il y a nécessité d'autoproduction des compétences, et on pense ici aux collectifs d'expérimentateurs, de militants « innovateurs », de bricoleurs dans les débuts de la télévision, de l'aéronotique, de l'informatique, etc. Il est donc intéressant de prendre en compte le degré d'institutionnalisation et de

désinstitutionnalisation d'un métier pour comprendre les figures de l'apprentissage légitime dans ce contexte précis.

2/ la transformation des métiers (notamment avec le développement technique), engage aussi une transformation des formes culturelles d'apprentissage du métier (pensons aux transformations des formes de l'apprentissage des métiers du cirque avec le passage d'une formation familiale à une formation formelle).

3/ Les organisations en crise, en particulier dans les métiers de la relation, voient se développer malaise professionnel, souffrance au travail, excès de « charge mental », « risques psycho-sociaux »⁴. Le monde scolaire illustre les liens entre malaise professionnel et difficulté des institutions à répondre aux besoins de leurs usagers. Les métiers de l'accompagnement de l'orientation, de l'insertion, de la reconversion, de l'enseignement, de la santé, du travail social sont particulièrement exposés. On assiste dans ces différents domaines à un décrochage des professionnels, à un accroissement des difficultés dans la relation aux usagers, à la perte de confiance dans l'institution, dans un contexte de réduction des effectifs, de restrictions budgétaires, de rupture avec les valeurs et repères culturels fondateurs de l'organisation (par exemple passage d'un modèle de service public à un modèle entrepreneurial), de transformation des formes de management.

L'analyse psychosociologique de ces phénomènes permet d'identifier les tensions qui peuvent exister entre logiques d'engagement des personnes, des petits collectifs, du management. Elle permet de saisir les liens entre

⁴ L'importance de ce point est attestée par la transformation des comités « hygiène et sécurité » en comité hygiène et sécurité et conditions de travail (CHSCT) dans les grandes organisations.

engagement individuel dans l'activité quelle qu'elle soit et le contexte collectif de cet engagement qui colore de façon particulière les apprentissages qui peuvent ou non s'opérer. Les apprentissages mobilisés dans ce contexte peuvent s'apparenter à des apprentissages de survie, de résistance et d'ajustement à des environnements insécurisants. Ce sont aussi des apprentissages de la ruse, des apprentissages stratégiques de détournement. La théorie de la résilience développée par Cyrulnik peut être mise à contribution pour saisir la nature de ces apprentissages.

Dans les trois situations identifiées, le bricolage entre les idées, la disposition à l'improvisation, la capacité à naviguer à vue, de façon intuitive, à saisir les opportunités de l'environnement, toutes ces dispositions identifiées chez les innovateurs, chercheurs, créateurs, experts autodidactes, sont autant d'apprentissages informels d'actualité, vecteurs de professionnalisation.

En effet, quand la logique rationalisée et programmatique du management n'existe pas, ou est inadaptée, par exemple parce qu'elle est obsolète ou ne suffit plus, les ressources autodidactes s'imposent aussi bien dans les nouveaux métiers, dans les métiers en transformation, dans les domaines d'activité en crise. La nécessité d'une posture particulière s'impose alors aussi bien dans le rapport à l'activité, aux savoirs, à l'environnement, aux autres.

Nos travaux dans ce domaine indiquent l'intérêt de développer les recherches sur ce type d'apprentissages. C'est un domaine qui, loin d'être « daté » comme on pourrait le penser, est d'une grande actualité pour toutes ces raisons.

Pour conclure, notons qu'au-delà de la différenciation entre Nord et sud, entre deux types de contextes, des points communs existent. La mondialisation économique, la mobilité choisie (travail, vacances et tourisme) ou contrainte

(exil économique ou politique), incitent aussi à une réflexion au-delà de cette polarisation.

Ces points communs concernent en particulier les inégalités d'accès à l'éducation, doublées de l'inégalité d'usage des ressources numériques. Plus précisément, il est notamment question là de l'inégalité dans la capacité à maîtriser les compétences nécessaires à l'adaptation à une société de culture écrite, ce que l'on nomme la « littératie ». Cette inégalité est renforcée par l'inégalité dans la capacité à tirer profit de la masse d'informations disponibles sur internet. Il est question là aussi de « littératie » mais, selon l'OCDE, dans un sens élargi, comme *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.* »⁵.

Il est indirectement aussi question donc de l'inégalité dans la capacité à tirer profit des ressources des apprentissages autodidactes. Ce point mérite attention, il entre d'ailleurs en résonance avec une des compétences clefs dans les recommandations de l'Europe (2011) : « apprendre à apprendre »

De l'individualisation des tâches aux « communautés de pratiques »

L'informel ne choque pas dans le monde de l'entreprise, bien au contraire. L'idée de se former de façon informelle et coopérative n'est d'ailleurs pas nouvelle. Dans la continuité de la communication sur « l'entreprise apprenante », le « management participatif », l'idée de la mobilisation des potentialités des apprentissages informels dans les « communautés de pratique » diffuse de façon large aujourd'hui dans les services de gestion des ressources

⁵ (dans le rapport publié le 14 juin 2000 : *La littératie à l'ère de l'information*)

humaines. Pourquoi ? Quelques hypothèses peuvent être avancées : la valorisation des apprentissages informels peut venir justifier des économies sur les programmes de formation continue. À cela s'ajoute l'intérêt de l'instantanéité, de la souplesse, de l'adaptation au contexte, par opposition à une offre de formation continue coûteuse, rigide et plus ou moins adaptée. Car l'enjeu est bien, pour des organisations en crise ou en transition de former des personnels adaptables à des contextes et environnements variés, susceptibles de pouvoir faire face à des situations imprévues. Le petit collectif peut être envisagé alors comme une sorte de niche protégée, « d'entre-soi » dont il s'agit de cultiver les potentialités collectives à développer des apprentissages stratégiques d'ajustement à des situations imprévues.

Cette promotion du modèle des « communautés de pratique » emprunte au modèle participatif de l'apprentissage développé par Lave et Wenger. Il valorise les relations de réciprocité, met entre parenthèses le poids des relations hiérarchiques, valorise le partage d'expérience, d'idées, de valeurs, de représentations, de modèles d'action au service du développement de la production. Ce modèle postule l'existence d'un climat relationnel porteur de potentialité d'engagement. La limite du modèle est que la coopération des agents entre eux met à mal les capacités de contrôle du management.

Une autre difficulté est liée au fait qu'une communauté de pratique ne se décrète pas, elle s'élabore dans la durée, elle suppose une « mise en culture ». Mais comment développer une telle culture de l'écoformation ? Elle existe chez les ingénieurs informatiques par exemple, qui ont l'habitude d'aller chercher des réponses à leurs problèmes dans les blogs sur internet. Il y a d'ailleurs l'idée que les ressources numériques sont un vecteur de développement de cette forme d'apprentissage collectif au sein des entreprises, en relation avec des programmes de formations en ligne.

La valorisation de l'apprentissage informel est aussi promue avec les nouvelles figures de la professionnalité du management: les modèles de la professionnalité du manager oscillent entre un modèle classique enseigné dans les écoles de gestion et un modèle du manager « bricoleur » exploré par Mintzberg. On retrouve là des éléments de la figure du « self-made-man » modèle très valorisé dans le monde des PME comme en témoignent par exemple les Manifestations des « Victoires autodidactes ». On retrouve la mobilisation de dispositions relationnelles, la disposition à « aller au charbon », l'esprit de bricolage (bricolages des idées, des ressources, disposition à faire des mises en relations inédites.

Au-delà et à côté du développement de la professionnalité

Le développement de l'usage du récit de vie dans les dispositifs d'orientation, de formation, comme dans les recherches qualitatives dans ces différents domaines, peut contribuer au développement d'une conception écologique de l'apprentissage, qui intègre les différentes dimensions formelles, non formelles et informelles. Le développement de ces pratiques contribue notamment à la prise de conscience de la perméabilité entre ces différentes formes d'apprentissage, chacune pouvant prendre une place plus ou moins importante selon les moments de la vie et se conjuguer avec d'autres formes selon des figures diverses dans une sorte de métissage.

Le développement professionnel peut, envisagé dans ce cadre, être exploré en interrogeant les différentes formes d'apprentissages mobilisées. Il peut être exploré sous l'angle du « voyage dans le métier », avec ses aléas, ses imprévus, ses bifurcations, ses tournants, comme nous le rappelle le modèle du roman d'apprentissage. Il peut aussi être exploré dans ses liens avec d'autres moments de la vie.

Les moments de transition sont d'ailleurs identifiés comme des moments d'apprentissages informels potentiels, mais aussi de reprise et d'engagement dans des dispositifs d'apprentissages plus formels.

De l'expertise professionnelle, à l'expertise «profane », un champ à défricher

Les terrains de recherche constituent un bon indicateur du développement actuel de la reconnaissance du rôle des apprentissages informels dans la professionnalisation. Ils indiquent les domaines qui font l'objet de financement de recherche et contribuent à une certaine construction sociale de la réalité avec ses biais. Ainsi, les travaux de recherche concernant les dispositifs d'accompagnement de l'orientation et de la formation se multiplient aujourd'hui, et ce colloque en témoigne.

De manière plus large, les dispositifs qui captent l'expérience dans des dispositifs « d'accompagnement », dits « d'explicitation de l'expérience », de « formation expérientielle », qui visent à accompagner les processus de transformation des organisations, à accompagner également l'orientation professionnelle font l'objet de publications nombreuses⁶.

À l'intérieur de ce cadre, une place non négligeable est faite à la contribution des ressources numériques et à leur capacité à injecter en quelque sorte de « l'informel dans le formel ». On retrouve à ce niveau la référence à des « communautés virtuelles ». Les recherches sur la place des ressources numériques dans la formation des enseignants, et plus particulièrement sur les pratiques coopératives entre enseignants, se multiplient. La formation des médecins, des infirmiers constitue aussi un domaine prometteur, avec la possibilité par exemple de créer des études de cas virtuelles.

⁶ La VAE peut être envisagée comme faisant partie de ces dispositifs.

A côté de ce type de recherches qui relèvent de l'évaluation de dispositifs, nous porterons ici une attention particulière aux recherches sur le développement de la professionnalité hors des circuits de la formation professionnelle. Par exemple, parmi les contributions à ce colloque, une recherche concerne l'expertise autodidacte développée dans le journalisme « citoyen » en ligne, en réseaux, dans des situations d'échanges interculturels. Ce type de construction de la professionnalité, développé et revendiqué par des réseaux associatifs gagne en visibilité. Aujourd'hui, la recherche d'informations sur des problèmes d'actualité précis, emprunte les chemins des blogs autant que de la presse officielle. Au passage se dessine la figure de « l'expertise profane », qui interroge et remet en question les pouvoirs de l'expertise accréditée. On peut voir là se dessiner un axe important de développement futur de la réflexion sur la construction de la professionnalité, même s'il a peu de visibilité aujourd'hui, pour les raisons évoquées précédemment.

Bibliographie indicative

- Akkari, A. & Dasen, P.R. [Ed.]. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- Bezille, H. (2003). *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*. Paris : L'harmattan.
- Bézille, H. (2010). Sept talents autodidactes pour un apprentissage tout au long de la vie. *Actualité de la formation permanente*, 222-223, 32-38.
- Bezille, H. & Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, 158, 117-160.

- Carré, P. & Charbonnier, O. (Eds.), (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Commission des Communautés Européennes (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*.
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P.-R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du sud* (pp. 23-52). Paris : L'Harmattan.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. New-York : Barnes & Noble.
- Dominice, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'harmattan.
- Finger, M. & Asun, J.-M. (2001). *Adult education at the crossroad. Learning our way out*. London: Zedbook
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6, 11-44.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Ed. Minuit.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991); *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2007). Les tensions de l'informel sur le lieu de travail. *Revue Française de pédagogie*. 160, 29-38.
- Maulani, O., Montandon, C. (Coords.) (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mintzberg H., 2009, *Managing*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- Pain A., 1990, *Éducation informelle : les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Pineau, G., Marie-Michelle (1983). *Produire sa vie ; autoformation et auto-biographie*, Paris : Edilig.

- Rogoff B. (Coord.) (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F. Icowl (éd.), *Cultural practices as context for development*. New directions for child development. San Francisco : Jossey-Bass, 67, 43-65.
- Senett, R. (2010). *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*. Paris: Albin Michel
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Ed. Logiques.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieux sous les mers. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Spear, G. & Mocker, D. (1984). The organizing circumstances environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quartely* , 35 (1), 52-77.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non-formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, OCDE.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

Sept talents autodidactes.....

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

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

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

1/s'engager

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

2/ s'autoriser

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

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

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

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

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

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

3/ explorer

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

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

4/ saisir les opportunités

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

5/ expérimenter

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

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

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

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

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

⁷Levi-Strauss 1962 p.26.

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

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

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

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

5/ tolérer l'incertitude

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

7/ naviguer à vue, improviser

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

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

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

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

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

¹⁰ ANZIEU, op. cit. p. 440

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

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

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

..... utiles dans un monde en devenir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apprendre à devenir autodidacte ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Accompagner le devenir autodidacte : oui mais comment ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BEZILLE H., 2006, « Du témoignage au travail sur les représentations », in H. Bezille et B.Courtois (Coords.), *Penser la relation Expérience-formation*, Lyon, Chronique sociale, pp.128-141.

Résumé

Le recours au récit de l'expérience personnelle est devenu une pratique courante en formation d'adultes dans le cadre de dispositifs divers, destinés par exemple à des personnes en quête d'insertion, de promotion ou de reconversion professionnelle. Ces dispositifs s'appuient sur le témoignage des expériences des participants, selon une trame biographique, dans des domaines tels que le métier, la vie quotidienne, la formation, les hobbies, la santé, la parentalité, l'immigration, etc. Bien souvent, le dispositif conduit à mettre en relation différents registres des expériences de chacun.

L'identification par la personne de ce qui constitue son expérience dans tel ou tel domaine, la mise en mot de celle-ci, l'exposition de soi face à un groupe destinataire du récit, les échanges, questionnements et réflexions suscités au sein du groupe par ces témoignages, constituent des moments forts d'une dynamique écoformative qui engage des relations subtiles entre la personne témoignant de ses expériences et le groupe destinataire du témoignage, chacun étant tour à tour en situation de témoigner lui-même de son expérience singulière.

Après avoir situé le témoignage par rapport au récit de vie, l'auteure développe un point de vue psychosociologique sur la fonction individuelle et collective du témoignage en situation de formation : en particulier la fonction de formalisation de l'expérience individuelle et de mise en travail des représentations de chacun. L'éclairage psychosociologique permet ainsi d'explorer, à l'interface d'une dynamique collective et singulière, les processus mobilisés dans une démarche écoformative utilisant les ressources du témoignage.

Chapitre 9

Du témoignage au travail sur les représentations

Hélène Bezille

Témoigner de son expérience personnelle, se raconter, engage sur une voie incertaine et plus ou moins risquée, selon que l'on est, par exemple, un jeune cherchant sa voie, un chercheur reconnu désireux de ressaisir la cohérence de ses productions sous un jour nouveau, ou un survivant ayant échappé à une mort probable.

Il y a de nombreuses années déjà, j'ai exploré la particularité de cette situation intersubjective où une personne témoigne de certains des aspects de sa vie en réponse à une demande, à des fins de recherche. Ce qui m'intéressait déjà alors, à une époque où l'entretien de recherche était présenté comme une technique visant la neutralité, c'était l'ambiguïté de la situation, à la fois intime et sociale, une situation intersubjective de rencontre et pas uniquement une situation de « recueil de données »¹. Depuis, les effets de connaissance et de formation produits à l'occasion d'un témoignage ont constitué un fil rouge de ma réflexion et de ma pratique de recherche et, plus tard, de ma pratique de formation, à partir d'un éclairage, celui de la psychologie sociale.

¹H. Bezille, « Les interviewés parlent ». Dans A. Blanchet (Dir. publ.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris, 1984, pp. 117-142.

Mon propos sera ici d'explorer ces processus complexes par lesquels le fait de témoigner de son expérience produit de la transformation et **des effets de connaissance et de reconnaissance** pour la personne elle-même mais aussi pour la ou les personnes destinataires du témoignage, dans une dynamique « écoformative ».

Quelques apports de la psychologie sociale

La nécessité que chacun peut ressentir d'explicitier pour d'autres certaines expériences personnelles fait partie de notre vie en particulier dans des moments forts, par exemple dans la vie amoureuse naissante, où faire part à l'autre de certaines de nos expériences de vie est tout à la fois une manière de se dévoiler, de se redécouvrir, de se dire, de se confier et de tisser ainsi une intimité partagée.

Dans les différents domaines de l'accompagnement, et en particulier en formation (par exemple les groupes d'explicitation de pratiques) ou encore dans les pratiques d'accompagnement de l'orientation (bilans de compétence...), solliciter le récit d'une expérience personnelle est dans l'air du temps pour des raisons diverses : effets attendus de « conscientisation » ; constat du rôle mobilisateur du partage des expériences dans l'entretien du lien social, dans la transmission des savoirs, dans la construction d'une mémoire collective etc. Le thème de l'expérience constitue un attracteur puissant et mobilisateur dans le champ professionnel aussi bien que dans celui de la recherche ou de la formation.

Cet intérêt porté à l'expérience singulière n'est pas nouveau, l'histoire même récente montre des périodes d'engouement alternant avec des périodes de retombée de cet intérêt. Les périodes fastes récentes correspondent en gros aux années 1970² et aux années 1990³. Ces dernières années, la sociologie a produit des travaux qui sont un indice d'une certaine **reconnaissance de l'intérêt épistémologique de la notion d'expérience**⁴. On remarque également quelques parutions dans les revues de Sciences de l'Éducation⁵. Ces débuts d'élaboration du concept sont prudents et deux points de vue semblent coexister : **un premier point de vue** consiste à retenir les dimensions de l'expérience humaine susceptibles d'être éclairées théoriquement par telle ou telle discipline (sociologie, psychologie cognitive par exemple). **Un second point de vue** consiste à privilégier une approche interdisciplinaire et anthropologique de la notion.

Le parti pris est ici à l'interface de ces deux points de vue puisqu'il privilégie une discipline, la psychologie sociale, qui, dans son approche des faits humains à l'articulation des processus psychologiques et sociaux, est paradoxalement interdisciplinaire⁶. Or, force est de constater que, bien que la notion soit au cœur des processus de changement, ou des processus d'influence intra et intergroupes analysés par les psychosociologues, la notion est curieusement encore peu formalisée au sein de cette discipline⁷.

Au cœur de la dynamique transformatrice de l'expérience et des représentations : les dilemmes

²Cf. Les travaux de Laing, de Rogers, d'Illich, etc.

³Cf. B. Courtois, G. Pineau (Dir. publ.), *La formation expérientielle des adultes*, La documentation française, Paris, 1992.

⁴G. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Le Seuil, Paris, 1994.

⁵Cf. Le n°41-42 de la revue *Pratiques de formation* (2001) et le numéro 1 de la revue *Savoirs* (2003).

⁶Et perçue à ce titre par ses détracteurs comme une discipline « bâtarde ».

⁷À noter cependant, dans une perspective clinique : R.Sévigny, « Expérience » in *Vocabulaire de la psychosociologie*, Erès, Paris, 2002.

Dans mes propres travaux portant sur des dispositifs de formation jouant un rôle de déclencheur pour l'orientation professionnelle de jeunes adultes, je me suis intéressée aux **effets de l'engagement de la personne** dans des expériences innovantes de formation et d'apprentissages, sur ses représentations de la formation, du savoir, d'elle-même, de son devenir et de ses relations à autrui.

De ces travaux et de leur perspective psychosociologique, je retiendrai les points suivants, qui me semblent importants ici :

- le parti pris étant de considérer la personne comme un sujet social, les processus envisagés sont inévitablement complexes ;
- les apports de la psychologie sociale, depuis les travaux fondateurs de Serge Moscovici dans les années 1960, nous apprennent que l'engagement de la personne dans sa vie se joue dans une dynamique d'influences réciproques entre représentations, « pratiques » et « attitudes » : les choix de la personne en situation, ses orientations de valeurs, ses engagements sont guidés, orientés, régulés, et bien souvent justifiés par **des représentations du monde** qu'elle partage avec d'autres, construites au fil de la vie, de façon largement inconsciente, par les expériences premières, l'éducation, et les expériences de vie ultérieures⁸. Ces représentations sont génératrices d'un ensemble de dispositions (les psychosociologues préfèrent le terme d'attitudes) à agir de telle ou telle manière ;
- ces représentations peuvent être remises en question, bousculées à la faveur d'expériences inédites, et être sources de dilemmes dont les conséquences peuvent se traduire aussi bien dans la perception de soi que dans les orientations et choix que fait la personne dans les petites circonstances de la vie comme dans les moments décisifs. À l'occasion de mes propres travaux, j'ai été conduite à approfondir ces aspects.

Ces dilemmes peuvent avoir **deux sources** au moins :

1/ils sont générés par les incompatibilités éventuelles entre les représentations dont la personne a hérité de son éducation, par une transmission largement inconsciente, et donc peu maîtrisée, et des représentations produites par des expériences significatives ultérieures, liées à l'action (engagements militants, ou formation par exemple) aussi bien qu'aux rencontres (liaison amoureuse avec une personne issue d'un milieu ou d'une culture différente par exemple) ou à l'immersion choisie ou contrainte dans un nouveau milieu dont les valeurs, normes et conceptions du monde sont différents (promotion sociale ; immigration par exemple). Pour prendre un exemple bien connu, une expérience négative de la scolarité initiale, marquée par la disqualification scolaire, produira une attitude de défiance et une représentation négative de la formation, et un comportement d'évitement des situations identifiées comme similaires. « La formation ça ne sert à rien » devient ainsi un slogan pour des jeunes ayant l'expérience répétitive des « stages garages ». La transformation de cette dynamique ternaire (expérience négative socialisée, représentation généralisante négative, justification de la distance à la formation), passe par l'engagement dans une expérience de formation positive suffisamment significative pour introduire du mouvement et une nouvelle dynamique dans cet équilibre défensif.

2/ces dilemmes trouvent également leur source dans le fait que la personne peut avoir des représentations contradictoires d'un même objet, qui coexistent entre elles, souvent à son insu, et dont elle prend conscience notamment quand elle fait un retour réflexif sur elle-même à l'occasion du récit de ses expériences. Par exemple,

⁸Durkheim voyait dans les représentations le ciment du lien social et un vecteur privilégié de la transmission des valeurs et des normes d'une génération à l'autre.

la représentation qu'une infirmière a de son métier est constituée à la fois d'éléments du stéréotype de la figure de l'infirmière véhiculé dans la société à un moment donné, construit historiquement (cette représentation se situe à un niveau « macro-social ») ; des représentations véhiculées par des groupes socio-professionnels concernés par ce métier : personnel ministériel, syndicats infirmiers, milieux médicaux divers (représentations qui se situent à un niveau « méso-social ») ; des représentations construites au fil de la pratique du métier, expériences singulières et souvent partagées au sein d'une équipe (niveau « micro-social ») ; des représentations construites par la personne au fil de la vie quotidienne et des expériences personnelles, hors champ professionnel, en relation par exemple avec l'expérience de la maladie grave d'un proche. Selon le poids de chacun de ces niveaux (« macro », « méso », « micro », personnel), différentes conceptions du métier (souvent polarisées) peuvent être représentées et coexister malgré les contradictions : un métier à forte ou faible professionnalité ; un métier technique ou relationnel ; un métier dans lequel on s'implique au nom d'une vocation ou d'une nécessité, etc.

Le niveau « macro-social », qui est celui du stéréotype, véhicule des représentations particulièrement résistantes, parce qu'elles sont constitutives de repères identitaires stabilisés et intégrés inconsciemment. Ce qui ne signifie pas qu'elles ne sont pas remises en question, par exemple par des « minorités actives » militantes, qui produisent elles-mêmes d'autres systèmes de représentations auxquelles elles se réfèrent, qu'elles affichent, et qu'elles s'efforcent de diffuser le plus largement possible.

Cette analyse interroge les conceptions unitaires et « identitaires » du sujet social. Les témoignages que font les personnes de leurs expériences de vie invitent à **déconstruire cette vision identitaire** qui semble bien souvent illusoire⁹, la réalité vécue par les personnes étant plus proche de l'idée d'un sujet « en devenir », confronté à l'altérité¹⁰ et tendu entre des cadres de référence identitaires multiples (plus ou moins hiérarchisés).

- le témoignage, notamment en formation, est un espace/temps privilégié d'expression, de prise de conscience et de partage de ces dilemmes, contradictions et incertitudes, car ils peuvent s'énoncer dans un espace/temps d'intimité sociale, protégé, à l'abri des risques éventuels d'emprise. Nous y reviendrons.

La fonction de reliance du témoignage

Le témoignage a **une double fonction instrumentale et symbolique**. L'usage ordinaire du terme fait référence à la fonction instrumentale : le témoin désigne une balise dans un champ indiquant un territoire, on parle de témoin lumineux, de groupe témoin, de témoignage des sens, etc. Cette fonction de pourvoyeur d'indices est dominante dans la représentation commune de l'usage juridique du témoignage. Elle est présente également dans l'usage classique du témoignage dans la recherche en Sciences sociales, où le témoin est considéré en premier lieu le plus souvent comme un informateur.

⁹Cf à ce sujet F. Laplantine, *Je, nous, les autres*, Fayard, Paris, 1999, p. 51 : *C'est l'illusion du « nous autres », du « moi je », qui ne s'en remet pas d'être né, qui n'accepte pas que le "je" soit loin d'être simple, homogène, identique à lui-même, mais qu'il soit fait des autres.*

¹⁰F. Laplantine, op. cit., p.18 : *l'identité est mobilisée chaque fois qu'il s'agit d'éviter de penser l'altérité qui est en nous, le flux du multiple, le caractère changeant et contradictoire du réel ainsi que l'infinité des points de vue possibles sur ce qui est potentialité ou devenir, elle l'este plus qu'elle ne fait avancer. L'identité est bien un énoncé performatif.*

Le témoignage est aussi un moyen par lequel la société se vit et se pense à travers notamment la mise en récit des expériences singulières. Son usage s'inscrit alors dans une logique de production symbolique qui a le pouvoir de thématiser les situations critiques typiques de la condition humaine.

Envisagé de ce deuxième point de vue, témoigner de son expérience est un acte dans lequel l'engagement de la personne et des destinataires est au premier plan. C'est un acte qui fait **le lien entre l'expérience intime et un imaginaire partagé au sein du groupe ou du monde social**. C'est un acte qui engage l'expérience singulière dans le maillage de ses résonances intersubjectives, qui a une dimension forte de reliance. À l'écoute d'un témoignage nous sommes très fortement tentés de rapporter l'expérience relatée à un scénario connu dont le témoignage semble proposer une variation inédite comme si cette variation "scénarisait" un thème qui nous est familier. Ainsi, l'expérience vécue comme la plus singulière peut nous être familière parce qu'elle entre en résonance avec un imaginaire collectif véhiculé dans des récits de formes diverses qui nous sont eux-mêmes familiers. C'est pourquoi le témoignage constitue un ressort aux identifications collectives très efficace.

Sur ce point, les apports de la psychologie culturelle¹¹ complètent utilement ceux de la psychologie sociale.

Pour Jérôme Bruner, le témoignage fait partie de ces formes de communication qui permettent à la société de se vivre et de se penser à travers ce qu'il appelle des "significations négociées". Il introduit de la cohérence entre *trois modes de productio` de se`s* : le premier mode est lié à la capacité de l'homme à "lire dans l'esprit de l'autre", c'est le mode de **l'intersubjectivité**, qui fait que lorsqu'on partage les mêmes codes culturels, on peut communiquer à demi-mot dans un contexte donné, sur la base de présupposés et de représentations partagés, d'un "sens commun"; le deuxième mode est le **"mode actionnel"** qui veut que nous construisions des significations en relation avec nos actions, qui soient susceptibles d'en rendre compte; le troisième mode est le **mode normatif** qui veut que nous construisions des significations conformes aux valeurs partagées, de ce qui est "convenable et approprié"¹².

En d'autres termes cette capacité du témoignage à générer un travail sur les représentations serait liée au fait qu'il répond à **trois exigences de la communication** : le témoignage s'adapte à une **logique de la relation** (la nature du témoignage est en relation avec ce qui le lie au destinataire), il épouse aussi une **logique de la justification** (en rendant compte de l'action de façon rationnelle), il satisfait aux exigences d'une **logique de la convention**. La psychologie culturelle nous éclaire donc sur la manière dont le témoignage, en raison des logiques qui le traversent, participe à la production de significations négociées.

Témoigner permet de mettre en forme, en écho à un imaginaire collectif, l'irreprésentable, l'incommunicable d'une expérience personnelle singulière. Il ouvre la singularité d'une histoire à ses résonances collectives et dans le même temps permet au sujet d'être accompagné par le groupe destinataire.

Plaçons nous maintenant du point de vue des destinataires : le témoignage est un acte

¹¹J. Bruner, « Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? », *Revue française de Pédagogie*, 1995, n° 111, pp.73-84.

¹²J. Bruner, op. cit., p. 76.

qui relie un ici à un ailleurs de l'expérience que l'auditoire est invité à se représenter, et de ce point de vue le témoin est un passeur, un intermédiaire avec une autre scène dont l'auditoire était absent, mais qu'il s'approprie en l'adaptant à son propre cadre de référence imaginaire. L'usage du témoignage dans certaines traditions religieuses nous éclaire sur cette fonction de passeur : apparitions, miracles, révélations, expériences de conversion constituent autant d'événements "incroyables" ayant valeur d'expériences fondatrices dont témoignent mystiques, apôtres et prophètes¹³.

Le témoignage est un support d'appropriation, de « domestication » et d'intériorisation de l'inédit dans le cours ordinaire de la vie : il a une fonction d'intégration des événements nouveaux dans des scénarios préexistants. Il permet d'intégrer l'événement, la diversité, à l'unité de la vie ordinaire, par un **travail intersubjectif d'interprétation**. C'est pourquoi, il accompagne toujours la participation collective aux événements non ordinaires (guerres, éruption d'un volcan, événements sportifs, etc.). Quand l'événement nouveau est incompatible avec les schémas de représentations de l'auditoire, le témoignage contribue aussi à la transformation de ces représentations. On ne s'étonnera donc pas que le témoignage soit une clef de voûte de la "liturgie sociale" : il participe aux rituels de transition de la vie des individus (mise en récit de la vie du marié par exemple, ou du défunt, ou de la personne prenant sa retraite). Il a alors une fonction d'accompagnement collectif.

Sa performativité est, dans ce cas précis, largement liée à la dynamique de mimésis sociale qu'il suscite¹⁴.

Son usage s'inscrit dans des dispositifs sociaux et culturels bien identifiés¹⁵, qui ont une fonction elle-même bien identifiée, et imposent une forme, un genre lui-même extrêmement codifié. La forme du témoignage tout comme sa fonction, ou « le sens » qu'il produit sont donc indissociables du cadre institutionnel, social et culturel : pour exemple, dans la tradition judéo-chrétienne, le témoignage transmet les récits fondateurs qui racontent l'histoire des commencements ; sur la scène judiciaire, le témoignage constitue une pièce maîtresse, parmi d'autres, dans l'établissement de la vérité des faits ; dans les sciences sociales, le recueil de témoignages dans le cadre d'enquêtes de terrain vise à produire de l'information concernant les pratiques d'un groupe et de ses membres¹⁶ ; dans les médias, le témoignage remplit tout

¹³Comme le remarque Renaud Dulong, dans tous ces cas, le témoignage, en raison de la vérité "expérientielle" dont il est porteur, peut être perçu implicitement comme indiscutable, que l'auditoire "y croit" ou "n'y croit pas". Il a valeur d'argument d'autorité, et c'est ce qui lui confère un pouvoir particulier sur l'auditoire (R. Dulong, *Le Témoin oculaire*, EHESS, Paris, 1998).

¹⁴La mimesis me semble mieux adaptée que l'identification pour rendre compte de la dimension sensible, émotionnelle, et d'ailleurs souvent corporelle de l'engagement des personnes provoqué par le témoignage.

¹⁵Ce point est plus largement développé dans des contributions antérieures : H. Bezille, « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales. », Dans J. Feldman et R. Kohn (Dir. publ.), *L'Éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 201-222. ; « Pouvoirs du témoignage et figures du témoin », *Pratiques psychologiques*, 2000, n° 4, pp.109-116. ; " Témoignage et héroïsation du sujet en formation : " l'autodidacte " ". Dans J.Y. Robin, B. De Maumigny-Garban et M. Soetard (Dir. publ.), *Le récit biographique : de la recherche à la formation, expériences et questionnements*, L'Harmattan, Paris, 2004, Tome 2 chapitre 5, pp. 73-84.

¹⁶Dans ce cas précis, le « terrain », en particulier quand la distance sociale et culturelle entre interviewer et interviewé est importante, avec ses aléas, ses imprévus, sa part d'improvisation, constitue lui-même une expérience, expérience de la rencontre et de la confrontation problématique à l'autre. Se pose alors la question de la responsabilité du chercheur dans ce qu'il retransmet à travers son analyse et ses écrits, renvoyant à la question de savoir qui détient la production du sens (H. Bezille 2000, op. cit.).

particulièrement cette fonction de reliance de l'ordinaire à l'exceptionnel d'une expérience singulière.

Quel que soit le domaine, le cadre du témoignage ne s'impose pas de façon rigide bien sûr. La nécessaire implication de la personne qui témoigne suppose une négociation concernant le cadre, les objectifs, la démarche, le rapport coût/bénéfice de l'exposition de soi pouvant être variable pour le témoin comme pour les destinataires¹⁷.

Cette fonction de reliance et de co-construction du témoignage entre le singulier et le collectif identifiée dans les usages sociaux et culturels du témoignage que nous venons d'évoquer est bien sûr à l'œuvre dans les usages du témoignage à des fins explicites ou non de formation.

Transmettre ou témoigner de son expérience ?

La question de la transmission de l'expérience est identifiée comme objet pertinent de recherche par les psychologues du travail. Ces questions de transmission se posent en effet très concrètement dans des milieux professionnels divers, quand il s'agit de mettre en place un tutorat, une formation en alternance, un passage de témoin entre une personne qui part à la retraite et la personne qui la remplace, par exemple.

Mais l'idée d'une possible transmission de l'expérience véhicule une **conception implicite** qui fait de celle-ci un bien détaché de la personne, qui serait caché et qu'il s'agirait de mettre à jour, dans un mouvement du dedans vers le dehors¹⁸.

Bien évidemment, ce n'est pas une expérience qui se transmet entre un professionnel confirmé et un stagiaire. Le stagiaire s'approprie une manière de faire particulière en participant à la vie ordinaire d'un collectif de travail, en pénétrant dans un « courant des activités et des gestes », en s'appropriant « les rébus du genre »¹⁹.

Les relations intergénérationnelles au sein d'une famille procèdent de cette même logique et nous sont particulièrement familières. Dans ce domaine, et pour dire les choses simplement, la transmission des valeurs, des croyances, des visions du monde se fait largement par imprégnation, de façon inconsciente et mimétique.

Elle se fait aussi par le récit, le témoignage de certaines expériences vécues. Le témoignage provoque de la transmission mais pas au sens de la transmission d'un bien sur lequel le destinataire exercerait sa maîtrise. À travers le témoignage que fait une personne de son expérience se transmettent tout à la fois des savoirs, des valeurs, des croyances, des convictions, un imaginaire.

Tout ne se dit pas, bien sûr. Il y a les secrets, il y a aussi les épreuves dont les aînés ne souhaitent pas ou ne peuvent pas parler à leurs descendants directement. L'élaboration peut s'avérer difficile tant pour le témoin qui doit mettre en mot son

¹⁷Dans un ouvrage consacré à des témoignages autobiographiques de personnes incarcérées au début du XX^e siècle, Philippe Artières évoque ces enjeux, exacerbés dans ce type de situation : les autobiographes, condamnés souvent au bagne, espèrent bien souvent une atténuation de leur peine du fait de leur témoignage, tandis que le criminologue qui a incité ces détenus à témoigner de leur vie par écrit cherche ainsi à étayer ses thèses concernant la personnalité criminelle notamment. Ces enjeux impriment une marque certaine sur les faits relatés et la manière de les relater (P. Artières, *Le livre des vies coupables*, Albin Michel, Paris, 2000).

¹⁸L'origine latine du terme *transmittere* désigne littéralement l'acte *d'envoyer de l'autre côté*, indiquant ainsi implicitement tout à la fois la direction du mouvement et la traversé d'un espace organisé en deux côtés.

Dans les usages ultérieurs, le sens commun retient l'idée de la transmission intergénérationnelle d'un bien matériel ou moral. Par extension, on utilise le terme pour désigner l'acte de « faire parvenir un élément physique d'un lieu à un autre ».

¹⁹Y. Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris, 1999.

expérience que pour ceux qui reçoivent un témoignage qui peut paraître incroyable, quand il ne cadre pas avec les schèmes et visions du monde du destinataire.

C'est pourtant dans cet espace entre héritage et transformation que se joue la formation de la personne.

Dans notre culture éducative, la question de la transmission est associée à l'idée de la transmission des savoirs, et implicitement des valeurs, d'une génération à l'autre, comme fondement de l'éducation. Les travaux de Durkheim constituent notre culture commune à propos de cette question, et l'on retient volontiers la dimension impositive de cette transmission. La réflexion sur les processus d'appropriation par le sujet de cet héritage, et notamment sur la place et le rôle du mimétisme et des processus identificatoires, est par contre très peu présente, comme si le « construit » était incompatible avec le « transmis », comme si l'un et l'autre ne participaient pas d'une même dynamique liant héritage et transformation.

Témoigner de ses expériences en formation

« Mettre en mots » son expérience de vie ou son expérience professionnelle, ou son expérience scolaire, mettre en mots l'histoire de sa formation avec ses tournants, ses épreuves, ses accomplissements dans le cadre d'un dispositif de formation, de professionnalisation, ou encore d'aide à l'orientation d'adultes en situation de transition professionnelle (reconversion, promotion), c'est aussi dans le même mouvement d'explicitation se mettre dans une posture de témoin et de passeur d'une expérience personnelle singulière dans laquelle d'autres peuvent aussi se reconnaître, qu'il s'agisse du vécu scolaire, de l'aventure du « devenir parent », de l'expérience de la maladie, ou encore de l'expérience d'une double appartenance culturelle.

Quelles qu'en soient les variantes, ces dispositifs encouragent d'autant plus ce processus qu'ils proposent un espace d'intimité sociale favorable à l'exposition de soi et à la reconnaissance intersubjective. **L'identification** par la personne de ce qui constitue son expérience dans tel ou tel domaine, **la mise en mot** de celle-ci, **l'exposition de soi** face à un groupe destinataire du récit, **les échanges**, questionnements et réflexions suscités au sein du groupe par ces témoignages, constituent les moments forts d'une **dynamique autoformative et écoformative** qui engage des relations subtiles entre la personne témoignant de ses expériences et le groupe destinataire du témoignage.

Dans le même temps, le témoignage inscrit un « être ensemble »²⁰, une co-présence qui favorise l'engagement mimétique du/des destinataire(s) et constitue, en situation de formation, un moment déclencheur dans le processus de formation expérientielle : le témoignage que je fais de mon expérience dans le cadre d'un dispositif de formation active un processus de transformation de mes représentations relatives à moi-même, à ma formation, aux savoirs, aux autres et entre en résonance avec les représentations à la fois personnelles et culturelles des autres membres du groupe. Mon témoignage amorce une rencontre entre la représentation que je propose de mon expérience et d'autres expériences individuelles, ou d'autres récits relatant des expériences comparables. Il met en intrigue et représente les dilemmes auxquels je me suis trouvée confrontée.

²⁰R. Dulong, «La Figure du témoin oculaire ». Dans J. Ion et M. Peroni (Dir. publ.), *Engagement public et exposition de la personne*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 1997, pp. 141-150.

Ce que transmet la personne peut résonner comme quelque chose de très personnel sans doute, mais aussi de très familier à l'auditoire quand il s'agit pour le groupe de se faire le témoin d'un scénario possible du devenir de chacun de ses membres. Cette mise en résonance des expériences, en premier lieu dans un registre sensible, à partir des témoignages de chacun, peut être comparée à **un micro-processus de développement culturel**.

N'est-ce pas ce type de processus que l'on retrouve à l'œuvre dans les dispositifs expérimentaux mis au point par Paolo Freire, Joffre Dumazedier²¹ ou Jack Mezirow²² ou dans les pratiques se réclamant du courant de la formation expérientielle²³ ? Ces démarches, tout en se référant à d'autres épistémologies, ont fait de l'expérience un levier de la formation.

Mezirow est peut-être le plus proche de la perspective psychosociologique évoquée précédemment. Il met en effet la réflexivité sur l'expérience et le travail sur les représentations (en le nommant différemment) au cœur de la dynamique formative et transformative qui fait l'objet de son étude. Il propose une approche de l'apprentissage adulte « émancipateur » qui intègre la question du sens, et plus précisément la question de « la transformation des perspectives du sens ». La formation est envisagée comme un processus d'élaboration de l'expérience du sujet par un travail sur les représentations (les perspectives de sens)²⁴. Le sujet de Mezirow est donc acteur de son expérience et potentiellement maître de ses « perspectives de sens »²⁵. C'est un être actif et sensible²⁶ : l'hypothèse générale est

²¹J. Dumazedier, *La méthode d'entraînement mental*, Se former, Lyon, 1994.

²²J. Mezirow, *Penser l'expérience. Développer l'autoformation*, Chronique sociale, Lyon, 2001.

²³A. Balleux, « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 25 ans de recherche », *Sciences de l'éducation*, 2000, vol. XXVI, n°2, pp.263-286. ; B. Courtois, G. Pineau, (Dir. publ.), *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris, 1992.

²⁴L'apprentissage transformateur est un apprentissage intentionnel qui porte sur les manières de comprendre, de croire et de ressentir (p. 80), sur des « schèmes de sens » c'est à dire des « *croyances, attitudes et réactions émotionnelles spécifiques articulées par une interprétation* » dérivées d'interprétations antérieures souvent pré-réflexives. Le processus émancipateur passe donc nécessairement par une déconstruction critique des schèmes de sens antérieurs, dans la vie ou en formation, avec des dispositifs d'accompagnement ad hoc. Les schèmes de sens sont des cadres pour l'action future.

Un processus de transformation commence par une situation perturbatrice, un dilemme qui aboutit à une conception de soi différente dans un contexte remanié. Le travail sur l'interprétation ("Le sens est une interprétation") que nous faisons inconsciemment de la réalité en nous fondant sur des schèmes intériorisés est au centre de l'apprentissage transformateur. Tout un chapitre est consacré aux influences qui s'exercent sur nos interprétations (chapitre 5 : les présomptions dénaturées sources d'erreurs à éliminer de l'apprentissage).

²⁵Par rapport aux « schèmes de sens », les « perspectives de sens » sont « *un réseau de schèmes de sens qui font structure. Elles agissent comme cadres à partir desquels nous nous formons, limitons et dénaturons nos manières de penser, de croire et de ressentir* ». Mezirow définit aussi les perspectives de sens comme des « *ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation* » (p. 54). La notion « d'horizon d'anticipation » est empruntée à Popper.

La transformation des perspectives de sens se fait de deux manières : « *soit à la suite d'une accumulation de transformations de schèmes provoquée par une série de dilemmes, soit en réponse à un dilemme marquant imposé de l'extérieur* » (p. 184). L'expérience à transformer relève des « mondes vécus » (cf. Le chapitre « Les mondes vécus : un point de vue phénoménologique », dans lequel Mezirow regroupe les apports de plusieurs auteurs.).

Il distingue le monde vécu « qui va de soi » et le monde vécu « menacé » qui met la personne en face de dilemmes : prendre le risque de changer son monde ou avoir une attitude défensive. Dans le premier cas de figure, Mezirow identifie différentes phases dans ce processus de transformation (p. 185). La transformation des perspectives de sens, contrairement à la modification des schèmes de sens modifie le sentiment que nous avons de ce que nous sommes, dans le sens d'un renforcement du sentiment de soi et d'une prise de conscience des influences qui ont pesé sur sentiments et croyances (p. 184).

que notre apprentissage est moins influencé par le contexte et les événements externes que par l'interprétation que nous faisons du contexte et de ces événements. La métaphore, définie comme *« illumi`atio` i` individuelle obte`ue e` relia`t les choses e`tre elles et e` les perceva`t da`s leur totalité relatio``elle »*, joue un rôle central dans ce processus d'interprétation. Elle permet de faire des liens entre l'inconnu et le connu. Dans le même sens, Mezirow souligne le rôle important des croyances, des sentiments et des valeurs, de l'intuition et de l'imagination dans l'ouverture à l'inconnu.

Pour conclure : quand nos expériences constituent le levain de notre créativité, en dehors de tout dispositif

Le retour sur certaines expériences passées à l'occasion d'une démarche autobiographique nous donne à percevoir ce que ces expériences ont fécondé, ce qu'elles ont mis en germination, le plus souvent à notre insu. Ce point est important à rappeler : les effets de l'expérience ne sont pas toujours domesticable ni programmables, et c'est bien ainsi ! Le regard rétrospectif sur une vie bien remplie et « réussie » de personnes parvenue à la reconnaissance sociale éclaire souvent cet aspect là.

L'autobiographie de Pierre Bourdieu publiée peu de temps après son décès nous en fournit un exemple²⁷ : son témoignage propose une lecture de quelques expériences personnelles qui ont infléchi selon lui ses orientations de recherche à son insu. Le témoignage explore de façon précise le lien entre les expériences qui, tout au long de la vie de l'auteur, sont jugées par lui-même significatives (en particulier la confrontation à un monde culturel autre), et ses options épistémologiques, ses représentations de lui-même, de son activité, de ses pairs et maîtres.

Bourdieu évoque les expériences qui ont influencé les choix de recherche scientifique ultérieurs. Parmi ces expériences significatives, l'expérience première de la vie rurale, mais aussi le « déracinement » de ce milieu rural, puis la rencontre des intellectuels parisiens à « Normal Sup » (Sartres, Aron, Canguilhem...).

Bourdieu fait par exemple l'hypothèse que son expérience de la vie d'internat a développé chez lui des « dispositions combatives » mais aussi, plus globalement, une attitude tout à fait ambivalente vis-à-vis de l'institution scolaire, où se mêlent rejet et attachement « au monde détesté »²⁸. Cette expérience aurait déclenché une prise de conscience de la contradiction, de la tension vécue liée à un double cadre de référence : le milieu d'origine et l'espace de reconnaissance que représentera l'institution scolaire²⁹.

L'expérience de la guerre d'Algérie est également une autre expérience décisive : c'est la confrontation au monde rural algérien, qui entre en résonance avec les

²⁶Contrairement au sujet de la psychologie sociale, qui, au nom de la scientificité, est bien souvent neutralisé dans un souci de rigueur et d'objectivation.

²⁷P. Bourdieu, *Esquisse pour une auto-analyse*, Raisons d'agir, Paris, 2004.

²⁸P. Bourdieu, op. cit. p. 117.

²⁹« Cette expérience duale ne pouvait que concourir à l'effet durable d'un très fort décalage entre une haute consécration scolaire et une basse extraction sociale, c'est-à-dire l'habitus clivé (en italique dans le texte), habité par les tensions et les contradictions. Cette sorte de « coïncidence des contraires » a sans doute contribué à instituer durablement un rapport ambivalent, contradictoire à l'institution scolaire, fait de rébellion et de soumission, de rupture et d'attente, qui est peut-être aussi à la racine d'un rapport à soi lui aussi ambivalent et contradictoire : comme si la certitude de soi liée au fait de se sentir consacrée était rongée, en son principe même par l'incertitude la plus radicale à propos de l'instance de consécration, sorte de mauvaise mère, vaine et trompeuse. » (P. Bourdieu, op. cit. pp. 127-129).

expériences premières, réactivées à cette occasion et qui nourriront le désir de faire des recherches sur la Kabylie.

En toile de fond, Bourdieu rend compte de ce tiraillement permanent qui est au cœur de la vie d'un intellectuel issu d'un milieu rural, qui, à travers le cheminement de l'excellence scolaire qui le conduit à l'école Normale Supérieure, se voit promu dans les plus hautes sphères de la distinction académique, au Collège de France.

Là où Pierre Bourdieu explore de façon systématique les influences inconscientes de certaines de ses expériences de jeunesse sur ses options de recherche, Serge Moscovici³⁰, dans son autobiographie *Chronique des années égarées*³¹, années qui vont de la période d'enfance avant la deuxième guerre mondiale jusqu'à l'exil de Roumanie en 1947, revisite sa vie à partir d'une parti pris : celui de prendre pour fil rouge « ce qui vient du cœur ». Des moments décisifs, parce qu'ils ont marqué de façon durable et largement inconsciente le sens d'une vie et les choix ultérieurs, sont revisités : l'éducation religieuse, l'expérience des pogroms, l'engagement militant au parti communiste roumain, l'exil et l'expérience du statut de « réfugié » notamment. Pour exemple, au fil de cette exploration qui s'appuie sur un journal tenu au jour le jour à partir des années 1975, au détour du chemin, Serge Moscovici fait le lien, dont il dit qu'il est resté longtemps non analysé, entre ses expériences militantes de jeunesse en Roumanie et ses choix d'objet de recherche ultérieurs : « *Quand j'ai écrit « L'âge des foules », l'expérience communiste m'a servi d'aiguillon et de fil directeur. Mais pas pour la psychologie des motivations actives. La relation aux mouvements de jeunesse en Roumanie m'est jamais venue à l'esprit. Elle me paraît aujourd'hui évidente alors que je n'en avais pas eu conscience auparavant. Le plus étonnant est bien de retrouver, sous forme de théorie et de sciences, ce dont je m'étais détaché en esprit et en réalité, croyant n'en avoir plus gardé de traces. Et pourtant qu'ai-je fait d'autre que d'essayer à fructifier, dans une vie laborieuse et ordonnée, les expériences d'une vie anarchique et dissipée ? Qui l'eut cru ? Le passé, dont j'avais toujours cherché à m'extirper comme d'un chagrin insupportable, n'a cessé d'œuvrer en secret dans ce qui est devenu mon œuvre. Apparemment, la loi de Lavoisier « rien ne se crée, rien ne se perd, tout se transforme » est valable ici aussi. Du moins si l'on vit assez longtemps pour la laisser agir³². »*

³⁰Psychosociologue dont les travaux ont grandement marqué la psychologie sociale depuis les années 1960.

³¹S. Moscovici, *Chronique des années égarées*, Stock, Paris, 1997.

³²S. Moscovici, op. cit. p. 398.