

la lettre de

peuple et culture

numéro 16 février 1997

Dossier

***Education
et formation à tous
les âges de la vie***

***Quand l'éducation populaire
investit l'insertion par l'économique
Aux origines de la rue de Valois***

responsabilités politiques. Sans l'afficher publiquement, ne fait-on pas comme si cette injustice flagrante devait trouver un semblant de réponse lorsque la gent féminine aura pu, ou su, sagement emprunter les chemins initiatiques façonnés durant des siècles par la gent masculine. Fortes de ce savoir hérité, et/ou concédé, les femmes promues sauront alors polémiquer, débattre, gérer, diriger selon les modèles normatifs élaborés et validés par les détenteurs du pouvoir, de l'expérience et donc de cette forme de savoir. Au-delà des considérations d'ordre démographique, quelles espérances fonder sur de tels schémas de parité : que la transmission du savoir aura été effective ?... Que la validation - en dehors du suffrage universel - aura bien fonctionné ?... Peut-on en l'occurrence considérer que cette forme de subtile transmission de savoir, en forme de reproduction, puisse, en dépit des apparences, réellement s'assimiler à de la promotion sociale ?

Pour rester dans l'hexagone, et dans le cadre du partage des responsabilités politiques, il faut enfin admettre cette évidence : il y a dans notre pays autant de femmes que d'hommes aptes à exercer des responsabilités politiques, comme d'ailleurs toute autre forme de responsabilité. Mais il faut alors également admettre, et c'est une autre affaire, que cet exercice puisse aussi se concevoir selon d'autres conceptions, d'autres méthodes, d'autres références éthiques, d'autres modes de fonctionnement. Bien évidemment, c'est alors confrontés aux réalités - non celles affichées par les détenteurs du pouvoir - mais celles qui sont appréhendées par de nouveaux, ou nouvelles promues, qu'émergent vraiment besoins de réflexion, de formation et

élaboration de nouveaux savoirs.

Analogiquement, nous pourrions étendre cette réflexion à d'autres secteurs de la société et ne pas la limiter à la promotion des femmes (elles ont assez d'aptitude pour s'en occuper elles-mêmes). Ainsi, le secteur associatif, en particulier le domaine de l'éducation populaire, qui n'est certes pas exempt de pratiques "machistes", sait en permanence démontrer que c'est par la démarche impliquante, parfois difficile, voire laborieuse, qu'émerge le besoin de formation, que se dessinent une demande, des parcours et que se construisent des projets de formation et d'auto-formation.

Combien de responsables d'associations ou d'exploitations rurales, qui ne « s'estimaient pas prêts à... » démontrent rapidement, à condition conjointement de s'impliquer dans une démarche d'apprentissage auto-maîtrisée, leurs compétences à gérer et à innover sans pour autant reproduire.

C'est par l'expérience, mais l'expérience appuyée sur une rigoureuse démarche de formation que le citoyen se fera un peu de place dans une société moins disposée que jamais à lui en laisser. C'est un des combats auquel doivent se livrer aujourd'hui, un peu plus qu'hier, les mouvements d'Éducation Populaire.

Maurice Lefeuve

La Lettre de Peuple et Culture.
N° 16 tiré à 1 900 exemplaires.

Directeur de publication :
Maurice Lefeuve
Conseillère de la rédaction :
Corinne Baudelot
Secrétariat de rédaction
et maquette :
Catherine Beaumont
Illustrations : Hondo
Impression : Autographe, Paris 20^{ème}
ISSN : 1259-2331

Peuple et Culture
108-110 rue Saint Maur
75011 Paris
Tél. : 01 49 29 42 80
Fax : 01 43 57 62 42

ÉDITO

2-3

DOSSIER

Education et formation à tous les âges de la vie*La forme au service du fond*

4-5

Promotion sociale : approche sémantique, approche historique

6-9

S'autoformer

10-13

Lettre à une jeune disciple peu disciplinée ou l'autoformation en action

13-14

Culture : "transformer le destin en conscience"

15-17

De la formation continue à la formation initiale

18-19

Les arbres de connaissance poussent en Languedoc-Roussillon

20-21

REFLET

Quand l'éducation populaire investit l'insertion par l'économie

22-23

LIVRES

Aux origines de la rue de Valois

24-25

BREVES

26-27

ÉDITO

Parce que notre conception de la formation est pour

nous indissociable de la notion de responsabilité, nous avons durant des décennies affiché « qu'il n'y avait pas d'accès au pouvoir sans accès au savoir ». En faisant nôtre cette maxime, nous entendions faire de la formation permanente un moyen logique et préalable d'accès à toute responsabilité professionnelle, sociale, culturelle... Nous considérons comme prioritaire notre contribution militante à l'émergence d'une citoyenneté apte à prendre toutes ses responsabilités dans la société, à condition de lui donner les moyens d'acquérir ou de parfaire les connaissances requises.

Conjuguer ces principes au passé ne signifie pas l'abandon de conceptions qui seraient aujourd'hui totalement révolues, mais il nous faut reconnaître que les règles de jeu de la "promotion citoyenne" sont actuellement bien malmenées, certes en partie en raison du contexte économique, mais l'économie est prétexte à bien des dérives...

Il convient sans doute aujourd'hui d'inverser les termes de notre maxime en proclamant « qu'il n'y a pas d'accès au savoir sans accès au pouvoir » ou tout au moins que les deux démarches ne peuvent être que concomitantes.

Ne peut-on trouver meilleur exemple que dans le débat actuel - bien feutré - sur l'accès paritaire des femmes aux

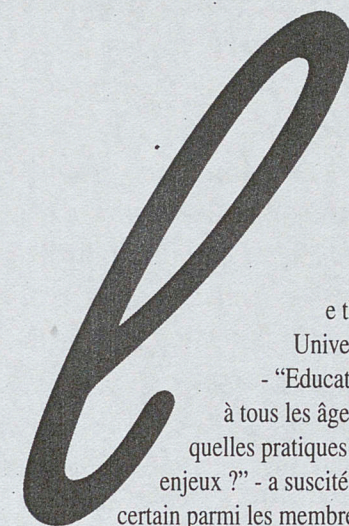
Culture et autoformation

**Lorsque le comité de pilotage
préparait l'Université
d'automne, deux idées force
le guidaient.**

**D'abord, le concept de culture
- il s'agissait de répondre à
l'interpellation de Jean Ader* :
Comment prendre en compte la
question de la culture, sous ses
différentes formes, lors de la
conception, de la négociation,
de la réalisation d'une action
d'éducation ou de formation ?
Ensuite, celui d'autoformation
- notre objectif était de mettre
en œuvre un espace dont
chacun pourrait se saisir pour
sa propre formation, un espace
où chacun trouverait sa place,
un espace collectif où chacun
puisse exercer ses savoir-faire
et conforter ses pensées en les
soumettant au débat.**

**Si l'Université d'automne a
fortement mobilisé les
participants, c'est bien parce
que les activités proposées se
nourrissaient de cette idée :
culture et autoformation doivent
être au cœur de tout processus
d'éducation et de formation.**

La forme



Le thème de notre
Université d'Automne
- "Education et formation
à tous les âges de la vie :
quelles pratiques pour quels
enjeux ?" - a suscité un intérêt
certain parmi les membres de Peuple et
Culture et ses amis en France et à l'étranger.

La remarque étonnée d'un participant étranger au sujet de la "pagaille" qu'il ressentait nous permet d'éclairer la logique de la construction de ce rendez-vous annuel où nous avons tenté de trouver une forme au service du fond. Ainsi, dans l'emploi du temps, on observe par rapport au passé le passage d'une structure cadrée à une structure plus ouverte dans laquelle la variété des moyens utilisés permet d'aborder le sujet par une multiplicité d'entrées et facilite pour les participants le choix de leur propre façon d'accéder aux thèmes proposés.

En effet, parmi les différentes modalités d'action mises en œuvre on trouve des ateliers thématiques, des séances "pour se former autrement", des conférences, du travail en groupe, des plénières, des mises en situation, du spectacle, des échanges individuels et collectifs, de la production. Les participants, qu'ils soient formateurs, militants ou spécialistes, ont trouvé la possibilité d'apporter et de

* Voir le numéro
15 de La Lettre
de Peuple et
Culture.

e au service du fond

s'enrichir en fonction des différents rôles - intervenant, animateur, participant - qu'ils ont assumés selon les situations et leurs préoccupations. Le conférencier qui devient participant dans un atelier, le participant qui anime un groupe de travail pour exploiter les apports d'un spécialiste, témoignent de la circulation des rôles et des possibilités ouvertes aux échanges.

La volonté d'ouvrir des cheminements plutôt que de donner des réponses exhaustives a orienté toute la préparation. Ce faisant, nous avons fabriqué un espace de culture et d'autoformation et étions fidèles à notre conception de l'éducation à tous les âges de la vie.

C'est ainsi que le choix d'une multiplicité de moyens avait pour objet d'offrir, dans un moment voulu de distanciation, de recul pour faire le point et réfléchir sur le sens de l'action, une variété d'éclairages. Il s'agissait de mettre le thème central en actes plutôt que de le traiter sous la forme classique de l'exposé. D'où des moments de bonheur, la réussite de la forme épousant le contenu, et des regrets quand le message avait des difficultés à s'incarner. Un questionnaire adressé aux participants nous permettra d'avoir des éléments pour percevoir les résultats et évaluer cette activité.

Ce choix de non-exhaustivité dans le contenu et de multiplicité de vecteurs pour la mise en oeuvre, laisse inévitablement des blancs, des problèmes importants n'ont pas été abordés de front comme par exemple les aspects politiques de l'éducation et de la formation ou la formation initiale. Ils restent à

l'ordre du jour, et peut-être pourront-ils être l'objet de prochaines activités. Dans l'immédiat nous avons sollicité Joffre Dumazedier sur le thème de la formation initiale (voir pp. 18 et 19).

Espérons que le souvenir des échanges, du beau temps, des balades et des acquis nous aidera à enrichir la continuité de l'action.

Abraham Pain ■



Promotion sociale : approche sémantique,

**Claude Dubar nous a proposé
lors de l'Université
d'automne* une mise**

**en perspective historique et
sémantique des concepts
qui agitent les acteurs de
la formation depuis
une trentaine d'années.**

**La méthode d'analyse
proposée nous a permis
de repérer qui parle de quoi
en matière de formation des
adultes. Nous avons
notamment pu percevoir
comment les lois Debré sur
la promotion sociale des
années 60, résultat de
négociations entre l'Etat et
les militants de l'époque,
ont généré ce formidable
marché de la "formation
professionnelle" estimé à plus
de 135 milliards de francs...**

* Son exposé
s'appuyait sur un
rapport réalisé
récemment en
collaboration
avec Charles
Gadéa et intitulé
"Fluctuation du
sens et stabilité
des flux : trente
ans de promo-
tion sociale en
France". Nous
en publions ci-
contre un extrait.

En se plaçant exclusi-
vement du point de
vue "officiel" des poli-
tiques publiques, on
peut assez facilement, comme le
faisait Guy Thuillier en 1969, défi-
nir la *promotion sociale* au pre-
mier sens (PS1) comme
"l'ensemble de la formation des
adultes". Mais on le peut d'autant
plus facilement que la distinction
entre formation professionnelle et
promotion sociale peut être pen-
sée comme une relation d'inclu-
sion et que l'on partage la
croyance selon laquelle, pour un
adulte, "se former, c'est se pro-
mouvoir". Du point de vue
"savant" de la mobilité sociale, il
n'y a *promotion sociale* dans une
second sens (PS2) que si l'on
peut établir l'existence d'un pas-
sage entre une position socio-
professionnelle inférieure et une
supérieure. Suivre une formation
d'adulte sans voir modifier sa
position salariale (salaire, classifi-
cation, fonction...), ce n'est pas
une PS2... Enfin, du point de vue
"ordinaire" des discours média-
tiques ou de ceux qui accompa-
gnent la vie de travail des sala-
riés ou des chômeurs, parler de
promotion sociale dans un troisiè-
me sens (PS3) est diversement
connoté de significations qui
oscillent entre les deux précé-
dentes : "avoir une promotion",
c'est "grimper dans l'échelle
sociale", mais "suivre un cours de
formation d'adultes", c'est devenu
aussi bien "espérer un emploi"
que "se préparer à changer
d'emploi" ou simplement "tout fai-
re pour garder son emploi". Il

s'agit autant de se prémunir
contre les aléas que d'assurer
une incertaine réussite profes-
sionnelle.

Ces trois champs sémantiques
renvoient à des catégorisations
de nature différente.

Le premier sens de promotion
sociale (PS1) procède d'une
catégorisation administrative,
d'une construction juridique et
législative qui renvoie autant à
une vision de la société française
(inséparable de ses divisions)
qu'à une croyance dans la forma-
tion d'adultes (inséparable de ses
"militants" et "spécialistes").
Etablir une équivalence entre PS
et formation, c'est se rattacher à
un vaste courant républicain, laïc,
volontariste et optimiste qui véhi-
cule des mots à consonance
humaniste et réformatrice : bien
commun, participation, instruc-
tion, culture, égalité, justice, pro-
grès (Thuillier). Le sens de PS1
est ainsi inséparable d'un univers
de croyances qui sous-tend une
entreprise proprement "politique"
mais qui s'incarne dans des codi-
fications "administratives" en
termes de "durées de formation",
de "modalités de financement",
de "choix pédagogiques"...
Favoriser la PS1, c'est accroître
les chances d'accès à des dispo-
sitifs de formation qui ne soient
pas purement adaptatifs ou ins-
trumentaux mais qui possèdent
une dimension culturelle et s'ins-
crivent dans une démarche
volontaire. Ces catégories sont
traduites ensuite en critères
administratifs déterminant les

ie, approche historique

conditions selon lesquelles les individus seront admis dans ce type de formation, ainsi que les modalités selon lesquelles ils seront répertoriés dans les catégories de la statistique administrative. Le champ sémantique de la PS1 introduit ainsi des systèmes d'équivalence implicites entre un vocabulaire humaniste à base de valeurs et un vocabulaire technique à base de règles. Il repose donc sur l'argumentaire selon lequel en édictant ou en suivant les règles, on permet aux valeurs de se réaliser.

La seconde acception est très différente. Elle repose sur un doute critique quant à l'équivalence précédente et sur une définition positiviste de la promotion comme mobilité ascendante constatable. On ne parlera alors de promotion que s'il y a passage à une position sociale considérée "objectivement" comme supérieure. La mobilité ascendante peut être intergénérationnelle (parents/enfants) ou intragénérationnelle (entrée dans la vie active/sortie) mais elle correspond à des changements empiriquement définissables : salaires ou revenus, classification professionnelle, fonctions occupées... Le plus souvent, c'est un changement d'emploi entraînant le passage d'un groupe socioprofessionnel à un groupe supérieur dans la nomenclature INSEE qui sera tenu pour critère pertinent. La formation n'est pas la seule voie pour réaliser une PS2 et sans doute pas la plus importante en

France² : le diplôme initial, le patrimoine, les réseaux sociaux, l'investissement au travail, les résultats professionnels, l'opportunisme constituent des mécanismes de la mobilité ascendante mis en évidence par les recherches. De ce fait, les catégorisations "savantes" de la PS2 ne s'inscrivent que marginalement dans le champ de la formation d'adultes : il y a peu d'intersections dans le champ précédent, ce qui peut expliquer le paradoxe suivant : les recherches sur la formation d'adultes en France, depuis les années 70, bien qu'utilisant parfois le terme PS, ne relèvent que rarement du champ de la mobilité sociale mais bien plus de ceux de l'économie du travail et de l'emploi, de la sociologie de la formation ou de la pédagogie ou ingénierie de la formation continue (appelée ailleurs andragogie).

La dernière signification "courante" du terme PS est plus confuse et moins étudiée que les précédentes. Mais elle ne doit pas être confondue avec elles. Elle renvoie au monde du travail et des relations professionnelles, à l'orientation et à la carrière. Elle peut reposer sur des connotations peu formalisées mais référentielles comme dans l'expression "avoir une promotion" (aussi bien une augmentation de salaire que de nouvelles responsabilités) ou sur des connotations plus formelles mais aussi plus vagues comme "suivre des cours de promotion sociale" (quels cours : CNAM ? CNED ? FPC ?*). Ce dernier champ sémantique apparaît plus syncrétique que les deux précédents et peut mêler des sens relevant de l'un ou l'autre. Mais on peut faire l'hypothèse que sa structuration logique est autre et relève de l'expérience ●●●

1 - Guy Thuillier, La promotion sociale, PUF Que Sais-je ?, 1969.

2 - C. Dubar et G. Podevin, "Formation et promotion en France depuis 20 ans", Bref Cereq, n° 59, novembre 1990.

* Centre national des arts et métiers, Centre national de l'éducation à distance, Formation professionnelle continue.

30 ans de formation en France*

	1959-1970	1971-1989	1989-1993
Catégories officielles	Promotion sociale Loi Debré	Formation professionnelle continue Loi Delors	Insertion-Emploi Loi quinquennale
Catégories ordinaires	Perfectionnement professionnel Education permanente	Adaptation Développement culturel	Employabilité Compétences
Catégories savantes	Capital humain Reproduction sociale	Segmentation du marché Segmentation sociale	Formation investissement Formation co-investissement Dualisation du marché et de la société

* Ce tableau constituait le cadre de l'intervention de Claude Dubar lors de l'Université d'automne.

3 - C. Dubar, La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 1991 (réédition en 1995).

4 - C. Dubar, Formation permanente et contradictions sociales, Paris, Editions Sociales, 1980.

5 - C. Dubar, La formation professionnelle continue, Paris, La Découverte, collection Repères, 1985.

6 - op. cit., 3ème éd. 1996.

● ● ● sociale des divers milieux concernés : la réussite de sa vie professionnelle a un sens différent pour le jeune peu diplômé en insertion, le salarié du privé menacé de chômage, le fonctionnaire bloqué dans sa carrière, la salariée âgée qui accepte une pré-retraite, le cadre licencié... La catégorisation naturelle - celle qui s'accomplit

dans la vie quotidienne des membres d'une collectivité - construit un troisième sens (PS3) qui concerne la subjectivité des personnes et renvoie à la "réussite" de sa vie professionnelle et/ou à la résolution de ses problèmes d'emploi /travail/ formation. Elle est inséparable de

mondes vécus du travail qui organisent la construction de ce que

La réussite de sa vie professionnelle a un sens différent pour le jeune peu diplômé en insertion, le salarié du privé menacé de chômage, le fonctionnaire bloqué dans sa carrière, la salariée âgée qui accepte une pré-retraite, le cadre licencié...

nous avons appelé, à plusieurs reprises, les identités professionnelles³.

En ce qui concerne l'approche historique, de manière caricaturale et idéaltypique, on pourrait défendre la thèse d'un retournement des sens de la PS, entre 1959 et 1991 en France. Alors qu'au moment de la loi

Debré, au milieu des trente Glorieuses, la société française en croissance économique et en modernisation sociale recevait de la classe politique au pouvoir le message de la réussite sociale par la formation d'adultes (PS1 englobant PS2 et attirant PS3)

comme alternative explicite à la lutte des classes et appel à la mobilisa-

tion des couches moyennes⁴, trente ans plus tard, l'utopie politique déconnectée de toute validation savante a fait place à l'incertitude et à la polysémie des inquiétudes naturelles sur le sens de la vie professionnelle, qui ne sont désormais plus relayées par le moindre message mobilisateur.

L'affaire semble s'être jouée en trois actes. De 1959 à 1974, on assiste à la substitution partielle mais explicite d'une politique de "formation permanente" pour la promotion sociale à une politique de formation professionnelle pour l'emploi et les qualifications. Les lois de 1966 puis 1968 sont couronnées par une loi de 1971 de la FPC, toujours inscrite pour mémoire "dans le cadre de l'éducation permanente", mais qui fait reposer sur les entreprises et leurs politiques de gestion de l'emploi l'essentiel de la dynamique de la formation continue et qui conduit, en 1974, à une distinction juridique essentielle entre initiative de l'employeur (plan de formation) et initiative individuelle (CIF)⁵. Certes, l'Etat continue à financer des actions de formation "prioritaires" dont certaines sont explicitement catégorisées PS1. Mais l'exploitation - toute relative dans les premiers temps - du public ne concerne que les formations courtes non promotionnelles (catégorisées "entretien et perfectionnement des connaissances") financées par les entreprises. La PS1 devient une sorte d'appendice de la FPC qui débouche rarement sur le PS2, même si celle-ci reste structurante des représentations de la PS3. Alors que le public de la FPC financée par l'employeur ne cesse d'augmenter, celui des cours catégorisés PS1 stagne⁶.

Trois séries de questions* autour de la promotion sociale

Place du travail et relation entre éducation et travail

- en 30 ans, le travail aurait-il perdu de sa centralité ?
- qu'est-ce que le développement du chômage a modifié dans les conceptions de la formation ?
- quelle place pour la formation hors travail dans un contexte où l'emploi devient de plus en plus rare ?

Place de l'Etat et des dispositifs publics de formation

- en 30 ans, l'Etat est-il de plus en plus ou de moins en moins présent en termes de formation ?

- si les formes scolaires sont remises en cause, quelles autres pratiques de formation sont privilégiées ?

Place et rôle de l'action collective et des motivations individuelles

- en 30 ans, l'action collective a-t-elle décliné ?
- la formation des adultes est-elle de plus en plus une affaire privée (sorte de marchandise) ?
- quelles sont les actions collectives qui pourraient faire face aux questions d'employabilité, de développement personnel, etc. ?

* soulevées par C. Dubar en conclusion de son intervention.

Séance d'atelier,
Université
d'automne 1996



De 1974 à 1984, avec la montée de "la crise", l'expansion de la FPC s'accompagne de sa rationalisation dans les grandes entreprises et de sa reconversion

par l'Etat. Les inégalités d'accès se stabilisent : ce sont les plus qualifiés, les mieux intégrés, les déjà diplômés qui profitent le plus souvent des meilleures formations. Les politiques de formation s'intègrent dans les modes de gestion de l'emploi marqués par la montée du chômage structurel : exclusion des plus âgés, des moins qualifiés, des salariés jugés "incompétents" ; non embauche ou précarité des jeunes non diplômés en insertion de plus en plus difficile. De ce fait, l'Etat est obligé de reconverter sa politique de formation : après les stages du Pacte National pour l'Emploi (Barre, 77-80), c'est le dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Schwartz-Rigout 82-84) qui

A partir de 1974, il ne s'agit plus de "monter par la formation" mais de s'insérer, d'éviter la précarisation, d'acquiescer "la" qualification

absorbe une part croissante du budget autrefois consacré à la PS1. Il ne s'agit plus d'abord de "monter par la formation" mais de s'insérer, d'éviter la précarisation, d'acquiescer "la" qualification⁷.

De 1984 à 1991, avec la persistance de "la crise", l'échec relatif des politiques de relance et la montée du thème de l'exclusion, les grandes entreprises se lancent dans des innovations techniques et sociales qui débouchent sur la flexibilité généralisée et le segmentation accrue de la population active ("fracture sociale"). La formation est au cœur de la plupart des innovations d'organisation du travail, de gestion des ressources humaines et de développement des compétences mais il ne s'agit plus, pour l'essentiel, de formations promotionnelles⁸. Le noyau dur des salariés bien insérés et qualifiés espère que cette mobili-

sation débouchera, pour eux, sur de la PS2 alors que les salariés menacés de rejet à la périphérie espèrent que les diverses formations et dispositifs d'aide à l'emploi (reconversion de la PS1) leur permettront d'éviter le pire (PS3). Le bilan de la période semble plus que mitigé : la PS2 n'a pas été au rendez-vous des salariés du "noyau dur" dont la mobilisation pour l'entreprise marque le pas ; les salariés les plus menacés n'ont pas évité le chômage, de plus en plus long, et doutent de l'efficacité des formations ou des formules d'emploi précaire (TUC et SIVP en 1984, CES en 1989) qu'on leur propose. Qu'est devenue la PS1 dans cette dynamique ? Ce qu'il en reste ne s'inscrit plus dans aucun projet d'ensemble et il semble bien que son impact sur les représentations collectives de la PS3 se soit beaucoup affaibli...

7 - C. Dubar, E. Dubar, M. Feutrie, N. Gadrey, J. Hédoux, E. Verchave, L'autre jeunesse, Jeunes stagiaires sans diplômes, Lille, Presses universitaires, 1987.
8 - C. Dubar, E. Dubar, S. Engrand, M. Feutrie, N. Gadrey, M.C. Vermelle, Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise, Lille, Laetree, 1989.

***Le passage
de l'hétéroformation
à l'autoformation est
une véritable mutation
pour ceux qui se forment,
pour les formateurs et pour
les gestionnaires
du système.***

***Point de vue de Guy
Bonvalot, fervent promoteur
de l'autoformation.***

S'autoformer

S'autoformer, c'est diriger soi-même sa propre formation. Dans la vie courante de l'adulte, il n'y a guère d'autre mode de formation si l'on excepte les stages qui ne peuvent être que des périodes relativement courtes. Dans la vie professionnelle, la vie politique, la vie privée, ce sont les expériences qui nous forment pour l'essentiel, ou plutôt nous nous formons nous-mêmes à partir de nos expériences.

Au contraire, dans les structures éducatives, l'autoformation est l'exception. Il n'est donc pas étonnant que la formation des adultes soit la plupart du temps calquée sur le modèle scolaire dans lequel un "maître" transmet des savoirs que l'apprenant s'efforce d'assimiler. Le mode prévalent de formation y est l'hétéroformation, c'est-à-dire une formation dirigée de l'extérieur (hétéro) qui s'impose, avec plus ou moins de rigueur, à l'apprenant.

L'autoformation se présente donc

différemment selon qu'on l'envisage dans les situations de la vie courante ou dans les structures éducatives.

L'autoformation dans les situations de la vie courante part, pour l'essentiel, de l'expérience. Celle-ci est formatrice parce qu'elle nous met en présence d'un donné - qui nous est étranger et nous met en question - mais que, néanmoins, nous désirons prendre en compte et, dans le meilleur des cas, que nous finissons par intégrer d'une manière ou d'une autre. Ce donné comporte toujours une part d'imprévisible. C'est ce qui attire dans l'expérience en ce sens que le sujet en attend quelque chose de nouveau. C'est aussi ce qui est parfois redouté dans la mesure où cet imprévisible peut receler des dangers. L'incertitude peut être limitée, circonscrite. Elle n'est jamais nulle. Précisément d'ailleurs, le but de l'expérience déclenchée volontairement est souvent de lever une incertitude. Si l'on était sûr du résultat de l'expérience, on ne l'entreprendrait pas. L'expérience scientifique, pour ne prendre que ce cas extrême, est faite pour lever un doute sur la validité d'une hypothèse.

L'expérience se présente sous diverses formes. Il peut s'agir d'une rencontre avec le monde objectif : les expériences dans le domaine des sciences de la nature ; les expériences de travail (construire une maison, réparer une panne) et beaucoup d'expériences de loisirs. Il peut s'agir d'une rencontre avec le monde social ou intersubjectif : l'entrée dans un nouveau milieu social, la participation à une manifestation (fête, rite, grève), la rencontre avec une personne (rencontre

amoureuse ou amicale, la maternité/paternité). Il peut aussi s'agir d'une rencontre avec le monde subjectif : l'expérience de la solitude, de l'angoisse, de la souffrance.

L'expérience nous fait évoluer

L'expérience nous change puisqu'elle implique quelque chose de nouveau auquel nous nous sommes confrontés. C'est la transaction que nous effectuons avec ce qui nous est étranger dans l'expérience qui nous fait évoluer. Si toute expérience, par définition, nous apporte de l'inconnu, elle le fait à différents niveaux :

- ou bien nous réussissons à l'intégrer sans modifier nos manières de penser antérieures, et elle conforte, enrichit, complète nos schèmes de sens sans les remettre en cause ;
- ou bien elle contredit ce que nous pensions dans un domaine circonscrit, et nous sommes alors amenés à abandonner notre schème de sens local pour en prendre un nouveau qui intègre ce que nous avons appris. Il s'agit alors d'un enrichissement par rectification du schème de sens impliqué ;
- ou bien elle bouleverse la structure d'ensemble de ce que nous pensions, et notre vision du monde se trouve alors remise en cause. Dans ce cas, elle ébranle la structure même de notre identité.

Nous n'avons aucune difficulté à accueillir les apprentissages du 1^{er} type qui ne font qu'enrichir notre vision du monde sans la changer fondamentalement. Dans les apprentissages du 2^{ème} type, il est déjà difficile d'admettre que nous nous sommes trompés sur un point de détail. Quant aux

apprentissages du 3^{ème} type, ils entraînent une modification de nos cadres de référence, ce qui déclenche une période de déstabilisation pendant laquelle nous oscillons entre nos anciens cadres de référence qui ont été fragilisés et les nouveaux qui ne nous sont pas encore familiers. Nous nous trouvons démunis. Nous ne savons plus quoi faire. Cette incertitude est source d'anxiété. Dans ces conditions, les expériences du 2^{ème} et 3^{ème} type suscitent souvent des réactions plus ou moins conscientes de rejet qui, pour

un observateur, sont difficilement compréhensibles : le sujet se cabre devant l'évidence et refuse d'admettre ce qui semble aller de soi. Ainsi se manifeste le cercle vicieux de la formation expérientielle : l'expérience devrait nous apprendre du nouveau, nous faire changer, mais nous avons tendance à ne pas voir ce qui pourrait nous faire changer. Dans les cas où notre expérience ne correspond pas à nos schèmes de sens, à nos cadres de référence antérieurs, nous sommes perturbés au point d'avoir recours à des mécanismes psychologiques producteurs d'auto-illusions qui nous empêchent d'appréhender l'inconnu susceptible de nous menacer.

S'il veut diriger sa propre formation, c'est-à-dire s'autoformer, l'adulte doit donc soumettre l'expérience à la réflexion critique. Autrement dit, s'il veut pouvoir se fier à son expérience, il faut qu'il ait, dans la mesure du possible, conscience des cadres

de référence à travers lesquels il l'interprète, la construit. Il doit mettre entre parenthèses, en suspens, certaines de ses croyances, admettre que son expérience peut avoir un autre sens que celui qu'il lui a spontanément donné. Cette attitude de distanciation peut aboutir à faire apparaître comme artificiels, et non fondés, des problèmes que l'on posait à tort et à faire appa-

S'il veut diriger sa propre formation, c'est-à-dire s'autoformer, l'adulte doit soumettre l'expérience à la réflexion critique

raître de nouveaux problèmes que l'on ne soupçonnait pas. Au lieu de se demander d'abord comment résoudre le problème

auquel on est confronté, il faudrait questionner la mise en problème elle-même. « La problématisation implique de faire d'une situation admise comme allant de soi une situation problématique, de soulever des questions concernant sa validité ». (Mezirow, *The transformative dimensions of adult learning*, p.87.). Or la plupart de nos cadres de référence ont une base fragile. Nous les avons adoptés souvent sans examen critique. Certes, beaucoup sont hérités de notre jeune âge. Mais même à l'âge adulte, nous avons tendance à adopter de confiance les manières de vivre et de penser des entités sociales auxquelles nous appartenons.

Il existe deux catégories de distorsions qui peuvent fausser notre perception de la réalité :

- les distorsions psychologiques qui résultent de l'histoire de nos relations avec nos parents et nos proches, et que la psychanalyse, notamment, a étudiées.
- les distorsions sociolinguistiques

qui, pour une part, sont, elles aussi, héritées puisque nous les devons aux catégories sociales auxquelles notre famille d'origine appartenait, mais pour une autre part, sont contemporaines de notre vie d'adulte. Ces distorsions gênent notre perception de la réalité. Elles se manifestent sous la forme de l'idéologie dominante qui tend à légitimer la société, les institutions et les manières de vivre les plus courantes. Elles se manifestent aussi à travers les stéréotypes qui donnent une représentation simpliste du fonctionnement complexe du monde social. Elles sont intégrées à la langue elle-même, dans les mots, dans la grammaire et la syntaxe qui donnent un certain tour à notre pensée spontanée. Elles se manifestent enfin sous la forme de proverbes, de mythes, de vérités, de La Palice qui nous viennent spontanément à l'esprit sans que nous y prenions garde. La vie quotidienne a tendance à se figer dans des routines que nous répétons sans y penser et dont nous avons du mal à nous départir.

Briser le cercle vicieux de la formation expérientielle

Il est donc nécessaire, pour que notre expérience soit l'occasion de notre autoformation, de briser le cercle vicieux de la formation expérientielle et de réexaminer de manière critique le soi-disant "donné" qui se présente à nous dans l'expérience.

Ceci ne peut se faire sans une volonté d'autolibération et sans une confrontation avec les autres. D'où la nécessité, d'une part, de l'autodocumentation qui nous met en rapport avec des écrits ou des documents ● ● ●

● ● ● audiovisuels de caractère scientifique, philosophique, littéraire ou artistique et de la participation, d'autre part, à des groupes de réflexion et de décision au sein desquels l'occasion est donnée à chacun d'exprimer ses points de vue et de les confronter à ceux de ses interlocuteurs.

De tels groupes existent toutes les fois qu'il s'agit d'effectuer un travail ou de mener une action en commun, mais ils fonctionnent plus ou moins bien en tant que communauté de dialogue. L'auto-censure et la langue de bois peuvent y être la règle. La lutte pour les places peut y fausser la réflexion critique. Des relations de dépendance peuvent s'y instaurer. On n'y discute plus alors pour régler les problèmes et créer des synergies mais pour y affirmer son pouvoir. L'autre n'est plus reconnu pour ce qu'il est. On l'utilise. A la limite, on l'opprime, on l'humilie. La capacité d'autoformation dont est doté potentiellement tout être humain peut être atrophiée sinon annihilée si elle rencontre trop d'obstacles à son exercice.

C'est pourquoi, il nous semble essentiel d'œuvrer à la création d'espaces favorables à l'autoformation dans la vie courante. Ceci ne peut résulter que d'une action collective. L'autoformation individuelle n'est pas exclusive de l'autoformation collective. Elles

se renforcent l'une l'autre. L'homme est un être social ; il ne peut se construire qu'en interaction avec les autres. Mais les conditions ne sont pas toujours réunies pour qu'il soit possible de réussir à faire évoluer les situations de la vie courante dans un sens favorable à l'autoformation. C'est pourquoi, en tout état de cause, les structures éducatives doivent pouvoir, quand cela apparaît nécessaire, préparer l'individu à surmonter les difficultés.

Dans un monde qui change rapidement et où les structures d'autorité établies sont fortement ébranlées, les adultes doivent trouver en eux-mêmes, au sein des entités sociales auxquelles ils appartiennent, le sens qu'ils donnent à leur vie pour éviter que celle-ci ne soit ballottée au hasard des événements et déviée par des puissances économiques, médiatiques et bureaucratiques sur lesquelles ils n'ont quasiment pas de contrôle et des appareils politiques qui ne fonctionnent pas toujours comme ils le devraient en démocratie.

Pour préparer l'adulte à s'autoformer à partir des situations de la vie courante, il faut déjà lui donner des occasions de s'autoformer dans les structures éducatives. Or actuellement, bien que les statistiques fassent défaut à ce sujet, il ne semble pas que l'appareil scolaire joue pleinement ce rôle. Il faudrait donc que les formations d'adultes pallient cette carence. Certaines le font déjà. Mais beaucoup continuent à fonctionner selon le mode scolaire

de l'hétéroformation. Il y a donc, dans ce domaine, une mutation à opérer. Pour atteindre cet objectif, il faut s'efforcer préalablement de bien distinguer l'hétéro de l'autoformation.

Dans un processus d'hétéroformation l'"élève", l'"étudiant" (mais on sent bien que ces mots ne conviennent guère à l'adulte) n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du "maître". Il vise un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. Ceci ne signifie pas qu'il se forme seul. Les autres lui apportent un savoir qu'il n'a pas et qu'il serait vain de chercher à réinventer, mais aussi, ils lui permettent une distanciation par rapport à lui-même.

Dans l'hétéroformation, parmi les autres, le "maître" occupe une place privilégiée. Dans l'autoformation, les autres sont les experts (il

est préférable qu'il y en ait plusieurs) qui apportent leurs connaissances, mais aussi les pairs pris individuellement ou en groupe. C'est parmi la pluralité des points de vue que celui qui s'autoforme cherche à trouver sa propre voie.

L'opposition entre auto et hétéroformation ne doit pas être caricaturée. Ces deux types de formation ne se trouvent pratiquement jamais à l'état pur. Entre les deux extrêmes se situe une gamme de situations intermédiaires qui se rapprochent plus ou moins de l'un ou de l'autre pôle. Dès que l'"élève"

*C'est parmi la pluralité
des points de vue que
celui qui s'autoforme
cherche à trouver sa
propre voie*

Bibliographie

Dumazedier, J. "Pour une sociologie de l'autoformation permanente", Se Forme +, sept. 1993, 13 Quai Jäyr, CP 630, 69258 Lyon, Cedex 09.

Mezirow J., *The transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1991 (traduction française à paraître).

ve" es
attitu
l'ense
glisse
Invers
divers
certai
rapp
sché
intro
se fo
subit
tains
quell
qu'il
du co
le pa
tion
muta
ment
les g

Certa
scola
men
desc
vent
gère
form
méd
amè
nom
tradi
tal n
cela
que
suffi

Lettre à une jeune disciple peu disciplinée ou l'autoformation en action

Lors de l'Université d'automne, l'atelier "Lire pour comprendre et agir", animé par Jean-Claude Lucien, a permis à ses participants de découvrir une approche de texte susceptible de faciliter l'auto-documentation.

Un grand moment de cette rencontre.

a toi qui chantes volontiers, je murmure un début de *canzone* :

« Amor, che nella mente mi ragiona »¹. Dante le commente dans son *Convivio*².

J'ai hâte de te raconter ce banquet de novembre où l'amour du savoir s'établit entre dix convives, par émulation, construction ensemble du sens. Quand je suis au cœur d'une telle expérience, nouvelle chaque fois, je me répète volontiers l'antique appel d'Horace :

« Sapere aude »³, que Kant a repris à propos des Lumières. Un gai savoir toujours, même si nous le goûtons grâce au don des morts⁴.

Voici l'un de nos héritages.

Coopération productive, la lecture est un acte collectif.

Nous avions en mains, pour entreprendre un périple le temps de deux matinées, un ouvrage de 228 pages, *La communauté des citoyens - Sur l'idée moderne de nation*, de Dominique Schnapper⁵, et l'obligation de présenter le troisième jour, entre 10h et 10h30, un montage sur le livre, suivi d'un débat.

D'abord, ne pas lire. Per répétait cela drôlement : « Pour lire, interdiction de lire ! ». Agir autrement : établir des hypothèses de sens.

Ensuite, ne pas lire. Tracer des itinéraires dans des cartes du sens, naviguer entre les thèmes repérés, dessiner des contours de représentations, en archipel. Puis on se saisit du texte, précautionneusement. Choisir un endroit (grâce à ses outils de pilotage), lire silencieusement pendant dix minutes, sans prendre de notes, puis assumer un exposé oral face au groupe sur ce que l'on a compris.

Enfin on est autorisé à lire à voix haute des extraits plus longs. Reprendre l'usage du texte comme parole portée, avec l'engagement vécu que cela suppose : de son souffle, de son corps, de son intelligence.

Des passages sont retenus en vue d'un montage. Constituer, en articulant les textes, un analogue du livre, base d'un questionnement, pour un public supposé ne pas

ve" est susceptible d'adopter une attitude critique vis-à-vis de l'enseignement du "maître", il glisse vers le pôle auto. Inversement, dès que, parmi la diversité des autres rencontrés, certains sont privilégiés, on se rapproche du pôle hétéro. Le schéma se complique si l'on introduit l'idée que celui qui croit se former en toute autonomie subit en fait l'influence de certains autres à son insu. Mais quelles que soient les nuances qu'il faut apporter à l'opposition du couple hétéro-autoformation, le passage d'un mode de formation à l'autre est une véritable mutation pour ceux qui se forment, pour les formateurs et pour les gestionnaires du système.

Certains adultes, du fait que la scolarité ne les y a pas suffisamment préparés, peuvent être désorientés quand ils se trouvent dans la situation d'avoir à gérer eux-mêmes leur propre formation. Il faut alors que la médiation des formateurs les amène progressivement à l'autonomie recherchée. La longue tradition de l'entraînement mental nous conduit à penser que cela est possible, pour autant que la volonté d'y parvenir soit suffisamment forte.

Guy Bonvalot

1 - « Amour, qui dans mon esprit raisonne », au Livre III du Banquet. J'y lis le désir inspiré de connaissance opérant en raison, au sein du mental (mens qui est la toute pensée) donc une éthique.

2 - Dante Alighieri, en n'utilisant pas les langages spécialisés et en transcrivant son parler maternel toscan, irrigué des dialectes et idiomes qui traversaient l'Italie du début...

... du
XIV^{ème} siècle,
ouvrit des
espaces de
savoir et créa la
langue écrite
italienne.

3 - « Ose
savoir »

4 - Sallenave
Danièle, *Le don
des morts* : sur
la littérature,
Gallimard.

5 - Schnapper
Dominique, *La
communauté
des citoyens* -
Sur l'idée
moderne de
nation,
Gallimard.

6 - Mes
excuses à Paul
Valéry, pour ce
petit "détourne-
ment" (qui
manque nette-
ment d'inspira-
tion).

7 - Georges
Brassens, "Oser
sa mauvaise
réputation !".

... connaître l'ouvrage.

Le montage sera mis en espace
pour faciliter une approche
compréhensive. Cela exige, de la
part d'une équipe, imagination,
créativité, répartition de rôles.

Dimanche 3 novembre, 10h.

A l'appel de la trompette de
Didier, sur un *God save the
Queen* impératif, une théorie de
femmes et hommes dignes, en
toge de draps blancs « vers le lit
de (la) vigilance (du public)
procède muet(te) et glacé(e) »⁶.

Les lecteurs s'assoient dans un
hémicycle provisoire, face aux
auditeurs, entonnent
immédiatement : « Le jour du
quatorze juillet/Je reste dans mon
lit douillet. »⁷, chanson reprise par
la salle, se lèvent et, se
dépouillant de leurs toges,
configurent à terre la plage d'une
nouvelle agora.

La lecture commence, dans un
ordre apparemment spontané
mais en fait articulé selon une
thématique choisie. Huguette écrit
les idées principales, visiblement,
comme elles ont été reformulées
par le groupe.

Les voix alternent : accents
marqués au Nord de l'Europe,
chantants des Pays d'oc.
Per explique la méthode : pas de
route apparente mais des
cheminements guidés et des
interdictions plutôt sympathiques.
Et des arrêts dans la production
pour prendre les chemins de
traverse (Per dit cela avec un
humour viking...).

Lionel mène ensuite un court
débat, activement amorcé. Tom
estime qu'il faut instaurer un
apprentissage artisanal de la
citoyenneté.

Les interventions ont fait l'objet
d'une approche concertée (il a
fallu argumenter, présenter son
hypothèse de travail et justifier

ses choix), en fonction des
disponibilités et des volontés
individuelles. Une répétition a eu
lieu juste avant ce que j'appellerai
notre parade. Au moment où ils la
mènent, les participants se
sentent proches les uns des
autres, dans une communauté
d'apprenants.

Selon moi, l'Université d'automne
de Peuple et Culture a
essentiellement

reposé, pour les
organisateurs, sur
une volonté de
maîtrise des
conditions (et
même de

l'aléatoire), une
mise en action d'intervenants
prévus, comme l'exige un
colloque. Nous avons voulu avec
notre atelier présenter une
alternative afin de rappeler une
idée fondatrice : une formation
culturelle a aussi pour objet de
révéler de nouveaux acteurs
sociaux.

J'ai eu la chance, quant à moi, de
chercher, durant ces trois jours,
au-delà d'exercices pratiqués en
commun, à mieux définir et
m'expliquer trois idées que j'ai
depuis un certain temps en tête.
Je te parlerai d'abord de la
métaphore réalisée. Ces draps-
toges, ces musiques, cette
topographie textuelle, ces lieux
délimités par leur sens
concrétisent des contextes
tangibles et sensibles. Des
conditions, pour moi, d'une entrée
en lecture, par tout ce qui peut
introduire à une écoute attentive,
par une sorte de mise en
matérialité du texte.

La communauté de savoir. Nous
devons, dans ce type de situation
pédagogique, ajuster les apports
de semblables, en ne niant pas

les différences, et nous donner,
par rapport à ce qui est
fréquemment exprimé par un
manque (je ne sais pas, je n'ai
pas le goût de...), notre faim
quotidienne.

Comme les pièces d'un puzzle,
dont chacune est utile, chaque
participant possède une part de
l'expertise. Cependant chaque
personne doit se trouver amenée
(l'accompagnateur, passeur, y

*Une formation culturelle
a aussi pour objet de
révéler de nouveaux
acteurs sociaux*



compris) à se dépasser dans une
confrontation avec un texte ou un
objet culturel fort.

En termes d'outil (modeste), on
peut imaginer là un hypertexte
éphémère (éphémère parce que
non reproductible, périssable,
évolutif). Laissons-nous porter par
nos lectures communes qui
s'enrichissent de tout ce qu'elles
rencontrent, absorbent, rêvent,
mettent en lien. Les voici qui
s'entrecroisent, au gré des
acquisitions, assimilations, mises
en question. Les voici qui se
répondent, se prolongent par
d'autres mots...

Dans la toile de la vie aussi, par
notre actuel échange de
correspondance, ou à l'occasion
d'autres rendez-vous...

Nous nous donnons maintenant
comme tâche de produire des
écrits. Non pour ajouter à la
glose. Pour approfondir des
notions récemment découvertes
et des références théoriques dont
nous avons besoin.

Pour avancer, à notre rythme.
Je t'embrasse doucement.

Jean-Claude Lucien

Culture : "transformer le destin en conscience"

La culture devait être une question transversale de l'ensemble des travaux de l'Université d'automne. Un atelier - dénommé diagonal - en était le garant. Ci-dessous retracées ses difficultés mais aussi ses propositions*.

Nous avons été confrontés à des difficultés : parmi ces difficultés, certaines sont liées à une trop longue impasse de l'usage du champ culturel dans les pratiques du mouvement. Jean Ader confirme ce constat par sa contribution¹ qui en appelle à l'action culturelle pour réduire les effets de l'instrumentalisation de la formation au seul bénéfice d'une finalité professionnelle. Dans la proposition que fait Jean Ader, la culture serait en quelque sorte le ferment permettant aux divers dispositifs de formation de trouver leur plein épanouissement.

C'est à ce stade que surviennent des difficultés d'un autre ordre, difficultés détectées par le groupe "soupçon"² : la culture dans l'état où elle se trouve aujourd'hui ne peut plus jouer ce rôle de catalyseur espéré par Jean Ader. En effet, ce groupe fait le constat que les productions de culture (les œuvres) sont désamorçées

sous l'effet de trois causes :

- le système commercial qui anesthésie les productions culturelles (industries culturelles) dont le chiffre d'affaires est estimé à 169 milliards et qui emploie plus de 200 000 professionnels (statistiques du Département des études et de la prospective du ministère de la Culture, 1993) ;
- le système institutionnel public... et associatif qui "embastille" les œuvres et qui est évalué à 73 milliards de francs et emploie 160 000 fonctionnaires (Etat plus collectivités) et 40 000 permanents associatifs ;
- le système médiatique qui renforce les effets filtrants et anesthésiants de l'ensemble de ces pro-

ductions et dont le total est estimé à 230 milliards pour 400 000 emplois, soit 3,5% du PIB !

Sous le triple effet de leur commercialisation, de leur institutionnalisation et de leur médiatisation les œuvres se comporteraient en quelque sorte comme des volcans éteints et ne pourraient donc plus produire l'effet de levain qui a tant joué dans la mobilisation et les pratiques des militants avant la création du ministère de la Culture, c'est-à-dire dans les années 1936-1959.

Il n'est pas inutile de rappeler dans cette restitution un peu d'histoire

en donnant ici un aperçu du décret du 21 juillet 1959 qui fixe les missions du premier ministre des Affaires culturelles :

Rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de Français, assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et

Sous le triple effet de leur commercialisation, de leur institutionnalisation et de leur médiatisation, les œuvres se comporteraient en quelque sorte comme des volcans éteints et ne pourraient donc plus produire l'effet de levain qui a tant joué dans la mobilisation et les pratiques des militants avant la création du ministère de la Culture

favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent...

André Malraux dépasse par ce texte la contradiction qui porte sur les rapports entre l'Etat et ● ● ●

* Ce texte a été écrit par Cécil Guitart.

1 - Voir le numéro 15 de La Lettre de Peuple et Culture.
2 - Groupe de réflexion mis en place par la commission culturelle de Peuple et Culture au lendemain de l'Université d'été 1995.



Université
d'automne 1996

● ● ● la culture. Pour Malraux, le poids de ce qu'il appelle les "survivances institutionnelles" interdisait à l'Etat toute prétention à diriger une création artistique qui ne reconnaît ni foi ni loi...

Malraux était en réalité investi dans l'analyse d'une autre tension autrement plus démocratique et féconde : il peut en effet dire, s'il

n'y a pas d'art d'Etat, l'Etat doit faire que l'art touche "le plus grand nombre possible de Français".

La culture devait être le ciment (on dirait aujourd'hui le lien) qui soutient l'unité nationale républicaine, pour remplacer les défaillances apparues dans le système éducatif mis en place par Jules Ferry.

On sait maintenant que c'est le contraire qui est advenu. Malgré un triplement des budgets publics en francs constants, on a pu constater une stagnation des pratiques et une institutionnalisation (pour ne pas dire bureaucratisation) de plus en plus forte du processus artistique (pour ne pas dire art officiel). On sait que l'Etat a largement confisqué au secteur associatif de l'éducation populaire ses moyens, ses militants, ses artistes... Afin de réglementer la culture par le haut à coup de normes et de subventions fléchées.

Alors, des questions se posent :

- faut-il ignorer ces "survivances historiques" dont parlait André Malraux ou faut-il les dépasser ?

- comment féconder la tension qui court de tout temps entre un patrimoine à retrouver et une vie nouvelle à inventer et à cultiver (entre le survivant et le prometteur !)?

- devons-nous persister dans les amalgames que nous connaissons depuis Malraux entre un passé régalien, un libéralisme de moins en moins tempéré et une

**Quelques
propos sur
l'art et la
culture
jaillis de
l'Université
d'automne**

*Une chose est vraiment
super dans la vie, c'est
la certitude qu'on ne
pourra jamais posséder
toute la culture du
monde.*

*J'adore tout ce qui res-
semble à l'art pour
compenser le chagrin
de ne plus croire en
rien.*

am
éche
Voil
nous
diffi
tique
par
dans

**Un
po
Cu**

L'at
Univ
moin
attitu
dire
velles
dése
dève
tonic
proje
Cultu
Dans
la tra
propo
faire
re po
venir.

16
d'a
œu
L'a
pas

c'est le
Malgré un
ubliés en
constater
tiques et
(pour ne
) de plus
sus artis-
officiel).
rgement
ociatif de
moyens,
es... Afin
re par le
t de sub-

osent :
vivances
it André
asser ?
nsion qui
un patri-
vie nou-
er (entre
ur !)
dans les
onnais-
ntre un
isme de
et une

ambition démocratique qui
échoue ?

Voilà les questions que nous
nous posons, elles expliquent nos
difficultés et des attitudes cri-
tiques, voire des révoltes, qui sont
parfois mal comprises, y compris
dans nos rangs.

Un projet culturel pour Peuple et Culture

L'atelier diagonal de cette
Université d'automne a néan-
moins cherché à dépasser cette
attitude critique nécessaire pour
dire qu'il fallait réinventer de nou-
velles formes de pratiques afin de
désenclaver les œuvres, de les
déverrouiller, de leur donner leur
tonicité originelle. Il propose un
projet culturel à l'Union Peuple et
Culture.

Dans sa volonté de contribuer à
la transformation sociale, nous
proposons à Peuple et Culture de
faire de la culture un axe priorita-
ire pour les deux ou trois ans à
venir.

Peuple et Culture, tout en conser-
vant ses actions de formation doit
renouer avec son histoire culturel-
le. Un travail d'enquête critique
des actions de Peuple et Culture
dans les domaines culturels et
éducatifs devra être réalisé afin
de faire émerger le sens contenu
dans nos actions.

Peuple et Culture devra retrouver
des alliances avec les artistes et
rechercher des complicités dans
le champ institutionnel et les nou-
velles formes d'organisation
sociale (mouvements spontanés,
etc.). Qui sont aujourd'hui les
artistes qui travaillent avec
Peuple et Culture ? Où sont les
Catherine Sauvage, Chris Marker,
Alain Resnais, Frères Jacques... ?
Peut-être parmi nous ?

Qui sont aujourd'hui nos "pas-
seurs" à l'instar des Vilar, Rivière,
Dorival, Jeanneau, Jeanne
Laurent, Cain, Cassou, Chamson,
Guéhenno... sans parler des fon-
dateurs de Peuple et Culture ?
Certainement parmi nous aussi.
Peuple et Culture devra intensifier
les échanges internationaux
(Nord-Sud, Est-Ouest)

Pour ce faire, Peuple et Culture
devra multiplier les groupes de
réflexion culturelle en les élargis-
sant à des partenaires artistiques,
professionnels et citoyens.

Voilà le chantier que nous vous
proposons pour préparer une pro-
chaine université de Peuple et
Culture mais aussi, avant qu'il
n'entre au Panthéon, pour
renouer avec le Malraux de 1936,
à Londres, devant l'Union des
écrivains :

**Tout
le destin
de l'art,
tout
le destin
de ce que
les hommes
ont mis
sous le mot
culture
tient en
une seule
idée :
transformer
le destin en
conscience.**

*Il faut faire œuvre
d'art comme on fait
œuvre de chair.
L'œuvre est un acte,
pas un produit.*

*J'aurais volontiers
échangé mon Mondrian
contre un tapis Glaoui.
Quel dommage de ne pas
avoir de Mondrian !*

De la formation continue à la formation initiale

Pourquoi clore une réflexion collective sur une Université d'automne de formation à tous les âges de la vie par l'évocation de quelques problèmes de la formation initiale ?

Depuis longtemps cette dernière est l'objet de critiques au niveau de ses programmes trop chargés, de ses méthodes trop lourdes de transmission (malgré les progrès de la didactique), de ses médiocres résultats sur le désir durable d'apprendre chez le plus grand nombre, etc. Toutes ces critiques sont en partie justifiées (François de Closets, *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*, Seuil, 1996). Mais elles dispensent trop souvent de s'informer sur les relations réelles, complexes, entre les pratiques de la formation initiale et les pratiques de la formation des adultes. Ces critiques empêchent les formateurs d'adultes de coopérer avec les enseignants du collège afin d'élaborer ensemble des modifications de programme, des méthodes d'organisation de l'enseignement secondaire pour tous et de faciliter ainsi le développement de la participation future à la formation des adultes.

Dans le champ de l'éducation populaire, ont surtout été mis en valeur ceux et celles qui se sont révélés par autodidaxie désireux et capables d'accéder au-delà de

l'expérience ordinaire à des formes variées de culture d'origine savante : culture technologique, scientifique ou artistique et éthique.

Relisons le livre de Bénigno Cacères sur *Les autodidactes* (surtout littéraires) ou les articles de Georges Lemeur sur "L'autodidaxie indépendante" des petits entrepreneurs agro-alimentaires de Bretagne qui n'ont jamais dépassé le niveau d'instruction obligatoire d'hier ou d'aujourd'hui (revue *Cibles*, n° 34, 1996).

C'est vrai, cette pratique d'autoformation est importante même pour mieux comprendre les conditions et les processus d'apprentissage extra-scolaires de tout sujet social apprenant, quel que soit son niveau d'instruction initial.

Car ce serait une illusion de croire que le mode d'apprentissage extra-scolaire peut se réduire au prolongement du mode d'apprentissage scolaire (Laurence Resnick, "Learning in school and out school", in *Perspectives documentaires en éducation*, 1990).

Pourtant, des enquêtes en cours sur la dynamique des pratiques d'autoformation montrent que la formation initiale des dix années obligatoires peut avoir tour à tour des aspects négatifs, à partir d'un degré variable de saturation sco-

laire. Alors la formation initiale peut dégoûter d'aller plus loin dans la connaissance. Mais elle présente aussi des aspects positifs qui ont armé le sujet social apprenant pour accéder plus tard librement à des savoirs, savoir-faire ou savoir être plus élaborés que dans la pratique de l'expérience ordinaire.

Domage qu'à ma connaissance les sciences de l'éducation, prisonnières d'une conception étroite de l'échec scolaire limitée au succès ou à l'échec face aux diplômes définis par l'autorité scolaire, ne se soient pas intéressées suffisamment de ce point de vue

Ce serait une illusion de croire que le mode d'apprentissage extra-scolaire peut se réduire au prolongement du mode d'apprentissage scolaire

aux stratégies propres des élèves dans l'acceptation ou le rejet conditionnel face aux connaissances imposées par l'institution. Ce genre d'enquête nous en ap-

prendrait probablement beaucoup sur la dynamique réelle de la formation personnelle permanente, par auto ou hétéro formation. La connaissance de cette dynamique serait capitale pour créer les meilleures conditions scolaires dans la préparation de la formation permanente de tous en partant de ce que la sociologie appelle "l'habitus", conservateur ou novateur de l'apprentissage du sujet apprenant en chaque condition sociale.

Une enquête récente a cherché à

ion initiale

initiale
plus loin
Mais elle
ets posi-
et social
plus tard
savoir-
élaborés
l'expé-

naissance
ion, pri-
n étroite
au suc-
ce aux
rité sco-
ressées
de vue
atégies
des
dans
ation ou
condi-
ace aux
sances
es par
ion. Ce
enquê-
en ap-
aucoup
la for-
nente,
ion. La
amique
er les
olaires
forma-
en par-
appel-
eur ou
age du
condi-

arché à

connaître ce qui reste des acquis scolaires quand l'école pour tous est finie et que les études scolaires s'arrêtent là. Elle montre qu'avec l'allongement des études obligatoires de 12 à 16 ans le niveau de raisonnement et des langues étrangères est plutôt en hausse, mais les connaissances scientifiques et politiques « stagnent au niveau le plus bas » (Roger Girod, *Le savoir réel de l'homme moderne*, PUF, 1991). Qu'en serait-il si l'enquête avait porté sur ce qui reste du désir et de la capacité de se former en toute situation au travail et hors travail ?

A ma connaissance aucune enquête de ce genre n'a encore été lancée. Les informations indirectes que donne déjà l'audimat de la télévision face aux émissions dites culturelles ou éducatives, même dans les quelques cas où elles sont placées tôt le soir en "prime time", ne sont guère encourageantes.

Comment pourrait-il en être autrement tant que dans la formation initiale l'apprentissage au choix des loisirs dans l'ère médiatique aura une si faible place ? Nous savons par contre que dans des collèges à Saint-Denis et à Massy-Palaiseau, sur un échantillon de 700 collégiens, il n'y a qu'environ 25 % d'élèves qui prennent intérêt aux savoirs transmis. Il en est à peu près autant qui ne trouvent aucun sens ni aux savoirs ni aux diplômes. Enfin environ une moitié n'a d'intérêt que pour le diplôme acquis sur-

tout avec le minimum de travail intellectuel ! (Bernard Charlot et autres, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1993). Comment espérer dans ces conditions que l'éducation au collège puisse préparer un désir et une capacité de formation ou d'autoformation permanente à l'âge adulte ? En dehors de la minorité du quart déjà auto-sélectionné pour des études longues ? Par contre, devant une telle situation de l'apprentissage scolaire d'aujourd'hui, on peut se demander si les 25 heures hebdomadaires du collège pour tous ne pourraient pas modifier leur finalité en se divisant en deux parts :

- dans l'une se poursuivraient l'apprentissage et le perfectionnement dans les différentes disciplines, de l'éducation physique et sportive, du français, d'une langue étrangère, des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, etc. avec des programmes allégés, complétés par la préparation d'exercices d'autoformation individuelle et collective ;
- une seconde part serait consacrée à un entraînement à mieux penser sur une base pluridisciplinaire les problèmes quotidiens : des situations initiales à problèmes, aux situations finales avec la production collective de solutions, en préparant les élèves à passer de la simple connaissance expérientielle à une pratique d'autoformation méthodologique par l'utilisation d'émissions, de films, de documents, de journaux, de livres, de personnes-ressources, choisis à cet effet.

L'éponge et le formateur

Un jour un formateur au Lazaret

Devant une éponge tomba en arrêt

Vois-tu, lui dit-il, comme toi je suis vidé,

Démêché, ballotté et, pire, désabusé

Sans un mot, l'éponge à l'eau s'est jetée

Et sur la grève revint de vie gorgée

Epanouie, brillante des feux de l'été

"Regarde" dit-elle "mon eau est ton Université"

Interloqué, le formateur s'en est allé

Ses forces puiser dans ce bain de fraternité

Sous le ciel normand, il revint travailler

Tout de neuf moralement réparé

Moralité

Souvent du labeur il faut s'éloigner

Et dans un bain d'idées se ressourcer

Bruno Fabre, Autodidacthèque
Peuple et Culture Haute-Normandie

Cet équilibre variable entre ces deux champs de l'apprentissage scolaire peut être rapproché de ce que Bertrand Schwartz proposait sous le nom d'autoformation assistée dans son livre de 1972 *L'éducation demain*. Il a précisé son expérience et son idée dans un récent entretien avec nous publié dans notre livre collectif sur *La leçon de Condorcet* (1994, l'Harmattan).

Joffre Dumazedier

Les arbres de connaissances poussent e

Atopie ou réalité ? L'outil des arbres de connaissances, créé par Michel Authier et Pierre Lévy suite au travail de la Mission Université de France confiée par Edith Cresson à Michel Serres a fait l'objet d'un ouvrage du même nom¹. Les réactions lors de la parution de ce dernier ont été parfois déconcertantes, accusant le projet d'être futuriste ou utopiste. La recherche action menée à l'Atelier de Pédagogie Personnalisée (APP) du Lodévois sur le système des arbres de connaissances est bien une réalité.

Mis en oeuvre au centre Sources et à l'APP du Lodévois, le projet Accord 2 (Analyse des compétences et collectif ouvert de ressources à distance) s'inscrit dans la suite d'un programme démarré en 1993 qui avait regroupé une trentaine de formateurs, acteurs de l'insertion des publics dits en difficulté. Le thème central était la constitution d'un réseau d'échange ouvert et à distance autour de l'analyse des compétences et des arbres de connaissances. Suite à cette action, deux sites ont souhaité poursuivre le travail en transférant leurs acquis auprès des publics en formation. Accord 2 est mis en place fin 1994 avec l'appui de la DRFP (Direction régionale de la formation professionnelle); et accompagné par Atena-Trivium² et le Cafoc³ de Montpellier.

Ce programme s'appuie sur un système informatique support des

Parmi les actions originales de nos associations, l'Université d'automne offrait, entre autres, un atelier sur l'utilisation des arbres de connaissances expérimentée par l'un des Ateliers pédagogiques personnalisés de Peuple et Culture Languedoc-Roussillon. L'occasion pour les participants de s'interroger très concrètement, en commençant à construire un arbre, sur la manière pour un individu de définir les compétences qu'il possède et peut partager, et pour une communauté de repérer et de valoriser l'ensemble des savoirs et savoir-faire qu'elle regroupe. L'occasion aussi de toucher du doigt certaines questions fondamentales à propos de l'autoformation ou de la relation formation-emploi, comme celle de la validation des acquis expérimentiels.

arbres de connaissances, qui permet de visualiser les compétences d'un ou plusieurs groupes, d'informer sur les formations et les ressources d'apprentissage, et d'échanger des savoirs.

Le système imaginé par Authier et Lévy repose sur le constat que le savoir devient la première richesse de nos sociétés développées du

fait d'une évolution rapide. Selon eux, si hier tout reposait sur la terre, puis sur l'industrie, aujourd'hui l'espace du savoir devient prépondérant, aussi son organisation doit-elle être repensée. Le système des arbres de connaissances est une réponse possible.

Trois principes fondateurs sont à la base du système : « *chacun sait* », nous sommes tous porteurs de savoirs expérimentiels ; « *on ne sait jamais* », aucune vie ne ressemble à une autre, les savoirs de chacun sont différents et ne demandent qu'à être valorisés ; « *tout le savoir repose dans l'Humanité* », donc seule l'humanité entière est porteuse du savoir, de tout le savoir.

Le dispositif s'appuie sur trois types d'image, celle des individus matérialisée par le blason (image des compétences d'une personne située sur la carte des compétences de la communauté), celle des savoirs matérialisés par les brevets (icône représentant une connaissance), et celle de la communauté matérialisée par l'arbre des connaissances (représentant l'ensemble des savoirs de la communauté).

Les objectifs de la recherche action dont l'APP du Lodévois est partie prenante sont la production d'arbres de connaissances (démarche qui suppose la production des compétences qui sont à l'essence même des arbres) et leur utilisation car c'est dans son utilisation que l'arbre trouve toute sa pertinence et le public son intérêt.

1 - Pierre Lévy et Michel Authier, Les arbres de connaissances, La Découverte, 1996.
•••

ces
ent

en Languedoc-Roussillon

Selon
la ter-
d'hui
répon-
on doit-
stème
es est

sont à
chacun
s por-
tiels ;
ne vie
e, les
érents
valori-
e dans
huma-
se du

trois
dividus
image
sonne
ompé-
celle
ar les
nt une
com-
l'arbre
entant
com-

action
partie
action
ances
roduc-
sont à
et leur
utilisa-
a per-

Les hypothèses d'action posées sont les suivantes :

- le système des arbres de connaissances facilite l'émergence des compétences de l'individu ;
- le système des arbres permet à l'individu de se positionner dans l'espace du savoir qu'il tisse avec ses semblables ;
- le système des arbres de connaissances permet à l'individu de déterminer son propre parcours pour atteindre son objectif.

La recherche action est menée à l'APP du Lodévois auprès de 32 personnes ayant un contrat de formation. Le groupe volontairement hétérogène (certaines personnes sont en situation d'illettrisme), comprend aussi les formateurs de l'équipe. Une installation permettant de communiquer à distance par ordinateur a été mise en place dans chaque antenne de l'APP (antenne Lodève, antenne Clermont l'Hérault). Deux postes clients peuvent se connecter sur le serveur situé au centre Sources à Montpellier. Un poste a également fonctionné à l'Arieda à Montpellier, organisme accueillant des personnes malentendantes.

Les objectifs de départ ont été atteints dans le temps prévu, les arbres ont vite poussé sans poser de réelles difficultés. Même si la qualité de l'arbre n'est pas des meilleures en raison de quelques erreurs techniques liées à la découverte du système, chaque participant a *formaté* ses compétences et connaissances, les a

visualisées et valorisées dans certains cas. Les échanges sont fréquents et facilités par la messagerie que propose le système (rappelons que les deux antennes de l'APP sont distantes de 20 km). Aujourd'hui il serait encore hasardeux de prétendre généraliser les conclusions de cette étude, cependant nous avons le sentiment d'avoir découvert et utilisé un outil innovant et performant. Le système permet de gérer les compétences au premier stade de son développement.

Il faut maintenant envisager son avenir. Aujourd'hui l'élargissement à d'autres organisations est souhaité par l'ensemble des participants. Un certain nombre de contacts sont en cours avec des entreprises volontaires ainsi que des organismes de formation, afin d'élargir les ressources de l'arbre et de développer les échanges.

Le centre Sources explore des pistes de développement, notamment pour mobiliser les compétences de formateurs au niveau régional et favoriser des rencontres autour d'échanges de pratiques.

Dans cette perspective, deux nouveaux sites expérimentent le dispositif auprès de leurs stagiaires. L'Ifad de Ganges et l'APP Paillade. A partir de leurs expériences nous pourrions lancer des contacts d'arbre à arbre.

L'APP du Lodévois, quant à lui, participera, dans le cadre du programme européen Léonardo, à

Les brevets à l'usage

Pour que l'arbre fasse sens pour la communauté qui le produit, il faut que les savoirs et savoir-faire de chacun, traduits en "brevets" dans le système, soient définis dans des termes similaires et selon des catégories partagées. Michel Authier et Pierre Lévy en proposent plusieurs. Celle dite de l'épreuve indique ce sur quoi l'individu qui entre le brevet se fonde pour affirmer qu'il possède cette compétence (autoproclamation, cooptation, expérience professionnelle, certification...). D'autres permettent de caractériser le domaine, le type de compétence et facilitent ainsi les comparaisons et les échanges au sein de l'arbre. En outre, la localisation des brevets dans l'arbre est elle aussi significative puisqu'elle traduit la chronologie des acquisitions et différencie les savoirs largement partagés (situés dans le tronc) de ceux qui sont moins représentés (branches puis feuilles). Une "banque des formations" liste les offres des membres du groupe de transmettre un savoir ou un savoir-faire, et une "valeur sociale" peut également être définie en fonction du nombre d'individus porteurs d'un brevet donné et/ou du nombre de sollicitations reçues à son propos. CBA

un projet conduit par la société Trivium, en collaboration avec le Cereq*, concernant un dispositif de validation des compétences européennes.

Marie-Laure Genton,
responsable de l'APP

...
2 - Entreprise créée par les concepteurs du système pour la commercialisation du logiciel.
3 - Centre académique de formation continue.
4 - Centre d'étude et de recherche sur l'emploi et les qualifications.

Quand l'éducation populaire investit l'insertion

Depuis le développement des dispositifs publics de lutte contre le chômage, les associations Peuple et Culture se sont investies dans ce secteur, en particulier dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Mais elles l'ont fait avec la philosophie d'éducation populaire qui leur est propre, tendant ainsi à faire émerger un mode d'approche spécifique. Ce sont ces particularités que l'étude menée par l'Union et présentée ici a cherché à formaliser.

* "L'insertion par l'économie - rôle et spécificités d'une association d'éducation populaire : quels freins et quels leviers ?", Blandine Sagot, Cathy Vivodtzev, nov. 1996 (disponible à l'Union).

avec le soutien de la Fondation de France et du ministère des Affaires sociales, l'Union Peuple et Culture vient d'achever la réalisation d'une étude* dont le double objectif était :

- l'analyse du rôle et des spécificités de l'éducation populaire dans le pilotage d'actions relevant de l'insertion par l'économie,
- l'identification des freins et leviers dans la mise en place de telles actions afin de les modéliser et d'en construire peu à peu les conditions de reproduction.

Pour ce faire, des sites d'observation ont été choisis parmi les actions des équipes de Peuple et Culture (voir encadré page 23).

Une phase d'enquête sur le terrain (sur la base d'entretiens avec les principaux acteurs concernés par chaque action) a donné lieu à

la rédaction d'une monographie par site dont l'analyse globale a permis de dégager les conclusions suivantes :

- L'économie n'est pas considéré comme une fin en soi mais comme un moyen pour parvenir à un objectif plus large d'éducation du citoyen. Il est donc associé à d'autres dimensions (sociale, culturelle, citoyenne...) qui font partie intégrante de l'action d'insertion.
- L'approche de l'éducation populaire s'appuyant sur une conception globalisante, l'action d'insertion n'est souvent qu'un élément dans un parcours temporel et thématique plus vaste, parsemé d'autres activités éducatives et/ou de développement de la personne (formation professionnelle, échanges internationaux...).
- La prise en compte du territoire est également très fortement res-

sortie de l'analyse de ces actions : le lien entre insertion par l'économie et développement local est clairement affirmé de même que la volonté à travers l'action d'insertion d'intervenir (sur) et de redynamiser des zones rurales ou urbaines souvent très dévitalisées.

- De plus, à la probable différence d'organismes de formation du secteur marchand, les associations Peuple et Culture intègrent dans leur action d'insertion une dimension politique qui se manifeste par un souci de décroiser des dispositifs, par trop catégoriels, dans la perspective de placer le cadre au service de l'individu (et non l'inverse), et par une volonté de résistance aux modèles dominants, voire de promotion de nouvelles formes/conceptions du travail et de l'insertion.

De cette philosophie brossée à grands traits, il découle des pratiques pédagogiques elles aussi bien spécifiques :

- une pédagogie active et participative orientée vers l'accompagnement global de la personne et vers un processus d'aide à l'autoformation individuelle et collective ;
- un souci de valorisation et de reconnaissance des compétences acquises, qu'elles soient professionnelles, théoriques ou expérimentelles ;
- un fonctionnement associatif souple adapté à la fonction d'insertion et un fort investissement personnel de la part des porteurs de projet.

on par l'économique

Les leviers ou éléments qui favorisent l'émergence et la réussite de telles actions sont de trois types :

- contextuels : le contexte politique local et sa capacité à organiser la concertation et la coordination apparaissent en effet déterminants ;
- organisationnels : ils relèvent de la capacité à convaincre et mobiliser une multiplicité de partenaires (institutionnels, associatifs...) et de financements (locaux, nationaux, européens...) ;
- pédagogiques : les résultats d'une action dépendent à la fois du profil des formateurs (polyvalence, professionnalisme, implication et force de conviction indispensables), de la pertinence de la démarche pédagogique, du contenu de la formation (à la fois technique et centrée sur la personne) et du facteur temps.

Si les éléments facilitateurs semblent assez directement liés à l'association elle-même (sa démarche, sa manière d'agir, son fonctionnement), les freins en revanche sont principalement le reflet de l'environnement politique, économique et social.

- Le cloisonnement des dispositifs publics : unanimement décrié, il

pèse lourdement sur la mise en place et le déroulement des actions. Mais, dans la précarité où se trouvent les associations, rares et difficiles sont les voies alternatives, et elles n'ont souvent d'autre choix que d'investir ces dispositifs, au risque de devenir de simples gestionnaires.

- La menace d'enfermement des secteurs de l'insertion dans une économie de seconde zone : induite par la tension permanente qui existe entre l'insertion et l'économie et renforcée par la précarisation des moyens des associations, cette tendance questionne la responsabilité du corps économique.

L'entreprise économique ne doit-elle pas légitimement remettre en cause son incapacité à assimiler des personnes dont le nombre croît chaque jour davantage ? ne doit-elle pas se penser au service de l'homme et donner au terme d'entreprise citoyenne un peu plus de sens ?

L'entreprise économique ne doit-elle pas légitimement remettre en cause son incapacité à assimiler des personnes dont le nombre croît chaque jour davantage ? ne doit-elle pas, enfin, se penser au service de l'homme et donner au terme d'entreprise citoyenne un peu plus de sens ?

Finalement, les résultats de cette étude mêlent amèrement des éléments réconfortants et d'autres plus alarmants.

Des éléments réconfortants parce qu'on retrouve bien dans la philosophie qui anime ces actions d'insertion par l'économie les

Les sites observés

- le Bari, restaurant d'insertion, à la Paillade, impulsé par l'Ifad Paillade ;
- le Parchemin, association de recyclage des déchets, à Limoux (Aude), impulsé par l'Ifad Espéraza ;
- le stage "responsable d'entreprise rurale", organisé par l'Ifad Ganges ;
- l'accompagnement de porteurs de projets économiques, réalisé par l'Ifad Lodève ;
- le projet de snack d'insertion, à l'initiative de Peuple et Culture Allier.

valeurs propres à l'éducation populaire, celles-là mêmes qui ont préfiguré à sa fondation, qui perdurent donc, donnent de l'unité et assurent une transversalité entre différentes thématiques, actions, modes d'intervention.

Mais des craintes aussi face aux menaces qui pèsent aujourd'hui sur les associations et aux effets qu'a eus et continue d'avoir sur elles la déréglementation sociale et économique que nous connaissons. N'est-ce pas en faisant preuve de toujours plus d'audace, de conviction et d'innovation qu'elles parviendront à sécuriser leur existence et à réduire l'écart entre cette société par bien des côtés inacceptable et celle, espérée, vers laquelle elles tendent ?

Cathy Vivodtzev

Aux origines de la rue de Valois

* Les affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1953-1969, *Edition complétée par Geneviève Gentil et Augustin Girard*, L'invention de la politique culturelle, Philippe Urfalino, La Documentation française, 1996.

Publiés sous les auspices du ministère de la Culture, et s'appuyant sur les recherches personnelles des auteurs, deux ouvrages parus récemment* sont l'excellente illustration de la philosophie de Raymond Aron pour qui « l'histoire est équivoque et inépuisable... ». Ils susciteront des débats passionnés au sein des associations d'éducation populaire et en particulier à Peuple et Culture. Ainsi, ils contribueront à tirer les meilleures ressources de notre mémoire

Malraux, appuyé par des fonctionnaires imaginatifs qui ont su utiliser et élargir leur marge de latitude en fonction d'opportunités bien impossibles à prévoir à l'avance. Autrement dit tout l'opposé d'un "appareil idéologique d'Etat" étendant ses tentacules à partir d'une doctrine mûrement réfléchie avec des agents zélés serviteurs de la culture dominante.

... Mais contradictoirement, pour affirmer son identité, le nouveau ministère devait se situer entre le ministère de l'Education nationale assorti de son puissant allié, la

la création provoque à lui seul le choc culturel ouvrant la voie à l'imaginaire collectif qui mettra fin au « mot hideux de province » (Malraux toujours).

L'ancien aviateur des Brigades Internationales en Espagne inaugure spectaculairement l'une des premières maisons de la culture à Grenoble, ville gérée par des opposants à la V^e République, et pourfend les députés d'ordre moral qui s'étaient indignés de la présentation de la pièce iconoclaste de Jean Genet *Les paravents* à l'Odéon. « L'Etat n'est pas fait pour diriger l'Art, mais pour le servir... »

Dans le même temps, Biasini* démontre son efficacité en bousculant les bastilles des Finances traumatisées par l'irruption d'un nouveau "ministère dépensier". Soucieux de théoriser son action, il rédige dès 62 une circulaire sur l'action culturelle. Faisant fi de l'histoire et de la sociologie des publics, il n'hésite pas à présenter « les maisons de la culture comme les établissements supérieurs d'une action culturelle dont les maisons des jeunes et de la culture assument la part primaire et secondaire... ». Dès lors, la machine bureaucratique est en route et les rapports d'inspection ne pourront que conforter ce partage des tâches en rejetant dans les ténèbres extérieures les associations d'éducation populaire a priori soupçonnées



collective et, en même temps, à élaborer des objectifs d'action en correspondance avec les défis de notre temps.

Tout d'abord notre mémoire collective. Les deux ouvrages confirment une idée-force : né par les hasards de l'histoire, le ministère des Affaires Culturelles a existé essentiellement par le verbe exalté et exaltant d'André

Ligue de l'Enseignement, et le secrétariat à la Jeunesse et aux Sports qui, à la même époque, lançait une ambitieuse loi-programme d'équipement socio-éducatif dans le cadre du 4^e Plan. Résultat : le ministère nouveau-né sera celui « du dialogue invisible et sacré avec le créateur » (Malraux).

Nul besoin d'enseignants ni d'animateurs, l'affrontement avec

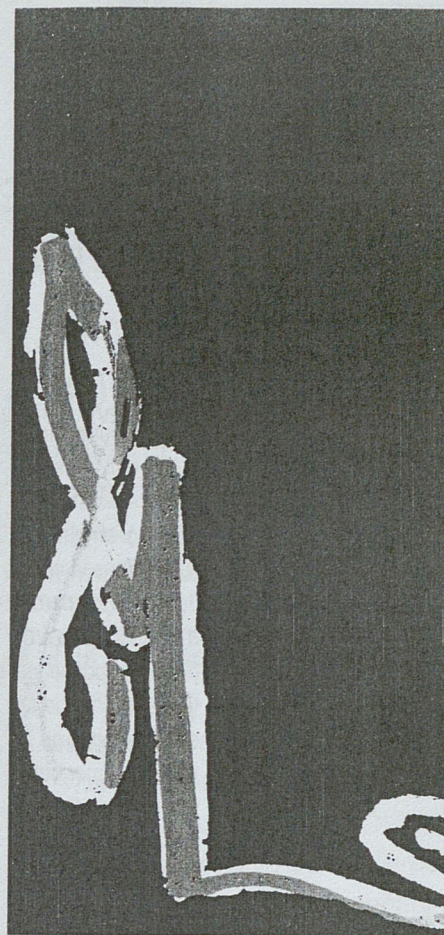
1 - A l'époque, nouvel administrateur venu du corps d'outre-mer.

d'amateurisme et dont les modestes ambitions ne peuvent avoir de rapports avec la conception tragique d'un écrivain-ministre affrontant, par l'œuvre d'art, « le sexe, le sang et la mort ».

Philippe Urfalino démontre fort bien comment cette orientation vers le modèle du "choc collectif" s'oppose au modèle de l'éducation populaire de contamination par contiguïté. Le premier repose sur des motivations purement artistiques et individuelles par le canal de la révélation. L'éducation populaire suppose la prise en compte d'un milieu et de la demande explicite, pour un "apprentissage par contiguïté" au risque d'un détour stratégique par des productions de moindre ambition. L'action des différents ministères, de droite ou de gauche, sera durablement imprégnée par cette volonté de promouvoir la création professionnelle. Certains d'entre eux comme Duhamel, des administrateurs comme Dominique Wallon, le département des études et recherches conduit avec Geneviève Gentil et Augustin Girard, contribuent à promouvoir dans les idées et dans l'action le concept de développement culturel tel qu'il avait été élaboré par Dumazedier et popularisé par la brochure "Planification et éducation populaire" dès les années 60. Mais ils se heurteront à l'énergie cinétique d'un navire administratif devenu le ministère

des artistes... même si Jack Lang accorde droit de cité à la vidéo, au rock, à la bande dessinée mais ne soutient pas les efforts de Dominique Wallon et Bernard Gilman à la direction du développement culturel qui sera d'ailleurs supprimée.

Mais les deux ouvrages, s'ils nous permettent une analyse lucide, ne conduisent pas pour autant à un constat désolé. Cette traversée du désert, au niveau politique, entre le ministère et les fédérations d'éducation populaire, n'a pas pour autant empêché la réflexion commune. Le colloque de Bourges (1965) a été la séance inaugurale et le serment du jeu de Paume au cours duquel chercheurs en sciences sociales, décideurs, militants et planificateurs ont signifié au pouvoir leur volonté de combattre pour une véritable politique de démocratisation culturelle, héritière des Droits de l'Homme, du Front populaire et de la Résistance². Durant trente ans, par-delà les aléas politiques, cette volonté de réflexion s'est maintenue et s'est incarnée dans des réalisations remarquables avec le soutien de Directions Régionales de l'Action Culturelle. En ce qui concerne Peuple et Culture, cet "apprentissage par contamination" s'appelle les créations d'Armand Gatti à Tulle, la Boutique d'Écriture de la Paillade, l'Art moderne de Pont-en-Royans... et beaucoup d'autres qui n'ont certes pas bénéficié de la médiatisation des



festivals mais sont porteurs de promesses, de nouvelles aurores pour exprimer les angoisses et les ferveurs du monde prodigieux qui naît sous nos yeux !...

... Les relations fonctionnelles qui se sont à nouveau établies entre la Délégation au développement et aux formations et nos fédérations seront-elles à l'origine d'une politique publique au sens noble du mot, c'est-à-dire au service du public ? Fermement appuyées sur les collaborations déjà nouées avec certaines Directions Régionales des Affaires Culturelles, les associations d'éducation populaire sauront relever le défi.

Jean-François Chosson

2 - Organisé par la direction des études de Peuple et Culture sous l'impulsion de Joffre Dumazedier, cette rencontre a marqué l'avènement du concept fécond de développement culturel.

Restons vigilants

Mis en cause dans un article publié dans nos colonnes (et dans celles de la Ligue de l'Enseignement) sous le titre "Censurons la censure", Jacques Bompard, maire (FN) d'Avignon nous a adressé le droit de réponse suivant (extraits) : "Je ne puis laisser dire à la Ligue de l'Enseignement et à Peuple et Culture qu'à Orange les entraves aux libertés culturelles se multiplient et que des livres seraient censurés à la bibliothèque municipale.

Cela est faux. Nul n'a jamais pu prouver cette assertion, alors qu'au contraire, nous avons fait constater par huissier que les ouvrages prétendument interdits par tel ou tel média étaient bien sur nos rayons depuis de nombreux mois." (...)

Nous tenons à préciser, pour notre part, que cette mise en cause se basait sur les conclusions d'un rapport d'inspection établi par le doyen de l'inspection générale des bibliothèques, conclusions reprises par le Ministre de la Culture lui-même et relayées par la presse nationale.

Si, aujourd'hui, ce que nous ne contestons pas, ces dits agissements ont été réparés et les livres en question réintégrés sur les étagères de la bibliothèque, c'est sûrement que nos diverses dénonciations auront porté leurs fruits... Restons donc vigilants !

C'est ce que les agents du ministère de la Culture nous ont invités à faire en rejoignant le "Collectif culture" qu'ils viennent de créer.

Stage EM 1^{er} degré

du 26 au 30 mai 1997 aura lieu un stage d'entraînement mental 1^{er} degré co-animé par Gérard Buisine et Dominique Cresson. Une initiative qui devrait relancer la formation à l'entraînement mental au sein de Peuple et Culture.

Culture et Développement

vient de publier un "Guide des échanges culturels France-Afrique". Plus de 500 adresses et contacts sont rassemblés dans cet ouvrage pour relier et conforter les actions réalisées, clarifier les rôles des partenaires et faciliter les contacts avec les institutions. A commander au 9 rue de la Poste, 38000 Grenoble, au prix de 140F.

Rapports en stock

Plusieurs rapports sont disponibles sur demande à l'Union Peuple et Culture :

- "Transition vers l'emploi en milieu rural : promotion de l'auto-emploi et des micro-entreprises", rapport final d'expérimentation, Virgile ;
- "Le suivi-accompagnement personnalisé : un atout pour l'insertion professionnelle des femmes en difficulté", action innovante Délégation régionale aux droits des femmes et Direction régionale de la formation de l'emploi et la

formation professionnelle, Blandine Sagot, Peuple et Culture Languedoc-Roussillon ;

- "Le choix du statut associatif pour la création d'entreprises en milieu rural", FNDVA expérimentation, Ifad Ganges.

Du côté des livres

Des jeunes et des associations, ouvrage collectif sous la direction de Bernard Roudet (L'Harmattan, 1996) rassemble plusieurs réflexions et analyses et s'organise autour d'un double questionnement : l'engagement associatif des jeunes et le rôle des mouvements de jeunesse.

Des pieds et des mains

Peuple et Culture Haute-Normandie vient de mettre en place un atelier d'expression corporelle, dit "Des pieds et des mains", dans le cadre de la formation BEATEP, ainsi qu'un cours d'arts martiaux chinois ouvert à tous. Un objecteur, féru de différentes disciplines martiales et d'acrobatie, a défini un contenu pédagogique en concertation avec le directeur de formation à partir d'un mélange judicieux de techniques de Capoeira (danse martiale d'improvisation), de mouvements respiratoires d'assouplissement issus du Qi-gong chinois et de quelques séquences basiques d'acrobatie venues du cirque. Cet atelier a pour but d'élargir la vision de chacun sur son

propre corps et sur celui de l'autre, de stimuler la dynamique de groupe et de se relaxer au travers de disciplines rythmées et originales. En parallèle, un travail de recherche sur "l'aspect culturel des arts martiaux" a débuté, cherchant à développer cet aspect dans l'esprit de l'éducation populaire et à mettre en avant les bienfaits que peuvent apporter ces disciplines dans la réalisation de soi.

Toute personne ayant une connaissance ou un avis à partager sur la question est cordialement conviée à les partager en contactant Mehdi Becquet à Peuple et Culture Haute-Normandie : 02 32 83 25 77.

Du côté des livres (suite)

Pour ceux qui ne le sauraient pas encore, Geneviève Poujol, en collaboration avec Madeleine Romer, a publié un *Dictionnaire biographique des militants* (L'Harmattan, 1996). Ce dictionnaire réunit 548 biographies de militantes et militants dans le domaine de l'éducation populaire et de l'action culturelle. Ces militants n'ont pas été choisis en fonction de leur notoriété mais en fonction de leur rôle d'initiateurs d'idées, de méthodes ou d'institutions. Des femmes et des hommes qui ont tous contribué à ouvrir l'éducation et la culture à des publics nouveaux et surtout à des publics délaissés par les institutions éducatives et culturelles classiques.

Les RDV de l'international

- Deux stages "Internet" à l'initiative de l'OFAJ :
- du 23 au 28 février à Berlin ;
- du 4 au 11 mai à Bauduen (Var).
- "Multi-Média", du 15 au 22 juin à Evian, à l'initiative de l'OFAJ
- "Le concept de frontière", du 20 au 28 septembre, à l'initiative de l'Union Peuple et Culture (lieu à préciser).

Du côté des livres (fin)

Elisabeth Caillet vient de publier aux Presses universitaires de Lyon un ouvrage intitulé *A l'approche du musée, la médiation culturelle*. Elle viendra en débattre au siège de l'Union dans le cadre du groupe culturel le vendredi 7 mars au matin. Pour tout renseignement, contacter : Catherine Beaumont au 01 49 29 42 80.

Documenta X (projet de voyage)

Le groupe culturel prévoit d'organiser 2 voyages d'étude à Kassel pendant la documenta X (été 97). La Délégation au développement et aux formations du ministère de la Culture devrait être partenaire de ces voyages qui seraient ainsi ouverts en priorité aux membres du Conseil culture-éducation populaire (des représentants du ministère de la Culture et des principales fédérations d'éducation populaire). Pour tout renseignement, contacter C. Beaumont à l'Union.

Réseau

Le Conseil d'administration de l'Union Peuple et Culture a entrepris de travailler à la réactualisation/réaffirmation du projet de notre association et au mode d'organisation nationale susceptible de le servir au mieux.

Il ne s'agit pas d'une remise en cause - les valeurs de nos fondateurs sont toujours celles qui guident notre action

- mais plutôt de la nécessité, face et peut-être à cause des difficultés financières que traversent actuellement les associations suite au désengagement des pouvoirs publics, de réaffirmer collectivement notre rôle dans la société ainsi que les valeurs que nous défendons : car le risque est grand aujourd'hui de voir l'action éducative et culturelle qui est la nôtre livrée à une application aveugle et outrancière des seules lois du marché.

Ce travail n'est pas finalisé - les groupes qui composent notre réseau doivent encore s'en saisir - mais trois axes prioritaires d'action et de réflexion ont d'ores et déjà été tracés :
- l'exception associative française face aux modèles anglo-saxons de plus en plus dominants ;

- une conception large de la culture comme action d'interpréter le monde et, partant, de contribuer à le transformer ;

- la défense des droits humains fondamentaux et la lutte contre l'établissement de fossés culturels, éducatifs, sociaux, etc.

Des mesures concrètes en découleront dont nous nous ferons ici l'écho.

peuple
et **Union**
d'associations
d'éducation populaire
culture

108-110 rue Saint Maur
75011 Paris
Tél. : 01 49 29 42 80
Télécopie : 01 43 57 62 42

Associations adhérentes :

- Peuple et Culture Allier

BP 422

03107 Montluçon cedex

Tél. : 04 70 03 94 07 - Télécopie : 04 70 28 54 44

- Peuple et Culture Corrèze

rue Louis Mie

19000 Tulle

Tél. : 05 55 26 32 25 - Télécopie : 05 55 26 88 95

- Peuple et Culture Haute-Normandie

2 rue Saint Gorgon - BP 5

76380 Canteleu

Tél. : 02 32 83 35 77 - Télécopie : 02 32 83 35 78

- Peuple et Culture Languedoc-Roussillon

6 rue du Clos René

34000 Montpellier

Tél. : 04 67 92 12 80 - Télécopie : 04 67 92 41 13

- Peuple et Culture Loire-Atlantique

3 rue de Rieux

44000 Nantes

Tél. : 02 40 48 42 37 - Télécopie : 02 40 48 42 61

- Peuple et Culture Puy-de-Dôme

3 rue Gaultier de Biauzat

Tél. : 04 73 36 05 36 - Télécopie : 04 73 36 38 36

- Peuple et Culture Tarn et Garonne

Ancien Collège

Maison de la Culture

82000 Montauban

Tél. : 05 63 63 11 31

Associations affiliées :

- Accueil Paysan

9 rue de la Poste

38000 Grenoble

Tél. : 04 76 87 73 75 - Télécopie : 04 76 87 73 21

- Asfodel

Le Pradel

07170 Mirabel

Tél. : 04 75 36 74 34 - Télécopie : 04 75 36 76 02

- Association pour la création

de Peuple et Culture en Rhône-Alpes

C/O Gérard Chagniel, 170 galerie Arlequin - Apt. 8419

38100 Grenoble

- CREFAD

9 rue Sous les Augustins

63000 Clermont-Ferrand

Tél. : 04 73 31 50 45 - Télécopie : 04 73 31 15 26

- Maison des Jeux

9 rue de la Poste

38000 Grenoble

Tél. : 04 76 43 28 36 - Télécopie : 04 76 43 43 07

- Relier

9 rue de la Poste

38000 Grenoble

Tél. : 04 76 87 73 75

Télécopie : 04 76 87 73 21

**Les IFAD de PEC
Languedoc-Roussillon**

- Ifad Institut : 18 Av. de Maurin

34000 Montpellier

Tél. : 04 67 92 30 36 - Télécopie : 04 67 92 50 44

- Ifad Espéraza - Place Elie Sermet

Zone artisanale - BP 46

11260 Espéraza

Tél. : 04 68 74 28 84 - Télécopie : 04 68 74 25 55

- Ifad Ganges - Maison de l'Entreprise

Place Jules Ferry

34190 Ganges

Tél. : 04 67 73 64 05 - Télécopie : 04 67 73 58 83

- Ifad Lodève-Gignac - 10 bis rue de la Sous Préfecture

34700 Lodève

Tél. : 04 67 44 10 66 - Télécopie : 04 67 44 25 12

- Ifad Nîmes - 36 rue Florian

30000 Nîmes

Tél. : 04 66 23 23 45 - Télécopie : 04 66 23 20 54

- Ifad Paillade - Cité Uranus - Apt 546

rue de Bari

34080 Montpellier

Tél. : 04 67 45 51 10 - Télécopie :

04 67 03 41 69