

UNIVERSITE ALTERNATIVE  
 COMME UTOPIE CONCRETE

S'agissant d'un "nouvel ordre éducatif", deux questions peuvent polariser la démarche. Première question : Que dire ? Qu'en dire ? Ou que redire ? Seconde question : Que faire et comment faire ?

Bien sûr, ces deux questions sont interférentes. Des manières de dire préparent à des manières de faire et c'est pourquoi des discours précèdent, proposent, programment généralement des parcours : "au commencement était le verbe". Mais aussi : des manières de faire élaborent, élucident, engendrent d'autres manières de dire : "au commencement était l'action". D'où deux chemins pour la quête d'une alternative en "nouvel ordre éducatif". Le premier : comprendre d'abord pour réussir ensuite ; le second : réussir pour comprendre ou encore mieux "réussir et comprendre", selon la consigne argumentée par Jean Piaget.

"Réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés ... et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action." (Jean PIAGET. Réussir et comprendre. P.U.F., 1974, p.237).

Sous ces auspices, la présente contribution se limite à un triple propos :

1. Explorer une seconde voie, celle qui remonte du "faire" au "dire", moyennant l'hypothèse que d'ores et déjà tout ou à peu près tout a été dit voire redit. Si on empile les uns sur les autres les dossiers Unesco sur "l'éducation permanente", le dossier OCDE sur "l'éducation récurrente", les dossiers du Conseil de l'Europe sur "l'éducation des adultes", les dossiers ça et là des innovations universitaires (scandinaves, britanniques, allemandes, nord-américaines, etc.), on dispose de toutes précisions et même de toutes recommandations nécessaires et suffisantes à la prospection d'une alternative. Inutile de redire ce qui a déjà hautement été dit en des milliers de pages.

2. Mais ceci dit : que faire et comment le faire ? A cette question le propos est de répondre par une utopie concrète. Qu'est-ce qu'une utopie, en effet, -une fois décapée des acceptions péjoratives qui sont, à raison ou à tort, infligées- sinon un "projet imaginaire de société alternative". C'est du moins la définition à laquelle je me tiens depuis que je cultive un certain nombre d'utopies sauvages, écrites ou pratiquées d'ailleurs. Et n'omettons pas la consigne donnée autrefois par Frydond Ruyer, consigne selon laquelle cette culture des utopies pourrait et même devrait devenir un "exercice universitaire et obligatoire". (R. RUYER. L'Utopie et les utopies, P.U.F., 1950, p.123)

3. Le propos enfin est de limiter le champ opératoire selon trois dimensions. Dans le temps : le quadriennat 1976-1980, pour deux raisons qui seront explicitées. Dans l'espace : l'aire culturelle de l'AUELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française). Dans la problématique : celle d'une éducation et d'une promotion d'adultes, acteurs sociaux ou/et praticiens professionnels se signalant par leur créativité sociale, socio-économique ou socio-culturelle, s'investissant dans une studiosité par alternance et s'adonnant à une recherche-action portant précisément sur prestations ou performances de leur créativité antécédente, concomitante ou subséquente.



Deux parties :

- I. Une restitution globale
- II. Un septénaire de paramètres.



### UNE RESTITUTION GLOBALE

#### 1. 1976-1980 ? Pourquoi ?

Voici d'abord les raisons du découpage quadriennal, bien que l'expérience en cause date maintenant de deux bonnes décennies.

A l'automne 1976 se tenait à Paris (à l'Unesco) le XXVI<sup>e</sup> congrès de l'Alliance coopérative internationale, vénérable institution, qui depuis 1895 égrène la série assez unique de ses congrès rassemblant représentants des entreprises coopératives de l'oecumène, entreprises coopératives, c'est-à-dire basées sur un triple principe: de créativité (self help), de solidarité (mutual aid), de subsidiarité (self reliance) et entreprises tous terrains (artisanal, industriel, agricole, agro-industriel, commercial, bancaire, etc.etc.) Ce congrès de 1976 voulait mettre en discussion l'éventualité d'un Institut international d'études et de recherches correspondant à cette triple matrice et à cette diversité de terrains, et nos considérations préliminaires avaient même évoqué le label d'une "Université Coopérative Internationale" (U.C.I.) Comme ces assises se tenaient en France et à Paris, on jugea opportun de me confier la présentation du dossier puisque j'étais aussi universitaire, français et parisien. L'occasion fit le larron que je suis devenu en promouvant ledit label et en médisant son utopisation assez téméraire avec les virtualités concrètes de notre expérience collégiale antérieure.

Cette expérience elle-même avait été conçue puis incubée dans le sein maternel de l'EREES (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales), établissement d'enseignement supérieur connu par ses scores au "palmarès des Universités" (Le Monde). Après d'un Centre de cette Ecole (Centre de Recherches Coopératives) et pour les besoins de la cause avait été suscité un Collège Coopératif (Paris) lequel avait essaimé ultérieurement dans des collèges régionaux (aujourd'hui sept collèges régionaux) ou même dans l'aire culturelle partiellement ou entièrement de langue française. Dans cet ensemble intercollégial avaient été testés méthodes, régimes, étages reproduisant pour des parcours culturels spécifiques leur aménagement et leur architecture, le triple principe de créativité, de solidarité, de subsidiarité en vigueur dans les parcours économiques des entreprises coopératives. Cette expérience s'était déroulée intra muros, à l'intérieur de l'Ecole. Mais elle prenait de telles proportions qu'elle devait envisager son transplant extra muros sous des formes décentralisées ou plus exactement dé-capitalisées, plus radicalement endogènes, moins dépendantes des temps et des espaces classiquement assignés à la formation, donc moins formelles ou plus informelles, la formalisation optimale et minimale s'avérant, à la limite, nomade et saisonnière.

L'utopie initiale aura été de combiner offres ou demandes de cette double alternative : la coopérative et l'universitaire. Un recueil à'a documentée (Livre Blanc d'une Utopie. Le projet d'une U.C.I., sept. 76-sept. 77). U.C.I. = Université Coopérative Internationale. C'est l'étiquette de notre utopie.



## 2. Nomade et saisonnière

(100-77)

Cette première année du quadriennat/avait déjà propulsé "l'utopie". A quelques-uns nous étions même assez allergiques au fait de triturer et retriturer ce projet dans des rapports ou contre-rapports, commissions et sous-commissions se renvoyant la balle. Nous étions même assez convaincus que, seule, une action pouvait et devait éclairer nos pensées, et une action avec les moyens du bord même s'ils étaient des moyens pauvres. Nous avons donc convoqué les volontaires à cette aventureuse expédition en leur offrant -frais partagés- quelques journées de brain storming. C'était Saint Maximin de Provence, à l'automne 1977. Nous nous sommes retrouvés une centaine, venus d'un peu partout. Nous avons établi une plate-forme et décidé sa mise en oeuvre dès l'année suivante, notre visée étant, entre autres, une université nomade et saisonnière : hiver en Afrique nord ou sud saharienne, printemps en France, été en Amérique latine, automne au Québec. C'est du moins la configuration qui ressort, après trois années d'exercice. En fin 80, en effet, nous nous trouverons avoir réalisé 3 ans x 4 saisons = 12 universités saisonnières x 4 semaines = 48 semaines groupant chacune de 50 à 500 participants, chacun de ses participants étant agrégé à un groupe et chacun de ces groupes se coordonnant à un collège ou à un regroupement collégial. Au total : aujourd'hui, un peu plus d'un millier d'acteurs sociaux adultes, impliqués dans autant de recherches-action et assistés par une centaine de "personnes-ressources" préposées aux auscultations ou aux consultations propices à ces parcours.

Commenter comment chacune de ces 48 semaines a été montée, ce que fut sa thématique ou son audience, ce que sont leurs résultats et comment un écart les sépare parfois de leurs intentions est d'autant plus contre-indiqué ici que le voyage serait d'autant plus long et tortueux, de l'une à l'autre étape de ce grand tour d'un petit monde. L'essentiel est que le pari ait été tenu, le défi relevé, la démonstration accomplie: du fait que c'est réalisé, c'est donc que c'était possible. Comme le disait — l'aphorisme scolastique: ab actu ad posse valet consecutio. Ou comme, a contrario, le proclamait Fourier : "L'incrédulité aux choses grandes et belles, c'est-à-dire d'une utilité universelle, est souvent leur seule impossibilité. On commence par dire cela est impossible pour se dispenser de le tenter et cela devient impossible en effet puisqu'on ne le tente pas" (Cahiers manuscrits). Avis donc aux "impossibilistes".

## 3. Une méthodologie de projet

Chemin faisant, nous aurons, bien sûr, raffiné nos méthodologies. La base en est le projet personnel donc un contrat de projet, son hypothèse étant que pour un adulte en état de maturité quelque peu créative sa formation s'accomplit par la production d'une recherche qui lui soit personnelle plutôt que dans la consommation des enseignements d'un autre, surtout si cet adulte n'a pas été partie prenante à la programmation d'une telle consommation. Le postulat est évident: c'est qu'un tel projet peut être détérioré en chaque cas. Cette exhumation puis cette modélisation supposent évidemment une assistance spécifique de type maïeutique plutôt que professoral, donc des types de jeu et d'entrée en jeu tant pour le professeur, qui est plutôt un ex-professeur, que pour l'étudiant, qui est plutôt un post-étudiant. Il y a des règles du jeu en cette co-opération d'adultes et elles jalonnent les séquences de cette co-éducation réciproque: un ex-professeur devenant maïeuticien joue le jeu avec un post-étudiant devenu partenaire, un jeu synergique dans



et pour une co-production. Encore convient-il d'en faire l'apprentissage. Cela, nous l'avons appris et nous l'apprenons sur le tas, échangeant nos pratiques, rectifiant nos tirs, validant ou invalidant nos premières approximations, voire théorisant peu à peu nos démarches. Pas trop: il y a loin de la coupe de la théorie aux lèvres de la pratique, et si la première peut être une science ou quasi science des manières de dire, la seconde est surtout un art des manières de faire. Et comme dit le proverbe chinois, ou japonais : "j'entends j'oublie, je vois je retiens, je fais je comprends". Au pied du mur, comprendre c'est réussir à faire et faire comprendre c'est réussir à faire faire. Un lot de textes - articles ou ouvrages-n'en a pas moins tenté d'exprimer ce labeur. Cf. H.D. Apprentissage I, Apprentissage II (bientôt Apprentissage III) aux Editions ouvrières et passim dans les livraisons trimestrielles de nos Archives (Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement).

4. Du projet à l'entreprise

Comment agréger sans les grégariser ce millier de parcours, cette centaine de personnes-ressources, ces dizaines de groupes de base, éclatés comme ils le sont aux quatre horizons soit de l'hexagone soit d'une demi-mappemonde ?

De deux manières. D'abord par des regroupements collégiaux, d'autre part par des itinérances. La référence concrète de cette utopie aura été le régime des compagnonnages, sa stratégie de formation sur le Tour de France et la plausibilité de cette stratégie de par l'organisation des "cayennes".

En suivant la pente des cellules demandeuses et en nous conformant à la diversité de leurs voisinages, nous avons donc accompagné l'émergence de collèges ou d'antennes collégiales groupant les projets et regroupant les groupes. Aujourd'hui sept collèges-cayennes en France (région parisienne, Pays de Loire, Est, Bourgogne, Rhône-Alpes, Sud-Ouest, Provence) et une autre demi-douzaine hors hexagone (Afrique nord et sud saharienne, Amérique latine, Québec), le tout inégalement édifié et encore en chantier. Ce sont d'ailleurs ces cayennes élémentaires qui, par la consistance de leurs propres activités, forment les points d'appui pour l'organisation, ici ou là, des semaines offertes à notre université des quatre saisons. Et inversement : une telle organisation est un tremplin pour une activation ou une réactivation de la "cayenne". Certaines sont des associations de facto. Le plus souvent elles se dotent d'une personnalité morale (association coopérative à but non lucratif) leur permettant de mettre à l'épreuve leur créativité d'entreprises culturelles; rien de tel que d'avoir à inventer des moyens pour corroborer les fins à atteindre.

Quant aux itinérances, elles prennent peu à peu leur allure de croisière. Sans succomber aux délires fouriéristes sur les "bandes de chevalerie errante", les navettes se font de plus en plus fréquentes, de région à région et même de continent à continent. L'homo UCI est un homo viator, un homme voyageur. Depuis douze ans, l'Unesco, rendue attentive à la valeur de telles itinérances, organise chaque année des "voyages pour responsables d'éducation de travailleurs". Nous n'avons pas puisé dans cette opportunité. Mais nous avons tenté d'en réaliser l'équivalent. Il est vraiment extraordinaire de constater la gamme des opportunités créées ou saisies pour réaliser de telles itinérances, génératrices elles-mêmes d'échanges documentaires, de correspondances nourries, de visiteurs re-visités, d'actions conjointes ou d'appuis réciproques.

C'est que, l'un dans l'autre, emmêlant prochain et lointain, chacun se tricote ou se tisse son réseau en miniature et quelque chose comme sa propre université de poche, celle qui, lui étant radicalement personnelle, l'universitarise en l'universalisant. Ce n'est encore qu'un début. Mais c'est un début.



### 5. Turbulence et ancrages

Cette turbulence risquerait l'anomie si elle ne s'équipait d'ancrages.

Le premier est l'ancrage professionnel. Chacun des collèges ou antennes collégiales l'obtient par une synergie cultivée sur son propre terrain géographique et thématique avec l'ensemble professionnel correspondant à notre champ disciplinaire et interdisciplinaire: celui que, en souvenir de Charles Gide, nous avons nommé l'Economie Sociale, c'est-à-dire celui de ces entreprises d'un tiers secteur qui sont les composantes (coopérative, mutuelle, associative, communautaire, participative) de cette Expérience.

Parfois cet ensemble professionnel ou interprofessionnel est déjà organisé et la cayenne y cherche -voire y trouve- un appui. Parfois il ne l'est pas encore et la cayenne tient lieu d'un arc-boutant pour qu'il le devienne. Dans un cas comme dans l'autre il y a place, et largement, pour la synergie qui serait collatéralement propice à la mémorisation des patrimoines, à la conscientisation des conjonctures, à la prospection des horizons. Y compris en dysfonctionnant comme intellectuels "vagabonds" plutôt qu'en fonctionnant comme intellectuels "organiques", pour reprendre et inverser l'axiologie de Gramsci ... Les organisations professionnelles disposent pour ce fonctionnement de leurs propres bureaux d'études comme de leurs propres dispositifs de formation. Et les vagabondages d'un dysfonctionnement au fil des créativités non enrégimentables ne sont-ils pas finalement une manière de les servir sans s'asservir ?

Il n'est pas exclu que cet ensemble professionnel fonde quelque chose comme une fondation ad hoc qui serait pour les Pratiques d'Economie sociale ce que la Fondation des Sciences politiques a été en France pour l'Institut des sciences du même nom. De même, au plan international, d'autres fondations ont déjà été démarchées, manifestant leur intérêt ou même envisageant leur implication.

### 6. Ancrages universitaires

L'autre ancrage est l'ancrage universitaire. Trois années (1977-80) auront été à peine suffisantes pour avancer cette négociation. Celle-ci a été cautionnée par la solidarité de la Présidence de l'Ecole -EHESS- berceau de l'expérience pour obtenir l'alternative recherchée dans un Réseau (Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales - RHEPS). Réseau interuniversitaire dans lequel chaque université décide, en toute autonomie, de susciter chez elle la filière correspondante, son équipement, son accréditation (sous forme d'un diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales - DHEPS). Péripéties plus ou moins rapides, plus ou moins efficaces qui supposent : journée(s) d'études initiales, discussions de l'alternative et de sa fiabilité, recrutement d'un groupe-pilote, formation d'un Conseil scientifique, établissement des statuts, agrément de ces statuts par le Conseil d'Université, prospection "professionnelle" et régionale, conditionnement bilatéral entre cette université et le réseau, allas de budgétisation, mise en oeuvre d'une phase expérimentale ... Maintenant, la plupart du temps, les démarches abouties dans une université médient les démarches engagées dans une autre ... A l'instant où j'écris, téléphone de Dakar demandant d'urgence des dossiers-typa pour une mise en oeuvre sur le point d'aboutir ..



d pour  
s-f u d'

Et le tout... nonobstant démarches ultérieures pour interconventionner ces conventions bilatérales puis plaider cet interconventionnement auprès de qui de droit en obtenir l' "accréditation", au double sens du terme : au sens académique, au sens financier ... Nous avons fait nôtre l'axiome-titre de M. Crozier : "On ne change pas une société par décret". Un simple décret aurait été plus simple pour innover de haut en bas. Nous préférons innover de bas en haut. Une certaine lenteur est le prix à payer pour qu'une utopie instituant devienne organiquement, optimalement et si possible minimalement instituée. Nous préférons tricoter notre maillot, plutôt qu'en faire emplette au supermarché des Intendances. Confectionner notre pudding plutôt que nous le faire livrer par la pâtisserie suprême.

"La preuve du pudding c'est qu'on le mange", assure l'humour britannique. Et, du moins, preuve est déjà faite que notre pudding est de plus en plus comestible : une douzaine d'universités françaises, une autre douzaine hors hexagone sont actuellement ou virtuellement en voie de l'inscrire sinon à leur menu du moins à leur carte.

7. Encore plus concrètement ?

Pourquoi pas? Et pourquoi pas un concret exotique ? Celui du Québec, par exemple, et dans l'une de ses universités.

Tout au début de ce quadriennat, j'avais été invité à l'Université de R., une université dite "périphérique", ce qui ne l'empêche pas d'être agissante et plus particulièrement de prendre au sérieux sa troisième mission, le service du milieu régional et de son développement, selon l'appel lancé à Uppsala par le Directeur de l'Unesco :

"Participer à des tâches collectives, apprendre des populations autant que par des études savantes devrait donc constituer une des fonctions nouvelles de l'Université.

"Mais il lui faut, pour cela, renoncer à la position à laquelle elle s'est parfois tenue, de citadelle où, telle une garnison retranchée à l'abri des hautes murailles, un petit nombre de détenteurs du savoir s'isolaient, semblant refuser de partager la connaissance qui fondait leur pouvoir" (28 octobre 1977).

Quand cet appel fut prononcé à Uppsala, où je me trouvais avec A.M. M'Bow, j'aurais pu déjà lui évoquer un écho anticipé à l'Université de R. A vrai dire, la région était propice : région menacée par une désaffectation qui lui avait été promise dans une planification savante; mais des acteurs sociaux s'étaient rebellés contre ce développement-déménagement qui leur avait été assigné, et une mobilisation endogène avait élaboré un développement-aménagement (celui dit des "Opérations Dignité") pour lequel elle escomptait l'alliance de sa micro-université. L'ancrage a suivi à peu près les méandres sus-mentionnés mais selon une alacrité remarquable. Un recteur magnanime avait pris les dispositions adéquates. Une équipe interdisciplinaire avait réuni une demi-douzaine de jeunes "profs" volontaires pour cette innovation. Une cohorte exigeante avait fait acte de candidature. Et dès 1975 une expérience-pilote avait pris le départ sous la forme d'une CRAEQ (Coopérative de recherche-action de l'est du Québec). Son Livret de fondation (200 pages) demeure un modèle du genre : nous l'avions rédigé tous ensemble lors d'une session initiale de 3 semaines intensives. Après cette CRAEQ n° 1, une réaction en chaîne a suscité les n° 2, 3 et suivantes. Et en septembre 1978, en U.C.I. d'automne, nous étions 500 à "occuper" studieusement l'Université dont, pour une semaine, le recteur nous avait livré la logistique. Les Actes de cette semaine sont maintenant publiés (Animation sociale. Entreprises communautaires et coopératives. Montréal, éd. A. Saint Martin, 1979, 380 p.). Leur lecture sera démonstrative de la performance.



Ajoutons qu'un des plus actifs protagonistes de ces semaines aura été une CRAEQ n° 3 située, comme elle aime à le proclamer, "à la périphérie de la périphérie". Nous nous y rendions en 1976-77, en équipe interdisciplinaire, par un petit avion frété par l'Université, pour y être accueillis par une vingtaine d'acteurs-chercheurs retranchés sur leur terroir. C'était leur condition: ne pas venir dans les murs et sur le campus de l'Université, mais que l'Université sorte de ses murs pour aller les rejoindre ... et co-produire avec eux ... une co-production singulièrement laborieuse, intensément entraînée et occasionnellement festive ... Y compris et jusqu'à la convivialité de la "cabane à sucre"...

Voici que cette semaine/je reçois un journal québécois rendant compte d'un "sommet économique régional", dans ce comté. Et il stipule: "S'appuyant sur une vaste documentation rassemblée par le Groupe de Recherche-Action (il s'agit de CRAEQ 3), organisme à but non lucratif composé de jeunes universitaires (sic) spécialisés dans le développement régional, c'est, en fait, un véritable plan de développement qu'ont adopté les participants à ce sommet". (Le Soleil 28.4.1980) ... Développement-aménagement préparé, suscité, programmé par ce qui est devenu un laboratoire endogène et intégré, surgescence universitaire dans laquelle les auteurs de la recherche sont aussi protagonistes de l'action...

... Ce qui ne va pas sans aléas ni sans problèmes, sur lesquels on doit revenir.

## II. UN SEPTENAIRE DE PARAMETRES

Trêve donc aux histoires. On pourrait en narrer mille et une, à peu près autant que de parcours personnels affiliés au Réseau. Mieux vaut se contenter de cette restitution globale, approximative et cursive et passer des genèses aux structures en alignant quelques principes ou quelques postulats. Un septénaire se laisse apercevoir.

### 1. De l'Ecole au Réseau

Nous ne plaçons pas pour une société sans école car nous savons que cet horizon risque de recéler l'effet pervers d'une école à perpétuité. Et même si sur les terrains nous avons discerné le drame de la "stagflation" par quoi se soldent les scolarisations, entre autres, des pays du Sahel, comment récuser les appétits culturels pour lesquels une école est une espérance ?

Mais aussi comment surmonter le dilemme? Comment une Ecole, quelle qu'elle soit, parviendra-t-elle à étayer son "effet certifiant" sans matraquer son "effet clientèle", pour reprendre les termes de Girod de l'Ain ? Autrement dit, comment, sous prétexte d'être "anti inflationnistes" ses décisions ne seront-elles pas malhusiennes? Ou encore, pour parler comme les documents de l'OCDE (de 1974), comment l'enseignement supérieur, tout en étant supérieur, pourrait-il être ou devenir un enseignement "de masse" ? Ou enfin, pour citer E.Faure, "dès — qu'un "système éducatif s'applique à des effectifs très nombreux", comment assurer, et "pour la présente décennie" (1972-1982), le passage d'une "procédure uniforme à des procédures diversifiées en fonction d'alternatives" et "l'introduction de stratégies des alternatives éducatives" (Apprendre à Etre, Unesco, 1972, pp. 196-98).

Une des alternatives — ce n'est pas la seule — pourrait et devrait être le transit de l'Ecole au Réseau ou, encore mieux, l'articulation réciproque des appareils de l'Ecole sur les créativités du Réseau. Ce concept de Réseau a été affiné dans plusieurs documents UNESCO. Au niveau primaire, il a été mis en oeuvre tant par l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole)



que par les techniques et instituts Freinet. Des universités américaines en multiplient les manifestations (cf. ASSCOD 51). Des universités ouvertes -Open University britannique, Universidad abierta vénézuélienne, Télé-Université québécoise- instrumentent sa diffusion. En France même, dans la foulée de la Formation Continue, de tels réseaux se sont déjà profilés. Et la nôtre s'est inspiré de ces précédents ou de ces prémisses pour prévoir son agencement ou cautionner sa viabilité.

La question pendante est celle du transfert, et s'agissant plus spécialement des adultes, celle de savoir si dans ce transfert la nouvelle relation éducative reproduira ou non l'ancienne relation scolaire entre le savoir d'un enseignement et le non savoir des enseignés. Car il faut bien le constater, c'est aussi cette relation scolaire qui se trouve trop souvent transiter : soit dans le temps (en cours du soir ou de week-end), soit dans l'espace (en campus avancés), soit dans l'espace-temps (par la sophistication média-télé). Donc une reproduction des capitalisations du savoir ainsi diffusé d'un même centre à d'autres périphéries. Or un réseau universitaire d'adultes, par sa nature, est réfractaire à cette capitalisation universitaire. Il postule une triple décapitalisation : écologique (du centripète au centrifuge), un réseau n'est pas une succursale; économique (par redistribution des moyens), un réseau n'est pas une ligne de strapontins accolés à celles des fauteuils; et surtout épistémologique (par réciprocity des savoirs), si un réseau n'est pas le lieu d'une contrebande, il n'est pas pour autant une inspection des douanes.

Entre l'Ecole et le Réseau, deux alternatives artificieuses: l'alternative sauvage : le réseau devient école buissonnière; l'alternative domestiquante : le réseau devient un appendice récupéré. Et une alternative qui, surtout en structures jacobines, tient de la prestidigitation institutionnelle: le réseau relève "de procédures diversifiées en fonction d'alternatives" et avant 1982 corrobore "l'introduction de stratégies des alternatives éducatives". Edgar Faure derechef et, comme il se doit, sa logique prophétique annonçant les choses non pas parce qu'elles arrivent mais pour qu'elles arrivent. Ce n'est pas si simple, comme le détaillent plus brièvement les points qui suivent.

2. De la formation initiale à l'éducation récurrente

Ce postulat est devenu presque une banalité. Du moins dans les discours. Il en va tout autrement dans les parcours. Combien de programmes étiquetés d'"éducation récurrente" ont pour condition de repasser purement et simplement par les formations initiales ? "Commencez donc, mon cher ami, par une ou deux années de préparation à l'examen d'équivalence du baccalauréat; ensuite consommez notre premier cycle ... puis notre deuxième cycle, et on verra la suite, si suite il y aura.. Pour ce faire, on vous aménagera un horaire de cours du soir ou de week-end que vous pourrez colloquer autour de vos horaires de travail .."

-"Objection, Votre Honneur! 1. Si je n'ai pas bénéficié de cette formation initiale, du moins n'en ai-je pas été victime. J'ai assumé au cours de ma vie bien d'autres studiosités. Ne pourrait-on les prendre en compte ? 2. J'éprouve inappétence voire allergie à m'adjoindre aux cohortes d'adolescents, clients habituels de cette formation initiale. Ne pourrait-on prévoir un autre engrenage ? 3. A additionner les deux horaires, l'horaire de travail étant incompressible, et l'horaire universitaire risquant de se prolonger d'autant plus qu'il sera plus comprimé, ne peut-on redouter que quelque chose ne craque dans un "long-life learning" ainsi conçu ?"

Ainsi donc l'éducation récurrente postule-t-elle elle-même des filières alternatives: et pour l'homologation des savoirs à l'entrée et pour l'accompagnement des apprentissages en parcours, et pour les modes de certification à l'arrivée de chaque étape. L'Unesco a ouvrages quelques propositions:



(cf. J. GUITON. De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences, 1977). Et l'OCDE a tapé sur le clou: examinant dans un rapport récent (1977) les "Possibilités de formation pour les adultes", elle récuse comme une hypothèse "l'absence de certificats ou de diplômes pour les adultes qui, tout en étant de valeur équivalente à ceux de l'école, correspondraient à un programme spécial et offrirait des difficultés graduelles, ce qui donnerait à la fois aux adultes une motivation et un moyen de doser leur progression" (p.48)

3. De la consommation d'enseignements à la production d'une recherche

Ce principe ou ce postulat ne vaut ni pour toutes les disciplines ni pour toutes les clientèles. Contentons-nous d'avancer: il vaut pour certaines disciplines et pour certaines clientèles.

Dans sa dernière enquête (L'Individuel et le collectif dans la formation des travailleurs, 1977, II, pp. 342-43), Marcel David rencontre cette éventualité: "celle de travailleurs qui accèdent à la formation de manière informelle et qui de plus en conservent la maîtrise tout au long de son déroulement". Et il ajoute: "si (cette) éventualité était la bonne, toute la politique éducative serait mise en question". Précision: "Au lieu (...) de préétablir l'offre aussi minutieusement que possible [ce qui est le propre d'enseignements à consommer], l'essentiel deviendrait de détecter et de susciter la demande, tout en adoptant des structures assez souples pour être en mesure d'y répondre valablement." [ce qui est le propre d'une recherche à produire).

C'est là notre expérience spécifique dans le domaine des Sciences et des Pratiques sociales, expérience conduite maintenant auprès de plusieurs centaines d'acteurs sociaux adultes, professionnellement impliqués. L'axe, le fil, le ressort de leur formation n'est pas prioritairement la consommation d'un programme selon l'offre d'un menu préétabli, il a été, il est la production d'une recherche personnelle, laquelle, une fois son projet accouché, génère, mais postérieurement, la demande d'un programme à la carte. En effet et de ce fait "toute une politique éducative est remise en question". Ce questionnement affecte aussi bien la programmation que des nouveaux métiers universitaires ou leurs nouveaux types de clientèle à traiter par de nouvelles procédures. Non seulement nouvelles formes d'autodidaxie mais nouveaux modes de co-gestion pour ces autodidaxies une fois regroupées. Face aux banques de données ou de personnes-ressources, cette autoformation "volontaire" (J. DUMAZEDIER) demande à être "assistée" (B. SCHWARTZ) (comme on dit un volant ou des freins assistés, ce qui n'empêche pas le pilote de conduire lui-même sa voiture). Ce que nous pouvons en tout cas confirmer: c'est la métamorphose, en quelque sorte psychosomatique, qui intervient lorsqu'un partenaire a mis la main sur le trésor qu'est son projet. Avant il porte et supporte sa formation; après c'est le projet qui le porte et qui le transporte. Tout le parcours en devient facilité, simplifié, accéléré. Toute éducation ne revient-elle pas à "éduire" un projet ?

4. De la recherche ponctuelle à la recherche permanente

L'acteur social devenant ainsi auteur de sa recherche n'est pas pour autant candidat -du moins généralement- à une agence de recherches fondamentales ou spécialisées. Son but est plutôt de l'ordre d'une recherche appliquée ou même impliquée. Sa recherche est une recherche ponctuelle, circonscrite par sa propre expérience, antécédente, concomitante ou subséquente. De cette expérience il retire les familiarités de sa participation, la connaissance des dossiers, parfois des archives de première main, des stimulations éventuellement lancinantes, des urgences souvent inéluctables, des curiosités toujours polarisées. Ce qu'on nomme parfois -et le terme a fait et va faire couler pas mal d'encre- une "recherche-action".



A cet auteur-acteur il manque, c'est vrai, un potentiel de distanciations méthodologiques et épistémologiques: ce sera précisément son apprentissage que de les acquérir .. "au fil du désir", pour tenter de re-traiter son expérience par sa réflexion critique ou comparative, rétrospective ou prospective, scientifique ou littéraire. Toujours est-il qu'il est "embarqué" et il n'est guère d'exemple où cette recherche initialement ponctuelle ne soit devenue finalement permanente s'étalant, en tout cas, d'étape en étape sur le "long life". Ce n'est pas un fardeau. C'est un équipement.

Les "clercs" de la recherche (ceux qui professionnellement et quasi confessionnellement s'honorent d'être "chercheurs") auraient volontiers tendance à marginaliser cette recherche "laïque", laïcisée et laicalisée. Toute cléricature a toujours trouvé mauvais ton, voire un ton "hérétique" aux laïcs qui, selon les époques, prétendaient ou entendaient lire eux-mêmes la Bible, l'interpréter suivant leur propre et libre examen, parfois s'administrer ou administrer tel ou tel sacrement, en tout cas contester aux organisations cléricales la régulation confessionnelle de leurs affaires temporelles. Recherche "permanente", "recherche-action" -on cherche malhabilement de nouveaux mots pour de nouvelles choses- n'ont pas été exemptes des ironies, dédains, sarcasmes qui les prennent pour cible, à raison quelquefois (quand l'objectif prête son flanc aux flèches) et quelques fois à tort (quand les flèches tombent visiblement à côté de la cible.

Par bonheur, par les temps qui courent, on revient peu à peu de ces arrogances. Quelque chose comme une nouvelle sociologie habilite ou réhabilite la culture des acteurs devant le pouvoir de leurs entreprises (P.H. CHOMBART de LAUQUE, La culture et le pouvoir, 1975), la créativité des acteurs devant les déterminismes du système (M. CROZIER, l'acteur et le système, 1977), la voix des acteurs devant le regard chercheur (A. TOURAINE, La voix et le regard, 1978), la compréhension des acteurs devant l'explication des phénomènes sociaux (R. BOUDON, La logique du social, 1979) .. De quoi concocter une assez significative anthologie (cf. ASSCOD, 48, pp. 107-120).

Anthologie qui pourrait être pré ou post facée en alignant les recommandations UNESCO sur l'Education des adultes (Nairobi, 26 oct.-30 nov. 1978) : "Dans un tel projet l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et ses réflexions" ... Reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe ... Puiser dans l'expérience que procure le travail des éléments et des ressources utiles à l'élaboration du contenu opérationnel des processus de l'éducation des adultes." Etc. etc.

5. De l'ordonnance académique à un organisme coopératif

C'est encore une recommandation de l'UNESCO, et encore à Nairobi: "Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte doivent s'établir sur la base du respect mutuel et dans la coopération".

Cet aphorisme me rappelle la SRAEQ n°1 à l'Université de R. et une explication intervenue en fin d'année entre les partenaires : enseignants universitaires, d'une part, (plutôt plus jeunes) et, d'autre part, acteurs sociaux (en général plus âgés). Des seconds aux premiers : "Que se passe-t-il ? Pour qui vous prenez-vous? Serons-nous la main-d'oeuvre, et qui plus est payante (les droits d'inscription sont plus élevés qu'en France), d'une recherche modelée par et pour l'université et ses universitaires qu'il s'agirait de reproduire ? Ou bien sommes-nous co-partenaires pour produire, et paritairement, une ou des recherches parties prenantes au destin de notre région ? Nous ne renâclons pas à apprendre de vous méthodes, concepts, langages, et donc nous rapprocher



de vous. Mais vous, de votre côté, que faites-vous pour nous rejoindre là où nous sommes ? De votre campus à nos chantiers il y a un chemin à faire. Nous sommes prêts à faire la moitié du chemin. Mais êtes-vous prêts à faire l'autre moitié ? Ne devons-nous pas aboutir à un langage commun tel qu'il soit, certes, accréditable par l'Université, mais qu'il soit aussi compréhensible et transmissible dans les opérations et les milieux dont, après tout, nous devons être suprès de vous leur expression, comme auprès d'eux votre relais ? ... La franche camaraderie québécoise fit que cette explication, un brin orageuse, se termina dans une "coopérative" euphorie. Mais une question avait été posée.

à qui

La réponse n'est pas simple, et l'innovation pour être alternative navigue entre Charybde et Sylla. Charybde qui serait un drainage des cerveaux (brain drain) et une récupération des meilleurs -ou soi-disant tels- pour une pure et simple reproduction à une Université méritocratique. Michaël Young a donné à cet horizon son utopie ou plutôt sa dystopie (La méritocratie de l'an 2033, 1963). Sylla qui serait un "service du milieu" prosaïque dans un asservissement au milieu et à ses ferveurs universitairement estampillés quels que soient leurs défauts de rigueur. On ne s'appuie que sur ce qui résiste : une coopération ne va pas sans confrontations, affrontements, et parfois conflictualisations pour demeure respectivement indépendants mais impliqués, impliqués mais indépendants.

Ce dilemme relève peut-être moins d'une science que d'un art : l'art de la consultation dans le face à face ou le coude à coude; l'art de l'association et de la vie associative dans les groupes de projets et leur co-gestion; l'art de la négociation à bâbord et à tribord, c'est-à-dire côté offres des acteurs sociaux et côté demandes des conseils universitaires; l'art de l'organisation lorsqu'il s'agit d'agencer les projets dans un groupe, les groupes avec leurs ancrages, les sous-ensembles sur les ensembles, les sédentarités avec les nomadismes, les contenants et des contenus, les promotions arrivées et les promotions arrivantes, le disciplinaire et l'interdisciplinaire, la quête professionnelle et les requêtes académiques, le fond et la forme, la perle et l'écrin, le buste et le corset, la théorie de la pratique et la pratique de la théorie, les attractions et les rejets, les certitudes et leurs vérifications, le dire et le faire et dans le faire le possible ou le discutable, comme dans le dire, à la limite, la vérité qui n'est pas du qui est bonne à dire.

6. De la sélection certifiante à une promotion impliquée

On nous fait souvent l'objection: mais après tout, vous pratiquez une sélection ! Il est vrai que nous sommes aussi souvent pris à partie par l'objection inverse: alors vous acceptez n'importe qui !

C'est vrai nous acceptons n'importe qui, en ce sens que, conformément à un usage maintenant centenaire, "l'inscription n'est pas liée à la possession d'un grade universitaire déterminé". Clause qui se retrouve régulièrement dans les anciens annuaires de l'EPHE où nous avons fait nos classes..

Mais c'est vrai aussi que, en un autre sens, nous pratiquons une sélection. L'inscription est subordonnée, d'une part, à l'établissement d'une autobiographie raisonnée (ventilant toutes études -formelles ou informelles- et tous emplois antécédents), d'autre part, à une première élaboration d'une fiche de projet. C'est seulement après correspondances et entretiens en profondeur sur ce double dossier qu'ensemble on discerne s'il y aura parcours, de quel tracé, par quelles étapes, moyennant quelles compositions et quel calendrier. Deux facteurs sont importants : quelle créativité sociale suggère l'autobiographie ? Quelle correspondance avec la créativité culturelle à investir dans ce qui va devenir le contrat de projet ?



Rares sont les impétrants qui ne postulent pas une certification d'un type ou d'un autre. Pour certains cependant l'intérêt va prioritairement à la production de la recherche envisagée, à sa publication ou à sa diffusion plutôt qu'à une homologation académique pour laquelle ou bien ils ont passé l'âge de la briguer utilement ou bien ils estiment qu'elle est une indication mineure ou même une contre-indication sur le marché de l'emploi tel qu'ils l'envisagent. Quant à ceux qui postulent ou/et obtiennent cette certification (diplôme ou thèse), deux chiffreages ont été induits à partir des nomenclatures dans les deux dernières décennies : environ 40% des postulants aboutissent à plus ou moins long terme et 10% environ se sont destinés ultérieurement et professionnellement à des activités d'enseignement ou de recherche de type universitaire. Le second pourcentage tend à s'amenuiser, le premier plutôt à s'accroître.

Généralement pas ou guère de problèmes sur le marché de l'emploi. Mais ce n'est pas une performance ou alors elle est biaisée. La plupart de ces auteurs-acteurs étudient en alternance donc sans quitter l'emploi antérieurement obtenu. Alternance évaluée actuellement à 1 heure quotidienne, soit 360 heures par an dûment ventilées pour se colloquer dans le temps et dans l'espace au plus près soit des potentialités soit des disponibilités. Le hic! résidant bien sûr dans l'espérance d'un inespéré congé-formation.

De cette alternance on escompte 1) consolidation, 2) reconversion ou 3) promotion: ce qui se produit toujours pour 1, souvent pour 2, aléatoirement pour 3.

Si promotion il y a, l'important est que cette promotion soit impliquante et impliquée, c'est-à-dire que la promotion personnelle soit en osmose avec une promotion collective des milieux d'où la personne émerge et sur lesquels sa recherche s'applique. Nous n'avons pas encore mesuré ce paramètre mais, à vue de paysage et au contact d'un certain nombre de réactions en chaîne, il semblerait être plutôt satisfaisant.

7. Du drainage centripète à des solidarités centrifuges

On a beaucoup dit déjà sur le brain drain (drainage des cerveaux) et actuellement on a beaucoup à dire ou à redire sur la régulation des étudiants venant des périphéries dans les centres universitaires français. Le moins qu'on puisse ajouter concerne évidemment ce qui pourrait être une alternative dans ces relations dites Nord-Sud.

C'est une dimension qui interpelle notre Réseau, du fait de l'importance des cohortes venant coutumièrement — des pays du Sud dans son hexagone septentrional, selon un transit centripète dont les handicaps sont indéniables: coûts économiques, déracinements sociaux, débrayages familiaux, déperditions culturelles, réinsertions hypothétiques, etc. etc. Les avantages du "centripète" n'en dessinent pas moins un domaine d'application qui est/incontestable pour ne pas être exposé à une érosion. Inutile de déblatérer sur les mérites respectifs du chaud et du froid ou les maléfices inverses de la constipation ou de la diarrhée. Ainsi du centripète et du centrifuge. "Rien n'est bon sans mesure", aimait à proférer Durkheim. Le tout est de trouver la mesure, et celle-ci varie probablement cas par cas.

Dans notre cas, ou plutôt dans la moyenne de nos cas, depuis plusieurs années nous travaillons à pondérer la coutume centripète par des alternatives centrifuges, et donc à équilibrer des opérations intensives au centre par des opérations extensives aux périphéries. Nous avons certes un "centre" (à Paris) et bientôt nous en aurons même un autre (en Provence) mieux équipé pour les services communs du Réseau. Mais c'est seulement la pointe du clocher et les piliers de l'édifice plongent leurs fondations un peu partout : non seulement dans des régions françaises mais à Alger, Rabat, Bamako, Dakar, Abidjan, Ouagadougou, dans le Nordeste brésilien ou dans les périphéries québécoises.



Partout existent, fonctionnent, s'activent ces groupes endogènes et autogérés dont la fédéralisation architecture l'édifice. Partout ou à peu près se négocie le double ancrage, professionnel et universitaire. Partout les projets se traitent au voisinage immédiat de leurs propres terrains. Il ne s'agit pas d'aspirer ce que seraient des satellites, pour les faire graviter autour d'un centre "capital" ou "hexagonal"; il s'agit d'inspirer conjointement des circumsessions solidaires, cette inspiration passant par les canaux de télécommunications, les trajets d'itinérance, les nomadismes saisonniers et aussi, ponctuellement et précisément, par des stages intensifs (au Nord ou au Sud) sur dossiers circonstanciés.

Le tout suppose une redistribution logistique, une reconsidération des comportements, une innovation d'agencements et d'outillage, toutes conditions permettant, les unes dans les autres, d'être prochains dans le lointain, solidaires dans la différenciation, coopérants en dépit ou en raison de la spécificité des opérations; Nous ne sommes ni au bout du compte ni au bout de nos peines. A moins que les technologies alternatives ne viennent à la rescousse de notre alternative utopisante : ce qui n'est pas exclu et devrait être inclu surtout s'il s'agit de se solidariser là-bas, là-bas, tout au bout du centrifuge avec les non inclus tant dans l'Ecole que dans les réseaux.

Moyennant quoi : Vive le "contrat de solidarité" qui entérine jumelages, affinités, complémentarités de ce réseau sociométrique à forme de Bourse phalanstérienne: "Qui choisit qui pour faire quoi ?" Et bien sûr à plaisir composé : plaisir de le faire, plaisir de ceux et celles avec qui on le fait.



Une utopie est toujours frêle du fait de sa polyvalence. En relisant ce texte, je relis conjointement un maître livre de B.Schwartz (L'Education demain, 1973), et je ne résiste pas à la tentation finale de lui emprunter les cinq scénarios que son texte assigne à une utopie parente ou similaire, ou peut-être identique : celle de l'Education permanente. Voici donc ces cinq "valences" de l'utopie glosée par un colloque :

1. Une tentation à refuser : "Refusant la tentation de l'utopie, nous avons situé notre projet au point de rencontre du souhaitable (...) et du possible" (p.29).
2. Une alternative à envisager : "Ce portrait, avec tout ce qu'il comporte d'utopie, ne l'avons-nous dessiné qu'en réaction (...)? Assurément pas" (p.35)
3. Un risque à assumer : "Peut-être cette démarche est-elle ou paraît-elle utopique, mais l'exercice cirine la démarche actuelle (...) ne peut que soulever d'une impasse" (p.113).
4. Une hypothèse à généraliser : "En 2000, nous voulons faire l'hypothèse que la société européenne dans son ensemble favorisera la créativité (...) Il ne faut pas se cacher que là peut-être réside une considérable utopie car la moins qu'on puisse dire est qu'il n'en est pas ainsi dans la plupart de nos sociétés actuelles". (492).
5. Un horizon à proclamer : "Il s'agit en parlant d'éducation permanente, de mettre en lumière (...) afin de convaincre (...) pour obtenir que les choses changent. En ce sens nous réitérons après Piaget (Plan national d'éducation permanente, 1968) : "L'éducation permanente est aujourd'hui ce que l'école pour tous était, dans nos sociétés en 1880, mieux qu'un projet, une utopie." +

A toi, lecteur, de refuser la tentation ou pourquoi pas d'y succomber d'envisager l'alternative, d'en assumer le risque, de généraliser l'hypothèse et de proclamer ou non l'horizon !

Ai-je répondu au "que faire" ? Sûrement pas au "comment faire" ? Mais ce serait trop long, encore que ce serait possible de le dire à quiconque désirerait le faire.



