



HAL
open science

Syndicalistes, politiques et entrepreneurs réunionnais, de l'autoformation à la néo-autodidaxie

Jean-Claude Sornom

► **To cite this version:**

Jean-Claude Sornom. Syndicalistes, politiques et entrepreneurs réunionnais, de l'autoformation à la néo-autodidaxie. Education. Université de la Réunion, 2005. Français. NNT: . tel-00458041

HAL Id: tel-00458041

<https://theses.hal.science/tel-00458041>

Submitted on 19 Feb 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE LA REUNION

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

DOCTORAT EN SCIENCES DE L'EDUCATION

**SYNDICALISTES, POLITIQUES ET ENTREPRENEURS REUNIONNAIS,
DE L'AUTOFORMATION A LA NEO-AUTODIDAXIE**

Thèse présentée et soutenue publiquement par

Jean Claude SORNOM

**Sous la direction du
Professeur René SQUARZONI**

Jury

Monsieur le professeur Philippe CARRE Université Paris X Nanterre

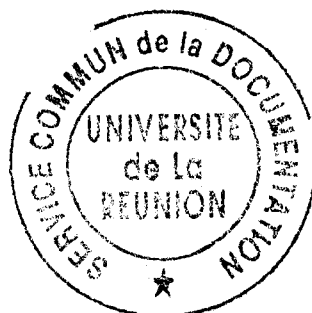
Monsieur le professeur Michel LATCHOUMANIN Université de la Réunion

Monsieur le professeur Georges LE MEUR Université de Nantes

Monsieur le Professeur Daniel POISSON Université de Lille

Monsieur le Professeur René SQUARZONI Université de la Réunion

Le 28 février 2005



SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 3
Chapitre 1: CONTEXTE DE LA RECHERCHE	p11
Chapitre 2: CADRE THEORIQUE	p 29
2- 1 :Processus de socialisation	p 30
2-2 :Processus technique	p 72
2-3 :Pour une autoformation réussie	p 88
2-4 :Visualiser les erreurs	p 90
2-5 : L'autodidaxie fruit du déterminisme ou de l'existentialisme	p 92
2-6 : La croyance	p 96
Chapitre 3: PROBLEMATIQUE	p 97
3-1 : Démarche d'approche	p 98
3-2 : Hypothèses	p102
Chapitre 4: METHODOLOGIE	p105
4-1 : Notre échantillon	p107
4-2 : Guide d'entretien	p124
Chapitre 5: SYNTHESE DES ENTRETIENS	p127
5-1 : Entretiens avec les syndicalistes	p128
5-2 : Entretiens avec les politiques	p152
5-3 : Entretiens avec les entrepreneurs	p189
5-4 : Quelles définitions de l'autodidaxie ?	p224
CONCLUSION	p 228

INTRODUCTION

La question de l'autodidaxie n'est pas nouvelle, on peut même supposer qu'elle s'inscrit dans l'histoire depuis l'origine de l'humanité, car au commencement l'homme a dû apprendre seul comment survivre et comment domestiquer son environnement pour améliorer son existence et ainsi donc, évoluer. Cette évolution qu'elle soit volontaire ou non a été à chaque fois une étape vers une situation nouvelle recherchée ou imposée par les circonstances conjoncturelles. Dès lors on peut entrevoir dans cette démarche une apparition embryonnaire de l'acte de (trans) formation d'une situation actuelle vers une nouvelle forme conférant de ce fait un statut différent. Plus tard les acquis détenus par des individus qui les ont construits seuls ont fait l'objet d'une transmission aux non initiés. Lorsque la société s'est structurée et s'est organisée, l'école fut chargée de dispenser des savoirs savants aux plus jeunes.

En dépit d'une scolarisation obligatoire et gratuite plus que centenaire, nous pouvons constater que certains sujets qui pour des raisons diverses n'ont pas intégré ce parcours institué, sont quand même parvenus aux mêmes résultats sinon supérieurs parfois que leurs homologues issus du circuit scolaire.

Ainsi le phénomène de l'apprentissage par soi-même a toujours attiré l'attention des chercheurs. Mais reconnaissons que les premières définitions proposées dès le 16^{ème} siècle concouraient à cerner le personnage en tant qu'individu agissant en marge de la société établie. Il était aussi perçu comme un être grossier, et le regard porté sur lui ne cherchait jamais à comprendre les modalités de construction des connaissances hors système institué. Il est vrai qu'à cette époque les savoirs initiaux que devaient posséder les individus se distribuaient en deux grandes catégories : celle du lire-écrire-compter pour les plus défavorisés, et celle du niveau secondaire ou universitaire pour les plus chanceux. Les déshérités de cette culture initiale indispensable aux yeux de tous constituaient un stéréotype de marginaux montrés du doigt. Si l'autodidaxie existe depuis de nombreux siècles, sa réalité sociale est plus récente. La forme la plus évoluée sur laquelle se sont penchés plusieurs auteurs apparaît vers la fin du 19^{ème} siècle, époque où l'enseignement reste l'apanage d'une élite sociale. Ceux qui ne font pas partie de cette élite, les défavorisés, notamment la classe ouvrière, n'ont pas d'autres alternatives qu'une démarche autodidactique pour aller au-delà de

l'alphabétisation ou la formation primaire. Selon P. GABILLIET et Yves de MONBRON (1998, p 36) « *Le mot autodidacte apparaît pour la première fois en français dans sa signification actuelle sur un texte de L. JOUBERT édité en 1580. Le terme est directement transcrit du grec ancien autodidaktos (qui s'instruit lui-même), qualificatif lui-même composé de la particule auto et du verbe didaskein (s'instruire) ».*

Depuis, la définition de l'autodidacte n'a guère varié et les dictionnaires s'accordent à le qualifier ainsi : « *celui qui s'instruit par lui-même et sans maître ...* ». L'autodidacte ainsi défini n'est plus aujourd'hui cette figure d'exception. Le personnage lui-même ainsi que les modalités d'appropriation des connaissances de manière hétérodoxe ont évolué. L'autodidaxie n'est plus l'absence de savoirs initiaux construits en milieu scolaire.

Nombreux sont les auteurs qui se sont penchés sur la question de l'autodidaxie et nombreux sont ceux qui reconnaissent la pluralité des formes autodidactiques. Cette diversité ne facilite pas le classement des sujets concernés dans l'une ou l'autre des formes repertoriées. Au delà de la traditionnelle forme d'autodidaxie, certains auteurs contemporains ont observé une certaine mutation vers ce qu'ils appellent la « *néo-autodidaxie* ». Cette dernière prend en compte non seulement une organisation cognitive spécifique à des adultes motivés par leur projet, mais aussi une réelle prise de conscience du sujet apprenant quant aux avantages que peut offrir le parcours d'apprentissage hors norme.

Ainsi ces « *contestataires* » évoluant en marge des circuits institués ne sont plus comparés aux autodidactes des siècles passés. Les savoirs dits de base ne leur font plus défaut; ils les acquièrent à tout moment en fonction de leur choix et ce en toute liberté, à leur rythme et surtout en allant à l'essentiel de ce dont ils ont besoin pour transformer une situation personnelle et/ou sociale non satisfaisante. Ce comportement rebelle qui était la seule alternative de l'autodidacte d'exception du siècle dernier devient aujourd'hui une nécessité structurelle pour tout acteur désirant conserver son statut social actuel. Le recyclage permanent des connaissances et des aptitudes est le prix à payer pour maintenir ses compétences. La lutte pour la remise à niveau ou le rattrapage du retard scolaire était celle des anciens autodidactes ; ceux d'aujourd'hui

en font un acte d'engagement. C'est cette nouvelle autodidaxie de la société post-industrielle que nous invitent à découvrir les chercheurs contemporains comme notamment Georges LE MEUR (1998) et plus récemment Christian VERRIER (1999). Pour ces auteurs et bien d'autres comme Alexandre LHOTELLIER (1995-1), Hélène BEZILLE (2000, 2001, 2002), Nicole TREMBLAY (1995-1, 1996), Joffre DUMAZEDIER (1980, 1993, 1999, 2002) ou Philippe CARRE (1992, 1993, 1999) le préfixe « auto » échappe ici à toute manipulation de l'« hétéro » formation. L'auto trouve ici sa pleine dimension dans une déclinaison qui est celle couramment employée dans le milieu scolaire ou dans les ateliers dits de pédagogie personnalisée. Bien qu'à la Réunion il a été observé que « *les APP n'étant que faiblement orientés vers le développement de l'autodirection des apprentissages* » (Julien VERNET, 2003)

La volonté d'**autoformation** prône des valeurs intrinsèques à l'adulte apprenant que l'on peut considérer comme « l'en soi » c'est à dire une réalité méconnue.

La **néo-autodidaxie** est la démarche d'apprentissage décidée en toute liberté en excluant toute situation de dominé, que l'on peut assimiler au « pour soi » c'est à dire la modification de l'extérieur pour créer sa propre histoire.

Nous avons choisi d'étudier ces deux concepts. L'intitulé de notre travail « de l'autoformation à la néo-autodidaxie » annonce implicitement la réflexion sensée et la conscientisation du sujet au cours de l'apprentissage.

De même, les phases de **praxis** qui est « *une pratique clarifiée qui fait émerger des savoirs implicites contenus dans l'action* » (LE MEUR, 1998) et de **praxéologie** qui est « *une démarche de découverte mais plus particulièrement de création de savoirs nouveaux à partir de l'activité ou plutôt à partir de la praxis* » (id) seront aussi au cœur de notre réflexion.

Partant du constat que ces "êtres extraordinaires" et leurs itinéraires exceptionnels suscitent étonnement et admiration, nos regards se tournent systématiquement vers eux.

Certaines études peuvent s'orienter vers une modélisation du processus cognitif hors système institué. D'autres vont dresser une typologie des sujets qui optent pour

un apprentissage hors norme. Notre travail va tenter de s'intéresser certes au sujet lui-même, mais surtout à ses modalités de construction de connaissances.

Le cadre contextuel dans lequel vont évoluer nos sujets est la société post-industrielle où chacun a sa place. Le capital social s'organise et se construit autour du capital économique et culturel, la légitimité de l'homme est bien de chercher à modifier le destin social non satisfaisant pour lequel il était prédestiné. Dans ces conditions peu importe le niveau ou l'absence des savoirs initiaux puisque l'essentiel est le but visé par le sujet afin de réaliser son rêve. D'ailleurs, quand on saisit l'opportunité d'une situation nouvelle, qu'elle soit professionnelle, politique ou sociale, ou quand on réoriente parfois notre activité, est-on vraiment sûr de ne pas être autodidacte de quelque chose ?

Dès lors le "projet" de transformer sa réalité va mûrir même au stade de l'intentionnalité. Une stratégie d'appropriation rapide des savoirs se mettra en place dans une démarche autoformative. Une volonté avide de construire des connaissances nouvelles animera dès lors le sujet apprenant. Ainsi le public qui a fait l'objet de notre recherche nous force à découvrir qu'il n'existe pas une forme classique d'autodidaxie, mais plusieurs aspects de l'autodidaxie quelle soit contrainte ou volontaire. Cette hétérogénéité énoncée quant à la diversité des milieux d'origine, du niveau scolaire, du parcours et des orientations quelles soient économiques et politiques ou sociales, exclut d'emblée toute tentative de distinguer les "vrais" des "faux" autodidactes en fonction des positions sociales de leur famille d'origine. De même, l'opposition entre une forme "aristocratique" et une forme "prolétarienne" de l'autodidaxie que nous avons observée, ne trouve pas sa place dans un contexte où les conditions structurelles sociales, politiques et économiques sont les mêmes pour "tous" : en tout cas, les critères qui ont présidé au choix de l'échantillon de notre population de recherche ont été fixés pour que les conditions d'équité demeurent. Les sujets adultes avec qui nous nous sommes entretenus sont nés juste avant et/ou juste après la départementalisation de l'île de la Réunion en 1946. Ce nouveau statut politico-juridique qui intervient un siècle après l'abolition de l'esclavage se construit sur le plan social, politique et économique.

C'est pourquoi nous avons choisi d'orienter notre investigation vers l'étude d'une population "d'élites" qui a su par ses propres moyens, émerger de la masse pour contribuer à faire de la Réunion ce qu'elle est devenue aujourd'hui.

Nous nous posons la question de savoir si le contexte difficile qu'a connu l'île de la Réunion à une époque bien précise et si son isolement ont contribué à favoriser l'apprentissage en situation autodidactique. Pour répondre à cette première question nous retenons l'étude d'une catégorie sociale bien précise à savoir les entrepreneurs. De même nous nous demandons si l'inexistence de centre de formation au syndicalisme et l'inaccessibilité aux grandes études qui forment les futurs politiques n'ont pas aussi encouragé un apprentissage hors norme. Pour répondre à ces interrogations nous retenons deux autres catégories sociales à savoir les syndicalistes et les politiques.

Qui sont ces syndicalistes à la fois meneurs d'hommes, négociateurs, juristes, et comment ont-ils appris à faire ce qu'ils ont su et savent faire.

Qui sont ces politiques qui n'ont jamais appartenu à un parti et qui détrônent des leaders solidement installés dans leur bastion depuis des années. Comment apprennent-ils à assumer leur mandat sans y avoir été préparés?

Qui sont ces entrepreneurs qui se lancent dans une activité économique nouvelle ou innovante en construisant leur univers professionnel ou en bâtissant leur fortune et comment font-ils pour être des directeurs ou des présidents directeurs généraux les plus performants sans avoir été formés à ce rôle qu'ils ont pourtant choisi d'exercer à leur risque et péril financier ?

Certes, ces différentes catégories d'acteurs sont les composantes classiques de toute population, mais nous devons reconnaître qu'elles font l'objet d'une attention toute particulière des uns ou des autres ainsi que des médias. Elles sont les cibles privilégiées et l'erreur ne leur est pas permise. Leurs connaissances dans leur domaine respectif doivent souvent avoisiner le niveau d'expertise. Toute défaillance dans l'exercice de leur mandat ou de leur fonction peut provoquer des conséquences irréparables. N'ayant jamais été formés au syndicalisme, n'ayant jamais été initiés au management et à la gestion financière s'agissant des entrepreneurs qui ont fait l'objet de notre étude, et n'ayant pas été préparés aux responsabilités politiques pour les

autres, ils ont tous pourtant développé une stratégie d'apprentissage hors milieu institué et "sur le tas" pour mener à bien le rôle qu'ils ont choisi ou qui leur a été dévolu.

En nous référant aux différentes approches conceptualisées jusqu'ici par les auteurs qui se sont penchés sur la question de l'autodidaxie, nous tenterons d'exposer non pas "la" traditionnelle forme réductrice de l'autodidaxie telle qu'elle a été conçue au siècle dernier, mais un apprentissage hétérodoxe qui contribue à une re-définition de ce concept de néo-autodidaxie, plus que jamais d'actualité.

Qu'ils soient vrais ou faux, orphelins ou déshérités, que les sujets en question soient en situation autodidactique aristocratique ou prolétarienne, légitimés ou non, en transit, volontaires ou contraints, que ces mêmes sujets pratiquent un apprentissage en régime diurne ou nocturne, force est de constater que ces personnes hors du commun suscitent notre attention non seulement pour ce qu'elles sont mais surtout pour ce qu'elles ont réussi à faire, à défaire, à construire et à développer pour atteindre l'objectif fixé.

Bien que le sujet apprenant hors système institutionnel soit au cœur de notre étude, un regard plus attentif sur le fonctionnement cognitif nous permettra non pas de dresser un programme standard des modalités d'apprentissage, mais surtout d'établir des similitudes si elles existent entre les méthodes utilisées par les trois catégories de cette population réunionnaise de l'époque de la départementalisation. Deux autres questions sont au cœur de nos investigations : Est-ce qu'un syndicaliste, un entrepreneur ou un politique apprennent à assumer leur nouveau statut social en s'appropriant des savoirs nécessaires selon les mêmes méthodes ?

Et, dans une île frappée par l'éloignement, la misère et l'illettrisme au moment de la départementalisation, qu'est-ce qui a participé à l'émergence de certaines personnes qui se sont hissées au plus haut rang syndical, économique et politique ? Nous tenterons d'y répondre en établissant un parallèle entre les motivations qui ont poussé ces personnes à agir et le contexte social, économique et politique de la Réunion à ce moment précis.

Ce travail débutera par une approche systémique qui prend en compte non seulement le sujet lui-même et les phénomènes environnementaux qui ont agi sur sa

directionnalité, mais aussi le contexte politico-socio-économique qui était celui de son milieu géographique au moment de la construction de son identité secondaire.

Dans un premier temps au chapitre 2, nous présenterons les hypothèses, les approches et positions des différents auteurs qui ont étudié les concepts de l'autoformation et de la nèo-autodidaxie, et aussi les conclusions d'autres auteurs qui ont travaillé auprès des publics s'inscrivant dans cette démarche.

Si la connaissance du sujet lui même et le système social qui l'a propulsé, sont les éléments nécessaires à la formulation de notre problématique que nous posons au chapitre 3, nous optons volontairement pour une démarche sociopédagogique que nous énonçons au chapitre 4 afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage hors système institué.

Dans un deuxième temps au chapitre 5 nous rendons compte de notre travail de terrain en faisant une restitution et une analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès de trente personnes, à savoir, dix syndicalistes, dix entrepreneurs et dix politiques.

Partant du principe de son évolution dans le temps, l'autodidaxie, telle qu'elle est décrite au XIXe siècle à savoir un apprentissage "seul et sans maître", n'est plus la résultante d'un apprentissage hors institution par des personnes forcément dépourvues de diplôme, issues de toute manière d'une classe sociale dominée. "*Une mutation s'est opérée dans ce type d'auto-apprentissage et dans la façon dont nous devons le percevoir.*" (C. VERRIER, 1999, p11). Empruntant tout à la fois le profil décrit au siècle dernier et les méthodes d'apprentissage que lui permet son milieu environnemental, l'autodidacte contemporain a su quel que soit son niveau scolaire initial, quelle que soit l'origine de ses parents, s'approprier en toute liberté des connaissances nécessaires à la réalisation de son projet.

PREMIERE PARTIE

Chapitre 1:

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les acteurs sociaux, économiques et politiques qui font l'objet de notre étude évoluent tous dans un même contexte géographique. Pour mieux comprendre le sens de leurs initiatives et de la directionnalité qui les ont conduites à jouer leur rôle au sein de la population Réunionnaise, il nous a paru nécessaire de situer dans un cadre temporel et spatial, l'île de la Réunion, et de brièvement retracer les grandes lignes de son histoire, de son peuplement, et de son évolution. C'est dans cette "zone ultra périphérique" à dix mille kilomètres de la mère patrie que nos autodidactes vont émerger et nous révéler leurs stratégies d'appropriation des connaissances pour mener à bien le rôle qu'ils ont décidé de jouer.

1. Historique

Il y a trois millions d'années, surgit un volcan du fond de l'Océan Indien... *"Découverte probablement avant le 13^e siècle par les navigateurs arabes, l'île s'est appelée successivement Diva Morghabin, Santa Apolonia, England's forest, Ile Bourbon, Ile Bonaparte et enfin la Réunion"* (J. BENARD¹ 2001, p 9). Bien que les arabes n'eurent jamais de visées colonisatrices sur l'Océan Indien, ce sont leurs très anciennes cartes qui font mention de la présence d'une île volcanique à cet endroit. Pendant longtemps, l'île a servi de point de ravitaillement en eau douce et chair fraîche, et accessoirement de cachette pour les pirates désireux de mettre leur butin à l'abri des convoitises. Ce n'est que vers le milieu du 16^e siècle que l'île accueille ses premiers habitants, encore faut-il préciser que ces "mutins" malgaches en exil sont récupérés par la suite après un séjour de quelques années. *"Le peuplement de l'île débute en 1663 avec l'arrivée de deux français et de dix malgaches dont sept hommes et trois femmes, tous volontaires"* (Id., p 11). A partir de ce moment tout va évoluer très vite.

Avec l'arrivée, en l'espace d'une cinquantaine d'années, d'hommes et de femmes venus d'Europe, de l'Inde, de Madagascar et d'Afrique, la population dépasse les cinq

cents habitants. Des terres sont distribuées, selon l'expression "du battant des lames au sommet des montagnes" aux colons blancs. L'île connaît alors une prospérité telle qu'elle devient le centre de ravitaillement de la France dans l'Océan Indien. La population d'esclaves passe de 268 en 1768 à 23 000 en 1779. Rappelons ici que l'esclave est acheté, vendu, saisi, cédé en héritage ; il est un mineur, son maître est responsable de ses actes, il n'a aucune responsabilité civile.

Malgré son abolition en 1794, la traite continue jusqu'en 1848. En effet, les colons blancs s'opposent fermement à cette mesure, et les commissaires du directoire chargés de veiller à l'application de l'abolition de l'esclavage en 1796 sont renvoyés vers la France. Après des tentatives de la culture de café, de blé, du tabac ou de la vigne introduite par le premier gouverneur Etienne REGNAULT en 1665, les colons cultivent quelques cannes, dont ils tirent "la raque", un redoutable rhum marron interdit par la compagnie mais très prisé par les forbans de passage" (Id., p 19).

Jusqu'en 1848, date de l'abolition réelle de l'esclavage à la Réunion, le café restera la culture d'exportation principale. Avec l'arrivée massive des travailleurs engagés venus de l'Inde du Sud, la canne va s'étendre partout au détriment de toutes les autres cultures. Précisons qu'à ce moment même, avec la mort théorique de l'esclavage, les lois sociales n'existent pas, le salaire minimum est encore à inventer et le paternalisme fait des ravages. Cet appel à la main d'œuvre bon marché, docile et à peine mieux considérée que les anciens esclaves, résulte du refus des affranchis de travailler contre rémunération chez leurs anciens tortionnaires.

1.1. Les conditions de vie dans la colonie

L'esclavage jusqu'en 1848 a fait la fortune des gros propriétaires et usiniers. Bien que moins considérés qu'un animal, ne possédant aucune personnalité civique et vivant dans les fers, les esclaves de la Réunion n'ont jamais connu les cruautés qui étaient monnaie courante aux Antilles et en Amérique. Était-ce dû à un esclavagisme moins sévère ou à l'intervention du clergé local qui s'est souvent, à l'image du Frère SCUBILION, posé en défenseur des esclaves ? Se demandent encore les historiens.

Quant aux engagés venus de Madagascar, des Comores, d'Afrique, d'Asie du Sud-Est, de l'Inde, "l'Eldorado" qu'on leur avait promis commençait par une quarantaine au Lazaret de la Grande Chaloupe, des conditions précaires et insalubres d'habitations autour des usines ou des grandes propriétés. Puisqu'ils étaient "payés" ils devaient se débrouiller seuls pour se soigner, ils ne bénéficiaient d'aucune liberté et tout éloignement de leur foyer était caractérisé de vagabondage sanctionné par le cachot ou le rapatriement. En dépit de leurs conditions miséreuses, beaucoup d'engagés économisent quelques sous et s'achètent ainsi des rasoirs, des fours, une mule ou encore une charrette. *"le soir après le travail officiel, ils se transforment en barbiers publics, boulangers, livreurs..."* (Id., p 34). Cet esprit de "débrouillardise" était propre aux petits colons des années 1665. Alors que fût créée la première entreprise de la Réunion qui était une fabrique de vin, il semblait que les petits colons, sans doute pour se venger de ce monopole détenu par la compagnie, se sont aussi lancés dans la fabrique clandestine du rhum appelé alors "la raque". D'une manière générale, le cumul des compétences était de règle : ainsi les "créoles" lorsqu'ils laissent la pioche le soir, se transforment en ferronniers, maréchaux-ferrants, menuisiers, etc... *"C'est ainsi que dès le début de l'aventure, le créole ne s'est pas contenté de planter et élever. Il a entrepris et souvent réussi, parce que nos ancêtres, quelle que fût leur origine, étaient des sacrés bosseurs, tous les documents le prouvent"* (Id., p 19).

C'est aussi l'époque de la solidarité entre les gens miséreux. Solidarité non seulement à travers les mots mais aussi les gestes qui consistaient en l'organisation matérielle et financière d'une veillée mortuaire. Solidarité après le passage des cyclones, qui consistait alors à aider les victimes à reconstruire leur habitation plus communément appelée « case » qui était d'ailleurs un véritable bidonville, mais aussi à se distribuer mutuellement les fruits ravagés par les vents et tombés qu'il fallait consommer immédiatement. Cette solidarité nous est décrite par l'économiste René SQUARZONI (1996, p 6) *« Ainsi nous attribuons en premier lieu, des effets importants à la vigueur persistante des solidarités anciennes, celles qui existent dans les familles surtout, mais aussi le voisinage, le groupe d'âge ou la communauté ethnique »*.

1.2. La marche économique

Si les gros propriétaires fonciers et industriels ont fait l'histoire économique de l'île de la Réunion, beaucoup d'historiens confirment que les "*malbars* (tamouls originaires du Tamil Nadu) *qui ont constitué l'essentiel de la main-d'œuvre des champs de cannes et des distilleries, ont très largement contribué à façonner tout un pan de notre patrimoine culturel et agricole*" (Id., p 23).

C'est à partir des années 1815 qu'apparaissent les vraies distilleries/sucreries. La naissance des autres usines de l'île est due aux grands travaux routiers entrepris par le premier gouverneur créole de l'île. C'est en effet à Henri HUBERT-DELISLE que revient l'initiative de la construction d'une route qui ceinture l'île en 1854. Il en sera de même pour le désenclavement des hauts.

La mise en circulation du train en 1882, et la naissance de la ville portuaire de la Pointe des Galets contribueront à l'essor économique de l'île. Si la production principale reste la canne à sucre vers les années 1900, arrive juste après celle de la vanille et des féculents.

1.3. La crise économique

L'activité sucrière va reprendre son essor après la seconde guerre mondiale car la France a besoin de sucre, mais cette activité principale va connaître ses jours les plus sombres pendant la période de blocage des exportations. Le manque de pièces de rechange pour faire tourner les usines, l'impossibilité d'exporter, et l'insuffisance de capacité de stockage du sucre, vont contribuer à geler l'activité principale de l'île pendant la guerre. "*Une usine ferme ses portes en 1955, et une autre échappe de peu à la liquidation*" (J. BENARD, tome VI, p 444), car avec la départementalisation les services agricoles vont tenter de diversifier l'agriculture afin de ne plus être obligés d'importer ce dont on a besoin pour se nourrir, mais aussi pour donner du travail au plus grand nombre. "*Mis à part un élevage peu productif et une certaine quantité de produits vivriers, chèrement vendus, tout vient de l'extérieur*" (Id., p 452). "*Non pas que les industriels locaux soient incapables de fabriquer d'honorables produits aptes à*

*supporter la concurrence étrangère ou métropolitaine ; c'est plus sournois : de cette époque date le syndrome de la goyave de France*² (Id., p 100). Pourtant dans les années d'après-guerre l'île produisait du chocolat, du maïs, du sel, des cigarettes, de la viande, etc... Mais peu à peu l'industrie artisanale disparaît, certes du fait de l'importation massive mais aussi du fait de la cherté de la production locale. La départementalisation qui a modifié l'histoire de l'île le 19 Mars 1946 était synonyme de modernisation et de changement radical du niveau de vie des réunionnais mais "*ceux-ci éprouveront toujours beaucoup de difficultés dans leur vie de tous les jours*" (Id., p 17).

"La Réunion en 1946 compte 242 067 habitants, la guerre est terminée... L'appareil de production est paralysé, les circuits commerciaux désorganisés et les marchés d'exportation perdus... Paludisme, malnutrition, analphabétisme, faiblesse des équipements : les tâches sont cyclopéennes... Il n'y a que 44 kilomètres de routes bitumées et 1188 véhicules" (Id., p 11). Si la guerre est à l'origine de cette situation, les cyclones de 1944 et 1945 ont achevé cette économie de survie déjà moribonde. Raymond VERGES, médecin de l'époque n'hésite pas à dresser le bilan catastrophique de cette période noire. Outre l'obligation de la mise en œuvre d'une politique de rationnement avec l'institution de la carte d'alimentation, "*le marché noir combattu par le gouvernement, se développe, les vivres disparaissant totalement du marché local*" (C. LAUVERNIER, 1994, p 261).

S'il ne fait aucun doute que la départementalisation économique a apporté à la Réunion des équipements, des capitaux, des aides techniques et un bon appareil de formation, les avis restent partagés quant à l'efficacité de la politique économique. Ainsi, Albert RAMASSAMY n'hésite pas à reprendre l'expression utilisée par le Journal "Croix Sud", la Réunion reste "*un pays malade de l'argent mal réparti et mal employé*" (A. RAMASSAMY, 1987, p 37). Il est vrai aussi que le passage "sans transition" du statut colonial au statut départemental, non seulement fait naître des

² La goyave, fruit aux baies sucrées originaire d'Amérique tropicale, existe à la Réunion sous forme de deux variétés. L'une communément appelée goyavier de la grosseur d'un raisin et qui pousse sur les hauts de l'île, rouge et blanc. L'autre appelée "goyave" qui pousse sur le littoral ; celle dont l'intérieur est rouge est de la grosseur d'un citron, en revanche, il y a aussi la goyave blanche de la grosseur d'une orange. Le fait que cette variété soit blanche et plus grosse, suffit à la qualifier de "goyave de France". Ainsi cette différenciation se rapportant à la notion de grosseur et de la couleur implique la notion de la "supériorité".

rêves d'espoir chez certains, mais provoque surtout des attentes au niveau des catégories sociales d'une population distante de 10 000 kilomètres de sa mère patrie. Chacun se fait ainsi sa propre image de son devenir. Comment passer de la société d'ordre où il était à sa place, à la société de progrès où il a sa place ? Comment passer de l'aboutissement d'une demande à un espace de luttes collectives ? Car en fait, *"la départementalisation se situe à l'intersection d'une double perception contradictoire dans la mesure où elle semble désigner tout à la fois un aboutissement et un processus en constant devenir"* (F. CONSTANT et J. DANIEL, 1997, p 11).

2. Le paysage politique

Evoquée déjà en 1920 et 1936, l'idée de la départementalisation c'était la solution à l'amélioration du sort d'une population transplantée de diverses origines et qui avait toujours servi les intérêts de la colonisation. Les deux artisans de la départementalisation, Raymond VERGES et Léon de LEPERVANCHE voient leur demande aboutir le 19 Mars 1946 et c'est enfin l'aboutissement d'un long combat. Ainsi, la plus vieille des colonies françaises devient le plus jeune des départements. Selon Raymond VERGES, *"cette loi accueillie avec enthousiasme par le peuple portait un rude coup aux privilèges des réactionnaires en les obligeant à payer l'impôt sur le revenu"* (C. LAUVERNIER, 1994, p 334). De la société de plantation au sein de laquelle régnait l'aristocratie du sucre qui détenait le contrôle de l'assemblée locale, *"la transformation de l'île en département français a été reçue avec hostilité par la bourgeoisie locale"* (J. BENOIST, 1983, p 147). L'ordre ancien allait être rompu. Cette résistance au changement de la part de la classe dirigeante aura de lourdes conséquences dans le processus de transformation. Jean BENOIST nous précise d'ailleurs que les *"textes législatifs et les décrets d'application ont mis plusieurs années avant de concrétiser la loi de 1946, mais, inexorablement, chaque mesure nouvelle ébréçait un peu plus la cuirasse des contraintes et des solitudes à l'abri de laquelle la Réunion maintenait l'ordre ancien"* (Id., p 150). Au niveau du fonctionnement, *"la Réunion est restée une région monodépartementale dotée à la fois d'un conseil régional et d'un conseil général"* (G. BELORGEY et G. BERTRAND, 1994, p 16).

Le clivage droite/gauche est à son apogée, ou bien on est du "bon parti" ou bien on est communiste (J. BENARD, Tome VI, p 350). Les "maisons du peuple" sont la nouvelle appellation des mairies tenues par les communistes, la droite voit dans cette dénomination une résonance soviétique, d'où l'esprit de "reconquête" à travers une lutte dans laquelle tout est permis : violences, intimidations, fraudes électorales sont monnaie courante. A ce jeu, un candidat à la députation sera assassiné (E. ROUSSE, 2000). En clair, certains curés n'hésitent pas à nommer les "bons candidats". Pendant les campagnes électorales les candidats assistés de leurs "nervis" (hommes de main) arrosent de rhum leurs partisans, les insultes pleuvent, des chansons calomnieuses à l'encontre des adversaires sont composées pour la circonstance. *"Après ce prélude, suivaient les vols d'urnes et le remplissage de bulletins par d'autres"* (C. LAUVERNIER, 1994, p 348). Les discours publics pendant les campagnes sont composés en grande partie d'insultes à l'encontre de l'adversaire, mais aussi de promesses (jamais tenues) (ARS Terres créoles, 1990, p 31). Outre le clergé, l'Administration aussi s'en mêle, ce qui fait dire à Prosper EVE (1999, p 154) *« Depuis le début du XX^e siècle et notamment depuis 1914, les campagnes électorales et les élections à la Réunion se déroulent dans un climat malsain de violence. L'Administration après avoir désigné les candidats officiels, les soutient jusqu'au bout et cautionne les pires méthodes employées par eux pour être victorieux »*. Les prétendants aux différents mandats ne pouvaient être que des leaders intellectuels communistes représentant "le peuple" ou bien des "gros blancs" représentant la bourgeoisie créole. Une chose est sûre, il fallait avoir les moyens pour distribuer des "enveloppes" (contenant de l'argent). Les candidats sortants pouvaient quant à eux distribuer du "tout-venant" des "feuilles de tôle" ou des contrats à durée déterminée. Aujourd'hui ces pratiques sont "révolues", en tout cas des règles strictes régissent les élections, et un contrôle est effectué sur les dépenses des campagnes électorales. Il n'existe pratiquement plus de bastion jalousement défendu par des ténors représentant telle ou telle classe sociale. De même si hier, les élections politiques étaient l'affaire des hommes, nous comptons aujourd'hui de nombreuses femmes élues ; enfin, toutes les ethnies qui composent la population créole, ont pu accéder à un moment ou à un

autre ou soit actuellement à des postes au niveau des sénatoriales, de la députation, du départemental, de la régionale, ou des municipales.

3. Le climat social

Avec l'appauvrissement des petits colons, le désenclavement des hauts et la naissance des grands chantiers, les migrations vers les centres urbains s'opèrent quotidiennement. *"Bien des individus trouvent à travers le travail en ville des occasions de promotion qu'ils n'avaient pas lorsqu'ils étaient directement liés à l'usine ou à la plantation"* (J. BENOIST, 1983, p 47). La classe "moyenne" n'existe pratiquement pas vers les années 1884, d'un côté, il y a *"l'aristocratie foncière"* selon les termes de Chantal LAUVERNIER (1994, p 16) de l'autre côté le prolétariat composé d'affranchis et d'immigrés. Ce n'est que bien plus tard qu'on verra apparaître les fonctionnaires et les libéraux.

"La Réunion n'a pas tiré profit de la loi du 21 mars 1884 autorisant la création et la vie du mouvement syndical" (P. EVE, 1991, p 9), tout était fait pour diviser : comme pour les esclaves qui étaient classés en trois catégories selon ce même auteur, à savoir les nègres des champs, les noirs de pioche et les nègres de maison, l'organisation du travail après 1848 était basée sur la concurrence et l'individualisme. Ainsi le noir qui prouve sa haute fidélité pouvait devenir commandeur. La dénonciation de ses frères de misère pouvait ouvrir les portes de l'espoir d'une promotion. D'ailleurs les relations et la communication sont difficiles entre affranchis et engagés ne parlant pas la même langue. Pour garder son emploi il fallait se montrer obéissant. Tout laissait croire que seul comptait la possession d'un emploi, et ce malgré les conditions déplorables du travail. Ce qui fait dire à Jean BENOIST que *"la promotion pour ceux qui la cherchent n'est pas d'obtenir telle ou telle amélioration immédiate... Elle est de sortir de cet ordre, individuellement ou collectivement, pour aller vers un autre où les perspectives soient nouvelles"* (1983, p 53). Outre quelques grèves en 1894, à Saint-Pierre, grève des ouvriers typographes du journal "le courrier de Saint-Pierre", grève des six agents de service de la prison de Saint-Denis, en 1901 grève des ouvriers du chantier de quai Est à la rivière Saint-Denis, et en 1907 grève

des ouvriers de l'atelier des forges et fonderies de Ravine Creuse. *"Il faut attendre l'année 1912 pour voir un syndicat réunir en son sein 13,6% des travailleurs des entreprises industrielles de la colonie"* (P. EVE, 1991, p 50). Selon les observateurs de l'époque, l'union des travailleurs devenait indispensable car à cette période *"le prolétariat, marchandise soumise aux fluctuations du marché, dépendait entièrement des possédants, maîtres souverains"* (C. LAUVERNIER, 1994, p 246). Ce même auteur précise que la première fédération réunionnaise en 1940 permit la réunion de plusieurs syndicats notamment celui des haleurs de pioche et des dockers, fédération présidée par Raymond VERGES suivi de Gabriel VIRAPIN.

Le difficile démarrage du mouvement syndical est dû à un contexte propre à la conjoncture socio-économique de la Réunion à ce moment là. Bien que la minorité blanche de la fin du 19^e siècle n'avait pas intérêt à favoriser un climat permissif pouvant entraîner certains regroupements, une volonté même implicite du reste de la population eût été utopique tant les barrières face à cette intention étaient infranchissables. Outre l'adage "diviser pour mieux régner" appliqué à la lettre par les propriétaires blancs, toute tentative de concertation entre le reste de la population s'avérait alors impossible. Comment communiquer entre travailleurs faisant partie d'une population composée de cafres, malgaches, africains, indiens, et malais ? Quelle circulation de l'information quand chaque ethnie parle sa propre langue d'origine et ne sait ni lire, ni écrire pour la presque totalité des composantes de ces "nations" venues d'ailleurs. De plus dans ce mode individualiste dont le seul but qui expliquait leur présence en terre étrangère est de travailler, il n'était pas nécessaire de se regrouper pour défendre ses intérêts, puisque la voie du recours était Dieu. En faisant une neuvaine à l'église, une promesse à Saint-Expédit ou en consultant le sorcier qui pouvait envoûter le patron et lui faire entendre raison, les demandes individuelles avaient des chances d'être satisfaites. Le patron même injuste et inhumain n'est pas tenu pour responsable de leurs mauvais traitements, c'est Dieu le justicier qui doit rétablir les choses. En 1871 selon Joseph VARONDIN (1983- 1984), le consul de Grande Bretagne à la Réunion enregistre trois cent dix neuf plaintes pour mauvais traitements et quatre cent trente sept pour violation de contrat. Ces plaintes émanent essentiellement des malabars qui constatent le non-respect de leur statut d'engagés.

Selon ce même auteur, "*dans une situation conflictuelle [...] animés par l'esprit de solidarité, de justice surtout, de la soif de survivre, du refus de se laisser tromper, les indiens vont s'organiser et donner à la Réunion les premières structures d'une activité syndicale et mutualiste*" (J. VARONDIN, 1983-1984).

Si les esclaves condamnés à la soumission et au silence n'ont pas pu se plaindre ouvertement auprès de leurs propriétaires, si les affranchis qu'ils sont devenus plus tard, sans doute n'ayant pas intégré pleinement leur nouveau statut, n'ont pas pu eux aussi porter la moindre revendication auprès de leurs maîtres, il faut attendre semble-t-il une réaction des malabars pour que naissent les premiers mouvements syndicaux à la Réunion. Ainsi, ce serait aux malabars que reviendrait la paternité des premiers mouvements syndicaux dont OYAPOURI et Gabriel VIRAPIN auraient été les leaders. Pour Prosper EVE (1991, p 57) "*le grand tournant pour le mouvement syndical se situe en 1936...*". Le syndicalisme agricole fait alors son entrée.

Le premier grand défilé des travailleurs dans les rues de Saint-Denis en 1936 est considéré comme une provocation et une insulte pour la bourgeoisie. La seconde guerre mondiale calmera quelque peu les ardeurs. Ce n'est qu'en 1946 que le syndicalisme réunionnais se mettra à l'heure du syndicalisme métropolitain ; tous les syndicats locaux s'affilient alors aux grandes confédérations de la Métropole. A ce jour outre la CGTR et la CFDT, les trois autres syndicats dits représentatifs (FO, CFTC, CGC) sont rattachés aux confédérations parisiennes.

4. L'éducation à la Réunion

Quel dilemme entre les enfants qui souhaitent aller à l'école et qui n'ont pas pu puisqu'il fallait rester aux champs ou aux tâches ménagères et ceux d'autre part qui étaient scolarisés mais de toute manière condamnés à l'échec puisqu'ils "*ne parlent pas*"... (M. LATCHOUMANIN, 2002, pp 52-53). Quelle contradiction entre l'ordonnance de 1959 instituant l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et le manque délibéré d'enseignants et d'infrastructures à cette époque. Quelle contradiction entre la volonté délibérée des pouvoirs publics de combler le retard en matière éducative et le caractère élitiste et discriminatoire de l'école réunionnaise des années 60.

Bien qu'embryonnaire pour ne pas dire inexistant, sous le régime colonial, le système éducatif, qui démarre en 1815 selon Raoul LUCAS, "*dispose d'un corps professoral d'élite qui dispense une culture d'excellence et une manière d'être conforme aux intérêts d'une colonie d'esclavagistes*" (AKOZ n°11, 2001, p 8). Pièce maîtresse de la structure de la domination coloniale, le Collège Royal qui ouvre ses portes le 7 janvier 1818, fait l'objet d'une vigilance qui ne faiblira jamais pendant toute la période coloniale. Le recours aux congrégations à savoir les Frères des écoles chrétiennes pour les garçons et les sœurs de Saint-Joseph de Clunney pour les filles chargées d'une instruction/moralisation pour éviter l'effondrement du système colonial en accueillant les "enfants mal nés" selon l'expression de cet auteur, ne peuvent éviter et ignorer la dualité blanc/noir ; aristocratie/prolétaire ; de toute manière, selon le même auteur, "*il n'y a pas nécessité d'avoir des écoles élémentaires pour les enfants des couches déshéritées car il n'y a pas de place pour eux dans la colonie*" (Id., p 9). Ce contexte particulier propre à la colonie a perduré au delà de la départementalisation malgré une volonté affichée des dirigeants de rattraper les retards cumulés. Certains propos sont même virulents pour contester cette volonté de bien faire. "*Pour abêtir le peuple, les lois sur la fréquentation scolaire sont lettre morte ! Nous affirmons que plus de 50% des enfants de dix à quinze ans sont analphabètes*" (C. LAUVERNIER, 1994, p 282). D'autres constats font état "*qu'en Métropole, 63% d'une classe d'âge atteint le niveau du Bac, contre 10% seulement à la Réunion*" (A. RAMASSAMY, 1987, p 45). Plusieurs causes expliquent ces résultats catastrophiques mais les plus flagrantes sont non seulement l'absence des Réunionnais dans l'Education Nationale à cause des règles qui président au recrutement, aux mutations et à l'avancement des fonctionnaires d'Etat, pour reprendre les propos de ce même auteur (A. RAMASSAMY, 1987, p 44). Ce qui implique de ce fait une méconnaissance totale d'une population envers qui ils doivent donner une instruction. Mais ce qui est encore plus dramatique, c'est selon Michel. LATCHOUMANIN, "*cette cohabitation de deux codes langagiers, à statut différencié, le français langue officielle valorisée, et le créole langue maternelle dévalorisée [...] les discours sur le système éducatif font encore trop souvent état de l'absence de participation des élèves créolophones. "Ils ne parlent pas" : Il est possible d'imaginer les conséquences dramatiques que peut*

engendrer ce genre de remarque fréquente dans le milieu scolaire" (M. LATCHOUMANIN, 2002, p 52-53). Effectivement comme tient à le préciser ce même auteur, dans ces conditions qui le privent du bénéfice de la communication, le sujet créolophone aura plus ou moins de mal à intégrer le monde de l'école qui lui est ainsi imposé. Dans un souci d'assimilation, selon Raoul LUCAS, "*l'applicabilité systématique des textes de lois métropolitaines devient en principe la règle*" (AKOZ, n°11, 2001, p 11), ce qui fait dire à Alex MAILLOT, avec beaucoup de nostalgie "*l'histoire se devait d'être celle des Gaulois, la géographie nous apprenait les volcans d'Auvergne. Les sommets des montagnes qui nous étaient familiers avaient pour noms le Mont-Blanc [...] nous savions où la Seine prenait sa source, mais celle de la Rivière Sainte-Suzanne nous était inconnue*" (AKOZ, n°11, 2001, p 25). Force est de constater que ce sont les enfants issus de la classe moyenne nouvelle à la Réunion à cette époque, représentée par le groupe des fonctionnaires venant pour la presque totalité de Métropole, qui ont le plus profité de la démocratisation de l'école. Les enfants déshérités ou "mal nés" pour reprendre l'expression de Raoul LUCAS, eux leur scolarisation se contentaient pour la plupart du "*ptit lékol*" ou "*l'école marron*" (AKOZ, n°11, 2001, p 24). Selon Paule FIOUX (1999, p 165) « *En général ces maisons où l'on fait l'école sont situées dans des quartiers ou écarts dépourvus d'une école officielle .Comme les écoles maternelles n'existent qu'à Saint Denis, souvent « les petites écoles » se spécialisent dans les classes destinées aux tout petits qu'elles dégrossissent avant leur entrée en section enfantine, pour qu'ils n'arrivent pas comme des bleus* ». Le rôle et la naissance de ces structures clandestines d'où le terme de « l'école marron » nous sont précisés par Jacky SIMONIN et Eliane WOLFF (1996) « *Ces ti l'école se sont développées particulièrement dans les zones les moins accessibles, loin des villes et des structures officielles. Elles accueillait les enfants issus de familles défavorisées, qui ne pouvaient poursuivre leur scolarité dans l'école publique, trop lointaine et aux coûts scolaires prohibitifs. Les ti l'école ont également pallié l'absence des structures d'accueil pour les plus jeunes enfants en raison du développement tardif de l'école maternelle* ».

On pourrait ainsi continuer l'état de la situation de l'éducation à la Réunion à l'époque de la départementalisation, en dressant le bilan du nombre d'infrastructures

scolaires et leur état de vétusté qui perdurait longtemps après le passage des cyclones ; bien que considérant une différence entre les concepts de l'illettrisme et de l'analphabétisme, Michel LATCHOUMANIN (1996, pp 21, 35) soutient lui aussi la véracité de l'ampleur du phénomène. « *La société Réunionnaise possède un volume d'analphabétisme (et/ou d'illettrisme) important. En 1983, l'INSEE estime à 21% soit (73 100 personnes) le pourcentage de la population de 15 ans et plus ne sachant ni lire ni écrire. Chiffre qu'un membre de la Direction Départementale du Travail et de l'Emploi de l'époque considère comme inférieur à la réalité. Il pose la honte d'un certain nombre de personnes à se faire recenser comme analphabète ainsi que le nombre de ceux qui sont « à comportement analphabète ». Il proposait, au lieu de 73 100, d'en considérer 100 000 ».* Douze ans après, le taux d'illettrisme de 17% relevé par le CARIF (Centre d'Animation, de Ressources, de l'Information sur la Formation) en 1996, soit environ 100 000 personnes, pour une population d'environ 600 000 habitants, résume les conséquences directes de cet héritage du passé.

Il est vrai comme le précise Eliane WOLFF (AKOZ, n°11, 2001, p 15) que la Réunion a réalisé en quinze ans ce que la Métropole a fait en quarante ans en matière de rattrapage scolaire. Selon ce même auteur « *Elitiste et discriminatoire durant la colonie, l'école de la Réunion s'est, à partir de la départementalisation, développée à un rythme accélérée* » (J. SIMONIN et E. WOLFF, 1996). Mais nous soulignons ici que mise à part une seule des trente personnes que nous avons rencontrées qui est âgée de vingt quatre ans, la presque totalité des sujets qui composent notre échantillon sur le plan social et économique ont connu les conditions difficiles que nous venons de décrire.

5. Début d'une nouvelle époque

La bonne intention qui fut celle de Raymond VERGES et de Léon LEPERVANCHE entre 1920 et 1936 n'est nullement remise en cause, mais force est de constater qu'en 1951, soit cinq ans après la loi de la départementalisation rien ne semble avoir vraiment changé dans l'île, peut-être est-ce dû à l'affaiblissement du parti communiste français auquel appartenait le député d'alors et farouche défenseur du

nouveau statut, le docteur Raymond VERGES ; cette situation contribua sans doute à freiner les projets pour le développement de la Réunion... Ce qui fait dire à Raoul LUCAS « *Si la départementalisation a été votée dans l'engouement et acceptée outremer dans l'allégresse, sans doute que dans l'esprit des législateurs et des populations concernées, elle va apporter l'égalité dans tous les domaines* » (1997, p 9). Malheureusement « *Un énorme rattrapage était nécessaire dans les domaines oubliés par l'exploitation coloniale : l'éducation, le social, la culture et le sport* » (R. SQUARZONI, 1996, p 7). Mais quand la Réunion accueille pour la première fois son président de la république, le général de GAULLE, le 9 juillet 1959, elle est loin de se douter que probablement à aucun moment de l'histoire, sur aucune terre au monde, il ne sera fait tant de choses à une vitesse aussi fulgurante. Tirillé entre son genre de vie traditionnel qui est la synthèse des "valeurs" conservées par la mosaïque de communautés, et le mode de vie occidental des "zoreils" c'est-à-dire des fonctionnaires venus de la Métropole, le créole sort peu à peu de son cadre d'origine. Les "nations" terme par lequel on désigne les tamouls, les musulmans, et les chinois, sont maintenant françaises. Bon nombre d'entre eux émergent de cette société de plantation, pour devenir fonctionnaires, médecins, avocats, etc...

Issus d'un milieu social fait de différences dues au capital culturel et au capital économique, selon Pierre BOURDIEU, mais aussi aux habitus (P. BOURDIEU, 1994, p 28), les individus, animés d'une perception d'une réalité future, tenteront d'émerger en construisant théoriquement un espace social "réel". Cette dynamique de mobilisation ne se fera qu'au prix de luttes incessantes. Le degré de motivation qui sera le moteur de cette démarche dépendra alors des représentations que ces personnes auront de cette situation future qu'elles veulent épouser afin de rompre avec une réalité actuelle.

Ramenée au contexte Réunionnais, la tentative de conclure à l'existence de "classes sociales" ou de "groupes" serait aisée. Si d'un côté il existe des gros propriétaires terriens ou des grands industriels sucriers et des nouveaux fonctionnaires sur indexés qui n'éprouvent aucune difficulté à supporter la lente mise en marche de la départementalisation, de l'autre côté lutte une population affranchie, pour s'intégrer d'une part et survivre à la misère quotidienne d'autre part. Il est vrai aussi que cette

population se compose de plusieurs ethnies ayant conservé chacune leur propre héritage culturel. Mais au regard de la théorie marxiste, "*une classe sociale est un groupe mobilisé en vue d'objectifs communs et en particulier contre une autre classe*" (Id., p 26), nous ne pouvons considérer l'existence de classes sociales. La seule potentialité objective d'unité qui s'est opérée sur un axe temporel a été la création d'une langue commune qui est le "créole". Mais cette mobilisation autour d'un même but ne suffit pas à l'acceptation de l'existence de classes sociales.

"*Ce qui existe, c'est un espace social [...] au sein duquel les agents sociaux ont à faire, à construire individuellement et surtout collectivement [...] c'est-à-dire la structure de la distribution des différentes espèces de capital*" (Id., p 28). Nous ne pouvons qu'emprunter à Pierre BOURDIEU l'idée que les classes n'existent que sur le papier et que l'espace social est une réalité composée d'agents sociaux cherchant à émerger individuellement ou collectivement. De même, les individus qui s'approprient des ressources collectives c'est-à-dire du Capital économique, culturel, social ou politique, vont privilégier ensuite tel ou tel capital et enfin selon leur position dans l'espace social, décider de le garder ou de le faire fructifier. Dès lors ce capital issu des ressources collectives et qui aura fait l'objet d'un intérêt particulier pour un individu, se transformera en ce que Pierre BOURDIEU appelle : "*le capital symbolique, qui est un capital à base cognitive qui repose sur la connaissance et la reconnaissance.*" (Id., p 161). La perception, la représentation qui est faite d'un capital symbolique, ainsi que l'*habitus* qui est une structure mentale inconsciente générant ainsi des comportements propres à l'individu, vont mettre en œuvre une structure cognitive qui lui permettra d'envisager le futur, et construire sa propre histoire.

Engagés dans cet espace social, tous les individus vont lutter et s'affronter avec des moyens et des fins différenciés afin de changer leur réalité. La sociologie postule que les agents sociaux n'accomplissent pas des actes gratuits. En ce sens, poussée par une motivation, cette perspective d'avenir qui est ce rapport au futur va se traduire par un "projet". Mais à ce niveau nous devons faire face à une difficulté qui est celle des différents courants de pensée. En effet une certaine ambiguïté règne autour de sa définition : tantôt le concept du projet va emprunter son sens au technique, tantôt à la philosophie, tantôt à la science. Mais quelle que soit son approche, le projet traduit

bien un rapport au futur, sauf bien entendu quand il s'apparente au terme technique du "dossier" qui est un ensemble de documents précis, chiffrés, etc... Pour ce cas précis, Ivan ILLICH en parlant de l'école, aurait certainement pu penser la même chose pour le projet, en écrivant "*certains mots finissent par perdre toute signification précise. Ils sont si souples qu'on peut les plier à n'importe quel usage*" (I. ILLICH, p 51, 1971). Il est de tradition "d'accepter" de présenter un projet c'est-à-dire un "dossier" physique composé d'un ensemble de documents dans le cadre d'une demande d'aide ou de prêt.

Il est aussi de tradition "d'accepter" qu'une loi soit d'abord un projet, car susceptible de rejet, d'acceptation ou de modification par les décideurs à qui on soumet la "proposition", dans ce cas le ou les auteurs qui ont porté leurs réflexions, disparaissent... Hormis ces deux approches que nous qualifions de technique, dans lesquelles le sujet porteur ou acteur n'est pas pris en considération et où l'accent est mis sur la crédibilité et la faisabilité de la chose envisagée, la définition du mot projet que nous donne Jean Paul SARTRE bien qu'elle soit philosophique nous rapproche de la démarche scientifique. Pour cet auteur le "*projet est la synthèse de l'en soi et du pour soi - l'union entre l'objectif et le subjectif*". L'en soi qui est la réalité encore méconnue, donc, un contenu réel, mais non révélée nous dit HEGEL, pour éclater au grand jour doit se relier à un pont qui est le pour soi (J.P FRICK, 1987, p 79). "*Si au sens large, les projets sont toutes les conduites marquées par un volontarisme et une recherche de sens*" selon J.P BOUTINET (P. CARRE, 1997, p 89), en résumé, tout individu issu d'un espace social et qui désire émerger devra transformer les représentations qu'il s'est faites de sa situation future en action concrète et réalisable dans le temps. S'agissant d'adultes désirant réaliser leur "rêve" et épouser une situation qui leur est totalement inconnue, nous avons par conséquent à faire à des individus qui ont décidé de se donner une nouvelle "forme" ou un nouveau "statut" ou encore une situation nouvelle qui leur était jusqu'à lors inconnue. Dés lors il serait intéressant de s'interroger sur leur origine sociale, leur processus de socialisation, la construction de leurs identités, la représentation qu'ils se sont faite de "cette nouvelle forme", sur ce qui les a poussé à agir et sur les modalités d'apprentissage hors système institutionnalisé de leur nouvelle fonction ou de leur nouveau métier.

Mais avant d'envisager l'étude de l'émergence du sujet social proprement dit, il est nécessaire de comprendre le processus de socialisation comme construction des identités sociales et professionnelles. Selon les termes de Claude DUBAR « *Dans un contexte de changement permanent, amplifié par des contextes sociaux plus ou moins durement vécus par les individus, la compréhension du phénomène de socialisation est un levier majeur* » (DUBAR, 1998, p 3).

Chapitre 2:
CADRE THEORIQUE

I) PROCESSUS DE SOCIALISATION

Dans l'une des fiches de lecture de la chaire DSO, Claude DUBAR (1998) nous livre les différents courants de pensée qui concourent à mieux cerner la construction des identités pour soi et pour autrui en tant que phénomènes produits de la socialisation. L'existence des caractéristiques essentielles du processus de la socialisation sont les structures en tant que formes d'organisation de l'activité mentale d'une part cognitives et d'autre part affectives qui mettent en action l'individu et le relationnel ; l'autre caractéristique formule que le fonctionnement est constant et non linéaire, et provisoire et non définitif.

Cette approche piagétienne de la socialisation de l'enfant et de son environnement social implique la nécessité permanente du « jeu » de la rééquilibration. Si PIAGET reconnaît l'importance du poids de la transmission du modèle culturel par la génération précédente, néanmoins il soutient que la socialisation est une « *construction de nouvelles règles suivant une logique coopérative* » (id, p 5).

Toujours selon PIAGET, cette coopération se fera avec une société comme « *ensemble de rapports sociaux qui inclut des règles (aspect cognitif), des valeurs (aspect affectif) et des signes (aspect expressif)* » (id, p 5).

A. PERCHERON rejoint aussi cette position quant il définit la socialisation comme étant « *l'acquisition d'un code symbolique résultant de transactions entre l'individu et la société* » (id, p 6). Pour lui les transactions sont permanentes entre socialisé et socialisateur suivant bien entendu le principe d'équilibration. Cela sous-entend que l'individu n'est pas passif mais réactif. « *Le phénomène de socialisation n'est pas un conditionnement, l'inculcation des règles, normes et valeurs par des institutions à des individus passifs. Ce n'est pas non plus un phénomène linéaire mais est marqué par des ruptures, reconstructions et restructurations d'équilibres toujours provisoires* ». (id, p 7).

Mais face à la crise sociale et professionnelle qui revêt un caractère aléatoire, PIAGET, qui semblait considérer que l'adolescent atteint son ultime stade au moment d'affronter le monde professionnel, voit son principe d'équilibration prendre une

dimension plus complexe. Ainsi, l'approche fonctionnaliste de BALES reprise par Claude DUBAR va envisager quatre impératifs fonctionnels de la socialisation :

- « *La latence (le système social maintient la stabilité des valeurs et normes)*
- *l'intégration par les acteurs de ces valeurs*
- *le « goal attainment » ou poursuite des buts (le système social permet la mise en œuvre des objectifs de l'action)*
- *l'adaptation (adéquation des moyens aux buts » (id, p 9).*

Le courant particulariste va aussi critiquer cette approche fonctionnaliste en l'accusant de vision réductrice de la socialisation assimilée à un pur dressage. Le particularisme va proposer qu'on prenne en considération l'individu qui s'inscrit dans une trajectoire de « *déviance* ». En effet, est qualifié de « *déviant* » l'individu qui va se battre pour se faire reconnaître d'un autre groupe que celui de sa famille d'origine, et ce afin d'épouser les normes et valeurs du groupe de référence auquel il veut appartenir. Au delà du sentiment de frustration qui l'habite, sentiment généré par sa propre situation par rapport à celle souhaitée, le courant particulariste va alors proposer la notion de « *socialisation anticipatrice* » qui est le processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs d'un groupe auquel il désire appartenir » (id, p 10).

Si on revient à l'une des caractéristiques essentielles du processus de la socialisation, à savoir la structuration et l'organisation de l'activité mentale, nous devons noter que l'ensemble des dispositions subjectives que sont les capacités à se représenter les choses et à générer les pratiques, correspond à la socialisation primaire. De même, le processus d'objectivation qui est la perception du monde extérieur, génère une rupture entre savoirs de base et savoirs spécifiques. Selon Claude DUBAR (1998, p 11) « *A l'âge adulte des cassures biographiques peuvent réactiver la disjonction entre identité subjective et identité objective, favorisant ainsi des processus de conversion, de déstructuration /restructuration des identités, ce qui constitue la socialisation secondaire* ».

Mais ce dernier prend la précaution de nous préciser que si « *la socialisation secondaire constitue une rupture par rapport à la socialisation primaire (déstructuration/restructuration des identités)*, cependant la socialisation secondaire

n'efface jamais totalement l'identité générale construite lors de la socialisation primaire » (C. DUBAR, 2002, p 101).

La socialisation n'est que l'explication partielle du phénomène de construction identitaire que nous nous proposons d'envisager.

1. La construction identitaire

Claude DUBAR (1991, p 14) nous propose de dissocier l'identité personnelle de l'identité impersonnelle.

Si l'identité impersonnelle se rapporte à une communauté ou à un groupe social ou culturel, l'identité personnelle concerne des acteurs singuliers.

Le nouveau Petit Robert dans son édition de 1993, définit l'identité personnelle comme « *caractère de ce qui demeure identique à soi-même* »

Si on accepte le principe de la « déviance » de l'individu qui veut épouser les normes et les valeurs du groupe de référence auquel il désire appartenir et ce dans une démarche de socialisation anticipatrice, nous ne pouvons que constater que « *l'identité n'est jamais construite mais toujours à construire* » (id, p 14).

Ainsi face à la crise sociale et professionnelle dans des situations non statiques mais aléatoires, les identités vont se construire et se reconstruire au gré des engagements dans des groupes de référence. L'individu dans sa perception de sa représentation de lui-même et de celle qu'ont les autres sur lui, va faire évoluer son image de soi. BECKER cité par Claude DUBAR nous précise à ce sujet que « *la prise de conscience et l'acceptation de l'étiquette favorise le sentiment d'appartenance à un groupe même déviant. La construction de l'identité apparaît ainsi à la fois comme une construction d'une image de soi, un sentiment d'exclusion ou de participation à des groupes sociaux plus ou moins organisés, et une acceptation ou rejet des valeurs et significations. Elle est à la fois imposée et inculquée à travers des attributions d'étiquettes et de statuts (identité pour autrui), acceptée et intériorisée à travers le sentiment d'appartenance (identité pour soi)* » (id, p 14). De ce fait, deux processus identitaires sont relevés :

- l'attribution de l'identité

- l'incorporation de l'identité

Selon ce même auteur il peut y avoir désaccord entre l'identité sociale « virtuelle » qui est prêtée par les autres, et l'identité sociale « réelle » que l'individu s'attribue à lui-même ; dans ce cas, des stratégies identitaires destinées à réduire cet écart, vont s'organiser et se mettre en place. Deux solutions s'offrent alors à celui-ci, soit l'ensemble des dispositions subjectives internes acceptent d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi, ou bien dans une transaction objective externe, l'individu accommode l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

Ces mécanismes (suivant le principe d'équilibration de PIAGET) ne sont jamais définitifs. La construction des identités est régulièrement remise en cause face à la crise sociale et professionnelle. En effet si l'appropriation des savoirs de base au niveau de la famille, de l'école et du travail participe à la construction identitaire, qui va conférer à l'individu une reconnaissance par autrui de ses compétences et de son statut, les évolutions sociales, industrielles et technologiques qui entraînent une appropriation des savoirs spécifiques, vont concourir à modifier cette construction identitaire, d'où l'affirmation de Claude DUBAR que l'identité n'est jamais construite mais toujours à construire.

Si un sujet aspire à devenir quelqu'un d'autre et s'engage dans une démarche volontaire qui vise à transformer sa situation actuelle on ne peut s'empêcher de penser à l'acte d'apprentissage qui sera nécessaire à cette mutation.

2. Qu'est-ce qu'apprendre

Si on part du principe que la plupart des êtres vivants sont capables d'apprendre ne serait-ce que de façon réflexe, cette approche innéiste nous ferait vite oublier que chez l'être humain l'action d'apprendre prend un tout autre sens, car "*seul l'homme sait qu'il apprend*" (P. GABILLIET, 1998, p 14). L'homme est capable de choisir ce qu'il veut apprendre et ce faisant il est aussi capable de prendre conscience de ce qui se passe quand il apprend, il est de même capable de réfléchir à l'avance sur les moyens à mettre en œuvre pour apprendre efficacement afin d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé.

La répétition des gestes manuels sans susciter une réflexion quelle qu'elle soit et l'imitation après observation sont des modèles d'apprentissage, mais dans ces cas "*apprendre serait un "produit" entre le message émis et la réponse*" (C. DELANNOY, 1992, p 10). Ici selon ce même auteur, l'élaboration mentale reste absente, et en cas de réponse non conforme à l'attente c'est le message qu'on va modifier et non le sujet puisque son processus interne n'est pas sollicité. Aussi pour BRUNER "*apprendre apparaît au contraire comme un processus, et le concept d'éducabilité trouve son sens*" (Id., p 10). Et ce concept implique justement que l'on prenne en compte le processus cognitif du sujet apprenant. Cette approche systémique admet que l'individu est capable de porter une réflexion sur la manière de s'approprier des connaissances, manière plus efficace pour lui de retirer ce dont il a besoin pour réaliser ses objectifs. On peut toujours dire qu'apprendre consiste à acquérir des informations nouvelles ou un savoir-faire, mais la définition qui est donnée par Peter SENGE retient notre attention. Pour cet auteur, "*apprendre c'est développer nos capacités à atteindre des objectifs que nous nous sommes donnés*" et cette définition peut être complétée par celle de Jacques CHAIZE : "*on ne peut apprendre que quand on trouve la réponse à une question que l'on se pose vraiment*" (P. GABILLIET, 1998, p 16). Il en est de même pour P. CARRE et O. CHARBONNIER qui en parlant de l'apprentissage professionnel informel (API) (2003, pp 32-33) soutiennent que « *La notion d'apprentissage est considérée simultanément comme un « processus de changement permettant à un individu ou à un groupe d'atteindre durablement la maîtrise nouvelle (ou à un degré supérieur de maîtrise) d'un savoir, d'une technique ou d'un comportement », et comme le « résultat de ce processus » [...] En d'autres termes, l'apprentissage professionnel informel est un processus qui renvoie à « l'organisation et/ou modification durable de connaissances, d'habilités ou d'habitudes susceptibles d'être investies dans l'activité professionnelle... »*. Nous voyons ici apparaître la notion d'objectif qui suppose un futur, de même la réponse à une question sous-entend un but futur avec le souci de combler un manque ou d'acquérir une situation nouvelle. En ce sens la définition de l'apprentissage de J. BERBAUM complète les trois précédentes : "*l'apprentissage signifie l'acquisition*

d'une conduite nouvelle ou la capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle" (C. VERRIER, 1999, p 85).

3. Comment apprendre

La théorie des trois maîtres de J.J ROUSSEAU nous révèle que l'on apprend par trois sources principales : *"le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses..." (P. CARRE, 1997, p 34).* La nature, les hommes et les choses seraient ainsi les trois sources d'apprentissage. De la même manière, O. REBOUL opère une distinction des formes ou des moyens d'apprentissage. Selon cet auteur on peut *"apprendre que [...] apprendre à [...] apprendre tout court" (P. GABILLET, 1998, p 17).* Apprendre que, signifierait qu'il n'y a pas une volonté ou une démarche du sujet. Il reçoit malgré lui une information, à ce stade on peut considérer qu'on apprend naturellement (la nature). Apprendre à, signifierait qu'on apprend ici soit seul, soit avec l'aide d'une tierce personne (les hommes), à ce niveau le sujet met en marche le processus cognitif. Apprendre tout court serait de l'ordre de l'étude approfondie de l'objet (les choses). Pour Philippe GABILLET et Yves de MONTBRON, une fois que le bébé aura appris par la prise de possession de son environnement, progressivement le rythme de son apprentissage s'accélénera avec son entourage familial. Ensuite viendra la phase de socialisation à l'école et à l'université. Après cette coupure brutale avec l'institution tout pourrait laisser croire que l'individu ayant appris est prêt à affronter la vie active en mettant en pratique son savoir. *"Pourtant la réalité de l'existence démontre rapidement qu'il n'en est rien. C'est à cet instant au contraire que tout commence." (P. GABILLIET, 1998, p 23).* En effet l'expérience de la vie commune, l'éducation des enfants à faire, le métier à apprendre, le monde qui bouge, font que le sujet social est un éternel sujet apprenant.

4. A quel moment on apprend et pourquoi

Nous précisons ici que nous ne parlons pas de l'apprentissage imposé en milieu institué défini comme "*une violence symbolique*" (P. BOURDIEU, 1970, p 19) puisque imposé à un dominé par un dominant, nous ne parlons pas non plus de l'apprentissage par la nature (apprendre que). La question qui est posée sous-entend l'acte d'auto-apprentissage. Quand décide t-on de choisir ce que l'on veut apprendre et pourquoi cette décision de se diriger vers cette voie ? Il est vrai qu'on apprend toujours tout au long de sa vie, mais la décision de s'orienter et de s'investir dans l'apprentissage d'un nouveau métier, d'une nouvelle technique ou d'un nouveau statut social, s'opère à un moment précis. La simple curiosité ne suffit pas, car seul l'homme peut maîtriser son désir, la réflexion s'interpose selon HEGEL entre le désir et la satisfaction. "*Le désir humain meut l'homme indépendamment de sa satisfaction. Dans la mesure où il peut ou bien céder, ou bien résister à ses désirs, l'homme se montre capable d'agir selon ses propres buts [...] c'est lui qui doit déterminer quels sont les buts qui ont de la valeur pour lui. Ce qui le pousse à agir, c'est la représentation de ce qu'il est et de ce qu'il veut. C'est en cela que réside l'indépendance de l'homme*" (JP. FRICK, 1987, p 54). Cet auteur résume ici tous les facteurs susceptibles de déclencher chez l'être humain son engagement dans l'apprentissage d'une connaissance nouvelle. D'abord le désir qui traduit une volonté, ensuite la satisfaction d'un besoin, les buts fixés sont d'une importance capitale car l'errance et l'aventure ne sont pas permises. La valeur ici évoquée peut se traduire en terme d'intérêt pour lui, mais nous verrons plus tard que la notion de "valence" c'est-à-dire le moteur qui le pousse à agir, est plus significative. La représentation liée à l'image, à la perception est primordiale même si cette notion relève au départ de l'intentionnalité, de l'imaginaire. HEGEL pose enfin le souhait de la recherche de l'indépendance du sujet.

Mais le moment précis du déclenchement des ces leviers correspond à un fait événementiel dans la vie du sujet social qui désire changer sa réalité. Tout peut ainsi partir de plusieurs situations relationnelles voir même émotionnelles : soit d'une rupture avec un système qui peut être son milieu d'origine, son cadre professionnel, le métier exercé ; soit d'un échec dans une tentative qui peut être un désir de satisfaction

d'un besoin matériel ou intellectuel ou encore d'une promotion sociale ou professionnelle ; soit d'un sentiment d'insatisfaction de sa situation actuelle, qui peut être la lassitude d'une position de dominé ou encore une certaine obsession ou obstination vocationnelle ou subite à vouloir changer sa réalité. Quelle qu'en soit la cause, le doute et l'incertitude quant à la situation présente font partie du domaine des possibles. A ce sujet, Christian VERRIER est formel : "*Le doute n'interdit pas que le fait d'être lacunaire est souvent conscient, et que la personne peut vouloir et savoir en tenir compte. C'est grâce à cette prise de conscience qu'elle peut tenter d'effectuer les corrections indispensables, entreprendre des investigations complémentaires pour combler les lacunes qu'elle a pu déceler*" (C. VERRIER, 1999, p 133). L'essentiel pour cet auteur est l'acte réflexif que le sujet porte sur lui-même pour une "auto-évaluation" de sa situation, de ses lacunes, et de ses aptitudes à combler celles-ci.

Puisqu'on évoque la prise de conscience par le sujet lui-même dans une démarche auto-évaluative, de l'écart qui existe entre ce qu'il est et ce qu'il veut ou ce qu'il aspire à devenir, nous envisageons cet apprentissage comme "*le remplissage d'un vase*" (P. GABILLIET, 1998, p 15). Ce même auteur soutient que le sujet peut être animé d'une motivation affective. Ici, l'accent n'est plus mis au niveau du contenu mais sur "*l'esprit qui préside à l'apprentissage*". Enfin, la dernière cause de l'apprentissage pour cet auteur est une obstination à vouloir toujours apprendre comme pour "*créer un vide*" (id., p 15), ce que le sujet ignore est plus important que ce qu'il apprend, le souci du perfectionnement est permanent.

Pour revenir à ce que nous avons appelé le "fait évènementiel" à un moment précis qui est le déclenchement de l'acte d'apprentissage, nous ne pouvons occulter que dans une logique qui lui est propre, chaque sujet candidat volontaire à l'apprentissage peut avoir un but précis : une recherche d'indépendance par rapport à un système insatisfaisant, une identité nouvelle, ou une recherche de pouvoir c'est-à-dire "*la possibilité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes*" (M. CROZIER, 1977, p 65). Le problème de "*relation d'échange*" ou de "*négociation*" dont fait état cet auteur ne se pose pas au moment de l'intentionnalité du sujet (Id., p 66). La recherche du degré d'expertise évoquée par ce même auteur rejoint les propos de Philippe GABILLIET qui précise l'obstination du sujet à tendre

constamment vers le perfectionnement. Enfin, certains auteurs soutiennent que *"un adulte n'accepte de se former que s'il peut trouver sans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation"* (B. SCHWARTZ, 1995, p 40). Ici, la notion de *"l'utilité pratique"* prônée par Philippe GABILLIET prend tout son sens. En effet, *"un adulte n'apprend que si sa formation est en relation directe avec son quotidien d'aujourd'hui ou de demain"* (P. GABILLIET, 1998, p 32).

L'autodidacte, contemporain, s'il emprunte en partie les principes décrits au 19^e siècle, il n'est néanmoins plus cet être solitaire, déshérité de la culture qui apprend seul et sans maître. Une mutation s'est opérée dans ses modalités de l'appropriation de ses connaissances en situation d'auto-apprentissage ou d'autoformation. Tout d'abord il convient de clarifier ce que nous entendons par les concepts d'auto-apprentissage et d'autoformation.

4.1. L'autoformation

S'autoformer c'est décider de se donner une nouvelle forme, un nouveau statut social. Notre réflexion se développe à partir de la définition qui nous est donnée par G. BONVALOT : *"s'autoformer c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Cela signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui même qui se forme"* (1995, p 139), mais aussi par Pascal GALVANI (1992, p 9) en s'inspirant de la pensée de Gaston PINEAU (1995-1, pp 165-178) « *L'autoformation, c'est l'acte de la personne qui se forme par elle-même [...] l'étymologie du mot « forme » renvoie aux notions de « contour, d'apparence » [...] l'autoformation dans cette approche formative désigne donc l'action d'un sujet sur sa propre forme, c'est à dire sa cohérence interne et son apparence* ».

L'autoformation est un *"mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide des ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles"* (J. DUMAZEDIER, 1995, p 256).

Une fois que la décision de s'autoformer prise par le sujet, viendra ensuite la phase de l'auto-apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition des informations nouvelles, afin d'atteindre les objectifs qu'il s'était fixés.

Comme nous allons le voir l'état de réflexion sur l'autoformation fait apparaître différentes conceptions, plusieurs courants de recherche . Nous proposons d'exposer l'état de la réflexion sur l'autoformation à travers ses différentes approches.

L'apprentissage n'est plus lié à une période déterminée de la vie, il est aujourd'hui permanent dans la vie professionnelle et dans la vie sociale. Les exigences sont toujours plus élevées dans l'environnement de la vie. A l'opposé de cette contrainte imposée réside une volonté forte de toujours se perfectionner chez certains individus. « *C'est à partir d'un mélange subtil de ces deux motivations fondamentales que se développe le projet d'autoformation* » (Philippe GABILLIET et Yves de MONTBRON, 1998, p 41). Pour ces auteurs l'autoformation prend naissance dans la motivation professionnelle, sociale et personnelle. En prenant soin d'employer le terme « *d'auto-apprenant* » (id, p 44) ces mêmes auteurs évitent ainsi toute confusion entre autoformation et autiodidaxie et du coup écarte de ce fait la mauvaise image de l'autoformation qui serait l'action d'apprendre seul. Bien qu'ayant choisi d'opter pour le terme auto-apprenant, ces auteurs précisent que l'auto-apprentissage pur n'existe pas. Même dans la dimension auto où l'individu reste moteur et où la notion d'autonomie prédomine, une part de l'apprentissage se fait dans la dimension éco où l'environnement est moteur.

Les quatre scénarios d'apprentissage

P. GABILLIET et Y. de MONTBRON, 1998, p 45

Dimension Eco
(l'environnement est moteur)

ELEVE	APPRENANT	AUTO APPRENANT	AUTODIDACTE
-------	-----------	-------------------	-------------

Dimension Auto
(l'individu est moteur)

Il n'y aurait donc pas substitution de la dimension auto à celle de l'éco mais complémentarité. L'autoformation serait alors développée avec soi-même, avec l'autre et enfin avec l'environnement. Au regard des quatre scénarios d'apprentissage nous constatons effectivement une part respective des dimensions éco et auto, ce qui ramène le terme d'autoformation à la dimension temporelle. « *L'autoformation est donc un moment plus ou moins développé que l'on retrouve dans n'importe quel processus d'apprentissage, lequel peut par ailleurs être plus ou moins soutenu et encadré par un tiers (professeur, formateur, moniteur) ou une institution (école, stage, cours du soir)* » (id, p 45). Au regard de cette définition, l'autoformation serait donc un moment c'est à dire un espace de temps, et aussi une modalité contenue dans un processus d'apprentissage.

Tout en se situant dans la dimension auto où l'individu est moteur de son apprentissage, Gaston PINEAU (1995, p 167) pense que l'autoformation d'un individu est « *l'appropriation de sa formation par l'acteur social* » et lie l'autoformation à des conditions matérielles de genèse et de fonctionnement dans un espace-temps spécifique, la nuit comme champ de formativité privilégié. Partant d'une « *expérience bio-cognitive nocturne* » ce même auteur affirme que « *l'appropriation de l'emploi du temps de cette moitié nocturne (la moitié de la vie quotidienne) par le sujet représente donc un enjeu stratégique majeur pour sa prise de pouvoir de se*

former. Aussi étonnant que cela puisse paraître dans une culture à dominante diurne, la prise de conscience de l'importance de l'utilisation autonome des différentes heures de la nuit semble donc marquer un moment incontournable pour la genèse de l'autoformation (id, p 168).

Si Gaston PINEAU prône la reconstitution de l'histoire de vie à partir du vécu plutôt que du connu, et qui place ainsi l'acteur soi-même pour ne pas dire « seul » au cœur de la construction de sa volonté de s'inscrire dans le processus de l'autoformation, Alex LAINE (2000, pp 29- 43) lui préfère employer le terme de « *métaformation* ». Méta parce que la formation intervient après-coup, à la suite de ce qui a été préalablement vécu. Mais cet auteur prend la précaution de préciser que la métaformation ne peut se faire que si le vécu enfoui est non seulement reconnu par les autres, comme par exemple dans les procédures de reconnaissance et de validation des acquis professionnels (loi du 20 juillet 1992). C'est le récit de vie professionnelle qui est sorte d'inventaire des expériences acquises du demandeur. Mais encore faut-il que cette reconnaissance officielle par les autres soit suivie d'une reconnaissance par l'acteur lui-même comme sujet capable d'apprendre et de jouer un rôle actif. Ici la double valorisation du vécu par les autres et soi-même, qui diffère de l'approche de Gaston PINEAU pour qui l'histoire de vie ou le vécu doivent être le fruit d'un travail réflexif en solitaire à un moment précis du quotidien à savoir la nuit. Ce qui constitue une métaformation d'une autre façon puisque le sujet accède à une conscience et obtient une confiance de base en sa propre capacité à se former. Ainsi pour LAINE (2000, p 40) « *Cette prise de conscience est majeure. Elle constitue la clé de voûte du processus de métaformation, ce qui conditionne l'engagement actif de l'individu dans tout processus et tout dispositif ultérieurs de formation. Elle est la traduction dans le domaine de la formation, de l'historicité comme capacité, à partir de l'analyse réflexive de sa vie passée de se découvrir et d'infléchir sa vie à venir* ».

Réfutant les positions extrêmes d'une déscolarisation ou d'une mort de l'école et le prolongement de l'âge de la scolarité obligatoire, réfutant l'analyse des inégalités et des échecs scolaires en posant les postulats d'une école réelle ou d'une école idéale, Joffre DUMAZEDIER (1980, p 8) propose une sociologie de l'éducation fondée à partir d'un questionnement pertinent plus profond que ces postulats. Il prône une

dynamique possible d'un apprentissage à l'autogestion individuelle ou collective d'un processus éducatif. Pour cela il est selon lui nécessaire d'associer surtout et en plus grand nombre les professeurs des collègues qui ont déjà agi dans des conditions difficiles et vont encore agir en amont plus efficacement. Mais prévient-il, « *Une sociopédagogie de l'autoformation individuelle ou collective ne peut donc naître que d'une réflexion critique sur la liberté pour apprendre* » (id, p 12), mais aussi il faut privilégier le processus affectif avant le cognitif si l'on veut rendre durable une autoformation volontaire ; pour ce faire il est indispensable que le sujet se libère « *des déterminismes aveugles, source de stéréotypes, d'idées toutes faites et de préjugés produits par la structure sociale* » (id, p 12). Ce renforcement de protection et de libération sociale et culturelle procède avant tout d'un « *questionnement concernant les représentations de ce que nous croyons être notre savoir qui déclenche le moteur de ce que l'on pourrait appeler l'appareil cognitif qui est en chacun d'entre nous* » (id, p 20). En prônant l'appropriation de sa formation par l'acteur social cet auteur soutient que l'autoformation serait la gestion individuelle du processus d'éducation.

Partant d'un état des lieux sur le terme d'autoformation au cours des années 80, Philippe CARRE (1992) en réunissant l'ensemble des recherches effectuées sur la question, entre l'Amérique du nord et la France, a dégagé sept courants de recherche. Tout d'abord cet auteur relève l'ambiguïté conceptuelle de cette notion définie de façon générale comme l'ensemble des propositions permettant d'apprendre par soi-même. Autorisant une grande liberté d'interprétation le mot autoformation se disperse entre la solitude de l'apprenant, la disparition du formateur poussée jusqu'à l'abandon pédagogique pour favoriser l'individualisation. Certains assimilent l'autoformation à une démarche réservée uniquement aux adultes.

De cette recherche sur les recherches alors disponibles, l'inventaire des différentes conceptions fait émerger le terme d'apprentissage autodirigé. « *La notion d'autodirection nous est apparue comme fondamentale, tant pour la clarification théorique que pour la « mise en acte » de l'idée d'autoformation en particulier grâce à l'usage du concept de « contrôle » de la formation* » (id, p 2). Ainsi, s'inspirant des travaux d'auteurs américains ayant analysé l'autoformation comme autodirection de la

formation à partir de la notion de contrôle, Philippe CARRE, de cette proposition dégagera trois niveaux de contrôle :

- *« A un premier niveau l'autodirection de l'apprentissage est une question de contrôle des méthodes, ressources, supports, rythme et circonstances de la formation. On retrouve ici la notion d'individualisation des moyens ; la question recouvre un souci méthodologique d'organisation de l'instruction afin de permettre la plus grande liberté d'usage par l'apprenant des ressources éducatives »...C'est le contrôle pédagogique.*

- *« A un second niveau de « conscience intérieure » ou « d'état psychologique », l'autodirection de l'apprentissage recouvrirait le contrôle par l'apprenant de ses motivations, ses besoins, son projet. Ce serait une « caractéristique » de l'apprenant, la manifestation de « trait de la personnalité » qui recouvre des attitudes, des habilités, une certaine perception de soi, concourant à la capacité d'assurer la responsabilité de son apprentissage ». C'est le contrôle psychologique de la formation.*

- *Au delà des niveaux pédagogique et psychologique du contrôle de l'apprentissage, plusieurs auteurs ont pointé la composante sociale de l'autoformation en tant que processus de libération et de « conscientisation » par rapport aux déterminismes éducatifs externes, aux modalités institutionnelles de formation, aux cadres formels de la pensée [...] C'est le contrôle social (id, p 4).*

Donc, d'une définition large de l'autoformation comme apprentissage par soi-même, définition fédératrice de notions variées, Philippe CARRE propose que l'autoformation soit une autodirection de la formation basée sur le concept de contrôle par l'apprenant, à trois niveaux. Bien entendu la trilogie formateur-apprenant-organisation est le rouage nécessaire à l'articulation en interdépendance, avec comme conditions des formateurs facilitateurs, un environnement ouvert de formation et une alternance individuelle-collective.

Alexandre LHOTELLIER (1995-1, pp 231-241) précise que l'autoformation n'est pas l'autodidaxie, mais un acte sensé qui vise une rationalité existentielle. En affirmant que *« l'autoformation peut naître partout où la question est posée. Toute pratique peut en être transformée : ne pas rester élève dépendant, consommateur*

passif d'un savoir dominant », il rejoint ainsi la position de Philippe GABILLIET et Yves de MONBRON qui prônent l'apprentissage permanent face aux exigences de l'environnement. De même la différenciation qui est faite entre l'autoformation et l'autodidaxie exclut toute idée d'un quelconque isolement et de ce fait intègre l'acte autoformatif aux dimensions hétéro et éco. « *L'autoformation c'est la construction de la maîtrise personnelle acquise de mon écoformation, de mon hétéroformation, de ma coformation* » (LHOTELLIER, 1995-1, p 236).

Plus récemment Georges LE MEUR (1995-1, pp 113-124) en se référant au préfixe « auto » utilisé pour caractériser les situations différentes des centres de ressources, des formations individualisées de l'enseignement à distance, des apprentissages autodirigés, de l'enseignement assisté par ordinateur, des formations expérientielles, l'organisation auto éducative, relève lui aussi le flou conceptuel facilitateur de faux consensus. Afin d'éviter toute confusion autour du mot autoformation cet auteur, partant du principe que l'autoformation n'est pas enfermée dans un espace social séparé mais s'insère dans une praxis quotidienne et que les s'autoformants expriment une volonté de pouvoir total sur leur formation compte tenu des contraintes imposées en milieux institués, préfère parler d'autoformation intégrale « *c'est à dire complètement choisie, utilisant les méthodologies [...] ressortit à ce que nous nommons la praxéologie qui se révèle possible dans des divers types de formation* » (id, p 116). La deuxième raison du choix de ne pas employer le terme d'autoformation est pour lui la tentation de « *déconstruire un processus éducatif non imposé, librement décidé par un individu qui souhaite s'approprier des connaissances en fonction d'un projet personnel* » (id, p 116). On comprend mieux la position de Georges LE MEUR quand on sait qu'il a orienté une étude sur une population d'industriels considérés comme des autodidactes qui sont rentrés dans la vie professionnelle avec une formation scolaire faible et ont gravi tous les échelons du métier pour accéder à la classe dominante. En optant pour la prise en compte de la démarche construite par la personne, qui par et dans son agir quotidien, s'autonomise d'une part, et le soutien qu'il apporte à l'école sous réserve que celle-ci réduise le temps de la scolarisation et qu'elle prenne la mesure de l'ampleur de l'apprentissage en situation autoformatif en dehors de toute contrainte imposée et qu'enfin elle s'approprie le rôle premier de

préparer les jeunes générations pour cette autoformation permanente, Georges LE MEUR (1995-1), tout comme Christian VERRIER (1999) se situe comme il le dit, « à la confluence » des deux approches de l'autoformation soutenues par Joffre DUMAZEDIER qui rappelons-le prône une éducation systématique que l'individu se donne à lui-même, et par Gaston PINEAU qui pense que l'autoformation est l'appropriation de la formation par l'acteur social en faisant primer son vécu sur le connu.

Nous proposons d'approfondir la pensée de Georges LE MEUR qui prête à l'acte autoformatif intégral les phases de praxis et de praxéologie comme éléments essentiels de la pratique autodidactique et dans sa forme évoluée qu'est la néo-autodidaxie.

En guise de résumé de cette partie consacrée aux différentes définitions ainsi que l'état de réflexion à travers les différentes approches de l'autoformation, nous convoquerons les travaux de Pascal GALVANI (1992) qui a dégagé trois perspectives d'exploration du processus de l'autoformation, ceux de Nicole TREMBLAY (1996) qui nous propose quatre compétences-clés pour l'autoformation et enfin Philippe CARRE (1997) pour sa représentation « spatiale » composée de « planètes » reliées à des « satellites » dans la « galaxie » de l'autoformation.

4.1.1. Trois perspectives de l'autoformation

Ces courants sont dégagés selon une méthode qui a consisté pour Pascal GALVANI (1992) à partir des définitions et de tous les mots-clés gravitant autour du terme autoformation selon leur sens étymologique, à réunir toute la bibliographie traitant du concept de l'autoformation de 1986 à 1990 et enfin une enquête auprès des formateurs, afin de cerner les représentations qui sont faites de l'autoformation. De ces recherches, Pascal GALVANI fait apparaître trois courants : bio-cognitif, socio-pédagogique et enfin technico-pédagogique de l'autoformation.

♣ Le courant bio-cognitif

Cette première perspective s'inspire de la définition de la notion fournie par le dictionnaire étymologique du Petit Robert, mais prend aussi sa source dans la pensée de Gaston PINEAU (1995-1) qui lui aussi se réfère à la « forme » prise en son sens étymologique. En effet si la « forme » est la résultante d'un processus vital donc biologique et si la « cognition » renvoie à l'action de « soi » au niveau réflexif, l'autoformation se situe alors dans une perspective bio-cognitive. Mais l'auteur nous invite à envisager la formation comme un processus complexe géré par trois pôles : *« soi, (autoformation), les autres (hétéroformation), le monde, les choses (écoformation), l'action de soi (autoformation) se fortifierait en utilisant les forces dont elle dépend, en réaction d'abord, en réflexion ensuite [...] C'est la dynamique réflexive de l'autoformation qui permet d'opérer une boucle vitale où le sujet s'approprie le pouvoir de formation et qui lui permet de se l'appliquer à lui-même »* (id, pp 10-11). Ici le vécu prime sur le connu.

♣ Le courant socio-pédagogique

Cette approche ne se situe plus dans la théorie de la formation mais dans une théorie de l'éducation. L'éducation qui est « conduire vers » ou « emmener » implique la présence d'un médiateur qui peut être un éducateur, un enseignant ou un formateur. Dans ce cas il a interaction entre le sujet apprenant lui-même, l'objet de l'apprentissage, et le médiateur. Ce courant prôné par Joffre DUMAZEDIER (1980) (1993) s'imprègne d'une dimension sociale et pédagogique résultant d'un constat éminent. Selon l'auteur face à une « société éducative » qui offre des multiples possibilités et des différents moyens de se former, et face aux transformations perpétuelles des modes de vie et de travail engendrées par les progrès techniques et scientifiques, une adaptation permanente s'impose à chaque individu qui ne peut plus compter sur les institutions mais doit mettre en œuvre le processus de l'autoformation. DUMAZEDIER soutient que parallèlement à cette dimension personnelle et sociale, le *« système éducatif doit transmettre la méthodologie du travail intellectuel à ceux qui n'ont pas pu l'acquérir ... »* (P. GALVANI, 1992, p 11), car l'approche socio-pédagogique prône l'implication de la médiation sociale dont le rôle serait tenu par le formateur.

♣ Le courant technico-pédagogique

L'individualisation de la formation conçue pour placer l'individu ou le sujet comme acteur principal au centre du processus d'apprentissage, est l'objectif des politiques de formation à grande échelle. Justifiée par une demande forte et massive, la perspective technico-pédagogique répond en quelque sorte à une commande de l'état. Ainsi, des centres spécialisés ouvriront leurs portes à un plus grand nombre de publics afin que l'apprenant se retrouve parfois seul, parfois en groupe avec ses pairs, avec un formateur quelque peu en retrait se limitant au rôle de conseiller. Bien entendu des multiples ressources seront mises à la disposition de l'apprenant. La perspective technico-pédagogique serait dans cette condition permettre à l'apprenant de s'autoformer avec le choix des ressources et la liberté d'agir seul et/ou en groupe. L'objectif de ce courant est de réduire le rôle du formateur tout en proposant des ressources multiples afin de rendre autonome le sujet apprenant.

4.1.2. Les compétences-clés pour l'autoformation

Nicole TREMBLAY dans son article publié en 1996 s'inspire de ses propres recherches sur l'autodidaxie dans le cadre de sa thèse doctorale et d'une étude réalisée plus tard en 1991 qui lui a permis de dégager quatre dimensions qu'elle qualifie de compétences-clés pouvant servir de base de réflexion sur la question de l'autoformation. Notre intention ici n'est pas de développer les dimensions exposées en terme de compétences relevées chez les autodidactes et transposables aux s'autoformants , mais de les énumérer comme partie intégrante de notre synthèse des définitions plurielles de l'autoformation. Car les quatre compétences-clés développées par Nicole TREMBLAY s'intègrent dans un chapitre suivant que nous avons intitulé « Pour une autoformation réussie » ; Il s'agit donc :

- D'apprendre autrement, qui s'oppose aux démarches habituellement observées en milieu formel.
- Apprendre avec les autres notamment en constituant ou en s'intégrant au sein des réseaux.

- Apprendre en action avec une place importante que doit occuper la réflexion.
- Apprendre à apprendre, c'est le méta-apprentissage qui consiste à prendre conscience de ses propres modalités d'apprentissage afin de se dépasser.

A travers les notions, les conceptions théoriques et pratiques il en ressort de l'autoformation comme éléments disparates mais unis par leur gravitation autour d'un centre qui est "apprendre par soi-même". Peaufinée à l'occasion de plusieurs colloques, la configuration de l'état adopté qui nous est présenté dans l'ouvrage de P. CARRE , André MOISAN et Daniel POISSON (1997 et dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (P. CARRE, 1999, p 12) réunit cinq courants majeurs de l'auto formation :

- *"L'autoformation intégrale renvoie au courant ancien de l'autodidaxie, dont le critère d'identification repose sur le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels [...] cette conception initiale de l'auto formation renvoie à la fois au courant historique de l'autodidaxie ouvrière, et aux approches plus récentes de l'auto formation en milieu naturel"*.
- *L'autoformation existentielle* a été définie par G. PINEAU comme un processus "de formation de soi par soi". Ce processus correspond à la visée phénoménologique "d'apprendre à être", "produire sa vie".
- *L'autoformation éducative* recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.
- *L'autoformation sociale* renvoie à toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux en bénéficiant de formes de médiations diverses.
- *L'autoformation cognitive* réunit différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome. C'est l'aspect "métacognitif" de l'autodirection qui renvoie à l'expression "apprendre à apprendre".

Les notions de choix et de liberté président à la décision de l'acte d'autoformation, en revanche le processus cognitif, qui est la construction des connaissances au niveau mental, peut se faire seul ou avec l'aide de médiations. Ainsi, les méthodes qui seront

employées et les stratégies de construction des connaissances recherchées, détermineront l'autodidaxie ou non du sujet social apprenant. A ce stade de l'analyse, il serait intéressant de constater la chronologie des processus de construction de la connaissance recherchée. Dans la stratégie employée par le sujet social décidant de s'autoformer, trois étapes se distinguent les unes des autres.

- D'abord, ce qui déclenche l'envie et le désir de l'orientation vers une démarche auto formative, le moteur qui le pousse à agir : c'est le stade du processus conatif qui est la motivation du sujet.
- Ensuite viendra le stade de la réflexion, le point sur lui-même, nous sommes ici au choix de la stratégie qui sera mise en place au niveau de l'intentionnalité.
- Enfin le dernier stade que nous qualifions de pratique ou de technique consistera à utiliser tous les moyens, tous les outils et toutes les opportunités pour arriver à ses fins. Nous pourrions même faire état d'un dernier stade qui est celui du processus cognitif, mais nous estimons qu'il intègre les techniques employées sur le plan pratique que nous aurons l'occasion de développer. Nous émettons ici l'hypothèse que le sujet social n'accomplit pas des actes gratuits, et que dans une stratégie qui lui est propre, le changement de sa réalité se fera de manière réfléchie. En somme, nous nous proposons de voir ce qui "pousse" un sujet à "rêver de passer à l'action" pour atteindre ses "objectifs" qu'il s'est fixés.

4.2. Le processus conatif

On parle ici de ce qui se passe au niveau for intérieur du sujet lui-même : ce qui le pousse à agir. En effet, il n'y a aucune raison d'agir s'il n'y a pas d'objectif naissant d'une tension ou d'une pression. Cette tension peut provenir de l'extérieur ou de l'environnement, mais elle peut venir de l'intérieur sous forme d'aspirations. Mais certains auteurs insistent sur le fait qu'il ne puisse avoir de motivation sans qu'au préalable le sujet ait effectué sur lui-même un diagnostic. Philippe GABILLIET soutient que *"celui qui décide de prendre sa formation en mains risque, nous l'avons vu, d'être victime d'un syndrome de dispersion [...] afin d'éviter cette dérive, l'apprenant va donc dégager ses propres priorités de développement, priorités sur*

lesquelles viendront se greffer ultérieurement ses projets d'autoformation" (P. GABILLIET, 1998, p 57). Le diagnostic, dans une mise en perspective de l'individu, dans sa dimension globale d'apprenant, portera sur son passé, sur son présent et son futur. Revenir sur son passé permettrait au sujet de s'interroger sur ce qu'il a mieux appris, et ce, avec qui, dans quelles conditions et circonstances.

Examiner sa situation présente permettra de mesurer ses capacités à mobiliser ses forces en situation d'autoformation mais aussi dans une approche systémique, faire le tri de ce qu'il possède et de ce qui lui manque, le diagnostic c'est enfin analyser avec exactitude son milieu environnemental qu'il soit familial, social ou professionnel. Envisager son devenir, si à ce niveau il n'est point nécessaire de l'approfondir car ce "*savoir devenir est toujours constitué d'un subtil mélange de raison et de passion, de besoin immédiat de perfectionnement flottant à la surface d'aspirations beaucoup plus profondes*" (Id., p 59), en revanche, il est nécessaire selon ce même auteur que le sujet fasse une priorité entre ses besoins à court terme et ses aspirations à long terme ; cette hiérarchisation des priorités permettra au sujet de renoncer à accéder à certaines appropriations et de s'engager véritablement dans une démarche ciblée autoformatrice. Une fois cette analyse faite, commencera alors à se dessiner cette motivation qui constituera l'un des enjeux essentiels de sa réussite. Mais Philippe GABILLIET met en garde le sujet sans qu'il en soit toujours conscient, avant de commencer son parcours, sur les risques des raisons qui viennent des autres et celles qui lui appartiennent en propre, "*car seules ces dernières constitueront le socle solide...*" (Id., p 61). Selon ce même auteur au sein même des raisons personnelles, qui lui appartiennent en propre, il conviendrait de distinguer les influences qui ont agi sur ses raisons personnelles.

- Les motivations extrinsèques : sont provoquées par un élément extérieur que ne maîtrise pas le sujet et dont il en est victime. Ainsi, faire plaisir à une tierce personne, vouloir prouver aux autres, se sécuriser dans son travail ou tenter d'obtenir une promotion sociale ou professionnelle sont ces éléments extérieurs qui vont influencer sa motivation personnelle.
- Les motivations intrinsèques : sont fondées sur le plaisir d'agir soit pour donner un sens à la vie, soit pour satisfaire sa curiosité en comblant un vide, soit pour la joie de mieux comprendre le monde.

S'il est vrai que les raisons qui poussent souvent les sujets vers un projet de démarche autoformative sont provoquées par des éléments extérieurs et que par conséquent celui-ci est mû par une motivation extrinsèque, tous les spécialistes s'accordent à affirmer que seules les motivations intrinsèques concourent et contribuent à accompagner durablement un individu qui désire s'autoformer pour envisager une situation nouvelle.

Si le besoin et le plaisir contribuent à déclencher cette envie d'agir, afin de combler un vide ou de changer sa vie, certains auteurs ont approfondi ce phénomène propre à chaque personne. Ainsi Victor VROOM a développé dans les années suivantes ce qu'il appelle "*la théorie des attentes*" (Id., p 120). Cette théorie des attentes ou des résultats escomptés fait ressortir, dans un processus, des systèmes déclencheurs du produit qui est la motivation. Si d'autres auteurs soutiennent que quatre facteurs déclenchent la motivation, à savoir le sentiment de compétence, la valence qui vise par anticipation la valeur de l'état souhaité, la liberté d'action et enfin le plaisir d'apprendre, Victor VROOM les rejoint sous une autre présentation. Ainsi pour lui ces attentes sont de trois ordres, la dernière sera complétée par Philippe GABILLIET. "*Ces trois attentes sont l'expectation, l'instrumentalité et la valence, auquel nous rajoutons un concept complémentaire, celui de maîtrise*" (Id., p 120).

- L'expectation désigne l'évaluation subjective des capacités personnelles du sujet à s'auto former. L'expectation s'assimile ici au sentiment de compétence à.
- L'instrumentalité est le lien opéré par l'apprenant entre son projet et les résultats qu'il est sensé en retirer. Ici il est question du bon choix ou pas. Pour faire un parallèle avec la pensée des autres auteurs, on peut ici assimiler l'instrumentalité à la liberté que le sujet avait à choisir la voie de l'autoformation.
- La valence est "l'importance" qu'accorde le sujet de sa situation future qu'il s'est représentée, l'adéquation entre ce qu'il voulait vraiment et le nouveau "statut" qu'il aura en cas de réussite.
- La maîtrise, dernière attente qui complète cette théorie de Victor VROOM consiste à appréhender les obstacles qui vont éventuellement se dresser devant le sujet tout au long de sa démarche d'autoformation.

Si la motivation est bien le produit de ses attentes, il va de soi que celles-ci sont en interdépendance et en interaction entre elles. L'absence d'harmonie ou la disparition d'une de ces attentes vont influencer l'intensité de la motivation voir même inhiber au point de tendre vers la démotivation.

Une fois ce sentiment fort aura été analysé, une fois cette motivation aura été construite et consolidée, le sujet désirant épouser la voie de l'autoformation va réfléchir, il va se projeter dans un futur virtuel. Ce film qu'il va inventer aura pour principal et seul acteur, lui-même. Le scénario qu'il va créer sera taillé à la mesure de son propre personnage.

4.3. Le processus de réflexion

Certains diront qu'à ce stade le sujet qui dessine son avenir se situe au niveau du "rêve", d'autres diront qu'il est au stade de l'intentionnalité. Poussé par une motivation forte, le sujet quel qu'il soit qui désire changer sa réalité, va d'abord se représenter sa future situation en cas de réussite. Pour concrétiser cette représentation qu'il se fait de son devenir, il va élaborer un projet à savoir quoi faire et comment faire pour réaliser ses aspirations. A ce stade de la réflexion une fois l'auto-analyse réalisée et une fois consolidée sa motivation intrinsèque voir même extrinsèque, l'utopisme est un mot inconnu du sujet, si l'échec est momentanément envisagé, rapidement les résultats envisagés sont positifs. A ce moment précis, il va enfin, toujours au niveau de la réflexion, choisir librement la voie qu'il va utiliser pour s'approprier des connaissances recherchées pour réaliser son but. Soit il décide de redevenir un sujet apprenant en milieu institutionnel en position de dominé par rapport à l'institution, soit il décide de se lancer dans l'aventure de l'apprentissage "hors norme".

Nous nous proposons d'exposer les étapes qui vont successivement occuper la réflexion du sujet dans sa démarche d'autoformation : la représentation, le but recherché, le projet d'autoformation et enfin l'autodirectionnalité vers la méthode la plus appropriée choisie.

4.3.1. La représentation

La représentation renvoie à la culture d'origine et à l'expérience personnelle du sujet. Héritier de cet habitus qui est la structure mentale inconsciente et qui va conditionner ses manières de penser et d'agir, le sujet va faire de sa représentation "sa" vérité. Mais à ce sujet deux courants de pensée vont s'affronter : l'un "fixiste" qui définit l'habitus comme le produit d'une condition sociale d'origine et d'une trajectoire sociale définie sur plusieurs générations et donc qui concourt à la reproduction. L'autre courant "évolutionniste" qui prône à travers des stratégies objectives une orientation vers le changement dans le but d'accéder à un statut social supérieur.

En effet, au regard de la définition, de Pierre BOURDIEU, de l'habitus comme "*systèmes de disposition durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations*" (C. DUBAR, 1991, p 65), dans ce cas souligne ce même auteur, les individus écartent toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leur héritage du passé, et ainsi ils s'orienteront vers tout ce qui est à leur portée. "*Ainsi défini, l'habitus semble exclure toute possibilité de changement social*" (Id., p 66). Refusant ce "fatalisme" Claude DUBAR n'hésite pas à compléter une précision de Pierre BOURDIEU au sujet de la notion "*de stratégie objective*", par "*l'augmentation de patrimoine*" et "*l'amélioration de la position du groupe*". Ce qui lui fait dire : "*Ainsi, reproduire les conditions de production peut signifier vouloir accéder à un statut social supérieur et non pas maintenir son statut d'origine.*" (Id., p 68).

Donc, fortement liée à l'habitus, la représentation est la capacité à conceptualiser le réel. Mais des effets externes positifs ou négatifs peuvent influencer cette conceptualisation. De ce fait la perception, notion assimilée à l'imaginaire et à l'illusion, sera entachée d'une signification implicite ou explicite s'appuyant sur des points de vue autorisés c'est à dire par ceux qui maîtrisent la production. Dans un enjeu de pouvoir en vue de la maîtrise de la production de la représentation (P. BOURDIEU, 1982, p 143), les attributs du "juste" et du "vrai", l'assimilation d'un outil pédagogique moderne à un concept, l'amalgame entre l'objectif et le subjectif

concourent à influencer la représentation. Cette influence sociale va agir sur l'imaginaire. Ce qui fait dire à Hélène BEZILLE : "*Les représentations ont d'autant plus d'impact qu'elles rentrent en résonance avec l'imaginaire social, avec la sensibilité et les valeurs du moment, qu'elles indiquent des solutions simples et de bon sens aux obstacles auxquels sont confrontés les gens dans leur vie quotidienne ou professionnelle.*" (2002, p 371). Cet auteur s'insurge contre la polarisation des discours qui consiste à assimiler notamment l'enseignement à distance à de l'autoformation à tel point que l'on réduit l'autoformation à de l'enseignement à distance. De même elle ne comprend pas l'amalgame qui est fait entre la représentation émancipatrice de la formation et la notion d'autonomie du sujet apprenant ; car pour elle, "*l'autonomie constitue d'ailleurs une valeur convoquée bien au delà du champ strictement éducatif.*" (Id., p 373). En fait, face à la pression de la théorie de "*l'influence sociale*", la représentation est construite à partir de deux positions, une qui valorise la démarche, l'autre qui la disqualifie.

La représentation est la projection dans l'avenir d'un état ou d'une situation, elle va alors peser sur tous les facteurs qui déclenchent et animent la motivation notamment dans la "*théorie des attentes*" de Victor VROOM à savoir l'instrumentalité, l'expectation et la valence (P. CARRE, 1997, p 86). "*Les notions d'expectation, de formation de but ou d'attente de résultat qui forment l'assise théorique de nombreuses conceptions de la motivation traduisent bien cette priorité aux représentations d'avenir dans la dynamique du comportement cognitif*" (Id., p 88). Pour mieux comprendre la pensée de Hélène BEZILLE qui évoque le poids de "*l'influence sociale*" et des "*points de vue autorisés*" c'est-à-dire les pouvoirs publics, sur la représentation, nous devons nous référer aux explications de Pierre BOURDIEU qui distingue deux formes de représentations : les représentations mentales et les représentations objectales.

Faisant allusion aux luttes de classement, "*pour le monopole du pouvoir de faire voir ou de faire croire, de faire connaître ou de faire reconnaître, d'imposer la définition légitime des décisions du monde social*" (1982, p 137), cet auteur insiste sur le poids des représentations objectales que sont les choses ou les actes par rapport aux

"représentations mentales qui sont la perception et l'appréciation de connaissance et de reconnaissance..." (Id., p 135).

Certains auteurs comme J. NUTTIN et G. VERGNAUD font allusion à « l'élaboration cognitive qui permet l'adaptation des expériences individuelles d'un individu qui se représente le monde à travers son expérience personnelle » (P. CARRE 1997, pp 86-87). En effet, si l'on considère que la représentation est commune à un ensemble d'individus et que sa fonction aboutit soit à la création d'un objet ou d'un acte, soit à un événement dont l'image qu'on en fait n'est pas directement observable par autrui, cela implique deux forces d'affrontement : les représentations collectives (le noyau central) et les représentations individuelles (le noyau périphérique).

Le noyau central, qui représente la caractéristique d'être partagé, est stable et assure la permanence de la représentation tout en générant la signification globale de cette représentation.

Le noyau périphérique permet au groupe d'intégrer dans la représentation collective, des variations individuelles liées à des vécus personnels sans pour autant que la représentation centrale ne soit remise en cause.

Dés lors où le sujet apprenant s'est représenté sa situation future, il serait intéressant de s'interroger sur le but précis qu'il s'est fixé en épousant une démarche autoformative.

4.3.2. Le but

En priorisant l'intentionnalité, Jean PIAGET, "*considère l'importance de l'orientation vers un but dans le développement, ce qui implique que ce but soit plein de sens, même si ce sens n'est pas lucide à l'esprit*" (G. LERBET, 1992, p 26). Pour lui le but est le fruit de l'assimilation qui est le processus qui part du dedans du sujet pour bâtir son développement.

Le but, nous disent Chantal SELVA et Guy MISSION est "*la finalité des objectifs*" (P. GABILLIET, 1998, p 63) . Comprendre le but fixé par le sujet permet de comprendre pourquoi celui-ci veut apprendre en s'orientant vers une démarche autoformative. Ces principaux buts peuvent être une orientation professionnelle ou

non, une démarche de socialisation, une recherche d'autonomie par rapport à une dépendance, ou encore une construction identitaire. Malgré les frontières limites qui peuvent parfois se confondre, Philippe GABILLIET nous expose quatre buts (1998, p 63).

- Le but professionnel direct qui augmente la valeur professionnelle de l'individu dans le contexte de l'entreprise.
- Le but professionnel indirect qui confèrera à l'individu une valeur professionnelle sur le marché du travail. Cette formation supplémentaire non imposée par l'entreprise pourra lui servir de monnaie d'échange pour négocier ailleurs ses capacités.
- Le but extra professionnel qui confèrera à l'individu une valeur sociale en dehors de cadre professionnel. Le but personnel de loisirs ou de culture, ici l'apprenant travaille sur sa valeur personnelle à travers l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, ou de savoir être nouveaux à caractère sportif, culturel, artistique etc...
- Le but peut être aussi la construction, la reconstruction ou la recherche d'une identité sociale ou professionnelle. Pour Claude DUBAR il existe quatre processus identitaires typiques (1991, pp 258-259) : "*la transaction subjective peut aboutir à une continuité entre identité héritée et identité visée ou à une rupture, à un décalage, entre la définition de soi dans l'avenir [...]. La transaction objective, articulée à la précédente, peut aboutir à une reconnaissance sociale ou à une non-reconnaissance*". Il est évident que ces quatre processus s'articulent autour de l'identité pour soi et l'identité pour autrui.

Claude DUBAR prend le soin de préciser que "*les configurations identitaires typiques pourraient être associées à des moments privilégiés d'une biographie professionnelle idéale : moment de la construction de l'identité correspondant traditionnellement à la formation professionnelle initiale, moment de la consolidation de l'identité lié à l'insertion et à l'acquisition progressive de la qualification dans les filières des métiers, moment de la reconnaissance de l'identité maîtrisée par l'accès à des responsabilités, moment de vieillissement de l'identité et du passage progressif à*

la retraite" (Id., p 260). Dans le cas qui nous concerne, à savoir des sujets apprenants qui désirent s'autoformer, ces moments n'apparaissent jamais réunis.

Enfin, le but peut être aussi une recherche d'autonomie. Ici, il convient de prendre plusieurs précautions : Hélène BEZILLE (2002, p 372) nous met en garde contre l'association autonomie/autoformation. Pour elle "*l'autonomie constitue une valeur convoquée bien au-delà du champ strictement éducatif*".

La deuxième précaution à prendre est celle de ne pas dissocier les notions d'autonomie à celle de la socialisation.

La troisième précaution est de ne pas confondre autonomie et indépendance. A ce sujet, "*l'autonomie n'est pas à confondre avec l'indépendance, l'isolement, l'individualisme, le solipsisme, car elle est liée inextricablement à la relation [...] ainsi on peut être à la fois très autonome et ne pas être indépendant*" (M. LANI-BAYLE, 2002, p 36).

Ainsi quand L. SAUVE, G. LECLERC et J.R NADEAU, cités par Hervé PREVOST, disent que "*l'autonomisation est le processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main et à se diriger par elle-même dans sa vie en général*", cet auteur tient à préciser que "*cette approche n'isole pas les individus, mais elle leur donne la possibilité d'exister pleinement et de devenir acteurs dans leur société*" (H. PREVOST, 1994, p 25). D'ailleurs selon Francis IMBERT, les biologistes contemporains en parlant "*d'autonomie biologique*" sous-tendent que le vivant est porteur d'une organisation, d'un ordre, à partir desquels il va échanger avec son environnement. On voit bien ici l'absence d'isolement et d'indépendance. "*L'autonomie doit se comprendre comme la capacité du vivant à constituer un monde propre dans lequel rien ne peut apparaître s'il n'est prélevé sur un environnement extérieur et transformé*" (F. IMBERT, 1985, p 8). Il n'est pas inutile de rappeler que l'autonomie ne peut pas se penser comme une fin pré-inscrite dans un plan, mais comme commencement, et entrée dans un processus indéterminé.

Enfin l'idée de l'association autonomisation/socialisation nous est proposée par plusieurs auteurs. Hervé PREVOST parle même des "*phénomènes d'interaction qui les relie*" (1991, p 23). Considérée comme "*processus jamais inachevé, inachevable [...] l'autonomie est contrôlée par une confrontation, un aller et retour permanent*

entre l'autonomisation et la socialisation, entre le sujet et son groupe de vie" (M. LANI-BAYLE, 2002, p 40). Si l'on considère la socialisation comme une "construction lente et graduelle", comme un "développement d'une certaine représentation du monde" (C. DUBAR, 1991, p 24) et donc un processus jamais achevé qui compose avec l'environnement en constante évolution, selon M.A HOFFMANS-GOSSET citée par Hervé PREVOST, "l'autonomie n'est pas figée une fois pour toutes. Mais elle est plutôt comme quelque chose qui se conquiert, qui se vit. Il faut placer l'autonomie dans une dynamique ou rien n'est jamais acquis définitivement" (1994, p 67). Parfois l'adulte qui s'inscrit dans une démarche d'autoformation va agir par anticipation soit par frustration s'il se compare au groupe de référence, soit par souci de prévoyance face à une obsolescence qui se dessine dans une situation de changement probable et futur qu'il veut maîtriser. S'il se compare aux membres d'un autre groupe, et qu'il apprend par avance les normes, valeurs et modèles d'un groupe auquel il n'appartient pas, on parlera alors de "socialisation anticipatrice" (C. DUBAR, 1991, p 58). Une fois faite la représentation de ce qu'il veut être dans une situation future, une fois qu'il s'est fixé le but qu'il veut viser, le sujet social apprenant qui désire s'inscrire dans une démarche d'autoformation pour changer sa situation actuelle, devra élaborer un projet c'est à dire qu'il devra imaginer une stratégie qui lui permettra de passer de l'intention à l'action.

4.3.3. Le projet d'autoformation

Nous situons ici nos sujets dans la phase « en amont de la formation » selon l'expression de Jean Pierre BOUTINET (1990, p 220). De ce fait nous sommes en présence de ce que cet auteur appelle « un projet d'objet », l'objet étant considéré dans l'objectif poursuivi par la formation envisagée.

Nous ne reviendrons pas sur les différents courants de pensée et l'ambiguïté qui règne autour de la définition du concept de projet que nous avons déjà évoqué. Ce qui nous intéresse ici, c'est la crédibilité, la faisabilité et "l'authenticité" du projet d'autoformation. Néanmoins, avant d'envisager ces aspects, nous reprenons la définition que nous donne Philippe CARRE : "le projet représente la concrétisation

d'un processus motivationnel, de transformation de représentations préalables à l'action" (1997, p 89).

En partant de cette définition, on peut aisément considérer que la notion de projet se situe à tous les stades de la réflexion du sujet qui envisage de changer sa réalité pour épouser une situation désirée. Mais les spécialistes soutiennent qu'à ce niveau, c'est-à-dire après sa décision de redevenir un sujet apprenant seul ou pas seul, en milieu institué ou non, après s'être représenté sa situation future en cas de réussite et après avoir su pourquoi il veut s'engager dans cette voie plutôt que dans une autre, même si le projet qui s'assimile encore ici à la notion de représentation puisqu'il reste au stade de l'intentionnalité, à ce niveau, il est question d'une "finalisation" qui tend vers une faisabilité. Marie Agnès HOFFMANS-GOSSET qui place le processus de socialisation dans une perspective dynamique et constructive du projet individuel, soutient que : *"c'est une attitude référée à un projet. Elle ne prend tout son sens que lorsqu'elle est finalisée. Rien n'empêche le projet d'être personnel pourvu qu'il s'intègre à un projet d'ensemble" (H. PREVOST, 1994, p 26).*

Le projet est toujours élaboré par des personnes qui se situent dans un contexte social particulier et à un moment précis, aussi la personnalité de l'apprenant va être impliquée dans le développement et l'élaboration du projet. Afin de dissiper tout mal entendu et de lever toute ambiguïté sur l'intentionnalité et la réalisation, ou entre ce que J. ARDOINO appelle le *"projet visé"* (C. VERRIER, 1999, p 100) qui va s'orienter vers un futur incertain et le *"projet programme"* qui est l'étape ultérieure et donc, l'aboutissement du projet en terme opératoire, il est important de se pencher sur la remarque faite par Georges LE MEUR (Id., p 100) : *"En ce qui concerne les autodidactes du travail que nous avons interrogés, ils s'intéressent plus à un projet d'amélioration socioprofessionnelle. Quelque fois, leur formation semble se réaliser par hasard comme certains apprentissages informels de la vie quotidienne, mais semblent seulement, car leur démarche se positionne dans l'agir, au cœur de leur praxis"*. Cet auteur qui a travaillé sur une population d'autodidactes du secteur agroalimentaire nous fait observer que le projet empreint de représentation ne vise que le statut futur, la forme souhaitée ; à aucun moment le projet ne trace les étapes et les stratégies pour s'appropriier des connaissances nécessaires à la concrétisation du

personnage futur qu'ils ont imaginé être. Ils savent ou non que le parcours qu'ils devront emprunter sera semé d'embûches et d'obstacles qu'ils devront soit éliminer, soit contourner et dans ce cas le projet tel qu'il a été défini sera alors modifié. Ce qu'ils maîtrisent c'est l'obstination, la volonté et la motivation nécessaires pour atteindre le but fixé, mais le "comment" faire pour s'approprier des connaissances reste du domaine de l'incertitude. Ce qui fait dire à C. DANIS et N. TREMBLAY (Id., p 100) *"les autodidactes ne parviennent à énoncer leurs buts personnels d'apprentissage qu'après avoir acquis la maîtrise de certaines connaissances ou habilités (...) les autodidactes se fixent certains buts à atteindre qu'ils réajustent et reformulent au gré des circonstances qui se présentent à l'intérieur de leur domaine d'apprentissage"*. D'ailleurs J.M BARBIER est clair : *"le projet représente la concrétisation d'un processus motivationnel, de transformation de représentation préalable à l'action"* (P. CARRE, 1997, p 89). Ici cet auteur fait la distinction très nette entre le processus motivationnel qui se situe au niveau de la représentation, et l'action proprement dite qui reste du domaine de "l'inconnu" et du non maîtrisable à l'avance. Cela ne veut pour autant pas dire qu'au niveau du "plan", de "l'action", du "programme" qu'il n'y a plus de projet, Nicole TREMBLAY nous rappelle que les sujets n'ajustent et reformulent leur projet au gré des circonstances.

Si l'on part du principe énoncé par Bertrand SCHWARTZ (1994) *« qu'un adulte n'accepte de se former que s'il trouve dans sa formation une réponse à ses problèmes »*, nous émettons l'hypothèse que l'adulte qui désire épouser une situation nouvelle et pour cela s'approprier des connaissances adéquates, fait le tri des informations dont il a besoin. Cette sélection lui permettra d'accéder directement à l'information dont il a besoin, de même il fera l'économie de temps au niveau de cet apprentissage. Ce choix que l'adulte va opérer pour une stratégie qui lui est propre pour atteindre son but c'est l'autodirectionnalité.

4.3.4. L'autodirectionnalité

Selon P. JARVIS, *"l'auto direction implique que le sujet régit, contrôle ou conduit son propre apprentissage"* (P. CARRE, 1993, p 18). Si l'apprenant exerce le contrôle

et la conduite sur le choix des objectifs et les moyens de son apprentissage cela implique non seulement une volonté mais aussi une capacité. Volonté d'apprendre, volonté d'atteindre le but fixé, et aussi capacité à diriger seul ses modalités d'appropriation de savoirs en "*fonction des besoins exclusifs*" (G. LE MEUR, 1993, p 35). Une définition de l'auto direction donnée par M. KNOWLES met l'accent sur les capacités et le désir du sujet d'assurer la responsabilité de son apprentissage. "*Dans son sens le plus large, l'apprentissage auto dirigé décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés*" (P. CARRE, 1997, p 47). Ainsi l'auto direction au-delà du désir et de la notion de capacité, a tout un ensemble de dispositions psychologiques et des capacités qui permettent au sujet de prendre ses responsabilités dans la conduite de sa formation. La prise de responsabilité dans la conduite de sa formation est la résultante d'un ordre chronologique d'étapes préalables à la canalisation de l'énergie du sujet vers le but recherché. Pour R. VALLERAND et E. THILL cités par Philippe CARRE, "*le déclenchement représente le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'une tâche, la direction concerne la canalisation de l'énergie vers le but approprié ; l'intensité caractérise la manifestation observable de la motivation sur le comportement tandis que la persistance est un indice motivationnel qui caractérise l'engagement dans l'action*" (Id., p 56). Mais le maintien du sujet dans cette dynamique et sa capacité de réaction en vue de réajustements éventuels au cœur même de sa démarche nécessitent que celui-ci puisse à tout moment exercer sur lui-même, un triple contrôle : "*le concept de contrôle est depuis longtemps reconnu comme un thème central de l'apprentissage auto dirigé [...]*" (Id., p 94).

- Ainsi le contrôle psychologique mesure l'adéquation entre le projet que le sujet a élaboré et la situation future qu'il a imaginé épouser.
- Le contrôle pédagogique consistera à faire un parallèle entre ses capacités et le contenu de la formation qu'il a choisi de suivre.

- Enfin le contrôle socio-organisationnel ou le contrôle social consistera pour le sujet à maîtriser parfaitement les aléas qui pourraient survenir dans sa vie professionnelle, financière, et environnementale.

Arrivé au terme de ce processus de réflexion, c'est-à-dire après s'être représenté la situation et le statut futurs, après avoir bien ciblé le but qu'il veut atteindre, après avoir élaboré son projet qui lui permettra d'envisager ce futur imaginé, le sujet va prendre ses responsabilités dans la conduite de sa démarche autoformative ; la dernière étape de ce processus de réflexion va se concrétiser par le choix déterminant de ses modalités d'appropriation des connaissances nécessaires à la réalisation de son rêve. Deux alternatives s'offrent à lui, soit il décide de redevenir un sujet apprenant dans un milieu institutionnalisé, soit il décide d'apprendre ce qui lui est nécessaire et précisément nécessaire "en marge de la société" et d'une manière "hors norme".

4.3.5. L'autodidaxie

Il conviendrait avant tout de se poser la question de la liberté du choix du sujet. A-t-il les moyens de choisir comment il doit se former pour atteindre sa situation future souhaitée, dans ce cas il assumera pleinement et seul ses responsabilités quelle que soit la modalité choisie, ou bien n'a-t-il pas d'autre choix que d'apprendre "sur le tas" au gré des circonstances et des opportunités qui s'offrent à lui ? Dorénavant et déjà nous éliminerons tout de suite la forme archaïque de l'autodidacte "orphelin de la culture" évoluant en marge de la société qui apprendrait "seul et sans maître". Nous ne rejoignons pas non plus la position extrême évoquée par Jacques GUIGOU (J. GUIGOU, 2002, p 26) qui verrait en chacun d'entre nous un s'autoformant perpétuel qui dans un besoin de perpétuer l'espèce doit se mettre en phase avec la société capitalisée et de ce fait, éliminerait "l'autodidaxie". Il est vrai que pour lutter contre l'obsolescence des savoirs et "rester dans le coup", chaque individu se doit de lutter en permanence pour s'adapter à l'évolution technique, technologique, mais il s'agit ici non pas d'une action "inconsciente" de réactivité volontaire ou contrainte face à une nouveauté (exemple le passage d'un régime économique et/ou politique à un autre ou

d'une monnaie à une autre) qui nécessite une réaction individuelle ou collective en passant par un apprentissage programmé ou une appropriation des techniques au cœur de l'action en situation réelle. Nous envisageons ici l'individu aspirant à transformer sa réalité suite à une rupture avec un système, un échec face à une tentative, ou une insatisfaction de sa situation actuelle, qui réfléchit, qui imagine, se fait une représentation de son nouveau personnage, qui se fixe un but à atteindre et qui se pose la question de savoir comment y arriver. C'est un sujet réflexif, capable de faire le point de ce qu'il est et de ce qu'il veut devenir, qui décide de modifier ce dont à quoi il est voué, qui veut échapper à la "reproduction". Il connaît ses faiblesses et veut les combler, il procède à une analyse systémique qui prend en compte, non seulement lui-même, mais son environnement susceptible de favoriser sa démarche mais aussi les conditions extérieures sur lesquelles il ne peut pas agir directement mais contourner, moduler, ou éviter tout en gardant son regard sur ce qu'il veut c'est-à-dire le but qu'il s'est fixé. Élément d'un espace social auquel il appartient, en toute liberté, ce sujet aspirera dans un processus de socialisation et/ou de construction ou de reconstruction identitaire, de décider lui seul de ce qu'il veut devenir : c'est la décision de l'orientation vers l'autoformation. La responsabilité des modalités d'apprentissage et des stratégies d'appropriation des connaissances nécessaires pour incarner cette nouvelle "forme" souhaitée n'incombera qu'à lui seul. En s'appropriant, s'intégrant, et s'immergeant dans l'action qu'il va entreprendre, le sujet social qui désire redevenir un sujet apprenant ne pourra jamais attribuer à une autre personne les raisons de son échec ou tout simplement de son succès ou de sa réussite.

Quand nous posons le problème de choix ou non qu'a le sujet d'apprendre en situation d'autodidaxie, nous mettons en opposition l'acte volontaire du sujet qui, soit pour cibler ce qu'il veut acquérir, soit pour gagner du temps, ou tout simplement refusant de redevenir le sujet apprenant en milieu institutionnel, choisit délibérément la voie de l'apprentissage hors norme. A l'inverse, nous rencontrons aussi des sujets qui s'inscrivent dans la même démarche d'appropriation des savoirs mais qui n'ont pas choisi ; ils se retrouvent malgré eux dans une réalité telle que d'autres possibilités n'existent pas : c'est ce que Georges LE MEUR appelle "*l'autodidacte par obligation*" (1998, p 191).

Il serait intéressant à ce niveau de se pencher sur les raisons qui font qu'un certain nombre d'individus, qu'ils soient volontaires ou contraints, se dirigent vers cette voie parallèle d'appropriation de savoirs.

En insistant fortement sur le caractère primordial de l'existence de l'école ou de la formation initiale, Georges LE MEUR (1998) se fait l'avocat d'un compromis entre les deux extrêmes que sont la « *sur-scolarisation* » et la « *déscolarisation* » (I. ILLICH, 1971). Afin d'éviter ce qui a déjà été largement démontré, à savoir que l'école concourt à la reproduction sociale et contribue de ce fait à favoriser la classe des dominants, pour cet auteur, la formation initiale devrait préparer les individus au passage de l'hétéroformation à l'autoformation. Dans la société post-industrielle qui est la nôtre aujourd'hui, tout semble favoriser le développement de l'autoformation qui mène souvent à l'autodidaxie. D'abord les formations "proposées" ou "imposées" par les entreprises ne visent qu'à servir les 'intérêts financiers et productifs de celles-ci. Les souhaits de l'individu sont très rarement pris en considération. D'où l'expression employée par cet auteur "*l'autocensure*" du salarié qui va déclencher ce besoin d'autoformation.

Ensuite l'obsolescence des savoirs, dans une société au sein de laquelle les innovations sont fortement encouragées, sera la résultante d'une avancée trop rapide de la technologie. Toujours selon Georges LE MEUR (1998), le marché disponible de la formation d'une manière générale, n'associe pas les sujets aux réflexions portant sur le rythme, le contenu, et à l'organisation même des formations. Enfin ce qui incite les individus à s'orienter vers une autoformation qui leur confère toute une autonomie et une émancipation, c'est la marge de liberté que dégagent les temps libérés avec la réduction du temps de travail. Quelles qu'en soient les raisons, que les sujets soient contraints ou volontaires, "*un dénominateur commun subsiste, à savoir que le sujet social apprenant décide ou non de se former et prend en charge tous les pouvoirs sur son éducation [...] la volonté d'accéder à une culture générale scientifique, culturelle, technologique, distincte de celle impulsée par la classe dominante explique aussi cette détermination. La prise de pouvoir sur ses formations et l'adoption de ses modes et sources d'information constituent la démarche première en œuvre dans la nouvelle autodidaxie de sujet social*" (1998, pp 32,42).

4.3.6. De « l'ancien style » au « nouveau style »

Né en France au 16^e siècle, le mot autodidacte qui désignait cet "être" "solitaire", "déhérité de la culture", "issu de la classe dominée" et qui caractérisait un "apprentissage seul et sans maître" ont largement contribué à véhiculer une image plutôt "négative" de l'autodidacte. La mutation économique et la massification de l'école de nos jours fait apparaître un public hétérogène qui a connu une période de scolarisation plus ou moins longue et qui fait émerger un nouveau style d'autodidactes. "L'autodidacte ancien style" était principalement celui qui avait été exclu brutalement et précocement de la sphère culturelle..." (C. VERRIER, 1999, p 41). Pierre BOURDIEU complète cette définition de l'ancien style de l'autodidacte en précisant que « *dans un souci de prouver leur appartenance, ces mêmes autodidactes auront une tendance à donner la preuve de leur culture alors même qu'on ne les leur demande pas* » . Non pas que cette attitude et cette forme d'autodidaxie quelque peu orthodoxe n'existe plus, mais faute d'études et de recherches suffisantes, à cette époque, l'autodidaxie ne peut plus se contenter de ce stéréotype dont la trajectoire a été brutalement interrompue voire même inexistante au sein des institutions. Aujourd'hui avec la généralisation de la scolarité et l'obligation scolaire, les individus qui s'inscrivent dans la démarche autodidactique ne sont pas forcément des frustrés de l'école comme leurs aînés. Christian VERRIER nous précise que "le fait de voir cette présence prolongée à l'intérieur du système enseignant "mal récompensée" va développer chez eux un rapport à l'école qui ne sera plus de "dévotion exaltée" mais qui sera à la fois "affranchi et désabusé", "familier ou désenchanté". Ce modèle "ancien style" ne saurait à lui seul aujourd'hui définir l'ensemble des personnes que l'on peut considérer comme des autodidactes et il faut lui ajouter le modèle "nouveau style" dont les caractéristiques vont être sensiblement différentes" (Id.,p 42). Bien qu'il reconnaisse que "la présence des autodidactes "nouveau style" n'implique pas la disparition des autodidactes "ancien style"", Claude POLIAK et l'UNESCO selon Christian VERRIER (1999) identifient chacun deux profils d'autodidactes, les "vrais", les "faux" et la forme "prolétarienne" ou "aristocratique".

Pour Claude POLIAK, les "vrais" autodidactes sont ceux qui auraient été exclus d'une manière précoce du second cycle long de l'enseignement secondaire. Pour eux l'objectif sera de rattraper un retard ou de combler des lacunes et ce dans un apprentissage hétérodoxe c'est-à-dire non institué. Les "faux" autodidactes en revanche seront ceux qui auront achevé leur scolarisation secondaire jusqu'au bout et qui considèrent eux-mêmes qu'ils n'ont pas le niveau du baccalauréat. Rappelons que Claude POLIAK a choisi d'étudier les autodidactes sans le Baccalauréat et qui étaient inscrits à l'université de Paris. De même il considère comme "faux" celui qui sort de la classe de seconde, dont le père est professeur et comme "vrai" celui qui sort de la classe de seconde dont le père est ouvrier. Ces définitions sociologiques prennent en compte l'interruption scolaire et l'origine ainsi que le niveau de vie des parents. L'UNESCO citée par Christian VERRIER opère elle aussi une différence entre celui qui par plaisir va privilégier la voie autodidactique et qui donc sera une forme d'autodidaxie "aristocratique" et par opposition, celui qui n'a pas d'autre choix que de prendre le chemin de l'autodidaxie, ce sera la forme "prolétarienne". Nicole TREMBLAY citée par Christian VERRIER (Id., p 33) semble rejoindre la position des experts de l'UNESCO en proposant trois catégories d'autodidactes :

Il y a d'abord ceux qu'elle considère en "transit" c'est-à-dire en situation provisoire, une fois que le besoin (ponctuel) personnel ou professionnel satisfait, il se peut que cette forme d'apprentissage cesse.

Ensuite il y a ceux qui n'ont pas d'autre choix possible, ne pouvant se joindre à une activité éducative à cause d'un handicap physique, matériel, ou psychologique, ils seront contraints de suivre la voie auto didactique, selon Nicole TREMBLAY, ce sont des "autodidactes par carence". Georges LE MEUR les appelle les "autodidactes par obligation" (1998, p 191).

Enfin, il y a ceux qui "privilégient" ce mode d'apprentissage. Correspond à l'autodidaxie "aristocratique", Nicole TREMBLAY va les qualifier "d'amateurs", car dit-elle *"la profondeur de leur intérêt les hisse souvent au rang d'expert dans un domaine donné"*.

- Plutôt que de circonscrire l'autodidaxie à une sorte de personnage stéréotypé, ce qui serait d'ailleurs incomplet et réducteur, il est nécessaire de situer la place exacte de

l'autodidaxie au sein de la "*galaxie de l'autoformation*" telle qu'elle est exposée par Philippe CARRE (1997, pp 20,24). L'idée de "galaxie" est née à la suite d'une étude prescrite par la délégation à la formation professionnelle, étude qui a consisté à faire l'état des lieux de l'autoformation.

La plupart des auteurs s'accordent à "ranger" l'autodidaxie, qui est une forme d'autoformation, dans le courant de l'autoformation "intégrale" mais quand on sait que cette conception initiale de l'autoformation renvoie au courant historique de l'autodidaxie (qui se forme tout seul et sans maître) et aux approches plus récentes de l'autoformation en milieu naturel (éco-formation), cette classification élimine d'emblée les autodidactes "nouveau style". Georges LE MEUR prend la précaution de préciser afin d'éviter toute confusion que "*la véritable autoformation "intégrale", est celle où le sujet garde un pouvoir total sur ses choix*" (C. VERRIER, 1999, p 37). Il y a nécessité de rapprocher les deux concepts d'autoformation "intégrale" et d'autodidaxie mais non pas fusion et confusion. Même si le domaine des connaissances recherchées par le sujet demeure spécifique et précis en fonction de ses besoins inclus dans un projet, celui-ci pendant son parcours en autoformation, recevra toujours des informations venant "des autres" et qui viendront ainsi compléter et enrichir ce qu'il apprend par lui même. "*A l'issue de son existence, il est devenu impossible de dire d'une personne qu'elle s'est instruite totalement seule, pour la totalité de ce qu'elle sait. Un tel personnage, autodidacte "intégral" est un rêve, sans doute inventé pour donner raison à l'étymologie*" (Id., p 114). Ce même auteur poursuit en soutenant que "*le statut d'autodidacte n'est certainement plus acquis une fois pour toutes ; il peut s'acquérir, se perdre, se retrouver à nouveau même après un apprentissage hétéroformatif classique [...] Ce n'est donc pas une personne massivement et mythiquement autodidacte qu'il convient de s'intéresser, mais bien plutôt à ces phases d'autodidaxie variables quant à leur durée, succédant ou précédant des phases d'hétérodidaxie avec lesquelles elles interfèrent sans cesse*" (Id., p 116).

Cette proposition retient fortement notre attention et nous incite à nous pencher sur les modalités d'appropriation des connaissances à une période où le sujet s'est inscrit dans son projet de transformer sa réalité actuelle pour envisager une situation nouvelle.

C'est cet itinéraire d'autodirectionnalité et les modalités d'apprentissage au gré des aléas du parcours qu'il convient alors d'étudier.

Face à la pluralité autodidactique et aux nombreux visages extrêmement divers qui constituent l'hétérogénéité des sujets et leur singularité dans leur démarche autoformative, il convient dès lors d'adopter une définition qui corresponde à la fois à "l'ancien style" et au "nouveau style" d'autodidacte.

5. Autodidacte et autodidaxie

« *Que l'on évoque l'autodidaxie et la figure de l'autodidacte surgit aussitôt* » (BEZILLE 2001, p 1). Ce constat de Hélène BEZILLE est révélateur de l'association implicite qui est faite entre le sujet lui-même et les pratiques. Le regard dissociatif à ce niveau s'impose pour deux raisons essentielles. D'abord les autodidactes nouveau style que Georges LE MEUR nomme les « *néo-autodidactes* » (1998) n'est plus ce stéréotype inspiré par les autodidactes ouvriers du début du siècle dernier, ensuite, sommes-nous certains de ne pas participer à cette pratique de l'ombre.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'autodidaxie non pas en faisant abstraction au personnage lui-même, mais en se penchant plus particulièrement sur l'acte d'apprendre. L'étude des différentes stratégies développées pour s'approprier des savoirs spécifiques hors milieux institués contribue ainsi à démystifier le personnage que la représentation populaire a longtemps et longuement imagé et stéréotypé.

L'autodidacte :

L'utilisation d'une image ou d'un symbole a longtemps été nécessaire pour immortaliser dans le stéréotype, « celui qui apprend sans maître ». Tel Prométhée qui porte en elle une tendance à la révolte, « *l'autodidacte apparaît alors comme défiant le savoir et ceux qui le possèdent légitimement et le transmettent, conquérant solitaire et profane de cette parole qui ne l'a pas touché dans sa jeunesse* » (VERRIER Sans Date, p 2). Toujours selon ce même auteur, « *Par cette accumulation d'images,*

l'autodidaxie est un fantastique réservoir d'imaginaire [...] » (id, p 1). « Comme tout imaginaire, celui tissé autour de l'autodidaxie emprunte aux mythes, aux symboles, à la métaphore, aux figures poétiques, et par le développement de ces images, l'autodidacte participe à sa façon de cette mise en scène du drame continu de l'être humain, c'est à dire de sa condition d'homme se débattant aux prises avec ce qui le harcèle, avec ses pulsions que la psychanalyse met à jour, avec ses angoisses, ses croyances, ses ambitions ». (id, p 2).

« La face positive et valorisée montre un personnage au fort potentiel créateur dont la volonté de « réussir » défie tous les obstacles »

« La face négative montre un personnage qui a choisi l'auto-apprentissage par défaut, dans une démarche laborieuse et désordonnée, dans une quête réparatrice illusoire » (BEZILLE 2001, p 2).

5.1. Les pratiques autodidactiques

Si nous excluons l'image négative véhiculée par la représentation individuelle et collective du stéréotype de l'autodidacte notamment du début du siècle dernier, Hélène BEZILLE nous explique comment les pratiques autodidactiques non seulement nous éloignent de cette figure ancienne, mais font apparaître un mode d'apprentissage que chacun d'entre nous avons ou bien activons à tout moment de notre vie quand nous devons inventer une solution à un problème non vécu jusque là.

« Les pratiques autodidactiques concrètes entretiennent des relations très lointaines avec cette figure qui ne doit pas nous laisser croire qu'il existerait une identité autodidacte [...] L'autodidaxie nous est familière à tous, elle habite notre vie quotidienne. Elle est au cœur du rapport le plus élémentaire de chacun au savoir [...] Elle constitue un mode d'apprentissage profondément inscrit en chacun d'entre nous, que nous « activons » comme une ressource en quelque sorte première dès que nous sommes par exemple contraint d'inventer des solutions inédites à un problème particulier » (BEZILLE, 2001, p 4).

Pour cet auteur qui s'inspire de ses propres recherches et de celles des autres membres du GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France), trois

grandes fonctions concourent à l'étude approfondie des pratiques autodidactiques. Ces trois phases constituent une dynamique vitale observée auprès des sujets qui ont fait l'objet d'études récentes.

Si au début il est question « *d'orientation, de production et de régulation* » (H. BEZILLE, 2000, p 3), Hélène BEZILLE va plus tard approfondir ces phases de dynamisme en soutenant que ce mouvement se traduit par des étapes « *d'initiation, de création et d'adaptation* » (2001, p 4).

5.1.1. Initiation

C'est une phase de recherche de nouveaux horizons. L'individu va ici tenter de s'intégrer à de nouveaux groupes de référence par rapport à son groupe d'appartenance. La volonté d'acquérir des savoirs jusqu'alors méconnus, va l'obliger à s'organiser au niveau du choix de son orientation future, pour cela il va se constituer ou s'intégrer à un réseau en s'appuyant sur des personnes ressources qu'il aura au préalable identifiées. Il va aussi décider d'acquérir des compétences ou de nouvelles compétences indispensables à son fonctionnement futur ; l'enjeu est ici sa transformation identitaire.

5.1.2. Création

A ce stade de découverte, la relation au savoir nous dit Hélène BEZILLE est « *souple et ouverte* » (id, p 5). L'individu développe ici un goût pour l'inconnu, le nouveau et ce, avec une certaine tolérance face à l'incertitude ; il accommode aussi des savoirs hétérogènes. Il est capable de manager son projet « *c'est à dire une compétence à construire, organiser, planifier, gérer un projet de bout en bout, depuis la conception de celui-ci jusqu'à sa reconnaissance finale* » (id, p 6). En raison des exigences de la tâche à accomplir et de la nature novatrice de son projet, l'individu développe ici des qualités d'inventeur, de créateur ou d'innovateur.

5.1.3. Adaptation

En fonction du domaine visé, que celui-ci soit le monde professionnel, la vie quotidienne ou les activités de loisir, une capacité à réagir face à la complexité et à l'imprévisible sera alors développée. L'improvisation trouve ici toute sa dimension notamment dans les pratiques de bricolage nous précise Hélène BEZILLE (2001). La notion de réactivité prend aussi tout son sens à ce stade face à la crise sociale et professionnelle.

6. Quelle définition de l'autodidaxie?

Après avoir opté pour le choix de déconnecter l'autodidaxie de l'autodidacte, l'autodidaxie de l'autoformation, l'autodidaxie de l'autoformation intégrale pour tenir compte d'une réalité contemporaine bien vivante, socialement importante, peut être de plus en plus répandue et enfin l'autodidaxie de la figure de l'autodidacte; en prenant le soin d'expliquer l'option pour la formule auto-apprentissage qui traduit mieux la préparation à la pratique d'un métier ou aux rudiments de connaissances nécessaires à ce qui nous intéresse, Christian VERRIER définit l'autodidaxie comme un auto-apprentissage (1999, p 85).

Le volontarisme dans cet acte d'auto-apprentissage qui traduit l'intentionnalité, et le différencie de l'apprentissage imposé comme "*violence symbolique*" de Pierre BOURDIEU. Contrairement à l'autodidacte décrit comme "*celui qui n'a pas de diplôme(s), celui d'aujourd'hui peut en posséder et n'appartient pas forcément à la classe dominée ou du moins n'est pas systématiquement un "enfant du peuple"*". (C. VERRIER, 1999, p 87).

Cet auto-apprentissage volontaire s'effectue en dehors de tout cadre hétéroformatif organisé. Cette précision n'exclue pas l'apprentissage par les autres (hétéro), elle élimine le cadre organisé qu'est le système éducatif. Car bien entendu l'auto-apprentissage par les autres peut se faire dans le monde associatif, syndical, professionnel, etc...

Le recours à une personne-ressource nous précise ce même auteur peut être éventuel et/ou ponctuel. En effet la personne-ressource ne s'impose pas mais répond aux sollicitations et aux questions posées. Ces précisions apportées, Christian

VERRIER nous propose la définition suivante : "*L'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource*" (1999, p 83). Cette définition semble parfaitement nous convenir et nous la prenons momentanément à notre compte.

Après avoir analysé le processus conatif et le processus de réflexion qui met en évidence, la représentation de sa situation future, le but qu'il se fixe, et le projet d'autoformation, nous nous proposons de voir comment le sujet par et dans l'action, construit ses connaissances au gré des opportunités qui s'opposent à lui, selon son rythme et ses besoins.

II - PROCESSUS TECHNIQUE

C'est le stade de l'apprentissage proprement dit au cœur de l'action. Certains auteurs soutiennent que l'apprentissage autodidactique se fait d'une manière "désordonnée", "incohérente" et "non planifiée". Peut-être est-ce dû à la diversité des sujets n'appliquant pas forcément les mêmes techniques. D'autres auteurs verraient au contraire une cohérence au sein de cette désorganisation par rapport au système institutionnel qui ne le permet pas. "*Sommes-nous en présence d'une manifestation d'un apprentissage anarchique, incapable de définir là où il va, ballotté au gré des circonstances et ne trouvant jamais de cohérence, ou serions-nous plutôt confrontés à un apprentissage adulte qui s'invente au fil du chemin, qui ne peut faire autrement que de s'inventer en fonction du fortuit et de la mise en action d'une indispensable créativité, qui ne peut absolument et totalement être déterminée à l'avance, malgré les projets, programmes, tactiques et stratégies mis en place ?*" (Id., p 111). Christian VERRIER pose ici non pas l'anarchisme de l'apprentissage hors milieu institué, mais une manière particulière d'appropriation de savoirs chez l'adulte qui fait montre d'une capacité exceptionnelle de transposition et d'adaptation en fonction des circonstances qui s'offrent à lui. Animé d'une "*nécessité de survie*" selon G. PINEAU, cité par Christian VERRIER (p 26) pour qui l'autodidaxie serait en quelque sorte "*la phase*

ultime d'une éducation réussie", l'adulte dans ce cas fait preuve non seulement d'une aptitude à se frayer lui-même son cheminement à travers une masse d'informations en choisissant uniquement l'essentiel "vital" dont il a besoin, mais aussi est capable d'exercer sur lui-même le "*contrôle pédagogique*" prôné par Philippe CARRE (1997, p 94) qui se traduit par une capacité auto-évaluative, et ce dans une démarche réflexive de "méta-cognition" qui est la réflexion sur ses propres modalités de construction de la connaissance. Dans cette phase de socialisation qui consiste à accumuler des savoirs et cette capacité de transposition face aux problèmes inattendus, l'adulte fait preuve de ce que Georges LE MEUR appelle "*une compétence transversale*" (1998, p 65).

L'une des modalités d'apprentissage décrite par de nombreux auteurs serait l'utilisation de "personne-ressource".

1. Personne-ressource

Afin de différencier la personne-ressource du maître, Christian VERRIER prend la précaution, dans sa définition de l'autodidaxie, de préciser les termes "éventuellement" et "ponctuellement". En effet cela exclut toute idée de précepteur ou de "maître" (Gourou) qui désigne la fonction de maître spirituel en Inde¹. V. de LANDSHEERE citée par Christian VERRIER nous propose la définition suivante : "*Personnes-ressources qui, par définition, ne s'imposent pas, mais peuvent répondre aux questions qui leur sont posées*" (C. VERRIER, 1999, p 81). Georges LE MEUR lui préfère parler de "*médiateurs*" dont font utilisation les autodidactes, mais ce rapport aux autres fait ressortir non pas une ou des personnes possédant une culture très large pouvant répondre à toutes les questions et qui feraient partie d'une sorte d'intimité de l'autodidacte, ou d'une personne affinitaire, mais plutôt des "experts" (1998, p 203). Cette quête d'experts va se faire dans l'activité professionnelle mais aussi dans des activités connexes. "*Les autres jouent un rôle essentiel en autoformation, d'abord*

¹ Soulignons au passage afin de lever toute ambiguïté qu'en Orient (en Inde et au Tibet pour l'apprentissage de la spiritualité religieuse et en Chine pour l'apprentissage des Arts Martiaux), l'enseignement aux disciplines religieuses, musicales et de défense qui se dispense dans des monastères est gratuit. De même, ce n'est pas le disciple qui vient au maître, mais celui-ci qui choisit son disciple quand ce dernier est jugé "apte" à recevoir les enseignements.

parce qu'ils peuvent lui apporter les connaissances nécessaires qu'il n'a pas [...] Mais aussi le risque d'erreur sera moindre s'il a la possibilité de discuter de son projet avec des spécialistes ou des pairs" (Guy BONVALOT, 1995, pp 139-141). Mais précisons ici que la personne-ressource n'est en aucun cas une présence "à temps plein" sinon celle-ci serait alors assimilée à l'enseignant en système éducatif, d'ailleurs lorsque Georges LE MEUR associe cette personne-ressource à un médiateur, Cécile DELANNOY le fait aussi en expliquant que même dans la formation initiale, dans "la participation à une sorte de révolution pédagogique, s'est opéré un véritable changement de rôle : d'enseignants qu'ils étaient, ils sont devenus ce que nous appellerions des médiateurs" (1992, p 81). Si l'enseignant dans le système éducatif devient médiateur, a fortiori en système hors institution, le médiateur utilisé par l'autodidacte est une véritable personne-ressource qui n'impose pas ses connaissances mais répond aux sollicitations et ce seulement en fonction de la demande précise qui est formulée. Ici il n'y a pas de situation dominé/dominant, on peut même émettre l'hypothèse que cette personne-ressource puisse aussi être un référent qui sert de "carburant" nécessaire à l'alimentation de la "machine motivationnelle" du sujet en situation d'apprentissage autodidactique ; car nous avons vu que même animée d'une motivation intrinsèque , cette motivation peut être déclenchée par un élément extérieur au sujet lui-même. Dans ce cas cette personne-ressource pourrait être celui ou celle à qui le sujet a voulu faire plaisir, ou celui ou celle qui l'aurait encouragé ou soutenu dans sa décision d'emprunter la démarche autodidactique. Que cette personne-ressource ait un rôle important au niveau du processus conatif du sujet apprenant ou un rôle d'aide à la construction de la connaissance au niveau cognitif, nous ne pouvons ignorer que "la méditation humaine constitue le chaînon indispensable à la construction de la pensée" (Id.,p 81). Cette affirmation nous est faite aussi par Philippe GABILLIET et Y. de MONTBRON "il est enfin des domaines, souvent liés aux précédents, où aucun apprentissage et surtout aucun perfectionnement ne peut se faire hors de la relation à l'autre" (1998, p 52). La présence de la personne-ressource dans le processus de la construction des connaissances de l'autodidacte fait ainsi disparaître la notion de solitude qui le qualifiait de "Robinson Crusoé de la connaissance" et fait donc apparaître un relationnel qui n'est pas du même type que

celui imposé par l'hétéroformation, car selon Christian VERRIER, "*ces modalités sont fondées sur une dimension et un besoin affectif beaucoup plus opérants*" (1999, p 80).

2. Recours à des pairs

Dans la "*logique des classes*", Pierre BOURDIEU soutient que fonction de leurs propriétés, de leurs dispositions et de leurs goûts, les gens inscrits dans un champ social de par leur "position" (ce qu'ils sont réellement à cause de leur habitus et de leurs origines) se retrouveront dans un même espace social. « *La proximité dans cet espace social préconise au rapprochement* » (1994, p 26). Georges LE MEUR (1998) a observé ce phénomène lorsqu'il a orienté son étude vers les autodidactes du secteur agroalimentaire. Le rapprochement des pairs, confère d'abord une "légitimation" des savoirs appris. Ensuite se rapprocher des pairs, permet à l'autodidacte de connaître toutes les facettes de son métier. L'autodidacte développe ainsi un certain nombre de savoirs sociaux et tisse avec certains membres des groupes de référence des rapports de collaboration et d'entraide. Au delà de ce cadre restreint qui est le monde professionnel, l'autodidacte va tenter de "*multiplier les contacts avec les pairs*" (1998, p 73), et ce, nous précise t-il, dans des activités périphériques mais néanmoins liées à l'entreprise. Ainsi, à l'occasion des réunions du comité d'entreprise, les réunions des sections syndicales ou les associations sportives de l'entreprise, son implication dans ces activités va générer des démarches de formation socio-professionnelle. Cette technique d'apprentissage dans ce cas précis, a été observée chez des autodidactes en milieu professionnel qui aspirent à des postes de responsabilité au sein de la hiérarchie dirigeante. Cette technique qui consiste à s'immiscer dans la vie professionnelle et sociale de sa classe d'appartenance auprès de ses pairs, pour s'en éloigner plus tard, et retrouver la classe supérieure, sera pour l'autodidacte un moyen d'être en conformité avec les attitudes attendues par les hiérarchies car il aura connu alors toutes les facettes de son métier, et toutes les différentes strates de l'entreprise.

3. Recours à des experts

Alors que tout laisse à penser que la construction de ses connaissances se fait dans un désordre, pour ne pas dire dans "l'improvisation" la plus totale, l'autodidacte construit graduellement son apprentissage. Il sait ce qu'il veut devenir et pour cela, il ira à l'essentiel de ce dont il a besoin pour y parvenir. Ses lacunes sont répertoriées, pour les combler il va donc cibler les informations nécessaires. Pour cela il va repérer les personnes susceptibles de lui apporter une réponse précise à ses interrogations. Si dans un premier temps il s'agit de connaître les bases du métier qu'il veut exercer, le deuxième temps sera consacré à la maîtrise parfaite en vue de la spécialisation qui implique le passage du savoir tout court aux "*savoirs savants*" (G. LE MEUR, 1993, p 42). Ne perdons pas de vue que le temps est un élément essentiel dans le processus d'apprentissage de l'autodidacte, temps contre lequel il doit constamment lutter car son objectif est double, non seulement combler son retard pour être à la hauteur des autres, mais surtout les dépasser. La quête de la spécialisation et du degré d'expertise va donc pousser l'autodidacte à détecter les spécialistes ou les experts en la matière qui lui fait défaut.

Ce qui fait dire à Georges LE MEUR "*il apprend ce qui lui semble essentiel pour ses activités. Il trie ses informations et repère les sources adéquates en rapport avec ses attentes*" (2002, p 304). L'autodidacte précise cet auteur va donc repérer les personnes en fonction de leurs compétences affichées. Ainsi, les constructeurs qui vendent leurs produits seront sollicités pour les explications précises quant au fonctionnement détaillé sous forme de démonstration. Ces experts repérés par l'autodidacte seront aussi des comptables, des commerciaux. Sans pour autant qu'ils soient constitués en "réseau" et qu'ils s'en rendent compte, chaque expert aura constitué le maillon indispensable à la fabrication de la chaîne et aura participé à la construction pierre par pierre de "l'édifice" de la nouvelle "forme" qui se dessine en la personne de l'autodidacte qui sera l'expert pluriel de demain. Si les experts désignés par Georges LE MEUR ont ici pour titre, les constructeurs, les comptables, les commerciaux etc..., nous précisons que ces métiers ont pour cadre spatial l'entreprise agroalimentaire. La qualité "d'expert" en la matière recherchée par l'autodidacte est

décrotée par celui-ci en fonction d'une information trs prcise et pertinente. Ce qui fait dire à Philippe GABILLIET et Y. de MONTBRON "*à noter que la qualitd d'expert n'est en rien liée au statut institutionnel de celui-ci. Est expert tout acteur à mme de vous apporter une information pertinente par rapport à un problme donn, dans le cadre de votre programme d'autoformation*" (1998, p 76).

4. La concentration, l'coute et l'observation.

Philippe GABILLIET et Yves de MONTBRON soutiennent que "*les deux canaux privilgiés de la majorit des apprentissages volontaires à l'âge adulte sont l'coute et la lecture ainsi que la combinaison observation-action*" (Id., p 90). Nous ne contestons pas la thorie de ces auteurs mais prférons parler de l'observation et de la prise de notes plutôt que de la lecture qui est une opération qui nécessite du temps, et une technique particulière. Or, malgré l'hétérogénéité des sujets qui ont fait l'objet de nombreuses recherches les auteurs ont noté que la sélection et la constitution de la documentation est une opération longue qui oblige l'autodidacte d'une manière générale à éviter cet "apprentissage virtuel" pour s'orienter vers une réponse concrète ou un apprentissage en situation réelle au cœur même de l'action. Ce qui n'exclut bien évidemment pas cette forme d'apprentissage par soi-même pour certains autodidactes. D'une manière générale, la lecture se limite à la documentation très sélective orientée vers des revues spécialisées. Nous retenons comme outils d'apprentissage l'coute et l'observation qui font appel à une grande concentration.

Pour aller au plus simple Philippe GABILLIET définit la concentration comme "*la capacité à fixer durablement son attention*" (Id., p 83). Car en effet on peut vouloir écouter ou observer sans y parvenir car selon ce même auteur, l'attention est défaillante. L'attention serait dans ce cas une mobilisation et une mise en disponibilité de tous les canaux sensoriels dirigés vers l'enregistrement des informations qui font l'objet d'un objectif précis. Quand on connaît l'intérêt que porte l'autodidacte pour la réponse à ses inquiétudes ou à ses interrogations, nous émettons l'hypothèse que l'autodidacte en quête des connaissances ciblées fera montre d'une grande capacité de mobilisation de son attention pour pouvoir se rendre disponible à l'coute et à

l'observation. Georges LE MEUR nous rappelle que l'autodidacte cherchera toujours à imiter ce qu'il admire : le degré d'expertise, la qualité des écrits, la clarté des propos. Il est évident que cette recherche perpétuelle de la perfection qu'il admire chez "l'autre", qui nous l'avons vu peut être la personne-ressource, ses pairs, les experts, nécessite une écoute et observation minutieuses. L'intérêt que porte le sujet pour une réponse attendue ou sollicitée est ici au cœur de l'attention pour écouter et observer ; le maintien de la concentration et le traitement de l'information sont les conditions nécessaires à une "*bonne écoute*" nous dit Philippe GABILLIET (Id., p 90). L'observation dans ces conditions sera aussi un outil efficace dans l'acte d'apprentissage. L'enregistrement mnémorique des gestes, des comportements, des capacités réactives au cours des démonstrations des produits, des réunions d'informations, des séances de formation, ou des rencontres avec les experts, sera la résultante d'une observation minutieuse elle même source d'apprentissage.

5. La prise de notes.

La prise de notes en situation d'apprentissage de l'autodidacte peut revêtir une double fonction:

- Moyen efficace de suppléer à la défaillance de la mémoire , rappelons ici que la mémoire selon Marie-Josée COUACHAERE est "*d'une part l'aptitude dynamique du cerveau à conserver des informations et d'autre part une capacité à les rappeler et à les utiliser*" (P. GABILLIET, 1998, p 86).
- Moyen efficace en relevant les mots inconnus de découvrir par soi-même leur signification en consultant le dictionnaire, les revues spécialisées, ou les personnes-ressources.

Bien que cet auteur préconise une préparation, une technique particulière et une réutilisation intensive dans ce que nous pouvons appeler "l'art" de la prise de note, l'autodidacte non initié à cette méthodologie devrait selon notre hypothèse se limiter aux deux fonctions que nous avons relevées à savoir l'écoute et l'observation.

Néanmoins, nous ne pouvons ignorer que la prise de notes pour l'auto-apprenant, soit une activité essentielle qui permet selon cet auteur de :

- Renforcer son attention en phase d'écoute ou de lecture car le fait d'écrire permet de ne pas relâcher son attention.
- Stocker des informations considérées comme importantes.
- Fixer le cheminement de sa propre compréhension. Le but dans la prise de notes chez l'autodidacte est de comprendre la signification des mots inconnus afin de les replacer dans leur contexte et de donner un sens à l'information émise, mais aussi de saisir le sens exact des mots ou des phrases en vue d'une appropriation en les utilisant soi-même dans des situations futures.

6. L'essai-erreur.

Emmanuel KANT soutient que *"ce que l'on apprend le plus solidement et ce qu'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même"* (Odile BROUET et Philippe CARRE 1999, p 7). Cette phrase en elle même est révélatrice du risque encouru par l'autodidacte qui découvre par lui-même une nouvelle connaissance, une nouvelle technique : ce risque c'est l'erreur qui peut naître d'un essai. Tous les auteurs s'accorderont à dire que l'erreur est source d'apprentissage. Le constat qui en est fait par l'apprenant lui-même devient alors un processus qui intègre un système (introduction du produit qui sera transformé à sa sortie) en vue d'une finalisation (Philippe BERNOUX, 1985, p 141), puisque l'erreur, nous dit Christ ARGYRIS *"est un écart qui apparaît entre une intention et ses conséquences effectives"* (1995, p 66). En effet tant que l'élément subsiste entre l'intention et les conséquences effectives, son élimination ou sa diminution progressive jusqu'à l'état satisfaisant serait source d'apprentissage. Si *"l'essai-erreur est un élément capital de la formation de l'autodidacte du travail, car l'incident est plus riche d'enseignement que la marche normale"* (G. LE MEUR, 1998, p 67), *"les erreurs de fabrication se révèlent souvent lourdes de conséquences, ainsi, il ne faut pas qu'elles se renouvellent trop fréquemment"* nous précise ce même auteur. Christian VERRIER pose le problème de la fréquence plus importante d'erreurs commises par les autodidactes que

celles commises par un apprenant traditionnel dans une structure hétéroformative. Mais la différence réside dans le fait qu'au sein d'une structure hétéroformative le droit à l'erreur existe et cette dernière est corrigée et mise à profit pour progresser, tandis qu'en situation autodidactique si le droit à l'erreur existe, elle peut être soit source d'apprentissage mais aussi un acte fatal qui contribue à la disparition de son auteur dans la réalisation de son projet (id, 1999, pp 129-130). Précisons que cet auteur ne nie pas quelles que soient les conséquences, la source d'enrichissement existentiel, il s'interroge sur la proportion certainement très importante d'échec dans le poursuite de l'apprentissage en situation autodidactique. Autant que le succès, l'échec, si les conséquences ne sont pas trop lourdes, pose le problème de la réparation qui devient source d'apprentissage. Les sujets étudiés par Georges LE MEUR font aussi état de l'élimination rapide de l'erreur et de l'obligation non seulement d'une analyse des causes, des fautes mais aussi la nécessité d'anticipation c'est-à-dire de précision des conséquences et ce pour satisfaire les besoins de leur clientèle et de par la même, garantir l'activité exercée. Cet apprentissage dans et par l'action (praxis), cette pratique pédagogique personnelle clarifiée, organisée, conscientisée (autopraxie) qui va faire émerger des capacités créatives (praxéologie) constituent les qualités et contribuent à la naissance d'une nouvelle forme d'autodidaxie qui a muté vers (*la néo-autodidaxie*) (G. LE MEUR, 1998).

7. La Praxis.

Au contraire de la simple exécution de tâches répétitives émanant d'un taylorisme mal compris et transformé par ses successeurs dans un processus de déshumanisation de l'homme au travail (P. BERNOUX, 1985, p 67), la praxis est "l'action sensée" nous dit Alexandre LHOTELLIER (1995, p 236). Ce faire, selon CASTORIADIS cité par ce même auteur, "*dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme agents essentiels du développement de leur propre autonomie*". Allant plus loin que la pensée de MARX qui définit la praxis en mettant en interaction l'activité matérielle et les rapports matériels à l'intérieur d'un groupe social, Francis IMBERT assimile la praxis au "*projet d'émancipation*" (1985,

p 4) pour lui "*toute praxis fait et se fait avec le temps, se nourrit de lui et le nourrit en retour*". La question du temps est ici fondamentale, "*ne pas donner du temps revient à s'interdire tout processus, à ne pas vouloir qu'il y ait d'histoire(s), à étouffer toute chance d'une praxis*" (Id., p 61). Si la praxis s'inscrit dans le temps, temps de construction de son histoire, temps du projet émancipatoire on comprend mieux son caractère "provisoire" car nous dit Francis IMBERT, "*la praxis elle-même s'appuie sur son savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire, car la praxis fait surgir constamment un nouveau savoir*" (Id., p 25). Œuvre sensée et réfléchie, la réflexion par et dans l'action qui porte sur l'élimination d'une erreur, l'amélioration de la qualité qu'elle soit en autonome, avec l'aide d'un pair, d'un expert, d'une personne-ressource, ou en travail de groupe, élimine les procédures routinières et l'exécution pure et simple des tâches. L'action sensée et réfléchie fait ainsi émerger chez l'autodidacte des savoirs qu'il retire de cette activité. Cet "*entraînement mental*" (G. LE MEUR, 1998, p 140) auquel se livre quotidiennement l'autodidacte dans sa démarche d'appropriation des connaissances devient de ce fait un "*fonctionnement intellectuel de base*" dans et par l'action. La praxis est en quelque sorte la nourriture obligatoire qui apaise cette envie obsessionnelle de tout savoir, et en même temps la boisson qui éteint la soif d'apprendre par lui-même l'essentiel qu'il doit savoir pour rendre son projet émancipateur. Toute absence de praxis dans et par l'action d'apprentissage rendrait tout projet utopique et contribuerait à reproduire l'être robotisé du taylorisme. Il n'y a pas d'équivoque entre l'action et la praxis du fait de l'émergence de la conscientisation qui donne du sens, sens qui a pour conséquence de partir du savoir qui soit fragmentaire et provisoire, pour produire d'autres savoirs. En revanche entre la praxis c'est-à-dire l'action sensée et l'étape supérieure, l'adulte, peu enclin généralement à activer la néoténie (P. GABILLIET, 1998, p 27), terme issu du grec Néos (jeune) et Têino (je maintiens) signifiant étymologiquement "le maintien de la jeunesse", dans un effort propre à l'autodidacte, sans doute, va franchir ce handicap structurel qui est le doute face à ses capacités cognitives, et oser tendre vers la "maturité" c'est-à-dire accepter qu'il est un "homme inachevé". Cette acceptation de son état d'immaturité et cette volonté de se surpasser lui vaudront, au delà de la praxis, en mettant en œuvre un mécanisme mental dont lui seul détient la procédure et la

méthodologie, de devenir un être créatif. Georges LE MEUR, dans son glossaire précise un mot très important qui caractérise la praxis. "*La praxis est une pratique clarifiée qui fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action*" (1998, p 215). Le mot "implicite" prend ici toute son importance qui nous fait comprendre le mécanisme mental qui sera mis en œuvre pour "matérialiser" ici dans le sens "d'officialiser" ou encore de rendre "explicite" ce savoir nouveau certes mais non analysé au moment de sa "découverte" dans l'action sensée. Le mécanisme mental qui permet de transformer les savoirs implicites en savoirs nouveaux qui fait de l'autodidacte un être créateur d'autres savoirs, c'est la praxéologie.

8. La Praxéologie.

Vue sous l'angle philosophique, la praxéologie pourrait être la synthèse de "l'en soi" et du "pour soi" (J.P FRICK, 1987, p 79). Le savoir implicite reçu dans l'action sensée qui est la praxis, est l'en soi" c'est-à-dire une réalité méconnue ; mais l'individu a toutes les dispositions pour découvrir ce qu'il possède en lui. Il va donc agir sur l'extérieur "pour soi" qui va révéler sa réalité méconnue (ses savoirs implicites). C'est un travail de réflexion, de conscientisation, de clarification et d'analyse sur ce qu'il savait. Georges LERBET dans son ouvrage "*L'école du dedans*" (1992) parle de la promotion d'une véritable "*école du dedans*" en soulignant que "*la personne n'apprend que dans les champs qui sont, pour elle, significatifs*". La praxéologie tient compte de ce qui est contenu à l'intérieur mais non révélé à l'image des savoirs implicites obtenus dans et par une action sensée. Si pour Alexandre LHOTELLIER la praxéologie concourt à éclairer des connaissances obtenues dans des pratiques sociales répétant des modèles dépassés (par exemple dans le travail à la chaîne) nous rajoutons, pour rejoindre la pensée de Georges LE MEUR pour qui la praxéologie est une réflexion à partir de la praxis, donc qui porte sur la praxis.

"La démarche praxéologique n'est pas une réflexion sur l'action, mais une réflexion dans l'action" (A. LHOTELLIER, 1995, p 238).

Dans sa communication au 5^{ème} colloque européen sur l'autoformation à Barcelone en 1999, Christian GERARD (1999, p 26) soutient que « *l'autoformation,*

dès lors quelle incarne l'enchevêtrement de la « réalité présenteielle » et de « l'imaginaire virtuel », suppose que l'apprenant s'appuie sur un « problème déjà-là » pour tenter de le résoudre. Les fondements praxéologiques mobilisés en cet instant traduisent l'action de la personne à analyser le « problème déjà-là », à le dialectiser pour tenter de le comprendre et de le résoudre ». Pour cet auteur, l'acte d'apprentissage dans une démarche autonomisante procède de deux méta-hiérarchies incarnées par l'enchevêtrement de la pragmatique d'une part, et de la praxéologie d'autre part. En clair, si le problème à résoudre n'existe pas, le sujet va activer la pragmatique c'est à dire construire et/ou inventer la situation virtuelle, c'est ce que cet auteur appelle la « *présentialité problématique* » (id, p 26) pour essayer de trouver une solution, la « *virtualité résolvante* » (id, p 26). Mais à ce moment précis, la solution n'est qu'une représentation virtuelle puisque le problème n'est pas présent et n'existe pas.

En revanche, si le problème existe et est réel, le sujet va alors activer la praxéologie, soit seul ou en interaction aux autres, afin d'apporter la solution. Christian GERARD en affirmant rejoindre la position de Alexandre LHOTELLIER (1995, p 238) à savoir que « *la praxéologie n'est pas une réflexion sur l'action mais une réflexion dans l'action* » (id, p 238) semble contredire les propos de Georges LE MEUR qui prétend que "*La praxéologie représente pour nous une démarche éducative construite par la personne. C'est-à-dire qu'elle comprend des finalités, des processus, des méthodes réfléchies de la praxis [...] c'est une démarche de découverte mais plus particulièrement de création de savoirs nouveaux à partir de l'activité ou plutôt à partir de la praxis*" (G. LE MEUR, 1998, p 215).

L'affirmation de Alexandre LHOTELLIER ne clarifie pas les précisions qu'il apporte : "*Construire une démarche praxéologique ne relève plus de l'amateurisme [...] c'est une démarche dans le parcours du labyrinthe de l'existence, c'est l'unification de nos actes, l'unification d'une mosaïque de données [...] Il s'agit bien de pensée systémique, d'approche plurielle [...] Il s'agit d'unir simplicité et complexité*" (1995, p 238). Cet auteur précise bien qu'il s'agit "du passage de l'une (pratique répétant des modèles dépassés c'est-à-dire l'action) à l'autre (qui ne peut être ici que la

praxis c'est-à-dire l'action sensée qui fait naître un savoir implicite)¹. Même si cet auteur fait allusion à l'état initial qui est le "non savoir" contenu dans l'acte répétitif non pourvu de sens, il faut malgré tout l'avoir vécu pour le modifier en action sensée. De même que le sujet vit et connaît l'erreur dans l'action initiale et vise ensuite à l'éliminer dans une autre réfléchie. Ce qui suppose par conséquent une réflexion sur l'action vécue ou sur l'erreur constatée "après" et non "pendant", l'action elle-même. Pour ces raisons, nous retenons et prenons à notre compte la définition qui nous est donnée par Georges LE MEUR. Ce qui n'exclut en rien la capacité d'une "réflexion dans l'action" mais parlant de la praxéologie, on comprendrait mal "*la pensée systémique d'approche plurielle*" qui convoque comme on le sait "tous" les éléments d'un système. Or, il manque ici au moins un élément, c'est sur quoi on va travailler, l'état initial qui déclenche le mécanisme mental : "*le savoir implicite*".

La praxéologie conçue comme une démarche construite de prise de conscience menant à une autonomisation, est l'outil incontournable de la création de son histoire recomposée d'innovation et de savoirs nouveaux.

Ayant pris conscience d'une réalité qui peut être soit l'insuffisance d'un savoir partiel obtenu dans une action, soit le constat d'un échec dans un essai ou une tentative, soit le constat d'une erreur qu'il ne veut plus renouveler, ce qui constitue pour l'autodidacte un obstacle ou un aléa non prévu dans son projet initial de transformer sa réalité en vue d'épouser une situation future souhaitée. Tout laisse à penser qu'à ce moment précis un nouveau projet va naître au sein du projet de départ : Comment transformer cette nouvelle barrière qui est celle de l'inachèvement en pont ? C'est-à-dire se servir de ce qu'il a (savoirs implicites) pour progresser vers son objectif qui est l'autonomisation. Le même processus de construction de projet va alors se mettre en marche : Constat de la situation actuelle (il est en possession de savoirs implicites), auto-évaluation ou le contrôle psychologique sur soi-même (est-ce bien la situation future que je m'étais imaginée épouser), l'autodirectionnalité (le choix de l'option ou de la démarche pour atteindre le but visé). "*Cette démarche sera construite par la personne c'est-à-dire qu'elle comprend des finalités, des processus, des méthodes réfléchies et critiques de la praxis*" (Id., p 141). Cette conscientisation de l'agir qui

¹ C'est nous qui rajoutons ce qui est entre parenthèses.

prend en compte tous les paramètres déclenche chez l'individu non seulement une compréhension de ce qu'il a appris dans et par une action sensée, mais concourt à développer chez l'autodidacte une capacité à produire des savoirs nouveaux. La praxéologie qui est la réflexion sur la praxis fait de l'autodidacte un être créateur de savoirs nouveaux. Rappelons enfin que cette réflexion sur la praxis peut se faire seul mais aussi avec l'aide d'éléments extérieurs.

9. Le Réseau.

Pour C. HEBER-SUFFRIN et M. HEBER-SUFFRIN, *"les réseaux sont constitués de personnes, en association ou non, dont le but recherché est la valorisation de chaque individu par la recherche de moyens lui permettant de transmettre et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque"* (P. PORTELLI, 1995, p 64). Si au départ tout commence par un ensemble de relations informelles, une structuration progressive va s'opérer pour donner naissance à une vie associative et communautaire en vue d'un échange réciproque basé sur la formule de l'offre et de la demande. Cette mutation de l'état informel vers l'état formalisé peut se faire sous l'influence de deux phénomènes : au sein du groupe constitué mais non organisé la pression des "moi" et des "nous" s'équilibre, ainsi, consciemment ou inconsciemment l'échange de savoirs sous la forme de l'offre et de la demande s'établit ; soit l'échange de l'offre et de la demande s'organise, se planifie par des éléments internes ou externes qui sont ou deviennent des "animateurs" ou des "responsables". La définition du réseau qui nous est donnée par C. et M. HEBER-SUFFRIN s'inspire de l'expérimentation qui a été faite dès les années 71, 80 à Orly et Evry.

Parmi les quatre compétences-clés pour l'autoformation, Nicole TREMBLAY (1996, p 158) cite de manière incontournable l'apprentissage avec les autres. L'autodidacte bénéficie dans son environnement d'une multitude de ressources susceptibles de revêtir un caractère formatif. Nous avons vu que l'autodidacte cible ses besoins puis repère et sélectionne les pairs, experts et personnes-ressources capables de lui apporter une réponse à ses questions. Faisant montre d'une *"compétence sociale"* selon le même auteur, l'autodidacte usera de toutes les stratégies pour se mettre en

relation avec ces personnes qu'il aura sélectionnées. Cette démarche de mise en relation entre lui et les autres contribuera à monter lui-même son "propre réseau". En ce sens, Nicole Tremblay propose le terme de "réseautage" (Id., p 158), c'est le fait pour l'autodidacte de créer soi-même "son" réseau. Comme plusieurs chercheurs font état du caractère "clandestin" de l'apprentissage en autodidaxie, on peut ici supposer que les personnes-ressources se trouvant dans ce réseautage peuvent ne pas se connaître entre elles, et ignorent dans ce cas qu'elles font partie d'un réseau "constitué". Ici, ce qui prédomine c'est la notion de confiance qui existe entre les membres du réseautage et celui qui l'a constitué. Dans ce cas on peut conjecturer que tout est centré autour du "moi" de l'autodidacte qui n'offre pas ses savoirs en vue d'en apprendre d'autres en retour, mais qui, sous forme "d'égoïsme", s'organise pour uniquement en recevoir.

Deux autres formes de réseau peuvent aussi exister ; selon Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, dans un souci de donner à ses salariés les moyens de travailler, l'entreprise qui veut améliorer sa productivité, met à la disposition collective et individuelle, une masse d'informations, d'outils et de supports. De ce fait, d'une manière indirecte, elle contribue à mettre les personnes en relation les unes avec les autres de telle sorte qu'elles se retrouvent ainsi en réseau. *"L'entreprise met chacun de ses membres en liaison avec des réseaux de personnes"* (1985, p 83). Enfin, Nicole TREMBLAY nous rappelle, à juste titre d'ailleurs car nous avons tendance à l'oublier, l'existence des "réseaux naturels d'éducation". En effet, *"pour peu que nous nous demandions comment nous avons appris nos rôles de parents, de bénévoles, ou de travailleurs, comment nous avons résolu différents problèmes de notre quotidien, nous savions que nous l'avons fait grâce à un réseau de personnes qui ont habituellement accepté gracieusement de nous aider. Nous avons d'ailleurs souvent rendu la pareille"* (1996, p 167).

Certes l'autodidacte quel qu'il soit a bénéficié et continuera de bénéficier des aides provenant des personnes qui constituent les "réseaux naturels d'éducation", de même il tirera les bénéfices de son appartenance à des réseaux indirectement constitués par les entreprises en accédant à la documentation, en participant à des séances de démonstration de nouveaux produits, en assistant à des réunions de travail

ou de réunions des instances représentatives de l'entreprise. Mais la présence du sujet social épousant volontairement ou non une démarche d'apprentissage hors système institutionnel, nous semble difficilement envisageable au sein d'un RERS (Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs), que nous décrit Patricia PORTELLI. (1993) L'objectif de l'autodidacte n'est pas d'échanger ou du moins d'offrir son savoir, mais bien de s'approprier ceux détenus par les autres et parfois même à leur insu. Nous le situons beaucoup plus en "réseautage" de Nicole TREMBLAY (1996, p 58). Ici, c'est lui qui est à l'initiative de la création de ce réseau, c'est lui qui choisit "les composants" de ce réseau. L'avantage en réseautage c'est la liberté pour l'autodidacte du choix du moment et des questions précises sans se "dévoiler" aux yeux de tous : c'est l'outil qui correspond le mieux au "nocturne" et/ou à la "clandestinité" de son apprentissage.

Le réseau boucle la série d'outils dont fait utilisation, totale ou partielle, l'autodidacte en situation d'apprentissage. Après la phase de réflexion au cours de laquelle le sujet construit son projet, la phase d'auto-dynamisation, qui est le processus conatif qui consiste pour lui à se forger une certaine force mentale nécessaire et indispensable avant d'affronter le chemin incertain, le processus technique est le stade de sa mutation progressive et parfois même aléatoire vers cette autre "forme" qu'il veut se donner. Cette "navigation à vue" au cours de laquelle l'apprentissage s'effectue de manière heuristique au gré d'une démarche aléatoire, nécessite, afin de garantir une arrivée à bon port, non seulement une attention particulière et un effort sans relâche, mais surtout des conditions requises au départ et une certaine technicité, pendant le parcours. Nous ne reviendrons plus sur le triple contrôle préconisé par Philippe CARRE : le contrôle psychologique, pédagogique et social. Nicole TREMBLAY soutient que quatre compétences-clés sont indispensables à la réussite d'un apprentissage hors système institué. De même, Daniel MELLET d'HUART (2002, p 395) propose un "*apprentissage par simulation*".

III - POUR UNE AUTOFORMATION REUSSIE

Dans son article intitulé "Quatre compétences-clés pour l'autoformation, Nicole TREMBLAY (1996), partant du principe que nous avons dépassé la phase exploratoire du phénomène de l'autoformation puisque les composantes ont été déjà décrites, il est temps aujourd'hui de "reconnaître" qu'un système d'apprentissage "hors norme" existe, d'en tenir compte mais aussi de tenter de la consolider. Ses propositions se déclinent en quatre dimensions que sont les compétences-clés qui garantissent selon elle la réussite de l'apprentissage hors l'hétéroformation.

- Apprendre autrement dans la voie de l'autodidaxie, n'est pas apprendre en milieu formel où les contenus et les objectifs sont fixés, organisés. L'apprentissage qui s'organise et progresse d'une manière aléatoire nécessite une maîtrise parfaite de l'environnement et une grande tolérance à l'incertitude.
- L'apprentissage avec les autres implique une capacité à saisir l'opportunité des ressources susceptibles de revêtir une vocation éducative. Pour cela le comportement créateur de l'autodidacte doit l'inciter à constituer son réseau. Ici, il doit développer des "*compétences sociales*" (Id., p 160) c'est-à-dire utiliser toutes les stratégies pour sélectionner les personnes-ressources et se mettre en relation avec elles.
- Apprendre en action renvoie à la praxis, qui est non plus l'action tout court, mais l'action sensée qui procure des savoirs implicites. Dans cette phase, la réflexion occupe une place importante et joue un rôle déterminant dans l'agir de l'autodidacte. "*Cette propension naturelle des autodidactes à théoriser à partir de leurs pratiques (notion de savoirs d'expérience) est doublé d'un souci de réfléchir sur ce qui a cours*" (Id., p 161). Ainsi, des temps d'arrêt pour une réflexion sont souvent des temps d'incubation qui précède une reprise d'activités ou qui sert à insuffler une vie nouvelle au projet. Ces temps d'arrêt que Nicole TREMBLAY nous invite à ne pas toujours considérer comme "des passages à vide" permettent à l'autodidacte d'exercer sur lui-même une évaluation qui porte sur les nouvelles stratégies à mettre en place en matière de méthodes, d'organisation et ce, en fonction de nouveaux savoirs obtenus dans et par l'action.

- Apprendre à apprendre serait, selon MAUDSLEY, cité par Nicole TREMBLAY, "le processus par lequel l'apprenant devient conscient et contrôle de plus en plus ses façons habituelles de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer" (Id., p 163). Une bonne connaissance de soi et de ses réactions face à l'incertitude confère à l'autodidacte une capacité de clarifier ses manières qui lui sont propres, d'apprendre, c'est ce que cet auteur appelle le "méta-apprentissage" qui fait que le sujet peut se dépasser et aller au delà de la simple démarche.

Le tableau suivant résume clairement les quatre compétences-clés relevées par Nicole TREMBLAY à la suite de ses travaux en 1991 qui ont été validés d'ailleurs par un jury d'experts.

Les compétences-clés de l'Autodidaxie

(N. TREMBLAY, 1996, p 164)

Caractéristique générale	Élément descriptif	Compétence exigée
Apprendre autrement	La démarche est aléatoire et évolue sans a priori.	Tolérer l'incertitude.
Apprendre avec les autres	Les ressources utilisées constituent un vaste réseau.	Etablir un réseau de ressources.
Apprendre en action	Les temps d'action et de réflexion alternent ou se reproduisent simultanément.	Réfléchir sur et dans l'action.
Apprendre à apprendre	La démarche repose sur un ensemble d'habitudes personnelles et sur des règles d'apprentissage.	Se connaître comme apprenant.

Les mesures préconisées par Philippe CARRE et Nicole TREMBLAY devraient être complétées par la piste de réflexion que nous livre Daniel MELLET d'HUART (2002, p 395), à savoir un « *apprentissage par simulation* ».

IV - VISUALISER LES ERREURS

Nous tenons ici à préciser que nous ne considérons pas l'erreur comme une faute commise en se trompant, mais comme utile aux apprentissages, non imputable négativement à l'apprenant. En se référant à la relation formateur/formé, Michel LATCHOUMANIN (1997, p 176) soutient que « *l'erreur ne peut de ce fait venir d'un jugement externe, mais bien d'une reconnaissance individuelle qui présuppose une information préalable sur la réponse attendue* ». Dans ce cas , l'erreur reprenant ainsi son « *statut positif* » (id, p 176) serait la non conformité d'une situation recherchée ou attendue ; mais à condition que cette situation soit imaginée ou connue du sujet apprenant avant les tentatives d'essai. Cette conception qui participe à l'auto-évaluation formative et qui selon ce même auteur replace « *l'apprenant comme acteur premier de son apprentissage* », s'assimile à la rétroaction dans un « *système finalisé* » décrite par Philippe BERNOUX (1985).

Daniel MELLET d'HUART dans son article intitulé "*La réalité virtuelle : outil d'autoformation assistée*" s'inspire des exercices de simulation utilisés dans les milieux de l'aéronautique, de l'armement et de la navigation maritime, pour nous suggérer l'extension de ces méthodes qui font leur preuve, dans le monde de l'autoformation d'une manière générale. Ces environnements artificiels qui suggèrent une représentation plus proche de la réalité ne sont rendus possibles qu'avec l'aide des technologies informatiques nécessitant un investissement très lourd au niveau de l'accompagnement, du financier et du matériel. Il serait par contre intéressant de retenir l'idée émise, en faisant abstraction de l'existant dans les domaines connus. Reprenons donc le principe de l'apprentissage "au-delà de la réalité" en le rendant plus accessible et faisable dans la démarche autodidactique comme tous les sujets peuvent la vivre au quotidien. La parallèle que cet auteur établit avec la "*pédagogie du dysfonctionnement*" mise au point par Bertrand SCHWARTZ (1994) vient consolider l'idée de l'apprentissage dans et par l'action présente en convoquant des situations non connues mais prévisibles. La méthode employée par Bertrand SCHWARTZ consistait à constater une erreur relevée au niveau d'une pièce, et à inviter le groupe à comprendre le processus de son apparition non souhaitée mais provoquée par un

dysfonctionnement c'est-à-dire un trouble dans le fonctionnement. L'identification de l'erreur, la ou les raisons de son apparition et la solution pour que celle-ci ne se reproduise plus, constituent des opérations mentales créatrices de savoirs. S'il est vrai qu'à ce niveau de la réflexion tout part d'une situation réelle et constatable, Daniel MELLET d'HUART suggère de créer cette "réalité virtuelle".

En "abandonnant" l'idée d'appareils de simulation en utilisant les technologies informatiques, une situation artificielle dans laquelle serait introduits des *"aspects du réel que nous ne connaissons pas ou que nous connaissons mal"* (D. MELLET d'HUART, 2002, p 399), reste du domaine du réalisable. Cette opération de "préméditation" ou "d'anticipation" renforce la construction de représentations de situation non visualisables. Ainsi, les séminaires de "négociation" à destination des dirigeants d'entreprise par le jeu de création de différentes alternatives face à un conflit les préparent à contrôler les méandres d'une négociation réelle. De même cet auteur ne manque pas de nous rappeler que *"l'essentiel de la pédagogie utilisée par l'AFPA en formation professionnelle repose sur la simulation de situations de travail dans les environnements de travail "reconstitués" dans les ateliers notamment"* (Id., p 406). Nous retiendrons quatre avantages énoncés par Daniel MELLET d'HUART de cette méthode autoformatrice :

- L'apprentissage se fait sans risque,
- On peut répéter à volonté les séquences d'action,
- La visualisation de l'erreur est immédiate et enfin
- Cet apprentissage rend palpables des phénomènes abstraits ou cachés.

V - L'AUTODIDAXIE : FRUIT DU DETERMINISME OU DE L'EXISTENTIALISME

1. Le déterminisme

Le champ scientifique de la sociopédagogie qui est le nôtre pour l'étude de l'autodidaxie nous oblige à avoir un regard simultané sur les modalités d'apprentissage hors normes instituées selon les modalités orthodoxes de notre système éducatif, mais aussi un regard sur le sujet lui-même placé dans un contexte environnemental qui est le sien. Si certaines raisons inconscientes provoquent l'autodirectionnalité qui est la traduction d'une certaine motivation, les raisons conscientes sont retenues par la plupart des auteurs car celles-ci font appel à une participation active de l'individu dans le choix de ses modalités d'apprentissage hors milieux institués en vue de la réalisation de son projet. Cette analyse des raisons conscientes qui procède en une distanciation par rapport à la motivation sous sa forme classique « *se dégage fortement des influences de la sociologie de la reproduction, de la psychanalyse ou de la psychologie pour considérer la démarche apprenante de l'adulte sous l'angle infiniment plus pragmatique des raisons conscientes qu'évoque l'apprenant quant à son projet* » nous dit Christian VERRIER (1999, p 20).

Les raisons conscientes déclenchent l'autodirectionnalité qui pour Philippe CARRE est « *un élément central de l'autoformation* » (C. VERRIER, 1999, p 24). Plus précisément, l'autodirection en sa version « *personnelle et informelle* » (id, p 24) nous est nécessaire pour la compréhension de l'autodidaxie. L'autodirection personnelle fait appel au pôle « auto » qui convoque lui-même les aspects personnels, affectifs, cognitifs ou conatifs.

L'autodirection informelle est la direction de l'apprentissage hors l'éducation formelle qui est la scolarité et hors l'éducation non formelle qui est un sous système telle que la formation continue. Bien qu'elle ne soit pas dénuée de forme, l'autodirection informelle n'entre pas dans ces deux catégories.

1.1 Place du déterminisme

Le déterminisme qui est le contraire du fatalisme implique une connaissance des faits passés, présents et futurs ainsi que les relations ou les interactions entre ces faits. La possession de ces connaissances et des résultats qui en découlent permet la modification du cours des choses qui sont les moyens de prévoir. Bien entendu cette prévision n'est possible qu'à condition que l'invention de la solution souhaitée soit précédée des notions de savoirs et de liberté d'agir. Ainsi, les mobiles inconscients, l'appartenance à une catégorie professionnelle, le milieu social et culturel peuvent selon la sociologie de la reproduction (P. BOURDIEU, 1970) influencer la motivation de l'individu. Sans nier l'influence de ces déterminismes classiques certains auteurs comme A. TOUGH et P. CARRE cités par Christian VERRIER (1999, p 21) vont insister sur le pôle « auto » de l'individu qui décide de s'orienter vers cette forme d'apprentissage informel. *« Les stimuli de l'environnement peuvent avoir une certaine influence de même que les forces subconscientes enfouies au plus profond de la personne. Néanmoins dans la plupart des projets de formation, l'anticipation claire de la personne de certains avantages vraisemblables a probablement plus d'influence »* (A. TOUGH, 1980, p 2, in C. VERRIER, 1999, p 21). Non seulement la parfaite connaissance des faits passés, présents et futurs est nécessaire pour prévoir et contourner les résultats déjà observés, mais la *« liberté de l'individu est naturellement postulée derrière une telle approche de la motivation à apprendre : d'après cette vision les gens sont souvent actifs, énergiques, libres et conscients. Ils choisissent souvent leurs buts, leur direction et leur comportement de manière active, et ne sont pas toujours tirés et poussés par l'environnement ou des forces intérieures inconscientes »* (A. TOUGH, 1980, p 2, in, VERRIER, id). Philippe CARRE nous précise que l'autodirectionnalité en sa version *« personnelle et informelle »* n'est possible que si l'individu est mu par un volontarisme et animé d'intentionnalité. Car, dit-il *« il faut qu'il y ait une double évolution composée d'un mouvement allant de la volonté d'apprendre chez l'autodidacte à l'autoformation d'une part, et de la volonté d'apprendre à la volonté de changer de l'autre »* (P. CARRE, 1987, p 11, in C. VERRIER, id). Quand le postulat de l'intentionnalité, de la volonté et de la liberté est

posé, Christian VERRIER n'hésite pas à affirmer que « *c'est bien un être « apprenant » qui surgit d'une certaine conception de l'homme et de ses observations de terrain, et cet homme est doté d'une volonté d'entreprendre et de mener à bien un projet de formation autonome* » (VERRIER, 1999, p 21).

Si le déterminisme sous sa forme classique est relégué au second plan sans pour autant ignorer son existence et sa participation à la construction de la motivation intrinsèque et/ou extrinsèque de l'individu au stade de l'intentionnalité dans la construction de son projet, on peut toujours s'interroger sur la place de l'existentialisme à ce stade du projet artificiel de l'individu qui désire acquérir un certain savoir ou savoir-faire pour « *changer d'une autre façon* » (A. THOUGH, 1971, p 1, in, VERRIER, 1999, p 20). Afin d'affranchir ce déterminisme Christian VERRIER s'appuyant sur les travaux de J.P. THEIL, affirme « *qu'un système vivant ne peut être qu'autonomie malgré les interactions entretenues avec le contexte environnemental* » [...] » (VERRIER, 1999, p 24).

2. L'existentialisme

Sans pour autant procéder à une analyse philosophique du comportement autodidactique dans l'acte d'apprentissage, la formulation du projet et la mise en place des outils nécessaires à la transformation de sa situation de départ, l'existentialisme prôné par le philosophe français Jean Paul SARTRE, nous rappelle quelque peu cet épanouissement dont jouit l'autodidacte qui s'inscrit en marge de la démarche orthodoxe. En prônant « *l'engagement libre dans l'action qui définira l'homme auteur de son projet* » (2002, p 1) ce philosophe nous précise que l'existentialisme n'est pas « *une doctrine du désespoir* » (id, p 1) mais un engagement et une construction par des actes responsables. En opposant l'interprétation d'un individu impliqué dans une situation à celle de l'observateur détaché et objectif, l'existentialisme de SARTRE ne rejette pas la pensée rationnelle mais privilégie la subjectivité.

Dans un autre champ scientifique, Christian GERARD (1999) en décrivant, pour parler de la praxéologie, « *la présentialité problématique* » et la « *virtualité résolvante* » se rapproche de la subjectivité de l'individu. De même, David MELLE

D'HUART (2002) en évoquant les principe « *d'opérations de préméditation* » et de création de « *la réalité virtuelle* » semble aussi convoquer cette subjectivité.

La notion de liberté pour Jean Paul SARTRE est au cœur même de l'existentialisme « *liberté de s'en sortir* » (2002, p 2), de créer sa situation future. Bien entendu, le facteur choix est indissociable de la liberté d'agir, de même « *la liberté de choix implique engagement et responsabilité* » (id, p 2). Si cette liberté de choix concourt à refuser le statut auquel il était prédestiné et lui permet en quelque sorte une autodirectionnalité dans les modalités de transformation de son personnage, l'individu au niveau de l'intentionnalité (subjective) s'arme d'une motivation intrinsèque qui sert de carburant à sa démarche de transformation de sa réalité. Notons aussi que l'intentionnalité de l'auto orientation vers l'incertitude provoque selon ce philosophe « *un sentiment général d'appréhension* » qu'il appelle « *l'angoisse* » (id, p 2). Mais, écrit-il « *En projetant mes intentions sur ma situation actuelle c'est moi qui librement transforme celle-ci en moyens d'action* ». Plus l'homme vit dans une situation tragique et difficile, plus il éprouve le « *besoin de « s'en sortir » et il cherche les moyens de le faire* » (id, p 2).

Lorsque SARTRE disait que « *le monde est le miroir de ma liberté* » (id, p 2) il signifiait que le monde oblige l'individu à réagir et à se dépasser. Ce dépassement d'une situation présente, contraignante par rapport à un projet à venir que SARTRE nomme transcendance. « [...] *l'homme n'est que « projet » mais au gré de ses découvertes et de sa volonté il change son projet, il se dépasse sans cesse lui même et les choses qui lui sont proposées* » (id, p 2). Enfin, pour ce philosophe, seuls les plus forts s'en sortent, survivent, agissent et donc dominant.

Quant on parle de représentation que l'on pense réalisable, d'appropriation des connaissances dans des conditions autres que celles qu'ont connues ceux qui ont suivi un cursus « normal », quant on décide de passer à l'action avec la certitude de réussir, est-ce que cette motivation qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque qui pousse les individus à agir et à prendre des risques sur un sentier qui leur est inconnu, aurait un rapport avec l'état mental que les philosophes appellent la « croyance » ?

VI - LA CROYANCE

Mais avant tout essayons de comprendre les différents sens du verbe « croire ». La petite Robert dans son édition de 1993 nous dit que « *croire, c'est tenir pour vrai* ». Il existe une différence entre « *croire que : considérer comme vraisemblable ou probable* », « *croire en : quelqu'un par exemple, c'est avoir confiance en lui* », enfin, « *croire à : quelque chose, c'est lui accorder son adhésion morale ou intellectuelle* ». On peut relever à ce niveau les mots clés qui se rattachent à cet état mental qu'est la croyance : la vérité, la probabilité, la confiance et l'adhésion.

La croyance, nous dit Raymond-Robert TREMBLAY (1997, p 3) « *prend ses sources dans nos observations et nos réflexions personnelles, les observations et les réflexions des personnes dans lesquelles nous avons confiance, notre tradition culturelle et familiale, les autorités que nous respectons (scientifiques, religieuses ou autres)* » mais précise-t-il « *toutes ces sources sont sujettes à l'erreur [...] aucune croyance n'est absolument certaine, car toutes dépendent de notre contexte culturel et les informations dont nous disposons* » (id, p 3).

Ainsi toutes les actions qui vont découler de ces croyances vont concourir à donner un sens à la vie de l'individu. La force qui va pousser à agir va dépendre de l'intensité de la confiance qui elle même va entraîner l'estime de soi qui sera suivi soit d'un échec ou soit d'un succès en fonction de la valeur de la représentation future qui est faite.

Donc l'agir a un lien direct avec la croyance à condition qu'une certaine valeur soit accordée à l'action. Considérée comme l'un des moteurs de l'action, la croyance au sein de laquelle le subjectif est fortement impliqué sera déterminante selon ses degrés, dès lors où celle-ci est une anticipation à l'action.

En effet, pour cet auteur si certaines croyances sont « *périphériques* » et donc susceptibles d'être changées de manière relativement facile, d'autres sont « *centrales et constituent les piliers mêmes de l'identité de quelqu'un* » (id, p 2).

En résumé, le sujet social qui choisit l'itinéraire de l'apprentissage autoformatif, pour atteindre le but qu'il se fixe, construit les connaissances qui lui sont indispensables selon des techniques hors normes, en marge du système institué.

Ces apports théoriques nous conduisent à formuler notre problématique.

Chapitre 3:

PROBLEMATIQUE

1. Démarche d'approche

Nous avons choisi de nous intéresser à trois catégories de populations qui ont contribué au développement de l'île de la Réunion et plus particulièrement à celles qui ont émergé de la masse sociale et ont connu une ascension fulgurante.

Nos investigations nous ont permis de constater qu'il n'existe pas d'école ou de centre de formation au syndicalisme, nous précisons ici que les centres existants n'ouvrent leurs portes qu'aux adhérents donc aux personnes affiliées aux confédérations, cela veut dire que les personnes qui n'ont jamais été adhérentes et qui décident d'endosser la responsabilité de délégué syndical n'ont pas été formées pour cela. De même nous avons constaté l'inexistence à l'époque de la départementalisation, de centres ou d'institutions telles que la chambre de commerce et de l'industrie par exemple ou l'Université, susceptibles de former les entrepreneurs ou les futurs politiques. Ces institutions n'ont vu le jour que bien plus tard. Même si ces organismes de formation à la gestion politique ou économique et au droit existaient en Métropole, le manque de moyens financiers et l'éloignement ont alors été des barrières infranchissables pour la quasi totalité des Réunionnais, parmi lesquels les sujets de notre recherche.

Ce premier constat a donc suscité plusieurs interrogations de notre part :

- Qui sont ces syndicalistes à la fois meneurs d'hommes, négociateurs, juristes, et comment ont-ils appris à faire ce qu'ils savent faire ?
- Qui sont ces politiques qui n'ont jamais appartenu à un parti et qui détrônent des leaders solidement installés dans leur bastion depuis des années et comment apprennent-ils à assumer leur (s) mandat (s) électif(s) sans y être préparés ?
- Qui sont ces entrepreneurs qui se lancent dans une activité économique nouvelle ou innovante en construisant leur propre univers professionnel ou en bâtissant leur fortune et comment font-ils pour être directeurs ou présidents directeurs généraux les plus performants sans avoir été formés à ce métier qu'ils ont pourtant choisi d'exercer à leur risque et péril financier ?

D'un deuxième constat qui est le cadre contextuel de la Réunion de l'époque, frappée par l'absence ou la rareté des moyens infrastructurels et techniques, l'éloignement, la misère et l'illettrisme, une autre question s'est alors posée bien que reconnaissant aux Réunionnais son esprit de « *débrouillardise* » selon l'expression de Jules BENARD (1979) :

- Qu'est-ce qui a participé à l'émergence de certaines personnes qui se sont hissées au plus haut rang de la société Réunionnaise ?

Nonobstant ces paramètres conjoncturels somme toute éléments externes sur lesquels ne peuvent agir les sujets de notre étude, une autre série de questions s'avère nécessaire :

- Qu'est-ce qui les a poussés à agir ?
- Est-ce un concours de circonstances plus ou moins favorables qui a facilité leur émergence ?
- Ont-ils saisi une opportunité ou ont-ils construit un projet ?



De même nous nous sommes inquiété de savoir si les motifs qui les ont poussés à envisager une situation autre que celle pour laquelle ils étaient prédestinés étaient d'éviter « *la reproduction* » (P. BOURDIEU et JC. PASSERON, 1970) ou vouloir dans un processus de « *socialisation* » (Claude DUBAR, 1998) et selon les principes de « *la déviance* » prônés par ces mêmes auteurs, épouser les normes et les valeurs du groupe de référence auquel ils désirent appartenir.

Enfin partant d'un dernier constat relatif à l'écart entre la situation de départ des sujets que l'on peut qualifier de « non savoir » et la situation visée, nous posons les questions suivantes :

- Est-ce qu'un syndicaliste, un politique ou un entrepreneur apprennent à assumer leur nouveau statut social en s'appropriant des savoirs nécessaires selon les mêmes méthodes ?
- Existe-t-il des similitudes entre les méthodes utilisées par les uns et les autres notamment au niveau de l'organisation de l'apprentissage et au niveau du rythme ?

Notre réflexion théorique nous a conduit à expliciter de manière globale les notions de l'autoformation et de l'autodidaxie avant d'approfondir les outils et les méthodes employés. Nous avons notamment vu que Philippe CARRE (1999) distingue cinq courants majeurs de l'autoformation :

- l'autoformation intégrale qui renvoie au courant ancien de l'autodidaxie,
- l'autoformation existentielle définie comme processus de formation de soi par soi, courant soutenu par Gaston PINEAU (1995-1),
- l'autoformation éducative qui recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques destinées à faciliter l'apprentissage autonome, courant soutenu par Joffre DUMAZEDIER (1995-1),
- l'autoformation sociale en médiation avec les autres, les groupes sociaux et enfin
- l'autoformation cognitive qui renvoie à l'expression apprendre à apprendre.

A propos de l'autoformation cognitive conçue comme un processus de construction de connaissances, Philippe CARRE (1999) nous invite là encore à distinguer trois étapes successives :

D'abord le déclenchement de l'envie et du désir de l'orientation vers une démarche autoformative, c'est le stade du processus conatif qui est la motivation, puis vient le stade de la réflexion du sujet sur la stratégie à adopter, enfin le stade pratique ou technique qui consistera à l'utilisation des opportunités, des moyens et outils pour arriver à ses fins.

L'autoformation intégrale qui s'associe à l'autodidaxie observée aux siècles passés n'existe plus. Elle s'accompagne toujours de l'hétéroformation. Que les autres soient pairs, experts ou « *médiateurs* » (G. LE MEUR, 1998), la personne-ressource dont fait souvent appel le sujet s'autoformant joue un rôle déterminant dans la construction des connaissances recherchées. Ces personnes-ressources ne s'imposent pas, il n'y a pas de position dominé/dominant. Cécile DELANNOY (1992) nous précise que la médiation humaine constitue le chaînon indispensable à la construction de la pensée.

Selon Philippe GABILLIET et Yves de MONTBRON (1998), les deux canaux privilégiés de la majorité des apprentissages volontaires à l'âge adulte sont l'écoute et l'observation. Ainsi la recherche du degré d'expertise que l'apprenant admire chez

« l'autre » (G. LE MEUR, 1998), l'autre qui peut être le pair, l'expert, la personne-ressource ou le médiateur, fera que le « s'autoformant » développera des qualités d'écoute et d'observation minutieuses.

Parmi les quatre « *compétences-clés pour l'autoformation* » réussie développées par Nicole TREMBLAY (1996) l'une des compétences incontournables est la capacité d 'apprendre avec les autres. Comme l'autodidacte cible ses besoins et repère ensuite en les sélectionnant, les personnes-ressources susceptibles de lui apporter une réponse précise à ses questions, de ce fait il fera montre d'une compétence sociale selon ce même auteur. Nous avons par ailleurs vu que le s'autoformant en situation d'apprentissage autodidactique sélectionne les informations dont il a besoin pour fonctionner, ce qui fait dire à Bertrand SCHWARTZ (1994) « *qu'un adulte n'accepte de se former que s'il trouve dans sa formation une réponse à ses problèmes* ». Il usera de toutes les stratégies pour se mettre en relation avec ces personnes sélectionnées, qui ne sont pas forcément des spécialistes, mais des personnes qui peuvent répondre aux questions posées (Christian VERRIER, 1999). La construction de son propre réseau est la définition du « *réseautage* » qui nous est fournie par Nicole TREMBLAY (1996).

Plusieurs auteurs contemporains amenés à étudier le phénomène de l'autodidaxie s'entendent à déplorer l'utilisation abusive du préfixe « auto », notamment dans le processus de la formation. Ces mêmes auteurs reconnaissent que la forme ancienne de l'autodidaxie qui consistait à apprendre seul et sans maître n'est plus d'actualité. Il existerait aujourd'hui non pas une seule mais plusieurs formes d'autodidaxie ainsi que plusieurs courants et plusieurs dimensions de l'autoformation. Les méthodes d'apprentissage hors milieu institué de manière hétérodoxe ont évolué dans notre société post-industrielle, le profil type de l'autodidacte d'hier n'étant plus ce déshérité de la culture, certains auteurs comme Georges LE MEUR et Christian VERRIER nous révèle l'existence d'une néo-autodidaxie et donc d'un néo-autodidacte ayant muté.

Dès lors notre souci est de savoir si cette néo-autodidaxie est bien celle que nous avons aussi observée au travers de l'étude que nous réalisons auprès de la

population syndicaliste, politique et entrepreneur de la Réunion. Pour ce faire nous posons deux hypothèses :

2. Hypothèses

H 1- Dans une île éloignée de la Métropole, touchée par l'illettrisme, où l'économie est peu développée, on peut supposer que ce contexte particulièrement difficile au moment de la départementalisation, a favorisé le développement de l'autodidaxie. On peut imaginer que la Réunion est une terre propice à l'orientation vers l'autodidaxie » ;

H 2- Les futurs syndicalistes, politiques et entrepreneurs qui n'ont pas appris à assumer leur statut en formation initiale, s'approprient des savoirs selon les mêmes méthodes.

a) Le sujet social n'accomplit pas des actes gratuits, dans une stratégie qui lui est propre, le changement de sa réalité se fera d'une manière réfléchie.

Nous pensons que les individus qui s'inscrivent dans une démarche autoformative existentielle afin d'épouser une nouvelle forme c'est à dire un nouveau statut social, bâtissent un projet et étudient toutes les stratégies pour le réaliser.

De même dans un processus de socialisation, ces mêmes individus s'inscrivent dans la dimension autoformative cognitive et développent dans leur for intérieur une motivation intrinsèque qui servira de carburant à une autodirectionnalité et une métacognition indispensables à la construction des savoirs efficaces et ciblés en fonction de leurs besoins.

b) L'adulte qui désire épouser une situation nouvelle, s'approprie des connaissances adéquates et fait le tri des informations dont il a besoin.

S'il est fait état pour les anciens autodidactes d'un apprentissage désordonné au gré des circonstances, si certains auteurs comme LE MEUR (1998) souligne que quelques fois la formation des autodidactes semblent se réaliser par hasard comme pour certains apprentissages informels de la vie quotidienne, et que le parcours qu'ils doivent emprunter est semé d'embûches et d'obstacles qui concourent à classer l'apprentissage dans le domaine de l'incertitude ; certains auteurs vont même parfois

jusqu'à affirmer que les autodidactes ne parviennent à énoncer leurs buts personnels d'apprentissage qu'après avoir acquis la maîtrise de certaines connaissances ou habilités (C. DANIS et N. TREMBLAY), nous pensons que les autodidactes vont à l'essentiel de ce dont ils ont besoin pour fonctionner comme des spécialistes. Pour cela ils sélectionnent les savoirs nécessaires et font le tri face à la masse d'informations qui leur parviennent et ce dans un souci d'économie de temps.

c) La personne-ressource est un référent qui alimente la machine motivationnelle du sujet en situation d'apprentissage autodidactique.

Comme nous l'avons vu la dimension hétéro-formatrice est incontournable du fait que le caractère clandestin et isolé du s'autoformant ait disparu de nos jours. Unanimement tous les auteurs s'accordent à affirmer le recours indispensable aux pairs et experts ; certains pour désigner ces personnes-ressources parlent même de médiateurs. Mais compte tenu de l'importance que revêt la présence de ces personnes-ressources dans l'acte d'apprentissage, nous pensons que leur rôle dépasse la simple dimension de source d'information spécifique. Si elles sont sollicitées rien n'exclut qu'elles sont aussi admirées et par conséquent les individus qui ont en recours s'en servent aussi comme exemple à imiter, source d'inspiration, conseillers, donc modèles fournissant sans qu'elles le sachent l'énergie nécessaire à motiver ou re motiver le désir d'apprendre.

d) L'autodidacte en quête de connaissances ciblées montrera une grande capacité de mobilisation de son attention pour pouvoir se rendre disponible à l'écoute et à l'observation.

Si nous conjecturons que les autodidactes n'ont pas été formés à la méthodologie précise de l'apprentissage en milieu scolaire et en centre de formation à leur spécialité, nous supposons de même que la prise de notes n'est pas leur fort, leur situation en autoformation cognitive nécessite une capacité particulière à développer des canaux sensoriels visuels et auditifs. Nous pensons donc que l'observation et l'écoute sont les capacités indispensables à la construction de ce que Georges LE MEUR (1998, p 65) appelle « les compétences transversales », c'est à dire accumulation de savoirs et transpositions face aux problèmes inattendus.

e) L'autodidacte en situation de réseautage ne se dévoile pas aux yeux de tous, tout est centré autour de son « moi », il n'offre pas ses savoirs en vue d'en apprendre d'autres en retour, mais sous forme d'égoïsme, s'organise pour uniquement en recevoir.

Nous pensons que certaines attitudes observées chez les autodidactes des siècles derniers n'ont pas totalement disparu. Afin de ne pas montrer ses carences aux autres, il procède comme s'il sait en jouant d'astuces et de ruses pour apprendre des autres à leur insu. L'adoption de cette attitude clandestine dans la relation aux autres, au groupe et en réseautage lui confère la possibilité de ne rien donner et de tout recevoir.

Chapitre 4

METHODOLOGIE

Avant d'exposer la méthodologie qui a été la nôtre pour réaliser cette étude, nous prenons soin d'apporter aux lecteurs une précision qui les aidera à mieux nous situer par rapport au choix du sujet de notre recherche et à éclairer en même temps nos relations et connaissances que nous entretenons avec les catégories sociales sélectionnées et les sujets qui ont accepté de se livrer à nous. Propulsé depuis une quinzaine d'années dans le monde syndical sans pour autant y être préparé ni même formé à cette activité, notre position d'élu au niveau départemental dès la première année à l'issue d'un congrès en 1989 nous a contraint à déployer les mêmes stratégies que celles employées par les sujets que nous avons rencontrés pour nous approprier des connaissances nécessaires à l'exercice de nos différents mandats. La découverte du concept de l'autodidaxie pendant nos études universitaires, ici aussi commencées à l'âge de 45 ans, a été le déclencheur d'une curiosité intellectuelle autour de ce phénomène qui nous échappait et qui pourtant était celui de notre démarche inavouée. Le monde de la politique et celui de l'entrepreneuriat, compte tenu de notre appartenance syndicale, vous l'avez compris, ne nous sont pas totalement étrangers. Nous sommes conscients de prendre le risque d'atténuer la scientificité de notre étude, toutefois, nous tenons à préciser que nous avons fait l'effort de distanciation par rapport à notre vécu. Afin de préserver notre neutralité nous nous sommes aussi efforcé de « découvrir » les sujets que nous avons rencontrés comme s'ils nous étaient inconnus. Au regard de la confiance qui nous a été accordée par ces personnalités de la société réunionnaise, nous avons essayé à chaque fois dans l'énoncé des échantillons et dans nos propos, de préserver l'anonymat. La petitesse de l'île ainsi que les spécificités de certains mandats ou activités concourent à reconnaître certaines personnes. Nous souhaitons par conséquent, qu'à la confiance qui nous a été accordée, corresponde la discrétion des lecteurs.

I - NOTRE ECHANTILLON

L'hétérogénéité de notre échantillon composé de sujets issus du monde syndical, politique et des affaires, regroupe tous les niveaux scolaires, et reflète donc cette mutation qui caractérise non seulement le sujet lui-même mais aussi la façon dont il s'approprie ses connaissances. En nous penchant de plus près sur les deux moteurs qui ont propulsé la Réunion au niveau que nous connaissons aujourd'hui, à savoir le monde économique et le monde politique, nous nous sommes orienté vers les principaux acteurs issus de ces deux mondes : les représentants du personnel du secteur privé, les politiques et les chefs d'entreprises.

Si ces acteurs sont facilement reconnaissables puisque faisant partie intégrante d'un Département en plein essor économique et social, nous avons rencontré une première difficulté au moment où nous avons voulu dénombrer les « autodidactes » parmi ces acteurs socio-économiques et politiques. Nous nous sommes aperçu que toute tentative de quantification aurait été une tâche trop compliquée voire impossible compte tenu du fait d'une part de l'ignorance de leur propre statut d'autodidacte pour certains et du refus de se reconnaître autodidactes pour d'autres, éléments qui concourent à qualifier ces catégories de « clandestins ». Si nous considérons que nous sommes tous plus ou moins confrontés, à certains stades de la vie quotidienne à cette forme d'apprentissage « dans l'ombre », à la cuisine, en matière de bricolage ou en mécanique automobile ou autre, la fréquence de ces modalités d'appropriation des connaissances hors milieux institutionnels et leurs auteurs nous restent inconnus. Aussi était-il plus judicieux pour nous de nous orienter vers une étude qualitative qui consiste à mettre en parallèle et les acteurs dits « autodidactes » et leurs modalités particulières d'apprentissage de leur métier ou mandat syndical et politique. A ce niveau nous n'avons éprouvé aucune difficulté car, si pour les entrepreneurs nous avons opté pour ceux qui avaient réussi et montré pour certains qu'ils étaient des pionniers dans leur domaine professionnel ; en choisissant de nous orienter vers des responsables syndicaux et non pas de simples délégués d'entreprise ; en faisant le tri des politiques selon des critères précis que nous nous sommes imposés à savoir l'absence de préparation à l'exercice de leur mandat, nous constatons une

hétérogénéité de notre échantillon qui se traduit par une multidimensionnalité des fonctions qu'elles soient professionnelle ou bénévole. Si on évoque les activités exercées, l'espace temporel de l'exercice des fonctions peut être ponctuel ou durable ; le niveau scolaire quel que soit le sexe varie de l'illettrisme au doctorat.

S'il est vrai que nous nous sommes orienté vers des sujets qui de prime abord ont « réussi » nous précisons que toute situation que nous avons rencontrée peut être provisoire. En effet, un syndicaliste peut ne plus l'être à n'importe quel moment s'il n'est plus désigné en tant que tel par son organisation ou par simple démission de sa propre initiative. De même un politique peut décider de ne plus être candidat à sa propre succession ou tout simplement peut ne plus être réélu à son poste. Enfin, il en est de même pour les entrepreneurs que nous avons sélectionnés parmi ceux présentés par le professeur HO HAI QUANG (1998). La prospérité de leur activité ne l'est qu'en fonction d'une conjoncture économique favorable dans le temps, rien ne dit qu'ils ne soient pas à l'abri d'un échec, même indépendant de leur volonté. Ce qui importe c'est ce qu'ils sont ou ce qu'ils étaient à un moment donné, et c'est de comprendre pourquoi et comment ils s'y sont pris pour s'approprier de cette « identité d'autodidacte ».

En revanche la véritable deuxième difficulté a été « l'éligibilité » de nos sujets au statut « d'autodidacte ». En partant de la définition de l'autodidaxie de Christian VERRIER , « *l'autodidaxie est un auto apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement recours à une personne ressource* » (C. VERRIER, 1999, p 83), nous n'avons pu vérifier si ces conditions étaient bien réunies, aussi notre choix s'est porté systématiquement sur des sujets qui n'ont jamais eu de cesse de se proclamer « autodidactes », pour les autres nous nous sommes contenté de la définition la plus simple qui se rapproche d'ailleurs de celle véhiculée par les anciens auteurs et la rumeur populaire, à savoir « *une personne qui apprend par elle-même* ». TREMBLAY (1986, p 45, in C. VERRIER, id).

Pour les personnes qui ont constitué notre population d'enquête et qui ont accepté de nous rencontrer, avant chaque entretien, tous nous ont déclaré n'avoir jamais été préparés à l'activité qui était la leur. Si cela n'a pas été le cas pour les politiques et les

entrepreneurs, après l'entretien avec les syndicalistes nous avons pu observer huit d'entre eux au cours d'une vingtaine de réunions paritaires mixtes présidées par la direction du travail pendant les négociations qui se sont déroulées sur une année. Cette observation a été possible du fait de notre propre appartenance syndicale ; avantage qui n'a pas été le nôtre en milieu professionnel pour les entrepreneurs, et en mairie au conseil général et régional ou au sénat pour les politiques que nous avons choisis.

Les syndicalistes (tableau n°1) :

L'activité la moins connue est sans doute celle des syndicalistes, aussi nous nous proposons de nous y attarder un peu plus afin de mieux comprendre l'enjeu de cet engagement militant. Souvent critiquée, parfois montrée du doigt par la population, l'action syndicale, dès lors où elle s'affiche en public sous forme de défilé ou de grève, véhicule une image négative, du moins pour les profanes. Cette expression bruyante souvent incomprise des personnes non concernées est certes une tentative de sensibilisation de la société professionnelle, mais demeure néanmoins l'ultime droit de se faire entendre des employeurs. Ainsi ces manifestations publiques sont les seules actions portées à la connaissance de la population qui s'empresse alors de juger du bien fondé ou non de ces formes de réaction. Après tout ce regard négatif qui est porté sur le mouvement syndical se comprend car en fait ces actions sont la traduction d'un mécontentement qui fait suite à une situation conflictuelle provoquant le plus souvent une perturbation du fonctionnement de la société. Mais percevoir une adéquation entre le syndicat et la grève, serait une conception réductrice du vrai rôle du mouvement en lui même et minimiserait en rendant insignifiant, le jeu de l'acteur principal évoluant dans ce système de régulation : le délégué syndical. Que nous appartenions au secteur public ou au secteur privé du monde du travail, nous avons du mal à réaliser que nous évoluons chaque jour dans un cadre contextuel bien défini ; pourtant cette situation régie par des lois ou des dispositions conventionnelles relatives aux garanties salariales et aux conditions de travail, nous la devons tous, non seulement au courage, aux combats et aux revendications de certains hommes du passé qui n'ont pas eu le privilège d'en bénéficier, mais aussi et surtout à nos contemporains pour qui le militantisme consiste à sauvegarder et à améliorer nos acquis. Pour ce faire outre le

droit de grève qui est l'ultime voie de recours inscrite dans la constitution de 1958, d'autres moyens sont utilisés. Ainsi l'échange d'idées, la discussion, la négociation tant sur le plan national que départemental et local au niveau de l'entreprise, sont les tremplins privilégiés et quotidiens du militantisme des délégués syndicaux. Les volets sociaux, juridiques, financiers sont les éléments fondamentaux qui alimentent ainsi les accords, les textes et les conventions collectives sur lesquels fonctionnera le monde du travail. A première vue ces gens qui sont loin d'être des experts, ne sont pas tous non plus des cadres supérieurs, et pourtant ils se prononcent sur des aspects du management, des ressources humaines ou de la gestion financière d'une ou des entreprises. Ils semblent être des spécialistes en comptabilité à en juger leurs réactions face à un bilan financier ou à un compte de résultat, de même tout laisse croire qu'ils sont des véritables juristes au regard des commentaires qu'ils font sur les textes législatifs du travail. Il faut préciser que sous réserve d'avoir une ancienneté d'une année, d'avoir 18 ans et n'avoir encouru aucune peine ou condamnation prévue aux articles L5et L6 du code électoral, quels que soient le sexe et la catégorie professionnelle dans l'entreprise, n'importe qui peut être désigné délégué syndical. Dans la plupart des cas ils ne sont pas à l'initiative de leur statut, mais sont contactés par les organisations syndicales qui cherchent à s'introduire et à exister au sein des entreprises de plus de 50 salariés. Il faut aussi préciser qu'il n'existe aucune école, aucun centre qui forment au syndicalisme. Cette précision revêt son importance car les portes des centres de formation en la matière des unions départementales ou régionales des organisations syndicales dites représentatives ou encore les instituts du droit du travail, ne s'ouvrent qu'aux adhérents, aux militants ou tout simplement qu'à ceux qui occupent un mandat en tant que délégué syndical, membre du comité d'entreprise, membre du comité d'hygiène de sécurité et des conditions de travail, et enfin les délégués du personnel. Or un délégué syndical peut ne pas avoir connu ces différents statuts, en clair, si c'est le cas, il n'aura aucune expérience en la matière car n'ayant jamais été formé pour cela. Certains simples délégués d'entreprise peuvent se voir confier des tâches plus importantes sur le plan départemental voir même national au niveau des fédérations ou des confédérations. Ce sont ces responsables qui négocient des accords de branches professionnelles ou en interprofessionnel, c'est à dire, toutes

branches d'activité confondues, qui n'ont reçu aucune formation préalable, qui font l'objet de notre étude.

Nous avons choisi dix volontaires issus de cinq syndicats représentatifs des salariés à raison de deux personnes par syndicat. Parallèlement nous avons observé huit des dix délégués qui avaient au préalable accepté de se prêter au jeu de l'entretien semi-directif. Cette observation s'est faite au cours d'une vingtaine de réunions de négociation entre partenaires sociaux que sont les salariés et les employeurs dans le cadre de la commission mixte paritaire sur les discussions salariales et l'accord sur la réduction du temps de travail au plan départemental. Tous les sujets que nous avons rencontrés nous ont déclaré n'avoir jamais eu l'intention de s'engager dans la voie syndicale au moment de leur entrée dans l'entreprise. D'une moyenne d'âge de 45 ans, six d'entre eux ont saisi cette opportunité après une quinzaine d'année d'ancienneté. Les autres s'y sont engagés après plus de deux ans. Les deux femmes et huit hommes qui constituent notre échantillon de sujets sont tous mariés avec des enfants à charge. Trois d'entre eux occupent le poste d'encadrement au sein de leur entreprise. Les autres sont à des postes d'exécution, soit en tant qu'employé, soit en tant qu'ouvrier. Le niveau scolaire le moins élevé est celui du certificat d'études primaires avec une maîtrise moyenne de l'écriture et de la lecture. Le niveau le plus élevé correspond à quatre années d'études universitaires après le Baccalauréat.

Les entrepreneurs (tableau n°2) :

Pour ce qui concerne les entrepreneurs, quelles que soient les deux catégories que nous envisageons, les difficultés sont les mêmes. En effet, que les personnes qui désirent créer leur propre entreprise soient dirigeantes d'une structure nouvelle ou repreneurs d'une structure défailante dont l'activité est inexistante d'une part, ou créatrices d'une activité inexistante localement, donc des pionniers en quelque sorte, dans une branche particulière, les mêmes difficultés ou du moins les mêmes obstacles se dressent devant ces futurs entrepreneurs. Nous précisons ici que nous nous sommes assuré qu'aucun sujet de notre échantillon n'a hérité d'une situation familiale, ce qui pourrait laisser supposer qu'une préparation ou une initiation même inconsciente ou indirecte auraient conditionné des prédispositions à l'exercice de l'activité envisagée.

Tous nos sujets sont soit des pionniers, soit des véritables initiateurs de l'activité choisie. Ici, le fameux « parcours du combattant » que tout le monde évoque pour créer une entreprise et solliciter des aides ou des subventions n'est pas à nos yeux une difficulté en soi puisque sous forme de publicité, de diffusion des lois par les médias ou tout simplement grâce à des informations livrées gratuitement par des organismes spécialement créés pour cela, chacun peut avoir accès aux documents techniques et aux formalités nécessaires à la création d'une entreprise. Ce qui a attiré notre attention c'est d'abord les raisons de l'origine du projet mûri ou naissant peut être subitement, mais aussi la construction des multiples connaissances indispensables, sous peine d'échec, à la direction d'une entreprise. Si la nature de l'activité souhaitée peut être connue et banale pour certains, elle demeure ou devrait être une inconnue pour ceux qui sont pionniers en la matière. Ensuite pour diriger une entreprise il faut au préalable connaître les techniques d'une étude de marché, c'est à dire être capable d'analyser l'adéquation entre l'offre et la demande, voire même anticiper pour répondre à un certain besoin naissant dans un futur incertain, en tout cas, répondre présent au bon moment. Etre entrepreneur implique une capacité managériale qui consiste à gérer les ressources humaines pour lesquelles un sens des relations et de la communication sont nécessaires. Il faut aussi savoir négocier avec sa banque, savoir négocier avec ses fournisseurs et ses clients. De même si les syndicats sont présents au sein de l'entreprise, au delà de la capacité de négocier avec eux, il faut connaître le fonctionnement des instances représentatives que sont le comité d'entreprise, le comité d'hygiène de sécurité et des conditions de travail, les délégué du personnel et la délégation unique, bien entendu sous peine de sanctions en cas d'entrave qui constitue un délit pour le chef d'entreprise. Il faut aussi savoir gérer les conflits survenant au sein de son personnel. Il va de soi que la non maîtrise du volet administratif entraînerait des conséquences parfois irréversibles pour l'entrepreneur. Ainsi, faut-il avoir des connaissances juridiques, comptables etc...

Nous nous sommes inspiré de l'ouvrage de HO HAI QUANG intitulée "*38 chefs d'entreprise de la Réunion témoignent*". Partant de la précision apportée par l'auteur : "*Ce ne sont pas les entreprises qui sont au cœur de ce livre mais leurs dirigeants*" (HO HAI QUANG, 2001, p16) et des deux principaux critères de sélection : avoir été

témoins directs des transformations à l'origine de la Réunion d'aujourd'hui et avoir participé activement à la construction de l'économie d'aujourd'hui, nous nous sommes rendu compte que non seulement le contexte économique dans lequel ont pris naissance certaines entreprises était l'axe spatial que nous voulions cadrer pour les besoins de notre étude, mais nous avons aussi relevé un bon nombre de dirigeants qui déclaraient "*n'être pas partis longtemps à l'école*" (Id., p 142) ou "*avoir appris sur le tas un certain nombre de métiers*" (comptabilité, gestion du personnel, achats, etc...) (Id., p63). De ce travail préalablement établi, il ne nous restait plus qu'à poser nos propres critères.

- Prospérité financière de l'entreprise. Ici aussi nous avons choisi des dirigeants à la tête d'entreprises qui n'ont jamais connu de difficultés financières et qu'on peut considérer comme prospères. Ceci pour non seulement marquer l'importance de l'activité mais aussi considérer le poids de l'entreprise dans l'économie de l'île.
- La réussite sociale. Ce deuxième critère combine à la fois non seulement l'image du dirigeant et de l'entreprise mais surtout la présence active dans l'échiquier économique, nous avons voulu de ce fait écarter les entreprises qui ont disparu, fermé leurs portes ou connu une liquidation judiciaire. Notre échantillon présente la caractéristique de l'existence de traits communs propres à tous les sujets de notre étude. Ils sont tous issus de parents pauvres donc dépourvus de moyens financiers. En ce sens ils ne sont pas les "bailleurs de fonds" de l'entreprise de leurs enfants, qui par conséquent sont partis soit de rien soit avec un apport personnel constitué hors cadre parental. S'il n'y a eu aucune aide financière des parents, aucun patrimoine immobilier n'a été prêté ni transmis pour permettre la création de l'entreprise du fils. Le constat le plus pertinent est l'absence de rapport ou de lien entre l'activité exercée par les parents et celle que le fils a choisi de créer ou d'innover. Nous avons de ce fait volontairement écarté toute possibilité de laisser supposer une quelconque forme de "reproduction" ou de "transmission" de connaissance au niveau de la construction identitaire professionnelle primaire du sujet concerné par notre étude. Enfin, il est à noter que 90% des 10 sujets entrepreneurs que nous avons choisis ne possèdent pas le baccalauréat. Certes, la plupart d'entre eux ont le certificat d'études primaires ou ont fait des études

spécifiques au delà du Bac, comme par exemple le DPAE ou bien le diplôme de technicien en polyculture et élevage (Id., p321), d'autres encore ont le niveau de la classe de Terminale et ont poursuivi des études supérieures bien plus tard, seule une personne possède le passeport qui ouvre les portes de l'université à savoir le baccalauréat.

La moyenne d'âge est de cinquante six ans et les domaines d'activité sont très variés. On peut toujours déplorer pour cette catégorie professionnelle l'absence de sujet féminin dans notre échantillon, ce qui peut traduire la fragilité de notre étude à ce niveau, mais nous avons fait le choix de nous référer à un ouvrage très précis du professeur HO HAI QUANG, lequel ouvrage ne prend pas en compte cette population féminine. Nous nous sommes conformé par conséquent aux règles de sélection qui ont été les nôtres en nous inspirant de cet ouvrage.

Les politiques (tableau n°3) :

Comme pour les syndicalistes, nous n'insistons pas sur les conditions légales d'éligibilité des politiques, mais préférons nous pencher plus attentivement sur les enjeux de leur mandat. Pour ce faire on pourrait résumer et regrouper en trois parties les obligations qui incombent au nouvel élu. Certes les conseillers municipaux ne supportent pas le même poids de ces obligations qui pèsent sur les maires, sénateurs, adjoints au maire, conseillers généraux et régionaux, à condition bien entendu que les conseillers municipaux n'aient aucune délégation du maire, mais néanmoins on peut considérer qu'ils sont soumis à une sorte d'obligation morale vis-à-vis de la population et par conséquent sont sensés les connaître afin d'en assumer par intérim au minimum. Ainsi, on peut considérer comme la première obligation, la connaissance et la maîtrise du rôle pour lequel une personne est élue ainsi que l'institution à laquelle celle-ci appartient. Mais cela paraît évident car on peut supposer que chaque prétendant a pris cette précaution minimale qui consiste à se documenter ou à se renseigner par tout autre moyen. Tout ce qui se décline des responsabilités administratives paraît moins évident. N'oublions pas que nous avons pris la précaution de sélectionner au sein de notre échantillon, toutes les personnes nouvellement élues qui n'ont jamais fait de politique dans le passé, qui n'ont jamais appartenu à un parti, et qui n'ont jamais

« baigné » dans ce monde comme par exemple avoir des proches ou des parents initiés en la matière ou élus eux-mêmes. Malgré cela, font partie de cette première obligation la connaissance et la maîtrise parfaite des services du sénat, de la mairie, du conseil régional ou général ainsi que leur mode de fonctionnement, et les prérogatives qui leurs sont dues. Les connaissances relatives à la rédaction ou l'exécution des actes civils sont indispensables. De même les connaissances des prérogatives de la police sont indispensables pour le maintien de l'ordre et l'exécution des arrêtés. La maîtrise du plan d'occupation des sols est nécessaire pour le maintien de l'équilibre entre la vie familiale, urbaine, rurale et industrielle. Enfin une connaissance parfaite en matière de fiscalité et de gestion de budget s'avère primordiale quand on est maire, notamment. Bien entendu cette liste de connaissances administratives et techniques est non exhaustive mais néanmoins livre un aperçu des savoirs qu'il faut posséder, si l'on pourrait dire impérativement et immédiatement pour l'exercice de la fonction confiée à la personne élue par la population.

La deuxième obligation est l'exécution de la politique proprement dite que l'individu a promis d'appliquer et qui correspond à une attente forte des électeurs. La candidature d'une personne aux élections est accompagnée d'un programme dit « profession de foi ». Généralement ce programme présente la particularité de contenir des mesures innovantes qui diffèrent de la politique existante et donc proposent des dispositions nouvelles auxquelles adhèrent des électeurs. Cette seconde obligation que l'on peut qualifier de « morale » vis-à-vis d'une promesse, nécessite la mise en place d'une stratégie et l'organisation des nouveaux moyens pour la réalisation des nouveautés annoncées. La difficulté ici est bien entendu la réalisation et donc l'exécution des promesses qui ont été faites publiquement et officiellement.

Enfin la dernière obligation qui pèse sur le nouvel élu c'est de répondre aux exigences de la population. A ce niveau il faut distinguer deux situations, d'abord assumer le « pouvoir » qui est confié à l'élue par la population, ensuite, à moins d'être élu à cent pour cent ce qui est relativement rare, admettre que celui qui est élu doit être à la disposition de tous et non pas uniquement de ceux qui ont milité ou voté pour le candidat élu. Partant de ces deux situations, la difficulté majeure est de répondre aux

demandes multiples qui émanent d'une population animée parfois d'une attente individuelle.

Pour cette catégorie sociale vers qui nous nous sommes orienté dans le cadre de notre recherche, nous avons éliminé d'emblée toutes les conditions susceptibles de favoriser l'exercice du mandat qu'ont choisi nos sujets. En clair, cela signifie que sont écartées toute initiation, toute préparation à l'accès au poste politique confié à nos sujets par les grands électeurs et les électeurs de manière générale.

Notre point de départ a été les dernières élections depuis l'année 2001 à savoir les municipales, les départementales et les sénatoriales. Comme pour les syndicalistes nous avons souhaité rencontrer uniquement les personnes qui n'ont jamais été formées à la politique, cela suppose que le premier critère était celui de la non inscription par exemple aux études supérieures des sciences politiques, ou économie politique. De même nous avons écarté de notre étude tout sujet ayant appartenu à un parti politique avant d'être élu, car ici aussi la confusion aurait été une formation ou une préparation aux tactiques politiques. En prenant le soin d'éliminer tout sujet ayant "baigné" dans ce monde, de ce fait nous avons exclu tout nouvel élu issu de parents politiciens car ici aussi cette appartenance pourrait laisser supposer un conditionnement à un milieu environnemental favorable à l'exercice du mandat confié par les électeurs. Enfin nous avons souhaité rencontrer uniquement des politiciens originaires de la Réunion non pas dans la perspective "d'écarter" les autres, mais dans un souci de pouvoir vérifier la véracité des déclarations relatives à la non-appartenance à un parti du sujet lui-même mais aussi la "neutralité" de leurs parents. Au cas contraire, toute tentative de notre part d'appliquer la règle de la "*triangulation des sources*" (J.P. POURTOIS et H. DESMET, 1998, p52) pour vérifier les déclarations nous aurait été impossible. Ces critères de sélection une fois observés, nous relevions un nombre plus important de sujets féminins dans notre échantillon, probablement du fait de la parité homme/femme devenue obligatoire pour les élections par liste, notamment pour les municipales de l'année 2001. Ainsi, nous comptons parmi notre échantillon, deux maires et un sénateur, les autres sont pour la plupart des conseillers généraux et des conseillers municipaux. Si la plus jeune élue est âgée de vingt quatre ans, et le plus âgé soixante six ans, la moyenne d'âge par sexe et quel que soit le sexe, est de quarante

quatre ans. Nous constatons aussi que six d'entre eux possèdent deux mandats. Le niveau d'étude le plus faible est l'absence de scolarité et le plus élevé est un doctorat en médecine.

Tableau n°1 : Syndicalistes

Code	Situation familiale	Age	Sexe	Ancienneté professionnelle avant d'être syndicaliste	Catégorie professionnelle	Niveau d'étude
As	M	51	H	+ 15 ans	Cad	Lic
Bs	M	60	H	+ 2 ans	Ouv	CE2
Cs	M	48	H	+ 15 ans	Ouv	3e
Ds	M	41	F	+ 15 ans	Cad	Bac
Es	M	61	H	+ 15 ans	Emp	2nd
Fs	M	37	H	+ 15 ans	Emp	3e
Gs	M	32	H	+ 2 ans	Ouv	4e
Hs	M	49	H	+ 15 ans	Cad	DESS
Is	M	29	H	+ 2 ans	Ouv	CM1
Js	M	36	F	+ 2 ans	Emp	Bac

Tableau n°2 : Entrepreneurs

Code	Age	Sexe	Niveau d'étude	Domaine d'activité
Ae	56	M	CEP	Automobile
Be	52	M	3 ^{ème}	BTP
Ce	58	M	Terminale	Quincaillerie
De	52	M	CEP	Agriculture
Ee	73	M	2 nd	Aéronautique
Fe	65	M	CEP	Presse Ecrite
Ge	47	M	Terminale	BTP Terrassement
He	69	M	CM2	Agro alimentaire
Ie	40	M	DESS	Formation Professionnelle Continue
Je	44	M	Bac + 4	Boulangerie

Tableau n°3 : Politiques

Code	Age	Sexe	Niveau	Mandats
Ap	42	M	Bac	Conseiller Général – Adjoint au Maire
Bp	66	M	Aucun	Conseiller Régional
Cp	37	M	DESS	Maire – Conseiller Général
Dp	42	F	Doctorat Médecine	Conseillère Générale – Conseillère Municipale
Ep	50	F	3 ^{ème}	Conseillère Générale – Conseillère Municipale
Fp	54	F	Bac	Sénateur – Conseillère Municipale
Gp	40	M	Bac	Maire
Hp	24	F	BTS	Conseillère Générale
Ip	51	F	3 ^{ème}	Conseillère Municipale
Jp	37	M	Bac	Conseiller Général – Conseiller Municipal

Une fois définis les critères précis pour chaque catégorie d'appartenance de nos sujets, nous avons élaboré notre guide d'entretien en fonction de nos interrogations de départ et de notre problématique telle qu'énoncée précédemment. Avant tout entretien nous avons pris la précaution de vérifier par un questionnement directif, la véracité ou pas de nos critères de départ quant aux choix précis que nous avons effectué. Une fois vérifié une dernière fois que nos sujets correspondaient bien au profil que nous avons défini, pour réaliser notre étude nous avons procédé par étapes successives :

- Une recherche documentaire retraçant l'historique et l'évolution du syndicalisme à la Réunion, une recherche documentaire retraçant les époques traversées par les différents courants politiques jusqu'à la départementalisation et sa mise en place. Une recherche qui nous a éclairé sur la situation de l'éducation de l'époque, enfin par le biais d'une approche économique, l'évolution des différentes phases de l'industrialisation de l'île ainsi que l'inventaire des grandes entreprises et de leurs dirigeants sélectionnés dans un ouvrage universitaire récent.
- Une approche théorique du concept de l'autodidaxie en nous inspirant des différents courants et définitions selon les auteurs qui ont traité ce thème.
- Une phase d'observation, à titre exceptionnel, de certains syndicalistes en situation réelle de négociation.
- Une restitution des déclarations enregistrées.

Concernant cette restitution nous tenons à préciser que nous n'avons effectué aucun enregistrement à l'aide de magnétophone, tous les discours ont fait l'objet de prise de notes que nous avons soit relues, soit transmises par courrier électronique aux intéressés afin qu'ils confirment, infirment ou rectifient leurs déclarations. De même, comme tous les sujets se sont exprimés en français et en créole et pour la plupart en créole uniquement, nous nous sommes assuré immédiatement avec la technique de la reformulation que la traduction en français de leurs déclarations au niveau de nos notes écrites étaient bien celles exprimées en créole.

Cette technique, d'observation documentaire suivie d'une observation directe éventuellement, la réalisation des entretiens, plutôt que des questionnaires et enfin l'analyse des données, constitue un nouveau courant, en matière de recherche, dit

qualitatif, prônée entre autre par Gordon MACE (G. MACE, 1988) que nous pensons avoir observé scrupuleusement. Pour cette approche nous nous sommes placé dans le courant phénoménologique conseillé par les auteurs JP. POURTOIS et H. DESMET (1988) pour qui ce courant consiste à prendre en compte les perceptions, les sensations et les impressions du sujet sur le monde extérieur. Il s'agit de comprendre les phénomènes à partir du sens que prennent les choses pour les individus. Cette démarche qualitative pour laquelle nous avons volontairement optée, répond à nos attentes quand nous avons cherché à savoir qui sont nos sujets par rapport aux autres n'ayant pas effectué la même démarche d'appropriation des connaissances, quelle est la représentation non seulement de leur situation future, mais surtout la construction de leur projet visant à transformer leur réalité.

Pour le recueil des informations nécessaires à notre étude, nous avons utilisé la méthode de l'entretien semi-directif qui est le compromis entre l'entretien dirigé et l'entretien non directif. Afin de mieux cerner et saisir le sens des perceptions et des impressions des sujets, nous les avons laissé s'exprimer librement sur leur enfance, leur scolarité, leur rêve et aussi leur frustration face à leur situation, ce qui nous a permis de mieux saisir la naissance, la force et le moteur de leur motivation.

Afin d'accorder une valeur scientifique à notre étude, la méthode de vérification des déclarations que nous avons recueillies a été l'utilisation de la règle de la triangulation interne : cette triangulation confronte les informations autres que celles du déclaratif du sujet, comme les témoignages, les articles de presse, avec les éléments tels que l'anamnèse qui est l'évocation du passé, l'origine sociale et culturelle du sujet interviewé. Cette technique requiert précisons-le, une bonne connaissance des sujets ayant servi de terrain de recherche. Il importe donc de les connaître dans leurs composantes affectives, personnelles et sociologiques. Il est important de préciser ici, qu'une fois notre choix effectué en fonction des critères que nous avons définis, chaque sollicitation invitant à participer à notre recherche et chaque demande de rendez-vous pour un entretien d'une durée d'au moins une heure et demie, ont fait l'objet d'un délai de réflexion précédée d'une négociation parfois très longue. Car il va de soi qu'au delà des réserves dues probablement à une forme de modestie, ou d'humilité, l'appropriation par nos soins de ce temps précieux pour le politique ou

l'entrepreneur n'a pas été chose facile, aussi tout laisse à penser qu'une fois leur décision enfin prise de nous accorder ce laps de temps, la sincérité était de mise au cours des entretiens.

II - GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien tel qu'élaboré devait nous permettre une analyse qualitative des discours nous révélant à la fois le milieu d'origine du sujet, sa volonté de rompre avec ce milieu, les influences qui ont agi sur la représentation qu'il s'est faite de sa situation future souhaitée ou rêvée, les moteurs qui l'ont poussé à l'action autonomisante et aussi les modalités qui lui sont propres, organisées lui-même afin de s'approprier des savoirs nécessaires à la réalisation de son projet.

Le but recherché du guide d'entretien qui laisse s'exprimer le sujet sur son enfance, sa famille, son milieu social, sur l'influence du milieu d'origine ou non, la représentation de son statut futur, est de mieux cerner les raisons conscientes qui l'ont poussé à construire un agir personnel et volontaire. La seconde partie de l'entretien permet une analyse profonde de la motivation qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque mais aussi l'organisation de l'apprentissage « sur le tas » ou l'apprentissage en milieu institué ou organisé, sur les techniques employées en fonction des circonstances aléatoires ou non, sur l'apprentissage en solitaire ou en réseau et/ou avec l'aide d'une tierce personne qui soit pair ou expert.

Si le guide d'entretien ne paraît pas à nos yeux exhaustif, néanmoins l'expression libre du sujet nous révèle les angoisses ou les craintes ressenties au moment de la prise de décision de devenir un être autonome qui émerge et construit l'univers au sein duquel lui seul dirige et régule son itinéraire.

Le dernier sujet du guide d'entretien porte sur la notion et la définition de l'autodidaxie. Si les chercheurs ont tenté de comprendre ce phénomène en observant, en analysant et en structurant le processus et les techniques en vue d'une théorisation débouchant sur sa conceptualisation, il est unanimement admis du moins au sein de la communauté scientifique, qu'une mutation s'est produite non seulement en réfutant la

définition réductrice et archaïque qui répand une image négative et de surcroît fait naître un personnage stéréotypé sur ces praticiens hors norme, mais en tenant compte d'une évolution de la société qui permet à chaque individu la construction d'un apprentissage autonome en toute liberté. Mais cette « néo-autodidaxie » prônée notamment par Georges LE MEUR (1998) et Christian VERRIER (1999) pose le problème de l'évolution et de la mutation de l'apprentissage autodidactique contemporain pratiqué non pas par une catégorie de dominés mais par des individus mus par une autodirectionnalité. En fait les chercheurs désireux de se pencher sur la question de l'autodidaxie et du sujet autodidacte se trouvent constamment face à un dilemme, d'une part un apprentissage archaïque par un personnage stéréotypé déshérité de la culture et d'autre part une tentative de re-définition de l'autodidaxie rendant éligible une hétérogénéité d'individus issus de toutes les classes sociales qui organisent eux-mêmes les modalités d'appropriation des savoirs dont ils ont besoin pour exercer une activité quel que soit le domaine concerné. Dès lors, se pose le problème de savoir si les sujets qui remplissent les critères nouvellement définis se reconnaissent en tant que tel, d'où la dernière question de notre guide d'entretien.

Guide d'entretien

- 01- Pouvez-vous nous parler de votre enfance ? De vos jeux, de vos camarades, de votre milieu où vous avez grandi ?
- 02- Parlez-nous de votre scolarité, de ce que vous aimiez ou pas à l'école.
- 03- Qui sont vos parents ? Leur appartenance culturelle, politique, leur niveau scolaire, leur métier ?
- 04- Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à faire ce que vous êtes (syndicaliste, entrepreneur, politique) ?
- 05- Qui vous a suggéré l'idée de faire ce que vous faites ?
- 06- Avant ce choix, avez-vous réalisé que ce monde vous était totalement inconnu ?
- 07- Avant d'être ce que vous êtes, aviez-vous une image de ce que pouvait être ce personnage ? Dans ce domaine admiriez-vous quelqu'un en particulier ?
- 08- Si vous saviez que vous ne savez pas exercer ce rôle, avez-vous pensé à "organiser" votre apprentissage ?
- 09- Pensez-vous que ce que vous avez appris "sur le tas" est aussi performant que celui qui a été formé pour cela ?
- 10- Dites-nous précisément comment procédez-vous pour apprendre ce que vous ne saviez pas.
- 11- Certaines choses ne s'apprennent pas en filière classique, parler en public, gérer des conflits, négocier, comment vous vous êtes pris ?
- 12- A quel moment et comment savez-vous que vous savez faire ?
- 13- Pour devenir ce que vous êtes, combien de temps pensez-vous avoir consacré à votre apprentissage ?
- 14- Avez-vous connu le découragement ?
- 15- Au moment de découragement ou pendant votre apprentissage, quelqu'un vous a-t'il aidé ?
- 16- C'est quoi pour vous un autodidacte, quelle définition donneriez-vous à l'autodidaxie, êtes-vous un autodidacte ?

DEUXIEME PARTIE

Chapitre 5:
SYNTHESE DES ENTRETIENS
REALISES

I - ENTRETIENS AVEC LES SYNDICALISTES

1. Introduction

Tous les sujets que nous avons rencontrés nous ont déclaré n'avoir jamais eu l'intention de s'engager dans la voie syndicale au moment de leur entrée dans l'entreprise. D'une moyenne d'âge de 45 ans, six d'entre eux ont saisi cette opportunité après une quinzaine d'années d'ancienneté. Les autres s'y sont engagés après plus de deux ans. Les deux femmes et huit hommes qui constituent notre échantillon sont tous mariés et ont des enfants à charge. Trois d'entre eux occupent un poste d'encadrement au sein de leur entreprise. Les autres sont à des postes d'exécution soit en tant qu'employé, soit en tant qu'ouvrier. Le niveau le moins élevé est celui du certificat d'études primaires avec une maîtrise moyenne de l'écriture et de la lecture. Le niveau le plus élevé correspond à quatre années d'études universitaires après le baccalauréat. Le trait commun qui les unit tous, c'est une curiosité, parfois cachée ou oubliée, d'avoir essayé de comprendre toutes les fonctions de l'entreprise. Est-ce à dire qu'ils avaient inconsciemment des prédispositions à la lutte ou une volonté forte d'intégration à la vie de leur entreprise ? Si nous n'avons trouvé aucune réponse à cette première interrogation, force est de constater l'intérêt de tous à s'intéresser à la vie économique et sociale de leur milieu professionnel.

2. Processus de socialisation

Nous allons nous intéresser au sujet apprenant et ensuite aux techniques d'apprentissage qui leur sont propres. Mais pour mieux comprendre ce qui l'a incité à opter pour cette démarche particulière, nous ne pouvons pas occulter le fait de la création d'un sous-groupe qui est la section syndicale à l'intérieur du groupe lui-même c'est à dire l'entreprise à laquelle appartient le sujet délégué syndical et les membres de sa section. Au delà de son implication dans la vie professionnelle, cette démarche qui fait partie intégrante d'un processus de socialisation que nous qualifions de secondaire, comporte en soi deux engagements. L'un consiste à assumer le nouveau

statut de délégué syndical qui rappelons-le est la représentation de son organisation au sein de l'entreprise, et l'autre engagement consiste à créer, rassembler autour de lui et animer un groupe de réflexion composé d'éléments faisant partie de l'entreprise : un sous-groupe au sein d'un groupe. L'analyse des causes du déclenchement de cette démarche n'est pas l'objet de notre étude, néanmoins ces dernières nous facilitent la compréhension des engagements qui en découlent. Pour certains auteurs certaines pratiques sociales naissent de ruptures. « *Ne trouvant pas de réponse dans son milieu environnant, l'individu s'orientera vers une recherche personnelle* » (J. DUMAZEDIER, in, P. CARRE, 1997, p 193). Pour d'autres, « *placés dans l'opposition et la construction, le meilleur moyen d'apprendre pour certains individus, c'est de participer aux instances légales de leur entreprise* » (G. LE MEUR, 1998, p 73). Dans le même ordre d'idée Claude POLIAK prétend lui aussi que « *certain agents ayant une propension ou des dispositions à la lutte, la réponse à l'expression d'un sentiment de révolte, est une conversion dans des ressources reconnues dans le monde ouvrier* » (1992, p 137). Enfin, face à ce que l'agent peut percevoir comme une injustice dont sont victimes ses collègues ou lui même, face à un changement d'orientation de la politique de l'entreprise, « [...] *la stratégie d'affrontement ou la stratégie de contournement aideront les individus à se retrouver au service de la différenciation et non de l'intégration* » (C. ARGYRIS, 1995, p 47). Quelle qu'en soit la cause, l'individu n'accomplit jamais de actes gratuits. Que sa rationalité soit limitée, absolue ou sociale, il existe toujours un élément déclencheur de sa réaction. Certes, tous les sujets interrogés ont avoué n'avoir jamais eu l'intention de s'engager dans la voie syndicale au moment de leur entrée dans l'entreprise, néanmoins, le fait d'avoir accepté d'épouser ce statut dénote au delà de la simple acceptation, une réponse mûrie et réfléchie qui précède une certaine représentation positive ou négative de cette situation future. C'est le cas de « Hs » qui reconnaît : « *vous dire que j'ai signé mon contrat de travail avec l'intention de faire du syndicalisme est faux, d'abord parce que je n'y ai vraiment pas pensé, ensuite je ne connaissais rien au syndicalisme* ». Mais les propos de « Ds » sont plus nuancés à ce sujets : « *je n'avais pas l'intention de me lancer dans le syndicalisme, pour moi les syndicalistes étaient des gens pas bien vus qui passaient leur temps à tout contester* ». Si au départ on peut

noter soit une absence totale de la notion du syndicalisme, ou une représentation qui n'est pas très proche de la réalité, ce que l'on peut aisément comprendre compte tenu de l'ignorance de la chose, on peut supposer que la volonté d'assumer cette responsabilité fait suite à un élément autre que celui des connaissances liées à ce rôle. Comme nous venons de le voir cet élément extérieur peut être soit une rupture avec un système qui place l'individu dans une situation inconfortable de dominé ou dans l'opposition, soit un désir de participer à la vie des instances légales de l'entreprise ou encore une injustice dont sont victimes ses collègues ou lui-même. Bien que reconnaissant ne rien connaître au syndicalisme, « Hs » avoue avoir accepté de jouer ce rôle parce qu'il était dans le « collimateur » de ses patrons au moment où il a été contacté par une organisation syndicale « [...] *je ne connaissais rien du syndicalisme, mais lorsqu'un responsable m'a proposé d'être délégué syndical dans mon entreprise, je lui ai demandé en quoi cela consistait exactement, je n'ai vraiment pas compris dans les détails, mais ce que j'ai retenu, c'est que je serai un salarié protégé, j'ai alors tout de suite réalisé que mes patrons qui commençaient à me mettre en difficulté ne pouvaient plus rien faire contre moi, aussi, j'ai accepté* ». On voit bien ici une rationalité limitée qui consiste à résoudre un problème ou du moins à tenter de trouver une solution à un problème immédiat face à une opportunité qui se présente à notre sujet profane en la matière, donc ignorant le véritable rôle qu'il doit assumer ; l'essentiel pour lui est la solution inespérée à son problème. D'un autre côté l'injustice dont sont victimes ses collègues est clairement évoquée chez « Ds » « *je ne sais pas pourquoi, j'étais toujours la confidente, les collègues venaient systématiquement se confier à moi, ce qui a fait que j'ai accepté la proposition qui m'a été faite, car je connaissais tous les problèmes et j'avais envie de défendre mes collègues* ». A ce niveau la contrainte n'existe pas, puisque prime le sentiment du devoir, en revanche, certains peuvent décider face à la pression ou demande forte ; ainsi, « Bs » nous déclare : « *quand notre délégué a quitté la société pour des problèmes d'inaptitude au poste, tout le monde est venu me voir pour me demander de le remplacer, si au début j'ai refusé, car je ne me sentais pas à la hauteur de faire comme lui, j'ai cédé par la suite face à l'insistance de mes collègues . Sachant qu'ils étaient tous derrière moi et que j'avais leur soutien, j'ai accepté* ». Ici le sentiment d'incompétence est lié à deux

facteurs, le faible niveau scolaire et le « bon » travail effectué par son prédécesseur ; mais l'élément déterminant qui va émerger c'est le sentiment d'appartenance à un groupe qui lui reconnaît la qualité de leader et qui lui confère un certain pouvoir. Se sentant en sécurité à cause de la force qui l'accompagne, la réponse sera positive malgré les difficultés à venir. Enfin, sans toutefois parler de « *prédisposition* » selon l'expression de Claude POLIAK (1992, p 137), certains individus chercheront toujours à s'intéresser à la vie de leur entreprise en essayant de comprendre le fonctionnement, en posant des questions, en lisant les documents qui y circulent, c'est le cas de « Cs » qui nous déclare : « *bien que simple ouvrier d'exécution , je vous avoue que je cherchais toujours à en savoir plus sur le fonctionnement de l'entreprise, je lisais tous les documents qu'on affichait ou qu'on nous remettait, j'étais à l'écoute de tous les dysfonctionnements que mes camarades évoquaient* ». On voit ici cette interaction et cette multidirectionalité dans la démarche de comprendre les fonctionnements. On peut aussi à ce stade entrevoir non pas une « *participation conflictuelle* » (P. BESNARD, 1974, p 29) mais une apparition embryonnaire de volonté participative aux intérêts de la classe dominée. Selon H. PREVOST, « *c'est plutôt le stade de l'intégration progressive dans une société par la construction des relations et des rapports sociaux* » (1994, p 25). Intégration qui laisse dessiner un engagement actif de la part du sujet dans sa phase de socialisation. Socialisation que Claude DUBAR (1991, p 25) définit comme « *un processus d'identification et de construction identitaire* ». Pure coïncidence il faut avoir une année d'ancienneté dans l'entreprise pour pouvoir bénéficier du statut de délégué syndical ; pour certains consciemment et pour d'autre inconsciemment cette période d'attente constitue un moment d'apprentissage, de familiarisation avec son environnement professionnel. C'est en quelque sorte le stade de l'intégration progressive dans un milieu par la construction des relations et des rapports sociaux, c'est une phase de socialisation progressive incluse dans une construction identitaire.

3. Construction identitaire

Une fois la décision d'épouser le nouveau statut de délégué, plusieurs indices vont révéler des modifications comportementales nécessaires au rôle dévolu à cette nouvelle forme. Placé en position de responsable, de porte-parole ou de représentant d'une partie du personnel de l'entreprise, l'attitude à observer se modifiera en fonction d'une représentation de ce futur ou nouveau statut, faite par le sujet, et/ou de l'étiquette ou statut conférés par le groupe qui devient de ce fait le groupe de référence du sujet. Nous avons vu que le processus de socialisation met en action l'organisation cognitive et aussi affective, c'est à dire l'individu et le relationnel, il s'opère alors selon le principe piagétien, une transaction entre l'individu et la société ou le groupe dans un but d'équilibration. Dans ses propos, « Es » traduit ce mouvement « *Avant de travailler, j'étais bagarreur, depuis que mes collègues se sont rapprochés de moi et que je suis délégué syndical, j'ai changé...* » On voit ici la « *déviance* » dont parle Claude DUBAR (1998, p 14). Dans une démarche de socialisation anticipatrice, le sujet ici en faisant primer l'identité impersonnelle qui appartient au groupe, sur l'identité personnelle c'est à dire l'acteur singulier, va épouser les normes et les valeurs du groupe auquel il veut ou accepte d'appartenir. Toujours selon ce même auteur qui prône que l'identité n'est jamais construite mais toujours à construire, les identités vont se construire et se reconstruire au gré des engagements dans des groupes de référence. Ainsi « Cs » nous confie « *Quand je suis à la maison et avec mes amis j'ai un comportement, quand je suis parmi mes collègues qui me confient leurs revendications je me mets à leur place pour mieux ressentir ce qu'ils me disent, quand je vais présenter les doléances de mes camarades à mon directeur, j'observe une autre attitude, c'est normal, je représente à ce moment là le personnel, je dois donner une bonne image de nous* ». Le sentiment d'appartenance aux groupes de référence que sont les collègues et la famille ainsi que le souci de l'image de soi sont au cœur de ce désaccord perpétuel entre l'identité primaire et l'identité secondaire qui se traduit par un compromis entre, en même temps l'acceptation de l'étiquette qui lui est conférée par le groupe et l'accommodation de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. Suivant une logique coopérative qui met face à face l'individu et lui même, l'individu

et la famille l'individu et le directeur de l'entreprise ou le groupe de référence qu'il vient d'intégrer, des règles nouvelles de comportement s'opèrent en fonction des situations. Dans de « jeu de rééquilibration » permanent, les stratégies, les comportements, le langage feront l'objet d'une adaptation selon les circonstances.

3.1. Transformation de l'habitus comportemental

Culture du groupe d'origine incorporée à la personnalité, structure mentale inconsciente qui régit tous les comportements et les attitudes, l'habitus chez les syndicalistes que nous avons rencontrés, est vite transformé dans l'exercice de leurs mandats. La régulation sociale, la négociation avec leur direction et le rôle de porte-parole du groupe, nécessitent un comportement en tout cas autre que celui hérité de son milieu d'origine telles que l'école et la famille. Recevoir l'étiquette ou le statut de « meneur » ou de « leader » de la part du groupe confère le « pouvoir » ; pouvoir de parler au nom du groupe, pouvoir de négocier au nom et à la place des éléments qui composent ce groupe. Cet accord qu'il soit explicite ou implicite implique non seulement de toute évidence une acceptation mais surtout une accommodation suite à une socialisation anticipatrice qui consiste à être le personnage que le groupe attend qu'il soit. De ce fait le sujet est « leader » et doit se comporter en tant que tel. En abordant ce thème, nous nous sommes assuré auprès de nos interlocuteurs de la signification qu'on accordait au mot « leader » à savoir chef d'une organisation syndicale. Nous avons immédiatement constaté une divergence de point de vue autour de cet item. Même si la définition du mot leader était reconnue implicitement, visiblement une autre dimension lui était attribuée. Personne n'a en effet accepté d'être comparé à un leader comme si ce terme traduisait l'étiquette de « star unanimement reconnue », « *je ne suis qu'un délégué syndical...* » nous ont-ils tous dit. Il est vrai qu'on ne se désigne pas leader, en s'affirmant positivement dans le groupe, on consolide son identité sociale pour autrui et parachève sa socialisation. En position de leader malgré eux (car nous supposons que le refus d'endosser ce titre par les intéressés eux mêmes n'est que la traduction d'une forme de modestie), les délégués syndicaux détiennent un pouvoir proportionné à leur capital symbolique c'est à dire à

la reconnaissance qu'ils reçoivent d'un groupe. S'immiscer dans le groupe, agir comme le groupe en position de dominé, écouter les membres qui le composent et ne pas se reconnaître comme leader, malgré tout est l'exemple d'une accommodation aux exigences du groupe.

3.2. Utilisation du langage approprié

L'autre particularité de cette accommodation est l'utilisation d'un langage spécifique en fonction des interlocuteurs différents les uns des autres du fait de leurs positions de dominants ou de dominés, mais aussi en fonction de leur niveau hiérarchique et intellectuel. De même certains mots utilisés ou employés dans le passé font l'objet d'une re-définition. Ainsi, « Cs » reconnaît que : *« quand j'étais encore chez mes parents, je me souviens de la signification que j'accordais au mot « patron » quand mon père le prononçait... Dans mon esprit c'était le maître qui exploitait les pauvres travailleurs... Aujourd'hui, j'ai revu ma position »*. Même attitude pour « Is » *« pour moi un directeur est un salarié comme moi, mais avec plus de responsabilité, avant je n'avais pas cette vision »*. Pour certains, il régnait un mythe autour du rôle du directeur d'entreprise et de ses pouvoirs sur les employés, pour preuve « Bs » nous confie : *« Avant pour moi, un patron avait le droit de vie ou de mort sur une entreprise, depuis que je suis délégué syndical, je vois mon patron autrement, je le considère avant tout comme un partenaire social ou un collaborateur »*. On s'aperçoit ici que l'utilisation d'un mot employé dans un langage populaire en l'occurrence la famille d'origine qui est pour la plupart de nos sujets un contexte social de niveau modeste, peut revêtir une signification colorée d'une connotation qui va entraîner dans l'imaginaire une représentation et une interprétation propre à un milieu spécifique. Ce qui fait dire à P. ANSART (1990, p 41) *« l'habitus désigne l'ensemble des dispositions acquises, des schèmes de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et une place particulière »*. Ici, la révision de sa position par rapport à une image ou une représentation de départ dans un contexte donné, va contraindre le sujet à modifier son comportement face à une réalité vue sous un angle différent. Le sentiment de mépris ou de haine qu'auraient

pu éprouver les sujets non immergés dans le monde professionnel, laissera la place à la reconnaissance d'autres valeurs plus réalistes. Cette adaptation à la réalité va forcément entraîner ou du moins contribuer à modifier aussi le comportement linguistique de ces espaces relationnels, ce qui fait dire à « Cs » *« quand je suis avec mes camarades je parle créole, mais avec mes directeurs en réunion, j'essaie de parler français pour donner une bonne image du personnel »*. De notre côté nous avons pu observer l'aisance avec laquelle certains syndicalistes qui ont fait l'objet de notre étude, s'exprimaient. Le langage s'avérait toujours approprié aux différents domaines explorés. Tous employaient un langage parfois codifié avec des sigles...et ce, de façon qui paraissait naturelle. Cette appropriation de langage technique n'est pas le fruit d'un hasard mais bien le résultat d'un apprentissage parfois volontaire. C'est « Es » qui nous livre cette technique particulière : *« Au poste où j'étais avant, à l'administration du personnel, j'ai eu l'occasion de me familiariser avec tous les documents que je voyais, ainsi, peu à peu j'ai appris à lire un bilan social, un bilan financier, des notes de service, des documents juridiques et des formulaires de cotisations sociales »*. Dans ce cas précis l'opportunité de l'exercice d'une fonction au sein de l'entreprise concourt à conférer au sujet un savoir spécifique au domaine précis pour lequel il aura plus tard à donner son avis. Mais l'appropriation de ce langage spécifique pour d'autres sujets fait l'objet d'une recherche documentaire par tous les moyens. C'est le cas de « Bs » qui nous déclare ; *« Pour connaître les documents qui nous sont soumis pour discussion et donner mon avis comme tout le monde, vu mon faible niveau scolaire, à chaque fois que la direction me remettait des documents, je me rapprochais d'une personne qui s'y connaissait puisqu'elle était employée de bureau et elle m'aidait à comprendre afin de compléter les informations reçues. Je me procurais aussi des textes législatifs auprès de la direction du travail et des données statistiques auprès de l'NSEE"* . Nous avons noté aussi que certains sujets privilégiaient le langage oral plutôt que l'écrit et ici la raison nous est donnée par « Is » : *« Je préfère parler pour m'exprimer car je suis faible en écriture »*, cette technique est aussi adoptée par « Bs », *« je n'aime pas trop utiliser l'écrit du fait de ma faiblesse à ce niveau, d'ailleurs chez moi je reçois beaucoup d'appels téléphoniques concernant des revendications, je mémorise les problèmes exposés et je*

les règle ensuite ». Ces déclarations dénotent une propension à privilégier le mode oral pour communiquer et aussi construire des savoirs nouveaux. Il est vrai que certaines circonstances sont propices à un échange d'informations par le jeu de questions/réponses au cours d'une discussion. Ainsi les explications ou les précisions sollicitées auprès d'un pair ou d'un expert sont transmises par voie orale, il s'agit pour la plupart des cas, des demandes de détails précis portant sur une définition ou une interprétation. De même au cours des négociations avec le patronat soit au niveau d'une branche professionnelle, soit au niveau de l'entreprise, les remarques et commentaires qui servent d'argumentation se font toujours sous forme d'échanges oraux.

Avant de passer à l'aspect cognitif de l'apprentissage de leur rôle afin de répondre aux exigences qu'incombe l'exercice du mandat de délégué syndical sans avoir vraiment appris à le faire en milieu institué, il serait intéressant de savoir comment les sujets de notre étude parviennent à obtenir la confiance que le groupe place en eux mais surtout comment font-ils pour conserver le statut et le titre de leader qui leurs sont attribués.

4. Rôle de négociateur

Négocier c'est discuter afin de trouver un accord. Mais la discussion ne peut concerner que ceux qui sont habilités à prendre une décision. On peut négocier en temps de paix mais aussi en cas de situation conflictuelle. En matière syndicale on peut dire que négocier c'est réduire un écart entre une situation ou un événement mal vécus et une situation souhaitée qui concourt à faire disparaître un mécontentement. Le juste milieu n'est pas la satisfaction d'une des parties, mais l'équilibre entre les deux situations afin que personne ne se sente lésé. Négocier pour un syndicaliste est une tâche importante, car l'enjeu est capital et un échec peut entraîner la destitution, la perte de confiance et la discrédibilité vis-à-vis du groupe. La négociation ne s'improvise pas, c'est une technique particulière qui nécessite une connaissance parfaite des revendications, il faut avoir plusieurs solutions à proposer, il faut une capacité d'écoute et d'observation et enfin maîtriser le contenu de l'accord en veillant

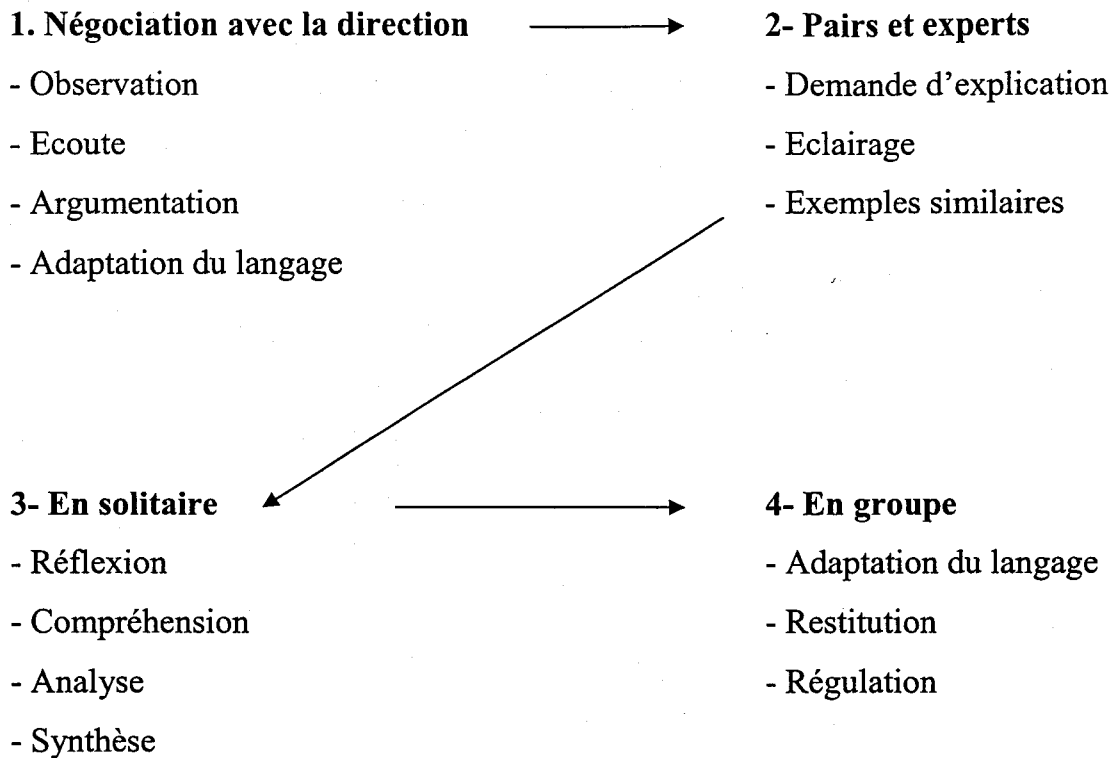
aux intérêts de ceux que l'on défend. Pour connaître les problèmes qui sont à l'origine des insatisfactions le délégué peut être consulté et dans ce cas le problème ne se pose pas puisque l'information vient à lui. Il reste alors deux solutions pour cerner et exposer les dysfonctionnements, soit il va aller à la recherche des informations susceptibles de se transformer en revendications, soit il devra faire preuve d'astuce pour anticiper et prévoir des conséquences néfastes dans un futur proche. Mais pour cela une maîtrise parfaite de tous les éléments est indispensable ; sur ce point, « Hs » nous confie sa méthode « *Dans mon entreprise la plupart des salariés ne savent pas lire et écrire, ils ne connaissent pas vraiment leurs droits, pour veiller à leurs intérêts, j'étudie à fond les nouveaux textes sur certains dispositifs relatifs au temps de travail, aux heures supplémentaires, au régime de retraite, à la prévoyance, je contacte ensuite mes camarades délégués dans plusieurs autres entreprises, je travaille ensuite sur les différentes simulations, et c'est comme cela que je détermine ce qui leur est favorable ou non, bien entendu, je prends la précaution de leur expliquer avant d'entreprendre les démarches de négociation* ». ici, on voit un travail de réflexion et une analyse systémique qui prend en compte plusieurs paramètres : l'entreprise elle-même, les textes législatifs, les sujets salariés concernés et enfin l'avis des autres personnes appartenant à d'autres structures. La recherche d'informations susceptibles d'alimenter les discussions est plus directe pour certains délégués, ainsi, selon « Cs » « *Pour connaître les problèmes existants dans l'entreprise, j'organise souvent des réunions avec le personnel adhérent à mon syndicat, j'utilise aussi mes heures de délégation pour rencontrer mes camarades sur le terrain, c'est comme cela que je fais le point sur les problèmes qui me sont soumis* ». Le délégué reçoit en fait une procuration du groupe pour négocier à sa place, de parler à sa place. Il représente aussi l'ensemble du personnel adhérent ou non à son organisation dans le mesure où les accords qui seront signés seront applicables à tous. La période de négociation est ici assimilable à une période non maîtrisée comme la zone d'incertitude, espace temporel où les jeux de pouvoir vont s'exercer. S'il est certain que le délégué soit en possession de tous les éléments lui permettant de faire la démonstration qu'il règne un mécontentement au sein du personnel, pour certains délégués que nous avons rencontrés la menace de grève c'est à dire la mobilisation du personnel en vue de faire

aboutir leurs revendications ne suffit plus. Se voir reconnaître le titre de « leader », disposer suffisamment de connaissances techniques des dossiers, maîtriser les problèmes au cœur des conflits, savoir mobiliser l'attention du groupe et le maintenir en vigilance pendant les négociations renvoient à la notion de pouvoir qui lui même renvoie au caractère relationnel du pouvoir. Mais parler de pouvoir laisse aussi entrevoir la notion de « *rapport de force dans une situation antagoniste* » (P. BERNOUX, 1985, p 161). Certes tous les délégués que nous avons entendus ont une capacité de mobilisation du groupe en tant que rapport de force qui confère du pouvoir dans une négociation. Pour ce même auteur (id, p 157) « *le pouvoir est la capacité pour certains individus ou groupes, d'agir sur d'autres individus ou groupes* ». Mais tout dépend de ce que l'on entend par « capacité d'agir sur d'autres individus » : si l'on occulte la forme classique de rapport de force qui est le droit de grève en cas de désaccord , certaines déclarations des délégués nous orientent vers d'autres définitions. Aussi quand « Cs » nous déclare que : « *Quand j'ai connaissance d'un acte illégal commis par mes supérieurs, j'en garde les preuves...* », nous ne pouvons que constater que rapport de force veut dire détention d'informations compromettantes. Une autre version du rapport de force nous est donnée par un autre délégué quand il se trouve en négociation, pour « Gs » « *il arrive que ma direction ferme les yeux sur une faute grave commise par l'un des leurs ou alors accorde à ceux-ci des avantages ou des faveurs exceptionnelles non prévues par notre convention collective, je m'en sers alors pour défendre les plus petits qui commettent des fautes bénignes* ». Ici le rapport de force dans la négociation est sorte de « monnaie d'échange » pouvant servir de compromis ou de « jurisprudence ». Si dans ces deux cas le rapport de force peut clairement être affiché puisque l'information détenue peut être révélée à tout moment, il existe enfin une autre stratégie dévoilée par une autre déléguée qui procure probablement une force intérieure pendant la négociation. C'est ce que prétend en tout cas « Ds » : « *je ne montre jamais à mes supérieurs les sources de mes informations qu'elles soient juridiques, politiques ou économiques...Cela les oblige à se rendre compte que j'en sais plus qu'eux et cela me permet d'être en position de force* ».

En fait dans ces situations les délégués syndicaux tentent d'élargir leur marge de liberté et d'arbitraire pour garder leur position de force et restreindre celle des

supérieurs. En ce sens les menaces qui pesaient sur le personnel visé par une sanction, s'estompent et le délégué obtient gain de cause et donc conserve la confiance placée en lui et en même temps devient garant de la paix sociale dans l'entreprise. C'est donc un régulateur social. D'ailleurs les déclarations recueillies à ce propos le montrent bien : « Cs » : « *Quand j'étais un simple adhérent et que je faisais partie de mon syndicat comme tout le monde, j'avais une attitude de révolutionnaire, aujourd'hui en tant que délégué syndical j'écoute attentivement mes adhérents en faisant la part des choses face aux mécontentements* ». On voit bien le poids de la responsabilité qui pèse sur le délégué. « Cs » veut simplement dire qu'il est facile de pousser à la révolte quand on est noyé dans le groupe sans responsabilité. Le poids de l'étiquette octroyée par le groupe amène le leader à relativiser les choses et à agir non pas avec impulsivité mais avec un raisonnement qui probablement prend en compte tous les paramètres non envisageables par le groupe mais faisant l'objet d'une analyse réfléchie . La même attitude est observée chez « Ds » qui nous confie « *Quand j'étais simple salariée avant, comme tous mes camarades j'étais virulente dans mes propos et exigeais auprès de mon ex délégué des choses impossibles, aujourd'hui en tant que déléguée syndicale, j'apaise souvent les esprits excités, car à entendre les revendications, on ferait une grève à chaque fois...heureusement que je suis là* » ; Cette sagesse qui permet une écoute et une analyse des sujets de contestation est ici aussi une forme de régulation des fonctionnements contribuant à maintenir la paix sociale. Nous voyons ici encore toute une technique des règles de la régulation dans l'action et hors institution. Nous n'avons pas approfondi la question de savoir ce qui se passait en cas d'échec dans les négociations ce qui nous aurait éloigné de notre objectif de recherche vu la complexité du problème, mais tout laisse à penser que la rétroaction dans ce cas avec pour but un retour à l'équilibre a été également apprise dans les mêmes conditions.

En, résumé nous avons constaté une transformation totale du comportement du délégué, avant et après sa prise de fonction qui dans le rôle de négociateur, de leader et de régulateur a abandonné ses habitus comportementaux d'origine. Ainsi quatre étapes comprenant des phases précises constituent ce processus d'apprentissage dans l'action qui est ici la négociation.



Dans ce processus d'appropriation des connaissances par voie orale, le passage d'une étape à l'autre nécessite l'emploi d'un langage approprié. Les mots savants employés pendant la négociation avec la direction de l'entreprise feront l'objet d'une explication par la personne-ressource consultée, pour être ensuite analysés par le délégué syndical et restitués enfin au groupe d'adhérents de la section syndicale. Ces mots seront transmis dans un langage populaire pour être compris. De même le français employé au niveau des négociations, sera traduit en créole pour mieux communiquer avec le groupe de référence. Cette transformation de l'habitus linguistique est encore un apprentissage autodidactique avec des stratégies différentes.

Avec une volonté de connaître parfaitement l'entreprise le délégué syndical va donc user de toutes les opportunités qui lui sont offertes pour diversifier ses domaines d'investissement, il jouera sur plusieurs relations et tableaux. Il va donc nous venons de le voir contourner les difficultés, il écoute ses camarades en apaisant leur colère quand il le faut, mais sans s'opposer à eux, car c'est son groupe de référence auquel il appartient. Il recherchera un médiateur extérieur pour le renseigner, il s'adresse ailleurs pour obtenir des documents complémentaires aux siens. Pour déséquilibrer les rapports de force avec ses supérieurs, il usera d'informations compromettantes. Cette

stratégie de contournement lui permet d'éviter toute situation conflictuelle envers son groupe et sa direction.

5. Formation expérientielle

Se former par l'expérience nécessite que certaines conditions soient réunies. Tout d'abord le temps, car il faut non seulement attendre des situations ou des occasions souhaitées, mais aussi une certaine répétition des situations ou actions. Ensuite il faut une marge de liberté suffisante pour que le sujet puisse choisir et expérimenter les méthodes qui lui sont plus favorables. Enfin, il faut que le milieu soit non seulement favorable mais riche en moyens et éléments servant de supports d'apprentissage. Au delà le sujet doit pouvoir sortir de son cadre en consultant autrui pour des conseils ou pour se documenter. Ces apports extérieurs lui permettent ainsi de jeter un regard critique nécessaire à un nouvel apprentissage.

Les déclarations qui vont suivre sont révélatrices d'une formation expérientielle de la part des délégués syndicaux. Elles décèlent des capacités d'écoute, la réaction instinctive de se rapprocher des personnes-ressources mais aussi des capacités de transposition et d'observation. Ainsi « Cs » nous confie : *« j'achète tous les ouvrages relatifs au droit, j'ai aussi un CD-Rom sur le droit du travail »*. Ici c'est l'élargissement des connaissances à l'aide de documents que l'on constate très orientés vers une discipline précise qui est le droit du travail. Parfois certains délégués par le jeu de l'observation et de l'écoute vont parfaire leur apprentissage. Au regard des déclarations faites par l'un de nos sujets on se rend compte de la prise du risque dans les discussions, suivie d'une phase d'écoute, d'observation et de réflexion qui parfois dans ces cas précis contribuent à les faire revenir sur leur prise de position et donc une remise en cause de son avis et ceci en toute humilité. Cette attitude nous est clairement exposée par « Is » : *« S'il m'arrive d'être obligé de donner mon avis avant les autres, car des fois on ne peut pas faire autrement s'il y a un tour de table selon un rituel observé par tout le monde, après avoir écouté attentivement les réponses fournies par les autres intervenants appartenant à d'autres syndicats, je peux revoir ma position »*. Ce même délégué tient à préciser : *« J'apprends beaucoup sur le tas en observant les*

autres, qu'ils soient de mon syndicat ou non, d'ailleurs pour ne rien vous cacher, mon attention est plus généralement attirée vers la position des autres syndicats car je vous avoue que le moment où j'apprends beaucoup ce sont les réunions avec les autres syndicats ». Au cours de ces discussions qui réunissent plusieurs syndicats, l'écoute pratiquée par certains sujets leur permet non seulement de s'enrichir des avis différents et d'en faire leur propre opinion, mais il arrive que ces moments privilégiés soient propices à l'apprentissage des mots nouveaux. C'est le cas pour « Cs » « *Il m'arrive souvent de ne pas comprendre certains mots, par exemple je n'ai jamais pu comprendre vraiment le sens du mot « inflation » bien sûr que j'ai consulté le dictionnaire, bien sûr que j'écoutais la radio ou regardais la télévision en entendant souvent ce mot, mais j'ai vraiment pu comprendre sa signification qu'en écoutant les autres délégués qui l'employaient en citant des exemples précis, aujourd'hui je n'hésite pas à l'employer à mon tour pour argumenter mes propositions* ». Les propos suivants de ce même délégué vont nous faire comprendre le « mal être » de certains qui n'osent pas intervenir du fait d'une insuffisance de connaissance du thème débattu. « *Quand je ne sais pas, je me tais. Je prends des notes et je me renseigne auprès d'une autre personne extérieure* ». Cette faiblesse de connaissances est comblée autrement chez d'autres sujets, ainsi « Gs » nous confie : « *Lorsque qu'un mot inconnu pour moi ou un thème que je ne comprends pas sont prononcés ou abordés dans une discussion officielle, je me rapproche de cette personne qui a prononcé ce mot ou abordé ce thème, pas forcément pendant les suspensions de séances ou après les réunions mais bien souvent dans d'autres circonstances et sous forme de petites plaisanteries, sans que cette personne ne se rende compte, elle me donne la réponse à mes interrogations* ». D'autres délégués arrivent à justifier le silence qu'ils observent quand ils ne savent pas quoi dire en public, c'est le cas de « Ds » : « *De manière générale, je ne donne jamais mon avis tout de suite, oh ! ne vous en faites pas, je ne fais pas comprendre que j'ai une carence, je fais comme le sage qui réfléchit et qui parle peu, cela me donne le temps de consulter un de mes amis qui maîtrise le sujet en question* ». Cette capacité à obtenir une réponse et à la proposer dans un autre contexte, cette capacité à observer ailleurs les mêmes faits et à les importer dans une autre situation, cette capacité de transposition est ce que Georges LE MEUR (1998, p

65) appelle « *Les compétences transversales* ». C'est une opération qui consiste à accumuler des savoirs et à les transposer dans une situation précise autre que celle de source d'appropriation de la connaissance. D'ailleurs « Ds » semble bien résumer cette compétence transversale : « *Je compare les problèmes de mon entreprise aux autres de la même branche d'activité, ensuite je fais des propositions adaptées à la situation dans laquelle je me trouve sur un plan départemental* ».

En résumé on peut dire que l'écoute et l'observation permettent d'établir un rapport aux autres. L'attention particulière sur le comportement de toutes les personnes autour de la table de discussion éclaire le sujet sur l'atmosphère du moment qui règne dans la salle, mais aussi facilite la compréhension du thème inscrit à l'ordre du jour. L'écoute des interventions des participants au débat contribuera à nourrir une réflexion et enrichir son idée au moment où il aura pris la décision de parler à son tour. De la qualité de ses interventions pour convaincre dépendront une observation minutieuse du ou des comportements des autres, ainsi qu'une écoute attentive des points de vue des uns et des autres afin de saisir le sens des expressions et des mots employés. Toute situation de blocage se traduisant par un silence aura pour origine une incompréhension du thème débattu ou une ignorance des items utilisés. La prise de notes des mots nouveaux sera alors un moyen efficace pour ne pas oublier afin de se renseigner soit explicitement auprès de ses pairs soit implicitement auprès des autres syndiqués, sur la signification des mots inconnus. Cet apprentissage par l'observation, l'écoute, la prise de notes, la recherche d'explications, le silence volontairement observé et l'effort de compréhension est propre aux sujets étudiés placés en situation d'autodidaxie.

Néanmoins, nous avons relevé un détail qui revêt toute son importance ; selon le principe piagétien de rééquilibration, la coopération avec la société comme un ensemble de rapports sociaux, inclura des règles (aspect cognitif) et des valeurs (aspect affectif). Au regard des déclarations des deux sujets que nous avons rencontrés il est clair que l'apprentissage par l'écoute et l'observation des autres n'est probablement pas évident s'il n'existait pas un fort sentiment intérieur que l'on peut qualifier de respect ou d'admiration pour celui qui retient l'attention de l'apprenant. Ainsi pour « Ds », « *J'ai toujours admiré un autre syndicaliste dont je tairai le nom,*

pour sa sagesse, son intelligence, son calme, je pense souvent à lui quand j'ai à intervenir, je me réfère beaucoup à lui dans des situations difficiles, car je sais qu'il s'en sort toujours ». Il en est de même pour « Cs » : « J'ai beaucoup de respect pour certains syndicalistes, pas forcément de mon organisation, j'aime le calme et l'assurance qu'ils ont quand ils s'expriment, je m'inspire d'eux, car j'ai de l'admiration pour eux ». On voit bien ici que la marque d'affectivité concourt à faciliter l'appropriation des connaissances nouvelles. En recevant ces confidences nous avons voulu savoir s'il n'y avait pas derrière ces propos une tentative d'imitation des comportements et des gestes des personnes faisant l'objet de cette admiration, la réponse a été catégorique : « Cs » : « Je reste ce que je suis, je défends les principes prônés par mon syndicat, en observant et en écoutant certaines personnes, je ne cherche pas à les imiter, mais je m'inspire de leur manière de faire, de leurs techniques au niveau de la réflexion et des réponses ». Les mêmes propos sont tenus par « Ds » : « Je ne pourrai jamais imiter celui que j'admire, car lui est calme, posé, moi, je suis impulsive et ne me laisse pas faire, placée dans la même situation que lui, je ne réagis pas pareil mais j'utilise ses techniques, de plus je vous avoue que quand je pense à lui cela me donne envie de continuer à faire ce que je fais ». Nous voyons bien ici que l'apprenant ne s'efface pas devant la personne admirée ou respectée, seules ses techniques sont utilisées, il n'y a pas d'intention d'imitation mais source d'inspiration et de carburant pour progresser dans l'appropriation des connaissances nouvelles.

6. De la praxéologie à la praxis

Entre les deux positions ou affirmations, celle d'Alexandre LHOTELLIER (1995, p 238) qui soutient que « la démarche préxéologique n'est pas une réflexion sur l'action, mais une réflexion dans l'action », et celle de Georges Le Meur (1998, p 215) qui soutient que « la praxéologie représente pour nous une démarche éducative construite par la personne. C'est à dire qu'elle comprend des finalités, des processus, des méthodes réfléchies de la praxis [...] c'est une démarche de découverte mais plus particulièrement de création de savoirs nouveaux à partir de l'activité ou plutôt à partir de la praxis ». A partir de cette ambiguïté, nous introduisons volontairement

l'éclairage de Christian GERARD (1999, p 26) qui nous précise que : « l'autoformation, dès lors qu'elle incarne l'enchevêtrement de la « réalité présenteielle » et de « l'imaginaire virtuel », suppose que l'apprenant s'appuie sur un « problème déjà là pour tenter de le résoudre. Les fondements praxéologiques mobilisés en cet instant traduisent l'action de la personne à analyser « le problème déjà là », à le dialectiser pour tenter de le comprendre et de le résoudre ». En suivant le raisonnement de cet auteur, la réalité présenteielle est la pragmatique et l'imaginaire virtuel est la praxéologie c'est à dire la réflexion, la conscientisation et l'analyse du problème existant. Si le problème ou l'action sont inexistantes, le sujet va activer alors la pragmatique, il va construire, inventer une situation virtuelle, c'est ce que cet auteur appelle « la présentialité problématique » en vue de trouver une solution qui est la « virtualité résolvante ». En revanche, si la situation est présente et réelle, le sujet va activer la praxéologie afin d'apporter la solution. Au regard de cette précision très importante, nous comprenons la position de Christian GERARD qui rejoint celle de Alexandre LHOTELLIER en parlant de la présence réelle de l'action, et celle de Georges LE MEUR qui parle de la praxis, c'est à dire l'action sensée. Dès lors nous constatons que les syndicalistes qui ont fait l'objet de notre recherche pratiquent la présentialité problématique en vue de la virtualité résolvante et cette démarche est aussi complétée par la praxéologie en cas de situation réelle vécue. Quand « Ds » nous dit que : « Je ne donne jamais mon avis tout de suite » ou « Quand je ne sais pas, je me tais », nous déduisons, que pendant l'action, l'écoute, l'observation, la prise de notes, cette méthode est la praxis, c'est à dire une forme d'apprentissage dans l'action en prenant conscience des choses à apprendre, ce n'est qu'après réflexion, recherches, interrogations sur cette action déjà produite et vécue silencieusement que la solution sera trouvée ; c'est la praxéologie qui souvent crée des savoirs nouveaux. En revanche, avant toute négociation par exemple, situation qui réunit le patronat ou la direction et les représentants du personnel ou des salariés, dans le cas qui nous concerne, les délégués syndicaux, les sujets que nous avons interrogés nous ont confié qu'ils sont « obligés » de se représenter virtuellement le scénario des discussions en fonction de plusieurs propositions qu'ils feront au fur et à mesure des réponses négatives obtenues.

Dans ce cas le sujet active la pragmatique qui est une réalité virtuelle ou réalité pré-sententielle en s'imaginant tous les possibles.

Enfin, lorsque le sujet en pleine action garde le silence et après réflexion et analyse, décide enfin de donner son avis ou sa solution, on peut considérer que la praxis et la praxéologie sont confondues.

7. Liberté pour une autonomisation

En choisissant de s'autoformer au syndicalisme et en optant pour un apprentissage informel hors institution, les sujets apprenants n'ont plus d'autres alternatives. Il faut acquérir des connaissances coûte que coûte. Le but recherché est de diminuer la dépendance aux autres. Une marge de liberté pour acquérir des connaissances dans un environnement fait d'imprévus est indispensable à la conquête de l'autonomie du sujet. Le facteur temps joue ici un rôle déterminant, car une fois qu'il a fait le choix d'assumer son nouveau statut de délégué syndical, sa contribution peut être mise à l'épreuve à tout moment, pour être plus précis, dès lors où il commence l'exercice de son mandat. Dans cet univers de conflits qu'est l'entreprise en tant que résultats d'affrontements entre les rationalités contingentes et divergentes des acteurs utilisant des sources de pouvoir à leur disposition, ce cadre professionnel doit malgré tout permettre à notre délégué syndical en tant que sujet apprenant en situation d'autodidaxie, une appropriation libre des savoirs et une large manœuvre d'évolution. Face à l'absence ou à la rétention de l'information, face aux difficultés de l'exercice de son rôle, celui-ci usant de sa stratégie de contournement, cherchera toujours à élargir sa marge de liberté en tentant de réduire sa dépendance vis-à-vis des auteurs de cette situation. Cet espace de liberté ne doit pas se conquérir au sein d'une zone de certitude mais doit correspondre à un espace non délimité qui permette au sujet de s'approprier des savoirs souhaités selon ses propres méthodes et modalités. Cette liberté d'action est indispensable au développement de l'apprentissage en situation d'autodidaxie. D'ailleurs à ce sujet, huit personnes sur dix interrogées ont déclaré « *obtenir toujours quel que soit le moyen, l'information recherchée* ».

Nous devons bien comprendre que cette liberté ne doit pas se limiter à la libre et entière possibilité d'accéder à des informations, cette notion de liberté est plus subtile elle est liée à la notion de choix, de besoin et de moment précis. Rappelons-le il ne s'agit pas pour nos sujets d'un apprentissage linéaire et programmé dans le temps. Le syndicaliste que nous qualifions d'autodidacte n'est pas un assoiffé de connaissances, il a tout son temps pour s'approprier des savoirs souhaités, l'essentiel pour lui est de connaître ce qu'il faut connaître à un moment précis qui correspond à une situation spécifique afin de ne pas trahir la confiance de son groupe de référence et obtenir satisfaction lors des revendications. Il sait que le droit du travail est vaste et connaît beaucoup de changements, ce qui importe pour lui c'est d'accéder à l'information ciblée dès que le besoin s'en fait sentir. Ce qui fait dire à « Ds » : *« En fonction de mes disponibilités et de mes besoins, je choisis moi-même si je dois réunir le personnel, consulter les documents ou rencontrer les experts dans les matières où je pêche »*. Cette liberté d'apprentissage traduit ici la pensée de Bertrand SCHWARTZ (1995, p 40) qui soutient *« qu'un adulte n'apprend que s'il trouve dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation »*. Sans compter qu'il va retenir ce qu'il a appris par lui-même, mais cet apprentissage sera en relation directe avec son quotidien. Enfin cette notion de liberté se traduit aussi par des méthodes quelque peu insolites d'obtenir une information voulue. Souvenons-nous de « Cs » qui nous avoue à propos du mot « inflation », obtenir la signification recherchée à l'insu de la personne qui l'a employé et ce au cours d'une rencontre hors cadre officiel...Cet apprentissage hors norme, non programmé et non linéaire répond en fait à un besoin de posséder une masse d'informations nécessaires au fonctionnement autonome du délégué. Car face à l'action qui se déroule, lui seul devra assumer ses responsabilités. Mais nous avons aussi constaté que cet apprentissage notamment des bases de fonctionnement pour la plupart des sujets, se faisait d'une manière isolée et relève d'une décision prise individuellement. Ainsi, « Fs » nous déclare que : *« C'est mon secrétaire qui me forme, parfois il répond inconsciemment aux questions qui étaient sans réponse pour moi, parfois je lui pose carrément les questions voulues »*, pour « Js », *« Mon organisation ne m'a rien appris, à part quelques réponses ponctuelles à des questions d'ordre juridique, j'ai appris toute seule tout ce que je sais »*. Les mêmes propos sont

tenus par « Ds » : *« Je trouve toujours seule les solutions à mes problèmes, quand je dis seule, je veux dire que c'est moi qui sais comment m'y prendre »*. Ici l'initiative personnelle est vécue comme une sorte d'isolement face aux problèmes rencontrés. Ces révélations ont suscité en nous une curiosité, celle de savoir pourquoi ce fonctionnement isolé. Au regard des confidences de « Js » la réponse est claire ; *« Etre déléguée syndicale est important, je suis l'interlocutrice privilégiée de mon syndicat auprès de ma direction, cela suppose que je dois connaître beaucoup de choses dans tous les domaines, poser des questions « bêtes » et « simples » que je suis sensée savoir pour assumer mes responsabilités me dévaloriserait auprès de mes camarades et des dirigeants de mon organisation qui m'ont désignée, et puis je n'aime pas déranger les gens trop souvent »*. Pour « Es » *« S'il fallait solliciter mon secrétaire général pour tout ce que je ne sais pas, je le ferais à tout instant, d'ailleurs il a d'autres choses plus importantes à traiter que de répondre aux questions de tous les délégués, chacun doit se débrouiller comme il peut »*. Le souci permanent de ne pas « déranger » les autres traduit clairement la volonté de diminuer voir même effacer la dépendance aux autres. De plus un certain sentiment de faiblesse ou d'incapacité fait resurgir à chaque moment le sens de la responsabilité et donc de l'autonomie qui doit habiter l'esprit de militantisme des délégués. La quête de renseignements auprès d'un expert, d'un pair ou d'une personne-ressource devient dans ce cas la procédure d'exception.

8. L'autoformation contrainte

On assiste chez les délégués syndicaux à un fonctionnement visant à une autonomie dans l'apprentissage. Cette autonomie telle qu'elle est pratiquée est une méthode efficace d'apprentissage expérientiel favorisant ainsi une bonne mémorisation par une éventuelle reproduction dans une action similaire et future. Mais comme les délégués syndicaux qui ont fait l'objet de notre étude n'ont pas d'autre alternative que de décider de se former eux-mêmes en choisissant d'assumer les responsabilités qu'incombe le nouveau statut social qui leur est imposé, nous ne pouvons par conséquent ignorer la contrainte qui est la leur de se donner une nouvelle forme et

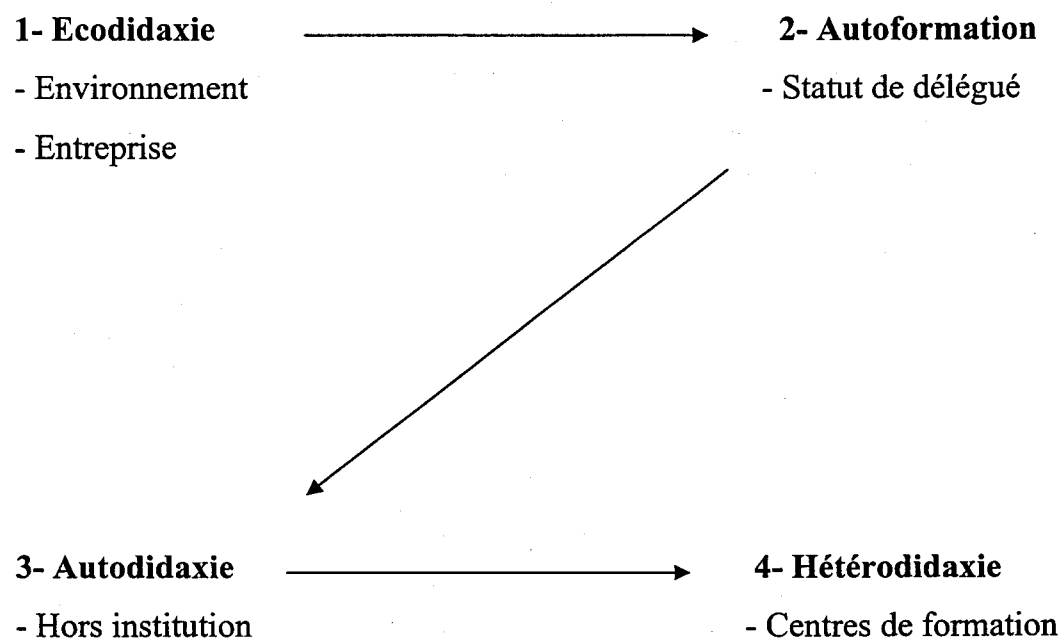
l'obligation pour eux de choisir cette voie d'apprentissage autodidactique. Car décider de se former soi-même compte tenu de l'absence d'autres possibilités n'est autre qu'une école de la vie qui est la seule issue offerte à nos délégués. Cette action volontaire qui consiste à imposer à soi-même une forme d'apprentissage est une contrainte en ce sens qu'elle constitue la « *violence symbolique* » prônée par Pierre BOURDIEU (1970), car le sujet se place en position de « dominé » par rapport à la chose étudiée nécessaire et indispensable à sa survie. En s'inscrivant et en se construisant à l'abri des règles et des institutions, l'autoformation selon Philippe CARRE (1997) est aussi une « *contrainte sociale aveugle* ». En faisant ce choix les délégués, dans une rationalité cette fois absolue et en même temps dans ce que C. ARGYRIS (1995, p 51) appelle « *une rationalité sociale* », c'est à dire une rationalité qui vise une cohésion, s'engageront consciemment et volontairement dans une démarche autodidactique systématique. S'il est vrai que l'éducation selon P. BESNARD (1974, p 32) est une « *action militante* », la prise de conscience des difficultés à affronter et la connaissance de l'absence d'autres alternatives ainsi que le volontarisme qui accompagnent ce parcours incertain, prennent ici tout leur sens. Car l'effort important qu'il faut mobiliser pour affronter les difficultés d'un apprentissage sans médiateur, sans règles instituées à l'origine des pratiques routinières, où seule l'expérience et la réflexion dans et par l'action font émerger des savoirs nouveaux, cet effort n'est en tout cas connu qu'en situation d'autodidaxie malgré soi.

Il a été impossible aux sujets étudiés de bénéficier de quelconque enseignement syndical de leurs parents au cours de leur construction identitaire primaire. En effet aucun des parents concernés n'a été syndicaliste ; personne pendant sa phase d'apprentissage n'a bénéficié d'un suivi permanent d'un médiateur ou d'un initiateur. Le dispositif tutorial tel que nous connaissons ailleurs n'existe pas ici dans ce processus d'apprentissage. La formation en milieu institué qui est le centre de formation des grandes confédérations reste réservée aux militants et aux personnes déjà adhérentes ; l'entreprise n'offre pas de stage réservé à l'apprentissage du syndicalisme ; nous ne pouvons que déduire que les délégués syndicaux de notre étude sont des autodidactes par obligation.

9. Vers un circuit quadripolaire

En prenant la précaution de prévenir les lecteurs de leur intention de ne pas réduire l'autodidaxie à ses seuls aspects méthodologiques, plusieurs auteurs en retraçant la genèse de la démarche autoformante des sujets, s'accordent néanmoins à établir un ordre chronologique des étapes d'apprentissage hors institution. Certains tentent de déployer, comme le fait Nicole TREMBLAY (1995-1) un continuum avec les étapes suivantes : information, formation, autoformation et autodidaxie. D'autre comme Pascal GALVANI (1995-1) dans un processus tripolaire place l'auto (formation), soi, entre l'éco (formation) , les choses, et l'hétéro (formation), les autres. Si la plupart des sujets étudiés par ces auteurs ont suivi ce cursus selon les étapes décrites, les délégués syndicaux que nous avons rencontrés semblent n'avoir pas totalement observé cette progression dans l'ordre cité. En effet la démarche autodidactique qui nous concerne suppose un caractère imprévisible, d'une part, de l'opportunité de l'origine et de la réception de l'information et d'autre part, de l'opportunité des modalités d'appropriation des savoirs. Nous ne sommes pas en milieu institué, l'environnement dans lequel évoluent nos sujets est fait d'imprévus. Les sources aléatoires d'informations et leur traitement selon des modalités appropriées en vue de les transformer en savoirs et de les transposer en situation réelle contribuent de ce fait à favoriser un comportement de créateur de l'acte d'apprentissage en lui-même. Recevant au départ des informations malgré lui au sein de son environnement professionnel qui est l'entreprise, comme la circulation des formulaires, l'affichage des documents, les « bruits de couloir » ou les confidences, notre délégué syndical s'éduque grâce à des éléments d'informations issus de son environnement, il est donc en phase d'écodidaxie. Suite à la proposition qui lui est faite d'assumer la responsabilité d'endosser le statut de délégué, il se retrouve dans ce cas en situation d'autoformation puisqu'il choisit lui-même d'accepter et de se donner cette nouvelle forme, ce nouveau statut. L'avant dernière étape sera du choix de s'inscrire hors institution selon des méthodes variées que nous avons vues, c'est l'étape de l'autodidaxie. Enfin, devenu militant et appartenant désormais à une

organisation structurée, il décidera ou non de se perfectionner ou d'approfondir ses connaissances dans des centres de formation spécialisés des confédérations, cette dernière phase sera donc la phase d'hétérodidaxie. Ce circuit quadripolaire ne vaut bien entendu que pour la genèse de la démarche dans le processus d'accès aux savoirs nécessaires à l'exercice du rôle du délégué. Il est évident qu'avec le temps, les délégués placés en situation d'autodidaxie se retrouvent constamment et alternativement en interaction avec les phases éco et hétéro.



II - ENTRETIENS AVEC LES POLITIQUES

1. Introduction

Conséquence probable de la loi sur la parité homme/femme au niveau des élections par liste, notre échantillon offre la particularité de comporter en son sein autant d'hommes que de femmes politiques. Cet équilibre entre les deux sexes n'a pas été recherché volontairement. Après nous être assuré qu'aucun d'entre eux n'avait « baigné » dans le milieu politique avant d'être élu, et pour cela nous nous sommes inspiré des commentaires populaires mais surtout des articles de presse au moment de leur élection, nous avons pris contact par téléphone avec un certain nombre d'élus quelle que soit leur appartenance et quel que soit leur mandat. Les sujets qui composent notre échantillon sont ceux avec qui nous avons réussi à établir un contact direct et qui ont accepté de nous accorder un entretien d'une moyenne de deux heures et demie. L'entretien le plus long a duré quatre heures et les plus courts une heure et demie. A part un seul sujet qui nous a reçu dans les locaux d'exercice de son mandat, à savoir le Conseil Régional, tous les autres sujets nous ont proposé de nous recevoir soit dans un bureau « emprunté » à une mairie, soit sur leur lieu de travail. Nous tenons à préciser que pas une seule fois nous n'avions été dérangés au cours des entretiens, les lignes téléphoniques ont été déconnectées et les collaborateurs prévenus de leur indisponibilité temporaire. Nous déduisons de ce fait que la concentration était à son maximum. Ces conditions idéales ont certainement favorisé l'instauration d'un climat de confiance qui s'est traduit au fil des minutes par l'emploi de la langue créole à leur initiative. En évoquant leur passé, plusieurs d'entre eux n'ont pu contenir leurs émotions, nous avons à ce moment précis compris qu'en face de nous ce n'était plus le politique que tout le monde connaît qui s'exprimait, mais l'être humain empreint de valeurs nobles qui met en place des stratégies particulières pour s'approprier des connaissances nécessaires à l'exercice de son mandat électoral et ce dans l'unique but de défendre la cause pour laquelle il s'est dévoué. C'est ce personnage qui se construit dans l'inconnu que nous vous proposons de découvrir.

2. Le milieu d'origine

Compte tenu de l'âge moyen de nos sujets politiques qui se situe autour de la quarantaine, on peut, en fonction d'un contexte environnemental qu'a connu la Réunion au moment de leur enfance, aisément déduire que ces sujets n'ont pas vécu dans des conditions faciles étant donné le niveau de vie très moyen de l'époque. Mais ce qui fait la particularité des sujets que nous avons rencontrés ce ne sont pas les conditions très modestes dans lesquelles ils ont construit leur identité primaire, mais une sorte de souffrance ressentie par l'ensemble des sujets, à savoir un sentiment d'injustice, mais surtout une souffrance commune à huit d'entre eux. En effet la perte pour raison de décès ou de séparation d'un parent a contraint nos sujets en question d'évoluer dès leur plus jeune âge au sein d'une cellule monoparentale. Si tous ont surmonté cette dure épreuve, ils en gardent un mauvais souvenir et ont positivé leur situation familiale dramatique. Ainsi cette positivité va influencer sur le comportement de nos sujets à trois niveaux différents.

La disparition subite ou l'absence du père ou de la mère va provoquer une prise de conscience d'une situation anormale par rapport aux autres familles normalement constituées ; ensuite un transfert volontaire d'une tendresse pleine de tristesse va s'opérer sur une autre personne, et enfin la notion de famille va prendre une dimension telle qu'elle sera productrice et porteuse de valeurs morales indestructibles.

2.1. Prise de conscience d'une différence

Le drame familial se traduit ici par soit par le décès d'un des parents soit par une séparation brutale, mais aussi par le niveau de vie très bas. Ce déséquilibre de la cellule familiale réveille chez nos sujets enfants des réactions telles qu'ils prennent conscience d'une différence par rapport aux autres situations autour d'eux. Les propos de trois des sujets traduisent bien ce « mal être », ainsi « Bp » nous déclare « *Né à Salazie, je perds ma mère à quatre ans[...] de là où on habitait sur une falaise, on voyait des enfants jouer, ils n'étaient pas comme nous, ils allaient à l'école et avaient une famille, nous pas [...]d'ailleurs je voulais en faire mes copains, car je voyais*

qu'ils étaient différents de nous, mais je ne pouvais pas à cause de la rivière qui nous séparait ». Cette amertume est plus marquée chez notre autre sujet « Ap » : *« Quand j'étais plus jeune, je ressentais une sorte de frustration et de honte vis-à-vis de mes voisins et de mes petits copains à l'école. Ainsi je ne pouvais leur raconter que mes occupations extra scolaires consistaient à amasser de la paille pour les animaux. De plus on habitait une case en tôles en terre battue alors que cent mètres en dessous de nous flambaient des maisons neuves avec tout le confort. Cette différence de niveau m'empêchait d'inviter des copains chez moi* ». Il en est de même pour « Ep » *« Je n'ai pas connu mon père et cela m'a rendu malheureuse, pour moi un papa c'était comme un prince, et moi j'en n'avais pas »*.

Comme pour exprimer cette injustice dont il est victime, « Cp » n'hésite pas à « accuser » ce fatalisme : *« Je suis issu d'un père malabar et d'une mère créole, chacun ne tolérait pas l'autre : de cela je suis né. Mes parents non mariés n'ont jamais vécu ensemble et cette séparation a duré dix huit ans [...] j'ai été perturbé, mon père avait commencé à boire en l'absence de maman. Pour l'éloigner de maman, sa famille l'a fait marier à une malbaraise »*.

Nous n'insisterons pas volontairement sur les conditions de vie des sujets au cours de leur enfance, car si la Réunion de leur époque n'offrait vraiment pas le grand luxe que nous connaissons aujourd'hui, la moitié d'entre eux avoue n'avoir jamais manqué de rien, et l'autre moitié au contraire a connu une situation plus triste marquée par la rareté des repas ou l'ignorance totale de cadeaux de Noël et d'anniversaire. Nous considérons par conséquent que cet élément bien qu'important ne nous apporte aucun éclairage sur la modification de leurs comportements. En revanche nous verrons dans un prochain chapitre l'influence de la pauvreté matérielle vécue indirectement pour les plus aisés et directement pour les plus démunis sur leur détermination à défendre les plus « faibles ».

La deuxième modification comportementale influencée par le dysfonctionnement au sein de la famille va se traduire par un transfert d'affection.

2.2. Renforcement ou recherche du lien affectif

Si certains ont connu la chaleur et la tendresse même au sein de la cellule monoparentale, d'autres ont été élevés avec beaucoup de sévérité parfois même dans un enfer dépassant tout entendement humain. Pourtant indifférents à ces conditions opposées, les uns et les autres ont tous cherché refuge dans les bras du parent restant ou toute autre personne susceptible de combler ce vide. On retrouve ici la réflexion menée par B. CYRULNIK (1997) sur le concept de « *résilience* ». Cet auteur nous explique qu'un enfant en grande difficulté, en rupture ou en souffrance qui rencontre une main tendue peut voir se modifier le cours de son existence. Cette rencontre entre une personne blessée et un adulte référent qui devient alors selon les termes de cet auteur, « *le tuteur de résilience* », crée un événement signifiant qui prend valeur de repère et permet ainsi au processus de socialisation de reprendre son évolution vers une stabilité. L'histoire la plus tragique nous est contée par « Bp » : « *Né à Salazie, je perds ma mère à quatre ans, mon père se remarie cinq mois après : une petite mère qui ne nous aimait pas, elle nous dénigrant auprès de notre père. On était alors quatre frères, on recevait des coups. On ne nous donnait pas à manger, on allait voler dans les marmites « manger cochons ». On voyait notre père, notre petite mère et leur enfant manger, et nous on n'avait rien. On vivait dans la cuisine et dans le « parc volaille » jamais dans la maison. On aidait notre père à transporter du cresson pour vendre, quand on remontait il s'achetait du pain, le mangeait devant nous et nous on n'y avait pas droit. Je n'ai pas honte de vous dire qu'il nous est souvent arrivé de manger nos excréments...J'ai toujours peur de la nuit et du soir, j'ai peur de dormir, j'ai peur d'être attaqué car notre père surgissait à tout moment pour nous frapper sans raison. J'appelais tout le monde « tonton » ou « ma tante » quand ils me donnaient à manger, ce signe de respect et de soumission c'était pour qu'ils m'en donnent encore la prochaine fois [...] A six ans, j'ai choisi de rejoindre ma grand-mère à Saint Benoit, c'était un mois d'août il faisait froid, j'étais nu [...] Ma grand-mère m'a lavé et m'a donné à manger, j'étais heureux [...] j'ai alors rencontré une vieille dame chinoise auprès de qui j'ai reçu les premiers conseils « tap pa do moune » cela voulait dire « il ne faut pas frapper un être humain ». J'ai trouvé auprès de cette*

vieille dame une première maison, une première maman. Elle m'a donné ma première éducation : ne pas boire, ne pas fumer ». Pour ce sujet la marque d'affectivité dans un premier temps est artificielle, sa stratégie consiste à attendrir le cœur de toute personne avoisinante ou rencontrée au hasard en les appelant « tonton » ou « ma tante » et ce dans le but d'attirer l'attention afin de recevoir de quoi manger. Dans un deuxième temps l'affectivité sera sincère envers la tierce personne qui lui parle comme un parent en lui donnant des conseils. La sévérité extrême de son père n'efface et n'affecte aucunement la recherche d'affection : pour preuve, notre sujet se rendra plus tard sur sa tombe et avouera en fin d'entretien qu'il reconnaît ne pas en vouloir aux gens qui l'ont fait souffrir. Il déclare même les remercier pour cette dure école de la vie. Cette recherche d'affection est aussi dévoilée par un autre sujet « Hp » : « *Je suis la troisième d'une famille de six enfants, mes parents se sont séparés quand j'avais deux ans, ce sont mes grands-parents qui ont assuré mon éducation. Ma mère s'est remariée avec un métropolitain qu'on appelait « papa » parce qu'il s'occupait bien de nous, il est devenu notre deuxième père [...] à son décès [...] ma mère a rencontré un nouveau petit ami, nous l'avons aussi adopté mais au bout d'un an nos relations se sont dégénérées entre cet homme et nous, je crois qu'il a mal accepté la présence des enfants ; pour moi ce qui était important c'était d'avoir un papa, plus je grandissais, plus je comprenais que je n'en n'avais pas et cela se répercutait sur ma scolarité. En fait au collège je me suis faite beaucoup d'amis. J'étais déléguée de classe [...] c'était pour moi non seulement un moyen de défendre mes camarades, mais aussi de m'entourer d'amitié que je n'avais pas à la maison* ». Ici, suite à des échecs dans des tentatives d'offre d'affection, notre sujet avoue se retourner vers l'extérieur afin de trouver une amitié auprès de ses camarades de classe. Il en est de même pour un autre sujet « Ap » qui après la mort de son père a reporté toute son affection sur son beau-frère : « *J'ai perdu mon père quand j'avais douze ans et c'est ma sœur qui était enseignante qui nous a pris en charge et quand elle s'est mariée mon beau-frère s'est joint à elle et s'est comporté en véritable père pour nous [...] La vie a changé pour nous au mariage de ma sœur, mon beau-frère nous a fait connaître les restaurants, le cinéma et même les caddies remplies de bonnes choses. Ma première moto, c'est lui qui me l'a offerte quand je suis passé en seconde, il me donnait de l'argent de poche*

pour sortir ». On pourrait peut être penser que l'affection reportée sur quelqu'un d'autre somme toute étranger à la famille trouve son intérêt matériel, mais chez d'autres sujets dans la même situation la contrepartie vient d'une sorte de « pitié » éprouvée pour le parent restant, victime de la perte de sa « moitié » ; ainsi « Dp » nous livre avec nostalgie que : *« A la mort de ma mère, le lien avec mon père s'est resserré [...] avec mes frères et sœur on a formé encore plus un bloc... »*. Il en est de même pour « Cp » qui malgré la sévérité de sa mère voue pour elle presque qu'une adoration *« Ma mère s'est arrêtée de me frapper pour mes larcins, suite à un accident survenu dans le village : un enfant avait trouvé la mort en succombant aux coups portés par sa mère. Depuis cela ma mère s'est arrêtée de me frapper. J'ai reçu une éducation stricte [...] Maman était prête à mourir pour moi [...] elle faisait des sacrifices pour moi [...] Tous les matins j'avais l'habitude d'aller acheter du pain pour qu'elle me prépare mon goûter, un matin j'ai oublié mon goûter sur la table, elle a pris sa moto pour me rattraper, elle a fait une chute [...] aujourd'hui, elle est toujours invalide...Malgré mes fonctions qui me prennent énormément de temps, j'essaie toujours de trouver un petit créneau pour me rendre auprès d'elle »*.

2.3. La force des valeurs

Cette prise de conscience de ne pas être comme les autres du fait de la perte ou de l'absence d'un parent et du fait de la pauvreté vécue d'une part, et la recherche d'affection ou de son renforcement d'autre part, vont provoquer chez nos sujets enfants une revalorisation de la notion de la famille et par conséquent une appropriation de certaines valeurs produites par ce milieu d'origine. Ce qui va plus tard influencer considérablement la motivation intrinsèque et les habitus de nos futurs politiques. Ainsi, on va se rendre compte dans les déclarations qui vont suivre combien les conseils donnés par des personnes vivantes ou disparues, en tout cas, aimées de nos sujets, vont marquer profondément de leur poids la ligne de conduite de ceux qui les ont reçus. Pour « Cp » qui s'est pris d'affection pour son maire qui lui a offert son premier emploi, certaines paroles sont restées marquées à jamais dans son esprit *« Une fois le maire m'a dit : « une mairie doit être ouverte à tout le monde sans exception »*

cette phrase m'est toujours restée dans la tête ». L'appropriation de certaines valeurs transmises est encore plus marquée chez « Dp » : « *Nos parents nous ont dit que ce ne sont pas les amis qui construisent notre avenir, mais nous-mêmes. A l'école j'ai toujours été la première, j'avais cet esprit de combativité que m'a inculqué mon père [...] on avait une maman économe et un père travailleur, on nous a formé à être simple [...] on nous a inculqué le respect de l'autre [...] on a vécu dans un milieu où les gens étaient pauvres. Je me rappelle que maman donnait à manger à des gens pauvres à côté de notre maison, ce geste de charité m'a beaucoup marqué* ». Les mêmes valeurs ont été inculquées à « Ep » : « *Malgré notre pauvreté ma mère m'a appris à respecter les autres et surtout à partager avec les plus pauvres que nous ; je m'adresse toujours aux gens en français par respect pour eux selon l'éducation de ma mère* ». Bien que « Fp » reconnaît n'avoir pas vraiment connu la pauvreté elle nous avoue « *Mon père était ébéniste et ma mère brodeuse, ils étaient fiers de leur travail, ils m'ont inculqué des valeurs qui m'ont rendu service par la suite : le sens du combat pour la vie et le fait qu'on est tous de passage sur cette terre et que par conséquent il fallait apprécier la vie telle qu'elle est* ».

Nous voyons que ces valeurs acquises au cours de l'enfance occupent une place importante dans la vie de nos sujets maintenant devenus adultes. Le poids de l'affectivité dans la transmission et l'appropriation de ces valeurs est très important. Son importance est telle qu'elle contribue à opérer une transformation de nos sujets enfants au point de les rendre responsables, sensés pour ne pas dire « adultes ». Dès leur plus jeune âge la plupart des sujets ayant connu des conditions d'existence difficiles avouent avoir participé aux tâches généralement dévolues à des adultes, à savoir surveiller les frères et sœurs plus petits, aider le père aux champs, participer aux tâches ménagères. C'est le cas de « Ap » : « *Le soir en arrivant de l'école et tous les jours à cinq heures du matin on allait avec mon père, chercher à manger pour les animaux et faisait des tas de canne à sucre qu'on mettait en bordure de route pour le ramassage, j'ai fait cela jusqu'à l'âge de dix ans* ». Il en est de même pour « Bp » : « *On aidait mon père à transporter du cresson pour vendre [...] Tous les jours depuis quatre heures du matin jusqu'au soir, je cassais le macadam, c'était horrible* ». Ici, on pourrait penser que cette implication dans les tâches réservées aux adultes est une

contrainte, mais parfois la participation du sujet enfant qui fait suite, certes, à une implication volontaire, est quelque part un geste instinctif qui se rapproche de la notion de prise de responsabilité qu'implique le devoir. Pour preuve les déclarations de « Cp » : « *Du fait que j'étais en avance à l'école, je donnais des cours à mes petits camarades [...] comme j'étais toujours entouré de vieilles personnes, je pense que j'avais un comportement d'adulte* ». Il en est de même pour « Ep » « *Ma mère travaillait dans un restaurant et elle rentrait tard tous les soirs, j'avais huit ans, j'étais déjà une fille d'intérieur, car je m'occupais de mes sœurs et des enfants d'une femme que ma mère hébergeait chez nous* ».

2.4. Prise de responsabilité

Très jeunes nos sujets enfants confrontés à la prise de responsabilité vont prendre des initiatives, se ressaisir pour mieux travailler à l'école sans que personne ne leur dise de le faire, décider de quitter le foyer familial. A l'image de « Ep » ce sujet va prendre la double décision d'abandonner l'école et de subvenir aux besoins de sa famille « *Vers seize ans, j'ai eu marre de l'école, je voulais travailler pour aider ma famille, j'ai pris le bus qui s'est arrêté au Barachois, le premier bureau que j'ai vu en remontant la Rue de Paris, je suis entrée et j'ai donc été embauchée à seize ans dans un cabinet d'expert comptable* ». Plus dramatique mais traduction néanmoins plus ou moins lourde de conséquences, celle révélée par « Bp » : « *A six ans j'ai choisi de rejoindre ma grand-mère à Saint Benoit, c'était un mois d'août, il faisait froid, j'étais nu, je me suis fabriqué une robe de « goni », je n'avais pas mangé de puis deux jours [...] je ne voulais plus être frappé, j'ai dit à mon frère « mi sar mor³ ! » [...] Je pars pour fuir les coups et ensuite pour revenir chercher mon frère* ». Décision aussi importante pour « Cp » qui était constamment encouragée par sa mère qui voulait qu'il fasse des grandes études « *Ne pouvant plus supporter que ma mère fasse autant de sacrifices pour moi, j'ai arrêté la Fac et j'ai posé plusieurs demandes d'emploi* ». Cette prise d'initiative individuelle est aussi décrite par « Jp » qui nous confie : « *A la mort de mon père j'ai décidé de ne plus claquer mon argent, j'ai investi dans*

³ Mi sar mor : expression créole voulant dire : « je vais mourir »

l'immobilier, c'est ainsi que j'ai fait l'acquisition d'une villa que j'ai ensuite louée ».

Pour d'autres sujets la prise d'initiative individuelle prend dimension de défi pour prouver à soi-même et aussi aux autres que l'on peut réussir, c'est la cas de « Hp » : *« Dans ma famille on disait que je n'aurais jamais mon Bac, peut être pour me décourager ou parce qu'ils avaient une mauvaise image de moi [...] je suis partie en Métropole préparer un BTS Tourisme, je voulais absolument réussir pour prouver à tout le monde le contraire ».*

3. Les éléments déclencheurs de la motivation

Si on occulte le fait que certains sujets ont milité ou travaillé dans le monde associatif, on constate que rien ne les prédisposait à épouser une carrière politique. Au regard de la presque totalité de nos sujets on peut constater, du fait de leurs conditions de vie ressenties comme injustes, une modification comportementale par rapport aux autres, mais ces événements que connaissent beaucoup d'individus à différents niveaux, ne suffisent pas à justifier des prédispositions à s'orienter vers la politique. D'autres éléments ont participé au déclenchement et à la construction de la motivation qui était la leur au moment de la prise de décision de se donner un nouveau statut. Mais avant de les citer il est intéressant de se pencher sur les circonstances précises de leur choix. Rappelons-le, tous nos sujets n'ont jamais « baigné » dans ce monde, ils n'ont en tout cas pas été préparés à cela. Pourtant sans l'ombre d'une hésitation, du moins après une très courte réflexion pour deux d'entre eux, ils s'y sont tous lancés avec succès. Dès lors il convient de se poser la question de savoir s'ils sont victimes d'une forte pression extérieure ou s'il y a eu analyse de l'adéquation entre leurs potentiels latents et les perspectives futures.

3.1. Projet ou opportunité

Le fait d'accepter une proposition ou de saisir une occasion offerte n'expliquent en rien l'attente volontaire ou l'imprévu. Faute de n'avoir pu cerner l'intention profonde qui a précédé leur décision de s'orienter vers la conquête d'un mandat

politique nous relatons les circonstances qui ont fait que nos sujets ont fait leur choix. Nous excluons d'ores et déjà toute idée de projet. Que celui-ci soit artificiel c'est à dire au stade de l'intentionnalité ou authentique c'est à dire concret et réalisable, son existence même cause problème dans la mesure où à ce niveau de la décision il y a une absence totale de toute projection d'image ou de perception d'une réalité future car chez tous nos sujets il existe une situation réelle qui est celle de la méconnaissance totale du rôle exact de la fonction politique envisagée. Au moment où ils sont élus, la moitié d'entre eux nous ont avoué n'avoir jamais pensé à leur futur rôle, l'autre moitié en y réfléchissant, s'est véritablement posée la question dans un climat intérieur de panique. C'est le cas de « Ap » : *« Je ne me suis jamais posé de questions quant au rôle exact que j'aurais à assumer une fois élu, car je savais que par définition c'est l'habitant du quartier qui connaît plus que moi ce qu'il y avait à faire précisément. Je me suis donc lancé au Conseil Général sans connaître c'était quoi »*. Mêmes déclarations pour « Ep » : *« C'est vrai que je ne connaissais rien en politique et je me suis à un moment donné posée beaucoup de questions quant au rôle d'une conseillère municipale et générale, qu'est-ce qu'il fallait faire exactement pour aider les gens »*. Même pour un mandat considéré comme le plus important d'une carrière politique, cette méconnaissance nous est révélée par « Fp » : *« Trois jours avant les sénatoriales quand j'ai réalisé que j'étais titulaire, j'ai paniqué, je ne savais plus quoi faire entre démissionner tout de suite ou pas, je savais vaguement c'était quoi un sénateur, mais de là l'être, c'est autre chose, pour moi c'était un rêve inaccessible »*. Enfin, « Jp » se trouve confronté à la même situation : *« Je me souviens maintenant que lorsque cette proposition m'a été faite, à aucun moment je me suis imaginé quel était le rôle que j'allais exercer si j'étais élu, je n'ai même pas pensé aux difficultés auxquelles j'aurais été confronté [...] le soir de mon élection a été un moment fort d'émotion que je n'oublierai jamais sans doute, même si je réalise que je suis élu, je n'ai même pas le temps de penser à l'exercice de mes futurs mandats »*.

Si le statut futur de politique n'a pas été pensé en terme de projet, puisqu'aucun d'entre eux n'a ni été initié, ni fait de la politique, nous verrons que nous pouvons regrouper en deux catégories la situation de départ de nos sujets. D'un côté il y a ceux qui inconsciemment et indirectement se sont rapprochés du milieu politique pour

« rendre service » et qui ont été sollicités par les gens de ce milieu, de l'autre côté ceux qui ont accepté une proposition qui leur a été faite sans avoir eu une quelconque relation avec ce milieu. Ainsi cinq de nos sujets reconnaissent avoir côtoyé ce milieu sans pour autant se poser des questions ou s'y intéresser vraiment. Tous ont essentiellement aidé à distribuer des tracts ou des prospectus pour le compte des personnes qu'ils avaient en affection, mais c'était dans le but de « rendre service ». C'est ce que nous révèle « Ap » : *« Un jour mon ex président de club de cyclistes devait se présenter aux élections cantonales, il m'a alors proposé de lui donner « un coup de main » qui consistait à lui présenter des gens du quartier que je connaissais. Je ne savais pas le contenu de ses discours, j'ai fait du « porte à porte » avec lui sans faire de « politique » [...] c'est lui qui un jour m'a présenté à un homme important et très connu, j'ai discuté avec cet homme et j'ai ensuite distribué des tracts et des prospectus pour lui »*. Pour « Fp » c'est une simple participation à une réunion qui l'immerge dans le milieu politique ; *« Je n'ai jamais fait de politique et n'en parlais pas à la maison, suite à une « alliance contre nature » notre mairie a basculé à gauche [...] j'ai été alors invitée à une réunion à l'issue de laquelle on a décidé de mobiliser les gens, pourtant j'étais la marraine et la cousine du maire en place [...] On a réussi à renverser la vapeur, moi je n'ai jamais voulu être sur la liste, mais on m'a demandé d'y être pour attirer les gens [...] Une fois élue, comme prévu j'ai voulu démissionner, on m'a forcé la main pour y rester »*.

Pour certains sujets cette implication que l'on peut qualifier d'innocente trouve son sens dans un acte humanitaire pour la population, du moins c'est ce que nous croyons comprendre au travers des déclarations de « Ep » : *« J'ai pendant longtemps enseigné le catéchisme à Moufia, toujours pour rendre service et donc aider les autres, parfois, je n'hésitais pas à distribuer des tracts pour des candidats politiques »*

Que les sujets ont côtoyé ou pas le milieu politique, ils ont tous été sollicités alors qu'ils ne s'y attendaient pas. Précisons qu'il existe deux sources de sollicitations ; celle qui émane d'un mouvement politique existant, et celle qui émane de la population elle-même. Précisons aussi qu'il y a des invitations à intégrer une liste, des invitations à conduire une liste et des invitations à faire acte de candidatures individuelles, comme par exemple pour les sénatoriales ou les cantonales. A ce niveau

de notre analyse des circonstances qui les ont amenées à faire leur choix, il est plus intéressant de se pencher sur les propositions de candidatures individuelles et les propositions de chef de liste où l'acte d'engagement met en action une implication et une notion de responsabilité probablement plus forte que l'intégration d'une liste déjà constituée. L'illustration de ces circonstances nous est livrée par « Cp » : *« Un jour, un groupe de jeunes chômeurs qui étaient mes amis d'enfance, assis sur le front de mer, me disent qu'ils sont prêts à me suivre si je conduis une liste pour conquérir la mairie, et ils me précisent que beaucoup de gens seront derrière moi puisque je suis un enfant du coin. Voyant que je ne les prends pas au sérieux, ils me conduisent ainsi dans plusieurs foyers, et à ma grande surprise, toutes les personnes âgées me confirment leur soutien en rajoutant même, « venez, présentez-vous, on va voter et aussi prier pour vous ! ». Cet appel émouvant est aussi vécu par un autre sujet « Bp » ayant quitté à l'âge de six ans son village natal : « En 1966 je retourne à la Réunion, je me rends sur la tombe de mon papa. En sortant du cimetière le gardien qui m'avait reconnu, me dit : « le maire ne s'occupe pas de nous ». Il m'invite chez lui à prendre un bol de lait et il pleure en me disant que le maire le menace de le licencier et qu'il vit tout le temps dans la peur. Il m'emmène ensuite chez tous les gens qui ont peur du maire, c'était des vieux, ils pleuraient tous en me demandant de faire quelque chose pour eux ». Il en est de même pour notre sujet médecin « Dp » pour qui la politique était une notion inconnue ; « Lors de mes visites, j'ai vu la pauvreté des gens, j'ai commencé à les voir différemment [...] il me fallait de l'argent pour les aider, j'ai pensé au domaine associatif ou religieux, mais ce sont mes patients qui m'ont constamment encouragé à faire de la politique ».*

Cette simple sollicitation bien que non négligeable, n'a pas suffi. D'autres éléments ont été nécessaires à l'alimentation du moteur de la motivation qui a été la leur au moment de prendre leur décision. Deux éléments essentiels ont retenu notre attention, d'abord une sensation éprouvée en constatant la réalité du terrain, ensuite une réflexion d'analyse du potentiel détenu par le sujet lui-même et des chances de réussite.

3.2. L'humanisme

Plusieurs de nos sujets qui ont beaucoup souffert de leur enfance vécue dans des conditions difficiles en ont gardé un goût amer. Certains parlent de frustration de ne pas avoir eu les mêmes jeux ou les mêmes habitations décentes que les autres à un point tel d'en éprouver une certaine honte. D'autres gardent le souvenir terrible de la perte d'un parent proche qui leur a manqué toute leur vie, perte ou absence qui ont perturbé leur évolution dans la société. De ces deux souffrances endurées par nos sujets, naît alors un sentiment d'injustice irréparable car, contraints de les supporter avec humilité. Même si avec du recul certains avouent n'en vouloir à personne et tout compte fait ne point regretter d'avoir connu cette facette de la vie, comme c'est le cas de « Bp » : « *Mon passé c'est ma force, ma culture, ma réussite, je n'en veux pas à mon père, cela m'a forgé* », aucun de nos sujets ne souhaite à autrui la situation qu'il a connue. Certains réagissent face à l'injustice dont ils sont témoins, comme « Gp » qui nous confie : « *Je me souviens une fois quand j'étais en cours moyen, dans ma classe il y avait un enfant qui bégayait et l'autre qui avait des difficultés d'expression. L'institutrice les avait mis au fond de la classe, cela veut dire qu'ils étaient condamnés d'avance, j'ai trouvé cela choquant* ». Certains réagissent face à l'ignorance des gens, comme « Ep » : « *Ce qui me hante c'est la pauvreté financière des gens mais c'est surtout leur pauvreté culturelle, je suis malade de voir que certaines personnes n'ont d'autres choix que de mal se nourrir faute d'argent et de connaissance, et cette mauvaise nutrition les fait rentrer dans un cercle vicieux de maladie et de dépense d'argent pour leur santé* ». D'autres restent très sensibles à la pauvreté et à la souffrance face à l'oppression. C'est le cas de « Dp » : « *Pour moi le communisme plaidait la cause des pauvres, or ce n'était pas la réalité [...] Pourquoi il y a t- il des pauvres chez les communistes [...] comment faire pour aider ces gens, pour les faire évoluer autrement que par la médecine ?* ». Face à la répression des plus forts c'est à dire de ceux qui sont en position de dominants et qui possèdent le pouvoir, d'autres sujets s'émeuvent comme « Bp » : « *... il m'emmène ensuite chez tous les gens qui ont peur du maire, c'était des vieux, ils pleuraient tous en me demandant de faire quelque chose pour eux, j'ai un respect pour les vieux, je leur obéis toujours* ».

Comme nous le constatons, victimes eux-mêmes pendant leur enfance de « *violence symbolique* » de Pierre BOURDIEU, puisqu'en situation d'impuissance et de dominés, l'un des éléments déclencheurs de leur motivation c'est la défense des intérêts des plus faibles, des plus défavorisés. Ils se reconnaissent ou ressentent avec intensité la douleur des autres. Dans leur for intérieur il y a une répugnance à revivre leur propre vie. Le refus de la « *reproduction* » (P. BOURDIEU et JC. PASSERON, 1970) des mêmes situations par rapport à leur vécu les poussera à être attentifs et réceptifs aux sollicitations et aux cris de douleur des autres.

3.3. Analyse stratégique des propositions

Le point sensible atteint, certains d'ailleurs le reconnaissent humblement comme c'est le cas de « Cp » : « *J'ai une grande peur, je ne sais pas dire non. Je suis très sensible, c'est mon défaut* », la perspective d'une situation future qui contribuera à venir en aide aux autres, va provoquer chez nos sujets profanes et non initiés à la politique, une réflexion très méthodique, à savoir quels sont les moyens disponibles que sont les potentiels intellectuels et le suffrage favorable, et quelles sont les conditions de la réussite à savoir éventuellement les faiblesses de l' élu en place. Cette analyse ne vise aucunement à faire l'inventaire de ses capacités administratives et techniques pour pouvoir assurer le mandat convoité, souvenons-nous que la presque totalité des sujets n'y pensent même pas. Dans un premier temps, face à une proposition ou une sollicitation forte, le début du désir est latent, le réalisme renforcé de pragmatisme les incite à échafauder un « micro » projet né d'une rationalité limitée. A ce sujet, les propos de « Hp » sont révélateurs : « *La première question que je me suis posée était : suis-je à la hauteur ? La deuxième question était : comment mène-t-on une campagne électorale ?* ». Pour le moment il ne s'agit pas d'envisager une quelconque victoire ou défaite. Nous sommes au stade de la candidature. Certains dans une phase d'autodirectionnalité vont prendre la décision seuls en faisant une auto-analyse, c'est le cas de « Cp » : « *Sainte Rose m'a vu naître, il n'y a rien sur Sainte Rose, je lisais la bible à l'église tous les dimanches donc tout le monde me connaît, ma mère était connue, j'ai rendu service à beaucoup de monde...pourquoi pas ?* ».

D'autres vont consulter une tierce personne qui dans le cas précis est le mari, ainsi, « Ip » nous précise « *Ma première réaction était bien entendu de refuser, c'est mon mari qui m'a convaincue du contraire, ce qui a retenu mon attention c'est quand il m'a expliqué que tout le travail administratif était effectué par le personnel administratif et les connaissances nécessaires au traitement des dossiers étaient détenues par les spécialistes qui en avaient l'habitude, en fait mon mari m'a convaincue quand il m'a précisé que mon rôle se limitait à émettre des idées novatrices pour le bien-être de la population* ».

Ensuite, cette analyse systémique qui va prendre en compte tous les paramètres imaginés par le sujet, va consister à sortir de son cadre de référence et à se projeter sur la réalité contée mais aussi constatée. Les déclarations de « Gp » nous aident à mieux comprendre cette analyse : « *Plusieurs indicateurs m'ont alerté, les réunions de mon adversaire n'arrivaient pas à mobiliser, les chiffres des statistiques prévisionnelles étaient faussés, beaucoup d'intoxications, de mensonges à mon sujet, j'ai vu au travers de ces indices la faiblesse de mon adversaire* », il en est de même pour « Cp » : « *Il y avait un ras-le-bol généralisé car le cumul des mandats du maire en place l'avait éloigné de notre ville* ».

4. De l'illusion à la désillusion

On ne peut pas parler véritablement de « projet » de nos futurs politiques dans la mesure où il n'existe pas de mise en place de stratégie particulière dans le but essentiel d'atteindre un objectif fixé et pensé à l'avance. Le sujet qui est contacté ou sollicité et à qui subitement on propose d'épouser un statut pour lequel il n'a pas été préparé, est en quelque sorte sous l'effet de la surprise. C'est en ce sens que nous constatons l'absence de naissance et de construction de projet tel que nous concevons. Néanmoins, et là les sujets que nous avons rencontrés nous le confirment, il n'est pas exclu que chacun se fasse une idée vague ou précise du personnage politique envisagé. Certains en parlent pour avoir eu à un moment précis, une certaine idée, d'autres ne font que relater le souvenir d'une image qui leur est restée en mémoire, enfin il y a des sujets qui n'évoquent pas le souvenir d'une quelconque représentation qu'ils s'étaient

faite, mais décrivent leur désillusion lorsqu'ils sont confrontés à la réalité qu'ils découvrent.

4.1. La représentation

Bien que nous intitutions cette partie « la représentation », nous verrons qu'en fait les déclarations recueillies font apparaître d'un côté de l'admiration voire même de la contemplation qui s'associe au rêve et de l'autre côté des attributions prêtées aux personnages dont la mystification remplace l'inconnu pour ne pas dire l'ignorance. Au delà de ces extrêmes nous découvrons aussi une représentation probable mais implicite puisque certains sujets confrontés plus tard à la réalité évoquent soit leur admiration soit leur déception ce qui sous-entend bien l'idée inavouée d'une image qu'ils s'étaient faite au départ. Les déclarations qui vont suivre sont les plus révélatrices et illustrent bien ce que nous avons constaté. Pour « Bp », « *Le maire m'impressionnait, c'était le « gros blanc*⁴ ». *Je trouvais le maire « joli*⁵ », *il était entouré de gendarmes et d'esclaves. Il disait qu'il fallait aider les petits, ses mots m'impressionnaient, il parlait bien et les gens pauvres l'écoutaient* ». Ici c'est notre sujet enfant qui reste contemplatif devant le personnage faisant partie de la haute bourgeoisie et donc de la classe dominante. Il n'a aucune idée précise du rôle de celui-ci, sa position sociale, puisqu'il précise qu'il était alors sans domicile et mendiant, ne lui permet pas d'en savoir plus. Comme il n'ambitionne pas d'accéder à ce poste, plus tard à l'âge adulte lorsqu'il est sollicité par la population il n'en sait pas plus et se fie à ce qu'il croit comprendre du rôle du maire. Pour preuve ses déclarations : « *J'ai demandé à la population ce que le maire lui disait, ils me répondaient que le maire leur donnait des ordres. Je me suis dit alors que si être maire consistait à « commander » et « donner des ordres », je peux le faire aussi* ». Quant à « Cp » qui était dans le monde associatif, plus précisément dans le domaine de l'insertion, ses difficultés à faire aboutir certains dossiers l'a toujours amené à imaginer l'énorme étendue des pouvoirs des politiques.

⁴ « Gros Blanc » : Terme utilisé pour désigner les gens de couleur blanche, issus de la France métropolitaine ou de la Réunion, mais qui sont surtout riches et qui détiennent des pouvoirs. Cette catégorie sociale est crainte et respectée.

⁵ Le terme « joli » ici n'a rien à voir avec les traits physiques, mais se rapporte aux habits, à l'écharpe, la voiture et tout le cérémonial qui entoure le meeting dans les années 40.

« *Quand on travaille dans l'insertion, on voit tout de suite qui détient le pouvoir ; c'est le politique, son rôle est déterminant il joue aussi sur la vie des autres* ». Enfin pour « Dp », « *Pour moi, le communisme plaidait la cause des pauvres* ».

Ces représentations se font en fonction d'une idée reçue, d'une rumeur populaire ou tout simplement d'une image que le sujet s'est faite suite à une perception qui lui est personnelle. Mais au regard des déclarations de la presque totalité de nos sujets rencontrés, la réalité est la découverte d'un écart entre la situation imaginée et celle constatée.

4.2. Moments de panique

Certains animés d'une forte motivation se trouvent face à une situation probablement jamais vécue et un état psychologique jamais encore éprouvé, celui de la panique . Le philosophe Jean Paul SARTRE (SARTRE, 2002, p 2) concernant l'intentionnalité de l'auto orientation vers l'incertitude pour changer la réalité parle « *d'un sentiment général d'appréhension* » qu'il appelle « *l'angoisse* ». C'est le cas décrit par « Hp » : « *lors d'un meeting pendant ma campagne électorale, il y avait beaucoup de monde et pendant mon intervention, quelqu'un dans la foule a dit quelque chose à haute voix , que j'ai entendu sans comprendre, et qui a fait rire une partie de la foule ; j'étais désorientée, je ne savais plus quoi faire* ». Il en est de même pour « Gp » : « *Moi qui étais animateur d'un organe de presse, j'ai tremblé pour la première fois face à la presse [...] ce n'est qu'une semaine après que j'ai réalisé que j'étais maire ; et là j'ai paniqué en me disant à moi-même « est-ce que tu sais vraiment c'est quoi être maire ? »* ». Ces mêmes moments d'angoisse ou de panique sont ressentis par « Ap » : « *Le premier jour j'étais « pommé » je me suis posé beaucoup de questions, comment ça marche ? que vais-je faire ?* ».

4.3. Découverte de la réalité

Comme nous le précisons, la surprise même agréable sous-entend une représentation autre que la réalité constatée. C'est vrai qu'il n'y a pas de déception mais il est intéressant pour nous de savoir que face à la contemplation et à la déception, la réaction qui évalue l'écart non prévu est la même, celle-ci se traduit par une gêne ou encore une situation inconfortable. C'est le cas pour « Fp » : *« Une fois élue, la première fois que je me suis rendue au sénat, j'étais mal à l'aise, tout ce luxe, cet égard à ma personne, déjà recevoir des lettres de félicitations de hautes personnalités m'a fait tout drôle. Je n'avais jamais été l'objet de tant d'attention, par exemple, arrêter la circulation afin que je traverse la route, cela m'a surpris, j'ai trouvé cela un peu exagéré et excessif »*. En revanche, pour d'autres la déception est grande notamment pour « Jp » : *« Ce que j'ai retenu en tant que nouvel élu, c'est qu'on nous donne des mandats que les anciens n'en veulent pas parce que non stratégiques pour eux. Ce que j'ai découvert aussi c'est ce monde professionnel de la politique : les nouveaux se font exploiter, n'ont pas accès à l'information nécessaire aux besoins de la population [...] Je sais que mon devoir est de répondre aux besoins de la population et je n'ai pas les moyens financiers de le faire à cause de mon ignorance des stratégies et ma jeunesse dans ce monde »*. Il est question ici du mandat de conseiller général et « Ap » exprime les mêmes constats presque dans les mêmes termes : *« Je me rend compte aujourd'hui que mes proches qui sont les plus anciens sont des « gros malins » qui ont su m'orienter vers des commissions ou des dossiers inintéressants ou embarrassants qu'ils ne voulaient pas eux-mêmes »*. Plus amers encore sont les propos tenus par notre sujet « Dp » qui est en même temps conseillère municipale de l'opposition et conseillère générale : *« Je suis donc élue dans l'opposition, c'était l'horreur pendant trois ans, ils ont payé des gens saouls pour m'insulter pour que je quitte la salle du premier conseil municipal, après la mort de maman, c'était ma deuxième souffrance »*. Cette nouvelle élue découvre aussi avec stupeur le monde politique du conseil général : *« Quand on a compris que j'étais très proche des gens, on m'a retiré certains pouvoirs, je ne savais pas que c'était la « jungle » [...] Aujourd'hui j'ai appris beaucoup de choses : la politique est un monde fermé, c'est un monde impitoyable [...] J'ai aussi compris une chose : plus le peuple*

ignore ses droits, plus il sollicite les politiques, et plus ces derniers sont sollicités, plus ils conservent leurs pouvoirs sur le peuple. Les anciens politiques qui sont en place s'accrochent à leur mandat qu'ils considèrent comme une sorte de patrimoine ».

Pour sortir de cette situation inconfortable nos sujets vont user de stratégies différentes. Quelle que soit la stratégie employée, l'essentiel pour eux est de se motiver ou de se re-motiver afin de ne pas abandonner et sans doute redonner un sens à leur engagement. Cette issue vers une situation plus favorable sous réserve de l'existence de la notion de liberté, est une alternative décrite par Jean Paul SARTRE (SARTRE, 2002, p 2) : *« En projetant mes intentions sur ma situation actuelle c'est moi qui librement transforme celle-ci en moyens d'action. Plus l'homme vit dans une situation tragique et difficile, plus il éprouve le besoin de s'en sortir et il cherche les moyens de le faire ».* Faute de liberté certains sujets vont quand même réussir à trouver les moyens disponibles.

5. Stratégies de contournement

Si pour Jean Paul SARTRE, il est indispensable que le sujet dispose d'une liberté pour trouver les moyens nécessaires à améliorer sa situation inconfortable, certaines personnes n'auront pas cette marge de manœuvre, c'est le cas de notre conseillère municipale de l'opposition qui ne peut faire autrement que trouver les ressources nécessaires afin de supporter avec dignité l'humiliation et les souffrances dont elle est victime en séance municipale. Souffrances qui consistent, précisons-le à subir en silence les insultes et les menaces de mort proférées par des citoyens en état d'ébriété faisant partie du public présent dans la salle du conseil. Ainsi, dans cette salle, une partie du public est contre elle, tous les autres conseillers majoritaires sont contre elle, elle n'a pas d'autre alternative que de trouver elle-même les ressources mentales nécessaires pour ne pas quitter la salle, ce qui serait un manquement à ses devoirs vis-à-vis de son électorat. Dans ce cas l'auto motivation est la seule solution et celle-ci va puiser sa source dans ses croyances : « Dp » : *« J'ai alors prié dieu de me donner le courage de continuer, mais je me suis dit, s'il faut passer par là pour aider les gens, et bien je le ferai, je suis tellement croyante que j'ai une force énorme ».* Ce

recours à dieu est aussi employé par d'autres sujets, ainsi « Ep » nous confie : « *Je prie beaucoup notamment mon ange gardien pour qu'il m'aide à porter le fardeau qu'il m'a confié et qu'il m'accompagne dans mes tâches* ». Il en est de même pour « Hp » : « *...J'ai une foi grandissante de jour en jour et j'ai toujours demandé à dieu de m'aider dans mes problèmes* ». D'autres pour sortir de leur situation difficile vont devoir tenter de trouver un « réconfort » au travers des autres et notamment des comportements des collègues dans lesquels ils vont s'identifier et se reconnaître et ces comportements feront l'objet d'une observation minutieuse. Ainsi cette reconnaissance au travers des autres va concourir à redonner une certaine confiance en soi et dans le cas précis à mieux s'intégrer à ce qui est devenu le groupe de référence. La situation qui nous concerne a pour cadre de référence le sénat et notre sujet nous confie : « *Une fois j'ai vu une personne dans l'hémicycle en train de faire discrètement des exercices respiratoires et de relaxation avant son intervention, cela m'a réconforté quand j'ai su que c'était un avocat[...]* *Une fois cela m'a sécurisé quand mon voisin s'est penché discrètement sur moi pour me demander la signification d'un mot inconnu pour lui* ».

D'autres sujets enfin vont user de stratégies différentes mais cela est du à la marge de liberté dont ils disposent. Il s'agit des sujets qui vont mettre en place des stratégies de contournement afin de franchir l'obstacle qui se dresse devant eux, c'est le cas de « Jp » : « *Je sais que mon devoir est répondre aux besoins de la population, et je n'ai pas les moyens financiers de le faire [...]* *Alors, j'ai monté plusieurs associations dans mon canton car je savais que les associations recevaient des subventions, c'était la solution que j'ai trouvée pour contourner le problème* ». Il en est de même pour « Gp » : « *J'étais conscient que l'équipe en place allait jouer contre moi, il m'a fallu très délicatement soit faire le tri, soit recentrer les administratifs* ».

Une fois cette situation inconfortable surmontée, nous constatons que la plupart des sujets que nous avons rencontrés mettent un certain temps pour épouser et rentrer dans le personnage qui devra assumer le mandat pour lequel ils ont été élus.

6. Adaptation et socialisation progressive

C'est un monde nouveau que découvrent nos sujets politiques. Tout est à apprendre, ceux qui les ont encouragé à s'engager dans cette voie ne sont plus avec eux, nous venons de voir comment ils apprennent seuls à sortir d'une situation qui ne leur convient pas parce qu'ils ne s'attendaient pas à la rencontrer. Une fois ce premier obstacle franchi, un deuxième va apparaître avec cette fois-ci des difficultés plus importantes. La marche vers l'inconnu, la fausse perception du futur rôle et le poids du milieu d'origine de nos sujets vont contribuer à une marginalisation et à une différenciation qui peuvent être déterminantes dans le comportement futur et l'appropriation du nouveau rôle à jouer. Le processus d'adaptation au groupe de référence ou de socialisation secondaire pour ne pas dire politique doit rapidement s'opérer sous peine d'un retranchement sur soi-même. Des habitudes nouvelles doivent être assimilées et certains de nos sujets vont user là encore de stratégies qui leur sont propres. Mais pour mieux comprendre cette immersion progressive dans la peau du personnage qu'ils devront incarner, il est important de connaître les « maladresses » commises. Des anecdotes nous sont relatées par certains de nos sujets. La première a déjà été racontée au paragraphe précédent par « Hp ». En effet, face à une partie de la foule qui se met à rire en entendant les propos d'une tierce personne pendant que notre sujet se trouve sur le podium, provoque chez celui-ci un moment de panique à tel point qu'il ne sait plus quoi dire. Notre sujet visiblement n'a pas appris à gérer non seulement un élément imprévu et imprévisible, mais bien qu'en position de dominant puisque étant surélevé avec un micro en main, est désemparé face à quelqu'un qui exerce aussi le même pouvoir que lui, à savoir mobiliser l'attention des autres. Consciente de cette lacune, elle nous avoue avoir tout fait pour y remédier et ce rapidement. « *Pour combler cette carence, je me suis inscrite à la formation « Prise de parole en public ».* De même reconnaissant elle-même le rôle important de la presse, et là dans une démarche anticipatrice, elle va s'inscrire à une formation intitulée « comment travailler avec la presse », car selon ses dires, « *La presse m'a toujours fait peur, elle peut vous mettre en valeur, mais elle peut aussi vous descendre* ».

L'autre fait anecdotique nous est conté par « Cp » : « *A la première réunion de communauté des communes, alors que j'étais en avance sur l'heure, je perds du temps*

à trouver une place pour garer ma voiture et en arrivant sur les lieux de la réunion, je prends la peine de dire bonjour à des personnes que je connaissais et auprès de qui je me renseigne [...] Les autres maires présents dans la salle, un peu en se moquant de moi, m'ont informé qu'il y avait un parking spécialement réservé pour moi, et ils m'ont fait comprendre qu'il ne fallait pas dire bonjour aux chauffeurs et vigiles présents à l'extérieur ». (En fin d'entretien notre sujet nous a avoué toute sa gêne face à ces « remontrances » et admet avoir eu du mal à se conformer à certaines règles de comportement qu'il approuve difficilement). Pour certains sujets, ce processus d'intégration va se faire en se conformant à l'habitude qui semble être celle du groupe, c'est l'exemple cité par « Fp » : « Pour la première réunion je pensais qu'il fallait que je m'habille bien avec un peu de rouge à lèvres, alors que je ne me maquille jamais. Mais quand je me suis rendue compte que certaines femmes ne l'étaient pas, j'ai jeté mon tube de rouge à lèvres et je me suis démaquillée, j'ai préféré rester naturelle ». Enfin il y a ceux qui ont éprouvé beaucoup de mal à s'adapter aux exigences qu'impose l'exercice du mandat pour lequel ils sont élus. Nous précisons ici que malgré les faits évoqués, tout laisse supposer que les comportements ou les ressentis du début de leur prise de fonction ont été revus ou bien corrigés dans le but d'un réajustement que nous appelons socialisation. Ainsi les propos qui seront relatés tiennent du fait d'une construction identitaire primaire qui a fortement contribué à inculquer une ligne de conduite s'apparentant souvent à des valeurs transmises comme c'est le cas pour « Ep » : « Mes conditions modestes font que je suis pas à l'aise dans des réunions mondaines ». Tantôt ce ressenti qui est en fait un sentiment de culpabilité en milieu inconnu tient du caractère lié à la personnalité propre au sujet, comme la timidité. « Ap » nous livre ses sentiments : « Un jour au cours d'une grosse manifestation, j'étais naturellement parmi la foule et quelqu'un qui m'a reconnu m'a dit : « Monsieur, je ne vous comprend pas, vous n'êtes jamais au devant de la scène ». C'est vrai, je me fais toujours discret ». Tantôt, la persistance à résister à la pression qu'impose l'exercice du mandat tient d'un principe moral, là aussi chargé de valeurs véhiculées par l'individu dans son processus de socialisation ou sa construction identitaire pour autrui, c'est le cas de « Hp » : « Je n'ai jamais changé de personnalité,

je n'ai pas oublié mes amis, c'est plus important que la politique que de rester soi-même ».

A la fin des interviews, conformément à la chronologie des questions du guide d'entretien que nous avons élaboré, nous avons demandé à nos sujets de nous donner une définition de l'autodidaxie. C'est ce qui a été fait, tous ont essayé à leur manière de dire ce qu'ils entendaient par ce terme, mais un seul sujet interrogé à notre grande surprise a fait suivre sa définition d'une remarque particulière, c'est « Jp » : « ...*mais l'inconvénient c'est qu'il doit rendre compte à ses électeurs pour ne pas les décevoir* ». N'ayant pas bien saisi le sens de cette phrase, nous avons tenu quelques jours après à redemander à notre sujet ce qu'il voulait dire exactement en apportant cette précision. « *Ce que je voulais dire, c'est que l'électeur n'a pas à savoir si nous savons exercer notre mandat ou pas, nous devons nous approprier coûte que coûte des connaissances nécessaires pour être efficace afin de ne pas le décevoir* ». Cette explication sert de transition pour ouvrir le chapitre qui nous éclaire sur les modalités d'apprentissage du mandat politique en situation d'autodidaxie.

7. Modalités d'appropriation des connaissances recherchées

De tous les autodidactes qui ont fait l'objet de nombreuses études, les sujets que nous avons étudiés ne diffèrent pas des autres. Néanmoins, au delà des techniques devenues quelque peu classiques que l'on retrouve chez la plupart des individus qui se sont construits hors système institutionnalisé, nous relevons ici certains traits communs qui semblent appartenir à cette catégorie que sont les autodidactes du monde de la politique. Le cadre contextuel est le même pour tous : il faut apprendre rapidement coûte que coûte comme dans une course contre la montre, et ce dans une situation contraignante de totale dépendance aux autres. Cet apprentissage dans des conditions tout à fait particulières fait ressortir chez la majorité de nos sujets non pas un sentiment de frustration puisqu'ils arrivent malgré tout au but recherché à savoir la possession des connaissances requises, mais un sentiment de solitude. Chaque sujet organisera donc seul des stratégies qui lui sont propres. La méthode n'est pas désorganisée, elle est réfléchie et se développe au gré des opportunités qui sont

offertes. Au contraire des autres autodidactes pour qui l'erreur est fatale et peut entraîner leur disparition de la scène qu'ils occupent, ici l'erreur est reconnue et devient source d'apprentissage. L'erreur n'est pas le fait exclusif de nos sujets, elle est commise suite à de mauvais conseils émanant des autres ou à cause de l'excès de confiance accordée aux autres.

Si un seul de nos sujets affiche clairement ses intentions d'entreprendre des études universitaires pour se spécialiser dans des matières bien précises, tous les autres laissent apparaître un apprentissage, bien entendu très ciblé, mais ceci dans la clandestinité et la discrétion. Plusieurs sujets vont agir dans la précipitation mais d'autres vont agir dans une rationalité absolue faute de ne pouvoir faire mieux. La notion de temps dans ce cas n'est plus la même pour les uns et pour les autres.

7.1. Rationalité absolue

Face à un blocage indépendant de la volonté du sujet lui-même, des stratégies différentes vont se mettre en place. Quelle que soit la méthode employée l'apprentissage va se faire rapidement ou avec le temps nécessaire. Dans ce deuxième cas le sujet n'a guère d'autre choix que la progression lente du cumul des connaissances les unes après les autres. C'est ce que nous explique « Jp » : *« Pour l'instant je suis impuissant, je mets en place des réseaux en me rapprochant des personnes qu'il faut, je m'organise, j'observe, je discute avec les anciens élus, j'essaie de savoir quels sont les administratifs du conseil général qui maîtrisent les dossiers importants, une fois j'aurai mis en place ces stratégies, ce qui va me prendre environ trois à quatre ans, le moment sera alors venu pour moi de passer à l'action et répondre aux besoins de la population de mon canton un an ou deux avant l'expiration de mon mandat, mes actions seront fraîches dans les mémoires, je serai alors réélu pour un nouveau mandat, je suis désolé, mais c'est comme ça, je ne peux pas faire autrement »*. Comme notre sujet se déclarant nouveau et jeune dans ce monde, ne peut lutter contre la rétention des informations qui lui sont nécessaires, il se déclare impuissant et décide d'appliquer une stratégie à long terme qui consiste à apprendre dans l'ombre en se constituant un réseau et en écoutant passivement. Il reste persuadé

de l'efficacité de sa méthode en faisant un raisonnement qui tient compte de sa connaissance du terrain.

A l'inverse, d'autres n'ayant pas cette patience, car, avides d'opérationnalité pour satisfaire les besoins de la population ou tout simplement acquérir un savoir-faire sur le champ, vont décider eux-mêmes de s'inscrire dans un parcours institué.

7.2. L'autodirectionnalité

Pour combler leurs carences qui freinent leur évolution et leur efficacité dans ce monde de la politique ou pour faire face aux difficultés d'obtention des connaissances indispensables et parfois même vitales, certains sujets vont s'informer sur les possibilités qui s'offrent à eux pour se former ou se perfectionner dans un domaine spécifique et vont ensuite décider eux-mêmes de s'orienter vers le système institué pour une autonomisation. Ce choix est opéré par des sujets ayant un mandat individuel et n'appartenant à aucun parti ou groupe politique. L'isolement et la marginalisation vont pousser ces sujets non seulement à assumer leur situation d'indépendance par rapport au groupe, mais aussi à décider eux-mêmes de la formule qui va leur procurer les connaissances nécessaires. L'improvisation et le tâtonnement sont repoussés d'emblée par ces sujets. Conscients du danger que représente leur carence, la voie la plus sûre sera l'organisme de formation ou l'Université. C'est le cas de « Dp » : *« J'ai refusé de rentrer dans un groupe, pourtant j'aurais appris, j'aurais été aidée, mais c'était vendre son âme [...] Comme il n'existe pas de formation dans certains domaines, j'ai décidé de faire un DESS⁶ en droit des collectivités locales. Plus tard j'envisage de faire une licence en administration publique pour connaître encore plus. J'ai décidé de me perfectionner [...] De même, je sais qu'il existe des formations de « prise de parole en public » ou « d'expression orale », mais ces formations se font en Métropole »*. Ici la décision de « rester soi-même » en n'intégrant pas un groupe constitué qui, à coup sûr est une source d'apprentissage, implique dès lors une démarche personnelle qui n'est autre que la direction vers des études universitaires de haut niveau de qualification. Les étapes sont pensées, réfléchies et elles visent le

⁶ DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

perfectionnement sans l'aide des pairs. Il en sera de même pour « Hp » qui dans une démarche anticipatrice, car connaissant « le pouvoir de la presse » va apprendre rapidement à se familiariser avec elle : *« La presse m'a toujours fait peur, car elle peut vous mettre en valeur, mais elle peut aussi vous descendre. Aussi je me suis inscrite à une formation « Comment travailler avec la presse ». Cela consistait à apprendre comment organiser une conférence de presse, comment communiquer avec elle, qu'est-ce qui faut dire ou ne pas dire et enfin comment faire un communiqué de presse »*. A ce stade de la hiérarchie sociale, il y a une prise de conscience de la notoriété que l'on peut avoir ou la perdre car le sujet se trouve tributaire de la liberté de la presse. La solution afin de ne pas courir le risque de *« se faire descendre »* est la formation par anticipation auprès d'un organisme spécialisé.

Dans cette course effrénée vers l'apprentissage de ce nouveau rôle qui leur est dévolu, dans un souci de ne pas décevoir et de desservir la population, il faut tout connaître en un moins de temps. Pourtant face à cette pression qui pèse constamment sur nos sujets, la panique ou le sentiment de panique éprouvé au moment de la prise de fonction va disparaître. Il n'est pas question de s'éparpiller dans plusieurs domaines à la fois. Bien que les domaines explorés sont nombreux, les dossiers à maîtriser sont ciblés.

7.3. Apprentissage ciblé

Face à l'immensité des savoirs à acquérir les sujets prennent conscience de l'impossibilité matérielle d'organiser la construction cognitive des connaissances multiples. Aussi il y aura une priorisation en fonction des besoins et des circonstances vécues. Il n'est jamais question de brûler les étapes ou de bâcler l'acte d'apprentissage. Un soin particuliers est accordé d'abord au choix du dossier à traiter et ensuite un tri sera fait sur ce que l'on veut précisément maîtriser. Cette technique nous est révélée par « Ap » : *« Lorsque je suis en réunion plénière , si un dossier m'intéresse et je n'y comprends rien, je laisse passer, je vais à l'essentiel de ce qui m'intéresse »* . Il en est de même pour « Fp » : *« Je ne m'égare pas sur plusieurs thèmes, j'en choisis un et je me concentre dessus jusqu'au bout pour ne pas m'égarer »*.

Ce même choix sera opéré quand il s'agira de se documenter ou de participer à certaines réunions. Ainsi « Gp » nous confie : *« Je lis beaucoup, des journaux locaux, mais aussi des revues politiques comme le nouvel observateur et l'Express même si celui-ci est vieux [...] Cette appropriation des choses de la politique m'a aidé à faciliter à élaborer un corpus idéologique »*. Cette orientation vers la lecture des revues spécialisées est faite aussi par « Ap » : *« Je lis beaucoup des revues économiques et je retiens ce qui m'aide directement. Cela me permet de fonctionner et aussi de participer aux conversations »*. « Fp » emploie aussi le même procédé pour optimiser ses connaissances et les utiliser à bon escient : *« Quand je suis invitée à plusieurs réunions en même temps, je prends le temps de choisir celle qui me sert directement dans le traitement de mon dossier que je dois défendre »*.

Au travers de ces déclarations on sent non seulement une organisation de la construction de la connaissance mais aussi une volonté affichée de bien faire.

7.4. Recherche de la perfection

Les déclarations qui vont suivre vont nous révéler que rien n'est laissé au hasard, même s'il faut se remettre en cause et se surmonter en s'auto critiquant et en travaillant seuls, certains sujets développent un goût particulier pour des performances qui tendent vers la perfection. Même quand un sujet déclare prendre le temps qu'il faut à savoir trois à quatre ans pour apprendre, cela dénote une tendance à rechercher la perfection. En revanche, d'autres n'hésiteront pas à s'entraîner jusqu'à atteindre le top niveau. C'est ce que nous avons découvert chez « Fp » : *« Si je ne possède pas le sujet je n'interviens pas, je le fais quand je le maîtrise parfaitement après une préparation à l'avance »*. Ce même sujet a compris que la perfection ne s'obtient qu'en multipliant les pratiques en solitaire ou dans la discrétion, c'est ce qu'elle nous explique : *« J'ai connu de la déception et du découragement notamment lors de ma première intervention qui s'est faite dans des conditions difficiles, comme tout est enregistré, j'ai revu la cassette, je me suis trouvée nulle avec une mauvaise diction, j'ai corrigé mon comportement. Ensuite je me suis aperçue que pendant les séances de nuit il n'y avait pas grand monde, j'ai demandé au président de programmer mes interventions à*

ces moments là, c'était le seul moyen de m'entraîner à mieux m'exprimer, enfin pour m'appropriier le langage juridique propre aux sénateurs j'ai accepté toutes les propositions sur certains sujets que me soumettait le président ». La déclaration suivante comme celle-ci va aussi nous montrer le souci de bien faire et l'importance des détails sans rien laisser au hasard. « Ip » nous confie : « *Comme je n'avais jamais fait de discours en public, c'est mon mari qui préparait mes interventions que je lisais ensuite. Je ne vous cache pas que je me suis entraînée avec ma fille pour apprendre le contenu et devant mon miroir toute seule pour les mimiques* ». On verra ensuite que certains sujets conscients de leurs carences ne prendront pas le risque de se hasarder dans un domaine inconnu, c'est le cas de « Ap » : « *De toute manière quand je ne sais pas, je reste très réservé dans mes réponses* ».

De cette quête de la perfection certains vont se battre pour s'approprier des savoirs indispensables, d'autres vont puiser dans leurs potentiels acquis antérieurement et les transposer à la situation vécue au présent.

7.5. Capacité de transposition

A ce niveau de l'échelle sociale la qualité « d'homme public » ne tolère sans doute pas l'ignorance et l'hésitation. Le recours à une tierce personne s'avère impossible dans certaines circonstances, aussi faut-il se débrouiller seul en faisant appel à ses acquis dans d'autres situations et enfouis dans les souvenirs anciens. Les techniques alors réutilisées proviennent des activités n'ayant aucun rapport avec l'exercice d'un mandat politique. De l'animation sur les ondes radiophoniques ou en boîte de nuit, du théâtre pratiqué à l'école en passant par le syndicalisme de base au sein de l'entreprise ou encore la lecture de la bible pendant les messes du dimanche à l'église, chacun saura puiser soit l'émotion, soit des techniques de la pratique de ces différentes activités bénévoles ou de loisir. La faculté de transposition de ces connaissances d'un monde à l'autre est telle qu'aucune défaillance n'est décelée . Ainsi le souvenir d'avoir été déléguée de classe pour l'un de nos sujets va lui conférer une dimension qui fera l'objet d'aucune hésitation à défendre sans problème la cause

des emplois jeunes⁷, cause pour laquelle un mandat de conseillère générale lui a été confié. D'autres n'auront aucune difficulté à affronter une situation conflictuelle en transposant la qualité d'écoute pratiquée en milieu professionnel, c'est le cas de « Ip » : *« Pour gérer les conflits dans le cadre de mon mandat, je m'inspirais des méthodes apprises sur le tas dans l'exercice de ma profession. En effet, en tant que chargée de clientèle dans une société immobilière, je savais qu'il ne fallait jamais montrer sa peur, mettre la personne à l'aise par une petite plaisanterie ou une phrase rassurante et surtout écouter attentivement »*. A en croire cette personne, l'efficacité des méthodes transposées et adaptées à une situation autre que celle vécue dans son entreprise ne souffre d'aucune faille : *« Je me souviens qu'une fois un administré connu pour ses actes de violence avait construit illégalement un kiosque avec de vieux morceaux de bois et des feuilles de tôles rouillées sur la place publique pour y vendre des légumes ; malgré ses menaces proférées à l'encontre de la police municipale m'invitant à venir moi-même le déloger, je suis allée toute seule le rencontrer en pratiquant ces méthodes, il a détruit sa construction »*.

D'autres techniques vont aussi être utilisées pour apprendre. En effet, l'écoute et l'observation seront souvent des sources d'apprentissage efficaces.

7.6. L'observation : l'école des sujets apprenants

Ici l'observation ne sert en rien de modèle à reproduire ou de référence dans le but d'une imitation quelconque. L'observation dans le silence et la discrétion se limite d'une part à s'imprégner de l'atmosphère qui règne dans la salle et à se positionner par rapport aux autres et d'autre part, sert de source d'inspiration quand il s'agit d'une forme d'admiration portée aux autres qu'ils soient présents ou non dans l'action. Tous les sujets qui nous ont confié avoir beaucoup lu ou regardé à la télévision l'histoire des grands hommes qui ont marqué de leur empreinte le monde de la politique, s'entendent à affirmer avec force qu'il n'y a aucune identification quelconque à ces grands personnages sinon que ceux-ci servent de source d'inspiration quant aux techniques

⁷ Emplois Jeunes : Dispositif sous forme de contrat à durée déterminée de 5 ans avec pour obligation aux employeurs que sont les collectivités et les associations de financer une formation afin de professionnaliser et de pérenniser l'emploi.

employées. S'identifier à quelqu'un qui peut être un pair ou une grande figure disparue reviendrait à épouser totalement et ses idées, et son appartenance à un courant, or il s'avère que nos sujets, pour la plupart ne sont pas et pour certains ne sont toujours pas affiliés à un groupe ou à un parti. Le sentiment d'admiration éprouvé au cours de la phase d'observation sert à la fois de carburant au moteur de la motivation mais aussi de référence et de repère afin que le sujet forge son propre personnage et existe à son tour. Au vu des déclarations qui vont suivre nous nous apercevons des limites de l'admiration qui est exprimée. Il n'y a à ce niveau qu'une appropriation des techniques sans pour autant chercher à imiter ou à reproduire des comportements. Ainsi « Jp » nous précise : « *J'avais comme tout le monde de l'admiration pour Nelson Mandela, Malcom x, Gandhi et Martin Luther King, ce sont des personnages mythiques c'est tout, je ne pensais jamais faire comme eux* », même aveu pour « Fp » : « *J'admire les anciens sénateurs qui emploient des mots savants avec élégance et facilité ...* ». Ici l'observation se focalise notamment au niveau des mots savants employés avec élégance et facilité que l'on peut considérer comme une technique que notre sujet avoue précédemment s'entraîner pour l'acquérir. On ne peut pas exclure totalement la possibilité ou la tentation à vouloir imiter quand nos sujets font état de leur admiration, mais dans le cas de l'observation en pleine action on peut aisément supposer, même si personne ne l'a réellement avoué, une sorte de complexe vis-à-vis des anciens, si bien que les propos de « Fp » font apparaître clairement ce sentiment d'infériorité : « *Moi, d'origine Réunionnaise je suis obligée de traduire du créole en français en cherchant très lentement les mots justes, en ce sens je crois que le créole est un handicap à ce niveau* ». Parfois l'observation n'est pas systématique, elle est ciblée et revêt un intérêt particulier et précis puisqu'elle vise non pas le personnage lui-même mais les résultats de son travail. Le but est de s'approprier d'une manière « frauduleuse » de la méthode employée qui a contribué à la réussite d'un dossier. C'est ce que nous révèle « Ap » : « *J'apprends beaucoup en observant les autres qui arrivent à faire aboutir des dossiers difficiles. J'enregistre les démarches et les étapes qu'ils ont utilisées* ».

Exception faite de « Ip » qui nous déclare se faire aider de son mari pour étudier ensemble le code de l'urbanisme puisque notre sujet avait en charge les dossiers de l'environnement et de l'urbanisme, aucun des autres sujets que nous avons rencontrés

n'a fait allusion à une quelconque personne auprès de qui il se rapprochait pour puiser des renseignements. En revanche nous ne pouvons ignorer l'importance du rôle joué par des proches et des experts dans le processus d'apprentissage de nos jeunes politiques. Contrairement à la plupart des sujets qui ont fait l'objet d'études précédentes par de nombreux auteurs, nous ne pouvons évoquer la présence de « personnes-ressource » comme étant un élément essentiel de l'apprentissage des individus propulsés dans le monde de la politique sans s'y être préparés. A l'image de « Hp » qui nous déclare avec beaucoup de nostalgie « *Aujourd'hui j'ai perdu beaucoup d'amis, j'ai l'impression d'être seule* » on peut supposer que nombreux sont les sujets qui se trouvent dans sa situation et qui n'ont d'autre alternative que de s'appuyer sur les experts reconnus ou dont les compétences ne sont plus à prouver tels les administratifs, et afin de se « ressourcer », se pencher sur les épaules des proches de la famille restés « fidèles » comme pour trouver un réconfort servant ainsi de carburant à leur motivation.

7.7. Les proches

Les proches dont font allusion plusieurs de nos sujets ne sont pas « utilisés » comme on pourrait le penser en tant que sources d'appropriation de savoirs fonctionnels. Ne participant pas directement à la construction de la nouvelle identité politiques de nos sujets apprenants, ils tiennent une place importante dans leur vie privée. Certains proches seront consultés pour autorisation de principe, d'autres vont servir de support moral quand ils vont prodiguer des conseils affectifs. D'autres enfin n'auront rien à faire, car leur présence physique suffira sans le savoir à re-dynamiser nos sujets.

Face aux difficultés que rencontrent nos sujets apprenants, le recours à des proches est indispensable et devient une arme considérable pour lutter efficacement contre le découragement qui affaiblit parfois leur moral. C'est la mère ou le père qui apportent ce soutien moral, c'est le cas de « Ep » : « *Ma mère est ma confidente, mon support moral, et sa maison est un lieu de repos et de prière...* ». Tous les sujets rencontrés ont évoqué ce retour aux sources parentales non pas pour des

renseignements mais probablement pour ne pas oublier la vie calme et paisible qui était la leur avant d'être élus. Le milieu d'origine ayant pour cadre la maison et ses occupants sert en quelque sorte d'école de réapprentissage ou d'apprentissage de repos, de relaxation ou de détente. Cet équilibre entre la politique et la maison est le juste milieu entre la vie tumultueuse ou l'agitation et l'enfance ou l'adolescence retrouvée. Aucun sujet ou presque n'a évoqué la recherche de cette paix au sein du foyer conjugal. Mais nous l'avons compris, il n'y a pas de recherche de savoirs techniques en se rapprochant de ses parents. En revanche, pour s'approprier des connaissances dont ils ont besoin, nos sujets vont utiliser d'autres moyens que sont la constitution d'un réseau à soi, l'immersion au sein d'un réseau existant, la participation à toutes les réunions, et enfin l'exploitation des savoirs-faire des experts.

7.8. Les experts

Une période d'observation permet à nos sujets de localiser l'existence des experts et ce en fonction de la nature des dossiers à traiter, l'étape suivante consistera à les identifier et enfin restera l'étape fortement liée au sentiment d'affinité qui consistera à accorder ou non sa confiance. Les experts en question sont ce que nos sujets appellent les administratifs des mairies, des collectivités ou du sénat. Nous distinguons ici deux niveaux de collaboration : il y a des sujets qui n'ont aucune confiance en ces administratifs dont les compétences sont formellement reconnues, ils seront consultés en fonction de leur degré d'expertise. Il y a des sujets qui vont leur accorder toute leur confiance et vont mettre en place un plan de travail en commun en parfaite collaboration.

L'apprentissage dans ces deux cas est conditionné au départ par le degré de confiance ; peu importe si cette confiance est partagée ou non, à moins de s'en « débarrasser » il faut à tout prix se rapprocher de ces experts qui détiennent des connaissances que nos sujets voudront s'approprier. Ces situations sont évoquées par certains de nos sujets. Ainsi « Dp » nous confie : « *Je ne signe jamais de parapheur sans la présence d'un conseiller administratif* », non pas parce qu'il fait confiance à l'expert mais c'est pour l'impliquer dans l'acte de prise de décision qui est symbolisé

par l'apposition de la signature. La présence de l'expert ici dans cette situation est exigée pour les explications techniques à fournir et répondre aux questions posées par les sujets avant la signature de chaque document.

La confiance totale accordée est la situation inverse de « Fp » : *« En réunion de groupe j'ai eu la chance de rencontrer quelqu'un qui a vécu à la Réunion et qui travaillait au sénat et qui m'a gentiment proposé son aide pour tout [...] J'ai trouvé en cette personne quelqu'un sur qui m'appuyer, j'étais épaulée, j'étais sécurisée car j'étais encadrée ».*

Que la confiance soit accordée ou non le trait commun qui réunit les deux situations c'est la reconnaissance du degré d'expertise détenu par les administratifs qui deviennent des sources incontournables d'apprentissage dans l'action et par l'action. Mais dans la deuxième situation où la confiance n'est pas accordée le risque n'est pas énorme puisque les experts sont obligés de fournir des explications verbales sur les dossiers présentés à la signature de l'élu. Les explications fournies sont en même temps des connaissances transmises involontairement ou sous la contrainte, mais aussi un moyen d'apprendre pour notre sujet politique. Dans la première situation où la confiance totale règne, le risque est énorme et seule la déception qui suit un échec, une erreur ou un doute de la part de nos sujets est source d'apprentissage. L'anecdote citée par « Bp » fait ressortir cet apprentissage malgré soi : *« Comme je ne sais pas très bien lire et écrire, j'ai fait confiance à mon secrétaire général en lui demandant de monter un dossier pour l'obtention d'une aide financière. Au bout d'un certain temps, ne voyant rien venir, je lui demandais des explications [...] Un jour, j'ai pris le dossier et discrètement je suis allé voir un comptable, ce dernier m'a dit qu'aucune demande en ce sens n'est formulée dans le dossier en question [...] Cet événement fâcheux m'a appris deux choses, ne plus faire confiance aux autres, et faire consulter discrètement tout dossier important par un spécialiste externe [...] Si vous me couillonnez une fois, vous ne le faites pas une deuxième fois ».* Même si dans cette situation extrême, le recours à des experts, certes externes comme procédure de vérification et de contrôle s'avère une technique particulière d'apprentissage d'examen des dossiers.

7.9. L'utilisation de réseaux

Nos sujets n'appartiennent pas tous à un parti au départ, ils ne sont pas formés à leur rôle et n'ont par conséquent rien à offrir aux autres en retour d'informations reçues. L'échange n'est pas possible aussi il ne leur reste que deux solutions : intégrer un réseau déjà constitué ou créer son propre réseau. Une chose est sûre, l'observation leur permet de se rendre compte que le meilleur moyen d'apprendre à fonctionner efficacement sur le plan pratique est le groupe au sein duquel circulent des informations vitales pour nos sujets. Là aussi la notion de temps est importante et fait l'objet d'une réflexion approfondie. Certains sujets voudront être opérationnels immédiatement sans doute sous la pression des engagements pris, aussi vont-ils tout faire pour intégrer un réseau constitué qui représente une forme de structure organisée. « Fp » exprime clairement cette volonté : *« J'ai été alors invitée à une réunion à l'issue de laquelle on a décidé de mobiliser les gens [..] Mais pour cela il fallait être organisé et avoir un « appareil » derrière soi, c'est comme cela qu'on s'est rapproché d'un parti existant de droite »*. Ici il y a une réflexion qui va provoquer une démarche volontaire et calculée quant au choix et à l'efficacité du résultat recherché. Cette recherche de solution pragmatique immédiate va susciter chez d'autres sujets la volonté de saisir des opportunités qui s'offrent à eux. Ici le principe du « réseautage » énoncé par Nicole TREMBLAY (1996) est observé par l'un de nos sujets « Cp ». Celui-ci va saisir l'opportunité qui lui est offerte de s'intégrer au sein d'un réseau existant et à l'intérieur de ce réseau déjà constitué, il va monter son propre réseau à lui. Pour cela il va repérer et sélectionner ses pairs. Il n'y aura pas d'échanges mais bien une appropriation « clandestine » des connaissances détenues par les autres et ce à leur insu. Ainsi notre sujet nous confie : *« Il y a une stratégie individuelle noyée dans une stratégie générale dans le cadre du regroupement des communes »*. Notre sujet nous avoue ici qu'il tire personnellement profit d'une situation à caractère collectif qui est la communauté des communes à laquelle il appartient de droit. *« A la première réunion dans le cadre de la communauté des communes je me suis rendu compte de l'importance de la mise en commun des moyens et des idées mais j'ai aussi réalisé que chacun en tirait partie pour le compte de sa mairie, j'ai repéré ceux avec qui je m'entendais mieux et qui savaient beaucoup de choses, c'est comme cela que me suis*

fait des relations en constituant mon réseau au sein de cette communauté des communes ».

Comme nous le disons au début, cette immersion au sein d'un réseau permet à certains une appropriation rapide des connaissances nécessaires. A l'inverse, certains sujets ne bénéficiant pas des mêmes opportunités vont faire le constat de l'utilité d'un réseau et par conséquent vont le constituer eux-mêmes. Pour eux la notion de temps est différente, il n'y a pas d'urgence à le faire. C'est le cas de « Jp » : *« Pour l'instant je suis impuissant, je mets en place des réseaux en me rapprochant des personnes qu'il faut, je m'organise, j'observe, je discute avec les anciens élus [...] Vous savez quand vous êtes seul face à vous même, apprendre prend énormément de temps, et du temps je n'en ai plus ».* Ici notre sujet n'a pas d'autre choix que de prendre le temps qu'il faut pour constituer lui-même son propre réseau, il reconnaît son impuissance à acquérir des connaissances dans l'immédiat. C'est un travail minutieux qui consiste à observer, s'organiser. Ce n'est qu'après ce travail méthodique qu'il va sélectionner les membres de son futur réseau, c'est pour cela qu'il discute avec les anciens élus.

7.10. L'échec comme source d'apprentissage

Enfin, il est courant de constater l'évidence de l'apprentissage en situation autodidactique en s'appuyant sur les erreurs commises. Pour les sujets qui ont fait l'objet de notre étude l'erreur telle que la concevons est aussi source d'apprentissage puisque la réflexion contribue à n'en plus commettre. Mais dans le cas qui nous concerne, on ne peut pas parler véritablement d'erreur, il s'agit en fait de résultat non satisfaisant. Quand nos sujets avouent en commettre et tirer partie, ils sous entendent un dossier non pas erroné mais susceptible d'améliorations pour un meilleur résultat ou une optimisation du but recherché. En revanche l'erreur pour nos sujets politiques est un défaut d'appréciation au niveau de la confiance accordée à un tiers. Mais cette erreur là n'est pas propre aux sujets politiques apprenants, car on peut tous se tromper quand il s'agit d'affinité envers une tierce personne.

7.11. Les indicateurs comme point de repère

Sans pour autant parler d'égo-centrisme, plusieurs de nos sujets savent porter un regard neutre sur leurs propres actions accomplies. Ce regard n'a pas pour but de corriger d'éventuelles erreurs commises mais concourt à améliorer les performances et ce regard critique s'opère en mettant en place parfois implicitement des indicateurs qui servent de points de mesure et d'évaluation des résultats d'un apprentissage par soi-même hors milieu institué. Les déclarations de « Gp » sont révélatrices de cette capacité d'auto analyse : « *Pour savoir si ce que je fais est bon, je regarde toujours des indices qui sont révélateurs : succès des réunions de quartier, succès des actions qu'on réalise sur le terrain, affluence des gens qui viennent me voir* ». « Hommes publics », l'indicateur commun à tous nos sujets reste malgré tout le taux de satisfaction ou non de la population. D'autres sujets font une analyse plus simple, à l'image de « Ep » : « *Je sais que je sais faire quand je me rends compte que je n'ai plus besoin d'aide ou de conseils venant des autres* ». L'autonomie ici dans le fonctionnement est le constat d'une réussite de l'apprentissage autodidactique.

8. De la découverte à la créativité

La participation aux nombreuses réunions, aux différentes commissions ou travaux de groupe sur des dossiers précis, est l'occasion privilégiée d'acquérir des connaissances nouvelles dans l'action qui se déroule. Bien que n'ayant pas été initiés aux techniques et aux tâches qu'incombe l'exercice de leurs mandats respectifs, nos sujets pour la plupart sont porteurs de connaissances enfouies qui émergent alors au cours d'une activité si celle-ci est sensée et réfléchie. Cette soif de tout savoir non pas pour la plaisir de tout savoir mais dans le but précis d'être opérationnels pour satisfaire la population va réveiller chez nos sujets des connaissances implicites et transformer ceux-ci en êtres créatifs. Ce comportement qui met en marche le mécanisme mental est la « *praxis* » décrite par Georges LE MEUR (1998, p 215), et la réflexion sur ses propres modalités d'appropriation des connaissances qui vont permettre à nos autodidactes de produire des savoirs nouveaux au point de les rendre créatifs est la « *praxéologie* » décrite par ce même auteur (id, p 215). Ainsi plusieurs témoignages

confirment ce processus mental déjà observé chez d'autres autodidactes étudiés par de nombreux auteurs. C'est le cas de « Hp » qui nous confie : « *Comme pour mon métier de guide touristique, quand je maîtrise quelque chose, des idées nouvelles me viennent à l'esprit. Ainsi une dame m'a fait part de la difficulté qu'avait rencontré son enfant à payer tout de suite les frais d'inscription en HEC⁸. Tout de suite l'idée m'est venue de demander au Conseil Général de traiter directement avec les grandes écoles Métropolitaines en leur accordant la garantie nécessaire, donc de ne plus octroyer la subvention à l'étudiant mais de payer directement l'école. Si cela se fait, je serai à l'origine de cette nouveauté* ». Ici notre sujet nous décrit chronologiquement les processus mentaux inscrits dans l'action sensée qui est la praxis et « *la maîtrise de la chose* » qui fait émerger des idées innovantes. Il en est de même pour « Fp » : « *Je m'imprègne tellement d'un problème en particulier que des idées novatrices me viennent, ainsi j'ai l'idée de faire voter une loi pour inscrire sur les bouteilles d'alcool le danger que cela représente pour les femmes enceintes* ». On voit bien qu'il ne s'agit nullement qu'une simple exécution de tâches, les sujets tirent profit d'une découverte et d'un apprentissage. Cette expérience a été aussi vécue par « Dp » : « *J'ai mis en place des aides à la création d'entreprise, subvention et prêt à taux zéro. J'ai créé ce dispositif quand j'ai compris le système, j'ai innové ce dispositif qui n'existait pas* ».

Si l'on se réfère à la démarche décrite par Georges LE MEUR qui consiste à apprendre par et dans l'action en employant une pratique pédagogique personnelle clarifiée, organisée et conscientisée qui contribue à faire émerger des capacités créatives et innovantes, nous devons nous rendre compte d'une évidence, nous constatons une nouvelle forme d'autodidaxie, à savoir, la « *néo – autodidaxie* » (G. LE MEUR, 1998).

⁸ HEC Hautes Etudes Commerciales pour lesquelles les frais d'inscription s'élèvent à environ 7600€/an

III - ENTRETIENS AVEC LES ENTREPRENEURS

1. Introduction

D'une moyenne d'âge de cinquante cinq ans et demi les sujets que nous avons sélectionnés en nous référant à l'ouvrage réalisé par HO HAI QUANG (1998) sont tous du sexe masculin. Signalons au passage que les trente huit entrepreneurs qui ont témoigné dans le cadre des travaux de cet auteur sont des hommes, en voulant intégrer des sujets féminins pour les besoins de notre recherche nous aurions transgressé aux règles de sélection que nous avons déterminées au départ. Contrairement aux deux catégories socioprofessionnelles que nous avons étudiées précédemment celle-ci est donc homogène à cause de l'unicité de sexe. Le niveau d'étude de nos sujets varie du certificat d'études primaires au DESS. Nous relevons malgré tout une forte majorité de niveaux scolaires inférieurs au baccalauréat. Les domaines d'activité sont très variés puisque nous recensons l'automobile, le bâtiment et travaux publics, la quincaillerie, l'agriculture, l'aéronautique, la presse écrite, l'agro-alimentaire, la formation professionnelle et la boulangerie. Si nous n'avons éprouvé aucune difficulté pour établir notre échantillon pour les syndicalistes et les politiques, nous ne pouvons pas en dire autant des entrepreneurs qui ont fait l'objet de notre étude. Il nous a fallu cibler une population plus large afin d'obtenir le seuil minimum de personnes qui ont accepté de nous apporter leur aide. Il ne s'agit nullement d'une quelconque mauvaise volonté ou d'un refus de participer à la réalisation de nos travaux, mais tout simplement d'absence de disponibilité de leur part. Ceux sur qui nous avons dévolu notre choix et qui n'ont par conséquent pas pu répondre positivement à notre sollicitation n'ont à aucun moment été en relation avec nous car très souvent hors du Département pour raison professionnelle ou impossible à contacter du fait de leur lourd emploi du temps. Il est vrai qu'un directeur ou un président directeur général dont le profil correspondait à nos critères trouve rarement du temps libre du fait de leur forte mobilité et de la pression dont ils sont victimes en situation professionnelle. En conséquence notre échantillon composé de dix chefs d'entreprise est le résultat de nombreuses relances et le fruit de beaucoup de patience et d'insistance de notre part. Tous nos sujets nous ont

reçu à leur bureau dans des conditions satisfaisantes qui ont permis un entretien en toute sincérité, du moins nous l'avons ressenti comme tel. L'entretien le plus long a duré deux heures et demie et le plus court une heure. Les notes que nous avons prises tout au long des entretiens ont été systématiquement mises en page sur ordinateur sans tarder afin de ne pas trahir le sens des propos exprimés. Aucun de nos sujets ne nous a demandé la relecture des notes définitives pour validation. Nous nous attendions à rencontrer des « hommes d'affaire » dans des bureaux feutrés dont la richesse n'est plus à prouver, sollicités de tout part et à tout moment, n'ayant que très peu de temps à consacrer à un moment non rentable, nous avons été surpris d'écouter tout simplement des hommes qui en toute simplicité ont pris beaucoup de plaisir à nous raconter leur histoire et à nous dévoiler avec fierté leurs parcours du combattant.

Partis de rien, ces « visionnaires » comme certains d'entre eux se définissent, nous font partager leur ascension sociale et professionnelle. Nous nous proposons de découvrir qui sont ces hommes, ce qui les a poussé à faire ce qu'ils font et enfin comment se sont-ils pris pour acquérir les connaissances nécessaires à la réussite de leur entreprise. A l'inverse des entrepreneurs autodidactes du secteur de l'agro-alimentaire de la région de la Bretagne étudiés par Georges LE MEUR (1998) qui ont pour la plupart gravi les échelons un à un pour arriver à des postes d'encadrement ou de direction, les sujets de notre étude n'ont pas connu cette lente ascension , ils ont créé leur propre entreprise et parfois même ont développé une activité inexistante dans le Département.

2. Le milieu d'origine

Certes, d'une manière générale tous les Réunionnais ont des ancêtres qui viennent d'Afrique, de Madagascar, d'Asie ou d'Europe mais pour ce qui nous concerne, les sujets qui ont fait l'objet de notre étude, plusieurs d'entre eux sont de la première génération d'immigrés qui ont fui la pauvreté de leur pays d'origine. C'est le cas notamment des indiens et des chinois. Il est à noter que certaines familles venues s'installer à la Réunion pour exercer le métier de petit commerçant d'alimentation générale ou de tissu avaient l'intention de réaliser quelques économies et de retourner

sur leur terre natale, ce qui explique que leurs enfants étaient scolarisés dans des écoles privées qui enseignaient dans leur langue d'origine. Bien entendu l'intégration surtout des enfants a joué un rôle important dans leur décision de s'y établir définitivement. La grande majorité des parents de nos futurs entrepreneurs ne savaient pas lire et écrire et vivaient dans des conditions modestes. Il est aussi vrai qu'à cette époque de leur installation à la Réunion les conditions économiques et infrastructurelles étaient mauvaises. Un fait marquant qui est commun à tous les sujets, c'est qu'ils sont issus de familles nombreuses. De même ce milieu familial qui constituait l'un des lieux de la construction identitaire primaire de nos sujets va jouer un rôle fondamental en tant que producteur de valeurs vis-à-vis de la notion de travail. S'il est vrai que la pauvreté aidant, l'absence de société de loisirs et de possibilité de poursuite des études ont fortement incité nos sujets à s'investir dès leur plus jeune âge dans le monde professionnel. Le passage de l'enfance au stade d'adulte pour la plupart des sujets va s'opérer avec des valeurs véhiculées par la famille de telle sorte que le travail ne sera pas vécu comme une contrainte mais un devoir qui confère le statut d'adulte et une indépendance. Mais si tous nos sujets se retrouvent très tôt propulsés dans le monde professionnel nous constatons une situation contradictoire avec la volonté parentale. En effet tous les sujets déclarent que leurs parents ont tout fait pour privilégier leurs études et en ont fait leur priorité. C'est le cas de « Be » : *« Mes parents étaient préoccupés par mes études, ils m'ont poussé à aller assez loin à l'école, je suis arrivé en troisième et c'était extraordinaire vis-à-vis des autres enfants »*. De gros sacrifices seront consentis par certains parents qui souhaitaient la réussite de leurs enfants, ainsi « Je » nous confie : *« Je me souviens toujours de ce que nous a dit notre père, « pour réussir, il faut quitter notre village », mes frères, mes sœurs et moi-même nous nous sommes retrouvés en pension dans la capitale pour le collège. L'une de nos sœurs était brillante mais elle a échoué au baccalauréat, afin d'éviter cette mésaventure, mon père nous a tous envoyés en Métropole pour le lycée et l'Université »*. L'image positive laissée par des parents se consacrant à leur travail dans un contexte difficile et soucieux de la réussite de leurs enfants va fortement influencer plus tard le comportement des sujets qui ont fait l'objet de notre étude.

2.1. Souvenirs de l'école

La scolarisation est obligatoire et le désir de ne pas s'opposer à la volonté des parents qui font tout pour favoriser une formation initiale la plus poussée possible vont faire que nos sujets vont tenter de se conformer à cette directive. Mais sans tenir compte des conditions difficiles que sont l'éloignement du foyer et le manque de moyens matériels et financiers, nous nous rendons compte que tout sera prétexte pour ne pas honorer cet engagement. Suivant le cadre contextuel, le niveau scolaire à atteindre varie entre le certificat d'études primaires dans les années quarante ou cinquante, le niveau de la troisième à savoir le brevet élémentaire dans les années soixante, et ainsi de suite. Certains vont atteindre le niveau désiré, d'autres feront la tentative mais sans succès, mais ce qui les unit tous c'est le souvenir négatif d'une école ne correspondant pas à leurs attentes. Tous en effet avouent garder un mauvais souvenir de leur période de scolarisation ; les raisons sont multiples mais on peut s'interroger sur le véritable motif qui a contribué à les propulser dans la vie active sans pour autant avoir été formés à l'activité professionnelle choisie. Mais faute de réponse nous relevons un mauvais souvenir que les sujets ont gardé de l'école c'est pourquoi ils se sont orientés vers l'activité professionnelle. « Ae » nous fait revivre les moments de son enfance : *« Je n'étais pas très doué pour l'école[...] Je n'ai pas mon certificat d'études primaires [...] Quand j'avais cinq ou six ans, j'avais vaguement entendu parler de la récréation à neuf heures, cela m'a fait peur parce que on ne m'avait pas expliqué ce que c'était »*. Les mêmes souvenirs sont évoqués par « Ge » : *« Quand j'avais dix ans, j'ai gardé un mauvais souvenir de l'école, en effet je devais me lever à quatre heures du matin pour prendre le bus de Saint André à Saint Denis, arrivé à la gare routière j'effectuais le reste du trajet à pied, plus tard j'étais en pension dans des conditions très strictes, ces deux contextes ne m'ont pas incité à apprendre à l'école alors que mon père a tout fait pour que je sois un bon élève »*. Le motif est différent chez « De » : *« Il n'y avait pas d'eau et d'électricité, il fallait faire la corvée d'eau et de bois à brûler . J'apprenais mes leçons à la bougie. J'ai commencé à travailler parce qu'il n'y avait pas beaucoup de possibilités de poursuivre des études »*. Ici deux de nos sujets n'ont pas d'autre alternative puisque

l'un n'a pas obtenu son certificat d'études ce qui l'oriente systématiquement vers la vie active et l'autre abandonne l'école pour absence de moyens et charge de travail domestique. D'autres sont plus catégoriques et ne cherchent aucunement à se justifier, c'est le cas de « Ee » : *« En 1942, je suis le premier Réunionnais à obtenir le certificat d'études primaires, c'est le vice rectorat de l'époque qui me l'a dit [...] Avec ce diplôme en poche qui est mon seul succès scolaire, je suis venu habiter à Saint Denis chez mes grands parents pour aller au lycée. Les études ne m'intéressaient pas, je les abandonne en classe de seconde et je décide de passer mon brevet élémentaire, je rentre donc dans la vie active »*. Si d'un côté le souvenir négatif est provoqué soit par les difficultés matérielles ou les contraintes de déplacement, ou encore une fausse perception provoquant la peur, d'un autre côté le mauvais souvenir est généré par un amour pour l'école et une envie de réussir qui se heurte à une orientation non désirée par le sujet. Mais dans ce cas précis, l'élément imprévu sur lequel ne peut agir le sujet, qui est la « mauvaise » orientation, devient source de motivation pour la réussite à n'importe quel prix. C'est ce que nous confie « Ie » : *« J'aimais l'école et je pense que j'étais très sérieux, pourtant ce n'était pas l'avis de mes instituteurs puisqu'ils m'ont orienté à ma grande déception vers une classe de 5^{ème} PPN⁹ qui vous dirigeait à coup sûr vers la vie active ou une carrière manuelle. Je n'ai jamais accepté dans ma tête cette orientation, je savais que ce n'était pas ma place, je me refusais d'admettre cette situation qui en fait m'éloignait de mes vrais camarades qui eux allaient épouser une carrière autre qu'un métier manuel »*. Si chacun tentera à sa manière de justifier le mauvais souvenir qu'ils gardent de l'école, avec du recul certains sujets font une analyse plus pertinente du rôle de l'école. Ainsi « De » fait un constat incontournable en nous disant : *« le bon sens ne s'apprend pas à l'école »*. De même « Ee » n'en pense pas moins et montre du doigt les personnes chargées de la formation initiale. Pour lui *« Je ne garde pas un bon souvenir de l'école, je crois que les professeurs ne savent pas nous faire aimer l'école »*.

Dans ces conditions, l'échec social est prévisible et programmé. Mais pour les sujets que nous avons rencontrés, il est hors de question de baisser les bras et de se laisser gagner par le découragement. Cette soif de réussite qu'il ne peuvent assouvir

⁹ PPN : Pré - professionnel de niveau

dans un milieu qui leur est hostile, ils vont la transposer dans une autre situation qui ne leur est pas imposée et sur laquelle ils peuvent agir. Dans une stratégie de contournement dont le but final est la réussite sociale et professionnelle, le terrain le plus approprié qui ne présente aucune contrainte qui pèse sur eux en tant que dominés, c'est la vie active. La formation initiale ne veut pas d'eux ou ne leur procure pas cette marge de liberté nécessaire à leur promotion. Pourtant deux éléments essentiels à leur épanouissement vont se dresser comme des obstacles devant leur volonté d'ascension. D'abord il n'y a aucune aide de la part des parents et ensuite une méconnaissance totale de l'activité envisagée et des connaissances nécessaires à l'exercice de cette activité.

2.2. Pas de transmission d'héritage

Pour les besoins de notre étude nous avons établi des critères précis afin de constituer notre échantillon. L'une des conditions posée étaient l'absence de la transmission d'une activité ou de connaissances susceptibles d'accompagner l'exercice du métier de la part des parents. Car la reprise de l'activité parentale aurait laissé supposer que le sujet a été malgré lui formé à cela , et donc il n'y aurait pas eu d'apprentissage par soi-même d'un métier qui ne leur été pas inconnu. Aussi nous nous sommes assuré qu'il n'y avait pas de transmission d'un patrimoine professionnel. Nous excluons bien entendu le petit commerce d'alimentation générale qui, sous la houlette du fils se transforme en quincaillerie lourde ; dans ce cas nous considérons qu'il y a véritable changement de métier et transformation totale de l'activité qui nécessitent un savoir faire d'une autre dimension. Hormis ce cas de figure qui intègre notre échantillon, toutes les activités qu'ont choisi d'exercer nos sujets n'ont aucun rapport avec celles exercées par leurs parents. D'ailleurs au regard du niveau de vie des parents dont font état nos sujets, sauf pour deux familles dont l'une exerçait à l'Education Nationale, personne n'avait les moyens de transmettre quelconque patrimoine.

2.3. Méconnaissance de l'activité future

Du fait que l'activité exercée par nos sujets n'avait aucun rapport avec celle des parents et que personne n'a été formé à l'exercice du futur métier, nous constatons que tous les sujets soit, on inventé une activité nouvelle, soit se sont lancés dans un domaine qui leur été inconnu. Quand nous faisons allusion aux activités inventées, nous citons l'automobile, l'aéronautique ou l'agro-alimentaire, car en nous situant dans le contexte qui a vu se développer ces activités, c'était une véritable révolution culturelle et économique que de découvrir alors la fabrication des aliments et la vente en grande surface. De même, le marché de l'automobile sous forme de location à grande échelle était inimaginable dans une île où le luxe n'existait pas encore à cette époque. Qu'elle soit nouvelle ou innovante, l'activité exercée pour laquelle des connaissances spécifiques sont indispensables, est en tout cas une aventure que découvrent les sujets entrepreneurs qui nous concernent. Si nous admettons que ce comportement qui est celui de se lancer dans une activité méconnue et surtout sans aucune connaissance spécifique à l'exercice de cette activité, nous déduisons que cette initiative n'est pas commune à tous les hommes mais propre à certains qui se différencient des autres. Dès lors ce qui les pousse à émerger du groupe d'appartenance nous interpelle. C'est la genèse de leurs parcours atypiques qui nous permet de mieux comprendre les raisons qui les ont poussé à se lancer dans l'inconnu. Chez tous les sujets que nous avons rencontrés nous avons décelé deux facteurs qui les ont poussés vers une démarche de découverte et d'apprentissage sur le tas : une période de tâtonnement, de longue réflexion et une envie forte de s'en sortir qui vient du for intérieur et ce afin de ne pas revivre les mêmes conditions sociales et financières difficiles du milieu d'origine.

3. Périodes de tâtonnement

Personne n'est vraiment convaincu de l'utilité et de l'efficacité des études en formation initiale. En position de dominé vis-à-vis des parents et sous la contrainte, ils feront tous l'effort d'accepter de se scolariser, mais cette période est une période de

réflexion sur le futur. Plusieurs d'entre eux évoquent d'ailleurs l'âge de seize ans qui est l'âge légal pour occuper un emploi, d'autres feront référence à l'âge de dix huit ans qui est l'âge de la majorité et aussi l'âge requis pour passer le permis de conduire, mais dans tous les cas qui nous concernent l'obtention de la majorité facilite la prise de décision d'une orientation nouvelle le plus souvent contraire à la volonté parentale. Il est vrai que beaucoup vont saisir des opportunités qui s'offrent à eux de se lancer dans une activité inconnue, mais contrairement à ce que l'on pourrait penser, personne ne se lance aveuglément. Il y a une longue réflexion en amont du projet, tout est pensé et surtout positif. Mais avant de se faire, il va s'écouler une période de tâtonnement ou de réflexion. Le projet même au stade artificiel ou de l'intentionnalité est latent depuis la scolarisation, mais plusieurs paliers seront à franchir sur un axe temporel. D'abord l'âge requis, puis l'idée elle-même et enfin l'opportunité. En tout cas nous n'avons pas constaté de démarche précipitée et aveugle. Si l'idée d'une indépendance et d'une liberté professionnelle est latente, une réflexion mûrie va au fur et à mesure se construire et se concrétiser ensuite afin de transformer selon les propos de J. ARDOINO cité par Christian VERRIER (1999, p 100) le « *projet visé* » au stade artificiel en « *projet programme* » donc au stade de la faisabilité. Cette période de tâtonnement ou de réflexion est ce que Victor VROOM cité par Philippe GABILLIET (1998, p 120) appelle la « *théorie des attentes* ». Ainsi, l'expectation, l'instrumentalité, la valence et la maîtrise sont les quatre facteurs déclencheurs de la motivation intrinsèque.

4. La motivation intrinsèque

Venant du for intérieur, la motivation intrinsèque ne souffre d'aucune ambiguïté quant à un éventuel élément extérieur non maîtrisé qui vise à peser sur la volonté de nos sujets. Le projet de transformer sa réalité afin d'épouser une situation plus confortable est personnelle, aucune influence extérieure ne viendra atténuer ou voire même renforcer ce désir précis de s'orienter vers l'activité choisie. Le plaisir d'agir pour donner un sens à sa vie va amener notre sujet à construire étape par étape son parcours qui le mènera au but qu'il s'était fixé. Sans pour autant être une obsession

aveugle, le projet qui prend forme et qui probablement se modifie au fur et à mesure des événements rencontrés pendant la période de tâtonnement reste latent. Au cas où un élément extérieur viendrait à contrarier la stratégie mise en place, notre sujet sera seul à ré-alimenter le moteur de sa motivation. C'est le cas de « Ie » qui s'est fixé pour objectif depuis son jeune âge de faire le métier d'agriculteur et qui voit son avenir compromis à cause de son orientation scolaire vers la classe de PPN : « ...*Afin de repousser cette réalité je marchais avec des livres de Molière dans mon cartable, je lisais tout ce que je trouvais pour m'informer de tout [...] En fin d'année scolaire alors qu'on me propose de m'orienter vers la menuiserie, j'ai refusé [...] mais quoi qu'il en soit je leur ai bien fait comprendre que j'avais déjà longtemps décidé de ma propre orientation, c'était en fait l'agriculture* ». D'autres nourrissent une idée et vont s'arranger pour que tous les actes de leur vie les rappellent cette idée. Ainsi, un de nos sujets va chercher à se rapprocher des enfants dont le père est mécanicien . Il a toujours aimé les moteurs aussi tentera-t-il de se familiariser même indirectement avec cette activité qui le passionne du moment où cela lui rappelle son rêve, c'est le cas de « Ee » : « *J'avais pour copain de mon enfance des enfants de gendarme et de garagiste [...] je rentre dans la vie active dans une compagnie d'assurance, cela m'a plu car mon travail avait une relation avec l'automobile [...] Ensuite après les assurances j'ai travaillé au comptoir commercial de la Réunion [...] et je vendais du matériel mécanique...* ». Ce sujet va plus tard créer une compagnie aérienne, on voit bien ici cette passion cultivée depuis l'enfance pour tout ce qui tourne autour du moteur et de la mécanique, nous verrons plus tard que cette personne a fait de la mécanique aéronautique. Il y a une motivation indestructible qui est profonde et cultivée qu'aucun événement ne peut atténuer. Il en sera de même pour notre sujet « Ae » qui est devenu de nos jours l'un et peut être même le plus grand concessionnaire automobile de la Réunion. Depuis l'obtention de son permis de conduire tout ce qu'il fera sera en relation avec son activité future ; conduire le camion de son père pour effectuer les livraisons de marchandises, taximan, mécanique automobile, location de voitures. Pourtant cette personne déclare s'en être bien sortie financièrement en faisant du commerce de fruits et légumes, mais visiblement il a tout

fait pour s'éloigner de cette activité très lucrative et réaliser son rêve qui était de travailler dans le secteur de l'automobile.

Certains à un moment précis de leur vie vont se rappeler de l'idée qui était la leur dans leur jeunesse et vont trouver les ressources nécessaires pour réactualiser leur projet et surtout pour s'auto re-dynamiser afin de renforcer leur motivation c'est ce que nous confie « Be » : *« Je suis donc arrivé dans le milieu politique, j'ai aussi été formateur en alphabétisation dans le milieu du bâtiment, j'ai donc côtoyé le monde du bâtiment [...] j'ai abandonné ces deux activités et me suis rendu compte que je n'avais toujours rien fait. Dans un sursaut d'orgueil tout d'un coup, comme ça mon esprit formateur a resurgi et j'ai pensé au BTP. J'ai ouvert une entreprise en bâtiment et ce sans y être formé ».*

La motivation intrinsèque qui pousse nos sujets à agir n'est pas le fruit d'une idée afin de faire comme autrui ou imiter l'autre, elle est le résultat d'une réflexion sensée, méthodique. Elle est fondée sur une analyse minutieuse qui prend en compte ses propres capacités, c'est ce que Victor VROOM appelle « l'expectation » (P. GABILLIET, 1998, p 120) mais aussi la « maîtrise » décrite par Philippe GABILLIET (id, p 120). A ce sujet les propos de « Be » illustrent bien cette réflexion sensée : *« Ce qui m'a motivé ce sont les fermetures très fréquentes des entreprises dans ce domaine. Mon objectif était de faire des travaux de qualité supérieure à la moyenne ».* Ici il y a une observation des faits à partir d'une analyse et une déduction logique basée sur des erreurs à ne plus commettre qui déclenchent une motivation forte de réussir là où les autres ont échoué. Au regard des déclarations de « Fe » le processus conatif est sollicité et déclenche l'activation des sentiments forts qui viennent du plus profond de soi et un auto contrôle comportemental vis-à-vis des autres pour garantir le succès c'est ce qu'il nous livre : *« Il faut aussi d'autres qualités que sont l'humilité et le désir de réussir et surtout pas pour épater les autres ».*

5. Le refus de la reproduction

Si on peut aisément comprendre la force de la motivation qui pousse nos sujets à faire aboutir leur projet, il est nécessaire de les replacer dans leur cadre contextuel d'origine pour saisir le sens profond de l'élément déclencheur de cette motivation.

Certains sont plus discrets sur le choix de leur orientation par rapport à l'activité exercée par leurs parents, mais lorsqu'ils décrivent les conditions modestes et précaires de leur milieu d'origine, les difficultés qu'ont connues leurs parents à survivre de leur métier, on comprend le refus implicite de vivre ou revivre les mêmes situations. Il est vrai que reprendre l'activité commerciale des parents peut sembler ne pas fuir la « reproduction » prônée par Pierre BOURDIEU (1970), mais passer de la petite boutique de quartier à la grande surface qui ne vend plus à crédit, ou passer de l'alimentation générale à la quincaillerie lourde ou à la fabrication des produits alimentaires à grande échelle relève d'un exploit que l'on peut considérer comme un changement d'activité et donc un refus de connaître la même vie professionnelle et sociale des parents.

D'autres, plus déterminés seront plus expressifs et vont clairement afficher leur intention de fuir leur milieu d'origine auquel ils sont prédestinés. Minutieusement, d'une manière très réfléchie, tout sera programmé, pensé. Pas à pas, chaque activité sociale, culturelle, professionnelle ou politique qu'épouseront ces sujets, sera un échelon de plus qui les éloignera de ce qu'ils refusent de vivre. Une ascension graduelle va alors s'opérer, c'est ce que nous confie « Ie » : « ... *Je ne fréquentais personne de mon village, je ne voulais pas ressembler à ceux de mon âge qui étaient destinés à l'échec à cause de cette filière maudite de PPN [...] Le fait d'aller à l'école très loin de mon village et d'être en stage en milieu réel a été pour moi un rêve qui marquait une rupture avec mon milieu d'origine [...] Je ne l'ai pas précisé mais je pratiquais les arts martiaux, le tir à l'arc, la natation et la pétanque, à mon époque jamais un petit villageois fils de chômeurs illettrés ne pouvait accéder à ces disciplines, mais vous avez compris que c'était pour moi un moyen de fréquenter d'autres milieux que les miens [...] Il est vrai que je n'ai jamais eu de complexe quel que soit le milieu dans lequel je me trouve, mais dans cette structure, centre de vacances d'une station balnéaire, c'était un autre monde, j'étais parmi les gens riches et baigner dans ce milieu m'a fait oublier que j'avais honte de transiter par la classe*

de PPN [...] Pendant la préparation de mon diplôme de moniteur, j'ai l'opportunité de rester à la Réunion en tant que VAT c'est à dire volontaire à l'aide technique, vous réalisez que jusqu'à maintenant seuls les métropolitains avaient ce privilège, et moi j'ai connu ce statut ».

6. Développement des qualités

Sans parler de « prédispositions » terme que nous réfutons d'emblée, au regard des déclarations qui nous ont été faites nous nous rendons compte d'une évidence : tous les sujets que nous avons rencontrés dans cette période de recherche et de tâtonnement créent, développent et cultivent des qualités qui leur sont propres. Certaines issues des valeurs transmises par la tradition culturelle, d'autres issues d'un raisonnement logique et d'autres encore seront le fruit d'une expérience volontairement recherchée. Loin pour nous de conclure que ces qualités sont indispensables pour un apprentissage hors norme institué mais lorsque nous comparons ces entrepreneurs qui ont « réussi » aux autres, nous ne pouvons que constater que ces atouts qui sont recherchés et entretenus leur confèrent une dimension qui participe et facilite leur choix et leur ascension dans le domaine social et professionnel. Ces qualités ne sont pas propres à la personnalité mais sont inventées pour les besoins de l'exercice de l'activité et l'appropriation des savoirs nécessaires au succès de leur entreprise en tant qu'engagement dans une voie inconnue.

6.1. La polyvalence

L'idée existe et le but est fixé. Pendant cette période de recherche et de tâtonnement, les conditions n'étant pas encore réunies ou les opportunités n'étant pas au rendez-vous, le projet au stade de l'intentionnalité va se construire et se reconstruire au gré des événements qui vont se présenter à eux. Aussi, pour presque la totalité de nos sujets cette période située entre l'idée et l'objectif sera jonchée de multiples occasions créées ou rencontrées, d'exercer plusieurs activités. Cette quête de la voie définitive va conduire nos sujets à « *toucher à tout* ». Certains vont commencer par la

vente des légumes et des fruits pour se spécialiser ensuite dans la vente automobile à grande échelle. D'autres contraintes de faire des études supérieures vont passer de l'éducation nationale à la boulangerie traditionnelle. Le parcours le plus atypique est celui de « Ie » qui aura exercé les métiers d'animateur, d'agriculteur, de commerçant ambulant dans un camion-bar, de directeur de la maison familiale et rurale pour enfin créer sa propre entreprise spécialisée dans l'accompagnement professionnel et le conseil en ressources humaines. Il en est de même pour « Ge » qui nous confie : *« Dans l'entreprise de mon père, j'ai gravi tous les échelons, j'ai débuté comme manœuvre, ouvrier maçon, ensuite j'ai appris à conduire des engins, à laver les camions, à faire de la petite mécanique etc... Je me levais à quatre heures du matin et je m'arrêtais de travailler à vingt heures. Ensuite je me suis peu à peu mis aux tâches administratives »*. Cette polyvalence de tous nos sujets dénote une capacité d'adaptation à toutes les situations. Si certains parcours sont volontairement tracés, nous constatons que d'autres sont le fruit de circonstances non prévues et pourtant nos sujets se conforment aux exigences qu'impose la situation vécue non pas par fatalité mais comme opportunité de sources d'expérience. Chacun tirera profit de ces activités multiples et variées et cette capitalisation d'expériences plurielles sera plus tard transposée dans le métier futur qui est la traduction et la réalisation du projet de vie.

6.2. Humilité et simplicité

Tous les sujets de notre échantillon sont aisés financièrement et sont aussi connus et parfois même enviés et admirés. L'humilité dont ils nous font part est une attitude non pas naturelle mais artificielle c'est à dire fabriquée pour deux raisons clairement exposées. L'une est liée à la notion de modestie à observer à cause d'un futur incertain dû à la conjoncture économique instable. En effet certains sujets pensent qu'il faut rester humbles car ils peuvent d'un moment à l'autre redescendre au plus bas niveau de l'échelle sociale suite à une crise économique. L'autre raison de rester humble est une stratégie utilisée pour apprendre ou s'approprier auprès des autres des connaissances nécessaires dont ils ont besoin pour exercer efficacement leur activité choisie. L'une et l'autre observation des règles comportementales nous sont

décrites par certains de nos sujets. Ainsi « Ae » nous confie : « *J'ai horreur des hommes qui se donnent en spectacle quand ils réussissent, ils en font un peu trop, j'ai du mal à faire cela, il faut rester simple et humain. C'est difficile d'arriver au sommet mais facile de descendre* ». Ces mêmes raisons qui doivent pousser à l'humilité nous sont décrites par « Fe » : « *Les dangers sont multiples, la concurrence, la conjoncture économique et sociale guettent* ». En revanche l'observation de ce comportement est utilisée à d'autres fins plus pragmatiques chez « Ie » : « *Mais avant tout l'humilité qui m'habite me permet d'accepter positivement les remarques qui me sont faites en vue d'optimiser la qualité de mon travail de prestataire de services* ». On voit bien ici une stratégie volontairement utilisée afin de se faire « petit » devant autrui qui peut être l'expert, le pair ou la personne ressource en tout cas détenteur de savoirs précieux dont il voudra s'approprier ou bénéficier. L'arrogance ou la fierté sont des comportements à proscrire car ceux-ci peuvent provoquer une situation de blocage qui le renverrait alors vers son groupe d'origine. Les premières déclarations sont plus subtiles, nos sujets sont conscients qu'ils font partie d'une élite de la société dans laquelle ils vivent ; ce rappel ou cet appel à la simplicité et à l'humilité est la synthèse d'un raisonnement systémique empreint de rationalité absolue qui table sur trois niveaux de réflexion :

Le premier niveau s'imprègne des valeurs fondamentales puisées dans le milieu d'origine qui est la famille. Ce sont des recommandations ou des principes observés et dictés par les parents qu'ils ont vu se battre pour exister, mais aussi des habitus que sont les comportements inconscients dont ils ne peuvent se défaire facilement et qui resurgissent même dans leur groupe de référence.

Le deuxième niveau de réflexion qui incite à observer ce comportement s'inspire de mauvaises expériences vécues. En effet plusieurs sujets reconnaissent avoir travaillé dur pour arriver au stade où ils sont mais avouent en toute sincérité avoir aussi connu des échecs ou fait des erreurs qui auraient pu leur être fatales, à ces moments précis ils s'en souviennent et n'oublient pas que l'aide des autres et la solidarité des plus « petits » leur ont permis de refaire surface et de conserver leur situation sociale et professionnelle. L'humilité dans ce cas est une forme de reconnaissance et de respect vis-à-vis de l'autre quel qu'il soit. Certains brefs propos relatifs à la reconnaissance et à l'ingratitude traduisent ce sentiment vécu, c'est le cas

de « Ee » : « *J'ai souvent connu des déceptions devant l'ingratitude des gens* ». Il en est de même pour « De » : « *...Il m'est souvent arrivé d'être découragé à cause de l'ingratitude des gens qu'on aide* ». Ayant été eux mêmes bénéficiaires d'aide venant d'autrui pour réussir ou pour refaire surface, cette réflexion semble s'apparenter à un message lancé ou un rappel des valeurs fondamentales que tout le monde devrait observer.

Le troisième niveau de réflexion incitant à la simplicité et à l'humilité est une précaution que l'on peut qualifier anticipatrice qui envisage un éventuel retour au groupe d'origine. Ici le problème est double, il faut non seulement accepter le niveau de vie inférieur qu'ils ont laissé ou oublié avant de connaître la réussite, mais aussi se faire accepter au sein des composants du groupe d'origine qu'ils auraient quel que peu délaissés faute de temps essentiellement consacré à leurs affaires.

6.3. La passion

Au regard des déclarations de nos sujets on pourrait penser que certains sont têtus ou obstinés ; en fait cette émotion puissante et continue qui domine la raison est tout simplement la passion qui les habite. Certains l'auront depuis leur plus jeune âge, d'autres la découvriront à l'occasion d'un concours de circonstance. En tout cas si force est de constater que le succès qui est le leur se traduit souvent à nos yeux en terme financier, personne ne nous a déclaré avoir été attiré par l'appât du gain. Plusieurs sujets de notre étude vont même abandonner la sécurité de l'emploi de la fonction publique, la direction d'une structure fiable ou un secteur très florissant pour se diriger vers l'inconnu et l'incertitude, et ce pour le plaisir de s'adonner à leur passion. « Ae » nous la fait partager : « *A 18 ans je passe mon permis de conduire, à l'époque c'était le rêve de tout le monde d'avoir le permis, c'était un événement, pour moi c'était une étape importante car c'était le diplôme de ma vie. Cela m'a procuré la liberté, je faisais des livraisons avec le vieux camion de mon père, même s'il fallait conduire de jour et de nuit sans m'arrêter je l'aurais fait, ce n'était pas un problème pour moi. Dans mon esprit j'étais aux commandes d'un Boeing 747[...] Un jour j'ai traversé la route car en face du commerce de mon père il y avait la mairie, je suis allé*

voir le maire pour lui dire que je voulais être chauffeur de taxi [...] Un jour quelqu'un vendait une voiture, une Fiat 1100... Nous l'avons achetée à deux. En la revendant on a fait un bénéfice de 10 000 francs ». Vous l'avez compris après avoir fait du commerce de fruits et légumes, notre sujet passionné par l'automobile va se lancer dans la concession automobile, il réalise aujourd'hui l'un des plus gros chiffres d'affaire de la Réunion. Il en est de même pour « Ee » qui se passionne dès son plus jeune âge pour la mécanique et les engins motorisés : « J'adorais faire de la mécanique, en 1947 à la Réunion il n'y avait pas beaucoup de voitures, avec un cousin on décide de racheter les anciennes voitures sur caisse , comme je connaissais la mécanique, on les réparait on les retapait puis on les revendait car les délais d'attente pour une commande de voitures plus modernes étaient longs [...] Je vendais du matériel mécanique, c'est à ce moment que j'ai rencontré un ami qui m'a invité à un baptême de l'air. Cela m'a tellement marqué que j'ai décidé d'apprendre à piloter. J'ai consacré tout mon argent à l'apprentissage de pilote d'avion... » Ici aussi vous l'avez deviné notre sujet devient plus tard Président Directeur Général d'une compagnie aérienne qu'il a créée lui même avec l'aide du Conseil Régional. Quant à notre sujet « Ie », rien ne présageait de son métier futur au regard des multiples activités notamment dans le secteur agricole, pourtant il nous confie : « Je participe aussi à des colonies de vacances, ce qui me donne l'impression d'être le formateur ou l'animateur que j'ai toujours rêvé être. Souvent quand l'un d'eux était en retard ou absent, je m'amusais à prendre leur place en les imitant. Cela me donnait l'occasion d'être dans leur rôle ». Notre sujet qui occupait le poste de directeur d'une maison familiale et rurale l'abandonne pour créer sa propre entreprise de conseils en ressources humaines. Cette passion est aussi exprimée clairement par « Fe » qui créera le plus important quotidien de l'île : « J'ai toujours aimé lire, au début dans le commerce de mon père on importait des vieux journaux de Métropole pour emballer de la morue, même s'ils n'étaient plus d'actualité, je les lisais quand même. Pour moi c'était un moyen de m'instruire car je trouvais que la diversité des articles de presse donnait une ouverture d'esprit. Je crois que c'est de là qu'est venue ma passion pour la presse écrite ».

6.4. Le sens de l'anticipation

Anticiper n'est pas le fort de tout le monde, pour preuve on se lamente toujours quand un événement malheureux survient dans nos vies en se disant que si on savait...on aurait pu l'éviter. De même on voudrait tous connaître de quoi sera fait demain afin de dévier le cours des choses et améliorer ainsi notre futur. Si toutefois il nous arrive de le faire, comme par exemple aux jeux nous sommes le plus souvent déçus que satisfaits. Pourtant les entrepreneurs autodidactes que nous avons rencontrés pratiquent cette méthode quotidiennement et tout laisse à penser que s'ils la pratiquent encore c'est parce qu'ils en sont satisfaits, parce que cela leur réussit. Le hasard n'a pas sa place, l'imaginaire non plus, la formule nous est livrée par les sujets eux-mêmes, il s'agit d'un raisonnement logique, d'une analyse fine et précise, d'une approche systémique qui prend en compte tous les éléments d'un système complexe et d'une décision si logique que l'évidence peut nous faire croire à la simplicité. Pourtant il s'agit d'une véritable gymnastique intellectuelle à laquelle se livrent nos sujets.

« Je » nous l'explique : *« J'ai une philosophie de la vie, je considère que la vie est réglée par un cycle de lumière et de ténèbres, ainsi quand tout va, je me prépare à affronter les difficultés qui à coup sûr frappent à la porte. Je fonctionne beaucoup par anticipation. Un exemple d'anticipation, je suis très généreux avec le personnel sur les primes de fin d'année, tout simplement parce que cette période est une période intense de travail et de vente [...] Quand je dis que je fais tout pour attirer les jeunes vers ce métier, on pourrait penser que j'incite à la concurrence contre moi-même, pas du tout, je garde en souvenir les difficultés qu'a eut mon oncle à vendre son affaire, aussi en incitant les jeunes à se rapprocher de ce métier, c'est aussi former une catégorie de racheurs potentiels de mon entreprise quand je me déciderai d'arrêter »*. Même raisonnement et même rationalité absolue chez notre sujet entrepreneur en BTP « Be » : *« Aujourd'hui je sais lire un plan c'est un ami qui ma l'a appris. Une fois un ingénieur a oublié un plan dans ma voiture, j'ai pris ce plan, j'ai essayé de comprendre et je suis allé consulter un ami qui m'a tout expliqué. Je savais que tôt ou tard j'allais être confronté à ce problème, j'ai donc anticipé »*. Même si la rationalité n'est pas clairement exprimée, les explications fournies laissent entrevoir une méthode

précise. Aussi quand le directeur d'un grand journal « Fe » nous dit : « *On est un peu comme un magicien car il faut deviner ce que les gens attendent dans l'avenir donc, anticiper* » ce sujet nous précise « *Dans mon métier je ne me passe jamais de l'avis des gens [...] si certains appréhendent les critiques, moi je les sollicite* » En fait il n'y a rien de magique à pratiquer l'anticipation si on écoute attentivement les attentes des clients.

6.5. La rapidité

Cette notion n'occulte aucunement celle de la réflexion. La rapidité exprimée par nos sujets vient ici s'opposer à la notion d'hésitation. Nous avons compris cette nuance en analysant les propos de « Fe » qui dirige un grand quotidien local : « *J'étais alors inconscient des dangers parce que je n'ai rien appris contrairement à ce que l'on enseigne dans les grandes écoles de commerce où l'on apprend l'étude des marchés et les ratios. Je pense que si j'avais été instruit à cela, j'aurais trop réfléchi avant de faire quelque chose, aujourd'hui je réalise que j'aurais eu peur de m'aventurer dans certaines entreprises car mes connaissances acquises me permettent de réfléchir [...] Je dirai enfin qu'il faut être un peu fou-fou* ». A la lecture de ces propos on peut penser qu'il n'existe aucune réflexion et que les sujets foncent tête baissée, nous réfutons cette attitude irréfléchie car rien n'est laissé au hasard avant d'entreprendre l'activité envisagée. Nous persistons à affirmer que la rapidité veut dire pas trop d'hésitation. Pour preuve les propos de « Ee » : « *Je ne fais rien à la légère, je réfléchis beaucoup sur un projet [...] Je me suis toujours dit quand le train passe il faut le prendre, il ne faut pas attendre* ». On voit bien ici l'activité mentale qui porte sur une analyse et la notion de temps qui prend toute son importance, d'ailleurs cette tactique nous est confirmée par « Ae » : « *Mon troisième point fort c'est la rapidité. Je divise tout par deux, rapidité dans la prise de décision, rapidité dans la prise de risques, rapidité dans la mise en place, car le temps c'est de l'argent [...] Je vous prends un exemple, je me suis récemment lancé dans l'hôtellerie, j'ai donc consulté des entreprises pour la construction du complexe et j'ai à chaque fois divisé par deux leur proposition de délai de livraison, ça a marché, au lieu d'attendre un an, mon*

hôtel sera livré en six mois, cela veut dire que j'aurai des rentrées d'argent six mois plus tôt que prévu ». Cette technique est reconnue efficace par tous nos sujets mais certains d'entre eux ne peuvent l'appliquer, nous avons voulu en savoir plus et nous nous sommes rendu compte de l'importance du poids de la tradition et du statut juridique de certaines entreprises, d'où la notion de prise de responsabilité.

6.6. Seul face à la prise de décision

La notion de rapidité est directement liée au poids des traditions scrupuleusement observées et de la nature juridique de la structure professionnelle. En effet une décision prise collégialement prendra plus de temps que celle prise par une seule personne qui assumera alors l'entière responsabilité de ses actes. Ici aussi le choix du mode de fonctionnement sera le fruit d'une action sensée. C'est le cas de « Ae » qui s'est associé avec quelqu'un d'autre pour acheter et revendre une voiture en faisant un gros bénéfice, et pourtant après réflexion il déclare : *« C'était mon premier et dernier associé jusqu'à ce jour. A ce moment j'ai compris que ne n'avais plus besoin de lui, toutes mes affaires je les ai faites tout seul »*. Cette décision mûrement réfléchie est la conclusion d'un constat réel : *« ...ensuite je n'avais pas d'associé car je me suis rendu compte que toutes les sociétés qui étaient en difficulté, l'étaient à cause de la présence de plusieurs associés »*. Quand ils ne pourront faire autrement que d'être en société certains des sujets seront face à un dilemme , le rachat des parts pour l'obtention de la majorité ou le respect de la tradition. Il existe en effet au sein de la communauté chinoise une coutume qui consiste à associer tous les membres de la famille et le pouvoir de décision revient systématiquement au plus âgé. Ce mode de fonctionnement imposé par le respect des règles ancestrales sera fortement contesté mais malgré tout observé par l'un de nos sujets qui déplore l'incompétence de son frère aîné. Ainsi « Ce » nous avoue avec beaucoup d'amertume : *« Pour les problèmes financiers je partais voir les banques avec mon frère aîné qui, dans nos traditions prenait les décisions. On a gardé les traditions chinoises, c'est le plus âgé qui commande et remplace les parents [...] Quand j'ai repris en main l'entreprise, j'ai beaucoup investi dans le foncier et l'immobilier mais mes collaborateurs c'est à dire*

mes frères étaient des boulets, mais la tradition nous oblige à travailler ensemble. Aussi j'étais découragé de voir que j'étais le seul à voir loin. Jusqu'aujourd'hui nous avons encore en stock de la quincaillerie pour les meubles artisanaux parce qu'il n'y avait pas d'étude de marché faite ». Ici on se rend compte que notre sujet reste impuissant face au fonctionnement qui lui est imposé mais néanmoins nous notons une forte aspiration à travailler seul et le regret de ne pouvoir le faire. Bien que sous la contrainte du statut juridique sociétaire, ou de système de directoire, certains sujets à la tête de ces structures n'auront aucune hésitation à s'imposer aux autres. Même si cela peut paraître assez directif, ils l'avouent franchement, c'est le cas de « Ee » : « *Je consulte mes collaborateurs sur un projet, je consulte les experts, mais la décision c'est moi* ». Il en est de même pour « Fe » : « *Mes collaborateurs qui sont des spécialistes sont mes conseillers, je discute aussi souvent en famille, mais la décision finale m'appartient, c'est mon rôle de décider en dernier* ». Il faut préciser que nous avons là l'illustration du respect de la tradition chinoise mais il se trouve précisément que notre sujet est l'aîné de la famille. Au delà de ceux qui exercent une responsabilité, nous constatons que les autres, soumis aux règles de fonctionnement d'une société vont tout faire pour s'approprier de ce pouvoir décisionnel et de responsabilisation.

6.7. L'importance du calcul mental

Si certains entrepreneurs ont fait parfois des études très poussées, ce n'est pas le cas pour plusieurs de nos sujets qui ont abandonné l'école dès leur plus jeune âge. Pourtant cette catégorie de « déshérités » va clamer haut et fort l'une de leurs qualités. Dotés d'une volonté forte de réussir dans les affaires, certains sujets vont développer des capacités qui leur permettent de se hisser au même niveau que leurs pairs qui possèdent des diplômes. Ainsi c'est avec beaucoup de fierté que nos sujets déclarent être « *forts en calcul mental* ». Il se trouve que parmi ceux concernés par cette faculté nous relevons deux sujets qui dirigent des entreprises qui dégagent les plus gros chiffres d'affaire de la Réunion ; il s'agit d'une concession automobile et d'une coopérative agricole. L'un d'eux « Ae » nous avoue : « *Je n'ai pas eu mon certificat*

d'études primaires, mais en calcul mental je n'étais pas mauvais ». Même déclaration pour « De » : *« J'étais bon en calcul mental, donc j'avais un esprit de logique, ailleurs en rédaction j'étais nul »*. Sans chercher à trouver les raisons exactes de cette faculté, nous notons un point commun à ces deux entrepreneurs. En effet, « Ae » a commencé à aider son père dans son petit commerce d'alimentation et ce vers seize ans, suite à son échec scolaire. Quant à « De » faute de ne pouvoir aller à l'école car n'ayant pas les moyens financiers et matériel, se trouve contraint de chercher du travail vers l'âge de quinze ans. Ce travail il l'obtient chez un petit commerçant d'alimentation générale à Saint Joseph une commune éloignée du sud. Sans pour autant affirmer que la pratique qui consiste à encaisser et rendre la monnaie en temps réel soit l'école qui apprend à calculer vite et probablement bien, nous notons qu'à cette époque il n'y avait pas de machine à calculer et que seuls les commerçants d'origine chinoise pouvaient utiliser l'abaque qui est la planchette rectangulaire munie de boules plus couramment appelée « boulier chinois ». On peut supposer que la non maîtrise de cet appareil de calcul rapide obligeait nos sujets à développer leur capacité à calculer mentalement et ce rapidement à cause de l'affluence des clients.

6.8. L'art de négociier

Négociier consiste à discuter afin d'obtenir un résultat satisfaisant ou une chose voulue, mais négociier envisage aussi les notions de commerce ou d'affaire. Certes, si en contrepartie il faut concéder notamment les conditions imposées par l'autre partie, le jeu consiste à ne pas perdre. L'accord conclu doit être un accord gagnant-gagnant. Sans avoir appris à le faire nos sujets vont s'avérer être de bons négociateurs plus particulièrement avec les banques ou les fournisseurs. Certains se servant de leurs expériences vécues dans d'autres circonstances vont les appliquer de nouveau et obtenir des résultats satisfaisants, d'autres arriveront aux mêmes résultats en faisant actionner ce qu'ils appellent « une logique ». Les déclarations qui vont suivre vont nous permettre de découvrir cette qualité utilisée par nos sujets entrepreneurs. « Ae » nous déclare que son expérience lui a appris un grand principe, celui d'acheter à crédit et de vendre au comptant : *« J'achetais du maïs en gros et je négociais avec eux de*

payer six mois plus tard. C'était un principe que j'avais saisi et compris, cela me permettait d'avoir de l'argent frais pour acheter des voitures d'occasion, les nettoyer, les réparer dans la cour de mes parents et les revendre. A cette époque le commerce d'occasion n'était pas très développé mais moi je voulais avoir un parc de 40 à 50 voitures. Pour cela je me suis rapproché des grands concessionnaires et j'ai négocié avec eux l'achat des voitures à crédit alors que moi je les revendais au comptant, j'avais compris le principe de payer le plus tard possible ». Avec force, tous les sujets nous confirment qu'ils n'ont jamais appris à négocier et pourtant ils constatent qu'ils réussissent à le faire. Bien entendu nous réfutons cette affirmation. Un succès est toujours le fruit d'un apprentissage antérieur à l'action. Certains vont copier un modèle, d'autres vont puiser les techniques d'une expérience vécue, d'autres encore vont apprendre par et dans l'action qui se déroule avec un effort de conscientisation c'est ce que Georges LE MEUR (1998) appelle la « *praxis* ». Enfin une démarche éducative construite qui comprend des finalité et des méthodes réfléchies de la *praxis* va faire naître des savoirs nouveaux chez nos sujets qui déclarent réussir à négocier. Sans le savoir, nos sujets qui s'inscrivent dans cette dernière démarche vont activer « *la praxéologie* » (id, 1998). Dans le cas présent le sujet « Ae » puise ses connaissances des techniques de la négociation d'expériences vécues en pratiquant des petits commerces ponctuels ; sa capacité d'appropriation et de transposition lui permet plus tard de négocier l'achat à crédit en grande quantité des voitures qu'il vendra au comptant. Au regard des déclarations de « Ee » on serait tenté de croire à quelconque inspiration surgissant du bout d'une baguette magique, il n'en est rien de cela car cette qualité s'inspire d'un apprentissage puisé d'une forte expérience vécue dans des actions antérieures. « *Je n'ai jamais appris à négocier et pourtant je m'étais fait construire un studio dans la cour de mes grands parents. Un jour je suis allé voir mon banquier pour lui dire que je voulais acheter un avion alors que je n'avais pas d'argent, je lui ai proposé de prendre une hypothèque sur mon studio, c'est comme ça que j'ai appris à négocier* ». Cette personne est de bonne foi mais en revanche elle nous apprend d'autre part que ses multiples activités précédentes lui ont conféré inconsciemment des qualités de bon négociateur. En effet suite à un audit réalisé par son cabinet de consultant sur la faisabilité d'une desserte aérienne long courrier, cette

personne a su négocier avec le Conseil Régional la création d'une compagnie locale et négocier aussi son poste à la direction de cette compagnie. De même son passage au sein d'une compagnie d'assurance automobile et à la vente de matériels mécaniques l'ont aidé à acquérir les techniques de négociation qu'il a utilisées par la suite. Nous voyons que la négociation est au cœur même de la réussite et de la bonne santé des entreprises. Nos sujets nous confirment que négocier fait partie de leur quotidien à tous les niveaux et à tout moment.

6.9. Compétence transversale

Prônée par Georges LE MEUR (1998, p 65) la « *compétence transversale* » est l'accumulation des savoirs nouveaux par les sujets adultes et leur capacité de transposition face aux problèmes inattendus. Nous l'avons vu au travers de toutes les déclarations enregistrés jusqu'à maintenant que toutes les occasions sont sources d'appropriation de savoirs. Bien que certains sujets n'aient pas la démarche volontaire et consciente de recherche de connaissances spécifiques, ils vont plus tard tirer profit des savoirs cumulés au cours des situations vécues. Même au début de leur socialisation professionnelle commencée très tôt pour la plupart de nos sujets, l'observation/imitation d'une tâche à partir d'un modèle ou d'une référence ne sera jamais la technique utilisée. Une opération mentale en vue de comprendre le sens des pratiques pendant l'action sera pratiquée pour une appropriation définitive. Face à une situation nouvelle resurgiront alors la technique mémorisée ou les savoirs accumulés. Mais l'adaptation dans leur phase de transposition ne s'opérera qu'à la suite d'une réflexion sensée en vue d'une optimisation des résultats recherchés. Ainsi le simple « jeu » de la transaction au sujet de quelques fruits et légumes va plus tard devenir une véritable machine à négocier au plus haut niveau avec des enjeux plus importants économiquement et financièrement. De même la technique du calcul mental utilisée par plusieurs de nos sujets dès leur plus jeune âge pour compenser leurs lacunes scolaires ne sera pas utilisée uniquement pour compter des chiffres mais sera transposée au niveau du raisonnement. Là où tout le monde prendra le temps de peser le pour et le contre, de demander des conseils aux autres, nos sujets entraînés à cette

gymnastique mentale vont agir plus rapidement en réduisant le temps de réflexion. Face à une opportunité de création d'activité ou de reprise d'une affaire, une analyse détaillée avec une approche systémique qui prend en compte tous les éléments, sera opérée avec une vitesse telle que nos sujets seront les premiers à prendre la décision finale. Cette transposition d'outils ou de techniques et leur adaptabilité à la situation réelle différente de celle vécue par le passé n'est pas une simple opération de transfert d'une action à l'autre. Face à une situation nouvelle seul l'outil est convoqué ; de cet outil qui est le résultat d'un apprentissage dans et par l'action et qui a fait l'objet d'une conscientisation, va par la suite naître une réflexion sensée et méthodique, cette opération mentale qui consiste à réfléchir sur la manière et la méthode qui ont été utilisées au cours d'une action similaire et antérieure, c'est ce que Georges Le Meur appelle « la praxéologie » (G. LE MEUR, 1998, p 215). Mais la praxéologie qui comprend des processus et des méthodes réfléchies concourt à faire naître chez les sujets qui la pratiquent des savoirs nouveaux. Les sujets deviennent ainsi des êtres créateurs, à tel point qu'ils vont innover ou créer des activités inimaginables au moment de leur apparition. Créer une compagnie aérienne dans les années 60 à la Réunion, monter une usine de fabrication de produits alimentaires, ou se lancer dans le marché de l'automobile dans une île éloignée de la Métropole, rongée par le chômage et la misère, sont des actions sensées résultant d'une réflexion à partir d'un savoir implicite reçu de la praxis.

6.10. La créativité

Se lancer dans une activité nouvelle peut paraître hasardeux aux yeux de tous. Même si l'un de nos sujets « Fe » emploie le terme de « *magicien* » et précise « *qu'il faut prendre cela pour un jeu, il ne faut pas être traumatisé par la hantise ou la crainte* » et rajoute plus loin « *...et je dirai enfin qu'il faut être un peu fou-fou* ». Même si « Ee » nous déclare « *Moi je suis le roi du poker menteur, je tente le coup et ça marche* ». Ne nous leurrions pas nos sujets entrepreneurs autodidactes ne sont pas des « visionnaires » comme on pourrait être tenté de le croire. L'investissement financier et la prise de risques sont calculés et mesurés. C'est la praxéologie qui les

transforme en êtres créateurs d'idées nouvelles. La rapidité de leur prise de décision, leur faculté de calcul mental dont ils font preuve ainsi que leur capacité ou leur compétence transversale leur permettent une approche telle que l'inconnu leur est inconnu. Au stade du projet programme ou du projet authentique ce qui peut paraître pour nous comme une aventure, est vécu par eux comme un jeu pris au sens de facilité. Une fois la situation maîtrisée, nos sujets non seulement vont créer des activités nouvelles mais vont continuer à activer la praxéologie qui va alors générer des actions nouvelles. Cette expérience nous est livrée par certains de nos sujets comme « Ee » : « *Pendant la guerre j'ai monté un moteur sur un cadre de vélo, mais cela n'a pas tenu parce que le cadre était trop fragile pour supporter le poids du moteur et comme quelques temps après on faisait venir à la Réunion des vélos américains qui étaient si lourds que les gens n'ont pas acheté, alors j'ai eu l'idée de monter mes moteurs sur ces cadres et là ça a marché, j'ai donc créé des motos américaines* ». Certains sujets vont « piquer » aux autres des idées ou des suggestions et vont s'en approprier pour inventer des nouveaux produits, c'est le cas de « Je » : « *Ainsi une cliente m'a donné l'idée de fabriquer une pâtisserie en forme de lampe avec une boule de glace au milieu et servirait ainsi de dessert à l'occasion de la fête du Dîpavali qui est la fête de la lumière célébrée par les hindoues, une autre m'a suggéré pour faire plaisir à sa fille de faire un gâteau au chocolat à la banane, aujourd'hui j'en fais en grande quantité et ça marche* ». D'autres sujets vont réveiller leur sens de la créativité en observant une situation qui prend en compte la réalité. C'est le cas de « He » : « *En tant que Réunionnais j'avais remarqué que les enfants n'avaient pas de petit déjeuner avant d'aller à l'école ou mangeaient des choses non équilibrées le matin, l'idée m'est alors venue de proposer sur le marché des pains au chocolat, pains aux raisins et croissants en sachet, ce qui répondait aux facteurs temps et consistance, c'est comme cela que je me suis lancé dans la fabrication de ces produits* ». Même la création de son usine est le fruit d'une réalité constatée, ce même sujet nous confie : « *Au début comme dans tous les petits commerces on fabriquait artisanalement des glaces au sirop, mais plusieurs fois j'avais remarqué que certaines publicités dans des magazines vantaient la marque des glaces Moka, l'idée m'est venue alors de lancer cette marque à la Réunion et d'étendre sa commercialisation, car je me suis dit qu'à la Réunion il fait*

chaud pratiquement toute l'année ». Ici ce sujet va partir d'un constat qui est la connaissance parfaite des coutumes d'une population et des conditions climatiques. D'autres vont puiser leur idée au sein même d'une expérience vécue, c'est le cas de « Ae » : « *A l'époque j'avais beaucoup d'amis qui me demandaient souvent de leur prêter une voiture, d'où m'est venue l'idée de les louer [...] cela marchait bien et j'avais une flotte de 300 véhicules de location jusqu'en 1982* ».

Après avoir évoqué les modalités d'utilisation des qualités qui sont propres à nos sujets entrepreneurs, il serait intéressant de se pencher sur leurs modalités d'apprentissage en milieu autodidactique. Pour cela nos sujets vont faire un choix. Soit ils vont décider de leur propre gré de se donner une nouvelle forme nécessaire à la maîtrise et au fonctionnement pérenne de leur activité professionnelle, soit ils vont rester sur leurs acquis et tirer profit des enseignements légués par les pratiques quotidiennes. Une chose est certaine quelle que soit la direction choisie, l'acte d'apprentissage et la démarche d'auto formation seront volontaires.

7. Apprentissage volontaire

Une fois qu'ils auront choisi d'épouser leur nouveau statut que leur confère l'exercice de l'activité créée, nos sujets vont tous s'efforcer d'apprendre. De l'idée ou du projet va jaillir l'activité et de l'activité va naître la réussite qui va provoquer l'ascension fulgurante sur le plan social et économique. Pourtant l'humilité va les rappeler à la sagesse. Cette sagesse dont le sens prend une autre dimension qui se rapproche de la vigilance leur est rappelée par la concurrence qui rôde et la crainte de l'échec. Afin de ne pas connaître la désillusion et le retour à une situation d'origine à laquelle ils ont renoncé, nos sujets ne vont jamais s'arrêter de s'approprier des connaissances nécessaires à la vie de leur entreprise. Trois possibilités s'offrent à eux : ou bien s'entourer de spécialistes, ou bien faire confiance à eux mêmes en apprenant sur le tas au fil des événements et des circonstances, ou bien anticiper et aller chercher hors cadre professionnel les savoirs indispensables au fonctionnement. Quels que soient ces cas de figure, seuls la spécialisation et le perfectionnement sont recherchés. Les savoirs de base qui constituent le minimum seront construits sur le tas selon les

techniques propres aux autodidactes, ainsi l'erreur, l'écoute, l'utilisation des pairs et des experts, la lecture de revues spécialisées, les voyages et les réunions seront les sources d'appropriation des connaissances. Au delà des méthodes dites « classiques » d'apprentissage hors milieu institué, certains sujets vont s'investir pleinement dans une démarche volontaire d'hétéro formation. C'est le cas de « Je » : « *Mon but en me rendant à ce salon c'était de contacter quelqu'un qui pouvait former mon personnel et moi-même [...] Je suis tombé sur un jeune passionné de la boulangerie, je lui ai tout de suite demandé s'il voulait venir à la Réunion pour nous former et m'aider à faire évoluer mon entreprise [...] On a commencé par la formation en boulangerie, puis la viennoiserie et enfin la pâtisserie. Cela a duré six mois, ensuite il a fallu nous former à la vente des produits nouveaux* ». C'est aussi le cas de « Je » : « *J'ouvre mon entreprise, je vais en formation à Paris pour m'imprégner de mon futur rôle et à mon retour mon cabinet prend toute son ampleur* ». Les déclarations de « He » sont révélatrices de ce désir d'indépendance vis-à-vis des autres « *Pour ne compter que sur moi-même je me suis inscrit à plusieurs formations. Ainsi je me suis formé à la gestion, au social et plus tard à la comptabilité. Enfin je me suis inscrit au HEC, hautes études commerciales, le certificat en lui-même ne m'attirait pas vraiment, c'était le contenu du programme qui m'intéressait, je voulais en épousant cette démarche avoir des outils pratiques pour l'exercice de mes activités* ». Notre sujet « Ge » lui va se former sur le tas pour les notions de base et s'orientera vers un organisme extérieur pour les spécificités : « *Pour la démarche qualité et la sécurité dans le BTP, j'allais en formation sur mon budget formation, j'étais obligé de me former avant mes employés* ». On voit ici le désir de l'indépendance vis-à-vis des employés et cette volonté de tout maîtriser, de la base aux spécialités. Il est vrai que face à la pression venant de l'extérieur, la concurrence, la volonté de mieux faire que les autres on peut parler d'une certaine obligation de se former, mais pour autant les sujets restent entièrement libres de leur choix et de leur autodirectionnalité quant aux modes d'apprentissage. D'ailleurs certains sujets ne s'inscrivent jamais dans une démarche hétéro formative en centre de formation mais vont se former au gré des circonstances et en employant des méthodes qui leur sont propres.

8. Modalités d'apprentissage

8.1. Les voyages

D'une manière générale dans le langage populaire il est souvent dit que « les voyages forment », mais dans le cas qui nous concerne le voyage qui devient une étape indispensable et incontournable du fait de l'isolement de l'île et des liens contractuels avec les maisons mères situées sur les autres continents, est non seulement source d'apprentissage et d'échange mais surtout source d'inspiration. Lorsqu'il n'est pas effectué dans ce but précis, le voyage d'agrément est alors utilisé et exploité à des fins professionnelles en lien direct avec l'exercice de l'activité de nos sujets. Quel que soit le motif du voyage, ce moment sera l'occasion de lire ou d'observer sans but précis parfois. Quel que soit le pays visité, nos sujets même en vacances vont s'intéresser aux activités qui sont les leurs et pour lesquelles ils ont consacré leur vie. Chaque sujet va toujours essayer de tirer profit d'un déplacement soit en tentant de rencontrer ses pairs en échangeant et en observant d'une manière souvent informelle. Une chose est sûre, tous les sujets que nous avons rencontrés vont chercher à rentabiliser un voyage effectué dans le cadre professionnel ou non. Même en cas d'échec dans une démarche de négociation précise, nos sujets vont revenir coûte que coûte avec entre les mains l'objet de leur obsession ou de leur convoitise. C'est l'anecdote qui nous est contée par « He » : *« J'ai donc pris contact avec des responsables en leur écrivant en plusieurs fois, mais sans réponse. Las d'attendre des réponses qui n'arrivaient jamais je décide de prendre mon téléphone et d'appeler, on me demande de venir les voir à Paris. Lors de l'entretien que j'ai eu avec les responsables hollandais j'ai compris qu'ils ne voulaient pas me donner la licence d'exploitation de cette marque, ils me proposent d'acheter leurs produits et de les vendre localement, ce dont je refuse car les frais d'importation auraient eu trop d'impact sur les prix de vente. J'étais découragé par cet échec mais je ne voulais pas revenir à la Réunion les mains vides, aussi je prends contact avec les responsables de la marque Gervais mais là aussi la réponse est la même. En allant au cinéma un soir à Paris, en voyant à l'écran des pages de publicité, je découvre qu'il existe une autre marque que je ne connaissais pas, c'est Miko. Je*

quitte la salle et je décide sur le champ de rencontrer les responsables de cette marque, tout de suite le contact est passé. Fils d'immigrés Espagnols ils travaillaient aussi en famille comme moi. C'est comme cela que je monte la première usine de fabrication de glaces à la Réunion, c'était une révolution dans le monde de l'agro alimentaire ». Pour certains sujets les voyages servent à observer et comparer en vue d'une amélioration et d'un réajustement, c'est le cas de « De » qui multiplie ses déplacements : « Je suis allé à Maurice pour voir comment les agriculteurs travaillaient. Avec la SAFER j'étais allé aussi en Métropole ». C'est aussi le cas de « Ie » qui a décidé de se former en Métropole. En revanche certains sujets vont profiter des voyages pour faire le vide et les transformer en source d'inspiration. Ainsi, « Je » nous confie : « J'écoute beaucoup, je lis beaucoup notamment les soirs, les week-end et pendant les voyages. Quand je suis en voyage, je m'installe à la terrasse d'un café et j'observe les gens, leurs gestes, leurs comportements, parfois cela me donne des idées ». Notre sujet est boulanger/pâtissier on le comprend mieux quand nous savons, et il l'a dit dans le chapitre précédent que son rôle est de proposer des produits nouveaux, car tout comportement et geste sont les messages implicites d'une attente et ici notre sujet essaie de décrypter ces demandes informelles. L'exemple de la rentabilisation d'un voyage anodin nous est livré par « Ge » : « Quand je voyage à l'étranger alors que tout laisse croire que je fais du tourisme, je profite de l'occasion pour observer les ouvriers travailler et surtout le matériel et la technique qu'ils utilisent ». Plusieurs autres méthodes d'apprentissage propres à nos sujets entrepreneurs sont utilisées. Nous avons vu que même lorsqu'ils s'inscrivent volontairement dans des centres de formation ils le font à l'insu de leurs employés afin de donner l'impression qu'ils savent déjà. Lorsqu'ils ne pourront pas s'appropriier des connaissances en milieu institué ils vont déployer des stratégies pour à tout prix combler leurs lacunes. La soif de savoir sera tellement intense qu'ils vont sacrifier leur temps libre voire même leur sommeil.

8.2. Apprentissage clandestin

L'exercice de chaque activité nécessite un minimum de connaissances sans lesquelles tout fonctionnement s'avère impossible. Ainsi, connaître la comptabilité est indispensable quand on importe, transforme et revend des produits. De même il est primordial de savoir lire un plan et répondre à un appel d'offre quand on exerce dans le bâtiment et travaux publics. Si ces connaissances sont absentes ou non maîtrisées par nos chefs d'entreprise ces lacunes ne seront jamais révélées aux autres. De peur de perdre du pouvoir et d'être dévalorisés vis-à-vis des employés et des partenaires, nos sujets vont agir comme s'ils étaient des experts mais parallèlement vont tout faire pour vaincre ce handicap. Les révélations de « Ge » nous font découvrir cette situation dramatique : *« Je suis chef d'entreprise donc sensé savoir certaines choses, par exemple je n'ai jamais dit à personne que je ne savais pas lire un plan, je regardais comment les ingénieurs s'y prenaient, à leur insu j'observais, j'écoutais, c'est comme cela que j'ai appris à lire un plan. Pour ne pas faire comprendre que je ne connaissais pas grand chose dans les affaires administratives, je prenais les dossiers avec moi tous les soirs et je les étudiais chez moi la nuit. Une fois j'ai demandé à l'un de mes techniciens de répondre à un appel d'offre avec des postes détaillés, j'ai ensuite fait une copie des documents et c'est comme cela que j'ai appris à le faire »*. Cette même attitude sera observée par « He » : *« En créant cette nouvelle activité je recrute un jeune comptable sans me préoccuper de son âge, la conséquence est qu'au bout d'une année celui-ci va effectuer son service militaire, je me retrouve sans comptable et moi je n'y connaissais rien en la matière. J'ai récupéré tous ses documents, les pièces et les éléments sur lesquels il travaillait, je les ai emmenés chez moi et tous les soirs je regardais ce qu'il faisait, comment il enregistrait les écritures et puis j'ai fait pareil pour les écritures nouvelles, c'est comme cela que j'ai appris la comptabilité »*. Autre méthode utilisée c'est celle de repérer les experts et de se rapprocher d'eux pour leur soutirer des renseignements désirés. C'est le cas de « Be » : *« Quand je bloquais devant un problème technique, je me rapprochais d'un expert autre que celui que j'ai embauché, car je savais qu'il en savait plus que moi. Je ne faisais jamais remarquer que je ne savais pas, je lui faisais croire que j'étais expert. J'ai appris sur le tas non seulement sur le lieu de travail mais aussi à la maison dans mes réflexions, je vivais avec tout le temps. Celui qui me fournissait du travail en sous-traitance était sensé*

savoir que j'étais formé, en fait tout le monde croyait que je l'étais même mes ouvriers alors que je ne cessais d'apprendre auprès de celui qui me payait et de mes ouvriers à leur insu. J'usais de stratégies pour leur soutirer des renseignements et je ne mettais jamais en situation de faiblesse professionnelle ». Cette stratégie est aussi employée par « Je » : « Je m'approprie des connaissances nouvelles en écoutant les autres, en observant, je me rends à toutes les réunions d'informations en relation avec ce que je fais, j'ai même l'impression de voler c'est à dire de piquer à l'insu des autres des connaissances dont j'ai besoin. Je dis cela parce qu'en écoutant, en étant à l'affût de tout ce qui m'intéresse, c'est vrai que c'est en toute légitimité mais quelque part cette appropriation de connaissances se fait à l'insu des pairs et des experts que j'approche ». Enfin d'autres sujets vont apprendre en saisissant des opportunités qui s'offrent à eux et ce toujours à l'insu du possesseur des connaissances. Ainsi, « Ge » nous confirme : « Alors que j'étais dans l'obligation de mettre en place des instances représentatives dans mon entreprise, ce volet m'était totalement inconnu mais j'ai fait croire à tout le monde que je savais le faire, même à l'inspection du travail, un syndicaliste m'a remis innocemment tous les documents nécessaires et profitant de sa générosité je lui ai posé toutes les questions possibles sur la mise en place et le déroulement des élections, c'est comme cela que j'ai appris les règles du droit du travail et son volet social ». Une technique particulièrement astucieuse est utilisée par l'un de nos sujets pour connaître les besoins de ses clients et répondre ainsi à leurs demandes mais aussi pour contrôler la production afin d'éviter des pertes inutiles comme la fabrication des invendus ou les surcroûts de commandes de matières premières. C'est ce que nous révèle « Je » : « Pour bien maîtriser la gestion des marchandises, je contrôle et réceptionne 90% des commandes et je réceptionne les livraisons sur un laps de temps bien précis, en dehors de ce moment il n'y a aucune livraison possible. Pour améliorer mon chiffre d'affaire je discute beaucoup avec les clients, comme je sais ranger les produits il m'arrive souvent de jouer au vendeur et de travailler comme un simple employé dans l'un de mes magasins, c'est comme cela que j'enregistre les idées de mes clients [...] des fois je fais les poubelles pour voir si on ne fabrique pas des invendus ».

8.3. Le questionnement

Si le questionnement et l'écoute attentive font partie des méthodes d'apprentissage des autodidactes, le questionnement pratiqué par nos sujets prend une autre dimension car l'intention de celui qui fait parler, n'est pas affichée. En effet, profitant de leur autorité et donc de leur position de dominant, certains de nos sujets vont sous prétexte de compte rendu obligatoire du fait du lien de subordination, faire s'exprimer les employés sur les résultats de leurs travaux, les réponses fournies seront alors transformées ou du moins exploitées à leur insu comme source d'apprentissage pour alimenter les savoirs recherchés. C'est la méthode employée par « Ce » : *« J'envoyais des stagiaires étudiants qui étaient de passage dans mon entreprise, à la chambre de commerce, au service des douanes et à l'INSEE, ils me faisaient des rapports précis. Je me servais de leurs rapports. C'est comme cela que je faisais une étude de marché »*. Une méthode différente est employée par « Ge » mais les résultats recherchés sont les mêmes : *« J'ai pris l'habitude de prendre l'avis des ouvriers car ils savent exactement pourquoi ils procèdent de telle manière et pourquoi ils emploient telle technique plus tôt qu'une autre. De plus, je leur demande de m'expliquer pourquoi ils emploient certains gestes ou techniques. Souvent je réunis tous les chefs d'équipe, je passe au tableau, je leur demande de dire quels sont les problèmes qu'ils ont rencontrés sur les chantiers, ensuite je demande aux autres ce qu'ils auraient fait dans la même situation exposée ; des réponses, jaillissent souvent des solutions efficaces, c'est comme cela que je prends connaissance de la vie quotidienne sur les chantiers que je n'ai pas le temps de contrôler et que j'apprends comment réagir face à un dysfonctionnement similaire qui réapparaît »*. La particularité de cette technique c'est la manière détournée d'obtenir des informations à l'insu des employés interrogés. En revanche nous ne pouvons pas ignorer l'ingéniosité de nos sujets dans leur mode de management participatif même maquillé, puisque le véritable but n'est pas l'incitation à la participation à la vie de l'entreprise mais bien un moyen de recueillir des solutions efficaces face à un problème qu'ils ne sauraient résoudre eux-mêmes.

8.4. L'erreur comme source d'apprentissage

Tous les autodidactes qui ont fait l'objet de nombreuses études savent tirer profit des erreurs commises. De même tous nos sujets interrogés ont reconnu en faire. De plus ils reconnaissent avec du recul les avoir commises et tirent des leçons pour ne plus les reproduire. Certains sujets comme « Fe » font des erreurs leur point fort : *« Pour ce qui concerne mon entreprise je ne regarde pas ou du moins je ne m'attarde jamais sur ce qui est bien. D'ailleurs j'oublie quand c'est bien, je tire beaucoup d'enseignements des échecs, je repère les erreurs ou ce qui n'est pas bon et je travaille sur ces points négatifs pour les éliminer ou les améliorer »*. Il en est de même pour « He » qui se sert des erreurs comme source de réflexion : *« Bien sur que j'ai connu l'échec dans certaines tentatives ou réalisations, mais j'ai toujours appris que l'échec n'est pas le fruit du hasard mais la résultante de beaucoup d'événements qu'il faut analyser pour ne plus en commettre »*. D'une manière générale l'erreur est vite positivée à tel point que certains sujets nous font comprendre que celle-ci fait partie de la vie de l'entreprise. Ainsi « Ae » prend l'erreur avec beaucoup de philosophie et en même temps de réalisme : *« Dans ma vie j'ai fait des erreurs, mais je reviens à mon équipe de foot-ball, s'il est vrai qu'on encaisse trois buts sur trois erreurs, ce qui compte c'est d'en marquer cinq, car c'est le résultat qui compte. J'ai donc fait des erreurs mais elles sont minimes par rapport aux succès plus nombreux que j'ai remportés »*.

8.5. Le réseau et le partenariat

Nos sujets entrepreneurs ont tous compris la force d'un réseau et le caractère impératif d'en faire partie. Il n'est pas question d'y être pour donner et recevoir en contrepartie, il faut y être pour en tirer profit à titre personnel pour sa propre activité. Il n'est pas question non plus d'en constituer car la volonté d'échange entre pairs n'existe pas à cause de la concurrence et du monopole qu'il faut absolument préserver. Le « réseautage » prôné par Nicole TREMBLAY (1996, p 158) qui consiste à créer son propre réseau n'existe pas. Constituer un réseau prendrait sans doute trop de temps et chaque sujet a ses énergies canalisées sur sa propre activité, et

puis, pratiquer l'échange au sein d'un réseau reviendrait à dévoiler les lacunes or, nous venons de voir toutes les stratégies comportementales déployées pour faire croire qu'ils sont experts. Les seules solutions restent le maintien des relations très serrées avec leurs homologues extérieurs au Département et l'intégration au sein d'un réseau déjà constitué. Les étapes de cette démarche seront scrupuleusement observées de manière chronologique. D'abord recenser ses propres besoins ensuite identifier les ressources disponibles et enfin étudier les moyens pour s'en rapprocher. En cas d'échec dans cette dernière tentative à savoir comment se rapprocher ou s'intégrer à un groupe de référence qui sera source de réponse à leurs attentes et solution face aux lacunes, certains sujets dans une stratégie de contournement vont arriver à leur fin. Pour l'un de nos sujets la barrière qui se dresse devant lui est la langue, comme il a l'intention d'établir un partenariat avec les constructeurs automobiles de l'Asie du Sud-Est, il dressera le profil de son intermédiaire et va utiliser les atouts de ce dernier. « Ae » nous dit comment il a procédé : *« J'ai recruté quelqu'un qui était marié à une Réunionnaise, qui avait travaillé chez Avis en Métropole et qui parlait l'anglais. Il était plus instruit que moi, je l'ai donc embauché. Comme il parlait l'anglais je me suis lancé dans l'achat des voitures neuves en Asie du Sud Est »*. Certains sujets vont vite comprendre l'importance d'un réseau qui servira de tremplin à l'essor de leur propre activité professionnelle aussi vont-ils intégrer le réseau existant, s'y investir à fond dans l'intérêt de leur propre activité qui en profitera indirectement. Le principe n'est pas interdit ni illégal, il s'agit par exemple de la mise en commun des moyens des agriculteurs au sein d'une coopérative agricole dirigée par l'un de nos sujets ayant lui-même sa propre exploitation. Ce positionnement est le même pour « Ge » : *« Maintenant mon travail me prend beaucoup de temps. Pour compenser ce manque je me suis affilié à un syndicat patronal du BTP, je fais même partie de son conseil d'administration, dès qu'il y a une nouveauté ou une modification législative, je reçois les documents nécessaires Dès que j'ai un problème à résoudre dans le domaine technique ou en matière d'hygiène et de sécurité, je me rapproche de mon syndicat »*. Cet intérêt à retirer des renseignements nécessaires au fonctionnement de l'entreprise est partagé aussi par « Je » : *« J'ai longtemps présidé la fédération des boulangers de la Réunion, aujourd'hui je fais partie de son conseil d'administration, je reçois les*

informations sur les tendances, les phénomènes de mode comme par exemple la présentation et la préparation des sandwiches. Je siège aussi dans les organismes collecteurs de la formation ce qui me permet de voir ce qui se fait au niveau des formations demandées par mes confrères [...] Pour améliorer mes qualités en tant que chef d'entreprise je me suis inscrit dans une association de chefs d'entreprise pour bénéficier des séminaires qui sont souvent organisés ». D'autres vont se servir de réseau constitué comme élément de protection, c'est le cas de « Ie » : « De même j'ai tout de suite vu qu'il existait un réseau et je comprenais peu à peu que j'en faisais partie. Je savais par conséquent que toute erreur allait être corrigée sans pour autant que je sois remis en cause, c'était réconfortant ». Enfin certains sujets vont se rapprocher des partenaires nationaux ou internationaux pour bénéficier de toutes les logistiques déployées telles que les campagnes publicitaires, la venue des spécialistes pour les démonstrations, c'est le cas des représentants locaux des grandes marques nationales et étrangères. « He » nous expose ces avantages : « Un gros avantage, c'est tous les supports de mes franchises. En effet, on bénéficie des mêmes spots publicitaires, des mêmes conseils, des mêmes documents, donc je n'ai pas eu vraiment besoin de me former à la commercialisation des produits que je représente localement, de plus à chaque fois qu'il y avait un nouveau produit ou une innovation je bénéficie de la formation qui accompagnait ce changement, et ça, ça a été notre force ».

IV - QUELLES DEFINITIONS DE L'AUTODIDAXIE ?

A la fin de chaque entretien nous avons demandé à tous les sujets syndicalistes, politiques et entrepreneurs s'ils se sentaient autodidactes et pour quelles raisons. Seul un sujet appartenant à la classe politique nous a répondu par la négative et la justification alors fournie nous a rappelé la définition archaïque ancrée dans l'image populaire à savoir l'apprentissage seul et sans maître. Une sorte de gêne associée à de la culpabilité ont brusquement déclenché un « non » catégorique et sans hésitation alors même que nous n'avions pas terminé notre question. L'explication fournie était l'aide permanente du mari de notre sujet au cours de son mandat électoral. Il est évident que plane encore à ce jour dans les esprits l'idée et l'image stéréotypée de ce personnage évoluant en marge de la société et agissant comme un amateur et le créole de la Réunion ajouterait sans doute « avec ses gros doigts ». Néanmoins nous retenons que vingt neuf sujets ayant participé à nos travaux nous ont déclaré être un autodidacte. Au regard des raisons fournies tous semblent emprunter partiellement les différentes définitions proposées par les auteurs contemporains qui se sont penchés sur la question de l'autodidaxie et du personnage qui s'inscrit dans cette démarche hors norme. Pour la conduite de notre étude nous avons pris à notre compte momentanément la définition qui a retenu notre attention : « *L'autodidaxie est un auto-apprentissage volontaire - quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant - s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé, en ayant éventuellement recours à une personne - ressource* » (C. VERRIER, 1999, p 83). Avant de commenter cette définition, et de justifier la présence du mot « momentanément » contenu dans nos propos, nous vous proposons de relater les différentes versions émanant des sujets qui ont fait l'objet de notre étude. Nous précisons ici que nous avons sélectionné une dizaine de définitions et que celles qui n'ont pas été retenues s'apparentent et revêtent les mêmes sens.

« *Pour moi un autodidacte c'est quelqu'un qui n'est pas parti à l'école et qui a réussi et on parle de lui ; s'il ne réussit pas on ne parle pas de lui, mais il est autodidacte aussi* ».

« Oui je suis autodidacte. Un autodidacte c'est quelqu'un qui n'était pas formé à faire ce qu'il fait et qui arrive à le faire mieux qu'un expert. Pour moi un autodidacte c'est quelqu'un qui a réussi, celui qui ne réussit pas on n'en parle pas et donc ce n'est pas un autodidacte ».

Nous avons volontairement opposé d'emblée ces deux positions contraires. Au cœur de ces définitions apparaît la notion de « réussite » et cette notion est précédée implicitement de celle de « l'exploit » d'un auto apprentissage pouvant aller jusqu'au degré d'expertise et suivie de la notion clairement exprimée de la « médiatisation » du sujet. C'est à ce dernier stade que les propos divergent sur les conclusions à savoir si le sujet n'est pas connu il est d'une part autodidacte et d'autre part non. La deuxième conclusion suppose que le sujet n'a pas réussi à surmonter les épreuves qui lui étaient imposées donc il n'est pas autodidacte. En revanche il y a convergence sur la revendication d'appartenance à une élite...

« L'autodidacte c'est quelqu'un qui a réussi quelque chose qu'il n'a pas apprise dans sa formation initiale, c'est un généraliste, car pour les choses spécifiques il fait appel à un expert ».

« Un autodidacte c'est quelqu'un qui apprend tout seul un métier ou un savoir-faire en observant et en faisant ensuite ».

« Pour moi un autodidacte c'est quelqu'un qui n'a pas fait des études spécialisées et qui arrive à un bon niveau d'activité en la matière non étudiée ».

« Un autodidacte c'est quelqu'un qui a réussi sa vie sans passer par les circuits ordinaires, pour lui la notion de temps et le rythme n'est pas mesuré pareil ».

« Je pense que je suis autodidacte, car pour moi un autodidacte c'est quelqu'un qui apprend sur le tas sans passer par un diplôme ».

« Pour moi un autodidacte de la politique c'est quelqu'un qui s'est fait tout seul puisqu'il n'est pas affilié à un parti, l'inconvénient c'est qu'il doit rendre compte à ses électeurs pour ne pas les décevoir ».

Au travers de toutes ces définitions, l'acte d'apprentissage « seul » traduit beaucoup plus la décision et le choix des modalités d'appropriation des connaissances plus tôt que l'isolement, car parmi les sujets qui se sont exprimés, certains se sont rendus dans des centres de formation agréés par les grandes confédérations syndicales,

d'autres ont repris le chemin de l'Université et d'autres encore ont choisi de se former auprès d'un spécialiste. Mais avant d'expliquer la momentanéité de l'emprunt de la définition de Christian VERRIER et sur laquelle nous nous sommes appuyé pour poursuivre notre étude, nous relevons la définition de l'autodidacte qui nous a été livrée par notre sujet « *Je* » entrepreneur devenu conseiller en ressources humaines lui aussi sans avoir appris à le faire : « *Pour moi un autodidacte c'est quelqu'un qui est capable de comprendre son propre problème et de mettre en place des stratégies pour le résoudre mais à condition qu'il reste seul dans sa décision et sa démarche sélective* ».

Cette définition d'une extrême précision pose non seulement les conditions du profil de l'autodidacte mais définit les modalités d'appropriation des connaissances recherchées faisant suite à une auto évaluation des lacunes. Partant de cette définition nous relevons un terme très adroitement employé qui nous permet d'apporter une réflexion nouvelle par rapport à celle de Christian VERRIER. En effet quand « *Je* » parle de « *mettre en place des stratégies* » pour résoudre le problème posé par l'autodidacte lui-même, nous pensons comme lui que les stratégies sous-entendent un apprentissage sur le tas mais n'excluent aucunement l'apprentissage en milieu organisé ou institué. C'est d'ailleurs ce que nous démontrent tous nos sujets interrogés. Aussi partant de la définition de Christian VERRIER (1999, p 83) « *L'autodidaxie est un auto apprentissage volontaire – quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéro formatif organisé – en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne-ressource* », nous nous proposons de la compléter de deux mots qui bien entendu modifient fondamentalement son contenu. Ces mots viendront compléter et transformer la proposition de cet auteur : « *s'effectuant hors de tout cadre hétéroformatif organisé* » (nous rajoutons « **ou non** »). Nous ne pouvons ignorer l'apprentissage de plusieurs sujets de notre étude, qui s'est effectué tardivement pour répondre à leurs besoins précis, en centre de formation ou à l'Université, et devons parallèlement prendre en compte la mutation qui s'est faite pour rejoindre ce que Georges LE MEUR appelle « la néo-autodidaxie ». Nous terminons ainsi notre étude en proposant la définition de l'autodidaxie inspirée dans sa totalité de celle de Christian VERRIER.

*« L'autodidaxie est un auto apprentissage volontaire – quel que soit le niveau scolaire antérieur de l'apprenant – s'effectuant hors de tout cadre hétéro formatif organisé **ou non** – en ayant éventuellement et ponctuellement recours à une personne – ressource ».*

CONCLUSION

Comme nous l'avons annoncé dans notre introduction la question de la néo-autodidaxie ainsi que l'autodidacte lui-même étaient au cœur de la réflexion que nous nous sommes imposée. Pour ce faire il nous a été nécessaire de nous rapprocher d'une population que nous avons supposée autodidacte et notre défi a été de nous pencher à la fois sur trois catégories d'acteurs qui ont contribué au développement de l'île de la Réunion tant sur le plan social, politique qu'économique. De nombreux auteurs ont travaillé sur l'autodidaxie et l'ont fait sur une catégorie bien ciblée et homogène comme les adultes ayant entamé des études universitaires tardivement ou des entrepreneurs du secteur agro-alimentaire.

Nous avons pris le risque d'une étude plus large en intégrant trois catégories de sujets que nous pensions être des autodidactes et ce, en espérant l'avoir fait avec la même attention que celle que nous aurions portée sur une population unique. Avant de nous pencher sur le phénomène de l'autodidaxie, nous avons volontairement situé le contexte social, politique et économique de la Réunion au lendemain de la départementalisation. Cette étape s'est avérée incontournable pour la compréhension de la pratique autodidactique à un moment précis. Bien que la première tentative de définition de ce phénomène fut apparue vers le 16^{ème} siècle il ne fait aucun doute que l'auto apprentissage contraint ou volontaire accompagne l'histoire de l'homme depuis son apparition.

Après nous être penché sur les différentes définitions proposées jusqu'à nos jours nous ne pouvons nier non seulement son existence encore actuellement et sa mutation vers une nouvelle forme d'où la proposition du terme néo-autodidaxie. Nous sommes parti de la question de savoir ce qui a participé à l'émergence de certaines personnes qui se sont hissées au plus haut rang de la société Réunionnaise.

Pour cela nous avons émis comme première hypothèse que l'éloignement, l'illettrisme et l'économie locale peu développée au moment de la départementalisation ont contribué à faire de la Réunion une terre propice à l'orientation vers l'autodidaxie. De la population d'enquête que nous avons retenue, il ressort que cette hypothèse est vérifiée. Sans toutefois prétendre qu'il a fallu tout inventer sur une île vierge, car elle ne l'était pas vers les années 50, nous restons persuadé que la conjoncture du moment a fortement influencé ou parfois contribué au

bouleversement des choses établies. En effet l'absence de formation initiale au syndicalisme, à la politique et à l'entrepreneuriat a contraint nos sujets à s'engager dans une démarche autodidactique. Il est en effet de tradition que l'apprentissage se fasse avant l'exercice de l'activité, il est aussi de règle, et ce, quels que soient l'ordre ou la corporation, que le diplôme ou le titre homologué soient le permis d'exercer. Pourtant le noyau central verra ses normes bousculées par un noyau périphérique. En effet alors que la charrue précède les bœufs, à savoir l'exercice du métier avant l'acte d'apprentissage, ce désordre est légitimé par la connaissance et la reconnaissance du principe.

Hormis le secteur de la santé et de la religion d'Etat où l'exercice est déclaré illégal si les auteurs n'ont pas été habilités, presque tous les autres domaines permissifs concourent à favoriser et à accueillir les pratiques autodidactiques.

Dès lors où le postulat de l'évidence de l'autodidaxie est posé, nous ne pouvons plus l'ignorer et devons même nous faire un devoir de l'étudier ou du moins tenter de comprendre le phénomène. Si le processus de la construction de connaissances a fait et fera encore l'objet de nombreuses études, nous nous sommes pour notre part attaché à cerner les raisons qui non seulement ont incité nos sujets à s'engager dans cette démarche inhabituelle mais surtout ce qui a déclenché en eux ce sens de l'initiative et de la créativité avant même toute démarche autoformative.

S'il est vrai que les syndicalistes et les politiques n'ont rien inventé des mandats officiels existants, la motivation qui est la leur n'explique pas tout dans l'engagement sur la voie qu'ils ont choisie et le sens de l'initiative dont ils font preuve avant, pendant et après l'action.

Certes nous ne pouvons ignorer le rôle primordial de la réflexion mentale au niveau de la pratique de la praxéologie dans le déclenchement de la créativité et la production des savoirs nouveaux, mais un regard plus attentif sur d'autres facettes du processus au delà des modalités de la construction des connaissances recherchées nous ont permis de mieux comprendre leur implication dans cette démarche. Ainsi le souvenir de leur enfance, de leur scolarité, les joies et les peines qu'ils ont pu ressentir, leurs passions et représentations de leur futur rôle dans la société ont été les points qui ont éclairé nos interrogations de départ.

Avant de nous intéresser au sujet lui-même et à ses stratégies pour construire ses savoirs, nous avons pris à notre compte la définition de Christian VERRIER comme point de départ de nos investigations. Nous avons comme tous les auteurs qui ont travaillé sur l'autodidaxie, constaté que l'autoformation intégrale qui consiste à apprendre seul et sans maître n'est plus d'actualité et ce pour deux raisons ; la première relève des relations inévitablement entretenues avec l'environnement constitué de multiples supports pédagogiques ainsi qu'une masse d'informations véhiculée par un foisonnement d'outils médiatiques dont on ne peut pas vraiment affirmer ne pas utiliser. La deuxième raison est contenue dans les déclarations de nos sujets qui avouent s'être formés en s'aidant des connaissances détenues par les organismes institués ou des experts ou des pairs auprès de qui ils soutiraient le plus souvent à leur insu des savoirs nécessaires à l'exercice de leur fonction. De même les autodidactes « pour la vie » n'existent plus. Plusieurs sujets que nous avons rencontrés se considèrent, et cela s'est vérifié, comme des experts dans leur domaine respectif. Ayant au départ dans une phase d'auto-évaluation détecté leurs carences et déterminé avec exactitude leurs besoins, ils se sont organisés depuis pour réduire voire même effacer l'écart entre leur situation de départ et celle souhaitée, aussi nous déduisons qu'ils étaient des autodidactes « en transit ». Nous avons aussi constaté la disparition des frontières entre la forme aristocratique et prolétarienne, les sujets sont issus de toutes les classes de la société et ce quels que soient leurs niveaux scolaires et ceux de leurs parents.

La deuxième hypothèse que nous avons émise était que les sujets de notre étude s'approprieraient des savoirs selon les mêmes méthodes que celles observées auprès d'autres populations dans la même situation autodidactique. Nous nous attendions à ce qu'il y ait des différentes modalités de construction de connaissances pour chacune des catégories étudiées. Mais lorsque nous analysons les entretiens réalisés, il ressort de cette analyse que notre deuxième hypothèse est aussi vérifiée. En effet, qu'ils soient syndicalistes, politiques ou entrepreneurs nos sujets ont tous recours aux techniques déjà observées par ailleurs. Toutefois, nous notons que la constance et l'intensité accordées à certaines techniques utilisées ne sont pas les mêmes pour chacune des

catégories de population de notre étude. Chaque catégorie de sujets fait ressortir des techniques qui ne se retrouvent pas ailleurs.

Rappelons encore une fois que les syndicalistes ne pensent pas vraiment l'être jusqu'au moment où subitement ils sont contactés par une tierce personne ou sont sollicités par leurs collègues de travail. Une fois engagés dans cette rationalité sociale ils doivent à tout prix se former à leur futur rôle sous peine de perdre toute crédibilité et pouvoir sur le groupe de référence. L'erreur n'est donc pas permise puisque celle-ci entraînerait des conséquences graves qui nuiraient à l'intérêt individuel et collectif des adhérents qui leur ont donné mandat pour négocier à leur place. On peut aisément déduire que nos délégués sont obligés de se former en utilisant tous les moyens qui s'offrent à eux même s'il faut se replacer en position de dominés dans un centre de formation syndicale. Ils sont par conséquent des autodidactes par obligation et en auto formation contrainte. L'autre spécificité que nous avons relevée chez les syndicalistes amenés à négocier au nom du groupe, c'est cette capacité, face à ce moment important de l'exercice de leur mandat de délégués, d'imaginer le déroulement d'une action future en émettant plusieurs hypothèses possibles. Cette présentialité problématique en vue de trouver une solution appelée virtualité résolvante mobilise les fondements de la praxéologie bizarrement convoquée avant la praxis et non par et dans l'action.

Quant aux politiques que nous avons rencontrés et qui à coup sûr n'ont jamais été formés à l'exercice de leur mandat, aucun n'y a pensé puisqu'eux aussi sont sollicités et doivent saisir ou non l'opportunité qui leur est offerte. Dès lors il y aura une auto-évaluation et une analyse de la situation pour mesurer leurs chances de réussite, mais personne ne construit de projet. Face à chaque obstacle inattendu qui se dresse devant eux, certains vont réagir et trouver des solutions pour se former, d'autres vont élaborer un plan d'actions en vue d'apprendre ce qui leur fait défaut. Mais découvrant tous un monde qui leur est totalement inconnu que certains qualifient d'ailleurs d'impitoyable, après s'être fait une fausse représentation, plusieurs parlent de désillusion et vont laisser le temps au temps. En cas d'absence d'administratif en qui ils peuvent placer leur entière confiance, ils s'isolent, s'enferment sur eux mêmes et attendent tout en sachant qu'il va falloir rendre compte à la population. Ces mêmes politiques vont vaincre le découragement qui parfois les envahit en s'armant des

valeurs issues de leur milieu d'origine et pour lesquelles ils devront se battre non seulement pour prendre une sorte de revanche sur la vie qui pour la plupart du temps était faite de souffrance et de déchirure, mais aussi pour défendre les plus faibles.

A l'opposé les entrepreneurs bâtiront leur avenir professionnel sur un projet prenant naissance sur fond de passion. Le temps leur est précieux et l'attentisme n'a pas sa place. Bien que désordonnée la construction des connaissances va se faire d'une manière graduelle et dans la clandestinité. Ici il n'y a pas de contrainte, volontairement ils se sont engagés à créer ou innover une activité afin de réaliser leur rêve et rendre leur projet authentique, volontairement ils vont utiliser tous les moyens pour s'enrichir de connaissances indispensables au fonctionnement de leur entreprise. Il est évident que la collaboration des spécialistes recrutés est précieuse mais la volonté de ne compter que sur eux-mêmes va les inciter à un investissement lourd et personnel. La masse de connaissances recherchées est énorme et touche tous les domaines mais l'existence de ce à quoi ils se sont voués en dépend. Quel que soit leur niveau scolaire ils vont tous faire preuve d'ingéniosité pour apprendre à exercer leur métier. Ce qui les caractérise plus particulièrement est cette capacité à développer et à exploiter des qualités qui leurs sont propres. Jamais compétence transversale et praxéologie n'ont été ailleurs les clés de la réussite comme pour nos entrepreneurs autodidactes.

En revanche certaines particularités relevées chez l'une ou l'autre catégorie de notre étude peuvent intégrer les dimensions jusqu'ici inexplorées. Ainsi les syndicalistes utilisent le plus souvent la technique de la présentialité problématique en vue de la virtualité résolvante. L'habitus et les valeurs issues du milieu d'origine sont les seuls éléments intrinsèques qui alimentent la motivation à apprendre et à assumer le rôle des politiques. Enfin certaines qualités sont propres aux entrepreneurs. Ils attribuent leur réussite à l'humilité qui les habite, à la rapidité de leur prise de décision et à leur sens de la créativité.

Contrairement au principe piagétien qui considérait que l'adolescent atteint son ultime stade au moment d'affronter le monde professionnel et à la vocation des institutions scolaires qui prétendent toujours préparer à la vie active, la dure réalité nous est rappelée par certains de nos sujets qui nous avouent que les professeurs ne savent pas faire aimer l'école et que le bon sens ne s'apprend pas à l'école. Dès lors on

ne peut plus ignorer cet apprentissage parallèle en marge de la société et accepter cet état pathologique d'un système institutionnel dont les objectifs ne sont pas toujours en accord avec les résultats obtenus. La surscolarisation en vue de la production de diplômes ne semble pas convenir à ceux qui sont capables de monter un projet de vie, de l'alimenter en s'auto-motivant, de sélectionner les savoirs à acquérir et enfin de réaliser leur rêve. En somme la hiérarchisation des savoirs allant du simple au compliqué en respectant le temps plus tôt que les capacités, n'est pas la formule choisie. Les autodidactes iront à l'essentiel de ce dont ils ont réellement besoin pour fonctionner et en tout cas arriver les premiers sur la ligne de la réussite et ils le prouvent. Un compromis est à trouver qui tenterait de réduire l'écart entre ces deux mondes. Préparer très tôt à l'autoformation en faisant émerger les potentialités latentes de chaque individu et ce en veillant à ce que la pression et l'impression de la violence symbolique qui consiste à imposer, s'atténuent pour enfin favoriser le volontarisme et l'autodirectionnalité. Mais l'école au début et le milieu professionnel plus tard devront s'assurer que l'autoformation soit évaluée et reconnue. Ce qui fait dire à P. CARRE et O. CHARBONNIER (2003, p 19) « *La notion d'apprentissage informel illustre le caractère de ces pratiques de développement des compétences « buissonnières » qu'il convient certainement de démultiplier, de faciliter, d'accompagner* ».

Cette réflexion traduit et résume à elle seule tout le désarroi des chercheurs en sciences de l'éducation face au mutisme et à la sclérose intellectuelle et/ou structurelle de notre système éducatif. Si les « *compétences buissonnières* » évoquées par ces auteurs ne sont plus aujourd'hui ignorées ou du moins ne peuvent plus laisser indifférent, on peut toujours s'interroger sur la notion de leur reconnaissance. En effet à en juger la lourdeur des démarches administratives qui relèvent d'un véritable parcours du combattant dans le cadre de la procédure (VAE) qui est la validation des acquis de l'expérience, le problème de la légitimation des compétences reste dans ce cas toujours posé. Au delà de cette mesure à destination du public adulte, la psychopédagogie dans une démarche anticipatrice devrait non plus admettre l'existence d'un mode parallèle de construction de la connaissance mais s'inspirer de la théorisation des méthodes d'apprentissage informel et contribuer à faciliter leur mise en pratique. L'exploitation de ces sujets devenus experts dans leur domaine mais

aussi experts au niveau des méthodes pour s'appropriier des connaissances pourrait sans doute se concrétiser si le système éducatif envisage de les solliciter comme intervenants. Jusqu'ici seuls les organismes privés et l'Université accueillent ces autodidactes qui ont réussi dans le cadre de la formation professionnelle continue, afin qu'ils puissent exposer eux-mêmes aux étudiants et aux sujets apprenants leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- ALBARELLO Luc et COLL : "*Pratiques et méthodes de recherche en Science Sociale*", Armand Colin Editeur - Paris, 1995.
- ANSART Pierre. – « *Les sociologies contemporaines* » - Editions du Seuil –
Septembre 1990.
- ARGYRIS Christ. – « *Savoir pour agir* » - DUNOD, Paris 2000.
- ARS TERRES CREOLES : "*Et si 46 l'arrivé*", Les Presses de l'URAD, n°40, Octobre
1990.
- BAUDRIT Alain : "*Le tuteur, une place, des fonctions, un métier ?*", PUF, 1999.
- BELORGEY Gérard et BERTAND Geneviève : "*Les DOM-TOM*", Editions la
Découverte, Paris, 1994.
- BENARD Paul : "*Croisade économique*", pour un français, un programme
économique cohérent.
- BENOIST Jean : "*Paysans de la Réunion*", Presses Universitaires d'Aix Marseille Aix
en Provence, 1984.
- BENOIST Jean : "*Un développement ambiguë*", NID, n°35, Juin 1983.
- BERNOUX Philippe. – « *Socio-pédagogie de la formation des adultes* » - ESF – Paris,
1974.
- BEZILLE Hélène – « *Analyse d'une représentation : enseignement à distance,
technologie éducative et auto formation* » - Université
ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan
2002.
- BEZILLE Hélène – « *Figures de l'autodidaxie* ». GRAF, Séminaire du 10 mars 2001
[10.03.2001] Available from internet :
<<http://membres.lycos.fr/autograf/bezille2001.htm>>

- BEZILLE Hélène – « *Figures de l'autodidaxie : cheminements de l'initiation, de la création, de l'adaptation* ». GRAF, Colloque Autoformation 2000. CNAM [On-Line]. 18.11.2003. Available from internet <URL :<http://www.cnam.fr/autoformation2000/France/fr2.htm>>
- BOURDIEU Pierre. – « *Ce que parler veut dire* » - Fayard, 1982.
- BOURDIEU P. – « *Raisons pratiques* » - Editions du Seuil – Octobre 1994.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C – « *La reproduction* » - Les éditions de Minuit – 1970.
- BOURDIEU Pierre : "*La distinction*", les Editions de minuit, 1979.
- BOUTINET Jean Pierre : - « *Anthropologie du projet* » - PUF , 1999.
- CABIN P. – « *Les organisations* » - Etat des savoirs – PUF, 1999.
- CACERES B. – « *Le mouvement ouvrier* » - Editions du Seuil – 1967 et avril 1984.
- CARRE Philippe. – « *L'autoformation dans la formation professionnelle* » - Etudes expérimentales en formation continue – L'autoformation, état des lieux, février 1992.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D. – « *L'autoformation* » - PUF 1997.
- CARRE Philippe – « *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* » - Les cahiers pédagogiques, n° 370 , janvier 1999 – Adition Nathan.
- CARRE Philippe : "*Un état de la recherche sur l'auto formation*", Communication du 6^e colloque sur l'auto formation, Montpellier, 5 Décembre 2001.
- CARRE Philippe et CHARBONNIER Olivier : « *Les apprentissages professionnels informels* », l'Harmattan, 2003
- CONSTANT Fred et DANIEL Justin : "*1946-1996, cinquante ans de départementalisation outre-mer*", L'Harmattan, 1997.
- COURTOIS Bernadette. – « *L'expérience formatrice : entre auto et éco-formation* » - Education permanente n° 122/1995-1.

- CROZIER Michel. et FRIEDBERG E. – « *L'acteur et le système* » - Editions du Seuil, 1977.
- CYRULNIK B. : - « *Un merveilleux malheur* », Odile Jacob, Paris, 1997.
- DEBRE Michel : "*Pour un nouveau bond...la Réunion en avant!*", Mars 1973.
- DELANOY C. et PASSEGAND J.C – « *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* » - Hachette CNDP, 1992.
- DUBAR Claude : - « *La socialisation* » - Armand Colin Editeur, Paris, 2002.
- DUBAR C. – « *La socialisation* » - Armand Colin Editeur, Paris, 1991.
- DUBAR C. – « *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* »,1998. CNAM [On-Line]. 18.08.2003, Available from internet : <URL : <http://www.cnam.fr/depts/te/dso/lecture/dubar.htm>>
- DUBOIS Jean et TIXIER Pierre Eric : "*Le social en suspens*", Entreprises et personnels, n°222, Octobre 2002.
- DUMAZEDIER Joffre. – « *Vers une socio-pédagogie de l'autoformation* » - Les amis de sèvres n° 97, janvier 1980.
- DUMAZEDIER Joffre. – « *Aide à l'autoformation* » - Education permanente n° 122/1995-1.
- DUMAZEDIER Joffre et LE MEUR Georges – « *L'appropriation de la formation par le sujet apprenant* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- EVE Prosper. – « *Tableau du syndicalisme à la Réunion* » - De 1912 à 1968 – Editions CNH, juillet-août 1991, n° 23,24.
- FIOUX Paule : - « *L'école à l'île de la Réunion entre les deux guerres* » - KARTHALA, 1999.
- FRICK Jean Paul : "*La raison dans l'Histoire, HEGEL*", HATIER, Paris, Janvier 1987.
- GABILLET Philippe et DE MONTBRON Yves : "*Se former soi-même*", ESF, Paris, 1998.

- GALVANI Pascal. – « *Autoformation et fonction de formateur, trois perspectives d'exploration* » - Etudes et expérimentations en formation continue n° 13, février 1992.
- GALVANI Pascal – « *Auto formation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- GEORGE J. – « *Vieille comme le monde* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.
- GERARD Christian – « *Auto formation entre « présentiel » et « virtuel »*. Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- GERARD Christian – « *Autoformation entre « présentiel » et virtuel* » 5^e Colloque européen sur l'autoformation, 1999, Barcelone. PAGES [On-Line]. 18.11.2003, Available from internet :
<URL :[http://www.fc.univ-Nantes.fr/PAGES/colloque/ressource/CONFERENCE %203%20-%20-%2...](http://www.fc.univ-Nantes.fr/PAGES/colloque/ressource/CONFERENCE%203%20-%20-%2...)>
- GUIGOU Jacques – « *L'autonomisation des apprentissages dans la société capitalisée* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- HAKIMA L. – « *L'aide à l'autoformation* » - Actualité de la formation permanente n° 101, juillet-août 1999, Centre Info.
- HO HAI QUANG : « *38 chefs d'entreprises de la Réunion témoignent* », L'Harmattan, 1998.
- ILLICH Ivan. – « *Une société sans école* » - Editions du Seuil, 1971.
- IMBERT Francis – « *Pour une praxis pédagogique* » - 1985 - Editions Matrice.
- JEANNEL A. et LATCHOUMANIN M. : - « *Education et Formation, actualités et perspectives* » - Université de la Réunion, 1997.
- LAINÉ A. – « *L'histoire de vie, un processus de métaformation* » - Education permanente n° 142/2000/1.

- LANI-BAYLE Martine – « *Autonomie de l'apprenant entre distance et virtualité* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan, 2002.
- LATCHOUMANIN Michel – « *L'apprentissage du français à la Réunion : le passage de l'hétéronomie à l'autonomie est-il possible dans un contexte diglossique ?* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- LATCHOUMANIN Michel et VIRACAOUNDIN Jean : - « *La population dite illettrée ou analphabète à la Réunion : quelques repères* » NID, 1997.
- LAUVERNIER Chantal : "*Raymond Verges*", 1994, Mémoire de maîtrise en Histoire, Université de la Réunion, 1992.
- LE MEUR Georges. – « *Autodidacte dès l'école* » - ARGOS n° 16, 1996.
- LE MEUR Georges. – « *Les nouveaux autodidactes* » - Néo-autodidaxie et formation – Presses de l'Université Laval – Chronique Sociale – Lyon, – février 1998.
- LE MEUR Georges : "*Université Ouverte, Formation virtuelle et apprentissage*", L'Harmattan, 2002.
- LERBET Georges : - "*L'école du dedans*" - Hachette, 1992.
- LUCAS Raoul : - « *Bourbon à l'école* » - OCEAN EDITIONS, 1997.
- MACE Gordon. – « *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* » - Presses d'Université Laval, 1998.
- MAESTRI Edmond : « *1946 : La Réunion Département* » - L'Harmattan, 1999
- MELLET D'HUART Daniel – « *La réalité virtuelle : outil d'auto formation assisté* » - Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage – L'Harmattan 2002.
- POURTOIS J.P et DESMET H. – « *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* » - Pierre Mardaga.
- PREVOST H. – « *L'individualisation de la formation* » - Chronique Sociale, Lyon – avril 1994.

- QUIVY Raymond et CAMPENHOUDT Luc Van : "*Manuel de recherche en sciences sociales*", DUNOD, Paris, 1988.
- RAMASSAMY Albert : "*La Réunion, décolonisation et intégration*", Presses d'AGM, St Denis, Février 1987.
- ROUSSE Eugène : "*Qui a tué Alexis de Villeneuve*", Presses de l'imprimerie Graphica, Juillet 2000.
- SABLE Victor : "*La politique de la coopération régionale entre les DOM-TOM et les Etats ACP*", la Documentation Française, Paris, 1987.
- SARTRE Jean Paul : « *L'existentialisme* » Les cours de philo au CEGEP, Limoilou à Québec [On-Line]. 26 septembre 2003, [26.09.2003] Available from internet :
<[URL :http://www.jbphi.com/ref_auteurs/existentielisme.html](http://www.jbphi.com/ref_auteurs/existentielisme.html)>
- SARTRE Jean Paul : « *L'existentialisme est un humanisme* » Toulouse, CLAUDE MAVEYRAUD[On-Line].mai 2002 Available from internet :
<[URL :http://claudemaveyraud.9online.fr/collection/litterature/sartre96.html](http://claudemaveyraud.9online.fr/collection/litterature/sartre96.html)>
- SCHWARTZ Bertrand. – « *Moderniser sans exclure* » - Editions La Découverte – Paris, 1994.
- SCHWARTZ B. : "*L'éducation demain*", Editions Aubier Montaigne, Paris, 1973.
- TOUSSAINT Auguste : "*Histoire de l'Océan Indien*", PUF, 1981.
- TREMBLAY Nicole. – « Les sciences de l'éducation » - 39, 1-2 1996 – quatre compétences-clés pour l'autoformation.
- TREMBLAY Raymond-Robert : « *La croyance* » les cours de philo du cégep du vieux Montréal. 1997 [On-Line]. 26 septembre 2003, [26.09.2003] Available from internet :
<[URL :http://www.cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/CROYANCE.HTM](http://www.cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/CROYANCE.HTM)>
- VARONDIN Joseph. – « *La communauté des Réunionnais d'origine indienne : les malabars* » - Université de la Réunion – Institut d'ethnologie – 1983-84 – mise à jour en 1994.

- VERGES Paul : "*Les départements d'outre-mer face au choc de 1992*", document édité par le groupe communiste et apparenté du parlement européen dans le cadre de sa campagne d'information.
- VERGES Paul et SAMLONG Jean-François : "*L'île sans France...et alors ?*", Presses Graphica, Octobre 1993.
- VERNET Julien : « L'autoformation en APP à la Réunion : Quelle contribution pour le développement de l'autodirection de l'apprentissage » - Université de la Réunion – Thèse de Doctorat, octobre 2003.
- VERRIER Christian : "*Autodidaxie et autodidactes*", Edition Anthropos, 1999.
- VERRIER Christian : « *Imaginaire et autodidaxie* » S.D.Barbier [On-Line]. 17 novembre 2003, [17.11.2003] Available from internet : <http://www.barbier-rd.nom.fr/ImaginAutoVer.html>

Articles :

- AKOZ : "*Les cahiers réunionnais du développement*", n°11, Mai 2001.
- BONVALOT Guy. – « *Pour une autoformation permanente des adultes* » - Education permanente n° 122/1995-1.
- BONVALOT G. et COURTOIS B. – « *S'auto former dans l'espace professionnel* » - Education permanente n° 78,79 – 1985, 77-91.
- BROUET Odile et CARRE Philippe : "*Faut-il avoir peur de l'auto formation ?*", Cahiers pédagogiques, n°370, Janvier 1999.
- CARRE Philippe. – « *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine* » - Revue française de pédagogie n° 102 – Janvier-février-mars 1993, 17-22.
- CARRE Philippe. – « *Les mythes de l'autoformation* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.
- CARRE Philippe. – « *Les sept piliers de l'autoformation* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.
- CARRE Philippe. et BROUET Odile. – « *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.

- CARRE Philippe – « *L'apprentissage auto dirigé dans la recherche nord-Américaine* » - Revue française de pédagogie, n° 102 – janvier-février-mars 1993.
- CARRE Philippe : "*La galaxie de l'auto formation*", les cahiers pédagogiques, n°370, Janvier 1999.
- DUMAZEDIER Joffre. – « *La société éducative et ses incertitudes* » - Education permanente n° 44.
- DUMAZEDIER Joffre. – « *Apprentissage scolaire à l'autoformation permanente* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.
- DUMAZEDIER Joffre. et LESELBAUM N. – « *Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation* » - Revue française de pédagogie n° 102, janvier-février-mars 1993, 5-16.
- EDUCATION PERMANENTE : "*L'alternance*", n°115, 1993-2.
- EDUCATION PERMANENTE : "*L'investissement formation*", n°95, Octobre 1998.
- ETUDES et DOCUMENTS : "*Développement des compétences*", Juillet 1999.
- GALVANI Pascal. – « *Quand le formateur n'est plus un donneur de sens* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.
- LE MEUR Georges. – « *La praxéologie : une néoautodidaxie* » - Education permanente n° 122/1995-1.
- LE MEUR Georges. – « *Quelle autoformation par l'autodidaxie ?* » - Revue française de pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993, 35-43.
- LE MEUR Georges. – « *Quelle auto formation par l'autodidaxie ?* » - Revue française de pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993.
- LHOTELLIER Alexandre. – « *Action, praxéologie et autoformation* » - Education permanente n° 122/1995-1.
- MOISAN A. – « *Pratiques d'autoformation en entreprise* » - Revue française de pédagogie n° 102, janvier-février-mars 1993, 23-33.
- PINEAU Gaston. – « *La valse des préfixes en formation* » - Les cahiers pédagogiques n° 370, janvier 1999.

- PINEAU G. – « *Recherches sur la formation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences* – Education Permanente – n° 122/1995-1
- POLIAK F. – « *La vocation d'autodidacte* » - L'Harmattan, 1992.
- PORTELLI Patricia. – « *L'autoformation en milieu associatif* » - Revue française de pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993, 45-53.
- SABLE Victor : "*La politique de la coopération régionale entre les DOM-TOM et les Etats ACP*", la Documentation Française, Paris, 1987.
- SCHWARTZ Bertrand : "*L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*", Documentation Française, 1981.
- SCHWARTZ Bertrand : « *L'écoute, un outil pour l'innovation* » - novembre 2003
- SIMONIN Jacky et Eliane WOLFF : - « *Ecole et famille à la Réunion : le télescopage des modèles* » - RIAC 35, Printemps 1996.
- SQUARZONI René :- « *La solidarité nationale à la Réunion* » - Mars 1986.
- SQUARZONI René : - « *La nouvelle Réunion, de l'agriculture aux services : l'évolution de l'économie Réunionnaise* » - 1996.
- SQUARZONI René : - « *L'explosion sociale n'aura pas lieu* » - 1996.
- TREMBLAY Nicole. et BALLEUX A. – « *La galaxie auto dans l'univers de l'andragogie : une première analogie* »
- Education permanente n° 122. 1995-1

Revues

- BENARD Jules : "*Le grand livre des entrepreneurs de la Réunion*", l'Eco Austral, 2001.
- BENARD Jules : "*Le mémorial de la Réunion*", tome VI, Australe Editions, 1979.
- CARIF-OREF : "*L'illettrisme à la Réunion*", Cirille de 1996, volet 1.
- CARIF-OREF Cirille : "*Etat des lieux de l'illettrisme à la Réunion*", Document de synthèse, 2001.
- CENTRE INFO : "*Actualité de la formation permanente*", n°161, Juillet août 1999.
- INSEE – « *Tableau économique de la Réunion* » - Edition 2000-2001.

LE DROIT SYNDICAL – « *Editions Force Ouvrière* » - 1991.

LIAISONS SOCIALES – « *Les organisations syndicales* » - 19 novembre 1992, n°
11320.

OBSERVATOIRE DU DEVELOPPEMENT DE LA REUNION : NID imprimerie,
n°27, Octobre
1999.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	p.3
---------------------	------------

Première Partie

Chap.1: CONTEXTE DE LA RECHERCHE	p.11
---	-------------

1. Historique	p.12
1.1. Les conditions de vie dans la colonie	p.13
1.2. La marche économique	p.15
1.3. La crise économique	p.15
2. Le paysage politique	p.17
3. Le climat social	p.19
4. L'éducation à la Réunion	p.21
5. Début d'une nouvelle époque	p.24

Chap.2: CADRE THEORIQUE	p.29
--------------------------------	-------------

<u>I - PROCESSUS DE SOCIALISATION</u>	p.30
1. La construction identitaire	p.32
2. Qu'est-ce qu'apprendre	p.33
3. Comment apprendre	p.35
4. A quel moment on apprend et pourquoi	p.36
4.1. L'autoformation	p.38
4.1.1. Trois perspectives de l'autoformation	p.45
4.1.2. Les compétences-clés pour l'autoformation	p.47
4.2. Le processus conatif	p.49
4.3. Le processus de réflexion	p.52
4.3.1. La représentation	p.53
4.3.2. Le but	p.55
4.3.3. Le projet d'autoformation	p.58
4.3.4 L'autodirectionnalité	p.60
4.3.5. L'autodidaxie	p.62
4.3.6. De l'ancien style au nouveau style	p.65
5. Autodidacte et autodidaxie	p.68
5.1. Les pratiques autodidactiques	p.69
5.1.1. Initiation	p.70
5.1.2. Création	p.70
5.1.3. Adaptation	p.71
6. Quelle définition de l'autodidaxie	p.71

<u>II - PROCESSUS TECHNIQUE</u>	p.72
1. Personne-ressource	p.73
2. Recours à des pairs	p.75
3. Recours à des experts	p.76
4. La concentration, l'écoute et l'observation	p.77
5. La prise de notes	p.78
6. L'essai-erreur	p.79
7. La praxis	p.80
8. La praxéologie	p.82
9. Le réseau	p.85
<u>III - POUR UNE AUTOFORMATION REUSSIE</u>	p.88
<u>IV - VISUALISER LES ERREURS</u>	p.90
<u>V - L'AUTODIDAXIE FRUIT DU DETERMINISME OU DE L'EXISTENTIALISME</u>	p.92
1. Le déterminisme	p.92
1.1. Place du déterminisme	p.93
2. L'existentialisme	p.94
<u>VI - LA CROYANCE</u>	p.96
Chap.4: PROBLEMATIQUE	p.97
1. Démarche d'approche	p.98
2. Hypothèses	p.102
Chap.5: METHODOLOGIE	p.105
1. Notre échantillon	p.107
2. Guide d'entretien	p.124
<u>Deuxième partie</u>	
Chap.6: SYNTHESE DES ENTRETIENS REALISES	p.127
<u>I - ENTRETIENS AVEC LES SYNDICALISTES</u>	p.128
1.1. Introduction	p.128
1.2. Processus de socialisation	p.128
1.3. Construction identitaire	p.132
1.3.1. Transformation de l'habitus comportemental	p.133
1.3.2. Utilisation du langage approprié	p.134
1.4. Rôle de négociateur	p.136
1.5. Formation expérientielle	p.141
1.6. De la praxéologie à la praxis	p.144
1.7. Liberté pour une autonomisation	p.146

- 1.8. L'autoformation contrainte p.148
- 1.9. Vers un circuit quadripolaire p.150

II - ENTRETIENS AVEC LES POLITIQUES

- 1. Introduction p.152
- 2. Le milieu d'origine p.153
 - 2.1. Prise de conscience d'une différence p.153
 - 2.2. Renforcement ou recherche du lien affectif p.155
 - 2.3. La force des valeurs p.157
 - 2.4. La prise de responsabilité p.159
- 3. Les éléments déclencheurs de la motivation p.160
 - 3.1. Projet ou opportunité p.160
 - 3.2. L'humanisme p.164
 - 3.3. Analyse stratégique des propositions p.165
- 4. De l'illusion à la désillusion p.166
 - 4.1. La représentation p.167
 - 4.2. Moment de panique p.168
 - 4.3. Découverte de la réalité p.169
- 5. Stratégies de contournement p.170
- 6. Adaptation et socialisation progressive p.172
- 7. Modalités d'appropriation des connaissances Recherchées p.174
 - 7.1. Rationalité absolue p.175
 - 7.2. L'autodirectionnalité p.176
 - 7.3. Apprentissage ciblé p.177
 - 7.4. Recherche de la perfection p.178
 - 7.5. Capacité de transposition p.179
 - 7.6. L'observation : l'école des sujets apprenants p.180
 - 7.7. Les proches p.182
 - 7.8. Les experts p.183
 - 7.9. L'utilisation des réseaux p.185
 - 7.10. L'échec comme source d'apprentissage p.186
 - 7.11. Les indicateurs comme point de repère p.187
- 8. De la découverte à la créativité p.187

III - ENTRETIENS AVEC LES ENTREPRENEURS

- 1. Introduction p.189
- 2. Le milieu d'origine p.190
 - 2.1. Souvenirs de l'école p.192
 - 2.2. Pas de transmission d'héritage p.194
 - 2.3. Méconnaissance de l'activité future p.195
- 3. Périodes de tâtonnement p.195
- 4. La motivation intrinsèque p.196
- 5. Le refus de la reproduction p.198
- 6. Développement des qualités p.200
 - 6.1. La polyvalence p.200

6.2. Humilité et simplicité	p.201
6.3. La passion	p.203
6.4. Le sens de l'anticipation	p.205
6.5. La rapidité	p.206
6.6. Seul face à la prise de décision	p.207
6.7. L'importance du calcul mental	p.208
6.8. L'art de négocier	p.209
6.9. Compétence transversale	p.211
6.10. La créativité	p.212
7. Apprentissage volontaire	p.214
8. Modalités d'apprentissage	p.216
8.1. Les voyages	p.216
8.2. Apprentissage clandestin	p.218
8.3. Le questionnement	p.220
8.4. L'erreur comme source d'apprentissage	p.221
8.5. Le réseau et le partenariat	p.221
<u>IV - QUELLES DEFINITIONS DE L'AUTODIDAXIE</u>	p.224

CONCLUSION	p 228
-------------------	-------

BIBLIOGRAPHIE	p 235
----------------------	-------

TABLE DES MATIERES	p 245
---------------------------	-------



UNIVERSITE DE LA REUNION
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
Département des Sciences de l'Éducation

Laboratoire d'accueil : Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI EA 3561)

Titre : Syndicalistes, Politiques et Entrepreneurs Réunionnais, de l'Autoformation à la Néo-autodidaxie

Résumé : L'apprentissage seul et sans maître pratiqué par les orphelins de la culture des siècles derniers n'existe plus. S'inscrivant toujours dans la galaxie de l'autoformation mais plus dans sa dimension intégrale, les adeptes de ce système et la construction des savoirs de manière hétérodoxe ont profondément évolué. L'autodidaxie se révèle comme une pratique courante à tout instant de la vie et ceux qui optent pour ce mode d'apprentissage par obligation ou volontairement appartiennent à toutes les classes sociales et ce quel que soit le niveau scolaire. Les syndicalistes, politiques et entrepreneurs Réunionnais que nous avons supposé autodidactes ont été retenus pour cette étude. Les modalités de l'autoformation cognitive ainsi que leurs stratégies et leurs motivations ont été analysées et mises en relation avec les pratiques déjà observées chez les néo-autodidactes. Les résultats de cette recherche font ressortir au delà des pratiques communes, des fonctionnements spécifiques à chacune des catégories sociales observées.

En autoformation contrainte, les syndicalistes sont des autodidactes par obligation et utilisent la technique de la préstantialité problématique en vue de la virtualité résolvante.

Les politiques n'ont pas de projet et face au découragement dont ils sont souvent victimes, ils se re-dynamisent de valeurs issues de leur milieu d'origine.

Les entrepreneurs s'inscrivent dans une autoformation volontaire et pratiquent un apprentissage clandestin. Ils doivent souvent leur réussite à des qualités qui leur sont propres à savoir l'humilité, la rapidité de leur prise de décisions et à leur sens de la créativité.

Mots-clés : Autoformation – Praxis – Praxéologie – Autodidaxie – Néo-autodidaxie