

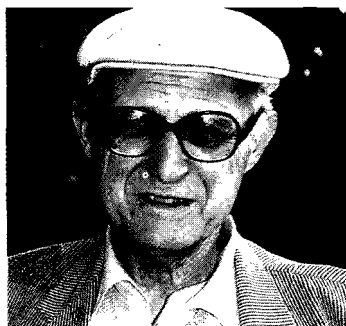
HENRI DESROCHE

ENTREPRENDRE D'APPRENDRE

*D'une autobiographie raisonnée
aux projets d'une recherche-action*

Apprentissage 3

LES EDITIONS OUVRIERES



Né en 1914, à Roanne, la Loire forézienne, Henri Desroche a d'abord traversé : «avec Chenu», une formation de théologie historique; «avec Lebret», une implication en Economie Humaine; avec des «communautés de travail», un compagnonnage éthique et culturel; avec des prêtres ouvriers, les péripéties de leurs attestations contestées...

A partir de 1950, insertion au C.N.R.S. puis intégration à l'Ecole des Hautes Etudes offrent cadres et tremplin à ses recherches-actions.

Recherches en plusieurs sociologies (des développements, des religions, de la coopération, des économies sociales, de l'Education Permanente, des créativité, de l'espérance...)

Actions en plusieurs fondations : Collèges coopératifs; réseaux interuniversitaires de l'hexagone; université coopérative internationale Nord-Sud...

Adossées aux traversées antécédentes, ces recherches et ces actions se conjuguent ici dans cette nouvelle exploration. Quelque chose comme un message émis après message reçu. Vous avez dit : «Apprendre pour Entreprendre» ! D'accord ! Mais d'abord : «Entreprendre d'Apprendre»...

Entre les autodidactes, purs et durs mais informels, et systèmes formels et formalisés de l'Instruction Publique ou de l'Education Nationale et de son Enseignement Supérieur, n'y aurait-il pas une voie alternative : celle que Bertrand Schwartz avait définie comme une «autoformation assistée»; celle que des grandes Agences ont honorée comme Education «permanente» (UNESCO), Education «récurrente» (OCDE), Education «des Adultes» (Conseil de l'Europe); celle qui s'est ébauchée (et parfois biaisée) sous couvert de Formation professionnelle continue; celle que postulent - et de plus en plus - des candidats, juniors ou seniors, à exprimer leurs expériences et, se faisant, à s'éduquer moins en consommant des enseignements hétéronomes qu'en produisant des savoirs autonomes...

Nouvelle Université dûment «ouverte», voire à distance, pour des nouveaux autodidactes dûment, voire individuellement, accompagnés : cette «utopie concrète» avait été déjà esquissée en termes d'Education permanente dans un *Apprentissage 1* (1971), en termes de créativité «solidaires» dans un *Apprentissage 2* (1978)...Après douze ans de maturation (1978-1990) elle est ici réitérée, circonstanciée, instrumentée...

Comment une autobiographie raisonnée peut-elle générer un projet de recherche-action ? Et comment, rétroactivement, un tel projet - comme Histoire d'Entreprendre - peut-il et doit-il régénérer une telle autobiographie, comme Histoire d'une Vie ?.. Voici les questions. Et voici les réponses.



ISBN 27082269-2

LES EDITIONS OUVRIERES

12, avenue de la Sœur Rosalie, 75013 Paris.

ENTREPRENDRE

D'APPRENDRE

**De l'autobiographie raisonnée
aux projets d'une recherche-action**

Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité.

Le droit d'apprendre c'est :

- le droit de lire et d'écrire ;
- le droit de questionner et de réfléchir ;
- le droit à l'imagination et à la création ;
- le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire ;
- le droit d'accéder aux ressources éducatives ;
- le droit de développer ses compétences individuelles et collectives.

Apprendre est le mot clé.

Mais ce droit d'apprendre n'est pas seulement un instrument de développement économique : il doit être reconnu comme un des droits fondamentaux.

L'acte d'apprendre, en effet, qui est au cœur de l'activité éducative, fait passer l'être humain d'état d'objet à la merci de l'événement au statut de sujet créateur de son histoire.

Déclaration de la VI^e Conférence
internationale de l'UNESCO
sur l'éducation des adultes.
Paris, 19-29 mars 1985

Henri DESROCHE

ENTREPRENDRE D'APPRENDRE

**De l'autobiographie raisonnée
aux projets d'une recherche-action**

(Apprentissage 3)

Éditions Ouvrières

1990

DU MÊME AUTEUR
(1970-1990)

- Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente.* Éd. Ouvrières, 1971, 200 p.
- Les dieux rêvés. Théisme et athéisme en utopie.* Éd. Desclée, 1972, 234 p.
- L'Homme et ses religions. Sciences humaines et expériences religieuses.* Éd. du Cerf, 1972, 240 p. ; éd. espagnole, 1975 ; éd. brésilienne, 1985.
- Les Religions.* Encyclopédie thématique Weber, La Pensée, Barcelone, CIESA, 1972, p. 69-133.
- Sociologie de l'espérance.* Éd. Calmann-Lévy, 1973, 256 p. ; éd. espagnole, 1976 ; éd. anglaise, 1979 ; éd. brésilienne, 1985.
- Opération Mochav. D'un développement des villages à une villagisation du développement.* Éd. Cujas, 1973 (en coll.), 432 p.
- Les Religions de contrebande. Essais sur les phénomènes religieux en périodes critiques.* Éd. Mame, 1974, 232 p.
- La Société festive. Du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués.* Éd. du Seuil, 1975, 416 p.
- Le Projet coopératif. Son utopie et sa pratique. Ses appareils et ses réseaux. Ses espérances et ses déconvenues.* Ed. Ouvrières, 1976, 464 p. ; éd. italienne, 1980.
- Apprentissage 2. Éducation permanente et créativité solidaires.* Éd. Ouvrières, 1978, 300 p.
- Solidarités ouvrières. I. Sociétaires et compagnons dans les associations coopératives (1831-1900).* Éd. Ouvrières, 1981, 216 p.
- Charles Gide (1847-1932). Trois étapes d'une créativité.* CIEM, 1982, 200 p.
- Pour un traité d'Économie sociale.* CIEM, 1983, 256 p.
- L'Administration et le Sacré. Discours religieux et parcours politiques en Afrique centrale (1921-1957),* Bruxelles, Académie royale des Sciences d'Outre-Mer, 1983, 400 p. (en coll. avec P. Raymaekers).
- Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée.* Document UCI n°1, Québec, Ottawa, 1984, 125 p.
- Opération UCI. Itinérante et saisonnière : une université coopérative internationale.* Cahier UCI n°1, 1984, 124 p.
- ADCOP. L'administration coopérative et ses problèmes de transfert en Afrique sud-saharienne.* Cahier SSAD n°2, 1989, 100 p.
- ARPÈGES. Anthologies et analyses en recherches patrimoniales et en études génétiques d'économies sociales.* Cahier BHESS n°3, 1989.
- ANAMNÈSES. Lettres ouvertes d'un passant à des passagers en transit.* Cahier BHESS n°4, 1989, 128 p.
- Le Projet coopératif. Projets de souvenirs. Souvenirs de projets.* Anamnèses 2, 1990, 78 p.
- Histoires de vies en histoires d'entreprises et réciproquement.* Anamnèses 3, 1990, 76 p.
- Humanismes et Utopies (in Histoire des mœurs).* Éd. La Pléiade (sous presse).

AVANT-PROPOS

Un Apprentissage 3

« Opération visant une université coopérative, c'est-à-dire une université de créativité solidaires, basée sur des dispositifs de recherche-action, décentralisée par ses programmes extra muros, libre et ouverte, prolongeant les perspectives de l'éducation permanente dans la perspective d'une recherche permanente. »

Plate-forme de Saint-Maximim de Provence,
22 mai 1977. *Apprentissage 2*, p. 286.

Le présent volume peut être considéré comme un « Apprentissage 3 » prenant la suite de deux précédents :

Apprentissage 1 : *En sciences sociales et éducation permanente*, éd. Ouvrières, 1971, 200 p. On y égrenait les temps élémentaires d'un parcours plutôt *en solitaire*, selon une éducation permanente des adultes dans le champ de sciences sociales appliquées et impliquantes.

Apprentissage 2 : *Éducation permanente et créativité solidaires. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*, éd. Ouvrières, 1978, 300 p. On y alignait douze lettres ouvertes à des partenaires adonnés à de telles créativité *solidaires*, dans la perspective d'une université *extra muros* et en mettant le cap « vers une université coopérative itinérante et saisonnière » : celle qui deviendra une UCI : Université coopérative internationale.

*
* *

Ces deux premiers volumes avaient été approximativement séparés par la durée d'un septennat (1971-1978). C'est plus d'une décennie (1978-1990) qui a séparé le 2 du 3, que voici. Pendant ce temps, un projet « utopique » — celui de cette université « itinérante », « saisonnière », « hors les murs » — a eu le temps d'être contesté et attesté, de transiter de l'utopie-chimère à l'utopie-programme, de subir l'épreuve et de faire ses premières preuves. Il fallait ce temps-là avant de reprendre la plume sur cette nouvelle étape. Non pas que pendant tout ce temps la plume eût été en chômage. Les nouvelles manières de faire n'ont pas cessé de générer des manières de les dire et de les écrire dans un stock de textes déclenchés par l'opération et par ses séquences. Dans un tel stock, on puisera ici librement et délibérément. Mais ce temps-là était prioritairement celui de l'action et de ses transactions, un temps d'apprendre en se laissant surprendre, pas encore le temps de comprendre ou de faire comprendre. Je suppose que ce temps-ci peut désormais survenir après douze ans de ce temps-là.

L'élaboration d'un *Apprentissage 3* aura eu pour ressort l'affinage d'un instrument, l'*autobiographie raisonnée*, tant dans sa théorie que sa pratique. Nous considérons un tel instrument comme une « invention » en laboratoire UCI. Celle-ci en aura été en tout cas le creuset au long de son histoire depuis 1976 comme au plus long encore de sa préhistoire depuis 1959... histoire et préhistoire restituées dans d'autres annales (1).

Cet instrument nous l'avons amorcé, tâtonné, testé avant de l'attester ; mûri, diffusé, partagé avant de le formaliser — pour autant qu'une formalisation se doive d'intervenir — et, ce faisant ou pour ce faire, nous avons développé sa différence spécifique dans le genre commun que sont faune et flore des « histoires de vie », cultivées par d'autres approches sociologiques, ethnologiques, éducatives ou littéraires.

*
* *

Le champ de l'UCI, est un champ d'interfaces entre trois créativités — universitaire, coopérative, internationale, voire transnationale —, il n'est pas facile d'y planter un label.

Ne lui conviennent : ni la *pédagogie*, puisqu'il s'agit surtout d'adultes ; ni l'*andragogie*, puisque s'y trouvent et s'y retrouvent

1. *Opération UCI. Itinérante et saisonnière, une Université coopérative internationale. 1978-1984. ASSCOD 68, avr.-juin 1984, p. 1-124. Tiré à part, Cahier UCI n°1, 124 p.*

aussi bien des femmes que des hommes ; ni l'*anthropagogie*, qui serait correcte mais décidément trop barbare.

Peut-être pourrait-on recourir à la « *sociagogie* », mais à ce néologisme ferait défaut une caution bourgeoise.

Ou alors, néologisme pour néologisme, recourir à la « *démopédie* », ce label auquel le génial Proudhon aura donné une caution qui n'était pas bourgeoise... à condition — et il suffirait de la stipuler — de ne pas confondre ce qui est notre cause avec, ancienne, respectable et ravivée, celle des universités populaires.

Du moins, dans notre spéléologie et dans son labyrinthe, disposons-nous d'un fil d'Ariane, celui précisément de « *l'autobiographie raisonnée* », de son cadrage stratégique et de ses subséquences opérationnelles. C'est pourquoi d'ailleurs nous tenons au label. Son affinage nous a coûté trop de labeur, trop de labours, et ce n'est pas fini, pour nous justifier d'être allergiques à ce qui serait son plagiat, sa parodie ou ses contrefaçons.

Cette revendication d'une *différence spécifique* ne s'en inscrit pas moins dans le *genre commun* des « histoires de vie ». C'est même une chance pour le présent ouvrage que son retard à être publié lui permet de coïncider avec l'avance prise par l'œuvre de Gaston Pineau et Guy Jobert : *Histoires de vies* (1989) : Actes d'un symposium à l'université de Tours (juin 1986).

On y relèvera que le *genre commun* de ces « histoires de vie » se systémise selon deux champs opératoires, correspondant aux deux tomes de cette œuvre :

— celui de « *pratiques* » (= t. 1), c'est-à-dire 48 (= *quarante-huit*) pratiques différenciées en trois paquets (par secteurs, par acteurs et par finalités) ;

— celui de « *théories* » (= t. 2), c'est-à-dire une *vingtaine* de contributions classées comme approches soit « multidisciplinaires », soit « théories transversales »...

Si l'on s'avisait de croiser les 48 pratiques avec cette vingtaine d'approches, on ne serait pas loin des *mille et une* manières d'avoir piqueté le champ commun. Pour être spécifique, notre propre manière n'est guère que *l'une* des mille et une cases ainsi suggérées. Et c'est très bien ainsi.

C'est même d'autant mieux, compte tenu de son hello... final : « L'approche biographique n'est pas un instrument de plus dans la mallette du formateur... Elle est une autre façon de penser l'apprentissage des adultes et le rapport au savoir. Démarche émanci-

patrice, elle doit, comme Henri Desroche l'a si bien fait, marquer l'ensemble du dispositif et non pas en constituer une activité isolée » (t. 2, p. 260). Dont acte. Et merci !

*
* *

Pour respecter l'enchaînement des deux premiers titres, cet *Apprentissage 3* a été parfois annoncé sous un autre titre : *Créativités solidaires et université alternative*. C'est bien de cela qu'il s'agit. Mais j'ai préféré enchaîner sur la postface du 2 : *Itinérante et saisonnière : une Université coopérative internationale*, évoquée ici en exergue. La même idée y trouve une meilleure image : celle qui se réfère au précédent qu'on pourrait cibler sur l'université ouvrière de configuration compagnonnique.

Comme on le sait, en effet, les ouvriers d'autrefois — qu'ils soient « européens » ou des « deux mondes », pour reprendre les appellations de F. Le Play — se formaient largement dans un parcours combinant les instruments didactiques et les conduites initiatrices, et donc sur des itinérances saisonnières offrant à leurs nomades la sédentarité des « cayennes » qui jalonnaient le « tour de France » ; et cette formation s'accréditait pour chacun par la livraison finale du « chef-d'œuvre ». Nous n'avons pas déduit notre projet d'un tel prototype mais, le reconnaissant après coup dans l'un ou l'autre de nos itinéraires, nous en avons été conforté.

Nous avons seulement commis une double extrapolation : d'une production manuelle à une production culturelle ; d'un itinéraire sur un tour d'Hexagone à une itinérance sur le tour d'une demimappemonde. Moyennant ces variables, il y aura eu plusieurs constantes : dans l'interagencement d'une studiosité et d'une maintenance professionnelle ; dans l'ajustement d'enracinements et de dépaysements entrecroisés ; dans la pérennité d'une autoproduction comme catalyseur d'un autodidactisme ; dans la mutualisation coopérative des cellules de base ; dans les intercommunications des disséminations ; dans le déploiement ou le redéploiement des promotions à la vie longue (*long-life*) ; dans l'intergénération de promotions endogènes... ; et, *last but not least*, dans le parachèvement d'une vie dans une œuvre, d'une expérience dans une expression, d'une recherche dans une action et *réciprocement* ; dans le réinvestissement d'une mémoire dans une imagination et *réciprocement* ; et finalement dans un « apprendre » selon toutes combinaisons entre la double acception (*to teach, to learn*) et la quadruple signification (*didactique, maïeutique, dialectique, logistique*) affect-

tant la configuration polymorphe du terme « apprendre » lorsqu'il s'agit, pour « apprendre à entreprendre », d'avoir « *entrepris... d'apprendre* ».

*
* *

Ce dont je puis témoigner pour l'avoir, et de bout en bout, sinon conçu du moins vécu, c'est qu'un tel compagnonnage d'ores et déjà existe, tricoté maille par maille au long d'une quinzaine d'années (1976-1990) : de Madagascar au Cap-Vert, de Kigali à Douala, de Cotonou à Lomé, de Ouagadougou à Bamako, de Dakar à Brazzaville, de Mexico au Rio Grande do Sul, de Caracas à Lima et à une Amérique andine, et naturellement du nord au sud comme de l'est à l'ouest de la France avec quelques « bretelles », déjà pointillées, sur l'Europe. Ici et là, a surgi un réseau dont les composantes sont autant de « cayennes » à partir desquelles des « compagnons » se forment, s'informent et se transforment. Leur hospitalité est roborative. Leur opérationnalité dûment entrepreneuriale. Leur studiosité opiniâtre. Leur sociétarité exemplaire. Leur fragilité épidémique endémiquement colmatée. Leur convivialité performante.

En leur donnant à lire ou à relire les approches ici écrites ou réécrites, j'ai conscience de les avoir conçues sous la dictée et de notre *Université* sans murs et de notre *coopérativité* jusque-là sans conflits et de notre *internationalité* résolument sans frontières.

Une opération d'altérité en alternance pour une alternative et, on l'espère, sans altercations et en tout cas sans aliénations.

*
* *

Pour venir à bout de l'expérience acquise durant cette incubation de péripéties et d'itinérances, qui actuellement se prolongent et se complexifient, seraient ou seront nécessaires plusieurs opuscles du type de celui-ci. Du moins celui-ci puise-t-il dans un corpus endogène, piqueté par quelques suggestions bibliographiques finales (2). Mais même s'agissant de notre propre cru (UCI), ces suggestions seront insuffisantes et en tout cas non exhaustives.

De plus, leur listing d'*écritures* ne saurait restituer le terreau des *oralités* si nombreuses, si copieuses et si fructueuses, dans les-

2. Cf. *infra in fine* : suggestions aux compilations préalablement réalisées par l'Unité franco-ontarienne (UREFCO à Ottawa). Cf. G. AUBRY (éd.), *Communications éducatives et développements coopératifs Nord-Sud*. Ottawa, éd. de l'Université, 1984, 388 p.

quelles, avec quelques collègues Nord, nous nous sommes échangés si souvent, si longtemps, avec des partenaires Sud, y compris oralités intermittentes, soit autour d'écritures collectives de nos assises soit au coude à coude, en face à face avec des personnes-projets en gésine de leurs thèmes et de leurs variations.

En agrégeant ces cinq essais, j'ai conscience d'avoir été scandalement elliptique, allusif ou même évasif et, pour autant, de postuler une lecture « entre les lignes ». Je n'en suis pas moins à espérer qu'une telle lecture rende des services similaires à ceux des deux *Apprentissages* précédents, pour peu que le lecteur soit candidat à, praticien *de*, ou familier *avec* de telles interventions. Espérance de « réussir à nous comprendre ».

Plusieurs « unités » de recherche-action-développement m'ont été particulièrement secourables pour étayer cette rédaction : les unes campées en réseau Nord dans des régions françaises ou canadiennes, les autres en réseau Sud dans des pays africains ou latino-américains. Un peu partout se compilent maintenant des « albums » où, par plusieurs dizaines, les partenaires expliquent (s'expliquent) pourquoi et comment ils se sont impliqués et donc ont entrepris ou/et entreprennent d'apprendre... à apprendre... à surprendre... à comprendre... à entreprendre ou à ré-entreprendre (3). La série de tels albums (4) en est, toutes choses égales d'ailleurs, à promettre une comparaison avec les grandes séries monographiques de Frédéric Le Play sur les « ouvriers européens » ou les « ouvriers des deux mondes ». Ces albums sont rédigés et signés par leurs propres personnes-projets. J'y pénètre et m'en compénètre moi-même « à la vie longue » (*long-life education*), ma vie d'éducateur ne cessant de s'y ressourcer aux vies des « s'éduquants ».

Si je tiens à signer la *formalisation* théorique et pratique des essais ici collectés, leur *matériau* n'en a pas moins été forgé dans des opérations qui, sans la coopération de ces compagnonnages, ou bien n'auraient pas été entamées ou bien, si elles l'avaient été, n'auraient pas abouti. Comme on aime à le ressasser en Afrique, dans la liturgie des allocutions d'ouverture, nous en sommes « au rendez-vous du donner et du recevoir ».

3. Cf. *Personnes-projets en recherche-action*, in ASSCOD 73, 1985 et *Cahier UCI* n°5.

4. Inaugurée par G. BEDARD et H.D., ABRAAD (*Association burkinabé de recherche-action et d'autoformation au développement*). Une coopérative de recherche-développement. *Livret de parcours 1983-1984*. Document UCI n°2, 1985, 200 p.

I

DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES AUX AUTOBIOGRAPHIES RAISONNÉES

1. **Expériences et conjoncture françaises**
2. **Parcours et profils**
3. **S¹ : le modèle didactique**
4. **S² : le modèle maïeutique**
5. **S³ : le modèle dialectique**
6. **S⁴ : le modèle logistique**
7. **Le cheminement d'une opération**

« 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. »

UNESCO, Conférence de Nairobi, 1976.

Ce chapitre est issu d'une communication au corps professoral de la Faculté d'Éducation à l'université d'Ottawa, le 17 septembre 1982. Son texte *in extenso*, dûment enregistré, a déjà été diffusé par ailleurs dans des publications internes, y compris la discussion qui a suivi.

L'accueil avait été assez favorable puisque, dans les années suivantes, prennent rang les exercices pratiques dont les inductions, voire les modulations, seront ci-après consignées (cf. ch. II). Et même un document récapitulatif, plutôt théorique encore qu'inachevé,

aura épinglé un acompte (1) du présent chapitre, tandis qu'un colloque de 1983, de nouveau à Ottawa, au moins dans sa première partie, aura tapé sur le même clou (2). Parallèlement à cette connexion antérieure, en Ontario, s'est développée une autre connexion, celle-là québécoise. De ce fait, la même stratégie éducative et sa même instrumentation par « autobiographies raisonnées » se seront mises à l'épreuve et mises en œuvre dans une coopération Nord-Nord (France-Québec) avec des terrains Sud, plus particulièrement en Afrique occidentale, plus particulièrement encore avec l'ex-Haute-Volta devenue Burkina-Faso. Du coup, un autre document récapitulatif, mais celui-là décidément pratique, s'est adjoint à nos préalables, document d'écriture collective *sur, pour et par* une association burkinabé de recherche-action-développement : ABRAAD. Il a été déjà cité. Aujourd'hui, on pourrait et devrait y adjoindre un autre dossier similaire : celui d'une ABRAAD-bis non plus dans la capitale, Ouagadougou, mais dans une périphérie, à Ouahigouya (Yatenga). A tous seigneurs, tous honneurs : que soient donc honorés pour leur coopération et le junior franco-ontarien (G. Aubry) et le senior québécois (G. Bédard), y compris pour leurs thèses jugées « très honorables » (3). Dans cette congratulation initiale, je ne saurais omettre d'autres implications non moins coopératives dans d'autres exercices non moins roboratifs, corroborant cette instrumentation de l'autobiographie raisonnée dans une stratégie d'éducation alternative, soit derechef au Sud : Cap-Vert, Sénégal, Mali, Bénin, prometteurs d'autant de « livrets » ou d'albums collectant chacun une vingtaine de « parcours » consignés. Et de surcroît, au Nord, dans quelques antennes du réseau français — soit antennes professionnelles (Institut du Crédit agricole mutuel, Institut de Culture populaire...), soit antennes universitaires, ici ou là — où plusieurs collègues ont bien voulu nous accueillir, nous accompagner... ou nous précéder (4).

C'est dire que si, d'une part, mon texte de référence — cette communication de 1982 à Ottawa — date déjà et ô combien ! et que si,

1. H.D., *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Ottawa, 1984, 125 p. Et *Opération UCI*, (jam cit. ch. IV, p. 74 et ss.).

2. G. AUBRY (éd), *Communications éducatives et développements coopératifs Nord-Sud*, (jam cit.).

3. G. AUBRY, *L'Éducation récurrente*. Un idéal type de l'OCDE en configuration Nord-Sud, Lyon, mars 1985, 577 p. (cf. ASSCOD 75, p. 152-155). G. BÉDARD, *Self-reliance. L'exogène et l'endogène dans un co-développement*. Études de cas en Afrique sud-saharienne, EHESS, 1983, 445 p. (cf. ASSCOD 67, p. 140-143).

4. Un colloque de mai 1986 suscité par l'université de Tours à l'instigation de G. PINEAU (et G. JOBERT). *Histoires de vie*. T.1. *Utilisation pour la formation* ; t. 2. *Approches multidisciplinaires*, éd. L'Harmattan, 1989 (cf. supra p. 9).

d'autre part, son expérimentation a été depuis lors plutôt proliférante, j'avoue que, pour autant, je le tiens comme confirmé plutôt qu'infirmité. Il ne sera pas cependant réitéré ici sous sa forme originale, bricolée ou bâclée par l'improvisation. J'en conserve seulement ordonnance, extraits et tempo. D'où ce qui suit, d'après le canevas annoncé. Et j'y ajoute un autre modèle (S⁴), tel un but obtenu par la prolongation du match.

Canevas faisant lui-même suite aux défis éducatifs de l'an 2000 tels qu'ils ont été constatés : défis quantitatifs, défis qualitatifs, particulièrement avivés dans des pays du Sud avec leurs scolarisations en impasse, leurs alphabétisations oscillantes ou plafonnantes, leurs universités bloquées faute d'alternatives, leurs stagnations. Dans une telle situation d'étranglement, on se prend à vouloir « penser autrement », selon les ultimes recommandations de Michel Foucault (cf. ch. V), et cela d'autant plus que, à ces recommandations « philosophiques », s'adjoignent d'autres recommandations — méthodologiques, épistémologiques, stratégiques, axiologiques — dûment entonnées : telles celles du Conseil de l'Europe, consignées ci-après, celles de l'OCDE, maintenant répertoriées (cf. supra note 3), celles, bien sûr, de l'UNESCO (cf. encadré ci-après).

Dans cette situation « au pied du mur » où la demande s'exacerbe, on se retrouve spontanément ou délibérément sur une offre plausible : celle qui émane d'une population d'adultes, *acteurs* d'expériences dans une créativité heuristique à effets multiplicateurs. On en escompte des *réactions en chaîne*, à condition d'amorcer celles-ci dans une technologie éducative appropriée. Et c'est là que, après avoir traversé ou pour traverser une succession de « pédagogies » (*sit venia verbo*), on débusque et on façonne l'instrument offert par « l'autobiographie raisonnée ». La modélisation d'un tel instrument sera ultérieurement commentée (cf. ch. II). Commençons par la « traversée » des stratégies éducatives, telle que nous l'avons personnellement encourue.

1. Expériences et conjoncture françaises

C'est un terrain assez neuf malgré tout. L'éducation des adultes en est à peiner pour se faire une place (autre que celle d'un strapontin) dans les théories et les pratiques éducatives en général et dans les procédures de mise en œuvre en particulier. La filière — spécifique — que, avec quelques collègues, nous avons tenté d'ajuster en est elle-même à une phase sinon élémentaire du moins

TEXTES UNESCO

1. Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes adoptée par la Conférence générale à sa 19^e session, Nairobi, 26 novembre 1976. Tiré à part UNESCO, 13 p., extraits *passim* :

« L'accès des adultes à l'éducation dans la perspective de l'éducation permanente constitue un aspect fondamental du droit à l'éducation. »

[...] « La réalisation d'un tel objectif passe par la création de situations permettant à l'adulte de choisir parmi une variété d'actions éducatives dont il aura contribué à définir les objectifs et les contenus, celles qui répondent le mieux à ses besoins. »

[...] « Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion. »

[...] « L'éducation [...] doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue. »

[...] « L'aptitude d'apprendre à apprendre. »

[...] « En fonction des besoins des participants, tirer parti de la diversité de leurs expériences. »

[...] « 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. »

[...] « Tenir compte [...] de l'expérience acquise par l'adulte dans le cadre de ses responsabilités familiales, sociales et professionnelles [...] (et) des capacités de l'adulte à prendre en charge sa propre formation. »

[...] « 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. »

« Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération. »

2. Communication d'Amadou M'Bow, alors directeur de l'UNESCO à l'occasion du 500^e anniversaire de l'université d'Upsala (28.12.1977) sur « le rôle des universités dans les pays en développement » :

« Pour être à même d'ouvrir la voie à un développement réellement endogène, l'université a besoin, dans les pays du Tiers Monde, de plonger des racines très profondes dans la communauté, qui est à vrai dire son principe même. »

[...] Participer à ces tâches collectives, apprendre des populations autant que par des études savantes devrait donc constituer une des fonctions nouvelles de l'université dans les pays en développement. 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 de hautes murailles, un petit nombre de détenteurs du savoir s'isoleraient, semblant refuser de partager la connaissance qui fondait leur pouvoir. »

inchoative (5). Si personnellement j'ai pu l'expérimenter, et même assez largement, c'est que dans l'*Alma Mater* la chose m'aura été facilitée par une occasion (comme on dit, l'occasion fait le larron). Cette occasion facilitante, des collègues plus anciens l'avaient ouvragée et fait apprécier. En effet, j'aurai appartenu pendant un quart de siècle à l'École pratique des hautes études (EPHE) et sa VI^e Section, devenue entre-temps EHESS ; autrement dit, un cadre d'enseignement supérieur *relativement* propice à une non conventionnalité (6). *Relativement*. Peut-être même — s'agissant du moins de son ouverture à l'éducation permanente — l'était-elle davantage autrefois qu'aujourd'hui, ce qui nous aura permis d'anticiper sur quelques orientations ou commissions ministérielles ultérieures. Quoi qu'il en soit, je ne saurais trop réitérer ma gratitude pour les conditions qui ont accueilli mon entrée, équipé mon parcours, protégé mes sorties lorsque je me suis adonné à une « École », discrètement puis indiscretement, buissonnière, dans un réseau progressivement hors les murs.

Ce « réseautage » lui-même a été scandé par trois interférences.

D'abord : l'émergence puis l'application de la loi sur la formation professionnelle continue. En dépit de ses avatars ou de ses dérives, elle offrait une brèche par où se faufiler, pour peu qu'on s'y arc-boute sur des services activement soucieux des osmose entre cette formation professionnelle continue et, d'abord, une promotion des adultes, ensuite, une éducation permanente et, l'une dans l'autre, une « formation par la recherche et pour le développement » (*sic*). C'est ce qui nous est arrivé dans la circumnavigation qui a sollicité notre circonspection.

Ensuite et dans l'après 1982 : la rumination d'une nouvelle loi d'orientation pour l'enseignement supérieur. Nous avons été auscultés et consultés par certaines de ses commissions préparatoires, et avons tenté quelques propositions sur les modèles culturels d'une école-réseau, ciblée en particulier sur une éducation des adultes et ses requêtes de production heuristique plutôt que de consommation didactique. Mais, comme on le sait, les commissions proposent et l'administration dispose, après que, d'ailleurs, le Parlement s'oppose ou s'interpose. *Tempi passati*. Passons sur ces tribulations et relisons les deux Crozier : *L'Acteur et le système...* On ne change pas une société par décret.

Enfin et sur la même période, il y aura eu le Centre national de

5. Cf. Rétrospective récente : *Le RHEPS, Réseau des hautes études des pratiques sociales (1979-1989)*, in ASSCOD 89, et *Cahiers RHEPS* n° 2, 144 p.

6. Cf. l'ouvrage de B. MAZON, Éd. du Cerf, 1988.

la recherche scientifique. Au près de ce CNRS avait été suscitée une mission spéciale sur les sciences de l'Homme et de la société, dite « mission Godelier ». Dans cette mission, un groupe de travail a beaucoup enquêté sur l'éventualité d'un nouveau département de la recherche scientifique, qui serait ouvert précisément au type de recherche que nous préconisons. Il l'a nommée recherche « spontanée, impliquée » (7). Dans cette commission, on a fait la remarque suivante : à côté des agences de recherches officielles (CNRS, DGRST, départements de recherche dans les universités), il y a une recherche éparse, latente, fragmentaire, élémentaire : elle est menée par une multiplicité d'acteurs sociaux; ceux-ci ne sont pas des professionnels de la recherche, mais ils sont des professionnels de la vie sociale et de l'action économique, du développement communautaire ou du travail social. Ladite mission s'est donc adonnée à une enquête en France pour repérer ces noyaux. Il se trouve qu'elle a rencontré alors pas mal de groupes semi-universitaires, semi-opératoires que nous avons nous-mêmes suscités et même déjà fédérés dans notre réseau soit, approximativement, des centaines de *partenaires* inscrits et à peu près une centaine de collègues (d'une douzaine d'universités) qui s'étaient proposés de les escorter dans une filière *ad hoc*. Cette implantation pluri-universitaire avait été une *explantation* de l'EHESS et, à vrai dire, l'opération avait été une assez longue aventure, traversée de quelques mésaventures, afin d'approcher ainsi une douzaine d'universités françaises, persuader leurs présidents, rallier leurs conseils, détecter un noyau d'alliés et finalement accréditer la filière d'accueil pour la population demandeuse. Ici et là, on a donc programmé, recruté, ausculté, consulté, escorté, accompagné, entraîné, facilité, accouché... assisté des adultes porteurs d'un projet et portés par lui dans une démarche précisément d'« autoformation assistée ». Et la commission Godelier nous rendait hommage, saluant au surplus notre essaimage « dans les pays en voie de développement » (8).

Élargissant l'expérience un peu sauvage, voire crypto-dissidente, entamée (d'aucuns diraient infligée) à l'EHESS, cette propagation avait atteint, non seulement des Français adultes mais encore et surtout des adultes venant du Tiers Monde ou s'y destinant ; c'était la spécialité de notre domaine et la méthode s'avérait appropriée aux besoins topiques qui sont ceux notamment des pays d'Afrique nord ou sud-saharienne, de Madagascar, des pays de l'Amérique

7. G. MENDEL, « Recherche spontanée. Recherche impliquée ? Enquête et induction », *ASSCOD* 62, oct.-déc. 1982, p. 13-31. Extrait (p. 585-605) du rapport de la mission Godelier sur *Les Sciences de l'Homme et de la société*.

8. *Loc. cit.* p. 23.

latine ou de l'Amérique centrale. Depuis 1978, ce champ opératoire s'était élargi aux dimensions d'une université-réseau — l'UCI déjà mentionnée en exorde — et, soit en universités saisonnières, soit en missions-interventions plus ponctuelles, nous allions y puiser de quoi équiper plusieurs « albums » d'autobiographies raisonnées : ce qui se manifestera dans les pages qui suivent. *Last but not least* : ce paramètre d'extension en francophonie, pour être le dernier advenu, n'en aura pas été le moindre.

2. Parcours et profils

En général, le profil sur lequel nous travaillons, c'est une moyenne d'années d'études universitaires voisine de zéro et une moyenne d'activités professionnelles d'au moins cinq ans et qui atteint parfois quinze ou vingt ans. En dépit ou en raison de cette disproportion, le travail marche assez bien ; certains « parcours » durent depuis une ou deux décennies et même davantage. Tout se passe comme si cette « éducation adulte » était une sorte de drogue, le maléfice en moins : quand on a commencé à en prendre, il devient difficile de s'en passer sous peine d'encourir quelque chose comme un « état de manque ».

Je viens de dire « parcours ». De quoi s'agit-il ? D'abord d'un engagement spontané, volontaire : disons que se présentent des « acteurs sociaux » (appelons-les ainsi) d'un certain âge ; ils n'excitent guère d'une accréditation universitaire antérieure et même, s'ils se sont risqués à un an ou deux ans de vie universitaire, celle-ci a été enrayée car ils ont été happés par l'action. En revanche, ils excitent généralement d'un double potentiel qu'on s'efforcera sinon de mesurer du moins d'évaluer. D'abord un *potentiel éducatif* soit en éducation formelle, soit en éducation non formelle, et, le plus souvent, plutôt en éducation non formelle : on est même surpris de ce potentiel ainsi dépisté par entretiens approfondis. Ensuite un *potentiel de créativité sociale*, dépistable, lui, par l'analyse soit dans les activités professionnelles, soit dans les activités associatives. L'expérience prouve même que le volontariat pour un tel parcours s'adonne plus volontiers à cette créativité latente : on pourrait, certes, la mesurer puisque des tests de créativité ont été préconisés (dont les scores sont parfois inversement proportionnels à ceux des tests d'intelligence). Mais, tant pour le potentiel éducatif que pour les propensions créatives, nous préférons travailler qualitativement à partir d'« autobiographies raisonnées », moins en termes d'un « que sais-tu ? » qu'en termes de « qu'as-tu fait ou que veux-tu

faire ? ». On donne donc priorité à un homme (ou femme) qui aura créé quelque chose : une association, un nouveau type d'école, un nouveau type d'alphabétisation, un réseau de développement communautaire, une caisse d'épargne ou de crédit, une animation rurale qui s'est distinguée par sa performance, une technologie appropriée, une villagisation du développement, un équipement ou un assainissement de quartier, un sauvetage de marginaux, un dispositif d'université populaire, un chantier d'autoconstruction, un circuit coopératif de services (écoulement, approvisionnement, distribution), une promotion artisanale, un journal régional, un « travail social » alternatif, une conscientisation syndicale ou parasyndicale, une chaîne intergénérationnelle, une micro- ou macro-entreprise, etc. Bref, un « métier » dans lequel aspire, soupire, respire quelque chose comme une « vocation ».

C'est même à partir d'une « autobiographie raisonnée » que nous dégageons (nous = le préposé + le partenaire) un projet avec l'adulte. En effet, ce qui importe, c'est la recommandation bien connue, celle de la Conférence de Nairobi (9) : partir de son « vécu », de son « expérience professionnelle », de l'univers social que l'adulte porte en lui pour lui faire faire son université à lui. C'est donc une pédagogie de projets. Et autour du projet, par des régimes de tutorat, de consultations, de services à la carte, de banques de données, de banques de ressources, de banques de programmes, de banques de cours, l'adulte lui-même choisit son itinéraire, c'est-à-dire le calendrier et les séquences de son parcours.

Quant aux instruments de validation, ce seront essentiellement, non pas les examens pour valider la consommation d'enseignements « professoraux », mais les livraisons d'un produit — un mémoire de 200-250 pages —, produit de valeur scientifique, authentifié à partir des expériences vécues et qui représente en général une recherche-action. La préparation d'une telle livraison dure environ trois ou quatre ans, mais en accordéon, c'est-à-dire plus ou moins, puisque, conformément au Conseil de l'Europe, en éducation des adultes, il faut se libérer « des contraintes et de temps et d'espace » (10). C'est donc *ad libitum* : on combine des stages sédentaires et du travail nomade, du corps à corps avec des téléformations, des séances tutorales et des sessions collectives, des Nord-Nord et des Sud-Sud, la salle de classe et la salle de « bistrot », l'amphithéâtre universitaire et le hall d'un aérodrome,

9. UNESCO, « Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes ». Présentée à la Conférence de Nairobi, nov.-déc. 1976, cf. des extraits dans l'encadré présenté p. 16.

10. Cf. ces recommandations dans l'encadré p. 23.

l'oralité et l'écriture, l'auscultation et les consultations, l'écoute et la bousculade, la critique et le conseil, la participation et la distanciation, et autant que possible une salade de communications avec un piment de convivialité. Toute cette combinaison, on la maîtrise encore mal, je l'avoue : on est tellement pris par l'action, par l'expérimentation que, certes, de temps en temps, on réfléchit, on théorise mais on a toujours l'impression que la théorie laisse passer entre ses mailles une partie de la richesse pratique de l'empirisme. Puis on se dit toujours : on va encore tâtonner, *per trial and error* — le fameux « tâtonnement » expérimental de Célestin Freinet —, et, d'une année à l'autre, des pratiques nouvelles, en partie ré-attestent, en partie re-contestent l'expérience déjà révolue.

Par exemple, une expérience à Madagascar avec un groupe d'une vingtaine de personnes : le tiers concernait des enseignants impliqués dans de l'action, les deux tiers, des acteurs sociaux s'impliquant dans une recherche. Ils voulaient vivre leur formation ensemble. C'est ce qui s'est produit dans une année-pilote à Tananarive et à Tamatave, moyennant trois missions de trois semaines chacune. Ceux qui étaient libres ont travaillé toute la journée ; avec ceux qui ne l'étaient pas, retenus par leur travail quotidien, nous avons opéré le soir, à la veillée et en week-end. L'opération aurait pu d'ailleurs déboucher sur un élargissement, du fait de l'entrée en lice d'un institut (Institut national de formation Fokonolona = INFF), qui l'aurait adopté pour la promotion d'une formation de formateurs avec, pour horizon final, la coopération d'autant d'animateurs-gestionnaires que de communautés villageoises malgaches (environ 10 000). *Utinam !* Car l'année-pilote attend sa réactivation (11).

Autre exemple : un autre chantier, en Amérique latine, et plus précisément au Pérou. Un petit mois remarquablement préparé par une organisation endogène. Là, un double versant se présente. D'une part, des universités : elles avaient ouvert des créneaux de « maîtrises » ou de « licenciatura » en coopération. Pas mal d'adultes mais un grand embarras pour traiter ces adultes car on pratiquait un simple transfert de la méthode de formation *initiale* — *ursos, cursos, cursos* —, et à plein temps durant trois ou quatre ans : ce qui ne marche guère avec une formation *continue*. D'autre part et autre versant, une confédération des coopératives péruviennes, fraîchement émoulue, à partir de laquelle s'est dégagé un groupe d'une trentaine de personnes porteuses de projets enracinés dans leurs pratiques, leurs polarisations ou leurs créativité per-

11. Qui pourrait se produire prochainement, moyennant un nouveau montage à l'étude.

sonnelles. C'est une opération de « décollage » et il faudra du temps pour passer à un régime de croisière. D'autant plus de temps que la conjoncture coopérative est critique : ce qui n'empêche pas ce décollage d'avoir entamé ce régime de croisière (12).

Pour ces expéditions ou ces escalades, un « camp de base » a donc dressé ses tentes en France avec un réseau interuniversitaire qui a négocié son inchoative habilitation (13). Nous n'étions pas pressé de nous faire « avaler » par l'administration publique. Pour le moment, suffisait un statut libre, une espèce de « *free lance* » collectif, en tout cas un volontariat auto-organisé. Il reste à négocier un statut qui n'encarcane pas dans les rigidités de l'université classique après avoir soupesé risques et chances d'un tel transit entre l'instituant et l'institué.

D'autres chantiers se situent en correspondance avec un axe Nord-Sud en Afrique et en Amérique latine, nonobstant une transversale Nord-Nord en correspondance avec le Canada (Québec et plus récemment Ontario). Le tout est coiffé par une susnommée UCI (Université coopérative internationale), transitant depuis quinze ans d'une utopie-chimère en utopie-programme. On a commencé cette UCI en 1976 ; on a pratiqué au jour le jour, au groupe le groupe ; ces groupes se sont constitués, charpentés ; ils ont pris une personnalité juridique et morale, financière même ; puis ces piquetages se sont coordonnés peu à peu par pays, par aire culturelle ; et on a jeté une accolade sur le tout. C'est une construction ascendante parce que, en 1976, il n'y avait encore rien sinon le message (bouteille à la mer) lancé au XXVI^e congrès de l'ACI à Paris et une connivence avec certains services, ou plutôt certains servants de l'UNESCO. Pendant un an, on a joué le jeu des « commissions », escompté des « sommets ». En 1977, on a pris le mors aux dents et décidé de galoper avec notre propre cavalerie disponible. Ce n'était qu'un corps franc d'engagés volontaires. Et en 1978, on s'est lancé avec les moyens du bord dans nos circuits nomades et saisonniers. C'est une opération qui aurait dû « se casser la figure », ce que d'aucuns n'ont pas manqué de nous promettre en nous incriminant de péchés capitaux. Et pourtant, cette opération, « elle tourne » ; en 1984, elle a célébré son premier septennat. Et en 1990, elle en est à calculer son déploiement dans un redéploiement.

12. Avec la mise en marche d'un IPES (*Instituto peruano de Economía social*), et la publication par cet IPES d'un opuscule, *Un Método de autoformación participante o el Método Desroche*, pour assister formation ou accompagnement des personnes-projets.

13. Sous la forme d'un GIS (Groupement d'intérêt scientifique : une douzaine de filières universitaires adjointes ou conjointes à autant d'antennes collégiales), cf. le RHEPS, *op. jam cit.*

CONSEIL DE L'EUROPE

Grille d'analyses d'expériences avec des compléments pour les expériences destinées aux adultes (14)

- « Permettre le développement de l'apprentissage tout au long de la vie... »
- « Libérer la formation des contraintes de temps et d'espace pour le développement : a) des moyens de formation à distance ; b) de l'autoformation. »
- « Organiser un système de conseil et d'orientation et d'assistance continu. »
- « Organiser l'analyse des besoins en formation [...] »
- « Permettre à chaque élève (jeune et/ou adulte) de progresser à son rythme (mieux apprendre les savoirs). »
- « Développer l'"action", remplacer l'apprentissage des seules connaissances par celui des tâches à remplir (mieux apprendre à savoir faire et à utiliser ses savoirs et [...] mieux apprendre les savoirs). »
- « Remplacer l'encyclopédisme par des approfondissements de domaines limités, mais multidisciplinaires (développe le raisonnement) [...] »
- « Laisser à l'élève, dans le cadre de certaines contraintes évidemment nécessaires (en particulier cohérence de formation), le choix de certains domaines de formation — au lieu de l'obliger à apprendre des quantités de choses qui ne l'intéressent pas —, tenir le plus grand compte de ses motivations (favorise l'épanouissement et la créativité). »
- « Développer la motivation en développant l'action (1.2.) (favorise l'épanouissement et la créativité). »
- « Développer l'exploration de l'environnement (favorise l'épanouissement, la créativité, une meilleure compréhension de l'environnement). »
- « Développer l'approfondissement (favorise le développement des dons, l'épanouissement (1.3.). »
- « Développer le travail "indépendant", "actif", par opposition à l'"écoute passive" (favorise le développement des dons, l'épanouissement, la capacité d'agir, la créativité) [...] »
- « Au niveau des adultes, la possibilité de reprendre des études générales ou professionnelles à partir de n'importe quel niveau général et professionnel (éducation "récurrente", diversification des contenus et moyens, et structures). »
- « Développer l'autonomie et la participation passe par un large développement de la prise de responsabilité par l'élève (responsabilité croissante avec l'âge) de son éducation, c'est-à-dire du choix de ses objectifs, de ses contenus, de ses méthodes, de son organisation, de son rythme, de son évaluation » [...] »
- « Séparer le moins possible les domaines de l'apprentissage et la vie, l'étude et le travail ; en effet, l'intérêt des élèves, leurs motivations ne se trouvent pas seulement à l'école, mais presque toujours surtout à l'extérieur, d'où l'intérêt qu'il y a, si l'on veut s'appuyer sur leurs motivations réelles, à étudier les faits et les objets de leur vie quotidienne (cela favorise donc à la fois l'envie et la capacité de poursuivre ; cela facilite, par ailleurs, le lien entre théorie et pratique, savoirs et savoir-faire, abstraction et réalité). »

14 Citée et commentée in P. FURTER, *La planification de l'éducation permanente*, UNESCO, IPE, 1977, p. 41 et ss., p. 63-68. A compléter par la Conférence de Strasbourg de mai 1986 : « Éducation des adultes et développement communautaire. Défis et réponses... » et ses recommandations in *Bulletin du CDCC*, n° 7, août 1986, cf. infra ch. IV.

Mais, aux orfèvres en la matière, je voudrais plutôt proposer de quoi épiloguer autour du « modèle éducatif » vers lequel nous nous acheminons. Je vais donc laisser la pratique pour m'aventurer dans la théorie. Celle-ci est elle-même cautionnée non seulement par notre réflexion solidairement permanente mais aussi par plusieurs sessions d'études déjà tenues ou préparées ainsi que par une formalisation « tricotée » par l'un d'entre nous, Jean-Marc Monteil, et la « brique » de son doctorat d'État (15). Je vais uniquement résumer nos inductions communes en étiquetant à ma manière les rouages de notre modélisation.

Mon schéma sera assez simple. Je dirai qu'on a eu un modèle de départ, un modèle de transition, puis un modèle d'arrivée sur lequel nous travaillons. Autrement dit, le « modèle » intègre trois systèmes : soit S¹, S², S³ ; supposons qu'il s'apparente à une analyse systémique. Il y a des configurations avec des circuits, court-circuits, rétro-circuits assez sophistiqués ; cependant je n'aurai pas recours à cette sophistication.

S¹, c'est le modèle *didactique*. S², c'est le modèle *maïeutique*. S³, pourrait-on dire, serait le modèle *dialectique*. En attendant un S⁴, modèle *logistique* désormais survenu.

3. S¹, le modèle didactique : une pédagogie de l'objet

En S¹, nous avons le modèle didactique ou préprogrammé. C'est le modèle courant. C'est le modèle scolaire. C'est le modèle universitaire classique. Ce sont les programmes, des syllabus qui sont élaborés. On a, certes, consulté et ausculté, voire procédé à des enquêtes de besoins ou même des prévisions « participatives ». Mais il y a un *programme* — un menu — qui permet d'obtenir un certain nombre de *certifications*. Ce modèle préprogrammé suppose donc qu'il y a un professeur et des étudiants. Un professeur qui est censé détenir un savoir et des étudiants qui sont censés en être privés, c'est-à-dire en situation de non-savoir. La didactique s'efforce d'inculquer le savoir à ceux qui ne savent pas. Et on vérifie cette assimilation par des examens, y compris avec leurs instruments de mesure.

15. J.M. MONTEIL, « Discours sur un parcours en recherche-action ». ASSCOD 61, 1982, p. 65-83 (miniaturisation de la thèse).

Ce modèle a des avantages et des inconvénients.

Il a des avantages surtout en formation initiale, avec des adolescents, des gens qui n'ont pas de « vécu » ... sinon leur vie d'études et d'études formelles, qui ont donc passé leur vie à « consommer » les enseignements d'un professeur (maître d'école, enseignant du secondaire ou enseignant du supérieur) à telle enseigne que, pour obvier à l'exiguïté de cette plate-forme, on assortit l'enseignement de stages, d'enquêtes, d'alternances, d'études de milieu, etc.

Mais le modèle présente de réels inconvénients lorsqu'on le transfère de la formation initiale à la formation continue des adultes. Et là, on est bien obligé de le constater, ce qu'on appelle dans le monde, au Nord, à l'Est, à l'Ouest et au Sud, les « services d'extension », comme modèles de formation continue, sont la plupart du temps bornés à des *transferts* soit dans le temps, soit dans l'espace, soit dans l'espace-temps.

On transfère *dans le temps*, comme dans ces universités canadiennes ou nord-américaines où, tous les soirs à 16 heures, le campus se vide de ses adolescents et à 17 heures se remplit d'adultes qui, après leur travail, viennent « suivre des cours ». La plupart du temps, ces cours sont donnés par les mêmes professeurs qui font d'autres cours dans la journée, cours transposés, certes, mais surtout transférés dans le temps. Ils transfèrent en « cours du soir » les cours de la journée.

Quelquefois on va un peu plus loin, on fait un transfert *dans l'espace* ; au lieu que l'étudiant vienne sur le campus, des éléments du campus se déplacent en voiture, en avion et vont dans les usines, dans les régions, les communes, dans les mairies pour inculquer le ou du savoir aux adultes.

Ou alors, on fait un transfert *dans l'espace-temps* par la tuyauterie audiovisuelle des « techniques éducatives ». Mais, pour avoir étudié un certain nombre de programmes de téléformation, c'est encore un modèle « didactique » qui demeure dominant et habité par ce transfert (16).

Dans ce transfert, il y a inconvénients et avantages.

Avantages, en tout état de cause : celui de la transmission d'informations qui sont déjà « stockées », sans s'obliger à constituer ou reconstituer le stock. Il y a l'inculcation de méthodes elle-mêmes

16. Et cette opinion n'est guère modifiée par la lecture d'une revue spécialisée comme *Direct*, publiée par l'ACCT.

déjà rodées ; il y a modélisation d'une ignorance par les savoirs déjà acquis. Ce n'est pas peu comme avantages et, pour certaines disciplines, ils s'avèrent même irremplaçables et rédhitoires.

Inconvénients, surtout en éducation d'adultes : le développement d'une passivité consommatrice. Je connais, pour l'avoir traitée dans de multiples cas, la difficulté de désinhiber un stagiaire lorsqu'on le convie à *produire une recherche*. D'autres l'ont connue et reconnue, même dans des disciplines préférentiellement inculcatoires (17). Même pour quelqu'un ayant « fait » des années d'université ; on lui dit : « Il ne s'agit plus de consommer des enseignements, il faut que tu produises une recherche. Il faut que tu quittes l'attitude de consommateur et que tu adoptes une attitude de producteur. » Il y a là un seuil qui n'est pas toujours franchi aisément tant le modèle didactique a nourri ce que Georges Lerbet a baptisé « complexe d'Athéna » (18).

Autres inconvénients : celui d'une certaine saturation des capacités de réception. Cette saturation, chez l'adulte, vient très vite. Au Brésil, l'une de mes collègues, à São Paulo, analysait ses cours du soir, et c'était éloquent. Les gens qui ont déjà fait leurs huit heures de travail arrivaient sur le campus à 7 heures du soir, après s'être faulés à travers les embouteillages vespéraux. La première heure (de 7 à 8), il y avait salles pleines et l'émission trouvait *grosso modo* sa réception. A la deuxième heure (de 8 à 9), il y avait des sorties furtives ou affichées, et puis des yeux qui se fermaient. A la troisième heure (de 9 à 10), de l'aveu même des enseignants, il n'y avait plus grand monde et les étudiants restés là commençaient à dormir. Sans compter que l'accumulation des cours du soir + les cours de fins de semaines + la journée de travail configuraient des horaires hebdomadaires démentiels ; systèmes nerveux et équilibres familiaux ne manquaient pas d'en être altérés.

Il y a surtout une asthénie des créativités personnelles. Les centres d'intérêt du receveur correspondent rarement à ceux de l'émetteur. La créativité entre en obsolescence, et c'est bien dommage. Ce faisant, on se prive, en effet, d'un potentiel éducatif extraordinaire. Pourquoi ? C'est assez simple. En dehors des instances éducatives formelles spécialisées, il y a des agences instituant ou des parcours instituants et, dans ces *grass-roots*, des

17. Témoin l'axiome humoristique : si tu veux inculquer les mathématiques à Mathieu, tu dois comprendre les mathématiques mais tu dois aussi comprendre Mathieu (cf. *infra* ch. V).

18. G. LERBET, « Essai sur un complexe d'Athéna. De la recherche-action comme révélateur des blocages heuristiques », *ASSCOD* 51, 1980, p. 25-38.

gens inventent, c'est-à-dire cherchent... et trouvent ; mais ce seront des inventions perdues si elles ne sont pas accueillies ; or, fût-elle huilée par des méthodes actives, une procédure didactique demeure pour cet accueil une plate-forme médiocre.

Même dans un cadre exceptionnel, je n'ai cessé et je ne cesse de ressentir l'écart entre mes émissions et les réceptions qui les filtrent. Avec tel ou tel partenaire, en tête à tête vraiment bilatéral et dûment autobiographié, on avancera davantage son dossier en deux ou trois heures que dans un atelier didactique de plusieurs semaines. C'est du moins ce qui se révèle lorsqu'on transite de l'*intra muros* à l'*extra muros*, et j'en épingle deux exemples, au Pérou et au Mali.

Au Pérou — et dans son domaine coopératif —, il y avait donc (cf. *supra*) des « maestria » de coopération, agrégeant pendant quatre ans jusqu'à trois, quatre ou cinq cents participants. Mais on pouvait se demander, opérationnellement parlant, si ce n'était pas une déperdition d'énergies, de temps et d'argent. Ayant parlé avec certains de ceux qui suivaient ou avaient suivi ces « *cursos, cursosos, cursosos* », je suis allé m'entretenir avec quelques autres sur le terrain, et ainsi dans la Sierra où tel ou tel opère dans les SAIS (Secteurs agricoles d'intérêt social), modèle original — en dépit ou en raison des controverses qu'il suscite — ajustant une coopérative de type moderne à des communautés indiennes natives. Ce partenaire était détenteur d'un potentiel extraordinaire ; il en savait beaucoup plus qu'un professeur d'université, y compris certains qui avaient commis des libelles sur ce modèle ; et celui-là, il n'avait pas envie, vraiment pas envie d'aller s'asseoir devant la chaire de celui-ci.

Dans un autre cas, *au Mali*, s'était constitué un groupe d'acteurs sociaux en éducation de base, des gens ayant atteint un certain âge (de trente à quarante ans) et qui, entre autres, avaient pratiqué alphabétisation fonctionnelle et linguistique appliquée sans être pour autant des universitaires, nonobstant pour certains une fréquentation initiale. A la requête du ministère de l'Éducation dans ce pays, nous avons été chargé d'escorter ce groupe et d'aménager un système d'accréditation pour leurs prestations. Nous y sommes d'ailleurs parvenu relativement vite pour la frange du groupe passant sous les fourches caudines des conditions imposées administrativement par un « corps professoral » autochtone. Pour les autres, ce fut plutôt l'impasse. Au Mali, comme on le sait, il n'y a pas — plus ou pas encore — d'universités mais des écoles supérieures qui tiennent lieu de facultés. Celle qui correspondait à notre domaine était l'ENSUP, et c'est là que nous nous sommes heurté

à une opposition « professorale ». Lorsque j'ai amené notre cohorte, on m'a dit : « Pas question »... Ou bien alors : « Bon, qu'ils se présentent à un examen (18), qu'ils viennent avec des feuilles blanches ; on aura trois sujets de dissertation sous enveloppe ; on en tirera une au sort ; ils rédigeront une copie de cinq heures sur un sujet qu'ils ne connaîtront pas à l'avance. » Et les impétrants de riposter : « Non à ce type d'examen. Nos enfants passent ces examens. Pas nous. C'était pour honorer le Mali que nous voulions nous faire accréditer. Tant pis. » Dommage, comme on le verra par la suite.

Accentuer ainsi les inconvénients de ce didactisme n'est pas prétendre qu'un tel didactisme ne soit pas nécessaire. Même dans nos équipes, ateliers, antennes, groupes de travail, nous en avons trop souvent enregistré la demande, y compris demande d'un cours magistral pour démêler tenants et aboutissants d'un dossier, y compris exigences d'une initiation normative à des méthodes ou des concepts. Nous alléguons seulement qu'un tel didactisme est insuffisant, et particulièrement dans un régime d'éducation permanente corroboré *par* et arc-bouté *sur* ce qui devient une recherche permanente. S'il y a demande *pour* des programmes, que ce soit une demande *par* des projets et des personnes-projets, et que le modèle didactique soit précédé, accompagné, suivi par un modèle maïeutique et sa pédagogie de créativité. Ce qui d'ailleurs n'ira pas, derechef, sans d'autres inconvénients encourus par les avantages ainsi escomptés.

4. S², le modèle maïeutique : une pédagogie des sujets

Le modèle didactique, c'est le modèle *préprogrammé*. Le modèle maïeutique, c'est un modèle *autoprojeté*. Ce modèle est maintenant surabondamment cuisiné, et j'en suis même à redouter que cette cuisine n'engendre des recettes, car l'accompagnement de son genre de parcours nécessite en effet disponibilité et aptitudes à une improvisation permanente. Il devrait convenir et convient éminemment à une éducation d'adultes, ou du moins à son stade initial et initiatoire. Qu'on se reporte (*cf. supra* p. 16) aux recommandations (UNESCO, 1976) de Nairobi sur l'éducation des adultes : « La réalisation d'un tel objectif passe par la création de situations permettant

18. Cf. P. AJNGRAIN, « Simple propos d'un homme de science », *Le Monde*, 28 sept. 1983, p. 17. On y retrouvera la contestation de cette « notion d'examen » comme « cercle vicieux ».

à l'adulte de choisir parmi une variété d'actions éducatives, dont il aura contribué à définir les objectifs et les contenus, celles qui répondent le mieux à ses besoins. » Autres aphorismes : « Dans un tel projet, l'homme (le client) est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion... L'éducation doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue... En fonction des besoins des participants, tirer parti 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... Reconnaître la valeur potentielle effective des diverses expériences vécues par l'adulte... Tenir compte de l'expérience que procure le travail. » Etc. Depuis un certain nombre d'années, je pratiquais ces orientations ; mais j'ai été comblé quand, un beau jour, (c'était bien après 1976 et la recommandation de cette XIX^e session m'avait complètement échappé), Ettore Gelpi m'a apporté ce texte en cinquante exemplaires en m'assurant : « Vous avez là une caution bourgeoise... »

Ce modèle maïeutique, conformément à ces recommandations — intervenues pour nous *post factum* —, est donc un modèle autoprojeté. Il s'apparente à un certain autodidactisme raisonné. Ce n'est pas pour autant une université populaire, et il faudra y revenir. C'est ce modèle que nous avons longuement pratiqué pour ses avantages avant d'en apercevoir quelques inconvénients.

Ses avantages sont certains. Lorsque vous vous trouvez en présence d'un adulte (on pourrait multiplier des exemples précis) et que vous scrutez son autobiographie, c'est comme si vous procédiez à une radiographie culturelle. Au fil de l'entretien en profondeur, il y a tout un arrivage de connaissances, de potentiel. Donc, pour l'adulte, c'est avantageux. Au Maroc, par hasard, ayant commencé une session, je vois arriver un cinquantenaire : « Je suis instituteur rural, me dit-il, j'ai tenté une expérience d'alternative en enseignement primaire. » Ce partenaire, on le constate bientôt, n'a jamais lu une ligne des grands pédagogues, ne connaît pas Célestin Freinet. Il a tout réinventé de ce qu'on cherche un peu partout en PVD ou PMA, c'est-à-dire un modèle d'école rurale qui ne soit ni drainage des cerveaux ni pourvoyeur de clochardisation. L'instituteur marocain a trouvé quelque chose. Surtout, il a expérimenté sur trois cents enfants pendant dix-sept ans ; et je dirai que c'est une école « suractive » puisque les classes y sont remplacées par treize ateliers, que l'instituteur lui-même a appris les treize métiers de chacun des ateliers pour les transmettre à des moniteurs, qui les transmettent à leur tour aux élèves, lesquels, en pratiquant ces ateliers, apprennent tout ce qu'on doit apprendre à l'école primaire

pour passer honnêtement le certificat d'études. Dans un tel cas, le couteau des recommandations UNESCO entre « comme dans du beurre ». On y reviendra.

Plus tard, avec un autre adulte, j'ai travaillé au Sénégal. Pas à Dakar mais sur le Fleuve, à Ronkh. Ensuite il a trouvé un moyen de venir de-ci de-là en France, grâce à une bourse obtenue sans peine excessive, car le cas était attirant. C'est, lui aussi, initialement, un instituteur rural, ayant « rendu la craie », comme il le dit (19). Devant les besoins culturels des populations, il a raisonné à peu près comme suit : « Si j'opte pour le métier d'instituteur rural dans la structure scolaire classique, je vais être marginalisé et risque de devenir marginalisant. » Il a donc suscité, à partir d'associations de jeunesse, tout un réseau. Il a même inventé un statut d'Amicales économiques. Ce réseau et ce statut atteignent aujourd'hui vingt mille jeunes dans une cinquantaine de villages. Les membres se paient leur propre alphabétisation fonctionnelle, leur promotion technique, voire leurs dispensaires, grâce à cinq cents hectares d'agriculture (riziculture, arboriculture, maraîchage) exploités par les brigades coopératives dont ils ont également inventé la formule. Cet homme est un « trésor ». C'est tellement un trésor que les experts OG ou ONG visiteurs de la scène mondiale se succèdent, passent deux ou trois jours au Walo et « pondent » des articles sur sa performance. Il en est d'ailleurs excédé. C'est pourquoi il est venu me voir. Il me disait : « Écoutez, j'en ai assez qu'on écrive *sur moi*. Je veux expliquer moi-même ce que j'ai voulu faire. Mais je ne sais pas comment m'y prendre. Si je vais à l'université, on ne m'aide pas. Puisque vous proposez une Université coopérative internationale, pouvez-vous m'aider ? De plus, je ne veux pas quitter mon chantier parce que, ici, on a besoin de moi. » Beau prototype de situation. Et on y reviendra aussi.

Dès lors et alors s'impose une méthode maïeutique. Elle part de tout ce qu'a souligné l'UNESCO : *du vécu ; des actions ; de l'existence vécue, de la diversité de l'expérience ; de l'expérience vécue par l'adulte ; de l'expérience que procure le travail*. Là, on a une base ; mais à condition de l'« accoucher ».

J'ai d'ailleurs retenu le mot « maïeutique » car il correspond aux commentaires que Platon, dans le *Théétète*, place dans la bouche de Socrate. Il s'agit d'accoucher, c'est-à-dire, de transformer cette expérience vécue en projet de recherche à validité scientifique. Je passe sur les détails opérationnels dont on a progressivement raffiné

19. Et comme le préconise Jean POIRIER in Ch. MORAZÉ, *Le point critique*, PUF, 1980, p. 253-254, C/R in ASSCOD 57, 1981, p. 112-113.

l'instrumentation (cf. ch. II). Personnellement, mon raffinage ou mon affinement doit porter ou avoir porté sur plusieurs centaines d'expériences : centaines d'acteurs sociaux transformés en auteurs de recherche, qui ont abouti, et même certains ont été accrédités dans des certifications de deuxième, voire de troisième cycle. Ainsi un doctorat d'État récemment présenté. Ce fut un vrai spectacle à Paris. Et notre future docteur(e) était « passée » par notre Collège pour un total de six mois, pas davantage. Son prénom est Madeleine. Une femme d'environ cinquante-cinq ans, travailleuse sociale qui s'évertuait depuis *vingt-cinq ans* en Haute-Volta (Burkina-Faso), au Pays Lobi (à Gaoua). En vingt-cinq ans, elle a naturellement appris les langues, les coutumes, puis créé tout un réseau de centres de promotion féminine, rodant ainsi peu à peu un nouveau modèle de travail social en forme de développements communautaires et à l'encontre des transferts de technologie biaisée. Elle nous a rejoints. Lorsqu'elle est arrivée pour un premier et unique stage à Paris, son expérience était déjà éclatante. On a commencé en scrutant les centres d'animation féminine sur lesquels elle a produit une espèce de maîtrise. On a surtout revu tout son potentiel ; car elle avait un potentiel. Madeleine se révélait extraordinaire. Sans être du sérail, elle avait participé à des congrès ; elle avait donné des communications dans des conférences internationales ; elle avait accumulé le triple « savoir » (savoir savoir, savoir faire, savoir être) topiquement prometteur. Elle est repartie et, par correspondance ou rencontres occasionnelles, elle a entamé d'abord un troisième cycle. Mais lorsqu'on a compulsé les premiers acomptes, nous nous sommes dit que c'était beaucoup trop énorme. « Énorme » au double sens : quantitativement et qualitativement. Me méfiant de mes propres appréciations, j'ai consulté d'autres collègues, des historiens de l'Afrique, des ethnologues... Ils ont opiné dans le même sens. Nous nous sommes entendus et lui avons demandé de s'inscrire au doctorat d'État. Elle s'y est dédiée, en y mettant le temps (une douzaine d'années). A plusieurs reprises, nous avons travaillé ensemble à Gaoua, dans une petite maisonnette, son gîte, sans électricité donc sans frigidaire et sans climatiseur. Mais son gîte — comme dit le fabuliste : « Et que faire en un gîte à moins que l'on n'y songe ? » — abritait de longues veillées sous la lampe à pétrole après journées sur les terrains... « *Validation des acquis* », j'ai appris depuis lors qu'on avait inventé cette étiquette pour l'apposer sur cette marchandise.

Cependant, le proverbe nous le fait savoir, « une hirondelle ne fait pas le printemps » et, comme pour S¹, les avantages de S² ne seront pas sans inconvénients. Glosons un peu sur les uns et les autres.

A l'actif des avantages, il y a d'abord la mobilisation du potentiel autodidactique. C'est irremplaçable. C'est un levier pour soulever le monde si la maïeutique offre son point d'appui. Il y a ensuite l'autorégulation des apprentissages parce que *c'est le projet qui fait le programme* ; autant de programmes que de projets. Il y a encore l'auto-évaluation des parcours. Pas besoin de passer des examens sinon les soutenances finales sur produit et qualité du produit. Il y a enfin d'autres dièses mais ils sont réparables en filigrane des cas précités.

Il n'y en a pas moins les bémols des inconvénients.

Un premier inconvénient, c'est que le travail de recherche tend — parfois ou souvent — à plafonner dans la restitution narrative. Le phénomène traité n'est pas *interrogé*. Il est raconté. Ce n'est pas une *recherche*, c'est une *rumination*. Même si c'est un *matériel* de recherche, ce n'est pas pour autant une recherche *formalisée*. Encore que, parfois, la frontière soit difficile à fixer. Par exemple, l'instituteur marocain avait livré un travail d'une telle qualité, à la fois d'écriture et de catégorisation, qu'on l'a pratiquement dispensé de sophistiquer son dossier en remâchant les deux Avanzini des éditions Privat et leur pléiade de références (20). Le travail s'est néanmoins bouclé ; un acompte a déjà paru (21) et sa publication est d'autant plus remarquable que l'auteur s'est révélé indéniable écrivain ; non seulement calligraphe, comme tout bon instituteur classique marocain, mais fine plume, c'est-à-dire le contraire d'un plumitif. Et il a obtenu un prix international.

N'en demeure pas moins le risque du plafonnement dans des restitutions narratives. Et il y a des partenaires qui ont abandonné parce qu'ils ne parvenaient pas à crever ce plafond.

Deuxième inconvénient, complémentaire du premier, l'absence d'hypothèse(s) interrogative(s) et conceptualisante(s). On rencontre cela souvent aussi, surtout dans un profil déjà allégué : celui d'un climat d'« université populaire ». Au Venezuela, on a rencontré maintes difficultés de ce genre. Il y avait beaucoup de candidats. Nous avons entamé des sessions. Pour des gens venant des universités populaires ou des agences d'éducation populaire, le type de scientificité postulé pour effectuer une recherche leur apparaissait soit superflu ou évasif, soit aléatoire ou inutile, ou même

20. G. AVANZINI, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, éd. Privat, 1975. *La pédagogie au XX^e siècle*, Toulouse, éd. Privat, 1975.

21. H. BOUCHTA, « Oued Akreuch. D'une école rurale à un complexe socio-éducatif. Une coopérative scolaire marocaine et ses ateliers », ASSCOD 54, 1980, p.73-98.

dangereux (22). On rencontre alors un autre risque : risque de dériver dans l'autolégitimation, le manifeste attestaire ou contestataire. Si dans le premier modèle, le modèle didactique (S¹), le grand inconvénient était *l'obsolescence de la créativité*, dans le modèle maïeutique (S²), le grand risque serait *l'évanescence de la scientificité*.

Dès lors, notre pratique, depuis toutes ces décennies, nous a conduit d'abord, certes, à relativiser le modèle didactique et ses excès mais ensuite et aussi à nous interroger sur le modèle maïeutique et ses éventuelles insuffisances. Cette interrogation sera réitérée dans ce qui deviendra le « contentieux du "Ça" » (cf. ch. V, 3). Aboutissons-nous à un modèle que nous cherchons, un modèle S³ que j'ai appelé *dialectique*, et qui serait interagencé ? C'est une autre question.

5. S³, le modèle dialectique : une pédagogie du trajet

Sur ce S³, notre revue (ASSCOD) — car nous avons disposé d'une revue tenant lieu d'instrument pour téléformation — a publié un ou deux condensés de cette approche « systémique » avec tous les circuits, rétro-circuits, courts-circuits dérivés, enfermements, bretelles, bouclages, etc., qui se proposent ou qui s'imposent. Disons que, dans ce modèle dialectique ou interagencé — celui qu'on essaie de tester maintenant —, la situation serait celle-ci : pour atteindre la fin, c'est-à-dire produire la recherche, il faut en prendre les moyens, c'est-à-dire consommer *tous les et seulement les* apprentissages qui sont nécessaires et suffisants à cette production. Cela conduit à un modèle que je dessine en crayonnages successifs.

Premièrement, traiter ce qui est programme — tous les programmes — comme une *banque* : banque de données ou/et de personnes-ressources, banque de cours, banque de bibliographies, banque d'expériences-pilotes, banque de catalogues, banques de formations ou d'informations. C'est ainsi que, à Paris, nous avons une banque de cours — 900 heures de cours par an — mais personne ne les suivait tous. *Ce n'est pas un menu, c'est une carte*. Chacun

22. Même allergie rencontrée dans une session d'éducation populaire à l'université de Montréal. Allergie endurée puis surmontée par son organisateur. Cf. A. MORIN, *L'écriture collective : un modèle de recherche-action*, Chicoutimi, éd. Gaston Morin, 1984. Et plus récemment : A.M., *La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie*, université de Montréal, 1986.

choisit dans la banque ce qui est nécessaire à son projet et puis, si ce stock ne lui suffit pas, il va chercher ailleurs — on l'aide à chercher ailleurs — mais on a une banque qui correspond à peu près à la moyenne des demandes, étant donné les profils récurrents.

Similairement, se postule une banque de personnes-ressources (P-R). Dans un catalogue publié pour la France, une centaine de collègues, de compétences diverses, complémentaires et doctoralement authentifiées, se sont portés volontaires pour être consultants. Nous avons publié ce catalogue (23), qui doit être revu périodiquement. A chaque nom, s'ajoutent numéro de téléphone, titre de la thèse, publications essentielles, centres d'intérêt actuels et la plate-forme sur laquelle le collègue pourrait être préférentiellement consulté. Chacun d'eux m'a assuré : « Bon. Si un type a besoin de moi, il m'écrit, je lui réponds ; il me téléphone, je lui réponds. » A ces deux premières banques — de programmes, de personnes-ressources — s'ajoute une banque de données limitées à notre créneau : environ 35 000 titres répertoriés, connotés, recensés, produits ou reproduits depuis un quart de siècle (24). Surtout s'y ajoutera une informatisation du total, ce qui est l'objet de nos préoccupations présentes à partir d'un colloque topique à Ottawa (25).

Deuxième principe : traiter les projets comme un germe personnel et subjectif de curiosités, d'appétits, de centres d'intérêts ; un germe qu'il convient de jardiner pour qu'il porte sa fleur ou produise son fruit. Dans les premières rencontres avec nos partenaires, certains, s'ils ont des certifications, excipent de tel ou tel diplôme. Mais cette notification n'a guère d'importance. Ce qui est essentiel, ce sont les projets, tels qu'ils sont lovés dans l'éducation non formelle ou dans les activités assumées ou dans les créativité latentes. « Quel projet as-tu ? » Et, en principe, quel projet de recherche-action ? « Tu vas te former en produisant une recherche à partir de ton action antécédente, concomitante, subséquente. Quel est ton projet ? » Au début, le projet, c'est un nouveau-né ; il y a pas mal de sang, de glaires, de fiente tout autour. Il faut en faire la toilette, l'aider à pousser son premier cri, à respirer, à ouvrir les yeux. Ensuite, après l'accouchement, vient l'allaitement, viendra le sevrage. Il faut lui apprendre à parler, à marcher, à aller à l'école ; lui réapprendre à lire, à écrire, à compter, et/ou toutes autres démarches. Cela fait partie d'une méthodologie : traiter le projet

23. *Jam cit. in ASSCOD 52-53, III.* « Un réseau de personnes-ressources », p. 102-134.

24. Cf. « Patrimoine bibliographique, 1957-1982 » in *ASSCOD 64, 1983*, p. 132-141. Total des titres signalés, répertoriés ou recensés : 36 089.

25. G. AUBRY, *Jam cit. supra note 2* : II. « D'une collégialité éducative à une intercommunication appropriée » p. 137-241.

comme un germe, accompagner son épanouissement, dégrossir, raffiner, arroser, sarcler... Toilette et jardinage, ce n'est pas par hasard que les images mélangent ces deux métiers, puériculture et agriculture. D'où l'importance des consultations individuelles. Consultations qui sont des auscultations réciproques, ensemble, c'est-à-dire à deux, *partenaire et préposé*, pour s'adonner à quelque chose comme une socianalyse. Car l'autodidactisme comme l'auto-analyse ont leurs limites. On sait bien que Freud aurait entamé, dit-on, une auto-analyse ; mais le cas est jugé comme exceptionnel. De même, il est rare qu'on puisse aboutir sans un maïeuticien, donc par un dialogue entre ce que j'ai nommé le *préposé* et le *partenaire*. Je dis bien un maïeuticien, pas un professeur, ou bien si le professeur est professeur, il est nécessaire qu'il apprenne le métier de maïeuticien, métier d'accoucheur de projets. Nous envisageons même des sessions spéciales pour des apprentissages mutuels d'un tel métier.

Par conséquent, traiter le problème comme un germe et puis l'accompagner puisque, le projet, il faut d'abord le choisir. On passe beaucoup de temps à choisir un projet ; pour son titre et son sous-titre, on passe parfois des heures. Mais cela commence. C'est l'exercice qui commence et qui continue par le *plan* du projet ; il y en a parfois cinq ou six successifs. Viennent ensuite la documentation du projet, l'exploitation du projet, la rédaction du projet, la présentation du projet. On a écrit, j'ai moi-même écrit des manuels d'accompagnement (26) qui servent un peu de bréviaires ; mais on doit surtout pratiquer ; on ne peut guère apprendre cette pratique dans des livres. Tous, nous avons appris de la sorte en pratiquant, et en pratiquant parfois conjointement. Par exemple : Georges Lerbet est un spécialiste connu en sciences de l'éducation ; il avait ses points de vue ; j'avais moi-même les miens. Nous nous sommes dit : « Eh bien ! nous allons donner une session ensemble. Nous allons voir ! » Par chance, nous avons été demandés par des moniteurs et directeurs des Maisons familiales d'apprentissage rural, les MFAR, une expérience sociale assez spectaculaire. Elle vient de concélébrer son cinquantenaire et, durant ce temps, elle s'est étendue à travers l'Afrique et l'Amérique latine. Une expérience éducative, alternative et alternante pour les jeunes ruraux d'après l'école et d'avant l'entrée dans la vie active. Un certain nombre de paysans ont créé ces associations pour se doter d'une éducation appropriée pour leurs enfants, dans la mesure où ces enfants doivent prendre la relève dans la conduite d'une exploitation familiale. Les lycées, les

26. H. DESROCHE, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, éd. Ouvrières, 1971.

collèges ne leur donnaient pas satisfaction ; ils ont donc inventé ensemble — paysans, moniteurs, directeurs et adolescents — un système éducatif spécial. A la longue, ceux qui sont moniteurs, éducateurs dans ces MFAR, depuis parfois deux ou trois décennies, éprouvaient le besoin de se perfectionner et de traiter ou retraiter leur savoir-faire. Ils nous ont demandé de les y aider. Belle occasion pour deux larrons désireux de s'entre-tester. Cette expérience-pilote a tellement bien marché qu'elle galope aujourd'hui, et son galop confirme le type d'interrelation entre les *partenaires* et les *préposés*, y compris avec les changements de rôle lorsque d'anciens partenaires (et c'est le cas) deviennent de nouveaux préposés dans un groupe qui, pour autant, s'avère de plus en plus et de mieux en mieux auto-encadré. « En ce temps-là », nous sommes allés ensemble — notre tandem de préposés — rencontrer une vingtaine de partenaires pour une première séquence intensive. Tout a d'ailleurs très bien marché. Georges Lerbet a pris le relais, d'abord en solitaire et maintenant sa propre relève est déjà assurée par un auto-encadrement.

Donc traiter les projets comme un germe et puis apprendre les métiers (et les arts) du jardinier, de l'accoucheur, du facilitateur, du maieuticien.

Troisièmement, traiter les agencements entre les *programmes* et les *projets* comme une navette permanente. Soit qu'il y ait *sélection des programmes par les projets*, soit qu'il y ait *questionnement des projets par les programmes*, soit qu'il y ait en permanence une navette entre l'expérience telle qu'elle est *vécue* et l'expression telle qu'elle est *perçue* pour s'acheminer vers une synthèse qui serait un *conçu* entre le vécu dûment analysé et le perçu dûment conceptualisé. Ce que je dis là est un peu compliqué, un peu « charabia », mais cela correspond à peu près à ce qui devient *la surgescence d'une scientificité et d'une créativité conjointes*. En bref, *le trajet*.

Dans ce trajet, on doit faire très attention car il existe un double piège.

Le premier piège serait que *la créativité récuse la scientificité*. J'en ai déjà parlé.

Le second piège serait que *la scientificité tue la créativité*. C'est par hantise de ce second piège que certains acteurs sociaux refusent de s'y risquer (27) et ils n'ont pas tort. Dans quelques parcours observés, un *acteur performant* est devenu un *plumitif médiocre* ou

27. Cf. *infra* ch. IV et son dilemme : *Écrire ou ne pas écrire ?* Depuis lors se sont multipliés les « ateliers d'écriture » inspirés du « *creative writing* ».

débrayé. Et dans d'autres, un arrivage solidaire s'est soldé en arrivisme solitaire. C'est un piège et il a été épinglé par Gérard Mendel dans son rapport à la mission Godelier (28). *Dato non concessio* et pour trois raisons. D'abord ces cas sont assez rares, ensuite, dans d'autres cas autrement plus nombreux, le parcours génère ou régénère des implications solidaires, quelque chose comme un train dont une locomotive remorque les wagons. Enfin, dans le cas où le parcours fait basculer un homme d'action en homme de recherche, voire en opérateur universitaire, certains cas n'en sont pas moins gratifiants : on y a gagné des connivences ou des alliances dans les citadelles de la studiosité, *et il en faut*, il n'y en aura jamais assez.

Scientificité ! Créativité ! Ce sont des mots abstraits. Et probablement le fait de s'adresser à un aréopage facultaire aura provoqué le besoin, sans doute artificieux, d'être quintessencié. Pour autant, ce ne sont pas des jeux de mots. Une pédagogie du projet les habite.

6. S⁴, le modèle logistique : une pédagogie du projet

C'est plus récemment que cette quatrième dimension est devenue présente et transparente dans notre batterie.

Peut-être, et plus précisément en janvier 1985, à l'occasion d'une quinzaine assez interafricaine (UCI d'Hiver à Lomé-Cotonou) dont le thème, il est vrai, avait été propice : *Entreprises d'Économie sociale et création d'entreprises* (cf. *Actes in ASSCOD 72, 224 p.*).

Des campus universitaires africains avaient été agités ou allaient l'être — c'est le moins qu'on puisse dire — par leur enfermement *intra muros* et pour leur indifférence à ou leur négligence *de l'extra muros*. Pendant longtemps — deux décennies —, la traversée universitaire et les galons académiques qu'elle cousait sur les manches de ses étudiants valaient à ceux-ci insertion et indexation dans la fonction publique, soit l'équivalent d'une rente viagère — fût-elle gracile — pour eux-mêmes et leur famille étendue. Le système pouvait fonctionner en vase clos aussi longtemps que le contribuable ou l'endettement extérieur en assuraient les bénéfices

28. *Loc. jam cit. supra* « Ce mode d'appui à la recherche spontanée [...] étant l'occasion d'une promotion sociale individuelle par l'obtention d'un titre universitaire tend très souvent, *ipso facto*, à détacher le chercheur de sa pratique antérieure » (*sic*).

à ses bénéficiaires. Et de toute manière il fallait bien assurer une relève des « coopérants expatriés ».

Mais voici que cette fonction publique devient saturée et même sursaturée. Des pouvoirs publics s'avisent donc de déconnecter l'obtention des galons sur les marchés universitaires et l'obtention d'un job dans le fonctionnement public des emplois. C'était, à Dakar, « l'affaire des maîtresards ». Et plus récemment, une « association des bacheliers sans emplois ». En Côte-d'Ivoire et à la diligence de son recteur, une tentative de parade avec le CUFOP (Centre universitaire de formation permanente). Au Mali, et d'après une enquête récente, 5 000 diplômés sont sans emploi, sans compter plusieurs centaines dans la fonction publique dorénavant licenciés. Ailleurs, menaces de chômage pour gradués ou post-gradués. Riposte de ceux-ci pour intimider le pouvoir ; riposte de celui-ci aux intimidations ; ripostes emmêlées générant des conflits et parfois aggravations de ces conflits ; palinodies ou palliatifs ; blocages, et parfois prolongés, des établissements ; changements d'équipes pour donner le change ; appel à des expertises, mais celles-ci pouvaient seulement chiffrer l'impasse qui, du dispositif scolaire, a gagné le dispositif universitaire.

Comme on le sait, une telle impasse de plus en plus virulente au Sud, le Nord n'en était pas et n'en est pas exempt. Du moins se préoccupait-il d'y obvier en recourant — formellement ou informellement — à des alternatives, celle en particulier d'une éducation des adultes permanente ou récurrente, telle que recommandée par d'augustes instances. Le malheur était que les universités africaines en restaient à s'inspirer des avant-hier plutôt que des après-demain. Et leurs licenciés, maîtresards ou docteurs — y compris ceux dont la fabrication serait exogène — s'en venaient déposer leurs demandes d'emploi sur un marché en train de s'amenuiser, voire de s'évider. Car, entre l'emprise minoritaire de la fonction publique — cette peau de chagrin — et l'envergure majoritaire des communautés paysannes, l'entre-deux d'une société civile n'offrait guère que le choix entre un secteur « formel » d'industries ou de services en plafonnement, sinon en récession, et un secteur « informel » emmêlant la débrouillardise, l'ingéniosité et la clochardisation. Ou alors l'aventure : se créer des emplois et donc se former à créer des entreprises susceptibles de les susciter et de les soutenir.

Dès lors, tout sujet de recherche — surtout si celle-ci se veut recherche-action — avait à s'immémbrer dans la « pédagogie » d'un projet fiable, factible, solvable, rentable, cautionné certes par sa « scientificité » mais aussi garanti par son opérationnalité. Sur ce terrain, déjà des ONG et même des cartels d'ONG en étaient à s'acti-

ver sur des sociabilités volontaires, des cohésions coopératives, des structures propices, des technologies appropriées, des environnements compénétrés. A Lomé-Cotonou, nous avons relevé plusieurs dizaines de fiches techniques, déjà prévues ou même vécues par autant de participants ou de participantes, pionniers ou pionnières d'emplois ainsi générés. Leur projet d'étude s'inscrivait dans un projet d'action et dans la logistique de cette action, quel que soit son mode ou son secteur : primaire, secondaire ou tertiaire ; commerce, artisanat ou services ; micro, méso ou macro ; éducatif, rééducatif ou entrepreneurial ; individuel, participatif ou communautaire ; productif, commercial ou financier ; masculin, féminin ou mixte ; associatif, coopératif ou mutualiste ; innovateur, traditionaliste ou métissé ; etc. Mais en tout cas studieusement mûri ; structurellement charpenté ; technologiquement discerné ; logistiquement équipé ; financièrement pressenti. Emplois directement créés ; emplois indirectement suscités ; emplois collectivement préservés. Quelque chose comme une « Révolution aux pieds nus » (B. Schneider) dans une « Afrique en crise » (L. Timberlake).

A l'échelle de la planète et pour l'an 2000, le BIT a sonné l'alarme ; si les courbes se prolongent, plus d'un milliard de sans-emplois à cette échéance, dont une majorité dans les PED et la majorité de cette majorité dans les classes d'âge de leurs jeunesses. Entre autres alternatives (et celles-ci n'affluent pas aux portillons de ce défi) : le déclenchement d'une créativité en chaîne (comme on dit une réaction en chaîne) détectant les interstices, élargissant les brèches, colmatant les fuites, couvrant de performances. Quelque chose comme la stratégie des « infiniment petits » célébrée et raisonnée autrefois par Pierre Kropotkine. Ou alors, si l'axiome de ce « libertaire » indispose, la maxime d'un « autoritaire », dans les écrits de sa jeunesse : « Plus les événements laissent à l'humanité pensante le temps de se recueillir et à l'humanité souffrante le temps de s'unir et plus parfait sera le produit que le présent porte dans son sein. »

Traiter des objets, bien sûr, et il faut apprendre à les apprendre... « en toute objectivité ». Catalyser des sujets, c'est mieux, et il faut apprendre à en débusquer les subjectivités surprises et surprenantes. C'est mieux encore d'escorter des trajets entre un objet et un sujet qui s'échangent et qui s'interrogent. Mais ce n'est pas encore suffisant aujourd'hui : encore faut-il que le tout se boucle en s'investissant, se réinvestissant dans des projets pratiques, concrets, validables, propagateurs, créateurs d'entreprises, au sens le plus large du terme, elles-mêmes créatrices d'emplois, eux-mêmes créateurs de revenus et ceux-ci créateurs d'une dynamique sociale associative, d'une dynamique économique improvisatrice,

association et improvisation n'en étant pas moins calculées, programmées, ordonnancées, voire planifiées, serait-ce seulement selon le titre et commentaire d'Ignacy Sachs, pour « développer les champs de planification » en les ajustant sur des créativité partagées, permanentes et rebondissantes.

C'est avec ce modèle logistique et sa pédagogie du projet que nous en sommes à nous débattre, escomptant que les fruits passeront la promesse des fleurs.

Les fleurs : il en est en bourgeons ; il en est de fraîches écloses, d'autres qui déploient leurs pétales ; et on en est même parfois à nouer des gerbes. Et d'autres, c'est aussi vérifiable, se sont déjà fanées.

Les fruits : ce serait une grande conjonction d'entreprises solitaires et solidaires selon une cascade de sursauts et soubresauts, un épanouissement d'une société civile et donc préalablement une pédagogie et une stratégie de projets. Faute de quoi : des fruits confits.

7. Le cheminement d'une opération

Notre cheminement a débuté il y a un quart de siècle. Petitement d'abord, parce que, à l'École pratique des hautes études, j'ai procédé comme bien des collègues, I. Meyerson par exemple : un professeur ontarien avait fréquenté son atelier et il tenait à témoigner combien « c'était créatif et peu académique » (29). L'École le permettait et même le postulait. J'ai ainsi commencé par là. Mais assez rapidement, en raison notamment des domaines qui étaient miens — la coopération, le développement, l'économie sociale, le travail social —, il y a eu excès d'affluence : soit de Français soit de non-Français, les premiers venant de l'Hexagone, les seconds d'un point de la mappemonde. J'ai dû créer alors un instrument spécial : le Collège coopératif. Sous forme associative et en convention au moins tacite avec l'École, ce Collège a permis d'accueillir non pas dix, quinze stagiaires par an mais une bonne centaine, compte tenu des persistance dans le temps et des opérations à distance dans l'espace. De plus, ces parcours durent assez longtemps puisque nos stagiaires sont mobilisés aussi par leur travail professionnel ; un parcours peut donc s'étendre sur cinq, douze ou quinze ans et les itinéraires se cumulant on ne peut les enfermer car —

29. Un atelier maintenu par son titulaire jusqu'à sa mort récente, à plus de 80 ans.

pour la fécondité même des trajets — ils doivent rester mariés à leurs terrains... ; ils peuvent se trouver obligés à pas mal de nomadisme, de « télé » par correspondance, par navettes, par éducation à distance, par tournées, par allées et venues, par tissage d'une chaîne continue sous une trame discontinue ou, si on le préfère, par surimpression de libellés variables sur un filigrane constant. Toujours est-il que l'opération se déploie par une propagation en chaîne ou, comme disait Durkheim, par « contagionnement ». A son étiage cumulatif, cette population d'*opérateurs* est à peu près de 1 500 partenaires répartis moitié en France moitié à l'étranger... beaucoup en Afrique, d'autres en Amérique latine... ; elle ne cesse de croître dans ses corrélations entre un réseau Nord (l'Hexagone) et des réseaux Sud (sur la mappemonde). Et elle se partage entre une pléiade d'intervenants.

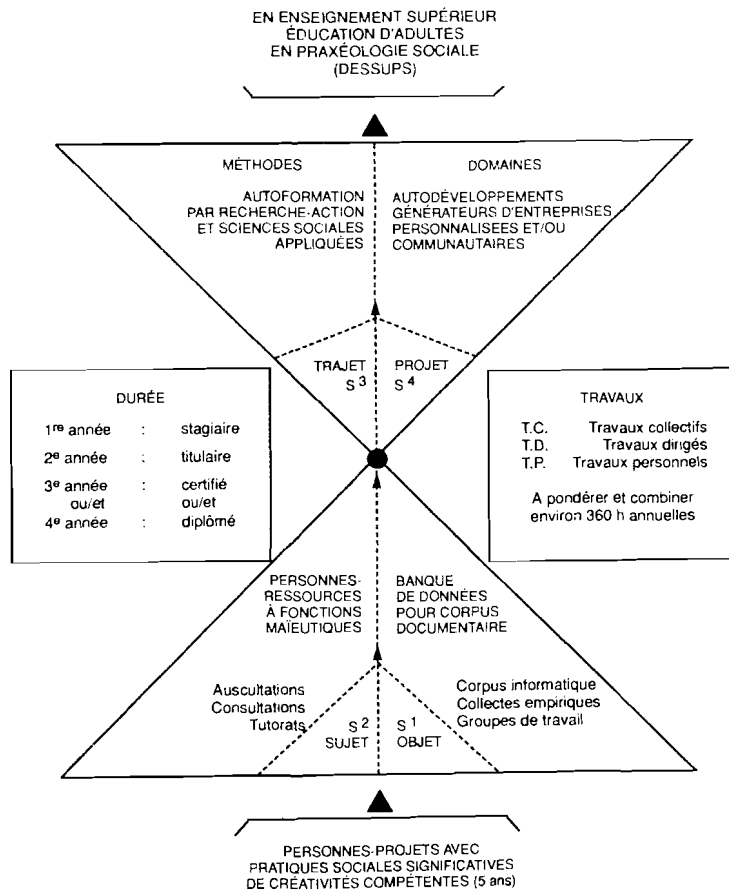
Dans l'Hexagone et à partir de la matrice qu'aura été le Collège coopératif-Paris : extension intercollégiale par explantations, c'est-à-dire moyennant des collèges régionaux, négociant leur statut avec leurs propres universités de région et éventuellement les groupements régionaux d'entreprises coopératives (ou d'économie sociale). Cette négociation couvre et interconnecte, d'une part l'*antenne* collégiale (généralement sous forme associative), d'autre part la *filière* universitaire, une filière du type Diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS), c'est-à-dire une accréditation de fin de II^e cycle appropriée à un régime d'éducation d'adulte. Aujourd'hui, une douzaine de telles antennes ont ainsi monté une douzaine de filières correspondantes. On en est à avoir confédéré ce réseau et à postuler pour lui un statut innovateur entre un maximum de force instituante et un minimum de formes instituées.

Quant à notre partie de mappemonde, elle se colloque sur un axe Nord-Sud : Afrique du Nord et sud-saharienne, Afrique noire et Madagascar, Amérique latine et Caraïbes avec quelques pseudopodes amorcés sur l'Asie du Sud-Est, et moyennant des synergies Nord-Nord (France-Canada) dans des actions conjointes au Sud. Cette extension s'est opérée sous une pression endogène : du fait de retours sur terrain des ex-stagiaires collégiaux, même si l'établissement de *filières* universitaires locales se heurte momentanément à des allergies administratives (on y supplée par des greffages et des communications « à distance »). Dans la totalité des cas, la pratique de ces antennes est celle d'une recherche-action corsetée dans une démarche coopérative et une structure associative.

C'est ce double réseau Nord et Sud qui s'est doté depuis 1978 d'une accolade souple et opérationnelle, l'UCI (Université coopérative internationale). En 1984, cette UCI aura concélébré son premier

PARAMÈTRES UCI

Ce qui précède peut être résumé dans le diagramme ci-après :



"Agir en homme de pensée et penser en homme d'action"

Henri BERGSON.

*
* *

Dans la version originale de la Conférence d'Ottawa, plusieurs fois déjà éditée, la communication avait été suivie de questions et réponses immédiates. On y a recueilli un précédent québécois (31) et mes réponses ont complété défense et illustration de la plateforme d'alors devant ce corps professoral.

Mon impression était que certains, du moins, avaient été relativement persuadés par mes manières de dire. Pour autant, ils n'étaient pas assez convaincus ou, en tout cas, trop peu familiarisés avec les manières de faire émises ou transmises par ces manières de dire. Et dès l'année suivante, d'aucuns m'ont convié à en faire la démonstration dans le vif et à chaud auprès d'une cohorte encore académique mais déjà expérimentale. Ce dont je me suis acquitté non seulement avec cette cohorte mais aussi avec une cohorte élargie à des cercles plus « professionnels ». C'est de cette expérience réitérée, croisée avec plusieurs expériences africaines (Sénégal, Cap-Vert, Mali, Burkina-Faso, etc.), qu'est issu le chapitre suivant (32).

Une certaine « technique » de l'autobiographie raisonnée s'y inscrit dans le cadre stratégique — vaguement systémique — qui vient d'être esquissé en attendant que sa grille s'amplifie ou se redéploie selon 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* ».

31. P. ANGERS, *Les modèles de l'institution scolaire*, s.l.n.d., 97 p. Cette contribution à l'analyse institutionnelle, propose en effet trois modèles auxquels s'apparente sinon le quadriptyque du moins le triptyque S1, S2, S3 commenté ci-avant.

32. Chapitre développé parallèlement in *Anamnèses 3*, 1990 : *Histoires de vies en histoires d'entreprises et réciproquement*. En particulier le Mémoire 1 : « Sept opérations « Histoires de vies »... dans mon histoire de vie... et une huitième au four et au moulin ».

II
DE L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE
À L'ACCOUCHEMENT DE PROJETS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. L'autobiographie raisonnée2. La notice de projet3. Les espaces-temps des parcours4. L'agencement d'un groupe5. Une chaîne de fabrication |
|--|

« Quant à mon art d'accoucher à moi, il a, par ailleurs, toutes les mêmes propriétés que celui des sages-femmes, mais il en diffère en ce que ce sont des hommes [...] qu'il accouche ; en ce que, en outre, c'est sur l'enfantement de leurs âmes, et non de leurs corps, que porte son examen. »

Platon... *Théétète* ou *De la science*.

C'est décidément une chance que Platon, dans l'un de ses dialogues (1), fasse aussi généreusement parler Socrate sur ce modèle d'accouchement mental qu'est la maïeutique : « Quant à mon art d'accoucher à moi, il a, par ailleurs, toutes les mêmes propriétés que celui des sages-femmes [...] *L'état où justement se trouvent ceux qui me fréquentent, cet état est aussi tout pareil à celui des femmes qui enfantent : ils éprouvent en effet des douleurs d'enfan-*

1. PLATON, *Théétète* ou *De la science*, Paris, Gallimard, coll. « La Pléiade », 1950, p. 95-96.

tement ; et ils sont pleins, dans leurs nuits comme dans leurs journées, d'un tourment beaucoup plus cruel que celui des femmes dont je parle. Mais voilà quelles douleurs d'enfantement mon art est capable d'éveiller aussi bien que de calmer, et c'est assurément ce qui a lieu pour ceux-là ! »

Quelle est en effet la situation de l'adulte en requête d'une « recherche permanente » qui serait « son » éducation permanente ? Il est imprégné et *pregnant* d'un potentiel culturel et praxéologique ; ce potentiel, il l'a cumulé souvent parcimonieusement parfois fastueusement, toujours laborieusement, au long d'une expérience de vie *studieuse*, informelle plutôt que formelle et de vie *active*, sociale comme professionnelle. Il est taraudé par le besoin *de* ou/et l'aspiration à « accoucher » cette expérience dans une expression adéquate pour s'élucider et se communiquer, se reconverter ou se réinvestir. Mais il demeure démuné de l'art et du métier qui catalyseraient ce transit d'une telle expérience dûment vécue à une telle expression roborativement conçue. Et il requiert, auprès des universités, un canal d'offres profilées selon ses demandes.

Notre hypothèse est que ce canal pourrait et devrait être celui d'une *maïeutique* sinon *opposée*, du moins *apposée*, en tout cas *préposée* à une *didactique*. Et à supposer que des maïeuticiens prennent position (2), voici approximativement ce que seraient leurs propositions comme autant d'étapes pour convoier une telle gésine, soit cinq propositions, qui sont autant de leçons de choses apprises auprès de plusieurs centaines de parcours (3).

1. L'autobiographie raisonnée

Dans les années récentes, j'avais à maintes reprises proposé ce label de « l'autobiographie raisonnée » pour estampiller ce premier temps d'une progression maïeutique. Mais c'est à Ottawa (Ontario) que, après avoir été épinglé au fil d'une communication (4), le label est devenu un « tube » en s'attirant la demande affluente d'un mar-

2. Ce qui suppose, comme l'avait titré un colloque de Dijon, des « Nouveaux métiers universitaires en éducation des adultes ».

3. Nos catalogues du Réseau font état d'un millier de parcours acheminés à livraison universitaire (diplômes ou thèses), c'est-à-dire approximativement le tiers des parcours accompagnés effectivement, un autre tiers étant soit tombé en panne provisoire, soit abouti hors marché universitaire (sur marché de l'emploi), et un autre tiers étant encore ou déjà en route.

4. Relatée ailleurs in *Opérations UCI*, ch. IV, p. 74-102. Et cf. *supra* ch. I.

ché, comme on dit, « porteur », voire le parasitage de quelques mimétismes.

Ses genèses ? Disons en vrac :

— l'inévitable usage du « curriculum », affiné, voire sophistiqué par les officines d'orientation, en particulier celles qui, en termes de *counselling*, en sont à traiter avec les demandeurs d'emploi ;

— les suggestions UNESCO et J. Guiton (5) sur le double versant — curriculaire et extra-curriculaire — d'un « livret de parcours » ;

— l'hypothèse « olympique » d'une certaine université-universitarité blottie et débusquable au cœur de toute destinée partielle et particulière (6) ;

— la stimulation fourériste, et comme disait Engels son « œuf de Colomb », sur ce qu'il y a de *passionnel* en toute destinée (7) ;

— une pratique, *per trial and error*, mais réitérée, pour accoucher la forme — formulation et formalisation — d'un projet conçu à partir des matérialités d'une expérience vécue ;

— et bien sûr, mais plutôt après coup, le précédent socratique et le renfort de sa caution comme fil directeur à travers l'interminable corpus sociologique dédié aux « histoires de vie ».

C'est à peu près tout, moyennant la quasi-quotidienneté du face-à-face ou coude à coude avec des partenaires dont chacun apporte son curriculum plus ou moins affiné, surestime le curriculaire et sous-estime l'extra-curriculaire, inhibe ses capacités « olympiques », tient ses passions pour des anecdotes et se trouve tellement obsédé par le récitatif de sa nature sociale qu'il en est à se dissimuler son « œuf de Colomb » : celui que serait l'incitatif de son aventure personnelle.

En outre, j'avais bien sûr, comme tout un chacun, *visité* et *revisité* le corpus sociologique des « histoires de vies », savouré ou enduré les contentieux récurrents sur hypothèques ou préséances respectives entre les connaissances « *du dedans* » et les connaissances « *du dehors* », brinquebalé entre ce « dehors » que serait une « sociologie du flic » (J.P. Sartre) et le dedans qui serait une sociologie du gang, relevé un discret retour du refoulé, celui qui réinjecte la compré-

5. *De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences*, UNESCO, 1977.

6. H. DESROCHE, *Apprentissage I*, éd. Ouvrières, p. 23-28.

7. H. DESROCHE, *La société festive*, Seuil, 1975, p. 56-71.

hension des acteurs dans les explications d'auteurs (8), et remarqué que lesdites « histoires de vies » oscillent entre des « mémoires » tellement autoproduits qu'ils confinent à des « confessions » et des informations tellement tréfilées qu'elles en deviennent une hétéroproduction. Mais là-dessus, Gaston Pineau a suffisamment régulé le dossier (9) et son intervention est assez ample pour se dispenser de gloser ses gloses, assez pointue pour ne pas avoir à sur-référencer ses références.

Je retiendrai seulement sa distinction entre *deux usages* dans des « histoires de vies ».

D'une part, « en hétéroformation », ou l'histoire de vie... des autres.

D'autre part, « en autoformation » : « moyen privilégié mais peu exploré de faire et de connaître nos autoformations » (p. 184).

Et... « en l'absence d'une longue pratique en ce domaine » (p. 185), Gaston Pineau en était à postuler ou suggérer :

« L'histoire de vie n'est pas seulement un moyen parmi d'autres, elle est un *moyen privilégié* d'autoformation, dans la mesure où faire son histoire c'est faire sa vie. D'autre part, c'est peut-être avec l'autoformation que l'histoire de vie a le plus de parenté épistémologique. Beaucoup de problèmes d'utilisation dans d'autres domaines peuvent tomber dans celui-ci. " Peuvent ", car nous ne connaissons pas d'utilisation systématique et réfléchie de cette méthode en autoformation. Les deux réalités sont en émergence de façon séparée, au moins consciemment. Notre hypothèse est que leur conjonction peut être extrêmement stimulante pour les deux. »

J'ai souligné les deux clauses de Gaston Pineau :

- « en l'absence d'une longue pratique en ce domaine » ;
- « nous ne connaissons pas d'utilisation systématique et réfléchie de cette méthode en autoformation ».

8. H. DESROCHE, « Vers une nouvelle sociologie », ASSCOD 48, 1979, p. 107-120.

9. G. PINEAU, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, Edilig ; Montréal, éd. Saint-Martin, 1983. Deux autres ouvrages peuvent être considérés comme fondamentaux : d'une part, Franco FERRAROTTI, *Histoire et histoires de vie*. La méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Librairie des Méridiens, 1983, 196 p.. D'autre part et surtout, Jean POIRIER, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, PUF, 1983, 240 p. Dans chacun de ces livres on trouvera une abondante bibliographie. Depuis lors, le corpus du colloque topique, organisé au printemps 1986 à l'université de Tours : G. PINEAU et G. JOBERT, *Histoires de vie*, t. 1 et 2, *jam cit.* Et maintenant l'adresse inaugurale d'*Anamnèses* 1, 1990, et ses livraisons (2, 3, 4) de cette même année.

Depuis rédaction et publication de ces lignes, nous avons eu l'occasion — réitérée — de nous rencontrer et de nous échanger avec leur auteur. Je partageais ses hypothèses, d'une part sur « l'histoire de vie » comme moyen « privilégié » mais « pas exploré » de l'autoformation, d'autre part sur l'éventualité de leur conjonction « extrêmement stimulante ».

En revanche, du fait d'une « longue pratique en ce domaine », j'en étais parvenu à une « utilisation systématique et réfléchie », progressivement consignée dans une pile de dossiers.

Extraites de ces dossiers et saluées par l'ami Gaston Pineau, ce sont cette complémentarité, cette prolongation ou cette avancée qui seront élémentairement circonstanciées dans la miniaturisation qui va suivre.

Quelle est la situation et son système de contraintes ?

D'abord deux situations : en face à face, au coude à coude.

En face-à-face. Vous êtes consulté par une personne visitante. C'est un adulte. Il a à son actif des études formelles plus ou moins longues ou plus ou moins interrompues. Il a aussi et surtout une expérience professionnelle continue ou discontinue, sinueuse ou rectiligne. C'est ce qui est généralement porté sur son curriculum « à plat », qu'il ne manque pas de vous remettre. S'il vous visite, c'est qu'il se propose plus ou moins de se doter d'espaces et de temps sabbatiques pour y colloquer une formation, qu'il entend par ailleurs assumer optimalement en autoformation et autant que possible en alternance avec sa maintenance *dans* ou son greffage *sur* un emploi antécédent, concomitant ou subséquent. Il vous demande de l'ausculter pour le conseiller et l'orienter, le diagnostiquer ou le pronostiquer, l'activer ou le réactiver, bref, se positionner pour se réinvestir ou se reconvertir... obtenir un guidage de méthodes, circonscrire le champ d'un domaine, amorcer une banque de données et, à la limite, co-programmer apprentissages ou ré-apprentissages. Et nous disposons l'un et l'autre, disons, de deux à trois heures, au maximum d'une demi-journée, pour cette auscultation-consultation.

Au coude à coude. Vous n'êtes plus le visité. Vous êtes le visitant. Et vous êtes non plus avec une personne mais avec un groupe. Informé par la « rumeur », ce groupe vous requiert. Il a le mérite de s'être plus ou moins autoconstitué. Il a plus ou moins déjà tâté de procédures diverses pour assumer son autoformation. La cohésion déjà atteinte lui rend préférable une procédure collective, et il nourrirait plutôt une allergie pour des démarches personnalisantes.

Jean-Marc Monteil a chroniqué le déchirement qui peut intervenir du fait de ce transit entre la cohésion du groupe et la différenciation des personnes (10). Dans une autre thèse, Jacques Bruneau (11) a, par ailleurs, manifesté la différence de situations selon que « l'intervention » opère en régime *centripète* (la venue du partenaire au siège de l'intervenant) ou en régime *centrifuge* (l'aller de l'intervenant au siège des partenaires). J'aurai vécu ce double différentiel (l'effet « Monteil » et l'effet « Bruneau ») dans une quinzaine mexicaine en IAP (Investigación-Acción-Participativa) (12).

Dans le premier cas, il s'agit plutôt d'agrèger une personne à un groupe qui lui soit approprié mais sans la banaliser. Dans le second cas, il s'agit plutôt de différencier le projet d'un groupe en projets personnels mais sans le désagrèger. Cas de figures qui n'excluent pas des mixtes et ces mixtes sont eux-mêmes des cas de plus grande fréquence. Mais s'agissant du scénario à adopter pour le déroulement des autobiographies, la mise en scène varie notablement et ces variations présentent respectivement des avantages et des inconvénients dans les rendements obtenus. Le *face-à-face* personnel gagne en intensité de pénétration, le *coude à coude* collectif gagne en extensivité de contamination. L'idéal : les alterner, ce qui n'est pas toujours désiré ni possible. C'est pourtant cette alternance qui aura été le modèle dominant de notre pratique, qu'elle s'exerce à Praia ou à Tananarive, à Ouagadougou ou à Dakar, à Cotonou ou à Lima, Caracas ou Guadalajara. Pour le *coude à coude*, en effet, il suffit d'une petite salle, ou le coin d'une grande, et, *intra muros* ou *extra muros*, on finit toujours par les dénicher. Pour le *face-à-face*, il suffit d'un bureau un peu tranquille ou, à défaut, d'une chambre d'hôtel élémentairement aménagée. Et dans les deux cas, une concertation cas par cas, puis une consignation moyennant stylos à bille de couleurs différentes, une rame de papier quadrillé, une bonne mémoire cérébrale, une longue table où placer le magnétophone, où déployer les « bioscopies » et convier, sinon une assistance, du moins un assistanat.

On me demande souvent un « formulaire » autobiographique. Je vais en donner et en connoter un. Je tiens cependant à réitérer le fait que j'y répugne comme devant une agression et un carcan :

10. J.M. MONTEIL, « D'une péripétie d'autoformation à une coopérative instituante. A partir d'une étude longitudinale sur un groupe de recherche-action ». ASSCOD 48, 1979, p. 64-73.

11. J. BRUNEAU, *Rôles de l'intervention socio-pédagogique dans les institutions éducatives*. Paris, thèse de 3^e cycle EHESS, 1984.

12. Cf. *N'UCI*, n° 34, juil.-août 1984.

répugnance semblable à celle que j'éprouve lorsque, chaque semaine, pour ne pas dire chaque matin, nous recevons — ouverts ou fermés — tant et tant de questionnaires à remplir pour des instances paperassières. A ce propos, je me souviens d'une ironique répartie de Maurice Leenhardt. On lui avait demandé d'établir un questionnaire d'ethnologie religieuse et il s'était exécuté savamment, voire copieusement. Je lui ai demandé : « Vous l'avez appliqué souvent ? » « Jamais, m'a-t-il répondu..., à chaque terrain j'en ai improvisé un autre. » Si on me posait une question similaire sur le formulaire ci-après, je répondrais de même. Je m'en inspire cependant, mais en préférant consigner cette application sur une page blanche sur laquelle j'architecture les espacements, gribouille des données, retrace les creux et les reliefs, subodore les corrélations et enfin esquisse les fléchages. Sinon la flexibilité et les particularités de chaque cas risquent de « s'encarcanner ». Ne pas prendre les vessies pour des lanternes, un cadrage pour une recette, un poteau d'orientation pour la prescription d'un kilométrage, une suggestion pour une sujétion. Et surtout doser ce qui peut-être *inspiration* de l'auscultant avec ce qui doit être *aspiration* de l'ausculté.

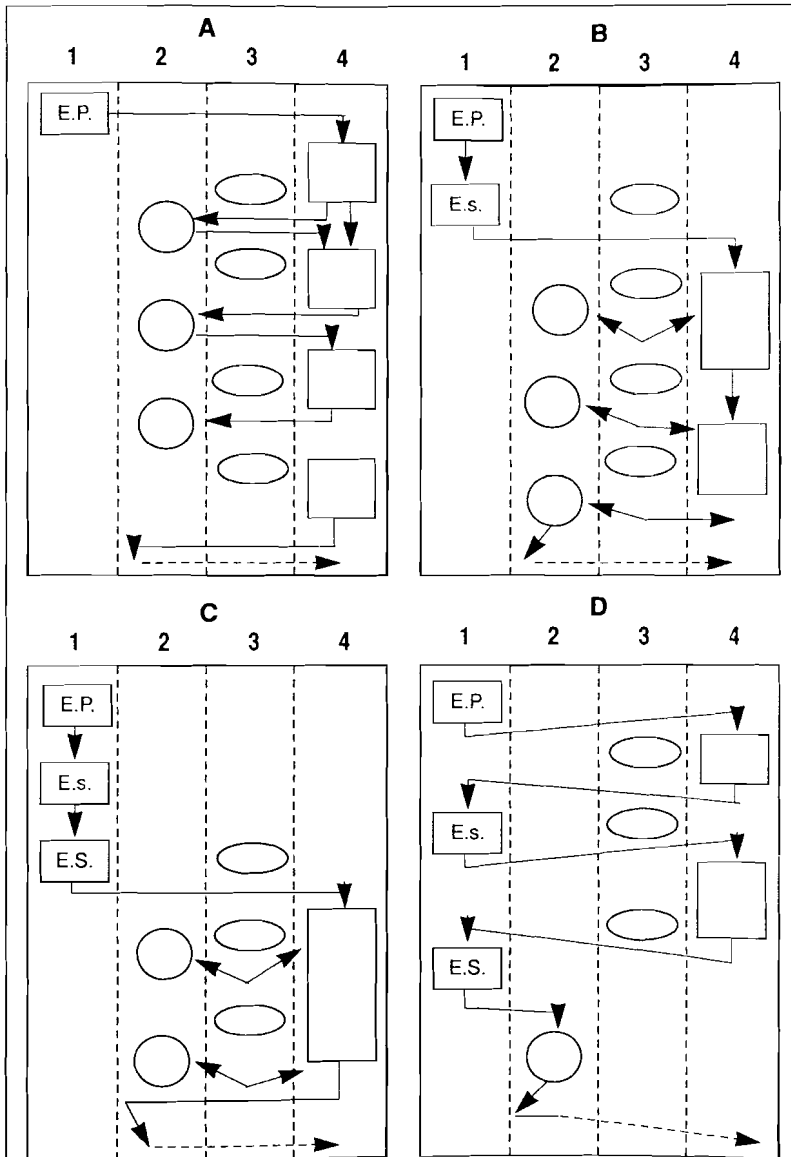
Toutes précautions étant ainsi prises, livrons donc sinon un formulaire du moins une certaine « formule » (cf. tableau p. 54 : « Auto-biographie raisonnée : profil type »).

Et voici quelques connotations.

Bien sûr : date et lieu de naissance sont un premier repère. Le *lieu*, comme indicateur éventuel d'une certaine familiarité régionale ou nationale (linguistique, ethno-historique), à moins que ce ne soit d'un processus migratoire. La *date*, comme indicatrice de la classe d'âge à laquelle auront été vécues des péripéties ultérieures, scolaires, sociales, politiques, culturelles, professionnelles. Il était important, par exemple, de savoir quel âge avaient les partenaires capverdiens en 1975 (date de leur décolonisation) (13), pour d'autres, quel âge en 1968, et pour des ressortissants africains en traversée du siècle (expérience de Douala, août 1983), quel âge en 1960 ? etc.

13. Les autobiographies capverdiennes qui ont été collectées portent toutes cette barre transversale de 1975, à la fois en négatif et en positif. En négatif : dès les années immédiatement antérieures, interruption de tout « curriculum normal », studieux ou professionnel. En positif : une « université »... de la « résistance », du maquis, de la clandestinité, des camps ou des prisons ; et dans les années postérieures, une implication radicale dans les édifications de l'indépendance, cf. ASSCOD 73, 1985, p. 91-129.

QUELQUES PROFILS AUTOBIOGRAPHIQUES



Sigles :

E.P. : Études Primaires - E.s. : Études secondaires - E.S. : Études Supérieures

vaut ne pas en jouer. Or, *sic rebus stantibus*, c'est le contraire qui s'impose. Il y a un mot de Marcel Mauss citant lui-même Goethe, que j'ai aimé citer (15) : « Quand la science fait des progrès, elle ne les fait jamais que dans le sens du concret et toujours dans le sens de l'inconnu. Or l'inconnu se trouve aux frontières des sciences, "là où les professeurs se mangent entre eux" et, dit Goethe, "c'est généralement dans ces domaines mal partagés que gisent les problèmes majeurs". » Je risque témérairement une paraphrase : « L'inconnue d'un projet se trouve aux frontières des autobiographies, là où les colonnes se mangent entre elles. C'est généralement dans ces interfaces mal exhumées que gisent les problèmes topiques »...

C'est précisément en discernant puis en dégagant ces interférences ou ces interfaces par des *fléchages* appropriés (entre *cerclages* de densités) que l'autobiographie ainsi raisonnée devient génératrice d'un projet.

Depuis 1984, avec ses trois étapes, Praia, Ouagadougou, Ottawa — et nonobstant étapes complémentaires à Dakar, Bamako, La Réunion ou ailleurs —, l'instrumentation s'est déployée ou redéployée. Et désormais, « la batterie » autobiographique interagence-rait volontiers quatre outils :

— la « *bioscopie* » proprement dite, selon le schéma qui vient d'être annoté et dont, ci-contre, quelques profils types. C'est par là qu'on attaque bille en tête. Aucun C.V., aussi raffiné soit-il, ne saurait tenir lieu de cette séquence d'oralité. Certains partenaires en postulent l'enregistrement et emportent la bande magnétique ou sa copie pour l'écouter, voire la réécouter, surtout si la séquence est parvenue à brosser l'esquisse d'un projet plausible ;

— la *notice de projet*, si projet il y a — et il y a toujours —, même s'il relève comme on le verra de modalités complexes et variées. L'idéal est de l'exhaurer dans le vif et en quelque sorte « à chaud », même s'il se retrouve dans une livrée encore fantaisiste et surtout si cette fantaisie est celle d'une utopie concrète. Mais par les temps qui courent, l'utopie ayant plutôt mauvaise presse — le haro sur le baudet évacue la poule aux œufs d'or —, on préférera parler d'une « heuristique », du grec « eurêka » ; c'est-à-dire sinon « j'ai trouvé », du moins « pour trouver » ;

15. Dans une réponse (ASSCOD 45, 1978, p. 94-96) à un article de G. LERBET, « Maïeutique, créativité et utopie » (ASSCOD 43, 1978, p. 66-76), lequel était lui-même une « réponse ouverte à une lettre ouverte ».

— un *canevas*. Le consultant que je suis, ou tout autre en même posture, s'évertue à lier bioscopie et heuristique dans un descriptif, un portrait, sa manière de voir ou d'entrevoir « du dehors » cette corrélation en l'objectivant : il en a parlé à son partenaire à la deuxième personne — tu, vous —, il en écrit à la troisième personne — il, elle — non sans avoir pris ses distances pour restituer ce qui aura été communication et parfois communion interpersonnelles ;

— enfin ces trois outils sont « servis » au partenaire, lequel est convié à en ajouter un quatrième qui s'annonce comme « *lettre ouverte* » (en Haute-Volta puis Burkina-Faso) ou « *texte libre* » (en Ontario) et qui, pour reprendre et travestir un titre de Georges Lerbet (*Les Je ne sont pas faits*), consigne « *les jeux du Je* » en train de se faire ; une manière de décoder la gymnastique mentale antécédente et de se prononcer sur elle à la première personne.

2. La notice de projet

Nous disposons maintenant de plusieurs albums ayant engrangé de telles autobiographies raisonnées comme autant de radiographies mentales ou, si l'on veut, de *bioscopies* : un album français, bien sûr, et qui constitue un stock déjà impressionnant ; un album voltaïque, maintenant diffusé après avoir été ouvragé au Québec (16) ; un album capverdien rendu assez spectaculaire de par la conjoncture de cette jeune nation sans université formelle ; des albums maliens, sénégalais, togolais, béninois en cours de fabrication ; un album péruvien et un mexicain également en gésine ; un album québécois en projet ; un album franco-ontarien qui a pris les devants ; un album réunionnais postérieurement émolu.

Chacun de ces albums — à l'instar du voltaïque (ou burkinabé) — pourrait, devrait être livré en opuscule dès lors qu'il agrège une ou deux douzaines de cas et que chaque cas se consigne en quelques pages, soit deux pages centrales — l'autobiographie dûment crayonnée et la notice du projet qu'elle génère — encadrées par leurs deux commentaires : l'*hétéro*, celui du *préposé* selon un « *canevas* » ; l'*auto*, celui du *partenaire*, en « *lettre ouverte* », « *texte libre* » ou « *jeux du Je* ».

16. G. BÉDART, H. DESROCHE, ABRAAD, *une coopérative de recherche-action*, Québec, 1984, 172 p. (Document UCI n°2).

En compulsant derechef ces albums, on s'aperçoit que leur stockage de « cas » postulerait volontiers une typologie. Faute de celle-ci — elle n'est pas encore mûre —, on aura trouvé ci-avant — mais grossièrement esquissés — quelques profils A, B, C, D, gradués selon que les études formelles initiales se sont situées aux niveaux primaire (A), secondaire (B), supérieur (C) ou selon que ces études formelles ont été récurrentes (D). En comparaison avec la luxuriance diversifiée des cas recueillis en albums, ce ne sont que des images d'Épinal.

L'important c'est de lire la « bioscopie » pour y repérer, discerner, corrélérer propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls ou accumulations, propices à la « passion » pour un projet : le projet dont cette « bioscopie » est prégnante, c'est-à-dire motrice et matrice... et qui serait simultanément projet d'étude et de recherche, projet d'action, projet d'emploi, projet, comme on dit, de « carrière » et même projet de vie. Généralement, la destinée ainsi analysée est assez unique pour que, à l'intersection des limitations objectives et des aspirations subjectives, se configure prestement un projet unifié et unificateur. Mais il peut arriver aussi que cette destinée se soit avérée et s'avère assez mouvante, sinieuse, polymorphe pour qu'on ait à choisir entre plusieurs projets (en nombre toujours restreint d'ailleurs = deux ou trois). De toute manière, il y a toujours à trancher et à retrancher : les premières avancées qui se suggèrent sont trop magnanimes pour ne pas être mégalomanes et grandiloquentes, voire diarrhéiques, ou alors elles sont tellement autorécitatives qu'elles en deviennent constipées. Dans un cas, le domaine s'évapore dans des méthodes de plunitifs. Dans l'autre, les méthodes s'atrophient sur un domaine qui se recroqueville. Ici le concret s'encroûte dans la cristallographie d'une contracture, et là l'universel s'enfume dans des vaticinations. De part et d'autre, pas ou pas encore : un *universel concret*, c'est-à-dire ce créneau, cet étiage ou cette cible qui sont l'optimum d'une tension « universitaire », c'est-à-dire traitant ou re-traitant la particularité concrète selon une universalité plus abstraite, et la démarche se faulant dès lors entre « le cristal et la fumée », selon les admonestations d'Henri Atlan (17).

Certes, cette énergie requise pour abstraire et s'abstraire se heurte parfois et même souvent à une allergie opposée par une

17. H. ATLAN, *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Paris, Seuil, 1979. Et plus récemment, l'utile contribution de P. BOURDIEU, « L'illusion autobiographique », in *Actes de la recherche sociologique*.

connaissance de soi à une connaissance de l'autre. Mais il y a le joli mot d'André Gide : « La chenille qui chercherait à bien se connaître ne deviendrait jamais papillon. » C'est ici le problème : comment transiter d'une autobiographie à ce qui serait un *hétéroprojet*, c'est-à-dire un projet de penser les choses en d'autres mots, de peser les mots sur d'autres choses, d'agencer les actes en d'autres idées et les idées en d'autres actes, de vivre une vie dans une autre reviviscence. C'est heureusement là d'ailleurs l'expectative, latente ou manifeste, qui a conduit soit au face-à-face soit au coude à coude. Pas n'est besoin de l'injecter. Il suffit d'en retrouver le fil dans le filigrane du dossier « autobio » passé à la « bioscopie ».

Un tel filigrane est d'abord suggéré par les *fléchages* surimposés à la composition autobiographique : fléchages verticaux ou transversaux (18) dont l'entrelacs donne ainsi une « radio ». Avec de l'entraînement, il est relativement facile d'y remarquer : les densités qui s'agrègent, les complémentarités qui s'affirment, les bifurcations qui s'interrogent, les impasses qui se ferment, les velléités qui s'excluent, les constantes qui se réitérent, les expériences qui se cumulent, les acquis qui s'élargissent ou au contraire les à-côtés qui s'amenuisent, les systèmes d'aspirations et leurs visées, les systèmes de contraintes et leurs limitations. On fait la part du désirable et du possible. On découpe pan par pan un champ opératoire de préférence. On compare des méthodologies à portée et hors de portée. On patrouille autour des et sur les frontières où les colonnes « se mangent entre elles ». Et surtout en échanges et dialogues, on considère et reconsidère l'ensemble du croquis tant sur les continuités relevées que sur les discontinuités évidentes.

Tout se passe comme si on plongeait la photo dans un bain révélateur et qu'apparaissait progressivement son négatif. Ou bien comme si émergeaient son et image sur l'écran lorsqu'on vient de pousser le bouton du téléviseur. Il y a aussi et fréquemment une phrase, un mot qui ont fait « tilt » et qui mettent en piste... « Vous avez dit... ceci... cela... Qu'est-ce à dire ? » Et naturellement, il y a aussi quelques ficelles du « *focussed interview* » cher à Merton. Enfin, en tout cas, ou à peu près : l'advenue d'une osmose en profondeur à travers paroles et silences, le dit et le non-dit, les considérations et les signes. Un projet commence à se formuler et même à se formaliser.

18. Ces fléchages, pour ressortir, ont intérêt à être dessinés en couleur(s) différente(s). Et les progrès de la photocopie viennent à la rescousse pour leur reproduction.

Cette formalisation elle-même postule à peu près cinq étapes :

1. *Le libellé d'un titre et d'un sous-titre.* C'est un artefact, artificiel et artificieux, quelque chose comme un jeu « utopique » décidé et accepté comme tel. Disons que c'est aussi un exercice de simulation du type suivant : « Suppose que je sois un éditeur. Tu veux et viens me “vendre” ton ouvrage. Je te demande : quel titre et quel sous-titre sur la couverture ? », quelque chose comme une vignette qui recouvre toute la marchandise et seulement cette marchandise. Dès lors, on joue le jeu à deux — préposé et partenaire. L'un propose et l'autre dispose. On corrige, on ajuste. On soupèse les propositions, les termes, les génitifs, les substantifs, les épithètes, le rythme et la couleur des expressions explicatives ou significatives, ce qui détermine les particularités concrètes et ce que surdétermine l'universalité plus abstraite, etc. Le tout ayant valeur d'analyseur singulièrement perforant.

2. *Un plan heuristique provisoire.* On n'ignore pas l'aphorisme de Benjamin Constant : « Pour écrire un ouvrage il faut en avoir fait le plan ; mais pour faire ce plan il faut avoir écrit l'ouvrage » (19). On n'est donc pas dupe. Mais c'est un exercice heuristique... C'est-à-dire pour chercher... et trouver. Un plan-masse ayant valeur d'élucidation, de classification et d'ordonnement. Une opération architecturale et architectonique. Comment ranger et arranger, en parties et chapitres, une enfilade de séquences qui, en ressaisissant les *matériaux* collectés ou collectables, leur fera prendre *forme*, conformément à une problématique, une hypothèse, un argumentaire, une « monstration » qui confine à une démonstration ? C'est là un moment difficile pour « l'accouchement mental ». D'aucuns opineraient pour un « *wait and see* » et donc pour remettre à plus tard, en escomptant que « ça viendra tout seul » et dans le désordre plutôt que dans l'ordre. Sans exclure cette éventualité et sans, non plus, recourir aux forceps ou à la césarienne, opinons qu'il y a toujours, *hic et nunc*, un moyen de pousser ou de faire pousser. C'est une condition de « délivrance ». Cherchons donc une schématisation, fût-elle seulement de type mnémotechnique. Et guettons le *test du sourire* qui ne trompe jamais sur le fait que si, jusque-là, le projet était un projet *péniblement porté*, il devient, il est devenu un projet *gaillardement porteur*.

19. Texte exact : « On ne peut travailler à un ouvrage qu'après en avoir fait le plan et un plan ne peut être bien fait qu'après que toutes les parties de l'ouvrage soient achevées. »

3. *Une esquisse bibliographique* : tête de pont pour la collecte documentaire.
4. *Une prévision méthodologique* : ce sont les soins d'une première toilette.
5. *Un calendrier d'opérations* : cumulativement utiles (20).

Au total : 1 + 2 + 3 + 4 + 5 : quelque chose comme un salon d'essayage pour adopter ou non une paire de chaussures, un costume, verres et monture de lunettes ou tout autre harnachement. Faute de mieux : *per trial and error*. Ça va ? Ça ne va pas ? Comment te sens-tu ? Ça correspond ? Oui ? Non ? On essaie autre chose ? On rallonge ? On raccourcit ? On retaille ? On ajuste ? etc. Il sera toujours temps d'ailleurs de procéder à ce qui serait... à ce qui sera un autre projet... de rechange... Mais tu n'en chercherais pas un autre si tu n'avais d'abord trouvé celui-là.

Comme on peut le remarquer, cette « formalisation » d'un projet à partir du « matériau » autobiographique se ressent et peut-être pâtit de ses origines malgré tout académiques. Pendant longtemps, les candidats à un tel exercice étaient majoritairement des postulants à une « accréditation » qui habiterait « universitairement » l'autoproduction de leur recherche-action. Et d'ailleurs, cette demande persiste à un point tel qu'il a fallu configurer une « offre » universitaire correspondante et à la nature et au volume d'une telle postulation : ce qui, en France du moins, est à peu près chose faite, moyennant tricotage d'un Réseau (RHEPS) adopté et entériné (21).

Mais deux paramètres sont venus ou viennent remodeler une telle demande.

Le premier tient au fait que, dans la majorité des cas de figure, la demande d'accréditation se nimbait ou se nimbe d'une auréole d'autres demandes : d'orientation et d'identification, de « consultation », de prévision, voire de programmation, dont les programmes soient non seulement annonceurs de « soutenances » futures mais aussi explorateurs d'avancées futuribles. Déjà il n'était pas exceptionnel que l'intérêt pour les premières se trouve éclipsé par les prédilections pour les secondes. Le déplacement du centre de

20. Cf. *Apprentissage 1* qui a connoté leurs routines et s'est même téméairement aventuré dans un « compte à rebours » du « calendrier ».

21. Cf. ASSCOD 89 : *Le RHEPS. Réseau des hautes études des pratiques sociales, 1979-1989*, 144 p.

gravité allait s'accroître dans la mesure où, d'une part — dans les années récentes —, *la demande d'emploi* se faisait plus aiguë et où, d'autre part, elle se trouvait de plus en plus aléatoirement cautionnée par la rente viagère escomptée de tel ou tel galon académique. Une enquête européenne de l'UNESCO aurait évalué, nous dit-on, à un taux assez faible le poids de tels galons dans la balance des grands offreurs d'emplois. Et par ailleurs, l'« affaire des maîtres-sards » à l'université de Dakar ou celle des « intellectuels paysans » à l'université d'Abidjan sont les symptômes Sud d'un tel déplacement.

Du coup, s'introduit et s'induit le second paramètre, celui qui tient au fait que le projet d'accréditation se coordonne ou/et se subordonne à un projet plus vaste : d'insertion, de réinvestissement, de reconversion, d'un changement de profil correspondant à un changement de travail, de carrière ou même de vie, changement correspondant lui-même aux changements de société. Et par exemple, pendant deux décennies (1960-1980), au Sud, une fonction publique se voulant endogène absorbait vaille que vaille les « accrédités », mais voici qu'elle s'avère et s'avoue saturée et même sursaturée, tandis que la *terra incognita* des développements à la base pâtit paradoxalement et des analphabétismes persistants et de ses « encadrements » endémiquement inappropriés. Quant au Nord, si les « accrédités » ont certes plus de chances d'emplois que les autres, leurs risques de camper dans les sous-emplois ou dans les sans-emploi demeurent d'autant plus graves — quels que soient leurs « galons » — s'ils se sont acheminés dans des voies où leur offre ne répond pas, ne répond plus à une demande solvable. Et même en France — on le constate —, une quelconque réforme de l'enseignement bute sur ce butoir.

D'où les transits entre un projet académique calculé et un projet existentiellement recalculé.

3. Les espaces-temps des parcours

On aura lu ou relu les recommandations du Conseil de l'Europe en matière d'éducation des adultes : « Libérer la formation des contraintes de temps et d'espace. » Comment ? Toujours, selon la même instance, par deux moyens : d'une part, *téléformation* ; d'autre part, *autoformation*. C'est ce qui permet et postule un contrat de projet, issu de la notice préalable (cf. *supra* 2), elle-même issue de la matrice autobiographique (cf. *supra* 1).

Les cas se présentent selon une constante et plusieurs variables.

Une constante. Il s'agit d'adultes en situation professionnelle, et leurs studiosités s'accomplissent en alternance avec cette implication professionnelle *maintenue*. Il ne saurait donc s'agir de programmes à *temps plein* sur durées extensives tels qu'ils sont posés, proposés, voire imposés, dans des formations initiales par des universités ou des grandes écoles. On peut cependant escompter du *temps libre*, éventuellement mobilisable pour des volontariats studieux. Et pas seulement soirées et cours du soir ainsi que les sollicite la coutume — cérébralement onéreuse — des services d'extension classiques. Mais aussi : congés de formation, périodes sabbatiques, contrats d'apprentissage ou de perfectionnement, bourses d'études temporaires, allocations de reconversion ou tout simplement alternances aménagées dans l'horaire de travail. Par exemple, dans un groupe du Bénin, la journée de travail continue avait été éminemment propice à des studiosités en fin d'après-midi alors que la suppression de ce régime lui est devenue plutôt néfaste. Inversement, les fonds d'assistance-formation (ou ceux d'assurance-chômage) se prêtent parfois et favorablement à des temps libérés pour la formation. Et ailleurs, des horaires de travail « à la carte » sont également de nature à s'ajuster avec des horaires d'études, si ceux-ci sont eux-mêmes aménagés non pas au menu mais aussi à la carte.

Plusieurs variables. Et de *temps* inégalement disponible. Et de *distances* plus ou moins courtes, plus ou moins longues en heures de déplacement lorsqu'il faut les franchir pour accéder aux exercices. Et de *niveaux*, selon des disciplines à assimiler : l'un est avancé, l'autre est un débutant... Et selon *les appuis* à solliciter : l'un réclame qu'ils soient fréquents et rapprochés tandis qu'un autre se suffit pour se déterminer. Et de *moyens logistiques* : l'un est esseulé, démuné et l'autre trouve ses munitions documentaires, consultatives ou tutorales dans un cercle de proximité. Ce cercle, par exemple, existait à peu près à Bamako ; mais que faire et comment faire pour le camarade affecté à Gao ou à Tombouctou ? Sans aller chercher si loin, que faire et comment faire — en attendant un incertain et futurible institut local — avec celui qui s'évertue, dans la Thiérache, et pour lequel il n'est pas question de se trouver à point nommé pour, moyennant quatre heures d'aller et retour, se présenter hebdomadairement à un séminaire de deux heures inamovibles, tel ou tel jour de la semaine ? Comment redéployer le temps et décapitaliser les espaces ? Et cependant, comment obtempérer à un système de contraintes ?

D'abord en *plafonnant ledit système*. Une moyenne de 360 heures/année est indiquée comme un optimum (= minimum + maximum), selon les expériences en cours : soit l'équivalent d'une heure/jour ou d'un jour/semaine. Ensuite en *l'assouplissant* : c'est ainsi que les mêmes expériences tendent à ventiler cette « enveloppe » d'environ 360 heures en trois volets de 120 heures : 1/3 en TC = travaux collectifs ; 1/3 en TD = travaux dirigés ; 1/3 en TP = travaux personnels. Et dans le « Livret de parcours » annuel, chacun décompte et évalue cette ventilation. Enfin en *le personnalisant* : chacun gère non seulement quantitativement son portefeuille « horaire » et « calendaire », mais chacun l'administre qualitativement de par une généralisation des programmes « à la carte », polarisés par la spécificité du projet. Comme le disait Bergson, il y a deux cas : celui où les règles sont nécessaires ; celui où est seulement nécessaire la nécessité d'une règle. Disons : le cas de la cantine à menu uniforme obligatoire et le cas du self-service ou du restaurant à la carte. Il y a d'ailleurs des cas mixtes, soit que la cantine s'équipe en self-service soit que le restaurant à la carte offre simultanément un éventail de plusieurs menus. C'est dire que cette formalisation a le choix entre plusieurs options. L'essentiel est qu'elle se propose comme une banque — banque de données + banques de personnes-ressources —, données et personnes à prendre ou à laisser selon que l'acheminement du projet les tient ou les fait tenir pour indispensables ou pour superflues.

A la limite, une université « de poche » et « en poche », tel le bâton de maréchal dans la giberne des soldats de l'an II. C'est une utopie, d'accord. Mais si elle fut dépréciée comme « utopie-chimère », elle est en passe d'être appréciée comme « utopie-programme », c'est-à-dire à la fois subjectivement désirable et objectivement possible. Sur le désirable, qu'on se reporte aux inductions de Marcel David, citées ailleurs, sur ces « travailleurs qui accèdent à la formation de manière informelle et qui, de plus, en conservent la maîtrise tout au long de son déroulement. » « Catégorie particulière qui pose un problème général. » Quant au possible, son orientation se trouve pointillée par ces mêmes inductions : « Au lieu de considérer comme prioritaire de préétablir l'offre aussi minutieusement que possible, l'essentiel deviendrait de détecter la demande tout en développant des structures assez souples pour être en mesure d'y répondre valablement » (22).

22. M. DAVID, *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*. Paris, Economica, t. I et II (citation : II, p. 342-344). Déjà cité et commenté in ASSCOD 52-53, p. 8-9.

C'est ce que confirment *et* le stock d'autobiographies recueillies *et* le stock de plans-projets accueillis dans nos propres expériences. Pour les premières, en particulier dans les consignations de la colonne 2, elles manifestent comment des adultes « s'éduquant » négocient une éducation non formelle au fil d'une vie longue (*long-life education*). Pour les seconds, leur cumul montre et démontre — cas par cas — que ces adultes, pour peu qu'ils soient dûment assistés, veulent, peuvent, savent répondre à la double question — Que faire ? Comment faire ? — pour que, en vertu de leur demande dûment détectée, ils adoptent ou ils adaptent « des structures assez souples pour y répondre valablement ».

L'agencement d'une telle offre n'est-il pas exposé à une telle complexité que, pour l'agence ainsi offreuse d'éducation, sa gestion en deviendrait exaspérante ? Assurément, c'est moins facile que la gestion d'une caserne ou toutes autres institutions « asilaires » et *intra muros*... encore que la gestion des « *intra muros* » universitaires n'est guère ou n'est plus d'une exemplaire simplicité. Cependant, cet agencement n'est pas plus complexe ni plus difficile que la gestion d'un aéroport, qu'il s'agisse de réguler les vols et les atterrissages, d'ajuster la rotation des équipages et les services aux passagers, de programmer lignes et appareils pour une performance optimale.

Les deux points délicats ont été épinglés par le Conseil de l'Europe : autoformation et téléformation.

L'*autoformation* suppose et postule, selon l'axiome de Bertrand Schwartz, qu'il s'agisse d'une autoformation « assistée », à la manière dont les automobiles bénéficient d'une direction ou de freins « assistés », ce qui n'empêche pas l'automobiliste d'être au volant et d'appuyer sur la pédale.

Cette « assistance » ne relève pas, guère, ou plus des « professorats » et de leurs « cours magistraux » bien que ce recours ne soit pas à exclure : et il l'est d'autant moins — surtout dans certaines disciplines — que ses « inculcations » sont souvent réclamées par les partenaires, parfois dégustées par eux comme une gourmandise. Ce n'est pas là toutefois l'essentiel du métier.

Celui-ci s'apparente plutôt à une direction d'études ou de recherches. Certains parlent de « consultants » (référence médicale) ou de « facilitateurs » (référence rodgérienne). D'autres évoquent plutôt la « psycho-péda » ou la « psycho-socio », en y discernant d'ailleurs ce qui serait prestation d'animation proprement dite et ce qui serait fourniture d'apprentissage technique. J'ai parlé moi-même de « maïeutique » et de « maïeuticiens », termes que je m'obstine à préférer.

Peu importe : il s'agit, disons, d'une activité *tutorale*, au sens agronomique du tuteur. Voire pluri- ou multitutorale, car tout projet, surtout s'il est apparenté à une recherche-action, s'avère pluri- ou multidisciplinaire et, pour autant, il nécessite consultations croisées ou chevauchantes. Il y aura donc les difficultés de ce chevauchement pour ne pas tomber sous l'ironie du fabuliste (23). Il y aura aussi la difficulté d'organiser cette maïeutique sur le modèle d'une polyclinique avec ses « urgies », ses « logies », ses « graphies », ses « praxies » et ses « thérapies », avec aussi les jeux et les enjeux de ses diagnostics et de ses pronostics, de ses auscultations et de ses consultations, de ses ordonnances et de ses « prescriptions ».

La *téléformation* n'est pas sans avoir été tentée sous de multiples formes : télé-enseignements, université ouverte (*open university*, *universidad abierta*) et toute une panoplie de « technologies éducatives ». Elle postule surtout le passage de l'*intra muros* à l'*extra muros* donc une configuration en réseau, donc une démultiplication dans des antennes, donc une décentralisation d'autogestions, donc une prolifération centrifuge, et pour tout dire une *décapitalisation* (des capitaux techniques et culturels capitalisés dans des capitales). Une décapitalisation cependant qui ne saurait se solder par une décapitation. Donc par choc en retour : la sportivité d'un recentrage souple ou/et d'une recentration permanente par le biais d'exodes récurrents, d'un nomadisme saisonnier, de quelque chose comme des visites ou des interventions *ad limina*, c'est-à-dire non pas s'en venant des périphéries aux centres mais s'en allant des centres aux périphéries. La « maïeutique » est à ce prix : *celui d'un décampement coopératif* (24). Les messages y sont nécessaires : correspondances, télécommunications orales ou écrites, émission et transmission d'instruments, etc. Ils ne sont pas suffisants. Il y faut aussi des navettes « en chair et en os », des dépaysements-empayements emboîtés, une prédilection pour des mobilisations sur des mobilités, une préférence pour les présences en rase campagne plutôt que pour les représentations dans les citadelles et en tout cas la reconsidération de toute émission par la prise en considération de sa réception « *in the field* » : un peu ce qu'une mission CNRS en France avait annoncé comme devant être la jonction avec « une recherche spontanée-impliquée » (25) en un temps où elle semblait devoir entrer en grâce et avant le temps où elle semblerait tomber en disgrâce.

23. Cf. J. de LA FONTAINE, *Le meunier, son fils et l'âne*.

24. Cf. l'axiome UNESCO à Nairobi : « Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération », *Jam cit.*

25. *Jam cit. supra* I, note 6.

C'est que les personnes-projets postées aux pôles de *réception* sont là-bas... là-bas, quelque part... anxieuses de devenir elles-mêmes pôles d'*émission* ; mais déterminées par leur propre espace-temps qui est leur système de contraintes. Elles demandent à cheminer vers quelque chose qui serait « leur » université ou le haut lieu de leur recherche « spontanée-impliquée ». Mais pourquoi ne pas partager la longueur du chemin pour se retrouver, comme on aime à le dire en Afrique, « au rendez-vous du donner et du recevoir », tantôt ici et tantôt là et tantôt ici et là ?

J'aimerais tempérer ces allégations trop abstraites par la particularité d'un parcours, choisi entre cent autres : celui du Malien Yahia D. Je l'ai consigné en son temps, et l'encre en est encore assez fraîche pour en reproduire ici des séquences significatives.

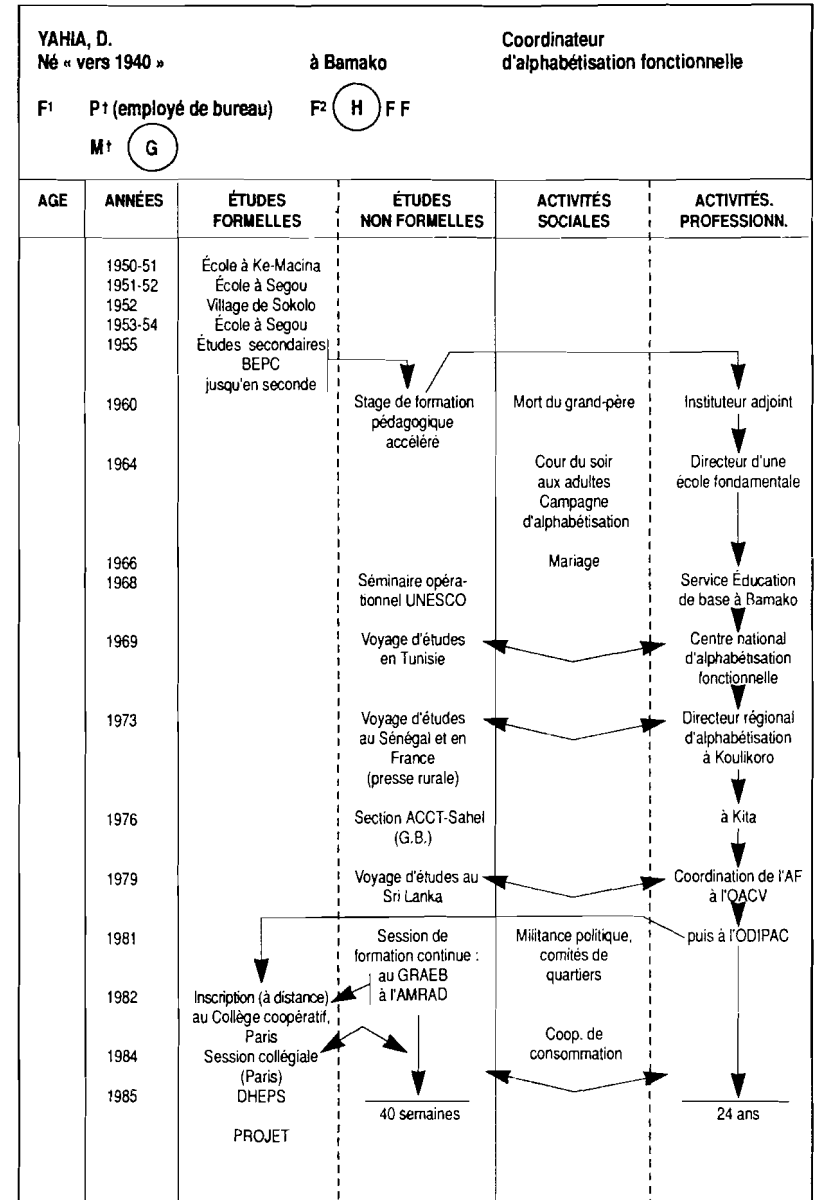
Né « vers 1940 » (il y aura longtemps litige sur sa date de naissance), Yahia D. a très tôt perdu ses parents. Il a donc été élevé par ses grands-parents maternels. « *Ils ont vraiment tenté de me faire inscrire à l'école primaire* ». En vain. C'est donc un oncle maternel « *infirmier de santé* » qui prendra la relève à Ké-Macina. Y.D. parviendra à se faire inscrire dans l'école de cette localité. « *Hélas ! en pleine année scolaire, mon oncle fut affecté à Ségou. Là, on n'a pas voulu me recevoir.* » On le juge trop âgé pour le CP¹.

« *Ma scolarisation aurait ainsi pris fin si, au cours de mes promenades dans la ville de Ségou, je n'avais découvert l'école primaire de la mission catholique. Là, tous les jours, je faisais le va-et-vient avec mes camarades pour aller suivre les leçons du maître, à la fenêtre, dans la classe CP¹. Le maître me chassait toujours, mais je revenais chaque fois m'arrêter à cette fenêtre. Fatigué de moi, il me signale à la sœur directrice, sœur Anita, une sœur très aimable que je n'oublierai jamais. Celle-ci me récupéra au mois de mai 1951 et je terminai ainsi l'année avec une très bonne note, qui m'a conduit en CP² en 1951-52.* »

Hélas ! (bis), « *En janvier 1952, mon oncle, de nouveau, pliait ses bagages pour le village de Sokolo. Dans ce village, le recrutement était biennal. Je me retrouvais devant une nouvelle difficulté. Je n'avais pas ma classe. Mais cette fois le directeur, au lieu de me renvoyer, m'a soumis à un test de contrôle de niveau. A l'issue de ce test, je fut placé en CE¹. Je récupérai ainsi une année que j'ai terminée dans une bonne position.*

« *A la réouverture, j'ai suivi de nouveau mon oncle à Ségou. Sans difficulté cette fois, je me rends à l'école de sœur Anita où je prends place en CE². Toute l'année (1952-1953), j'étais en tête. En 1953-1954, la sœur Anita voulait même me faire gagner du temps.*

AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE



Après les compositions de novembre, elle me mit en CM² et me présenta au Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) et à l'examen d'entrée en 6^e (en juin 1954). J'ai obtenu le CEPE mais échoué à l'examen d'entrée en 6^e.

« En 1955, j'ai passé mon examen d'entrée en 6^e et je suis entré au lycée, à Bamako, retrouvant ainsi mes grands-parents devenus très vieux et surtout très démunis. C'est dans cette pauvreté que j'ai poursuivi mes études secondaires. J'ai obtenu le BEPC en juin 1959 et, plein d'enthousiasme, j'ai voulu continuer jusqu'au baccalauréat. Mais hélas ! la situation dans laquelle vivaient mes grands-parents empirait d'année en année. En avril 1960, mon grand-père mourait, alors que je faisais ma seconde. Cette perte brutale m'a beaucoup marqué. J'ai décidé alors d'abandonner les études pour m'occuper de ma grand-mère. »

Sans désespérer, en juillet 1960, Y.D. participe à un stage de formation pédagogique accélérée pour devenir instituteur adjoint stagiaire. Il obtient sa première affectation professionnelle en octobre dans un village du cercle de Ségou. « Le jour, j'enseignais aux enfants et la nuit, à partir de 20 h 30, je donnais des cours d'adultes pour apprendre aux villageois à lire, écrire et calculer. »

En 1964, autre affectation dans un autre cercle, comme directeur d'école fondamentale de cinq classes : « Avec le lancement de la campagne nationale d'alphabétisation menée par le Service de l'éducation de base, j'ai ouvert deux cours dans mon école. Je quittais ainsi le système d'éducation conventionnelle pour celui de l'éducation non conventionnelle. » Nouveau quadriennat. Enfin, « en novembre 1968, un mini-séminaire opérationnel donné par un expert de l'UNESCO [...] m'a permis d'être imprégné du concept et des méthodes d'alphabétisation fonctionnelle. Nous étions une bonne dizaine de nouveaux agents à y participer. Ce stage m'a beaucoup marqué. Il bouleversera en moi toutes les méthodes et techniques pédagogiques que je connaissais jusqu'alors. »

Et depuis — 1969-1984 —, c'est l'enfilade de quinze années d'activités en alphabétisation fonctionnelle (AF).

« En janvier 1969, le directeur du projet-pilote d'AF au Mali me confie la production des documents-brochures d'alphabétisation des producteurs d'arachide. De cette date à ce jour (soit près de quinze ans), j'ai travaillé sur ce programme en assumant, bien sûr, différents postes de responsabilité. »

De 1963 à 1973... mise en œuvre du journal *Kibaru* et direction de la section-rédaction du CNAF (Centre national d'alphabétisation fonctionnelle).

De 1974 à 1978... Direction régionale de l'alphabétisation à Koulikoro puis à Kita... « J'ai eu la possibilité d'appliquer et d'évaluer programmes et contenus, à l'élaboration desquels j'avais participé lorsque j'étais au CNAF. En outre, j'ai eu l'occasion d'organiser et d'encadrer le premier stage de formation des paysans alphabétisés que l'opération arachide voulait utiliser comme peseurs, promoteurs et magasiniers dans ses équipes d'achat [...] Ces expériences ont confirmé en grande partie mes hypothèses. La principale est la suivante : l'alphabétisation fonctionnelle, bien orientée sur les besoins réellement ressentis par les producteurs analphabètes, obtient l'adhésion totale de ces derniers. Elle devient alors un véritable instrument de formation pour le développement endogène. Car les producteurs organisent cette action éducative au sein d'un espace d'école différente de l'école classique [...] L'étude que je me propose de faire porte sur cette hypothèse. »

C'est ainsi qu'une « étude » ou du moins un « projet d'étude » s'est trouvé généré par cette autobiographie. Projet d'étude auquel s'identifie le projet de formation. Et formation, comme il se doit, assistée.

Pour cette assistance, des « tutorats » se sont relayés : celui, initial, initiatoire et permanent de Guy Belloncle ; le mien, à la cadence d'une récurrence annuelle ; celui de Claude Pairault à l'occasion de ses « bretelles » Ouagadougou-Bamako entre Noël et le 1^{er} janvier ; celui de coopérants expatriés, celui de « profs » de l'ENSUP malienne, celui d'un groupe mutualiste *ad hoc* (26), celui d'une brève (et bien) venue au Nord (27) pour accélérer et parachever le traitement rédactionnel. Nous y avons donc coopéré, tantôt sur le terrain (avec Guy Belloncle), tantôt dans une petite salle de la DNAFLA (Division nationale d'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée), tantôt dans la chambre de l'hôtel et tantôt, plus récemment, à Tours ou à Paris. Nous avons entouré le décollage, escorté les transits, veillé aux « pannes sèches » et aux « trous noirs ». Ou, si l'on préfère l'image agricole, nous nous sommes émerveillés de retirer progressivement le « tuteur », de sectionner ses ligatures au fur et à mesure que l'arbuste devenait arbre, renforçant ses ramures et déployant ses frondaisons.

Je l'ai déjà narré, mais je tiens à rappeler un seul épisode.

26. D'abord GRAEB (Groupe de recherche-action sur l'éducation de base). Puis AMRAD (Association malienne de recherche-action-développement) ; groupes organisateurs de journées d'études en travaux collectifs (TC).

27. A l'occasion d'une mini-période sabbatique.

Ce qui tient lieu d'université des sciences sociales au Mali — l'ENSUP — avait réservé un accueil, disons, mitigé à la cohorte des personnes-projets, similaires au cas de Y.D. Quelques « profs » avaient cependant accepté de jouer, occasionnellement du moins, des rôles de personnes-ressources, animant et instruisant des travaux collectifs (TC). En janvier 1982, c'était mon « tour » de semaine intensive et, en alternance avec quelques « simulations » de soutenance, notre programme comportait quelques autoprésentations d'autoproductions consécutives à des autobiographies. Y.D. avait été choisi pour une telle autoprésentation. Et on avait convié à l'exercice un « prof » de l'ENSUP qui, après avoir renâclé vigoureusement sur ce type de profils et de parcours, n'en avait pas moins — et efficacement — concouru à leurs recyclages. Une matinée était dédiée à l'exercice et, en entrée de jeu, la présentation Y.D. s'avéra une performance où la densité de l'expérience se trouvait secondée par la clarté de l'expression. Tant et si bien que le « prof » invité prit finalement la parole, et voici à peu près les termes de son intervention : « *Monsieur Y.D., j'enseigne moi-même, à l'ENSUP, l'alphabétisation fonctionnelle dans un cours de maîtrise. Je dois vous déclarer que ce matin j'ai appris beaucoup et sur ce que j'enseigne et sur ce que je n'enseigne pas. Je vous convie à venir développer votre intervention et à assurer vous-même une partie du cycle en maîtrise* »... J'ai alors objecté : « *Il y a trois ans, vous avez refusé Y.D. comme enseigné et voici que vous l'agréez comme enseignant.* » Et nous nous sommes donné rendez-vous, « le soir à la chandelle », pour débattre de cette anomalie et méditer sur ce que serait, en université (ou ENSUP), une filière appropriée à l'accueil de telles candidatures. On en a même profité pour rebâtir une thèse de doctorat d'État, sur laquelle ce « prof » était lui-même en panne. Nous avons été adversaires. Nous sommes, ce soir-là, devenus des amis. Le malheur a voulu que, quelques mois après, il aura été foudroyé par une maladie fatale.

Nous le savons, une hirondelle ne fait pas le printemps. Et on peut objecter que le cas Y.D. serait celui d'une hirondelle. Objection à l'objection, Votre Honneur ! Nous pourrions en compter une trentaine pour le seul Mali. Et autant de trentaines au Sénégal, au Cap-Vert, au Burkina-Faso, au Togo, au Bénin, au Rwanda et qui sont déjà en régime de croisière, sans compter ceux qui, en régime de décollage, se compteraient ailleurs : Madagascar, DOM-TOM, Pérou, Mexique... Et à compter, en outre, les centaines de cas sur lesquels s'échinent et s'évertuent la douzaine d'antennes semi-collégiales, semi-universitaires du Réseau français à l'œuvre dans l'Hexagone.

Au total, le contingent d'une population, et éclatante et éclatée, qui ne saurait se saisir ou se ressaisir si elle ne s'agençait et s'interagençait dans des groupes appropriés. D'où ce qui suit.

4. L'agencement d'un groupe

Tout ce qui précède relève essentiellement d'un appel aux *créativités*. Et la preuve est faite : *les créativités répondent*.

Ce qui advient dans ce qui suit serait plutôt un appel aux *solidarités* : et comme on va le voir, ces solidarités, elles aussi, répondent et elles répondent d'autant mieux qu'elles s'inscrivent en *créativités solidaires*.

Deux considérations induisent à la démarche.

D'abord une considération coopérative comparative.

Lorsque des paysans, du Nord ou du Sud d'ailleurs, et quelle que soit leur créativité personnelle ou familiale, butent sur des problèmes de survivance dont ils ne peuvent à eux seuls venir à bout, *ils se solidarisent* dans des coopératives : soit des coopératives de services pour contrôler l'amont ou l'aval de leur production ; soit des coopératives de travail dont un laboratoire ami a brossé les configurations (28) selon, en gros, trois cas de figure :

- la CUMA = coopérative d'utilisation en commun d'un matériel agricole ;
- le CETA = coopérative d'utilisation en commun d'un personnel technique ;
- le GAEC = coopérative d'exploitation en commun de propriétés remembrées.

Et on retrouverait des modèles analogues dans le vaste champ des coopératives d'entreprises familiales (commerçants, pêcheurs, transporteurs, artisans...), champ sur lequel un dossier vient méritoirement d'attirer l'attention (29).

C'est ce modèle qui nous a paru opportun pour nos entreprises de recherche-action plutôt que des modèles plus collectifs mis en œuvre dans des recherches, dites « participatives ». Dans celles-ci, c'est un collectif plus ou moins indifférencié qui assume la tâche. Dans celles-là — les nôtres — s'il y a un groupe — donc collectif —, chaque membre y excipe personnellement de son propre projet différencié, et s'il s'agrège au groupe c'est qu'il en escompte des services similaires à ceux d'une CUMA (local, équipement, documentation) ou d'un CETA (banque de données et de personnes-ressources), sans d'ailleurs exclure l'éventualité d'un GAEC, dans la mesure où

28. Cf. P. RAMBAUD « Les coopératives de travail agricole », ASSCOD 35, 1974.

29. Cf. « Regards sur les coopératives d'entreprises familiales », REC, nouvelle série, 1984, 3^e trimestre, n° 11 : p. 9-46.

*certain*s membres se cooptent, moyennant une claire division du travail pour exploiter une recherche-action à méthodes et domaines communs. C'est ce dont témoigne l'échantillon de ce qui se baptise diversement : collèges coopératifs, associations ou groupes de recherche-action, coopératives de recherche-développement, etc.

La seconde considération est celle d'une économie d'échelle.

Étant donné le nombre et la nature des services demandés par un réseau de « partenaires » à un réseau de « préposés », étant donné aussi leur étirement dans le temps et leur dispersion dans l'espace, étant donné enfin l'impérieuse exigence d'interpersonnaliser les relations et les corrélations, force est d'en venir à une *économie*, ou du moins à une organisation apte à jointoyer les tendances centrifuges avec un minimum qui soit un optimum de recentrage. Redisons : *économie*. Nous nous sommes même livrés à des analyses de coûts comparés et leurs inductions sont assez péremptoires pour les dispositifs d'intervention dans la mesure où ceux-ci postulent des immobilisations ou des mobilités, des déplacements et des séjours, des stocks documentaires, des télécommunications, des prestations et des accueils... Le *coût* de telles interventions ne trouve ses *avantages* qu'avec un groupe-cible d'au moins 12 à 15 partenaires. Cette taille est également celle qui convient à un traitement sur un triduum ou une semaine, compte tenu des ventilations à assurer entre travaux collectifs (TC) au coude à coude et travaux dirigés (TD) en tête à tête, et cette durée de trois à cinq jours étant aussi celle d'une alternance flexible. Cette considération économique induit donc une nécessité selon laquelle les personnes-projets en viennent à s'agencer en groupe, et celui-ci, quel que soit son label ou son tutorat, en vient à se configurer selon le modèle coopératif dont la précédente considération induit l'opportunité.

Cet agencement peut être connoté selon six paramètres (30) :

1. Sa genèse.
2. Son statut.
3. Son organisation.
4. Son financement.
5. Ses programmations.
6. Ses greffages.

30. Paramètres ici circonsciés pour une éducation *permanente*. Pour une comparaison avec une éducation *initiale*, y compris à l'étiage « primaire et secondaire », cf. le labourage OCCE par Ch. MAZURIER et Cl. THIBAUDIERE, *Pour une méthode coopérative d'éducation*, OCCE, 1989, 184 p.

1. Sa genèse

Au risque d'être coopérativement paradoxal, j'aime graver au fronton de cette séquence un axiome de Charles Gide, réitéré au moins deux fois dans sa carrière.

Une première fois, en 1905, sur l'association en général : « Il n'est pas une seule association dans le monde qui ne doive sa naissance à la foi et à l'activité de quelque individu et qui puisse subsister et prospérer autrement que par le dévouement et la persévérance d'un ou de plusieurs de ses membres » (31).

Une deuxième fois, en 1927-1928, sur les coopératives en particulier : « Ce que nous savons, c'est qu'il n'y a pas une seule de ces sociétés parmi les 100 000 qui existent dans le monde, il n'en est pas une seule qui ait vécu et duré si elle n'avait trouvé un homme qui vive pour elle, qui en ait été le fondateur et en reste l'animateur. Beaucoup plus nombreuses celles qui n'en ont point trouvé et qui pour cela sont mortes » (32).

Sans une caution aussi insigne, j'aurais sans doute hésité à être aussi affirmatif. Mais c'est un fait : pas de créativités solidaires sans fécondation, catalyse, activation et réactivation par une ou des créativités personnalisées et désintéressées. *Qu'est-ce qui fait courir les militants ?* interrogeait Yvon Bourdet (33). Si les réponses sont obscures, la question est claire et son corrélat évident, du moins dans notre champ. Sur la trentaine de groupes tous azimuts, actuels ou virtuels, qu'il nous est donné d'observer, on pourrait ressasser le diagnostic gidien. Pas un seul qui ne soit surgi et qui, après ce surgissement, ne se soit charpenté et développé sans qu'un personnage (ou une petite équipe) ait pris la conjoncture en main et s'y soit impliqué, « armé d'une ardente patience », selon que le voulait Rimbaud. En chaque cas, quelque chose comme un « miracle de la corde » (34) : il y a des « idées en l'air » et ça et là des personnes-projets qui s'en soucient ou s'en réclament mais qui s'ignorent ; dans cette conjoncture brumeuse, encore convient-il que quelqu'un lance la corde d'une espérance puis que la corde tienne inexplicablement, enfin qu'elle soutienne ceux qui, sur elle, vont se haler. Pour une vie « militante », il y a lieu d'y trouver des raisons de vivre, des exigences à faire vivre, à défaut d'en soutirer les moyens d'en vivre.

31. Ch. GIDE, *L'Économie sociale*, 1905, p. 42.

32. Ch. GIDE, *La solidarité*, 1932, p. 190-191 (cours au Collège de France 1927-28).

33. Y. BOURDET, *Qu'est-ce qui fait courir les militants ?*, Paris, Stock, 1976.

34. H. DESROCHE, *Sociologie de l'Espérance*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p. 7-11.

Que quelqu'un (ou quelques-uns) s'y dédie, ardeur et rigueur conjuguées : et voici qu'un groupe frise sa surgescence. *Genèse performante*.

Que ce quelqu'un (ou ces quelques-uns) bafouille, tremblote ou tergiverse : et voici qu'un groupe frise l'obsolescence. *Genèse lézardée*.

Que ces pseudo-militances s'avèrent truquées, captieuses ou trafiquantes : et voici qu'un groupe ou bien ne sort pas de l'évanescence ou bien entre en dégénérescence. *Genèse ratée*.

Que ce noyau génétique ne parvienne ni à se former ni à se déclarer : voici qu'un groupe n'a même pas à mourir ; il n'arrive pas à naître, en dépit du fait qu'il était incubé. *Genèse évanescence*.

2. Son statut

Base de départ : il y a le noyau du « quelqu'un » ou des « quelques-uns ». Ce noyau s'est renseigné après s'être concerté ; il a éventuellement visité d'autres groupes, participé à quelques exercices saisonniers, compulsé des dossiers comparables, digéré une documentation, ausculté et consulté des ancrages (universitaires ou/et professionnels) et même finalement détecté un stock de candidatures, voire agencé une journée ou session de décollage. Il en est à se poser et à se proposer comme instituant.

- Questions 1. *Faut-il passer de l'instituant à l'institué ?*
2. *Et si oui, comment ?*

Question 1. On peut en demeurer à la configuration d'un groupe *de facto*. Pourquoi pas ? Il y aura seulement quelques problèmes de gestion partagée. Mais on peut toujours recourir à un compte nominal (à simple ou double signature) sur lequel seront versées les ressources et prélevées les dépenses. Il suffit que le ou les signataires méritent la confiance. Et après tout, même un tel groupe *de facto* peut toujours se doter d'un règlement intérieur valant statuts pour son fonctionnement.

On peut aussi greffer le groupe sur une association déjà instituée. C'est ce qui s'est produit par exemple au Togo ou au Sénégal. Au Togo, greffage d'une ATRACC (Association togolaise de recherche en actions coopératives et communautaires) sur un CONGAT (Conseil de coordination des ONG en activité au Togo) ; comme un CONGAT-service assumait déjà la gestion des comptes communs d'une vingtaine d'ONG membres, l'ajustement bénéficiait de dispositions déjà

tions déjà éprouvées. Au Sénégal : greffage d'un GRADD (Groupe de recherche-action développement-Dakar) sur l'ASAFED (Association africaine d'éducation au développement) qui adoptait le groupe comme un laboratoire tout en lui réservant un compte analytique dans sa comptabilité générale. Ajustements similaires au Cap-Vert, au Rwanda et pendant longtemps au Maroc. Non, ici et là, sans vicissitudes, métamorphoses ou obsolescences ultérieures.

Question 2. Si oui à un institué plus formel, comment ?
Réponses en fourchette :

— soit un statut de *coopérative* à objectifs culturels : c'est la solution adoptée au Bénin par le GEERCOOP (Groupe d'études et d'entraînement aux recherches coopératives) ; et au Cap-Vert par COOPAGIR ;

— soit un statut d'institut universitaire (ou para-universitaire) : ce qui est une solution mise en œuvre par le CECAM (Centre d'études coopératives, associatives, mutualistes) à l'université du Maine ;

— soit un statut d'association volontaire à but non lucratif : c'est une solution adoptée dans une majorité de cas. Elle est parfois assortie d'un conventionnement de base avec une instance universitaire (cas breton à Rennes et ontarien à Ottawa). En certaines conjonctures, elle s'assortit de démarches plus longues, plus centripètes ou plus tatillonnes, surtout si les dossiers s'égarèrent, s'enlisent ou doivent traverser les péripéties d'enquêtes policières préalables : mais temps et patience en viennent à bout.

Dans tous les cas, nous recommandons ce transit de l'instituant à l'institué.

D'abord *pour sa pertinence « andragogique »* : pour un groupe dont les recherches auront à *dire* ou à *redire* sur les développements coopératifs, il n'est pas mauvais de commencer par *faire* ou *refaire* quelque chose comme une coopérative, fût-ce sous enveloppe associative. Pour ce faire, en effet, il y aura la discussion des libellés, la négociation avec les pouvoirs publics, le recrutement des associés, la collecte des premières cotisations : toutes démarches dans le vif, qui sont prégnantes d'information et de formation.

Ensuite *pour sa valeur instrumentale* : se doter d'une personnalité morale, juridique et financière, c'est aussi entrer dans l'apprentissage de la gestion, et qui plus est, c'est aussi se conférer un instrument irremplaçable : de représentation, de cohésion, d'organisation, de négociation et d'intercommunication.

Enfin, pour sa responsabilisation exploratoire : on commence et à compter sur qui on peut compter, et à décompter ce qu'on doit décompter en termes de dépenses et à escompter ce qu'on peut escompter en termes de recettes et à recompter qui sera comptable de quoi dans un cadre de gestion partagée.

Participations fallacieuses ou rhétoriques prétentieuses en sont, du coup, passées au crible, et déjà se dessine le *clivage entre ceux qui donnent, se donnent, apportent au crédit et ceux qui voudraient prendre, emporter et prélever sur le débit*. Une charte des devoirs et des droits s'en trouve précisée et une référence éthique s'en trouve acquise (35).

3. Son organisation

Et d'abord l'organisation *administrative* selon les prévisions des statuts en termes de : memberships (et ses critères), conseil d'administration, bureau exécutif (et leurs désignations), titulaires à la signature des comptes postaux ou bancaires qui sont ouverts (et régulations des pouvoirs). Mieux vaut, avant d'y procéder, une période de rodage pour éviter de se donner des responsables qui s'avèreraient finalement évasifs ou prédateurs au lieu d'être impliqués et dédiés. Bien distinguer la couverture des parrainages et la cuirasse des combats, les alliances et les permanences, l'équipage et les passagers, ce qui forgera l'accumulation primitive et ce qui voudrait socialiser les pertes en individualisant les profits, les intendances et les militances, les *costs-benefits*, c'est-à-dire les coûts (et parfois les coups) à supporter et les avantages à répartir, les temps gratuits et les temps onéreux, les arrivages et les arrivismes, bref, les manières de vivre *pour* et les manières de vivre *de* l'association ainsi organisée. Car on est en économie associative, c'est-à-dire aux interfaces d'une économie du *gain* et d'une économie du *don*.

Ensuite l'organisation d'une *collocation*. Certes, l'*extra muros* peut être poussé à la limite et on peut se contenter d'une collocation soit nulle (aucun local) soit annulée (local par rotation ici et là) et ces collocations-là valent mieux qu'une collocation vide à prestige onéreux. Mais si le groupe doit s'adonner à une activité un peu dense, il évitera difficilement de se conférer une adresse, serait-ce

35. Confirmation : démarches « coopératives » similaires préconisées par le CERI à l'OCDE.

Et analogies avec le PCE (Projet coopératif d'éducation) au titre de l'OCCE (Office central de la coopération à l'école, cf. Ch. MAZURIER et Cl. THIBAUDIERE, *jam cit. supra* note 30.

seulement celle d'une boîte postale, et une ouverture de compte domicilié. Vient ensuite la localisation concédée gracieusement par des organisations alliées. Puis le local en titre, si possible à loyer modéré et à extension prudemment progressive. Ne parlons pas d'une propriété immobilière : ce sera pour plus tard lorsque mécénat ou sponsorat dispenseront leur manne. Pour les temps du décollage, disons : collocation nécessaire et suffisante pour y rassembler un équipement de mêmes critères (de nécessité et de suffisance).

Enfin et en effet, l'organisation de l'*équipement* : un ou deux bureaux ; une ou plusieurs machines à écrire ; optimalement une photocopieuse ; ultérieurement le micro-ordinateur ; un espace de rencontre proportionné à la taille du groupe et surtout ces rayonnages où aligner une banque de données : ouvrages, articles, rapports, documents, dossiers consultables expéditivement et aisément. Pour gérer cet équipement : idéalement, une permanence et, faute de mieux, cette permanence par rotation volontaire. C'est ce qui s'est mis en place inégalement : à Praia (Cap-Vert), dans une salle de l'Institut coopératif ; à Dakar, dans un espace d'hospitalité offert par l'ASAFED puis à l'ENEA ; à Bamako, dans une case attenante à ce qui sert de bibliothèque nationale ; à Ouagadougou, dans une maisonnette improvisée ; à Rabat, auprès de l'ODCO ; à Lomé, auprès du CONGAT ; à Caracas, auprès du CISOR ; à Kigali, auprès de IWACU. Ne parlons pas du Mexique où le réseau PRAXIS dispose inespérément de collocations procurées par des fondations. Mais parlons du Pérou où cette collocation et son équipement sont financés par un 5% du revenu de chacun des membres. Quant à la France « collégiale », ce sont autant de cas d'espèces : l'essentiel est que « ça tourne », y compris à Lyon où les péripéties immobilières auront été les plus aventureuses et pour autant les plus entrepreneuriales.

4. Son financement

Il y a bien sûr des *cotisations*, comme il sied à toute association. Leur montant est fixé par un règlement intérieur. Souvent elles ne sont pas menues et il m'arrive d'être étonné de l'étiage auquel les fixe le jeu des autodéterminations. Parfois elles s'établissent en pourcentage du revenu, comme au Pérou. Ailleurs (Sénégal, Mali), elles se dédoublent en part sociale initiale et cotisation annuelle. Parfois même elles se grevent d'une cotisation additionnelle pour l'appui à une intervention. Sauf exception, ce n'est pas un financement symbolique. Il se traite comme le règlement d'un abonnement à un télé-enseignement ou à un cours par correspondance.

Il y a aussi les *frais de formation* lorsqu'ils peuvent être facturés à des entreprises ou des services, qui postulent ou couvrent cette formation pour un ou plusieurs impétrants. Parfois il s'agit d'un portefeuille, et même reconvertible, visant des cohortes pluri-annuelles, en provenance du même service ou de la même entreprise.

Il y a des *appuis collatéraux*, en termes soit de locaux ou équipements mis à disposition à titre gracieux ou à coût réduit, soit de personnel, en poste gagé, dûment détaché pour des permanences à temps complet, à temps partiel, à temps occasionnel ; soit de bourses d'études ou/et de voyages affectés d'un commun accord à tel ou tel parcours (vg. dotations UNESCO pour le programme SYTWEL, c'est-à-dire « Study tours for worker's education leaders »).

Il y a des *prestations-travail* à titre plus ou moins gratuit offertes soit par des personnalités soit par des collectivités en connivence avec les objectifs et les opérations. L'avancement des âges de la retraite, combiné à l'allongement d'une vie capable d'être active, libère de plus en plus un espace de fécondité intergénérationnelle, et précisément pour des associations à *but non lucratif*.

Il y a des *contrats de production* lorsque, suite à un appel d'offres, le groupe ou l'un de ses sous-groupes obtient l'adjudication. Cas, par exemple, de l'ABRAAD à Ouagadougou, pour un contrat d'évaluation sur les effets sociaux de forages de puits dans les banlieues de cette capitale : l'enveloppe obtenue a permis de louer un local (cf. *supra*) et même d'assurer un emploi à un membre chômeur.

Il peut y avoir des *conventionnements* avec telle ou telle instance de la puissance publique : les conventions couvrent alors un pourcentage déterminé des coûts de formation à la recherche-action, à charge pour le groupe de justifier la couverture du différentiel par ses autres ressources.

Il y a bien sûr *l'apport éventuel des JCI* (Jumelages coopératifs internationaux), alias « contrats de solidarité » corrélant des appuis Nord à des accueils Sud, y compris sous forme de « bourses » attribuées à des formations-recherche-action sur le terrain, bourses traitées comme « unités de compte » et s'assimilant pour autant à des contrats de production individuelle (type Fondation Mac Namara) ou collective (type CRDI canadien).

On ne saurait enfin omettre les *lignes budgétaires de participation* à telle ou telle activité convoyée dans tel ou tel secteur ou telle ou telle opération. De ce point de vue, chacune des 28 « saisons » dans et pour un premier septennat UCI (1978-1984) s'est

trouvée supportée soit par ses institutions-hôtes soit par des institutions parties prenantes. Ce qui a supposé des « montages » et du « *fund-raising* », cas par cas, saison par saison, voire semaine par semaine. Quand on inspecte les montants ainsi investis, on n'évite pas d'alléguer une « pêche miraculeuse ». Des créativités solidaires ont improvisé ce miracle.

L'important est que ces escalades du financement soient pratiquées en style d'*entreprises responsables* et que ces responsabilisations entrepreneuriales soient partagées groupe par groupe, opération par opération, cas par cas, acte par acte, échéance par échéance, programme par programme, production par production, créativité par créativité. Si un jour nous faisons faillite, c'est que l'une de ces créativités en particulier — ou celle des administrations publiques ou celle des organisations coopératives — nous aura fait défaut.

5. *Ses programmations*

Un groupe — et chaque groupe — s'autoprogramme d'une année à l'autre.

Il y a un *cadre de référence* : l'enveloppe annuelle de quelque 360 heures/stagiaire et sa ventilation approximativement par tiers en TC, TD, TP (c'est-à-dire travaux collectifs, travaux dirigés, travaux personnels). Ce n'est qu'un cadre de référence à l'intérieur duquel il convient au groupe d'ajuster l'offre de ses exercices à la demande de ses postulants.

Il y a aussi, bien sûr, les *contraintes* d'espace-temps dictées par la nécessité de l'alternance, surtout si celle-ci est pénalisée soit par des temps malaisément libérables soit par des espaces difficilement franchissables.

L'un dans l'autre, c'est un *système* avec lequel des *acteurs* se doivent de jouer pour, comme le commente Michel Crozier, « le battre » en se glissant dans ses interstices.

Travaux personnels (TP) et travaux dirigés (TD) sont d'une programmation plus coriace. On recourt généralement à des journées intensives, soit en week-end, soit une fois par mois ou par quinzaine. Parfois on pimente avec quelques soirées occupées par des sous-groupes. Et on comble la différence avec semaine ou triduum intensifs, par trimestre ou par semestre, autour de missions-interventions exogènes ou autour de co-élaborations équipées avec le renfort des personnes-ressources du cru. Défense et illustration de programmes ainsi concertés pourraient être étayées par des expériences précises (vg. Mali, Burkina-Faso, Sénégal, etc.).

L'essentiel, à partir de cette malléabilité, est d'aboutir à quelque chose comme un corsetage nécessaire et suffisant (pour le contenant, d'une part, et, d'autre part, pour le contenu) à des offres d'opérations dans le vif des demandes, selon des variétés d'exercices et des combinaisons d'entraînements : traitements thématiques ou méthodologiques ; échanges interpersonnels et discussions subséquentes entre personnes-projets ; commentaires des documentations parvenues ; comptes rendus d'enquêtes ou de voyages d'études ; présoutenances ; coproductions ; rédactions concertées des livrets de parcours, soit livret personnel soit livret du groupe, la production de ces livrets tenant lieu d'auto-examen, d'auto-discipline et d'auto-évaluation. A quoi s'ajoutent, à l'occasion, soit la participation de quelques délégués à une université saisonnière (du Sud ou du Nord), soit même l'organisation d'une telle université ou du moins de l'une de ses semaines par le groupe lui-même, qui en devient l'institution-hôte, protagoniste de sa coordination et de son déroulement, cheville ouvrière de la collecte de ses Actes et éventuellement de leur publication. C'est même généralement avec cet exercice qu'un groupe passe le test d'une certaine maturité.

On pourrait s'étonner qu'il ne soit pas fait état ici des « matières au programme ». Mais il y a autant de programmes que de groupes, autant de matières diversifiées que de programmes distincts, et qui plus est, à l'intérieur même de cette diversification, chaque membre d'un groupe est induit à diversifier sa consommation et de programmes et de matières selon les spécificités de son projet de production.

6. Ses greffages

Double greffage sur un double marché : universitaire, professionnel.

Le marché universitaire est celui des « diplômes », cette forme moderne des « indulgences » si l'on en croit Ivan Illich, mais aussi cette sanction — en principe qualifiée — d'une capacitation acquise. Parmi nos partenaires, d'aucuns — plutôt rares — se dispenseraient volontiers de cette accréditation académique. Leur « projet » s'apparente plutôt à un projet soit d'écriture libre soit d'initiative entrepreneuriale, soit de reconversion ou promotion dans une carrière, et leur conviction est ainsi faite que, à tort ou à raison, ils ne croient plus aux « indulgences » et surtout pas à leur trafic : un Luther est passé par là. Par contre, une majorité postule cette accréditation comme salubre et adjuvante. Et, de toute manière, on sait bien que cette accréditation, d'une part, serait utile pour entrer — sait-on

jamais ? — sur le marché universitaire, d'autre part, ne serait pas inutile sur les marchés d'emplois, même si elle ne s'y avère pas à tout coup déterminante.

Quoi qu'il en soit, un groupe « collégial » se doit et doit à ses partenaires d'entrer en négociation avec le ou les ou des campus universitaires qui lui correspondent. Un « service d'extension » ou un « département de formation continue » peuvent être un canal pour y accéder, encore que cette voie risque de conduire à des strapons sur les bas-côtés de la salle plutôt qu'à des loges ou des fauteuils d'orchestre offerts à des privilégiés. Sans parler de la cascade des guichets, dont, malignement, les raquettes vont se renvoyer votre balle. Balle formation ? Non, ici guichet recherche. Balle recherche ? Non, ici guichet formation. Balle formation initiale ? Non, ici guichet formation continue. Balle formation continue ? Non, ici formation initiale. Balle Nord ? Non, ici guichet Sud. Balle Sud ? Non, ici guichet Nord..., etc.

Quels que soient les labels « éducation permanente » (UNESCO), « éducation des adultes » (Conseil de l'Europe), « éducation récurrente » (OCDE)... et quelles que soient les rhétoriques fleurdelisant leurs fanions, force est de constater que, sauf exceptions, les drapeaux universitaires, tels qu'ils claquent au vent de leurs guerres, admettent difficilement de mêler leurs couleurs à ces éducations insolites et à leurs guérillas. *Sauf exceptions* et elles sont insignes : « profs » exceptionnels... dont l'intérêt pour ces innovations exploratoires s'avère d'ailleurs proportionnel à leur passion pour les traditions fondamentales. Avec eux, pas besoin d'épiloguer et encore moins de chicaner. Ils sont avertis, attentifs, empathiques. Ils n'en sont pas à vous « pardonner » d'être non-conventionnel. Ils en seraient plutôt à vous escompter comme une alternative. Dans nos tournées en Espagne, ils se nommaient eux-mêmes des « cabalhos de Troja ». En France, en y mettant le temps, nous avons eu l'heur d'en rencontrer du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest et de bas en haut et de haut en bas. En écrivant ces lignes, je retrouve dans mes cartons un *Convenio* avec une université d'Amérique latine : 48 heures avaient suffi pour tomber d'accord et structurer une filière après laquelle soupiraient pas moins de 800 postulants, tous acteurs sociaux adultes investis au ras du sol dans une vingtaine d'ONG « topiques ».

C'est là un premier greffage qu'un groupe doit négocier. Je compulse l'album de protocoles dans lesquels sont consignées de telles négociations menées à terme ou encore en cours. Et je m'émerveille des sinuosités de leurs rectitudes. Comme toute histoire, c'est une histoire qui s'écrit droite sur des lignes courbes.

Autre greffage : sur le marché des professions et des emplois. Je ne sais si l'université alternative dont nous en sommes à tester les réseaux est extensible à d'autres disciplines que celles qui sont les nôtres : sciences sociales ou sciences humaines appliquées à et impliquée dans les développements en général et, en particulier, développements de Tiers secteurs dits également d'Économie sociale. Je tendrais à répondre par la négative car d'autres disciplines relèvent évidemment bien davantage de l'inculcation que de la maïeutique et, selon notre algèbre systémique, du S^1 plutôt que du S^2 . Cela étant et tel étant le champ opératoire, il va de soi que, si greffage professionnel il doit y avoir — et il doit y avoir —, ce sera sur les entreprises ou organisations de ce secteur tiers et de cette socialité économique. C'est ainsi que les « conseils » des groupes ou des réseaux s'assortissent d'appartenances ou, pour le moins, de pseudopodes assurant de telles connexions. C'est important : et pour l'amont et pour l'aval ou, comme on dit maintenant, *pour les intrants et pour les extrants*. Ces représentations professionnelles cautionnent ou corroborent : soit des conjonctions techniques dans les entraînements mentaux ; soit l'ouverture de patrimoines à restituer aux mémoires collectives ; soit des orientations pour des destinations ultérieures ; soit plus généralement des compagnonnages dans la conception, l'exécution ou l'évaluation des opérations ; soit, *last but not least*, des implications avec contrats de solidarité issus de missions-interventions conjointes.

Ces greffages vont du plan local au plan international. Au plan local, on pourrait en scruter dans l'Hexagone : à Lyon, au Mans, à Dijon, à Tours-Chaingy, à Rennes... et ailleurs. En réseau Sud : à Praia, Dakar, Cotonou, pour parler seulement de greffages sur des Directions d'action coopérative. Et au plan international, une UCI n'est pas sans transactions conjointes ou contractuelles avec, par exemple, le BIT (Bureau international du travail), l'ACI (Alliance coopérative internationale), l'UNESCO (programme SYTWEL), l'UNIDO ou ONUDI (Organisation des nations unies pour le développement industriel) et naturellement institutions européennes, de la Communauté, du Conseil, ou pourquoi pas d'une ébauche de « Maison commune ».

C'est ce double greffage interagencé qui situe, institue, constitue un lieu, un milieu et, espérons-le, un haut lieu à la fois pour une professionnalisation de l'université et pour une — pourquoi pas ? — universitarisation de professionnels. Le Serpent à plumes ? Ce n'est pas une objection. Ce serait plutôt un défi, et qui va s'aggraver si on en juge par les contingents, voire les associations dites « de diplômés sans emplois », telles que, récemment et ici ou là, elles surgissent.

5. Une chaîne de fabrication

Je ne sais si, dans ce qui précède, j'ai réussi, ne fût-ce qu'à *suggérer* ce que devrait ou pourrait être la *cellule* d'une université maïeutique, comme *atelier* de fabrication.

Chacun de mes collègues, pionnier ou/et cheville ouvrière de telles ou telles cellules-ateliers, serait susceptible de retoucher, amender, enrichir cette épure. Par ailleurs, ses validations théoriques sont à quêter dans d'autres chapitres, d'autres ouvrages. De plus, par chance ou malchance, je suis à peu près seul, pendant une décennie, à avoir couvert les itinéraires sur le « Tour » de ce nouveau compagnonnage dans l'Hexagone et dans l'oekoumène. Visages et paysages, livrets et « *convenios* », protocoles et narrations dansent une danse d'ébriété entre ma mémoire peut-être oublieuse et mon imagination probablement exorbitante. Et je suis ébloui de me promener dans les liasses d'archives qui pourraient générer autant de monographies que de « cayennes » ainsi épinglées.

S'ensuit une instrumentation — dont ci-après diagramme de référence — suggérant du moins l'éventail ou l'accordéon d'une triple pluralité : une pluralité d'*exercices*, une pluralité de *projets*, une pluralité de *groupes*...

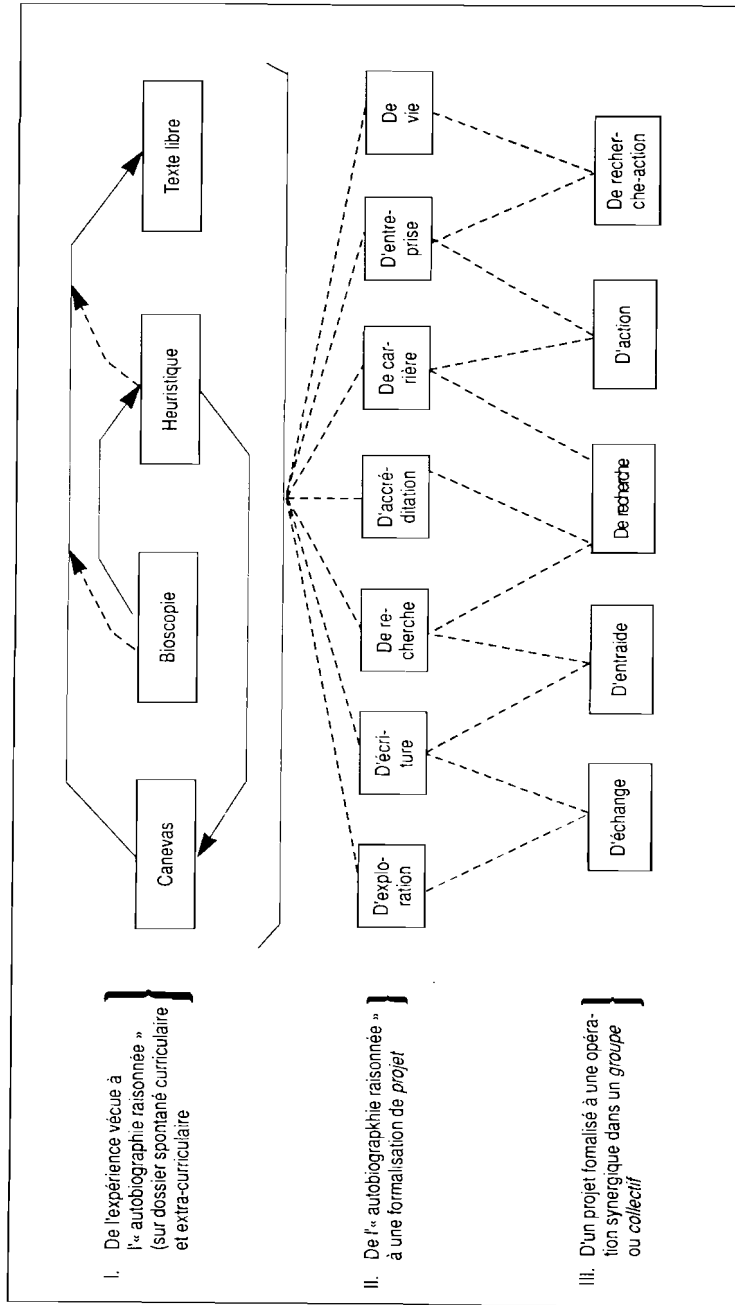
1. Une pluralité d'exercices

... à savoir : les deux tabulations (bioscopie et heuristique) se générant l'une l'autre et générant un canevas, lui-même générateur d'un texte libre. Dans ce malaxage initial et initiatoire, cas par cas et pierre sur pierre, germe la cellule coopérative fondamentale entre la Personne-projet et la Personne-ressource... ou équivalamment se tricote le premier maillage d'une autoformation dûment accompagnée. Le commentaire ayant été déjà surabondant dans les pages qui précèdent, on ne peut guère que passer la main aux échantillonnages ou aux expérimentations. Ou alors se référer à une thèse ultérieure, celle de Claude Bossi : *Analyse d'entretiens dans l'autobiographie raisonnée, et émergence d'une méthode alternative*, Université de Montréal, juin 1989. L'auteur avait été notre assistante à une quinzaine d'Ottawa, pendant laquelle elle s'était familiarisée avec cette pluralité d'exercices.

2. Une pluralité de projets

Initialement, cette démarche maïeutique était de *méthode* coopérative : coopération entre auscultant et ausculté, « préposé et par-

INSTRUMENTATION DE L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE



tenaire », ou, comme le postulait un texte UNESCO — celui de Nairobi — « entre adulte en formation et éducateur adulte ». En ce sens — de méthode —, elle demeure coopérative.

Mais aussi, elle avait tendance à se cibler sur des parcours, des projets et des personnes-projets relevant eux-mêmes de *domaines* coopératifs. Et du même coup, la coopérativité éclate. Elle avait déjà éclaté un peu partout : *d'abord*, du fait de l'ambivalence entre la coopération « coopérative » (au sens « rochdalien » du terme) et la coopération « coopérante » (au sens des corrélations et corroborations Nord-Sud) ; *ensuite*, du fait des extensions du secteur coopératif aux composantes du Tiers secteur d'Économie sociale ; *enfin*, du fait des implications de stratégies coopératives dans des stratégies éducatives, et réciproquement.

Cet éclatement avait été amorcé dans maintes opérations antérieures. Il s'est réitéré et surmultiplié dans l'opération ontarienne. La *méthode*, toujours coopérative, y demeurerait constante, mais dans des variétés de *domaines* générant une variété de projets tous azimuts. Nous en avons dénombré sept : *d'exploration*, *d'écriture*, *de recherche*, *d'accréditation*, *de carrière*, *d'entreprise*, *de vie*. Ils sont gradués, allant de projets en surface plus banale à des projets en profondeur plus radicale.

1. *D'exploration*. On pourrait dire aussi : d'identification. Comment mieux percevoir son présent pour jeter un pont entre la mémorisation de son passé et l'imagination de son avenir ? On vient pour s'éclairer, se repérer, se positionner dans une expérience d'amateur. On considère et reconsidère la bioscopie. On discute ses fléchages. On confirme ou infirme l'interprétation. On écoute ou réécoute la bande. A la limite, d'aucuns ou d'aucunes (éducateurs ou éducatrices) voudraient mieux comprendre la démarche pour la récupérer et l'appliquer à leur propre clientèle, surtout s'ils — ou elles — subodorent pour leur *counselling* une amélioration dont on ne voudrait pas se priver.

2. *D'écriture*. Spécifions : *d'écriture libre et personnelle*. Écriture journalistique ; écriture poétique ; écriture romancée ; écriture technique... pourquoi pas ? Écriture espérée comme libérante ; écriture commencée, même si hésitante ou déjà occultée. On ne sait pas toujours laquelle et on ne sait surtout pas comment la concevoir, l'avancer ou la réactiver. Il n'est guère question ici d'écriture savante, encore moins d'écriture académique ; on y répugnerait plutôt. Mais on inclinerait favorablement à un groupe d'entraînement rédactionnel et même on a parfois repéré et détecté de tels groupes. Et sembleraient devoir y affluer des contingents de têtes

AUTOBIOGRAPHIES RAISONNÉES : 22 cas franco-ontariens et leurs paramètres												
Progression Nomenclature	I INSTRUMENTS				II PROJET DE							III
	1 Canevas	2 Bio- scopie	3 Heu- risti- que	4 Texte libre	1 Explo- ration	2 Écri- ture	3 Re- cher- che	4 Accré- dita- tion	5 Car- rière	6 Entre- prise	7 Vie	Groupe
1	x	x	?	x	x	x	.	.	x	.	x	oui
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	oui
3	x	x	x	x	x	x	.	.	.	x	.	non
4	x	x	x	x	.	x	.	.	.	.	.	oui
5	x	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	?
6	x	x	.	.	x	.	.	.	x	.	.	?
7	x	x	x	x	x	x	.	.	x	.	.	?
8	x	x	.	.	x	.	.	.	.	.	.	?
9	x	x	.	.	x	.	.	.	.	.	.	?
10	x	x	x	x	x	x	.	.	x	.	x	oui
11	x	x	x	.	x	x	x	x	.	.	.	oui
12	x	x	x	.	.	x	.	.	.	.	.	oui
13	x	x	x	.	.	x	.	.	.	.	.	oui
14	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	oui
15	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	oui
16	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	?
17	x	x	x	.	x	x	x	x	x	.	.	?
18	x	x	x	.	x	x	x	x	x	.	.	oui
19	x	x	x	x	x	x	.	.	.	.	.	oui
20	x	x	x	x	x	x	.	.	.	.	.	oui
21	x	x	x	.	x	x	.	.	.	.	.	oui
22	x	x	x	x	x	x	x	x	x	.	.	oui

grises candidates à une *néo*-université du troisième âge dans laquelle elles préféreraient s'adonner à la production de savoirs plutôt qu'à se distraire dans la consommation de loisirs.

3. *De recherche.* On a accumulé des matériaux, des vécus, des expériences, des apprentissages, des leçons de choses. On voudrait les tirer au clair et transiter de telles expériences à une expression qui soit non seulement communicable mais démonstrative. Rendre clair et distinct ce qui est obscur et confus. Ou, au contraire, sonder obscurités et confusions, masquées outrageusement par des distinctions trop tranchées. Cette pertinence est postulée pour une élucidation personnelle comme pour une sûreté professionnelle. Mais on n'envisage pas pour autant de passer sous les fourches caudines d'une accréditation. Tout au plus, comme dans le cas précédent, se féliciterait-on d'accéder à une édition, fût-elle une auto-édition, cf. Actes d'une décade de Cerisy-la-Salle : *La réécriture.*

4. *D'accréditation.* Il y aurait tout de même dans le partenariat ontarien quelques projets qui étaient ainsi substantiellement polarisés. Comparativement, leur proportion pourrait être moindre au Mexique et au contraire notablement plus élevée pour l'Afrique noire. Au Canada, le mécanisme universitaire des « crédits » rend parfois ? souvent ?... opportune, utile, nécessaire, fructueuse, la livraison d'un produit susceptible de contribuer globalement ou partiellement à de telles accréditations... maîtrisardes ou doctorantes... Du coup, *et* le projet d'écriture *et* le projet de recherche en sont activés, canalisés, motivés, confortés, disciplinés, même si on redoute qu'ils en soient « encarcans ».

5. *De carrière.* Pour une clientèle se situant souvent au mitan d'une vie active (autour de 40 ans), c'est le moment des reconsidérations pour la seconde moitié de cette vie active. Problème de mutations... de reconversions... de promotions. Entre autres : projets *féminins* pour la reprise d'études et de travail lorsque la génération des enfants accède à son autonomie. S'il y a projet d'exploration, d'écriture, de recherche avec ou sans accréditation, c'est aussi et surtout un projet d'accompagner, de préparer, d'étayer ces mutations, ces reconversions et ces promotions et plus généralement les options qui les déterminent ou sont déterminées par elles.

6. *D'entreprise...* et d'entreprises les plus diverses : associatives, culturelles, écologiques, économiques... C'est dès lors un projet de carrière poussé jusqu'à la radicalité d'une rupture, d'un recommencement, voire d'une aventure, selon le cas, ou solitaire ou solidaire. Cas type : quitter la fonction publique pour affronter les aléas ou/et goûter les charmes de miser ses enjeux dans une remise en jeu, en dépit ou en raison du fait qu'un tel changement de position entraî-

ne changement de genre de vie, de résidence, d'entourage et de technologie. Même en Afrique noire, des instituteurs ruraux ont « rendu la craie » pour encourir cette aventure. En Ontario, c'était une nostalgie pour plusieurs.

7. *De vie...* c'est-à-dire un changement de vie consécutif à et corrélatif d'un changement dans les conceptions de la vie, d'où : appétit de culture et de convivialité ; apparition de militances ; quêtes de solidarités ; reconsidérations de quotidiennetés ; recherche de cohérences entre raisons de vivre la vie et moyens de la vivre ; efforts pour pénétrer et exhumer ses profondeurs. La maïeutique en devient, selon le mot de Roger Bastide, une « spéléologie de l'âme », celle qui doit improviser ses balustrades au bord des gouffres. Les bandes magnétiques avalent ces soupirs ou ces aspirations d'un projet de vivre et de vivre autrement. Socrate parlait du « dieu » ou du « démon » ainsi « accouchés » ; ce sont eux qui viennent danser leurs advenues dans l'enregistrement... Mais que nul n'entre ici s'il n'est dans la confiance.

3. Une pluralité de groupes

Nous en avons catalogué cinq : d'échange, d'entraide, de recherche, d'action, de recherche-action. L'importance du catalogue ne tient pas à son dénombrement fonctionnel.

Elle tient d'abord au fait qu'elle casse l'emboîtement monolithique de la *totalité* des projets « bioscopés » dans l'unité d'un groupe. Parmi les partenaires ontariens, en particulier, plusieurs sinon beaucoup avaient suscité des groupes d'appartenance ou bien avaient adhéré à de tels groupes où ils (elles) trouvaient, selon les cas, l'échange, l'entraide ou le cadrage pour leur recherche ou/et leur action. Au surplus, plusieurs étaient en partance pour des ailleurs ; d'autres venaient de loin sans intention d'y revenir ; et pour d'autres, l'opération n'était qu'une escale, bienvenue mais passagère, entre d'autres opérations tenues pour prioritaires ou primordiales. Leçon de choses contre un enfermement.

L'importance tient aussi au fait qu'elle induit une autre leçon de choses mais pour une ouverture. S'agissant de « groupes » agréant des projets, issus eux-mêmes d'autobiographies, il semblerait que leur fonction épistémologique devrait s'aérer de fonctions conviviales : celles qui assurent l'échange, l'entraide et plus généralement une économie du bonheur, lequel, pour tout être humain, consiste, selon le poète, à « donner son plein ». *Pas seulement des groupes de progrès cognitifs, mais aussi des groupes d'amitié corroborante.*

Comme aurait dit Fourier, orfèvre en la matière, « des groupes à plaisir composé » : le plaisir d'opérer ce sur quoi on opère ; le plaisir de coopérer avec ceux avec qui on coopère pour opérer ce qu'on opère. Tel le plaisir de table. Maigre chère et brillante conversation : plaisir *simple*. Chère succulente mais conversation morose : encore plaisir *simple*. Conversation brillante et succulence du repas : plaisir *composé*. Tant il est vrai que les sciences du cognitif ne sauraient escamoter les arts de l'affectif.

*
* *

Je ne sais si j'ai persuadé et encore moins si j'ai convaincu soit des « préposés » soit des « partenaires ». Je sais seulement, pour m'y être adonné et réadonné, que cet exercice est salubre, épistémologiquement nécessaire, existentiellement suffisant, à coût réduit et à bénéfice spectaculaire.

L'exercice *instruit le préposé*, c'est-à-dire « l'enseignant », qui n'en est plus un. Il le place même en condition d'*enseigné* dans un régime d'éducation et de recherche permanentes, dont il est lui-même le bénéficiaire dans la démarche même où il paraît en être l'artisan. Il ne cesse d'apprendre : à apprendre, à surprendre, à comprendre, à entreprendre. Et ce qu'il ne cesse d'apprendre, il ne cesse de s'en déprendre.

Le même exercice *libère le partenaire*, c'est-à-dire le « pseudo-enseigné ». Il le place même en condition d'« enseignant », en dépit ou en raison du fait qu'il enseigne et s'enseigne pour ainsi dire « incognito ». Il venait pour recevoir et voici qu'il donne ; pour prendre, et voici qu'il apporte ; pour consommer, et voici qu'il produit. Et il ne cesse, lui aussi, d'apprendre... à apprendre, à surprendre, à comprendre, à entreprendre.

... En quoi se vérifie l'analyse socratique sur le paradoxe de la maïeutique et du maïeuticien :

« Ainsi donc je ne suis précisément savant en rien ; chez moi il ne s'est fait non plus aucune découverte, de nature à être un rejeton de mon âme à moi. D'autre part, ceux qui me fréquentent donnent, pour commencer, l'impression d'être ignorants, quelques-uns même de l'être absolument ; mais chez tous, avec les progrès de cette fréquentation et la permission éventuelle du dieu, c'est merveille tout ce qu'ils gagnent, à leurs propres yeux comme aux yeux d'autrui ; ce qui en outre est clair comme le jour, c'est que de moi ils n'ont jamais rien

appris, mais que c'est de leur propre fonds qu'ils ont, personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées . »

Mais si l'exercice est doublement salubre, il n'en est pas moins redoutable pour autant que sa simplicité apparemment expéditive ne doit pas donner le change sur les arts et métiers de sa complexité spéléologique. A s'y adonner à l'esbroufe, et préposé et partenaire — soit l'un ou l'autre, soit l'un et l'autre — risquent de sombrer dans la parodie ou dans la galéjade et, comme le redoutait Socrate, soit dans les « illusions » soit dans les « simulacres ».

« Il est arrivé que beaucoup, ayant méconnu cela et s'en attribuant le mérite à eux-mêmes, n'ont eu pour ma personne que du dédain et, de leur propre conseil ou sur le conseil d'autrui, se sont éloignés de moi avant le temps voulu ; puis, une fois loin, en même temps que par l'effet d'une mauvaise fréquentation, ils ont fait avorter ce qu'il restait encore à mettre au jour, ils ont ruiné ce dont je les avais accouchés, plaçant à plus haut prix que la vérité... [soit] des illusions [soit] des simulacres [et] finissant par passer pour ignorants à leurs propres yeux comme aux yeux d'autrui. De ce nombre fut Aristide, le fils de Lysimaque, ainsi qu'un très grand nombre d'autres. »

Finale socratique, moyennant interversion d'un « voici » en « voilà » :

... Et voilà « excellent Théétète, pour quel motif enfin, je t'ai tenu ce long propos ... »

III

DES PROJETS D'AUTEURS AUX PROJETS D'ACTEURS ET RÉCIPROQUEMENT

1. Grille préalable
2. Quatre connotations
3. Sur un profil
4. Sur une trajectoire
5. Sur une typologie
6. Sur une dialectique
7. Retour à l'opération coopérative

« Que m'importe
ce qui n'importe qu'à moi ?...
Quels livres méritent d'être écrits
hormis les Mémoires ?... »

André MALRAUX, *Anti-mémoires*.

Un symposium francophonique, publié au Québec (1), a tenté de définir le champ et les limites de ce que, de plus en plus et un peu partout, on nomme une *recherche-action* (R-A), c'est-à-dire une recherche dans laquelle les *auteurs* de recherches et les *acteurs* sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action. A la limite, ces deux rôles tendraient même à s'identifier dans une seule et même instance

1. Cf. ses références et son analyse in ASSCOD 58, p. 105-108. Et *ibid* éditorial : « Recherche ou/et action ». Autre symposium, belge celui-là : « A propos de la Recherche-action, n° spécial (1981, 3) de la revue de l'Institut de sociologie, C/R. in ASSCOD 60. Également, journées d'études à l'INRP (1986)... Et récent colloque à l'université de Tours sur « la production des savoirs » (1990). Enfin et *passim*, les « Journées Condorcet ».

d'opération. La plupart du temps cependant, cette identification se combine avec une distinction, voire une distanciation, des deux rôles. Mais quoi qu'il en soit, dans la R-A les acteurs cessent d'être simplement un *objet* d'observation, d'explications ou d'interprétations ; ils deviennent des *sujets* parties prenantes à la recherche, à sa conception, à son déroulement, à sa rédaction, à son suivi : d'où parfois — pas toujours — l'assimilation de cette R-A à une recherche dite « participative » (*participatory research*).

Ces nouveaux horizons d'une R-A ne sont pas indifférents aux recherches dites « coopératives », soit que la première interpelle les secondes, soit que les secondes participent de ou s'incorporent à la première.

D'ores et déjà, et *de facto*, se laissent discerner deux profils de « recherches coopératives ». En effet, une recherche peut être « coopérative » en deux sens : « *in actu specificato, in actu exercito* ». En clair, une recherche peut être et est coopérative : soit par la *spécification* de son objet, soit par son mode d'*exercice* et de fonctionnement. On a déjà aperçu ce discernement (2).

On peut encore l'éclairer par deux comparaisons avec d'autres champs opérationnels, également coopératifs.

Soit, par exemple, une coopérative de *consommation*. Deux manières pour sa distribution d'être coopérative. D'une part, distribuer des produits *spécifiquement* « coop », fabriqués dans ses usines, conditionnés sous son contrôle, certifiés par son label. D'autre part, distribuer coopérativement toutes productions — coop ou pas coop — mais selon les règles économiques de son propre *exercice*.

Autre comparaison : des coopératives *scolaires*. Également deux manières pour ces écoles ou pour ces classes d'être coopératives. D'une part, insérer au programme la « matière » coopérative comme « matière d'enseignement » *spécifique* et dispenser cet enseignement selon les canaux habituels de la communication didactique. D'autre part, incorporer l'*exercice* coopératif (c'est-à-dire un *parcours* en coopération et non plus seulement un *discours* sur la coopération) dans le fonctionnement de la communication, moyennant contenu d'un tel exercice, aussi bien un contenu « coopératif » que tout autre contenu culturel, artistique ou scientifique.

2. Cf. H. DESROCHE, *Apprentissage 2*, Lettre 7, « Pour des coopératives de recherches appliquées ». Et *ibid.*, p. 215-218. Et confirmation dans le PCE (Projet coopératif d'éducation) commenté in Ch. MAZURIER et Cl. THIBAUDIERE, *jam cit.*

C'est cette ambivalence qui interroge les « recherches coopératives ». Se limitent-elles à des recherches académiques classiques, assurées par des spécialistes et assumées comme telles, du moment qu'elles prennent pour cibles des coopératives ou des coopérateurs ? Ou bien entament-elles une décisive extension en érigeant ces coopérateurs comme co-auteurs de leurs propres recherches ? Et la question devient fondamentale si la production ou la coproduction d'une telle recherche ainsi étendue est envisagée comme l'instrument d'une éducation des adultes en régime d'éducation permanente. Encore plus fondamentale si, selon les recommandations du directeur de l'UNESCO aux universités, la *participation* des populations est retenue comme instrument obligé de leur développement endogène et autocentré comme de leur créativité culturelle.

Depuis une vingtaine d'années, nous avons eu la bonne fortune de pouvoir expérimenter cette alternative. Une session *ad hoc* à Rimouski (en octobre 1981) se trouvait même prise en sandwich entre deux autres sessions sur ce même thème de la « recherche-action » : l'une, antécédente, à Caracas (Venezuela) en juillet 1981, l'autre, subséquente, à Dijon en mai 1982. Notre communication chicoutimienne a puisé dans les retombées du premier dossier et dans les anticipations du second. Elle est ci-après redéployée.

Dans la dernière étape de son œuvre, l'anthropologue français (et franco-brésilien) Roger Bastide avait braqué son projecteur sur : ce qu'il nomme dans un titre *Anthropologie appliquée* ; ce que, sous ce titre, il commente comme une « Anthropologie praticienne » ; et ce que, dans un article contemporain, il circonstancie comme une sociologie *impliquante* différenciée d'une sociologie *explicative* ou d'une sociologie *applicable* (3)...

Explication. Application. Implication. On peut retenir ces trois degrés de la recherche pour situer l'enquête et le type de recherche dont le présent chapitre plaide un dossier. Ces trois degrés régulent en effet des rapports variables et variés entre la recherche et l'action ou, plus précisément, entre l'auteur (ou les auteurs) d'une recherche et l'acteur (ou les acteurs) d'une péripétie ou d'une opération sociales.

3. R. BASTIDE, *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot, 1971, et « Sociologies (au pluriel) des missions protestantes » in *Les missions protestantes et l'histoire*, Montpellier, 1971, p. 47-62. Commentaire empathique in G. BELLONCLE : « Le métier exercé : anthropologue praticien », *ASSCOD* 56, 1981, p. 94-99.

1. Grille préalable

Toute une partie de la recherche sociologique — celle qui s'en-grange dans les recherches plus fondamentales — serait plutôt une recherche *hors action*. C'est même peut-être la partie la plus émer-gée. Dans sa perspective, l'action, en tant qu'opération d'acteurs sociaux prétendument conscients et libres, se trouve surtout per-çue comme déterminée par des nécessités plus ou moins incons-cientes, déterminations qui subordonnent le phénomène social soit aux prédéterminismes de phénomènes naturels et à leurs infiltra-tions dans les phénomènes sociaux, soit aux prédestinations d'une Providence et de ses grâces, soit aux préprogrammations de la « main » structurale dans la gestuelle des marionnettes histo-riques. Et donc apparemment des sciences sociales aux sciences physiques ou/et à des sécularisations théologiques. Ce n'est pas par hasard que des pionniers de la sociologie ont quêté une loi sociale de la gravitation universelle (Fourier et ses précurseurs), assimilé la sociologie naissante à une « physique » ou une « physiologie » sociale (Saint-Simon) et il s'agirait d'en découvrir les « lois » cachées (A. Comte), les « modes de production » (K. Marx), les « types idéaux » (M. Weber), les « formes élémentaires » (E. Durkheim). Et quel est le sociologue dont la nostalgie n'aura pas été de révé-ler le déterminant « en dernière instance » d'une société ainsi pro-duite et reproduite de l'extérieur d'elle-même dans les démarches mêmes où elle croit *se* produire ou *se* reproduire à l'intérieur d'elle-même ?

Postulat implicite ou explicite : une telle découverte sera d'au-tant plus pertinente qu'elle sera plus pure, c'est-à-dire d'autant plus explicative qu'elle sera plus distanciée, d'autant plus en recul ou en surplomb qu'elle sera moins empêtrée dans l'application et *a fortiori* dans l'implication.

Thésaurus irréversible et inaliénable. *Surtout ne pas tuer cette poule aux œufs d'or.*

Cependant, et Marx l'avoue au moins occasionnellement ; même si c'est dans des circonstances déterminées, éventuellement déter-minantes, « ce sont les hommes qui font leur propre histoire » et leur action n'est pas sans *surdéterminer* les déterminations de leurs systèmes de contrainte. Et même, pour un marxiste récem-ment dubitatif : « L'heure de la dernière instance ne sonne jamais. » Ou comme interpelle Francis Jeanson : « De quelle façon et selon quels ressorts les hommes doivent-ils s'y prendre pour *surcondi-tionner ce qui les conditionne* ? » Car « il est parfaitement vain de

s'interroger de mieux en mieux sur l'homme si c'est au prix de s'en entretenir de moins en moins avec des hommes ». Déjà E. Durkheim avait affirmé que la sociologie ne vaudrait pas « une heure de peine » si elle n'avait pas d'utilité pratique. Et Marcel Mauss, qui se réfère à cet aphorisme, convie ses collègues « à sauter ce dangereux pas : *le vide qui s'étend de la science sociale à la direction de l'action* »... « si la sociologie doit rester pure, elle doit se préoccuper de son application ». Même si cette application s'avère aventureuse : « Tout en refusant de sacrifier à une recherche du bien un instant qui ne serait pas exclusivement consacré à la recherche du vrai, il faut évidemment que les sociologues remplissent leur devoir social [...] *Il y a en effet tout un domaine à mi-chemin de l'action et de la science dans la région d'une pratique rationnelle où le sociologue peut et doit s'aventurer* » (4).

Ce sont de telles aventures qui désormais fraient de nouvelles pistes, fomentent une nouvelle thématique, amorcent peut-être une « nouvelle sociologie ». Nouvelles pistes où chemineraient conjointement auteurs de recherches et acteurs sociaux. Nouvelle théma-tique : celle d'une interaction entre recherche scientifique et pra-tique sociale pour esquisser non plus tellement une *sociologie de l'action* mais plutôt — d'une certaine manière — une *actionnalisa-tion de la sociologie*, en tout cas l'intégration ou la réintégration d'acteurs sociaux comme auteurs ou co-auteurs d'une performance heuristique (5). « Nouvelle sociologie » habilitant ou réhabilitant :

- la *culture* des acteurs devant les *pouvoirs* de leurs obé- diences (6) ;
- la *créativité* des acteurs devant les *contraintes* des sys- tèmes (7) ;
- la *voix* des acteurs devant le *regard* chercheur (8) ;
- la *compréhension* des acteurs devant l'*explication* de leurs conditionnements (9).

Et — pour passer de notre Hexagone à la mappemonde — ces prémisses théoriques correspondent à une praxéologie universitaire, pathétiquement recommandée par l'ancien directeur de l'UNESCO :

-
4. M. MAUSS, « Place de la sociologie appliquée », in *Œuvres*, Paris, éd. Minuit, 3, p. 232 et ss.
 5. H. DESROCHE, « La recherche et l'action. Vers une nouvelle sociologie ? », *ASSCOD* 48, 1979, p. 107-120.
 6. P. H. CHOMBART DE LAUWE, *La culture et le pouvoir*, 1976.
 7. M. CROZIER, *L'acteur et le système*, 1977.
 8. A. TOURAINE, *La voix et le regard*, 1978.
 9. R. BOUDON, *La logique du social*, 1979.

« 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 » (10).

C'est dans ce décor théorique que se déroulent les scénarios de la recherche-action et ses procédures maintenant foisonnantes : l'enquête participante, le « séminaire opérationnel » (UNESCO), les groupes coopératifs de recherche-action (GCRA) promus par notre Université coopérative internationale, l'« expérimentation sociale » esquissée par l'anthropologie bastidienne, nonobstant des procédures autrement raffinées par l'un ou l'autre des initiateurs ci-dessus évoqués (11) et qui, toutes, préludent à la métamorphose d'une sociologie en sociopraxie.

Cette recherche-action, il serait tentant de l'inscrire dans une matrice sur la recherche sociologique selon que celle-ci s'accomplit soit *sans*, soit *dans* des rapports avec l'action, d'une part, et, d'autre part, selon que ces rapports *dans* configurent une recherche *sur* l'action (et ses acteurs). Cette tentation, j'avoue y avoir succombé dès l'été 1980, à Caracas, et m'être avéré relaps l'été suivant, en 1981. Et voici que je vais récidiver.

Que suffisent au présent préambule trois approximations sur cette grille ou cette matrice de la R-A.

1. Elle est une recherche *dans* l'action, c'est-à-dire une recherche :

- portant *sur* des acteurs sociaux, leurs actions, leurs transactions, leurs interactions ;
- conçues *pour* équiper d'une « pratique rationnelle » leurs pratiques spontanées ;

10. A.M. M'BOW, « Le rôle des universités dans les pays en développement ». Discours d'Upsala (28.08.1977), in ASSCOD 43, 1978, p. 39-53.

11. Cf. *supra* notes 5-9. Sur les GCRA, cf. H. DESROCHE, *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativités solidaires*, Paris, éd. Ouvrières, 1977. Sur l'enquête « participative », cf. G. LE BOTERF, *L'enquête participative en question*, Paris, CNAM, 1981. Et sur le tout, l'encyclopédie doctorale de Jean DUBOST : *De la recherche-action à l'analyse sociale*. Introduction à la théorie des pratiques d'intervention psychologique et sociologique. Nanterre, 1983, 742 p. Condensée in J.D. *L'intervention psychosociologique*, Paris, PUF, 1987, 352 p.

— assumée *par* ces acteurs eux-mêmes (autodiagnostic et autopronostic) tant dans ses conceptions que dans son exécution et ses suivis.

2. Visant à être simultanément : *sur*, *pour* et *par*, elle n'est :

— ni une recherche appliquée tributaire d'une simple observation participante (de type recherche *sur*). Elle relèverait plutôt d'une participation observante sans être pour autant une manipulation expérimentale. Car elle opère *in situ*, en vraie grandeur, sur le terrain et non plus dans un laboratoire visible ou à partir d'un laboratoire invisible ;

— ni une recherche subalternée à une militance idéologique, à une firme économique ou à un pouvoir administratif de type recherche *pour* d'autres destinataires que ceux *par* qui s'accomplit conjointement la « conscientisation ».

3. Enquête ainsi « *autogérée* », ses aléas n'en résident pas moins dans les incertitudes de sa *cogestion* entre « conscientisants » et « conscientisés », surtout si les premiers correspondent aux chercheurs professionnels et les seconds aux praticiens sociaux. Excès d'identification par défaut de distanciation ; excès de distanciation par défaut d'identification (12)... ; dans les deux cas, risques complémentaires : récupération des chercheurs par les acteurs ; manipulation des acteurs par les chercheurs. Dans ce second cas, les acteurs deviennent main-d'œuvre des chercheurs et leur pratique sociale est succursalisée par idéologies ou méthodologies dominantes. Dans le premier, les chercheurs deviennent les intellectuels fallacieusement organiques des acteurs (leurs « intellectuels de service ») et leur épistémologie s'aplatit dans des stéréotypes ou slogans sous l'alibi qu'ils sont « endogènes ». Charybde et Scylla.

Le présent dossier navigue entre ces deux écueils, cap sur un horizon « grand large » où la ferveur des pratiques sociales serait jointoyée à la rigueur d'une démarche heuristique pour faire aussi bien ou même mieux que d'autres procédures empiriques. Y compris dans sa contribution à une « sociopraxie » généralisée qui, pour être applicable et appliquée, impliquée et implicante n'en serait pas moins explicative. C'est un défi. Le défi n'était pas sans risque. Le risque est encouru. Mais selon Platon : « *Kalos gar o kindunos* », « le risque est beau ».

12. Analogie avec la thèse (ou l'hypothèse) de DURKHEIM sur le suicide. « Dans l'ordre de la vie, rien n'est bon sans mesure. Il en est ainsi des phénomènes sociaux. Une individualisation excessive conduit au suicide, une individualisation *insuffisante* produit les mêmes effets. »

2. Quatre connotations

Ces connotations sont sans portée pour tout le stock des sciences portant sur des phénomènes dont les *lois* échappent à toute interférence d'un *acteur social* quelconque. Un prototype de telles sciences est, par exemple, l'astronomie et ses lois ou prétendues lois d'une « gravitation universelle ». Dans ce système de gravitation, l'acteur social n'est guère susceptible de modifier le cours des astres ; d'où « l'astronomie ». Et même, inversement, c'est plutôt la conjoncture astrale qui, à la limite, serait candidate à configurer les destins de personnes ou sociétés humaines. Point n'est d'ailleurs besoin de recourir à « l'astrologie » pour exemplifier ce cas de figure. Toute une tradition des sciences sociales — c'est même une tradition originelle — s'est complue, on vient de le remarquer, à imaginer la sociologie sous le signe d'une « physique sociale », soumise précisément à une théorie de la gravitation universelle. Ce fut une nostalgie de Saint-Simon ou même de Charles Fourier et, avant eux, de plusieurs précurseurs, savamment répertoriés dans les annales du prépositivisme (13). Enfin, cette ascendance n'est pas elle-même sans descendance, en particulier dans tout le corpus théorique selon lequel les destinées de l'homme et de ses sociétés sont prédéterminées, quelle que soit l'accentuation — idéaliste ou matérialiste — de cette prédétermination.

Mais les destinées, personnelles ou collectives, conjuguent — *de facto* — ces prédéterminations d'un système avec les *autodéterminations* des acteurs. En contraste ou en conflit avec les « nomies » (= *socionomies*), il y a les « praxies » (donc une *sociopraxie*) ; les *logies* (dont la *sociologie*) se promènent quelque part entre ces deux polarisations. On en est même à se demander si, compte tenu de cette bipolarisation, nous n'assistons pas à l'émergence de quelque chose comme cette « nouvelle sociologie » (14) déjà ci-dessus alléguée.

C'est dans ce « no man's land » que s'insère une question de plus en plus insistante : celle des rapports de la recherche et de l'action (du moins dans les sciences sociales) et, dans ces rapports, la question corollaire des rôles respectifs : ceux du ou des chercheurs, ceux du ou des acteurs. Un scénario classique conférerait volontiers au chercheur le rôle d'*auteur* et aux acteurs le rôle d'*objet* de la recherche. Cependant, et de plus en plus, ces rôles stéréotypés se

trouvent mis en question et — bénéficiaires ou victimes — soumis à une redistribution.

D'une part, le ou les chercheurs, de par la logique interne de leur recherche, sont conviés ou même s'exhortent à pondérer leurs *distançiations* par des modalités de *participation* au champ des acteurs. D'autre part et inversement, sous la fermentation de leurs opérations, les acteurs sont conduits — et même ils le revendiquent — à pondérer leurs *implications* par des modalités d'*explicitation* référées au champ des chercheurs.

C'est dans cette double émergence que tente de se former et même de se formaliser — *per trial and error*, qui pourrait en douter ? — ce qu'on nomme de plus en plus une *recherche-action*. Lui ont déjà été dédiées maintes considérations ou reconsidérations, théoriques ou pratiques, enthousiastes voire dithyrambiques, ou réticentes voire allergiques. Attention donc ! *Achtung* ! Le terrain est truffé de mines à retardement.

Pour, si possible, le déminer par quelques premiers repérages, voici du moins, sur cette R-A, quatre prudentes connotations :

- sur son profil
- sur sa trajectoire
- sur sa typologie
- sur sa dialectique

3. Sur un profil

Une première distinction s'impose selon que cette recherche-action s'avère :

- ou personnelle
- ou collective

Apparemment, une recherche classique, qu'elle soit le fait d'un chercheur ou d'une équipe de recherche (celui ou ceux qui *signent* l'ouvrage où cette recherche est consignée), traite une pluralité ou une collectivité d'acteurs ; une ethnie, une secte, une église, un quartier, un village, une entreprise, une coopérative, un syndicat, une organisation, un mouvement social, bref, une population de faits, de textes ou de chiffres, témoins d'une population de sociabilités. De temps à autre, le ou les *auteurs* adoptent, certes, comme

13. Cf. H. GOUHIER, *La jeunesse d'Auguste Comte et la formation du positivisme*, Paris, Vrin, 1936, t. II, p. 200 et ss. « Philosophie et gravitation ».

14. Cf. H. DESROCHE, « Vers une nouvelle sociologie », *loc. jam cit.* note 5.

coadjuteurs, un ou des *acteurs*, *vg.* une personnalité d'informateur ou une collectivité pénétrée par observation participante. Il reste que le chercheur est le *sujet-auteur* de la recherche, tandis que les acteurs en deviennent l'*objet* surplombé.

Par opposition, une recherche-action se signale par une certaine socialisation de cette formalisation heuristique. Le collectif des acteurs — soit qu'on lui offre, soit qu'il le demande — se trouve induit à *devenir*, en quelque sorte et de quelque façon, co-auteur de la recherche, même si, simultanément, il en *demeure* la cible ou le destinataire.

Cependant cet infléchissement ne suffit pas à camper et cerner une recherche-action. En effet :

— d'une part, une recherche dite participative, participante ou participée peut n'être guère une recherche-action si, par exemple, les acteurs sont seulement conviés et, de fait, confinés à des rôles subalternes au titre d'informateurs, de traducteurs, d'introducteurs, de fournisseurs, d'escorteurs, de diffuseurs, etc., dans une recherche dont la formalisation, la maîtrise, le contrôle, le diagnostic et le pronostic demeurent l'apanage ou même le monopole des *décideurs* de la recherche ;

— d'autre part, et inversement, une recherche-action pourrait, à la limite, n'être pas forcément une recherche participative. Elle peut être une recherche personnelle, voire une recherche « en solitaire », comme on le dit de certaines traversées sportives des océans. Pourquoi pas ? Surtout si le chercheur expérimente sur lui-même, sur son corps ou/et sur son esprit. La recherche est comme le sport : il y a des performances en équipe, en double, en relais et en simple. Il peut y avoir similairement une recherche... en simple, et qui n'en serait pas moins une recherche-action. Telle l'aventure de Castaneda aux pays de la transe. Ou celle de Gandhi, telle qu'elle est relatée dans son *Histoire de mes expériences avec la vérité*. Celle de Bernard Palissy, celle d'Arthur Rimbaud, celle d'Alain Bombard. Et combien d'autres qui se sont accomplies, non seulement sans participation d'un environnement, mais contre un environnement réfractaire à toute participation. Autre comparaison, si l'on veut : il en va de la recherche-action comme des pratiques de la vie religieuse ; elle a certes ses cénobites, elle a aussi ses anachorètes ; sa vie conventuelle mais aussi sa vie érémitique, et les ermites peuvent être soit sédentaires soit itinérants, y compris celui que la conjoncture médiévale nommait un « goliard » ou celui que, de nos jours, Gramsci éti-quetait comme un « intellectuel *vagabond* ».

Au contraire, l'intellectuel-chercheur « participatif » inclinerait plutôt à devenir un « intellectuel organique », toujours dans la terminologie Gramsci. Non sans risques, inverses de ceux du « vagabond ». Mais aussi non sans cautions ni sans précautions. Déjà, en 1974, A. Touraine donnait une consigne de « dégageant » : « Le sociologue doit-il être engagé dans le mouvement qu'il étudie ? Engagé dans le mouvement, oui, mais *dégagé de son organisation* » (15).

Au colloque vénézuélien sur la recherche-action (juillet 1981 à Caracas), l'un des participants (A. Blackwell) méditait longuement sur son dilemme : *Créativité solidaire* dans une compénétration d'acteurs-chercheurs en gésine d'une meilleure société ? Ou bien *créativité solitaire* en escomptant que cette solitude soit la porte étroite pour entrer dans l'exaucement ? *Sola Beatitudo ! Beato solitudo !* Que du moins les prestiges de la participation n'évacuent pas les fastes de la distanciation. Et pour éviter les stratagèmes d'une sociologie du *flic*, ne pas tomber dans les enfermements d'une sociologie du *gang* (16).

4. Sur une trajectoire

Deuxième distinction, selon le sens confié au trait d'union qui préside au label de recherche-action. Ou bien *sortir* de l'action pour entrer dans la recherche. Ou bien partir de la recherche pour *entrer* dans l'action.

Le *second* trajet est celui qui a le plus d'ancienneté, sous le signe d'une recherche *appliquée* : anthropologie appliquée, économie appliquée ; des géographies appliquées ont même poussé des pointes en direction d'une « géographie de l'action » et Roger Bastide à plusieurs reprises a évoqué l'éventualité d'une « anthropologie praticienne » (17). Quant à une sociologie appliquée, ne trouve-t-on pas certaines prémisses d'une sociologie délibérément

15. A. TOURAINE, *Pour la sociologie*, Paris, 1974, p. 53.

16. Sur la « sociologie du flic », cf. J. P. SARTRE, *Critique de la raison dialectique*. « Il se peut qu'il [le sociologue] essaie de s'intégrer au groupe mais cette intégration est provisoire, il sait qu'il se dégage, qu'il consignera ses observations dans l'objectivité ; bref, il ressemble à ces flics que le cinéma nous propose souvent pour modèles et qui gagnent la confiance d'un gang pour mieux pouvoir le donner [...] » (p. 51-55). A l'inverse, une sociologie du gang s'implique tellement dans la subjectivité de groupe-ghetto que sa prétendue objectivité s'exprime dans un discours de légitimation.

17. Cf. *supra* note 3.

praticienne (et en ce sens d'une « sociopraxie ») et dans une sociométrie et dans une socio-analyse et dans certaines sociologies cliniques ou sociothérapies, pour ne pas parler de sociologies ou psychologies expérimentales et de leurs « manip » en laboratoire. Enorme stock de procédures souvent raffinées où des recherches retiennent et détiennent comme instruments une panoplie d'action sur ou d'action avec des contingents d'acteurs dûment sélectionnés, traités, comparés, voire manipulés, dans une manipulation au sens scientifique du terme, c'est-à-dire du meilleur aloi. Autrefois, Stuart Chapin avait tenté de sérier et de formaliser ces « desseins expérimentaux », y compris « *ex post facto* » (18). Et j'avais moi-même commis une adaptation française de l'œuvre de Henrik Infield, basée sur une sociométrie communautaire et communautarisée (19). Il reste que, dans l'ensemble de ces trajets entre une « logie » et une « praxie », l'homme de la logie demeure le maître d'œuvre, celui qui formalise la recherche. Les gens de la praxie en sont la matière, le champ, la cible, l'instrument, même s'ils sont conviés à être matière agissante ou réagissante. *A fortiori* n'entrent-ils guère dans cet état de créativité endogène — quelque chose comme une « sociurgie » — par laquelle une collectivité se surpasse, ou se concélebre, et en laquelle E. Durkheim apercevait « les formes élémentaires » d'une société et de la sociabilité. Autrefois encore, nous avons eu là-dessus avec un ami, J.P. Deconchy, un échange mémorable... demeuré en suspens (20). C'est peut-être pourquoi le premier trajet — sortir de l'action pour entrer dans la recherche — a de plus en plus affirmé puis confirmé sa revendication. Des acteurs aspirent à traiter eux-mêmes leur propre action en se distanciant de leur participation à cette action elle-même. Sans cependant s'en déconnecter, ils tentent une sortie pour l'interroger, la mettre en question, la comparer, la référer à des ailleurs ou à des autrefois, la diagnostiquer et la pronostiquer pour un « ne pas encore », selon les consignes de Ernst Bloch. Il en va de cette autorencherche comme des autodidaxies. On a certes, savamment glosé la fragilité des autodidactes et l'obsolescence de leurs « universités populaires ». Mais, dans son enquête — déjà citée et ici re-citée —, Marcel David (21) est amené par la logique des réponses à discerner une population, semble-t-il, inédite : « Celle

18. F.S. CHAPIN, *Experimental Design in Sociological Research*, Westport, Greenwood, 1974, 197 p. (1^{re} éd., 1955).

19. H. INFELD, *Coopératives communautaires et sociologie expérimentale*, Paris, 1956.

20. H.D. et P. DECONCHY, *Les « logies » et les « urgies »*. Document ronéot., Paris, Université Paris VII, Lab. de Psychologie sociale, CNRS, 1975, 48 p.

21. M. DAVID, *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*, Paris, 1977.

des travailleurs qui accèdent à la formation de manière informelle et qui, de plus, en conservent la maîtrise tout au long de son déroulement. » Et, ajoute-t-il, évoquant l'éventualité d'une extension de cette population : « Si cette éventualité était la bonne, toute la politique éducative serait mise en question. » Similairement, voici qu'émerge une population de praticiens adultes, ceux qui accèdent à la recherche de manière informelle et qui, de plus en plus, en conservent la maîtrise tout au long de son déroulement... Si cette population venait à s'étendre... toute une politique de la recherche ne serait-elle pas mise en question ? C'est à ce point et à ce moment que précisément une recherche-action frappe à la porte.

Son ambition ne va pas sans une nostalgie utopique. Et même cette utopie est parfaitement repérable : c'est celle de la *Nouvelle Atlantide* de F. Bacon (celle d'un peuple tout entier chercheur), cousine germaine de la *Cité du Soleil* de Campanella ou de la *Christianopolis* de J.V. Andreae... Mais, précisément, on a pu démontrer qu'une telle utopie n'avait pas été vaine pour la justification de la Science et même la multiplication de sociétés savantes (22). Et les postulats actuels d'une « recherche-développement » n'inclinent — au contraire — ni à récuser ni à interrompre cette seconde trajectoire.

5. Sur une typologie

Je proposerai volontiers de typer la recherche-action en empruntant quelques prémisses à Roger Bastide et en les sériant selon que cette recherche s'apparente à :

- une recherche d'explication
- une recherche d'application
- une recherche d'implication

... Ce qui, au surplus, sera de nature à circonstancier un déjà dit en préambule (23).

22. Cf. N. EURICH, *Science in Utopia. A mighty design*, Harvard, 1967. « On sait par ailleurs que, par Condorcet et son Fragment sur l'Atlantide, l'utopie baconienne ressource l'inspiration d'un fondateur de la sociologie », H. DE SAINT-SIMON, cf. H. DESROCHE, « Saint-Simon et l'utopie d'une science sociale en action », in *ASSCOD* 27, 1970, p. 29-51.

23. Cf. *supra* p. 95, in fine.

Une recherche d'explication ou la recherche-sur, c'est-à-dire une recherche *sur* l'action mais *sans* action. Comme l'écrivait A. Touraine (*loc. jam cit.*) : « La seule question que l'acteur n'a pas le droit de poser à l'analyste est : que feriez-vous si vous étiez à ma place ? S'il y était, il serait acteur, non analyste » (p. 17). L'explication, en effet, a pour tâche nécessaire et suffisante — ce qui n'est pas ou qui n'est guère facile — d'élucider les réponses à une double question :

1. *L'action étant ce qu'elle est, quelles sont les causes dont elle est l'effet ?... ou pour être moins prétentieux, quels sont les déterminants selon lesquels elle est déterminée ?* Vg. le suicide est une action, les cultes de transe en sont une autre, une autre la généralisation des tracteurs, une autre un revirement électoral... Autant d'actions, qui sont des aboutissants dont la recherche explore les tenants. Ce qui peut d'ailleurs n'être pas sans interférence pour une action alternative, selon le vieil adage : *Posita causa ponitur effectus, sublata causa tollitur effectus*, c'est-à-dire : poser la cause c'est poser l'effet, supprimer la cause c'est supprimer l'effet. Mais la décision de telle ou telle alternative n'incombe pas au chercheur, elle relève de l'acteur.

2. *L'action étant ce qu'elle projette d'être, quels sont les effets dont elle serait la cause ?* Effets bénéfiques ou maléfiques, effets escomptés et effets inattendus, et dans l'inattendu soit effets gratifiants (l'histoire écrite droit sur des lignes courbes) soit « effets pervers » (les bonnes intentions dont l'enfer est pavé). Là encore, la recherche d'explication ne préjuge pas des décisions d'action. Tout ce qu'elle peut et doit avancer, c'est une variété de scénarios dont le meilleur n'est pas garanti et dont le pire n'est pas toujours sûr. Le philosophe ne devient pas roi pas plus que le roi ne devient philosophe tant sont énigmatiques les jeux et les enjeux des libertés. Tout au plus, selon une parabole du Père Sertillanges (24), une recherche paralytique seconde une action aveugle, et réciproquement. Et il n'est pas dit qu'à tous les coups l'on gagne.

Une recherche d'application ou la recherche-pour. Là aussi, c'est l'acteur qui dispose. Mais le chercheur propose. Il y a, par exemple, toute une tradition d'« anthropologie appliquée » qui va de Radcliffe-Brown (1930) à Evans-Pritchard (1945) pour rebondir dans la plus récente contribution de Roger Bastide (25).

— Soit applications escomptées et calculées pour pourvoir à des politiques d'actions diverses, d'attestations ou de contestations ; d'éducation formelle ou non formelle ; de planification centrale ou décentralisée ; d'aménagement ou de déménagement ; d'abrogation ou de prohibition ; de natalité ou de *birth-control* ; d'émigration ou d'immigration ; de fiscalisation ou d'exonération, etc. Ayant opéré pour un type d'explication, la recherche *opte* pour un type de scénario. A ses risques et périls. Si la bataille est gagnée, c'est l'action qui a gagné. Si la bataille est perdue, c'est la recherche qui l'a perdue (à moins que ce ne soit le contraire).

— Soit applications détournées et insolites, comme en témoigne la remarque d'Evans-Pritchard : « Le Dr Mead a compris à Samoa les problèmes des adolescents américains ; Malinowski, en étudiant l'échange d'objets rituels chez les Trobriandais, a éclairé certains problèmes des motivations de l'industrie britannique ; et je crois, pour ma part, avoir réussi à comprendre quelque chose de la Russie soviétique en étudiant la sorcellerie chez les Azande » (26). Comme quoi, « l'application » n'est pas sans *feed-back* sur des explications.

Une recherche d'implication ou la recherche-par. Soit par implications des chercheurs dans l'action des acteurs. Soit par implication des acteurs dans la recherche des chercheurs. L'un *ou* l'autre. Parfois l'un *et* l'autre. Soit que les auteurs d'une recherche deviennent co-auteurs d'une opération. Soit que les acteurs d'une opération deviennent co-auteurs d'une recherche. Et quel que soit le guidage qui préside soit à cette *co-recherche* soit à cette *co-opération*. C'est évidemment le type de recherche-action qui serait le plus prometteur. C'est aussi le plus acrobatique et probablement le plus piégé par Charybde et Scylla : Charybde d'une domestication de la recherche par l'action ; Scylla d'une évanescence des densités de l'action dans l'évaporation des recherches. J'ai moi-même souvent observé et parfois encouru l'un ou l'autre de ces écueils. Le dossier est trop complexe pour ne pas le prolonger quelque peu.

La recherche-action étant souvent assimilée, comme il a été dit, à une recherche participative (*participatory research*) (*cf.* l'ouvrage récent, *jam cit.*, de G. Le Boterf), on pourra méditer sur ces prolongements en spéculant sur le tableau ci-après, lequel « imagine » *des types de participations variables*, selon les variations suscitant des combinaisons possibles entre les trois types de démarches qui viennent d'être cloisonnées. En effet, les cloisons ne sont pas

(24) A. D. SERTILLANGES, « Le libre-arbitre chez Bergson et saint Thomas d'Aquin », in *La vie intellectuelle*, 25 avr. 1937, p. 252-267.

(25) *Cf. supra* note 1.

26. EVANS-PRITCHARD. Ses conférences d'introduction à l'anthropologie.

RECHERCHE-ACTIONS ET TYPOLOGIE DE PARTICIPATIONS

RECHERCHE				TYPE DE PARTICIPATION
D'EXPLICATION	D'APPLICATION	D'IMPLICATION		
SUR sur Action et ses Acteurs	POUR Pour l'Action et ses Acteurs	PAR Par l'Action et ses Acteurs		Intégrale Appliquée Distanciée Informatrice Spontanée Usagère Militante Vagabonde
1	+	+	+	
2	+	+	-	
3	+	-	+	
4	+	-	-	
5	-	-	+	
6	-	+	-	
7	-	+	+	
8	-	-	-	

étanches et la classification utile doit être relayée par une nécessaire combinatoire.

1. *Participation intégrale.* La recherche se fait *sur* les acteurs et leur action. Elle se fait *par* eux : ce sont eux qui la prennent en charge et qui la gèrent. Elle se fait *pour* eux dans une stratégie défensive, *c'est-à-dire de parti pris*, ou d'offensive, *c'est-à-dire de prise à partie*.

2. *Participation appliquée.* La recherche est telle que les acteurs peuvent en être les bénéficiaires (ou les victimes). Elle est faite *pour* eux, pour les conditionner, voire pour les manipuler, pour les gratifier ou pour les agresser, pour les activer ou pour les inhiber. Mais elle n'est pas faite *par* eux, même si elle est faite *sur* eux, à partir d'une « logie » (socio... ethno... psycho... anthropo...). C'est à partir d'une recherche fondamentale que s'inaugure consécutivement la recherche appliquée.

3. *Participation distanciée.* La recherche est faite *sur* les acteurs et ceux-ci sont associés collectivement à l'unité ou à l'atelier de recherche : celle-ci se trouve donc conjointement faite *par* eux. Mais elle n'est pas pour autant faite *pour* eux et pour leur action, du moins immédiatement. Prioritairement et primordialement, elle est faite pour produire une recherche ou un nouveau type de recherche, qui n'est pas pour autant *sur* eux.

4. *Participation informative.* La recherche ne s'accomplit ni *pour* ni *par* les acteurs. Mais étant faite *sur* eux, ils en sont plus ou moins informés par les auteurs qui les ont observés, analysés, interrogés, auscultés. Et éventuellement ladite information va jusqu'à s'activer dans des procédures d'animation ou de formation inculquées par des formants à des formés, par des animants à des animés (fût-ce seulement par le biais de la publicité donnée aux résultats d'une enquête d'opinion).

5. *Participation spontanée.* Une action et des acteurs sociaux *se cherchent* et s'arc-boutent sur leur agir pour s'éclairer. Comportement romantique (« je suis une force qui va ») ou — pour quoi pas ? — blondélien (cf. M. Blondel, *L'Action*). Postulat implicite : il faut agir pour savoir, même si en agissant on ne sait encore guère sur quoi ni pour quoi on agit... Et même si l'action est une recherche où les réflexes l'emportent sur la réflexion.

6. *Participation usagère* ou, si l'on veut, utilitaire. Le cas limite en est la recherche-marketing gravitant autour du lancement d'un produit économique ou culturel sur le marché. Elle peut être de type commercial. Elle peut être aussi de type Agit-Prop (agitation-propagande). Elle porte sur le produit et la diffusion de

sa vente. Quant aux acteurs auxquels il est destiné, s'ils sont les éventuels *consommateurs* du produit, ils ne sont pour rien dans la *production* de cette recherche. Ils en sont seulement les candidats usagers, captés, envoûtés et conditionnés.

7. *Participation militante*. Sans passer par le détour d'une laborieuse recherche-explication-*sur*, la recherche est faite *par* les acteurs et *pour* eux. Ils en sont les auteurs et les destinataires. Une chance : son mordant en prise directe. Un risque : l'escamotage de l'explication au bénéfice d'une implication dans l'autolégitimation.

8. *Participation vagabonde*. Celle de l'auteur (ou/et de l'acteur), « intellectuel vagabond » livré à une improvisation où s'em mêlent la créativité et la fantaisie, l'aventure et la génialité, le sérieux et le baroque. Il n'a pas prémédité et choisi une recherche. C'est la recherche qui, un beau matin, l'a choisi. Il ne cherche ni *sur* ni *pour* ni *par*. C'est par surcroît que lui sont données une explication, une application, une implication qui n'avaient pas été cherchées. Chercheur de hasard, au hasard ou par hasard. Et pourtant, c'est parfois lui qui trouve.

Nomenclature grossière, arbitraire et rudimentaire, elle-même de type plutôt spontané si ce n'est vagabond. Elle n'est surtout pas axiologique. La recherche-action en général, comme chacun de ses trois types, comme chacune de ses huit « participations », est un peu comme la langue d'Ésope : le meilleur et le pire... virtuellement ou factuellement...

6. Sur une dialectique

Nonobstant cette réitération dûment diagrammée et équipée de ses sophistications combinatoires (*cf.* tab. p. 108), on peut avancer une ultime connotation sur la dialectique, c'est-à-dire le dialogue, sinon entre personnages du moins entre *rôles* représentés respectivement par :

— le ou les Auteurs d'une recherche = AUT
 — le ou les Acteurs d'une action = ACT

Comme l'a fait remarquer un exégète récent (de E. Durkheim), une seule lettre — U *versus* C — sépare les deux termes qui désignent ces rôles, ceux de l'aUteur ceux de l'aCteur.

Cette dialectique AUT *versus* ACT n'en génère pas moins une série de variables. Ramenons-les à une demi-douzaine en me prenant comme cobaye, c'est-à-dire en prélevant quelques exemples dans mon répertoire.

1. AUT sur AUT — *selon que des Auteurs pratiquent une recherche sur d'autres Auteurs*.

Là, je n'ai que l'embarras du choix. Par exemple : recherche sur Saint-Simon ou sur Fourier, s'agissant de recherches publiées. Ou s'agissant de recherches en tiroir : sur P. Kropotkine ou sur R. Bastide. L'auteur que je suis pratique une recherche sur d'autres auteurs. Il écrit un texte sur leurs textes. Il ne serait pas difficile de manifester que cette procédure — même si c'est par un détour — n'est pas sans retour sur l'action ou des actions dans lesquelles j'étais impliqué.

2. AUT sur ACT — *selon que les Auteurs pratiquent une recherche sur des Acteurs*.

Également au choix, et par exemple recherche *junior* sur une secte nord-américaine (Shakers), soit quelque 15 000 acteurs et 150 ans de péripéties. Recherche *senior* sur « sociétaires et compagnons » dans les associations ouvrières françaises pendant un siècle et demi. Ou récemment, en collaboration avec Y. Chevalier, recherche collatérale sur un millier d'acteurs (en 12 ans), bénéficiaires d'un programme UNESCO (programme SYTWEL). Je ne suis pas Shaker. Je ne suis pas ouvrier sociétaire d'une SCOP. Je ne suis pas un client de SYTWEL. Ce sont des recherches d'auteurs sur des populations d'acteurs. Non d'ailleurs sans choc en retour, me dit-on, sur la mémoire ou l'imagination de telles actions et de leurs acteurs.

3. AUT-ACT — *selon que l'Auteur et l'Acteur s'identifient et amalgament les deux rôles dans la même personne*.

Ici, je n'ai d'autre choix qu'un ouvrage futurible : celui que j'écrirais (ou que j'écrirai) sur une des seules opérations dans lesquelles j'aurai joué le rôle de l'acteur principal : l'invention, le développement, la gestion de l'entreprise UCI. J'en suis, pour ce faire, à accumuler les matériaux. Il est vraisemblable que cette recherche d'auteur-acteur sera, sur certains points, plus performante qu'une autre signée par un outsider, mais il n'est pas douteux que cette autre, sur d'autres points, exciperait d'une autre valeur.

4. AUT + ACT — *selon que ces deux personnages, en demeurant distincts, entrent en synergie de rôles*.

C'est ce qui m'est arrivé dans la synergie avec mon ami Zvi Gat

pour la production de l'ouvrage *Opération Mochav*. Il était un acteur émérite, longuement familier de la planification rurale de ces villages israéliens. J'ai été l'auteur qui a tenu la plume, moyennant des observations conjointes, de longues journées d'entretiens et de confrontations, des discussions réitérées sur le fond et la forme. Auteur et Acteur s'étaient compénétrés. Et la recherche a été publiée sous notre double signature.

5. ACT sur AUT — selon que des Acteurs pratiquent une recherche sur des Auteurs.

Ce serait mon cas si, acteur-opérateur de collègues coopératif (celui de Paris et quelques autres de par le monde), j'entreprenais une recherche sur les andragogies écrites en référence à cette utopie concrète pratiquante et pratiquée, autrement dit, *sur des auteurs d'utopies écrites plus ou moins collégiales* ; j'ai seulement commis un article, hélas à la va-vite et incomplet, moulu pour un numéro spécial de la revue *Esprit* en 1974 et remoulu en 1989 par autre numéro spécial de la revue *Éducatives permanentes*.

6. ACT sur ACT — selon que des Acteurs pratiquent une recherche sur d'autres Acteurs.

Ce fut mon cas lorsque, comme acteur de l'UCI et après avoir procédé au montage 3 (cf. *supra*), je me suis livré à une recherche sur mon ancêtre Charles Gide, non pas comme auteur mais acteur de plusieurs opérations : le Pacte d'unité de 1912, le Manifeste coopératif des intellectuels français en 1921, la suscitation en 1931 d'un Institut international des études coopératives (IIEC). Besogne déjà esquissée (H.D., 1982) dans ce cas singulier. Et, pour le même cas, au pluriel : toute une enfilade d'UCI-AFRIQUE ou UCI dites d'Hiver, et leurs écritures collectives dont j'ai été en quelque sorte un « écrivain public ».

On peut le constater en inspectant un autre tableau (p. 113), cette première distribution de rôles est encore grossière. Telle quelle, elle peut du moins suggérer la variété des cas de figure sur lesquels la « recherche-action » jette son accolade.

Ce diagramme — quelque peu cryptogramme — porte à huit le nombre des entrées en colonne. C'est que, en effet, sur les six combinaisons qui viennent d'être énumérées, deux d'entre elles se dédoublent, la 3 et la 4, selon qu'elles s'opèrent dans un sens ou dans l'autre : de l'auteur à l'acteur, de l'acteur à l'auteur. Et par ailleurs, ces huit combinaisons en colonne se multiplient chacune par quatre entrées en ligne selon les jeux du singulier et du pluriel. D'où 32 cases numérotées en conséquence.

VARIÉTÉS DE LA RECHERCHE-ACTION
SELON LES VARIATIONS DES RÔLES ENTRE AUTEUR(S) ET ACTEUR(S)

COMBINAISONS	SINGULIER SINGULIER	SINGULIER PLURIEL	PLURIEL SINGULIER	PLURIEL PLURIEL
1 Auteur(s) sur Auteur(s)	AUT sur AUT 11	AUT sur AUTS 12	AUTS sur AUT 13	AUTS sur AUTS 14
2 Auteur(s) sur Acteurs	AUT sur ACT 21	AUT sur ACTS 22	AUTS sur ACT 23	AUTS sur ACTS 24
3 Auteur(s) - Acteur(s)	AUT - ACT 31	AUT - ACTS 32	AUTS - ACT 33	AUTS - ACTS 34
4 Acteur(s) - Auteur(s)	ACT - AUT 41	ACT - AUTS 42	ACTS - AUT 43	ACTS - AUTS 44
5 Auteur(s) + Acteur(s)	AUT + ACT 51	AUT + ACTS 52	AUTS + ACT 53	AUTS + ACTS 54
6 Acteur(s) + Auteur(s)	ACT + AUT 61	ACT + AUTS 62	ACTS + AUT 63	ACTS + AUTS 64
7 Acteur(s) sur Auteur(s)	ACT sur AUT 71	ACT sur AUTS 72	ACTS sur AUT 73	ACTS sur AUTS 74
8 Acteur(s) sur Acteur(s)	ACT sur ACT 81	ACT sur ACTS 82	ACTS sur ACT 83	ACTS sur ACTS 84

Il est hors de question d'exemplifier ces 32 cas. Pour la défense et l'illustration de quelques-unes, voici du moins quelques cas ;

- Un groupe d'ouvriers de l'usine LIP se constitue en ateliers de recherche-action, en liaison avec notre réseau collégial. Après le lock-out, l'occupation, l'enrayage, le redressement aléatoire de la situation, ils méditent sur une industrie autogestionnaire. Et ils tombent sur le fameux roman d'Émile Zola : *Travail*. C'est alors que la recherche de ces *acteurs* rédhibitoirement impliqués prend pour objet cet *auteur* et cette œuvre, qu'ils rééditent avec leur propre commentaire. Ils sont *plusieurs* acteurs pour *un* auteur. C'est la case 73.

- Un vieux militant autogestionnaire et, pour le nommer, mon ami Marcel Mermoz, après une trentaine d'années dans les communautés de travail françaises, entreprend, à l'instigation de J.M. Domenach, de restituer les annales de cette aventure collective. D'où le produit de sa recherche-action aux éditions du Seuil : *L'Autogestion c'est pas d'la tarte ! C'est un acteur*, et même chevronné, dont la recherche porte sur d'autres *acteurs*. Case 82.

- Un prêtre-ouvrier français se trouve au labour depuis une quinzaine d'années dans le Nordeste brésilien, de *fazenda* en *favella* et de solidarités conviviales en questionnements culturels. Il prend une année sabbatique pour se recycler, après maintes péripiéties. Il s'impose de prendre du recul pour mieux ausculter en particulier traditions et conjonctures afro-brésiliennes. Et il choisit pour recherche-action de restituer la version française originale (elle avait été perdue) d'une ancienne enquête de Roger Bastide : *Le Nordeste mystique en Noir et Blanc*. C'est un *acteur*, et sa recherche n'est qu'un intermédiaire entre une action antécédente et une action subséquente. Roger Bastide est un *auteur* — et quel auteur ! Case 71.

- Un instituteur rural marocain a passé une vingtaine d'années à mettre sur pied et mettre en œuvre un prototype d'école alternative, devenue aujourd'hui un complexe intergénérationnel de développement microrégional. Il a, dans une action quotidienne et ingrate, inventé concrètement une réponse à la fameuse question : « Quelle école pour quel développement ? » Son action même pâtit d'être sinon méconnue du moins peu connue et guère reconnue. Sur concertation collégiale, il s'adonne à une recherche-action pour surmonter cette inconnissance ou cette méconnissance. C'est un *acteur* devenant et même devenu *auteur*. Case 41. Et depuis lors, c'est même un *auteur* redevenu *acteur*. Car sa recherche-action lui a donné un second souffle.

- Un autre instituteur rural de Haute-Volta (Burkina-Faso) au Yatenga, a, lui, inventé un dispositif postcolaire et précoopératif pour des adolescents et adolescentes en provoquant une reviviscence des organisations traditionnelles de classes d'âge datant du temps où le Yatenga était encore une « société sans école ». Dans la foulée, se fomentent des opérations coopératives : périmètres maraîchers après forages de puits, et forages après aménagement de barrages par technologie hydraulique appropriée (technique de gabions fabriqués sans ciment, sans fuel, sans électricité), technologie pour laquelle il est rejoint par un ingénieur hydraulicien qui dédie son troisième âge à l'anti-désertification sahélienne. Ce sont des *acteurs*. On les invite à une recherche traitant une telle action mobilisatrice de centaines d'*acteurs* paysans et artisans. S'ils s'y dédient, ce sera la case 84 ; s'ils s'en remettent à *un* *auteur*-chercheur, ce sera la case 22, et s'ils s'en remettent à *plusieurs*, ce sera la case 24.

- Un collègue et qui plus est ami, sociologue rural émérite, de par un double jeu de circonstances — de famille et de terroir — devient le fomentateur d'une réactivation intervillageoise dans une région française. Mais son implication dans l'action se développe et s'amplifie jusqu'à lui faire assumer des responsabilités notoires et dans les fonctions municipales et dans des gestions entrepreneuriales liées au réveil économique ou écologique de sa micro-région. On l'incite à traiter lui-même cette implication. Il renâcle, bien sûr, mais s'il obtempère, sa recherche ira se colloquer à la case 32.

- Au Québec, on pourrait glaner plusieurs cas, et la session de Chicoutimi (octobre 1981) n'a pas manqué d'en aligner quelques-uns. En voici deux, antécédents à cette session. Presque au hasard, prélevés sur mes propres dossiers. Je viens de recevoir une recherche dont les *acteurs* sont des *chercheurs* universitaires et dont l'objet concerne coopératives et coopérateurs de *production* en voie ou en nostalgie de se fédéraliser. La recherche est même un prologue à cette fédéralisation. Ce sont des *auteurs* (au pluriel) dont la recherche porte sur une pluralité d'*acteurs* et même recherche-*sur* + *pour*, voire élémentairement *par*, du moins en participation informative. Case 34.

- Ailleurs, dans une région périphérique, une équipe de réalisateurs pionniers a suscité une coopérative d'élevage, laquelle, après une vingtaine d'années de soubresauts, maintient dans cette microrégion un bon millier d'emplois. Pour sauver des oubliettes la mémoire collective de cette aventure, décision est prise de détacher un vétéran pour une recherche-action de nature à restituer cette mémoire, en escomptant que cette remémorisation nourrira la

mémoire collective comme l'imagination collective de l'entreprise. Le préposé à cette tâche se colloque aussi bien dans la case 41 que dans la 82 ou même dans la 74, étant donné la collégialité qui règne sur son travail.

- A Madagascar, nous avons démarré une R-A collective sur la gestion des coopératives. Les quelque trente participants étaient familiers d'une telle action (en moyenne quinze ans d'implication), le tiers d'entre eux étant plutôt versant recherche (enseignants), les deux autres tiers plutôt versant action (opérateurs de terrain). Nous avons ensemble déjà produit deux tomes pour jalonner les premières étapes de cette recherche conjointe. On peut lui donner rendez-vous sur plusieurs cases : à la case 12 pour ma propre contribution ; à la case 34 pour la contribution d'enseignants ; à la case 54 pour la contribution des opérateurs de terrain. Ce qui n'empêche pas d'avoir noué la gerbe.

Tout un chacun, selon la R-A qui lui est familière, peut jouer le jeu sur les 32 cases de ce damier. Il peut même le sophistiquer en croisant ledit damier avec la matrice qui précède (cf. tab. p. 108).

7. Retour à l'opération coopérative

La recherche-action, on l'a vu, se drape dans de multiples costumes : recherche participative, recherche conscientisante, analyse institutionnelle, recherche militante, sociologie d'intervention ou parfois — ce qui n'est pas la même chose — « anthropologie pratique », « *action-research* », sans parler des appareillages revendiqués pour les dynamiques de groupe, les séminaires opérationnels ou les techniques de créativité.

Il demeure que la clef de la plupart de ces opérations réside dans l'énigme du trait d'union recherche-action, c'est-à-dire dans la coopération sinon entre deux types de personnages du moins entre deux types de rôles : celui d'un *auteur* de recherches, celui d'un *acteur* social. Selon les tendances ou les humeurs, on retient ce trait, les uns pour disjoindre et d'autres pour conjoindre ces rôles. Les meilleurs ou les plus obstinés s'évertuent *et* à disjoindre *et* à conjoindre.

C'est en ce sens que d'aucuns inclinent — et j'en suis — à considérer une recherche-action optimale comme une recherche *co-opérative*.

Non pas, assurément, que toute recherche-action doive porter *sur* des phénomènes coopératifs ni au sens strict ni même au sens large. Elles peuvent aussi porter sur des phénomènes conflictuels, et certains accordent même à ce champ une préférence méthodique. Inversement, bien des recherches dites coopératives — parce que le phénomène coopératif est leur objet — ne le sont guère dans leur démarche car, si elles sont recherches *sur*, elles ne sont pas toujours *pour* et à peu près jamais *par* les coopératives et leurs coopérateurs. Mais peu importe.

Ce qui importe, c'est la nature de la coopérativité entre le ou les auteurs de recherches et le ou les acteurs d'action. Et cette importance recommande deux conduites pour que, à la limite et *ad libitum*, soit l'Auteur devienne co-acteur, soit l'Acteur devienne co-auteur.

Côté chercheurs : une conduite de *maïeutique*. Je n'ai pas trouvé un meilleur terme que cette référence socratique pour nommer ce type d'intervention, similaire en effet à un accouchement mental avec ou sans douleur (généralement *avec*). D'autres collègues préféreraient d'autres termes, comme celui de « facilitateur » diffusé par Carl Rogers ou celui d'assistant pour une autoreacherche assistée, homologue de l'« autoformation assistée » (B. Schwartz). Allergie en moins ou empathie en plus, c'est dire finalement la même chose sous divers mots. L'essentiel est de passer du *dire* au *faire* où se révèlent les connivences. « Le faire, cela va sans dire », opinent certains. Eh bien non ! Ce faire ne va pas de soi. Nous avons traité le thème « Des nouveaux métiers universitaires en éducation des adultes ». *A fortiori*, nouveaux métiers dans l'accompagnement universitaire d'une recherche-action assumée par un ou des adultes. Ce sont des métiers qui s'apprennent et cet apprentissage ne court pas les rues, encore moins les campus.

Côté acteurs : une conduite de *créativité* et même d'une double créativité :

— d'une part, une créativité *solitaire*, personnalisée et personnalisante pour affronter un parcours de recherche qui s'apparente à un parcours du combattant ou à une course d'obstacles, à pied ou à cheval. Nous en sommes à repérer les phases cliniques des risques d'abandon ou des chances de rebondissements (27) ;

27. Cf. en ce sens plusieurs études de G. LERBET rassemblées dans son ouvrage : *Système, alternance et formation d'adultes*, UNMFREO, coll. « Mésonance » (III, 4, 1981).

— d'autre part, une créativité *solidaire*, car si toute recherche-action repose sur le *self-help*, elle s'équilibre dans une *mutual aid*, c'est-à-dire dans des groupes *ad hoc* où la coopération entre acteurs se double d'une co-opération avec des chercheurs. Et qui plus est, la maïeutique y est réciproque et bilatérale, chercheurs et acteurs étant tour à tour maïeutisants et maïeutisés. C'est pourquoi je réclame une recherche coopérative et je m'en réclame.

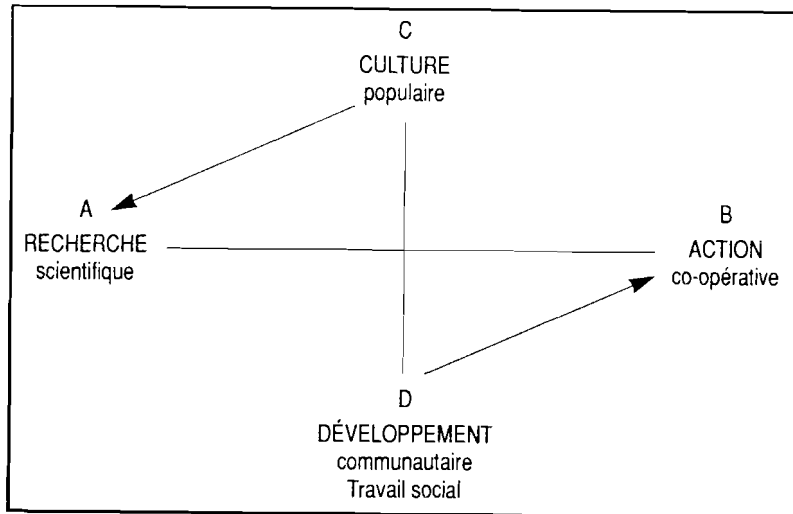
Quelques inductions peuvent être risquées à partir d'un triple dossier :

— le dossier francophonique collecté par un *Forum* et déjà analysé par ailleurs (28) ;

— le dossier vénézuélien présenté à Caracas (juillet 1981) et répertorié in *N'UCI* n°5, et consigné dans la densité de deux opuscules de Paloma de Ceballos (Madrid, 1987) ;

— le dossier franco-africain cultivé par notre Collège coopératif sur un axe Nord-Sud au long du trentenaire (1959-1989) pendant lequel je l'aurai publié...

Sans pouvoir ni vouloir en fournir la démonstration statistique, j'inscrirais volontiers des variables d'approches dans le diagramme suivant.



28. « La recherche et l'action. Enjeux et pratiques ». Numéro spécial de la *Revue internationale d'action communautaire*, 5, 45, 1981, 200 p. Forum excipant d'expériences ou/et de réflexions sur la recherche-action en quatre pays francophones : Québec, France, Belgique. C/R. in *ASSCOD* 58, p. 105-108.

Précision : j'écarte ici le public de *chercheurs* candidats à une recherche-action et je me centre sur un public d'*acteurs*.

Dès lors, on discerne deux types d'agents :

— en C des agents de *culture populaire*, c'est-à-dire d'alphabétisation, d'animation, de vulgarisation, de formation, de promotion, de perfectionnement, d'éducation, de rééducation ou, plus largement, de créativité culturelle à tous les niveaux des classes d'âge et pour les deux sexes ;

— en D des agents de *travail social* au sens large du terme et en accentuant le terme *travail*, c'est-à-dire y compris agents de développement communautaire, de l'équipement socio-sanitaire, de réseaux mutualistes ou solidaristes, d'opérations précoopératives de types divers (agricole, agro-industriel, distributif, bancaire, artisanal, micro-industriel, etc.).

Et les uns comme les autres entendaient ou prétendaient faire de la recherche-action une forme préférentielle d'une recherche participative : on doit même stipuler que certaines de ces recherches ont été excellentes.

Mais, dans l'ensemble, tout se passe comme si un important contingent de cette population dominante demeurait plus ou moins confiné sur l'axe vertical C-D : la pratique des opérateurs sociaux tend à demander sa théorie à des argumentations de culture populaire ; et inversement, les plates-formes de culture populaire demandent leur emmembrement dans une pratique des champs de travail social et de développement communautaire... d'où le risque d'une double marginalité, d'ailleurs épinglée à plusieurs reprises dans le Forum commenté par ailleurs (*cf. supra* note 28).

C'est réitérer que, *sic rebus stantibus*, deux apprentissages — je n'ose dire deux noviciats — semblent requis pour suites à donner à des recherches-actions encore embryonnaires. Ce sont ceux qui sont fléchés en X et Y.

En X : un apprentissage scientifique méthodique

Une contribution au *Forum* (*jam cit.*) en annonce tous les aléas, étant donné le profil des populations adultes et praticiennes qui se placent sur la ligne de départ : déviance par rapport aux normes universitaires dominantes, éducation non formelle dispensée au fil de la vie quotidienne, allergie à la réflexion conceptuelle, inclination à sentir plutôt qu'à penser, handicaps de la lecture et *a fortiori* de l'écriture, réticences à la théorisation, etc. (*loc. cit.*, p. 54). Il

n'est pas fortuit que cette contribution s'intitule « L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action »... Cela postule en effet non pas un apprentissage académique classique, celui que, spontanément ou arbitrairement, l'universitaire ou le chercheur professionnel inclinait à infliger, mais un apprentissage approprié dont on trouve la clef dans une méthodologie de recherche-action : *Dans le domaine de l'éducation des adultes, seule une démarche de recherche-action risque de conduire à des résultats pertinents. J'ai moi-même esquissé une telle méthodologie où la consommation des « connaissances professorales » est strictement subordonnée à la production d'une « recherche-étudiante », et le regretté Roland Barthes avait bien voulu souligner l'urgence et l'intérêt de cette nouvelle rhétorique (29). Depuis 1971, ces pistes se trouvent élargies, et si la R-A ne dispose pas d'une route royale, elle n'en a pas moins frayé quelques chemins relativement carrossables puisque dans plusieurs filières, testées et attestées — (cf. par ex. dossier de Paris III par Janine Grière), cette recherche-action, fomentée en termes coopératifs, a été rejointe et adoptée soit par des travailleurs sociaux soit par des responsables de culture populaire.*

Depuis cette rédaction, l'expérimentation a galopé et elle nous a confirmé qu'un tel apprentissage n'est pas seulement nécessaire. Il est *possible* dans son ordre et dans ses limites. Il est *désirable* objectivement. Et il est *désiré* subjectivement, pour peu qu'on se préoccupe de désocculter, désinhiber, dérouler ce fil du désir (30).

En Y : un apprentissage économique opérationnel

C'est à mes recherches et implications coopératives que je dois d'avoir mis la main *et* sur la nécessité *et* sur la désirabilité *et* sur la possibilité de cet apprentissage. Trop souvent, la recherche-action se blottit dans des niches, des interstices ou des franges de la vie sociale. C'est un peu normal puisqu'elle s'adresse généralement à des victimes de l'exclusion, contestataires d'une telle situation et en requête d'une alternative pour eux-mêmes, pour leur milieu, voire pour la société globale. Mais ce serait assurément une anomalie que de rester confiné à cette surface de réparation que sont des doléances, des revendications, des agitations, des propagandes, des animations, des services de rattrapage ou de récupération, des suppléances, des assistances, des dépannages, des manifestations

29. H. DESROCHE, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, éd. Ouvrières, 1971 (préface de Roland Barthes).

30. H. DESROCHE, « Au fil du désir. D'une sociologie de l'utopie à une sociologie de l'Espérance », in *L'Autre et l'Ailleurs*. Hommage à Roger Bastide, Paris, Berger-Levrault, 1976, p. 233-247.

épisodiques ou d'interminables récriminations, et toutes manières de dire ou de redire la société pour en médire, s'en dédire ou la maudire.

L'Éducation permanente a dénoncé depuis longtemps l'équivoque qui ferait d'elle *la roue de secours de l'éducation classique*. D'autre part, le travail social se refuse de plus en plus au rôle de comparse, illustré par un film de Charlot : celui du vitrier qui répare la casse tandis que, avant lui, son coéquipier casse les vitres. Et l'animation rurale africaine a buté sur le dilemme : ou bien embrayer sur des opérations économiques ou bien en demeurer à une phraséologie débrayée.

Il y a donc un transit du travail social ou du développement communautaire dans des opérations d'entreprise, au sens économique et gestionnaire du terme. Ce transit ne s'improvise pas. Il demande à être équipé par un apprentissage, même si cet apprentissage se fait sur le tas. A partir d'un réseau d'activation dans des *comunidades* (et dans des *barrios*), nous avons — à Caracas — analysé à quelques-uns une vingtaine d'unités de production issues de cette activation sociale et culturelle. Et la conclusion était claire : les improvisations laissent présager des désastres. Nous avons même, pour y pallier, inventé un programme d'apprentissage *ad hoc*, et précisément selon le fléchage Y. Biaisé comme je l'étais par ma spécialité sociologique, je bats ma coulpe d'avoir si longtemps attendu pour entériner cette dimension.

En ce sens, l'expérience malgache a été décisive en 1981. Il s'agissait de construire un cycle en « sciences de gestion », tant pour des enseignants universitaires que pour des acteurs sociaux. Nous avons, d'un commun accord, voulu le construire comme une cellule de recherche-action. Et au fil des jours, nous avons discerné, découpé, équipé les champs interférents de cet auto-apprentissage.

Pour schématiser l'impact de la R-A (recherche-action) sur la R-C (recherche-coopérative) *et inversement*, on peut aligner trois horizons.

En dépit des aléas qui l'obèrent, quels que soient les controverses ou les surenchères sur de tels aléas, et une fois délestée de ses propres surenchères, la R-A est de nature à amorcer une triple alternative : pour la démarche universitaire, pour l'action coopérative, pour un développement participé.

— *En démarche universitaire*. La R-A est susceptible d'équiper adéquatement une éducation des adultes en régime de formation continue, en tout cas plus adéquatement que des services d'extension si ceux-ci se bornent à transférer dans le temps

(cours du soir ou de week-end), dans l'espace (campus avancés), ou dans l'espace-temps (la sophistication des médias), la relation autoritaire et hiérarchique qui préside — trop souvent hélas ! — aux stratégies de formation initiale. On a cité déjà les recommandations de l'UNESCO à Nairobi (1976) et on pourrait y ajouter les objurgations de l'AUFELF. On pourrait appeler à la rescousse toute une gerbe d'autres cautions, en particulier celles du congrès international de l'ICAE (International council for adult education) (31). Stipulation de Nairobi : « Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte doivent s'établir sur la base du respect mutuel *et de la coopération* », car « 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. » Cela n'ira pas, ne va pas sans mutation. Mais cette mutation est facile et qui plus est facilitante et facilitatrice. Elle a été tentée par les pédagogies Freinet et un certain nombre d'opérations de la « coopération à l'école ». Elle est en passe de s'attester dans une andragogie où Piaget et Rogers se donnent curieusement rendez-vous dans un certain nombre d'opérations de « la coopération à l'université ».

— *En action coopérative*. Si on doit ressusciter d'entre les morts une authentique culture coopérative, l'action coopérative devra cultiver *et* sa mémoire collective *et* sa conscience collective *et* son imagination collective ; ne plus laisser en friches et ne pas « encarcaner » la convivialité poétique de ces trois facultés dans les pratiques prosaïques du seul et simple « business ». Béance entre *Animus* et *Anima*. Et cette béance ne saurait être comblée par des insufflations exogènes, soutirées à des intellectuels, des experts, voire des prophètes... « de service ». Symptômes rassurants : l'éclosion de plus en plus fréquente de groupes de R-A dans le sein même des organisations coopératives établies : et parfois des réactions en chaîne sous forme de « contagionnements ». Aux horizons de l'an 2000, concélébrés au XXVII^e congrès de l'ACI, il y a place pour le créneau d'un nouveau secteur coopératif : celui de coopératives d'éducation, profilé déjà par une semaine UCI-81 à Nantes (32) et leur prolongement dans des coopératives de recherches, cellules fondamentales d'une recherche-action comme instrument spécifique de promotion pour l'une ou/et l'autre des quatre populations coopératives : administrés, administrateurs,

administratifs ou administrants. C'est une hypothèse qui depuis plusieurs lustres a été suffisamment validée pour qu'elle s'avère et crédible et fiable.

— *En développement participé*. Au Nord comme au Sud, à l'Est comme à l'Ouest, un risque social assez catastrophique est encouru : l'absence, l'obsolescence, la récession, l'évanescence de ce que les classiques ont nommé « *la société civile* ». Entre l'anomie ou la torpeur des quotidiennetés privées, d'une part, et, d'autre part, le triple concasseur des centralisations étatiques, des capitalisations économiques et des satellisations technologiques, les sociétés, un peu partout, en viennent à manquer de cet oxygène qui se respire seulement dans l'espace social d'une société civile (son Droit social, son Économie sociale, ses socialisations volontaires) propice à des créativité volontaires et solidaires. *Gesellschaft* contre *gemeinschaft* ou, comme on dit à Madagascar, *fanjakana* contre *fokonolona*. *Appareils* contre *réseaux*. « *Established* » contre « *grass-roots* ». *Exogène* contre *endogène*. *Dominances* contre *émergences*. *Transferts technologiques* contre *technologies appropriées*. *Centres* contre *périphéries*. *Capitalisations cumulées* (de l'avoir, du pouvoir, du savoir)... dans les capitales contre *socialisations* économiques, écologiques ou culturelles. Ou comme le résume un titre UNESCO : *Domination ou partage ?* (33).

D'où, par contre coup et en réaction, de haut en bas ou de bas en haut, des portes entrouvertes ou ouvertes à des stratégies de participation. Le dossier est si copieux que le thème en est trivialisé. Face aux offres ou aux demandes d'une telle participation, des opérations coopératives catalysées dans des recherches-actions ne seraient-elles pas de nature à formuler des demandes en réponse aux offres, des offres en réponse aux demandes ?

C'est là une urgence pour les pratiques sociales d'une pensée coopérative, à condition qu'elles soient innovatrices.

31. A Paris, en octobre 1982, sur le thème *Adult education and social mobilization* avec un atelier topique sur la « Participatory research » particulièrement cultivée par la revue *Convergence*, publiée au secrétariat de l'ICAE à Toronto.

32. *De l'éducation coopérative aux coopératives d'éducation*, GAFRA et université de Nantes, 1981, 180 p.

33. *Domination ou partage ?* Paris, UNESCO, 1980.

IV
DES PROJETS D'AUTEURS-ACTEURS
À DES AUTOPRODUCTIONS ÉQUIPÉES

- 1. Écrire ou ne pas écrire ?**
- 2. Comment commencer à écrire ?**
- 3. Pourquoi avoir écrit ?**
- 4. Avoir écrit ensemble**

*« On n'écrit jamais trop...
« Que les bienfaits nous apportent
les nouveaux livres. Je voudrais que
chaque jour me tombent du ciel, à
pleine corbeille, des livres qui disent
la jeunesse des images. Car là-haut,
au ciel, le paradis n'est-il pas une
immense bibliothèque ?...
« Ce qui ne peut être écrit mérite-t-il
d'être vécu ? »...*

Gaston BACHELARD, *passim in :*
La poétique de la rêverie,
L'eau et les rêves.

Il y a eu, en mars 1985 et à l'UNESCO cette 4^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, et sa promulgation d'un « droit d'apprendre » comme : « Le droit de lire et d'écrire ; le droit de questionner et de réfléchir ; le droit à l'imagination et à la création ; le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire », etc., car « l'acte d'apprendre... fait passer l'être humain d'état d'objet à la merci de l'événement au statut du sujet créateur de son histoire », etc., etc.

L'année suivante, en août 1986, une Commission européenne prodiguait ses recommandations sur « le droit d'apprendre » en termes d'une éducation des adultes. Quelques-unes de ces recommandations sont à relever, entre autres les quatre que voici.

1. « *L'éducation doit [...] permettre de sensibiliser tous les hommes et femmes aux problèmes contemporains et développer en eux le goût et l'aptitude à comprendre et à agir, donc les vertus de l'initiative et de l'action, celle-ci ayant au demeurant une valeur pédagogique irremplaçable.*

2. « *L'apprentissage ne doit pas consister seulement à acquérir les qualités professionnelles requises par un marché de l'emploi rapidement changeant, mais plus généralement permettre à chacun de participer pleinement aux choix qui façonnent son destin.*

3. « *Le processus d'éducation doit ainsi être largement fondé sur l'expérience vécue car si la dynamique du développement naît du déploiement des énergies humaines, ces dernières se développent aussi à l'épreuve des actions initiées par les individus, en réponse à leurs propres problèmes et aux sollicitations de l'environnement local et régional.*

4. « *Il convient en particulier que l'éducation soit conçue comme un processus permanent de développement des richesses humaines dans leur intégralité, donc des capacités affectives, physiques et intellectuelles des femmes et des hommes, de leur mémoire et de leur imagination, de leur sens de la différence et de la communauté, de leur aptitude à être et à agir conformément à leurs traditions et à leurs espoirs.* »

Pour ce faire, la même instance recommande à trois reprises une configuration en réseaux :

— « *des réseaux permettant l'échange d'informations et d'expériences et l'auto-apprentissage collectif par fertilisation croisée, et les échanges interculturels ;*

— « *un réseau pouvant servir de catalyseur de réflexions et d'actions au plan européen ;*

— « *un réseau international de coopération qui, par l'échange régulier d'informations et d'expériences, devrait permettre à l'éducation des adultes d'évoluer tout en s'adaptant en permanence aux exigences d'un monde rapidement changeant.* »

Si on raccorde cette prospective du Conseil de l'Europe, d'une part, à l'identification UNESCO du droit d'apprendre comme droit de l'Homme, d'autre part, aux perspectives de Lomé III-IV, on retrouve

à peu près la rétrospective modestement élaborée par notre propre plate-forme.

Il n'échappera pas qu'une telle « éducation adulte », fondée sur l'expérience vécue, suscitatrice de capacitations, fomentatrice de « mémoire et d'imagination », culmine dans la production d'une recherche-action, elle-même consignée dans et par la production d'une « écriture ». D'où trois questions : *Écrire ou ne pas écrire ? Comment commencer à écrire ? Pourquoi avoir écrit ?* Et une observation : *Avoir écrit ensemble.*

Les réponses, si réponses il y a, seront précisées dans des expériences auxquelles on s'efforcera de donner expression.

1. Écrire ou ne pas écrire ?

Décider d'écrire plutôt que de ne pas écrire est une décision qui ne va pas de soi. Dans deux expériences, l'une et l'autre accompagnées, cette décision aurait été plutôt négative (1).

L'une, à Montréal, était une expérience d'écriture collective dont le défi, il est vrai, était assez monumental puisqu'il s'agissait d'impliquer, en trois jours et en une dizaine d'ateliers pour la production d'un ouvrage relativement improvisé, une collectivité d'une bonne centaine d'animateurs ou d'éducateurs relevant de la culture populaire. Plusieurs ont craqué et le triduum s'est achevé par un haro sur le baudet, c'est-à-dire, en l'occurrence, les organisateurs pris pour boucs émissaires. *Écriture refusée* (2).

L'autre est une expérience malienne, promue à Bamako par le ministère des Arts et de la Culture, dans le champ des analphabétismes : *Écriture enjambée*. Considérant l'ampleur de l'analphabétisme et la lenteur des alphabétisations, on a imaginé de faire l'économie du « lire et écrire » (3) pour réhabiliter la communication

1. Pas étonnant, pour autant que le régime de l'autoformation est un régime « nocturne » : « Autant le régime diurne est le régime d'une formation reçue des autres, autant le régime nocturne est celui de l'autoformation. » Gaston PINEAU, *Produire sa vie*. Autoformation et autobiographie, Paris, Edilig, 1983.

2. cf. A. MORIN, *L'Écriture collective*, Chicoutimi, éd. Gaétan Morin, 1985. *Id.* *La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie*, université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986.

3. Imagination qui ne fut pas absente du fameux *Lire et Écrire* sur l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry (de *Furet-Ozouf*). Cf. H.D. « Alphabétisation et scolarisation. Stratégies comparées », *ASSCOD* 44, 1978... et sa réécriture sur nouveaux frais, à paraître dans les cahiers *Anamnèses*.

orale traditionnelle par le simple équipement d'audiothèques, c'est-à-dire d'unités villageoises équipées d'un petit stock de bandes magnétiques et d'un lecteur de telles bandes, ledit équipement fonctionnant en self-service.

Il se trouve que, dernièrement, un thésard, devenu collègue, ayant rédigé un plaidoyer pour l'écriture (4), m'a demandé une postface pour la publication de sa thèse. Pris entre ses recommandations d'écrire qu'il me donnait à lire et les décisions de ne pas écrire dont j'avais été le témoin ou l'observateur, j'ai donc retenu le dilemme pour l'affubler de quelques gloses. Le mieux est encore de les reproduire puisque, après tout, ce sont des situations vécues.

A travers les entraînements maïeutiques auxquels je me suis adonné dans les pays du Sud — si proches encore des sociétés sans écriture et sans écoles —, je rencontre souvent des *demandeurs* (enfants ou adultes) d'*alphabétisation*, mais, aussi et parfois, des *refuseurs d'alphabétisation*, c'est-à-dire du « communiquer par écrit ». Si dans certains échanges sahéliens beaucoup pleurent de ne pas apprendre à écrire, dans d'autres, au contraire, ce sont des gendarmes qui ont dû intervenir pour réquisitionner les scolaires. C'est que, traditionnellement, ces sociétés avaient été, étaient, sont éducatives autrement qu'en passant par le détour de l'écriture, que ce détour leur paraît un piège et que, à ce piège, elles préfèrent les performances de la parole, du geste, du rite, de la musique ou de la danse.

Sans aller chercher si loin, nous savons bien que le « mettez-moi ça par écrit » n'est souvent qu'une manière d'éconduire ou d'être éconduit et qu'il y aura toujours un partenaire pour répondre : « Je préférerais en parler ». De plus, pour ceux qui préfèrent « en parler », combien refusent cet équivalent de la « composition écrite » que serait l'enregistrement sur bande magnétique ?

C'est d'ailleurs dans la même situation — poussée à la limite — que campent ceux qui ont choisi de *se taire* plutôt que s'exprimer soit dans l'oralité soit, à plus forte raison, dans une écriture quelconque.

C'est donc que « communiquer par écrit » est une opération qui ne va pas de soi. Et sans doute, derrière les résistances qui l'enrayent ou qui s'y opposent, pourraient, voire devraient, s'appréhender des raisons de « ne pas écrire ». Mais ce sont là des raisons que la raison scripturaire ou scripturale ne connaît pas ou connaît mal.

4. B. DOBIECKI, *Composer par écrit*, Paris, éd. Ouvrières, 1984.

A la réflexion, ces raisons sont assez récurrentes et dûment attestées dans l'histoire culturelle.

Il y a d'abord *la déperdition* ou, comme on dit actuellement, *l'entropie* liée à l'écriture. C'est-à-dire : il y a moins dans l'écriture que dans la parole, moins dans la parole que dans la pensée, moins dans la pensée que dans la vie et dans l'action et peut-être finalement moins dans toutes ces expressions rhétoriques ou opérationnelles que dans les silences. D'où les *tabous* de l'écriture : dans la Bible, on voit Yaweh faire grief à l'un des rois d'avoir procédé à un recensement. Le proverbe assure que, si la parole est d'argent, le silence est d'or. Et les grands messages mystiques placent l'inexprimable au cœur ou au sommet de l'expérience intérieure. Après tout, l'auteur du Coran n'était-il pas analphabète ?

Il y a le *secret*, la discipline de « l'arcane », c'est-à-dire la défense d'écrire — par exemple dans la tradition du compagnonnage — ou, à tout le moins, l'obligation de réserve pour fonctionnaires ou responsables d'un corps constitué, y compris les corps associatifs, obligation équivalente aux secrets de fabrication préservés par des brevets.

Il y a le sens de *l'inanité* : à quoi bon écrire ? A quoi cela avance-t-il ? Il y a aussi le sens de *l'inactualité* : c'est trop tôt ou c'est trop tard pour écrire.

Il y a la crainte de *l'ankylose* : le temps donné à des rédactions n'est-il pas un temps dérobé à l'action ? Qui plus est, l'attrait pour la rédaction ne risque-t-il pas de générer un rejet de l'implication en transformant le militant en plumitif ou polygraphe ?

Il y a l'impasse de *l'inhibition*, c'est-à-dire le trou noir devant le paragraphe, surtout si le remplir se trouve perçu comme un *pen-sum*. Déjà il y a parfois « trou noir » lorsque l'écriture répond à une aspiration, et ce phénomène a été abondamment analysé. *A fortiori* si l'écriture est engrenée sur une frustration et se noue dans un déplaisir.

Pour une raison ou pour une autre, il y a donc refus d'écriture, et refus justifié. Il y a un tel écart entre les deux modes d'expression : l'orale et l'écrite. Écart perceptible à tout un chacun lorsqu'il est mis en situation soit de prononcer oralement un discours préécrit soit de réécrire une communication oralement improvisée. Écart déplorable et déploré dans certaines interventions d'apprentissage à l'écriture : le partenaire — en général acteur verbo-moteur — s'explique, se raconte, se restitue et son discours oral est savoureux, charmant, démonstratif. Malheur à lui si vous le convainquez « de mettre tout ça par écrit » : l'écriture finalement obtenue est tellement à contre-courant qu'elle en devient aseptisée, incolore,

inodore et sans saveur, désenchantée. Et ne parlons pas ou ne parlons plus des écritures diarrhéiques dont la qualité est inversement proportionnelle à la quantité, la densité au volume, la signification à la flatulence.

Autant de raisons de ne pas écrire.

Et pourtant, il y a des raisons d'écrire et nous les avons nous-mêmes testées dans des centaines de cas :

— pour *correspondre*, au sens épistolaire du terme. Historiquement dans les pays industriels, et conjoncturellement dans les pays en développement, cette raison est souvent évoquée comme prioritaire : correspondre, c'est-à-dire obtenir une maîtrise interrelationnelle dans une communication de base ;

— pour *mémoriser*. « Les paroles s'envolent, les écrits restent » (*verba volant, scripta manent*) et, dans bien des cas, écrire, c'est sauver une expérience ou une sagesse de ses oubliettes. Faute de quoi, comme on dit en Afrique, « un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle » ;

— pour *transmettre* l'expérience ainsi mémorisée d'une expérience à l'autre, d'une génération à l'autre ;

— pour *conscientiser* : l'écriture, en effet, note les souvenirs de celui qui écrit avant de et pour visiter la conscience de celui qui le lit. La parole s'entend. L'écrit se voit. Un proverbe oriental le dit : « J'entends, j'oublie. Je vois, je retiens » ;

— pour *prévoir*, puisque l'écriture enchaîne une rétrospective sur une perspective ou une prospective : elle le permet ; elle le postule ;

— pour *démontrer* : pas d'écriture sans un scénario, donc un argumentaire suscitant et démontrant l'enchaînement des moyens et des fins, des causes et des effets, et pour autant, textes ou/et chiffres à l'appui, démontant et démontrant la validité d'une hypothèse, d'un postulat ou d'une proclamation ;

— pour *concevoir*, car l'écriture est l'instrument du transit entre le *vécu* et le *conçu*. « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement. » Et inversement, ce qu'on énonce clairement induit qu'on le conçoit bien ou mieux.

La parole a ses sortilèges, ses magies incantatoires, ses tours de passe-passe évasifs, ses captations procédurières, ses cabrioles ludiques, ses manières de donner le change, d'éluder les difficultés et de piéger des auditoires. L'écriture décape, met à nu, à plat, au net ; elle discipline, avoue, accule, braque son projecteur sur les pénombres factices, décape les effets de charme artificieux, exhume

la logique ou les illogismes latents, découpe le champ opératoire et illumine la salle d'opération. C'est une expérience mentale et elle ne peut être escamotée par quiconque prétend maîtriser le fonctionnement de sa propre mentalité.

Écrire ou ne pas écrire... *that is the question*...

Une chose est claire en tout cas : l'expérience de l'écriture n'est recommandable et viable que moyennant un minimum d'empathie ; elle est alors facile et fructueuse. Faute de quoi et à partir d'une certaine dose d'allergie, l'expérience est inutile, obstruée, irritante et irritante. Il y a trop de demandeurs qui sont pour, pour s'épuiser avec les refuseurs qui sont contre, surtout si leurs raisons sont de bonnes raisons, soit celles d'une expérience qui refuse de s'exprimer, soit celles d'une expression qui préfère à l'écriture une autre forme d'expression.

Demeure une ultime et suprême, fascinante et redoutable raison d'écrire : voyager entre la délectation d'une vocation aussi succulente, celle d'un « rêveur de mots écrits », et les tribulations d'un métier si ingrat, celui d'un « faiseur de livres ». Mais sur cette énigmatique raison, Gaston Bachelard s'est déjà prononcé. Délectation : « Les mots prennent alors d'autres significations comme s'ils avaient le droit d'être jeunes. » Tribulations : « Qu'il est dur le destin d'un faiseur de livres » (*Poétique de la rêverie*, p. 15-16).

2. Comment commencer à écrire ?

Il est de tradition de commencer un tel parcours en écriture par la présentation d'un canevas. Il est d'expérience que, dans la plupart des cas, ce canevas s'avère décevant, prématuré et inutilisable. Il faut, certes, en venir à son équivalent et on y reviendra avec la *notice de projet* ; mais on ne saurait faire l'économie d'une phase préalable, celle de « l'autobiographie raisonnée ».

À l'université d'Ottawa, j'avais eu à commenter le cadre épistémologique dans lequel s'inscrit le recours à cette autobiographie (*cf. supra* ch. II) et, une fois de plus, j'ai eu à constater l'écart qui peut subsister entre une manière de *dire* une fonction et la manière de la *faire*... fonctionner. Mal à l'aise dans cet écart, l'un de mes collègues franco-ontariens, responsable d'une cohorte adulte en escalade d'une maîtrise professionnelle (en sciences de l'éducation),

proposa alors de rencontrer cette cohorte et d'opérer, *in vivo*, au moins sur un cas. Ce qui fut fait, à la matinée longue, et sur un cas insigne.

L'expérience d'un tel exercice apprend qu'il doit être patient ; longuement et largement consultatif ; sans broncher devant des dépressions éventuelles ; attentionné au langage et à ses particularités, significatives d'une logique ou d'illogismes internes ; relativement incisif dans le découpage des séquences latentes suggérées par les coupures, les bifurcations ou les circonlocutions de cette remémoration ; aussi peu préprogrammé que possible ; respectueux des relances ou des réticences ; cependant, prenant le risque de relancer par suggestions, remarques, voire interrogations ; et, *en dépit ou en raison de cette non-directivité*, soucieux de retrouver un fil directeur, le fil d'Ariane, dans la géométrie nocturne de ce labyrinthe. Comme déjà dit, l'exercice peut se faire solitairement, en face à face ou au coude à coude ; il peut aussi se faire en groupe autour d'une table ronde (ou rectangulaire...).

En effet, cet exercice conjoint exhume, catalyse, libère, décode une créativité latente, celle qui s'est distillée et instillée subrepticement dans le vécu d'une vie et son tissu multidimensionnel, personnel, familial, vocationnel, professionnel, associatif, entrepreneurial. Ce vécu n'est pas ou n'a pas été pour autant perçu. Il s'est *enroulé* sur lui-même, provisionnant un potentiel généralement inhibé. Dans cette autobiographie collatéralement facilitée, ce potentiel *se déroule*, décrivant ses volutes, dégageant les spirales de ses répétitions, fléchant déjà les projections futuriblement *réenroulées*, issues de la rumination de ses réminiscences. C'est là la racine d'une « université » qui, dans son alternative, postulerait, postulerait d'« accoucher » une créativité manifeste à partir de créativités latentes. Substituer cette maïeutique à une didactique : ce fut l'induction unanime autour de ce cas, après une matinée « d'accouchement »...

Un semblable exercice n'est ni une psychanalyse, encore que parfois — éphémèrement et marginalement — il la côtoie, ni une séance d'orientation professionnelle, même si, de-ci de-là, il s'y apparente, *ni même et ni surtout l'usage d'« histoires de vie » comme instrument d'investigation sociologique pour laquelle les narrateurs offriraient leurs matériaux à des formalisations hétéronomes* (et dont les aléas sont le casse-tête des sociologues). L'autobiographie n'est *qu'un* instrument, mais elle est *un* instrument, peut-être l'instrument susceptible de générer une autoformation, celle-ci générant elle-même une autoproduction de sa propre vie.

On pourrait gloser ou épiloguer sur les manières de faire ou de faire faire cette autobiographie et, disons, de la raisonner. J'opinerais plutôt : il y a mille et une manières de la faire et donc il y aurait mille et une manières de dire ces mille et une manières de faire. Chaque « cas » a son tempo, ses courbes, sa densité, ses pleins et ses pointillés, ses embardees et ses tête-à-queue, ses vagues et ses plages, sa prégnance et son inhibition, ses contraintes et ses franchises, ses impasses et ses débouchés. Bien sûr, puisque sont sollicitées des recettes de fabrication, nous avons commis une « fiche autobioaphique ». Mais elle ne demande qu'à être bousculée. L'essentiel est que ce premier « accouchement-mental » s'articule sur un premier commencement d'écrire.

S'il faut retenir un autre cas déjà allégué — et pour faire pendant à l'expérience relativement *enrayée* d'une écriture collective à Montréal —, je reviendrai sur celui d'une expérience relativement *embrayée*, également d'écriture collective et, cette fois, à Douala. Il s'agissait d'une cohorte d'adultes (une quarantaine) d'un âge moyen (autour de quarante ans), ayant en commun d'avoir tous appartenu à un mouvement de jeunesse, et qui s'offraient une semaine de méditations sur leur traversée d'un quart de siècle au Nord, au Sud, dans le Nord-Sud ou le Sud-Sud.

On m'avait convié à accompagner, écouter, ausculter cet exercice et, par deux fois, on m'a demandé de livrer quelques éléments de ma rumination : une première fois après le défilé oral de quarante histoires de vie et une seconde fois après leur répétition en quatre ateliers.

Voici donc quelques notes, telles que cette cohorte m'a convié à les livrer, d'abord à l'oralité, ensuite à l'écriture.

En écoutant et en consignait la veille, à journée longue, les quelque quarante histoires de vie qui ont été miniaturisées, je me disais : quarante histoires chacune sur environ un quart de siècle, cela constitue *quelque chose comme un millénaire d'histoire* non seulement accumulée et cumulée mais significative d'une créativité multiforme, sinueuse, flexible, patiente et passionnée, endurante et parfois souffrante, au demeurant assez peu triomphaliste, consciente qu'elle est de ses bricolages et probablement inconsciente de sa génialité. Et j'ajouterais :

« ...Je regrette de n'avoir pu ou su compulsier suffisamment mes notes d'hier. L'aurais-je fait, d'ailleurs, je suppose que je ne serais guère plus avancé. L'opulence de ces histoires rétrospectives... et prospectives est telle qu'on est quelque peu submergé. Et on l'est d'autant plus que leurs scénarios, nous l'avons appris, sont souvent

pathétiques, arborescents, luxuriants et que tenter de leur infliger une grille c'est risquer beaucoup d'escamotages : des visages, des paroles, des accents, de l'humour, des rires, des silences, des chassés-croisés de questions-réponses. Je suis même certain qu'à fixer par écrit les abstracts de ces interventions — et ces écrits, il faudra bien pourtant s'y adonner — on ne retrouvera pas l'odeur, la couleur, la saveur de ce qui aura fait la fleur et le fruit de notre échange dans le vif des sujets.

« Mon hypothèse classificatoire est que la créativité révélée par cette quarantaine de prestations serait une créativité à quatre temps, à quatre projets ou, si vous voulez, à quatre actions en interférences réciproques ou, comme on dirait en théologie, en circumincession. J'ai un faible pour le terme *projet* et je le retiens pour sérier et le temps et l'action. Soit :

- un projet d'animation
- un projet de formation
- un projet d'opération
- un projet de restitution

1. *Un projet d'animation.* En vous écoutant, je me suis posé la question : Comment cela vient-il ? Vous avez répondu, les uns « par la porte » et d'autres « par la fenêtre »... Toujours est-il que cette animation est advenue. Et j'ai repéré quatre voies.

Par intergénération. Nombreuses sont les histoires qui ont mentionné les parents, père ou/et mère, leurs conditions de vie et de travail, leurs engagements associatifs ou syndicaux, le climat de l'usine ou des mines (charbon ou potasse), les horaires du labeur, les impasses des budgets familiaux, l'entrée précoce au travail donc le plafonnement ou l'arrêt des études pour les enfants ou, au contraire, la mobilisation de l'épargne familiale sur un bénéficiaire dont on espère qu'il fera la trouée... Tout cela, tout cela ! Pourquoi cela ? Et pourquoi pas autre chose ? Sous cette passion se fomentent déjà le dessein d'une alternative.

Par contagion (ou « contagionnement » disait Durkheim). Contagion à travers soit un camarade, soit un groupe ou minigroupe déjà constitué, soit par un permanent (intervention particulièrement fréquente dans les récits). Contagion soit progressivement contractée, soit de type « coup de foudre ». Parfois fruit d'une curiosité fortuite : celui qui, un soir, désœuvré, se porte auprès d'une salle de réunion, jette un coup d'œil par une fente, s'ébahit de ce qu'il entend et voit, et finalement se fait remarquer puis embarquer, et, dès lors, se trouve pris dans un mouvement dont il ne ressort plus.

Par « imagination » : je préfère ce néologisme (A. Willmer) plutôt que de parler d'illumination. Nous n'avons noté aucun récit du type : « Dieu existe... je l'ai rencontré. » L'animation encourue est de type plutôt ascétique que mystique. Il arrive — un cas au moins — qu'un groupe spontané avait de lui-même concocté un projet d'image-action sans connaître le schéma organisé d'un « mouvement » préexistant.

Par ascension-translation. Les étapes de cette animation sont largement similaires ; adhérent, militant (vente des journaux, cercles d'études, enquêtes) puis permanent régional, national ou international, après ou sans l'apprentissage d'un métier autre que cette militance ascensionnelle. Un redéploiement international, en particulier, universalise le dessein sans pour autant l'universitariser. Enfin à mesure que les itinéraires progressent vers l'âge mûr, plusieurs translations dérivent cette ascension : sur l'action *syndicale* ; sur des actions de *développement rural* ; sur une action *éducative*...

2. *Un projet de formation.* L'animation a été génératrice d'enthousiasmes porteurs. Mais cet enthousiasme lui-même, pour être opératoire, postule des « capacitations » : savoir, savoir faire, savoir être. En outre, la phase active en mouvement de jeunesse, surtout lorsque c'est une tâche de permanent national ou international, ou bien a été précédée d'un temps de formation professionnelle (apprentissage du vécu d'un métier) ou bien a été suivie d'un temps de reconversion professionnelle, postulant elle-même apprentissages ou recyclages. Enfin, ces capacitations s'acquièrent selon plusieurs régimes : d'autodidacte (autoformation) ; de scolarisation (hétéroformation) ; d'éducation permanente (autoformation assistée).

Il n'est pas rare que ce double parcours de formation *militante* (à l'intérieur du mouvement) ou *professionnelle* (à l'extérieur du mouvement) s'amplifie ou doive s'amplifier dans une double formation :

— *entrepreneuriale* : même la gestion d'un mouvement ou d'une organisation militante suppose des tâches d'entreprise ou quasi-entreprise avec ce qu'elles supposent de gestion commerciale ou administrative, gestion de fonds ou gestion de personnel. *A fortiori* si le mouvement lui-même donne naissance à des entreprises proprement dites ;

— *générale* : d'abord, certes, plus ou moins « doctrinale » ; mais aussi économique ou/et politique selon l'éventail offert entre les économies politiques et les politiques économiques, voire les argumentaires idéologiques latents ou manifestes dans leurs pluralités.

3. *Un projet d'opération.* Militant ou permanent d'un mouvement de jeunesse, on a cultivé le goût de l'initiative, l'appétit d'entreprendre, une capacité de services, une certaine aptitude à s'exprimer et à communiquer, emprunter et rembourser, voire acheter et vendre, une habileté dans l'organisation des montages : autant de prédispositions à devenir opérationnel. Par ailleurs, si les tâches militantes ou permanentes sont surtout focalisées sur des savoir dire, savoir écrire, savoir persuader, savoir communiquer, savoir informer et former, vient un temps où, pour ces tâches elles-mêmes, cette accentuation doit trouver ses relais dans des savoir faire, savoir appliquer, savoir s'impliquer, savoir réaliser, savoir entreprendre, savoir gérer. Il n'est donc pas étonnant que, pendant et surtout après la traversée dans le mouvement de jeunesse, les partenaires envisagent de s'incorporer dans un secteur économique : secteur public, secteur privé ou tiers secteur d'Économie sociale.

A l'écoute des histoires de vie, on ne peut manquer d'être frappé par une circonstance récurrente : la carrière du « permanent » est une carrière temporaire, même si elle se propage du plan régional ou fédéral à un plan national ou international. D'autant plus temporaire s'il s'agit d'un mouvement de jeunesse. Certes, on peut transiter d'un mouvement de jeunesse à un mouvement adulte et pour autant prolonger ce statut de permanent. Mais pour beaucoup vient le moment de la reconversion : soit qu'on reprenne le métier antérieur, soit qu'on se donne la formation d'un nouveau métier, soit qu'on crée sa propre entreprise ; le tout n'allant pas sans formation complémentaire ou supplémentaire, qu'il s'agisse d'une entreprise personnelle ou artisanale ou d'une entreprise solidaire de forme alternative. Le cas de plus grande fréquence semble être celui d'un reclassement dans des entreprises éducatives ou des centres d'études et de recherches appliquées. Et pour cause. Mais ne sont pas absents non plus les cas où l'on réintègre une entreprise banale ou un service public.

4. *Un projet de restitution.* Si les projets précédents font appel soit à l'imagination (utopie et prospective) soit à la conscience et à ses conscientisations (déontologiques et opérationnelles, théoriques et pratiques), cet ultime projet en appelle à la mémoire et plutôt à une mémoire remémorante qu'à une mémoire commémorante.

La question est celle-ci : une génération d'opérateurs, pendant un quart de siècle, a cumulé et accumulé un vaste potentiel d'expériences, de leçons de choses, de péripéties, d'innovations, de manières de dire et de manières de faire, de méthodes et de techniques, de programmes et de négociations, d'aventures et de méssa-

ventures, d'impasses ou de performances, d'espérances et de déconvenues, d'ingéniosité ou de génialité, etc., et, mises à part les archives administratives qui ont filtré ce potentiel, mis à part les brochures, opuscules ou journaux qui en ont vulgarisé une version souvent aplatie... celui-ci demeure latent dans une tradition orale lovée dans des mémoires oubliées. Or la mise au point, au net, au clair, à jour d'un tel potentiel est susceptible non seulement de raviver l'actualité de la « garde » descendante mais d'aviver les virtualités de la « garde » montante.

Si l'animation (*cf. supra*) a pour première source une chaîne d'intergénération, une autre chaîne intergénérationnelle peut être forgée autour de cette remémoration. C'est même par là que se bouclent des créativités. Il a fallu pas mal d'imagination pour avoir finalement une mémoire. Il faut pas mal de mémoire pour avoir, derechef, un peu d'imagination. Il en va de la créativité et de ses projets comme de ces sciences sociales, dont Anatole France disait ironiquement : « N'ayant guère de souvenirs [...] elles ne sauraient avoir de pressentiments. »

Cette restitution remémorante peut se situer à plusieurs paliers et elle peut (doit) être successivement :

1. *Méditée.* Vous avez pris le pli et l'habitude des « révisions de vie ». Et qu'avons-nous fait d'autre pendant ces trois jours à Douala sinon procéder à une révision et une revisitation de vie, à la vie longue. Cette révision n'a pas été déchirante. Par certains côtés, elle aura même été éclaboussante, chacun improvisant à voix haute une brève méditation sur sa tranche de vie dûment surplombée. C'est déjà quelque chose ; et l'unanimité s'est faite sur ce qu'une telle démarche comportait d'utile, de nécessaire et même d'irremplaçable.

2. *Transcrite.* On a demandé à chacun de transformer son oralité dans une écriture. Je souhaite (plus que je ne l'espère) qu'on obtiendra la totalité ou du moins la majorité des quarante « copies ». Je suis, d'autre part, certain que l'écrit sera largement *au-dessous* du parlé. Il faudra lire entre les lignes pour retrouver la fraîcheur ou la chaleur verbo-motrices. Le pire cependant serait que ces échanges sombrent dans l'évanescence d'un souvenir purement affectif. Ce qui, évidemment, serait optimal, c'est que quelques-uns au moins entreprennent méthodiquement et amplement d'exprimer leur expérience, donc d'investir leur vécu dans quelque chose de conçu à toutes fins utiles. C'est un appel du pied.

3. *Codifiée.* Dans ces premières versions auditionnées, il y a des constantes et il y a des variables. Quelles constantes ? Quelles variables ? Les unes ou les autres représentatives de quelle tranche

de jeunesse dans le temps et dans l'espace ? Le décodage des « copies » ferait avancer d'un cran dans ce questionnement. Et, au surplus, un questionnaire — quatre paquets de chacun sept questions — va solliciter la matière grise de quatre ateliers. Sur cette matière grise ainsi arrosée fleuriront peut-être quelques fleurs sauvages dont nous aurions à nouer une première gerbe.

4. *Retransmise*. Saint-Simon vieillissant déclarait : « Nos enfants croiront avoir de l'imagination. Ils n'auront que des réminiscences. » Ainsi va le monde. Et, comme dit le proverbe : « Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait. » Du moins, à ceux qui détiennent l'extraordinaire pouvoir de leur jeunesse, peut-on retransmettre l'irremplaçable savoir des maturités. A tout va... Certains instituts polonais, à une époque encore récente, et des recherches américaines (École de Chicago), à une époque plus ancienne, *payaient* des ouvriers et des paysans pour obtenir d'eux qu'ils rédigent leurs histoires de vie : on avait supputé qu'après tout c'était encore un des meilleurs instruments pour connaître les sociétés et, les connaissant mieux, les gérer un peu moins mal. Je ne dispose pas d'un institut pour payer vos histoires de vie. Mais je suis certain que le fruit de leur retransmission vous tiendra lieu de solde de tout compte ...

Au moment où je retranscrivais ces notes, je devais repartir en Haute-Volta (Burkina-Faso) pour retrouver les animateurs-coordonateurs de cette rencontre au Cameroun et nous devons coopérer sur ses suivis. Et je revenais d'une quinzaine à Kigali (Rwanda) où soixante acteurs sociaux, en provenance de vingt-trois pays, s'étaient adonnés à une écriture collectivement autobiographique, bouclant le matériau de trois cents pages, dont ils avaient été les co-auteurs.

Enfin, dans un cas comme dans l'autre, l'exercice aura été le tremplin pour une écriture *personnalisée* où, à la vie longue (*life-long education*), chaque *acteur* d'un développement endogène devient *l'auteur* d'une recherche-action ruminée *solitairement* (en *self-help*) et équipée *solidairement* (en *mutual aid* et *self-reliance*) dans des coopératives culturelles appropriées, qui sont autant de racines, de cellules ou d'antennes pour une UCI, cette *Université coopérative internationale* dont, pendant une grande décennie, j'ai été primordialement *l'auteur*, prioritairement *l'acteur*.

En 1984, cette expérience en UCI en était à son premier septennat, et celui-ci a maintenant assez mûri dans ses archives pour y puiser de quoi répondre à la troisième question : *Pourquoi avoir écrit ?*

3. Pourquoi avoir écrit ?

C'est délibérément que les *cas* analysés jusqu'ici ont insisté soit sur les enrayages soit sur les embrayages de l'acte d'écrire lorsque cette écriture a pour visée le transit entre une expérience *vécue* et une expérience dûment *perçue*. De tels transits sont singulièrement laborieux et ce labeur est exposé aux dérapages, qui ne manqueront pas de se produire si l'accompagnement se dispense d'une vigilance attentivement et délicatement focalisée. Et les risques seront exacerbés si on opère en écriture collective.

C'est pourquoi la norme dictée par la coutume est plutôt celle d'une écriture personnalisée, nourrie par une autobiographie spécifique, nonobstant le fait que cette traversée *en solitaire* aura eu pour port d'embarquement et aura pour plage de débarquement un projet d'opération *solidaire* : traversée qui s'identifie du même coup à une autoformation équipée. Cette identification s'expose, il est vrai, à des démêlés interminables avec les vérifications bureaucratiques du type : « Si c'est de la formation, ce n'est donc pas de la recherche... ; si c'est de la recherche, ce n'est donc pas de la formation... » et dans un cas comme dans l'autre : « Adressez-vous à l'autre guichet »... Quand donc sera-t-il admis que, pour un adulte, excipant d'une histoire de vie à créativité significative, la formation possible et désirable, nécessaire et suffisante passe *non pas par la consommation d'un hétéro-enseignement mais par la production d'une autoreacherche*, et donc : *initialement*, par la détermination du projet d'une telle recherche ; *transitairement*, par l'escorte et le soutien, les accompagnements et les entraînements facilitant un tel projet ; *finalement*, par le parachèvement de sa livraison. Que le partenaire accouche du projet qui est le sien, le vrai, le bon, et pour autant, le seul pour lui à être sien, vrai et bon. Qu'il en devienne le *porteur* et dès lors il sera *porté* à dévorer méthodes, procédures et apprentissages envers lesquels, sans cette catalyse, il serait demeuré allergique, alors que désormais son énergie devient gloutonne de synergies.

On pourrait là-dessus raconter des centaines d'histoires. Je voudrais seulement en fichier quelques-unes, sélectionnées d'abord dans des parcours personnalisés, ensuite dans des prestations ayant dépassé l'enrayage ou le débrayage, enfin dans des livraisons rétrospectivement inspectées lorsque, aux points d'arrivée, on se remémore les points de départ et qu'on se les remémore en s'interrogeant : *Pourquoi avoir écrit ?* Derrière ces fichages il y a des visages, derrière ces visages des itinéraires, *derrière* ces itinéraires des grappes de ressortissants et, *devant* le tout, des projets qui

sont tout autant des projets de recherche que des projets d'action. A chaque visage je donne seulement son prénom. Vis-à-vis des pages qui précèdent, je suis conscient de plusieurs redites, mais j'espère que, dans ce cas, *bis repetita placent*.

ABDOULAYE. Nous nous sommes donc rencontrés à un colloque international de l'AMPS, à Dakar. Il y avait été convié pour une brève communication sur son expérience. C'était en effet l'instituteur rural qui, voici dix-huit ans, avait « rendu la craie » pour se mobiliser sur le tricotage d'un réseau associatif intervillageois au bénéfice de jeunes ruraux tentés ou piégés par des exodes fallacieux. Aujourd'hui, quelque vingt mille jeunes atteints par une cinquantaine de foyers *ad hoc* où ils retrouvent quelques raisons de vivre en y trouvant des moyens de survivre sur des périmètres paracoopératifs de riziculture, d'arboriculture et de culture maraîchère (bientôt un millier d'hectares). Abdoulaye était empêtré dans la communication postulée. Nous devisons dans un couloir. Nous quittons le colloque. Et au long d'un dimanche, dans une chambre d'hôtel, nous tentons ensemble de découper en séquences cohérentes ce qu'avaient été les péripéties encourues. On a trouvé vingt-quatre séquences, consignées en vingt-quatre lignes. Ce fut la première écriture, simultanément autobiographie raisonnée et notice de projet. En nous retrouvant çà et là sur son terrain (région du Fleuve), sur terrain mixte (à Dakar ou ailleurs en Afrique) ou sur le mien (à Paris), nous avons ensuite redéployé ces vingt-quatre lignes en vingt-quatre pages publiables, et d'ailleurs publiées (ASSCOD 62). Il restait à transmuter ce canevas de vingt-quatre pages en deux cent quarante pages. Ce fut chose faite, non sans réinvestissements insignes dans de mémorables suivis.

LÉDÉA. C'est lui qui m'avait fait rencontrer Abdoulaye. Comme celui-ci, Lédéa est un ex-instituteur rural mais cette fois en Haute-Volta (d'alors) où, dans la région du Yatenga, il a suscité une opération simultanément post-scolaire et précoopérative à laquelle on a conféré le label traditionnel de NAAM. Aux dernières nouvelles, quelque deux mille groupements de ce genre, confirmés dans le système Six S (Se Servir de la Saison Sèche en Savane au Sahel) et corroborés par l'incidence du GARY (Groupement des artisans ruraux du Yatenga). On a également commencé, il y a bien longtemps, par une autobiographie raisonnée. On a continué par un mémoire. Et celui-ci a même rebondi dans une thèse. Comme on en est à s'accompagner à la vie longue et que des péripéties, voire des tribulations, sont venues et viennent se greffer sur cette créativité solidaire... on continue tantôt à Paris ou ailleurs, tantôt au Yatenga, à se retrouver et, faute de retrouvée, à correspondre, à se concerter, à coproduire, à commenter, à co-imaginer tandis que, col-

latéralement, Jean, l'initiateur du GARY, un ingénieur octogénaire, accomplit son université de troisième âge dans l'invention d'une hydraulique sahélienne, en coopération et même en communauté de travail avec des artisans mossis analphabètes. Lédéa vient de consigner ce qui est maintenant le quasi-quart de siècle de son parcours. M'en a demandé la préface. A obtenu un Grand prix du développement. Et en a aussitôt retransmis la munificence dans un Prix annuel aux femmes africaines championnes en développement sahélien.

HOUMAD le Marocain. Encore un instituteur rural mais opérant, lui, de l'intérieur de son école. Nous nous sommes rencontrés un peu fortuitement lors d'une session coopérative auprès de l'ODCO, à Rabat. Touché par la « rumeur », Houmad s'y était rendu au titre des « coopératives scolaires », car dans son école de Oued Akreuch il s'était déjà situé à partir et au-delà de ce que signifie ce label. Il y avait mis le temps (près de vingt ans), prodigué ses ressources, investi son ingéniosité et usé son endurance. Mais le produit était debout : un complexe socioculturel où les classes de l'école étaient doublées par une douzaine d'ateliers figués — de l'horticulture à l'électronique enfantine — regroupant quelque trois cents enfants et s'insérant entre un amont et un aval ; en amont, une action PMI, une crèche, un jardin d'enfants, une éducation des mères ; en aval, deux centres d'initiation et de formation professionnelle pour adolescents et adolescents. Houmad relatait simplement, modestement, les annales de cette double décennie... l'agencement de ses organigrammes, les péripéties de son devenir. Nous nous sommes revus, entre-temps et plusieurs fois, sur son terrain où nous avons partagé le couscous. Il est venu nous enseigner en France dans une UCI de Printemps (à Nantes). Non sans douleur, il a accouché d'une première version où la calligraphie du vieil instituteur était à l'unisson d'un véritable « plaisir du texte ». Et cette rédaction aura elle-même alimenté un rebondissement de l'expérience. Pourquoi pas un centre de stages ou une école de cadres pour instituteurs ruraux — affrontés à la fameuse interpellation : « Quelle école rurale pour quel développement ? » Et, en attendant : expérience et écriture réinvesties dans un prototypique village SOS dans la région de Marrakech.

VENANCE, lui, serait plutôt le type de l'acteur éminent qui préférerait ne pas écrire plutôt qu'écrire. Certes, il a traversé l'étape de l'autobiographie raisonnée et même celle de la prévision des projets. Mais ce fut pour bifurquer de la rédaction à une transaction : celle qui, après détachement de la fonction publique togolaise, l'a mobilisé autour d'un engin à placer sur orbite, en l'occurrence un CONGAT (Conseil des ONG en activité au Togo), soit une vingtaine

d'ONG du développement aux prises avec le développement national ou microrégional en ce pays, ONG auxquelles le CONGAT offre coordination, logistique et partenariat avec les services du Plan. Nous avons compagnonné suffisamment pour ne pas débrayer les uns des autres. Venance est d'ores et déjà le maître d'œuvre d'une entreprise sur laquelle on a pu greffer une section togolaise de l'UCI (ATRACC = Association togolaise de recherches sur actions coopératives et communautaires). Et sur ce greffage, surgreffer une magnifique semaine d'étude (mars 1983) préparée et par des ruminations régionales immédiatement antécédentes et par les affluences de cette ATRACC et des projets personnels qui s'y élaborent. Le maître d'œuvre s'y révèle un authentique directeur d'études, en dépit ou en raison du fait qu'il n'est ni docteur ni doctoré... La thèse ? Elle sera pour plus tard. Il y a et il y aura un temps pour tout... un temps pour l'acteur et un temps pour l'auteur... un temps pour le docteur et un temps pour l'ingénieur... et un autre temps pour l'ingénieur-docteur...

EUGENIA. Elle venait, elle, de l'Action catholique, et même de l'Action catholique internationale. Une année sabbatique collégiale lui a suffi pour se décider à plonger ou à replonger — en équipe — dans un tissu intervillageois mexicain à dominante indienne, à San Miguel Tzinacapan. Intervenant ensuite une décennie de silence dans les implications souterraines du *compadrazgo*. Après quoi, réapparition avec l'écriture d'un mémoire récapitulatif et réflexif sur ces dix années, mémoire présenté dans une Université de Printemps, en France. Depuis lors, nouvelles plongées, repérages d'initiatives collégiales similaires dans d'autres microrégions du Mexique, coalescences et coalitions avec des entreprises promotionnelles apparentées... Et voilà que sort des catacombes quelque chose comme un Collège coopératif mexicain, antécédent à une « Red Mexicana » de l'UCI. Colloque d'élaboration, lequel en quelques mois réussit à imprimer ses Actes. Assemblée générale de fondation, statuts, bureau, organigramme. Une vingtaine de cellules sont déjà agrégées dans ce « Colegio », dédié désormais à l'*Investigación participativa* : c'est que chaque cellule agrège un paquet de projets personnels. C'est que l'ensemble interpelle les « citadelles » universitaires, qu'elles soient *intra muros* ou *extra muros*. Eugenia d'ailleurs a passé la main et elle a replongé à San Miguel Tzinacapan.

GERARDO aura mis vingt ans à refaire surface. Ingénieur agronome péruvien, détaché pour une période sabbatique de l'université agraire La Molina, il était venu autrefois à Paris pour un parcours collégial, qui l'avait, entre autres, conduit à deux voyages d'études et d'observation, l'un auprès des autogestions yougoslaves, l'autre

auprès des communautarismes israéliens. Au retour, trois implications : d'abord dans une réforme agraire péruvienne et collatéralement dans une effervescence autogestionnaire ou cogestionnaire industrielle, ensuite dans une exploitation andine pour la FAO, enfin dans une responsabilité BIT pour les secteurs coopératifs de l'Amérique latine. Accumulation d'expériences dans le vif, entrecoupées, de-ci de-là, par des retrouvées furtives dans notre collégialité. Puis, voici deux ans, retour en force à une studiosité. Une collecte intercoopérative permet une mission-intervention, exploratoire d'une section péruvienne de l'UCI. Une trentaine de projets personnels s'agrège dans un IPES (Institut péruvien d'Économie sociale). On s'échange avec des universités, qui, à Lima, gèrent une maîtrise en coopération. On récupère les anciens collégiaux « au charbon » sur la Costa ou dans la Sierra. Et l'acteur Gerardo se remet à sa tâche d'auteur... et de thésard. On reclasse les stocks documentaires. On programme des découpes et on découpe des programmes. On raffine un plan. On s'exerce sur les premiers fragments. G. prélèvera sur les mois suivants des espaces-temps, sabbatiques ou non sabbatiques. Et voici qu'une brique sur « le secteur coopératif péruvien » offre ses cinq cents pages aux honneurs d'une thèse française et à la dynamogenèse d'une publication (en version espagnole). Dans la foulée, en 1984, une exploration conjointe auprès de cinq pays de l'Amérique andine, expédition dont G. est actuellement la cheville ouvrière. éducation permanente... et récurrente. Et dans une telle éducation : Qui est l'enseignant ? Qui est l'enseigné ?

ARMANDO. Quels ricochets ! Au départ, une rencontre au Venezuela, puis chaque année, répétitions instrumentées par des interférences nomades et saisonnières dans une collégialité ici ou là. Non sans péripéties ni sans pertes en ligne, on inaugure une AVIA (Asociación venezolana de investigación acción). C'est du moins un noyau, et il se consolide. Dans le noyau de ce noyau, l'itinéraire d'Armando se confirme. Après apprentissages de travail social, en Belgique, il a vécu une quinzaine d'années d'abord dans la préhistoire puis dans l'histoire d'un CESAP (Centro de servicio de la acción popular) : centre dont les composantes se situent aussi bien dans les périphéries rurales que dans les *barrios* suburbains... C'est une entreprise résolument autogestionnaire... Une centaine d'emplois permanents, des milliers de bénéficiaires ou d'usagers et un budget assez sportif. Voici qu'est venu le temps d'une recherche *sur, pour et par* une telle action. Autobiographie initiale dans laquelle une vie s'historialise, s'ordonne, se codifie. Nous mettons et remettons l'ouvrage sur le métier à Caracas, à Paris, au Québec, moyennant aménagement de telles rencontres. Un laboratoire — le CISOR —, à Caracas même, équipe la permanence

de l'accompagnement. Et voici que dans une salle de soutenance est défendue une thèse de 568 pages. Traitement averti — car il est et familier et distancié — d'une politique socioculturelle exemplaire puisqu'elle est celle auto-organisée par des réseaux « populaires » et non pas, non plus celle hétéro-administrée par des appareils. Ce qui était « enroulé » a été « déroulé » et s'offre à être reenroulé.

MICHEL. Peut-être arbitrairement, j'ai choisi les cas qui précèdent *hors* Hexagone, trois en Afrique, trois en Amérique latine. Pour ne pas biaiser, en voici trois *dans* l'Hexagone. Et d'abord le premier : Michel. Michel est un manuel : forgeron de par son origine familiale, il a connu « la révolution de la roue » avec l'introduction des pneumatiques. Il s'est reconverti dans ce qu'il nomme « la pédagogie du chantier » ; et il y excelle car il est doué de mains magiciennes : métiers du fer, métiers du bois, métiers à tisser, poteries, céramiques, etc. En revanche, il pâtissait d'une certaine inhibition par comparaison avec ses collègues (dans une école de formation de formateurs), experts ès manipulations des mots alors qu'il était, lui, seulement expert dans le maniement des choses et des matériaux. Un ami commun l'avait assuré qu'il pouvait et devait s'en sortir ; il nous avait mis en contact. Nous nous sommes rencontrés, si je me souviens bien, au buffet de la gare de Strasbourg, pour une première autobiographie raisonnablement jalonnée. Il y en aura eu plusieurs autres. Car l'université de Mulhouse offrait alors son hospitalité à des parcours de ce profil, et la première cohorte — Michel s'y était adjoint — s'offrira et m'offrira un triduum dans un chalet des Vosges. D'autres suivirent et équipèrent ces autoformations. Ce fut une belle et spectaculaire prestation que celle où Michel « défendit » son mémoire devant un jury que le président de cette université avait tenu à présider (il avait été lui-même, nous informa-t-il, un néo-autodidacte et avait travaillé comme garçon coiffeur pendant ses études supérieures). Comme Houmad l'instituteur, Michel le forgeron se révélait un écrivain remarquable et certaines de ses pages mériteraient de figurer dans une Histoire du temps présent. Toujours est-il que l'exercice, nous confia-t-il, s'était avéré nécessaire et suffisant pour le séréniser et... pour le féconder...

CHARLES est un prêtre ouvrier incorporé pendant une vingtaine d'années dans le Nordeste brésilien. Il y a vécu le travail industriel en usine, le travail rural en *fazenda*, l'implantation en *favella*. Lui aussi, comme beaucoup d'autres, espérait, le moment venu, au moins une année sabbatique. Il veut se surplomber, se recycler, se ressourcer : il arrive au Collège et nous épluchons son autobiographie. Il en résulte qu'il aspire surtout à se distancier. Je lui suggère d'obtenir cette distanciation en fouillant l'œuvre de Roger Bastide, et plus spécialement ses dimensions nordestines. Pour ne pas s'y

perdre, nous cherchons un impact. Et nous le trouvons dans une anomalie éditoriale. Roger Bastide a écrit en effet un ouvrage capital sur son propre destin : *Images du Nordeste en noir et blanc*. Le texte a été écrit en langue française mais *il a été perdu*. Il a été publié en version portugaise mais *cette version est manifestement incorrecte*. Belle cible pour une restitution en recourant à la critique interne et externe ; ce qui fut fait, et même a été publié (éd. Pandora, 1978). Mais aussi et surtout en faisant et, pour ce faire : apprentissage de l'anthropologie bastidienne. A partir de quoi, nous repartons ensemble pour le Brésil où une collègue de São Paulo organise une semaine d'études sur cette anthropologie. Charles s'y taille un premier rôle. Et dans la foulée, il embraye sur une étape complémentaire de sa studiosité : en enchaînant sur cette semaine d'études, il part en chasse et exhume quelque huit cents articles du même auteur, études disséminées dans les archives des journaux brésiliens. Naturellement, avec un tel corpus, sa thèse doctorale s'avère étincelante. Et il repart à Campina Grande où nous nous retrouverons dans une quinzaine d'études avec une cohorte de Paraíba. Les subséquences auraient été plus substantielles si, au Nordeste, les situations s'étaient montrées plus propices, pour ne pas dire moins dangereuses. Depuis quelques années, je l'aperçois, muté et mutant, à Fortaleza, un pied dans l'université, un pied dans une paroisse populaire. A l'université, il est même devenu doyen d'une faculté de sciences sociales. Mais il se propose de quitter cette position pour aller replonger parmi les nouveaux travailleurs d'Amazonie...

JANINE. Elle vient de m'acheminer plusieurs dossiers concoctés par elle pour Paris III et pour son DHEPS ; toute une anthologie à la rescousse d'une maïeutique, de sa défense et, son illustration. Y affluent les connivences de contextes avec ce que voudrait distiller et instiller mon propre message. Quelle fut autrefois la genèse de notre rencontre ? Je ne parviens guère à la dater avec exactitude mais je sais que ce fut l'advenue de quelque chose ou de quelqu'un comme une sœur-courage. Il y avait une Janine, disait-on, venue du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) et en obédience insigne pour un diplôme EHESS. Elle avait « inventé » une méthode d'expression orale pour des expériences d'ingénieurs en mal de s'exprimer et même une enquête préalable — et extensive — avait défini ce type de handicap pour lequel allait être « usiné » un entraînement mental sur mesure. Il s'agissait de restituer cette invention et son usinage. Mais cette restitution, pour s'exprimer elle-même, postulait supplémentairement un accompagnateur plutôt intellectuel « vagabond ». Un quidam de ce profil gîtait buissonnièrement dans un Collège coopératif, avenue Franco-Russe.

Ladite Janine accosta donc le bureau d'icelui, fenêtre face au bloc de béton de la RATP. Ils firent cause commune, non seulement pour coproduire un diplôme EHESS du meilleur aloi, mais, dans la foulée, et avec la connivence de Marcel Lesne, ajuster entre l'École des hautes études et le CNAM une décoction DHEPS qui aura même été l'une des premières du genre — même si, prématurée, elle est restée dans la couveuse. Guère étonnant que, plus tard, cette conjuration se réitère dans un DHEPS de Paris III dont cette sœur-courage devient une/la sœur tourière (5) ...

4. Avoir écrit ensemble

Dans tous ces cas, ci-avant crayonnés, il s'agit d'une écriture en tête à tête ou au coude à coude plus ou moins coproduite solitairement par le tandem personne-projet *versus* personne-ressource. Chemin faisant, on a déjà mentionné des processus et procédures dans lesquels aura été coproduite solidairement une écriture plus collective, et ce chemin demande à être mieux balisé. D'autre part s'agissant d'historialiser ces écritures collectives, il s'agit non seulement de saluer ce qui honore une « *success-story* » mais aussi de déplorer ce qui relève de la « *failure-story* ». Cette double considération m'a conduit — lettre entrouverte à une sœur-courage — à reconsidérer quelques opérations d'Histoires de vie dans *ma* propre histoire de vie. Cette reconsidération a d'ailleurs offert son fil directeur à un tournage « européen » (satellite Olympus) activé par une alliance avec Gaston Pineau, lui-même orfèvre en la matière. Sans trop chercher, j'ai retrouvé un septénaire de telles « opérations », plus ou moins réussies ou plus ou moins ratées. Certaines ont été déjà alléguées. Voici la série de ces sept « confessions » et allusivement, références à leurs restitutions...

5. Trop tard, et en infraction avec la consigne de G. Bachelard (sur « ce plaisir d'associer le masculin et le féminin »), je m'aperçois que dans mon listing les cas « féminins » sont minoritaires. A Eugenia, au Pérou, j'aurais pu ajouter plusieurs autres en Amérique latine. En Afrique, j'aurais dû, pour le moins, au Sud ou Nord Sahara, commémorer Oumou au Mali ou/et Khadidja au Maroc. Au Canada, des compagnonnages « doctorants » avec Aline, la championne des affaires sociales ; Violette, pionnière à Haïti ; Claude, mon assistante franco-ontarienne, toutes trois dûment « doctorées » au titre de leurs recherches-actions générées par leurs « autobiographies ». Et en Europe, comment ne pas rendre hommage à l'équipe féminine collégiale qui aura été la matrice de tant et tant d'accompagnements et d'assistances à tant et tant d'autoforations pour et par tant et tant de recherches-actions.

1. Une pratique balbutiée dans l'émergence du RHEPS

On vient d'aligner douze monographies des composantes de ce RHEPS, monographies complémentaires et contrastées (cf. ASSCOD 89, 1990, 144 p.). Mais cette rétrospective ne s'est guère interrogée sur l'instrumentation « bioscopique » ou/et sur ce qu'elle est devenue durant et après une décennie ou quasi-décennie d'involutions ou d'évolutions. Mon anamnèse témoigne que ledit instrument était initialement et initiativement présent dans la plupart des décollages de ces RHEPS. Du moins m'y suis-je efforcé dans mon prêchi-prêcha de mobilisation. Bonne ou mauvaise fortune se sont partagé les audiences et les réceptions. Parfois le message s'avère obsolète et, comme on dit, « passé à l'as ». Ailleurs il aurait tendance à s'éliminer ou dérapier. Parfois il a promis des fleurs et les fruits ont tantôt passé et tantôt raté la promesse des fleurs. Sauf naturellement à Paris où j'étais *at home* pour ranimer la flamme, c'est seulement par procuration que ce message s'est retransmis. Mais je conserve le souvenir de plusieurs implications directes et mémorables...

A *Mulhouse* où, à quelques-uns et à l'initiative de Michèle Eckenschwiller, nous avons pendant trois journées testé ladite méthode, en camping dans un chalet des Vosges... L'un des « campeurs » — et premier de cette cordée — aura été Michel Kieffer déjà salué (p. 144), celui qui avait bénéficié d'un entraînement préalable, au buffet de la gare de Strasbourg ! Il produira le premier DHEPS de cette antenne et l'un des plus brillants de notre stock, car cet ancien forgeron, protagoniste d'une « pédagogie du chantier », n'était pas seulement un artisan virtuose, son texte, fond et forme manifestait également un observateur perforant et une fine plume. Sa soutenance à l'université fut un événement, honoré d'une « anamnèse » où le président de l'université est venu lui-même à notre rescousse, au nom de sa propre adolescence laborieuse.

A *Toulouse*, une simple annonce de journal et l'hospitalité d'un Institut du travail avaient suffi à rassembler une vingtaine de candidats et ces candidatures ont été tréfilées dans des bioscopies, et même dans leurs réitérations. Les archives doivent en garder la trace.

A *Chaingy*, le futur et magnifique DUEPS de l'université de Tours a trouvé sa matrice dans une session forcenée au cours de laquelle un tandem Lerbet-H.D. aura, à rythme accéléré, diurne et semi-nocturne, passé « à confesse » — c'était le nom donné au rite par ses bénéficiaires ou ses victimes — pas moins de vingt-deux postu-

lants des Maisons familiales d'apprentissage rural : un premier album qui sera suivi par tant d'autres... Je donnerais cher pour obtenir la restitution de ces vingt-deux premières oralités. Et encore plus cher pour retrouver mon pair et compagnon dans sa « méta-pédagogie », c'est-à-dire et de l'après et du dessus... selon son dernier livre *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, (éd. universitaires, 1990, p. 160). Je sollicite les partenaires concernés d'apporter à ma mémoire courte la précision des dates et des déroulements. Et si j'omets d'autres réminiscences, qu'on en accuse mon flirt soit avec *amnésie* trop flagrante, soit avec une *anamnèse* trop engorgée... : ô rue Vendôme, ô rue du Bœuf, dans nos crapahutages lyonnais et leurs coulisses foréziennes... à Rodumna...

2. Une pratique entérinée dans une Université du Québec

... En l'occurrence l'UQUAR (Université du Québec à Rimouski, dans l'Est du Québec). Et derechef, un document en atteste les tenants et les aboutissants. Cf. : *L'opération CRAEQ (Coopérative de recherche-action de l'Est du Québec)*. UQUAR, 1976, 190 p. Je dis bien, 190 pages, et en 1976...

Une histoire qui s'écrit droite sur une ligne courbe. Mon « homologue » québécois, protagoniste et coproducteur de cette ci-devant « opération », était en effet Benoît Lévesque, et jusqu'alors nous avons surtout doctoralement coopéré dans la production de sa thèse en sociologie religieuse, une thèse d'ailleurs « *cum maxima laude* ». Je ne sais si, selon le proverbe, tous les chemins mènent à Rome, mais je sais bien, pour l'avoir vécu ou partagé à maintes reprises, que bien des chemins croyant mener à Rome mènent ailleurs et autrement dans l'œkoumène. C'est ce qui s'était produit, et mon partenaire en UQUAR, s'étant d'abord reconverti dans les sociopraxies du développement régional, m'avait convié à y investir et du coopératif et de la recherche et de l'action, et donc de la recherche-action : investissement sous les augures d'un développement-aménagement postulé par des « Opérations-Dignité » contre des développements-déménagements, résidus d'un BAEQ (Bureau d'aménagement de l'Est du Québec) ou de ses dérapages. D'où l'opération susdite et son label (CRAEQ). Pour une première fois, en réseau international, une cohorte de seize membres (personnes-projets + personnes-ressources) consignait et ses autobiographies génératrices et ses projets générés et l'interengagement entre ceux-ci et celles-là, et les projections induites par ces interengagements et les conséquences de ces projections sur l'organisation universitaire... : un prototype !

L'année suivante (1977), il était réitéré dans une microrégion encore plus « périphérique » (à la Baie des Chaleurs). Et une année après (1978), cette incubation culminait dans des assises (plusieurs centaines de personnes) pour lesquelles, symboliquement, le lundi matin, le président de l'université nous avait remis les clefs et la disposition de ses services, (cf. B. Lévesque (éd.), *Animation sociale, entreprises communautaires et coopératives*, éd. Coopératives Albert Saint-Martin, 1979, 380 p.). Il y aura d'ailleurs, ultérieurement, plusieurs récidives.

3. Une pratique contagieuse en Amérique latine

Je dis « contagieuse » car propagée par plusieurs rédactions fraternelles, déjà citées et ici rappelées.

D'abord celle de Gerardo Cardenas : *Un método de autoformación participante o el Método Desroche*, Lima, Instituto peruano de economía social, suite à une session de décollage pour cet IPES, en août 1982. Session ayant engrangé et façonné une trentaine de projets personnels générés par autant d'autobiographies (cf. listing in *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, p. 82). Cette rédaction a, par ailleurs, été diffusée dans la dizaine d'antennes de l'UCI en Amérique latine.

Ensuite, consécutivement à une série de co-interventions au Venezuela (à Caracas) diligentées par sa propre maîtrise en la matière, deux opuscules de Paloma de Ceballos : *Un método para la investigación-acción participativa* (128 p.) ; *Formación de animadores y dinámicas de la animación* (208 p.), Madrid, éditorial popular, 1987.

Publications elles-mêmes consécutives à une version espagnole de *Apprentissage I (Iniciación a las ciencias sociales*, Barcelone, 1974), suite à une cascade d'interventions et donc un florilège d'histoires de vie par des personnes-projets à Barcelone.

Contagions, d'autre part, amorcées ou entretenues par des sessions *ad hoc* :

— soit au Brésil : à la Fondation Getulio Vargas, à Rio de Janeiro, ou sur un campus universitaire de Campina Grande, non sans suite dans des publications : *vg.* les trois ouvrages de M.A. Carneiro et l'hommage de leur inspiration, « La pédagogie desrochienne » (*sic*) (cf. ASSCOD 81, 1987, p. 138, n. 11) ;

— soit au Mexique, et en particulier dans le village indien de San Miguel Tzinacapan, où cette tradition « bioscopique »

— inaugurée dans un nocturne avec un Indien, entrepreneur analphabète — s'est maintenue et amplifiée sous la stimulation d'Eduardo et Maria-Eugenia Almeida-Sanchez.

Une rencontre récente à Paris-Villejuif vient de programmer une extension de cette démarche maïeutique, complémentirement à la démarche endogène de « recherche participative » :

— d'une part, dans une résurgence de créativité coopérative et d'université ouverte, moyennant régime postdictatorial au Paraguay : chaque semaine, j'y travaille actuellement avec un « frère-courage » ;

— d'autre part, à partir d'une nouvelle plate-forme, du fait de l'auteur (G. Cardenas) de *El Método Desroche* (cf. *supra*) et de sa promotion comme directeur du BIT pour l'Amérique centrale (siège au Costa-Rica), inconditionnel de « un método de autoformación participante »..., et lui aussi de la fraternité-courage ;

— enfin, moyennant une nouvelle coordination UCI en Amérique latine à partir d'une unité bolivienne, relayée à Paris par un permanent UNESCO.

4. Une pratique dignifiée à l'université d'Ottawa, *intra et extra muros*

Cette « dignification » théorique et pratique aura pris rang dans le triennium autour de 1983 puisque, cette année-là, sa circonvallation culmine dans le grand colloque *Communications éducatives et développements Nord-Sud* — dont les Actes (385 p.) sont publiés en 1984 par les éditions de l'université d'Ottawa — après s'être déroulé sous les auspices d'une UCI, d'Automne, comme il se doit. Sa cheville ouvrière en avait été Gérard Aubry, qui nous gratifia ultérieurement de sa « grande » thèse sur *L'éducation récurrente dans le corpus OCDE* (1985, 577 p.) et qui, pour devenir successivement doctorable, doctorant, doctoré, avait lui-même encouru et parcouru les étapes de sa recherche-action sous le signe d'une autobiographie dûment raisonnée.

A sa manière, qui était pugnace, il avait, à Ottawa et même au Département des sciences de l'éducation, propagé une rumeur qui me valut de comparaître devant les magistratures de ce département et d'y plaider notre cause systémique des stratégies de l'*objet* et du *sujet* comme chaîne et trame d'une stratégie du projet, laquelle n'était pas encore dédoublée en S³ (du *trajet*) et S⁴ (du *projet*), c'est-à-dire entre les deux apprendre (à *comprendre* = S³ et à *entreprendre* = S⁴) ; nous avons eu d'ailleurs assez à nous affai-

rer entre l'*objet* et le *sujet* (le S¹ = la didactique et le S² = la maïeutique). Mais l'accueil avait été plutôt empathique et j'y avais même appris que nous pouvions exciper quelque part et de connivences et même de complicités. Témoin la première partie du colloque déjà cité : « éducation des adultes par la recherche-action et la recherche coopérative » (p. 23-136).

Mais cette incursion en surface franco-ontarienne allait surtout pratiquement injecter et réinjecter mon histoire de vie dans des histoires subséquentes.

Une première fois, à l'université même et dans l'une des chaires du département précité. Son titulaire, un ex-Hautes études de Paris, éminemment empathique à ma « comparaison » antérieure, me demandait de prendre le manche d'un de ses séminaires et d'y pratiquer une démonstration *in vivo*. Ce qui fut fait, à matinée longue. La « cobaye », choisie au hasard des volontariats, était « chanceusement » un « sujet » d'une densité « expérientielle » assez pathétique. Sauf erreur, c'est elle qui a signé l'une des communications au colloque de 1983 (cf. « De l'autobiographie raisonnée à la formulation d'un projet de formation », *loc. cit.* p. 97-113). Si ce n'est elle, c'est donc sa sœur en esprit et en vérité. Toujours est-il que, dans l'expérimentation *in vivo* du séminaire, une première partie s'était passée, assez prometteusement, à inscrire (au tableau et dans ses colonnes)... la tabulation des expériences de vie traversées par l'impétrante, à s'y empêtrer et à s'en dépêtrer... Dès lors, question à l'audience : à partir de cette tabulation, quel projet de formation pourrait plausiblement se discerner ? C'était en effet la question que l'autobiographie était supposée devoir secourir... Silence... embarras... les « projets » de maîtrise avaient été déjà affectés en début d'année. Ingénument, je me lance dans l'édification d'un projet « à tout va », compte tenu, bien sûr, de ce que l'*expérience* offrait et demandait en termes d'*expressions*. Au terme de ce bâti et ses tâtonnements, auditionnés dans un silence, comme on dit, « religieux », ce fut une explosion. Pourquoi n'a-t-on pas fait cela plutôt ? Et pourquoi ne pas tous y passer ? Et même, pourquoi ne pas transformer le séminaire et ses didactiques par ce modelage maïeutique ? Etc., etc. A signaler que la même chose m'est arrivée, avant ou après, dans une autre université canadienne, mais à une échelle davantage en vraie grandeur, celle d'un séminaire de *trois semaines*, inaugurateur d'un cycle d'une année. En cherchant bien, on en retrouverait les traces dans les archives, et même peut-être dans les miennes. Toujours est-il que, au bout de trois semaines, chacun des vingt ou trente participants était de pied en cap armé de son autobio, cuirassé de son avant-projet, et que cette traversée maïeutique avait rendu ces jeunes adultes — *et qui plus est chô-*

meurs — plutôt exigeants devant les didactiques qui allaient suivre...

Mais pour en revenir à Ottawa, ma deuxième pratique des histoires de vie s'est déroulée *extra muros*, dans un motel où nous avons aménagé ma chambre en atelier, avec une grande table, un enregistreur de bandes magnétiques, une vigilante assistante pourvoyant aux rendez-vous, aux fournitures et à leurs règlements. Car, pour régler les frais de mon séjour, les organisateurs avaient imaginé de percevoir quelque chose comme 50 dollars la « consultation »... Il est vrai que chaque impétrant emportait et sa bande enregistrée et le dessin de son autobio et le dessin de son avant-projet... C'est la seule fois que ma pratique en histoires de vie aura emprunté l'allure de cette prestation marchande plutôt sportive-ment inachevée, mais apparemment tout le monde s'en félicitait : les « clients » déclarant que vraiment ce n'était pas cher, comparativement à ce qu'ils trouvaient — ou non — sur le marché ; l'organisation décomptant la rentabilité de son invitation ; l'assistante y ayant exhauré matériel et même formalisation d'une thèse ; et moi-même, pas mécontent pour une fois d'avoir fonctionné en « économie de marché »... Et pourquoi pas ?

Documents :

— « Approche systémique », in *Opération UCI (ASSCOD 68)* et *Cahier UCI n°1*, p. 74-102.

— « De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement des projets », in *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*. Document UCI n°1, p. 39-89 (*in fine* : inductions sur 22 autobios pratiquées à Ottawa. En attendant une thèse de Claude Bossi, à partir de cette pratique franco-ontarienne, thèse académiquement parvenue à bon port.

5. Une pratique téméraire autour de l'université de Montréal

Ce fut le fruit d'une fraternelle complicité avec André Morin, professeur à ladite université, et d'une récidive en connivences avec Gaston Pineau. Le second avait commis sa célèbre anamnèse : *Cambats aux frontières des organisations* (1980), mémorial de ses vicissitudes pour faire s'interfacer l'*intra muros* et l'*extra muros* d'une université québécoise. Quant au premier, nous nous serons accompagnés avant, pendant, après la pratique « téméraire », ici alléguée, et tentée en décembre 1982. *Trace avant* : son article ASSCOD 59, janv.-mars 1982 : « Quelques orientations de la

recherche-action en éducation en Amérique du Nord » (p.18-26). *Traces après* : sa communication au colloque d'Ottawa, *jam cit.* « Modes de communication entre auteurs-acteurs » (p. 89-96). Et traces du « pendant » : les actes de notre « pratique téméraire » : *L'écriture collective : un modèle de recherche-action*, Chicoutimi, éd. Gaëtan Morin, 1984, 516 p. Y compris, prolongation avec *La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie*, université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986, 354 p.

André Morin avait — assez génialement — imaginé d'impliquer un vaste réseau de « cultures » ou d'universités « populaires » dans un exercice de recherche-action par et dans des ateliers d'écriture collective ». M'était échu, en compagnie de Gaston Pineau, ne disons surtout pas la « direction » et même pas l'« animation » mais quelque chose comme l'accompagnement d'un atelier. J'étais un peu inquiet. Déjà à Caracas ou ailleurs, ici ou là, lorsqu'on avait tenté une rencontre ou un ajustement entre notre « *método* » et un partenariat dit de « culture populaire », le moins qu'on puisse dire, c'est que ce raccord marchait couci-couça, et même cahin-caha... Les passerelles étaient trop frêles, branlantes, chahutées, et c'était le risque d'un patatras... À Montréal, le risque était accru, du fait qu'on visait directement une écriture « collective », en dépit ou en raison du fait que ladite écriture était suréquipée par une certaine sophistication conceptuelle antécédente et par une surabondance d'appareillage concomitant. Ma propre coutume était d'en passer obligatoirement par une « écriture personnelle », de me passer, à ce stade, de tout artifice et même de tout artefact et, quant à l'« écriture collective », d'attendre, avec une « ardente patience », que ces « écritures se parlent entre elles ». C'était ou avait été mon *modus operandi* dans un autre exercice, à Yaoundé, avec une quarantaine d'anciens militants d'action catholique en Afrique noire... et déjà j'avais, dans ce cas, frisé un NON à l'écriture, inversement proportionnel à un OUI, et OUI à l'oralité... Haronné par cette appréhension mais rassuré par la force tranquille de Gaston Pineau, j'ai donc fonctionné dans ledit atelier et, somme toute, si, à la sortie, on nous avait interrogé : « Comment ça va ? » nous aurions québécoisement répondu : « Ça va pas pire ! »

En revanche, dans d'autres ateliers, l'exercice s'était plutôt passé, allergiquement, dans l'aigre-doux d'un happening, puisqu'on y avait été confronté soit à des refus d'écrire soit à des refus de livrer ou même des menaces de brûler les enregistrements sur bandes magnétiques, le tout empaqueté dans une contestation des cultures « savantes » par les « cultures populaires ». Bien que l'atmosphère en soit feutrée dans les comptes rendus, je me souviens encore de l'assemblée générale de clôture, de sa houle, de mon cal-

feutrage en position gros dos de bouc émissaire, soupçonneusement menacé d'être exclu de la horde, et André Morin, stoïque, imperturbable, doublement « encaisseur », c'est-à-dire à la fois saint Sébastien comptant ses flèches et Beau Joueur comptant ses points... J'ai admiré la maestria de Colette Humbert, ex-INODEP, à canaliser la tempête... Et au total, sur la double question de : 1. l'écriture collective ; 2. des « histoires de vies croisées », j'en ai emporté une leçon de choses que je ne suis pas près d'oublier. Merci, André Morin ; et merci d'avoir parrainé cette thèse bien de *chez vous*, à Montréal, sur mes positions de recherche-action par autobiographie raisonnée, position bien de *chez nous*, que d'ailleurs vous avez bien voulu saluer dans votre ouvrage de 1986.

6. Une pratique arborescente en UCI nord et sud-saharienne

Commençons par la nord-saharienne. Et disons-le : plutôt échecs. Dérapage très tôt en *Tunisie*, au début des années 60, l'École coopérative projetée ayant immédiatement été captée dans un hétérodéveloppement, lui-même, et pour le moins, captieux. Obsolescences intervenues en *Algérie* alors que, pourtant, un groupe précurseur (GRP = Groupe de recherche permanente) avait offert son précédent à la CRAEQ (cf. *op. jam cit.* p. 152-157), avait mijoté une rencontre spectaculaire à Ghardaïa et même avait culminé dans des assises historiques franco-algériennes à Sidi-Fredj (cf. ASSCOD 45, p. 5-198) (obsolescence, il est vrai, maintenant relayée par au moins trois surgescences prometteuses). Quant au *Maroc*, faut-il considérer l'espérance IDESCO comme ayant passé dans le camp des déconvenues ? C'étaient là trois étoiles. Sont-elles et seront-elles de celles dont la lumière nous parvient alors qu'elles sont éteintes ? Je ne m'y résigne pas... En particulier en *Algérie* plus anciennement, et plus récemment au *Maroc*, mon histoire de vie s'est emmêlée et démêlée dans tant et tant d'histoires d'autres vies (et de recherches-actions subséquentes) que tout un volume d'anamnèses ne serait pas de trop pour en restituer les entrelacs.

Continuons par la sud-saharienne, et en commençant par la pratique la plus ancienne, celle d'un collège de coopération à l'ENEA de Dakar. Par la procuration d'une partie de son encadrement collégiallement placé sur orbite, ce collège n'aura pas été indemne de notre maïeutique, même si, ultérieurement, il gravitera davantage autour d'une didactique technologique, celle-ci fût-elle récemment entrouverte ou réouverte sur la *self-reliance* de la vague ONG, relais et peut-être relève d'une ancienne à une nouvelle politique du

développement et donc, corollairement, d'une ancienne à une nouvelle stratégie éducative. C'est à quoi j'ai si souvent travaillé depuis 1960 avec ou à côté dudit Collège. Avec : dans des UCI d'Hiver, dont il fut l'institution-hôte. A côté ou en interface : dans un réseau devenu aujourd'hui une initiative pour une incardination UCI... Maintenant que, comme disait Georges Dumézil, le cardiologue « m'a attaché au piquet », comment ne pas me souvenir du rituel ? J'arrivais à Dakar ; toujours la même chambre m'était retenue à l'Hôtel de la Croix du Sud ; elle était assez grande pour être aménagée en atelier et déjà on y avait pourvu, y compris pour que l'atelier offre sa surface et son ameublement à des groupes de travail, et à longueur de longues journées défilaient, dans mon histoire de vie ainsi colloquée, des histoires de vies montées de la Casamance ou descendues du Fleuve ; elles se mettaient à se mailler et on tricotait le tricot de leurs mailles. On s'y est même repris de plusieurs façons pour cause de malfaçons... Pendant trois semaines, je viens de recevoir dans « mon moulin » leur délégué et mandataire. Et il me promet l'album des trajets survivants et surgescents, nonobstant tous trajets déjà réinvestis dans des projets parfois monumentalement solidaires... Documentation ? Pourquoi pas le Cahier AVD : (*Associations villageoises de développement, ASSCOD 81, 1987*) ?

...Ou alors une autre ASSCOD (73, 1985) : *Des personnes-projets en recherche-action*, avec un cas sénégalais, toujours en piste (p. 54 et ss.), auquel il faudrait adjoindre d'autres cas insignes — mais les histoires seraient trop longues — comme celui de Thierno Ba et le triangle de ses associations de ressortissants ; ou celui, déjà salué, d'Abdoulaye Diop, pionnier d'une cinquantaine d'« Amicales économiques » dans le « Royaume du Walo » (cf. ASSCOD 62, 1982, p. 108-127)... ; et comment, avec lui, après un long week-end au coude à coude dans la chambre-atelier de la Croix du Sud, nous sommes passés des « 24 lignes » aux 24 pages et finalement aux 240 pages de restitution, c'est-à-dire d'*expression* d'une telle *expérience*...

Mais dans la même livraison d'ASSCOD (73, 1985), on trouvera aussi plusieurs autres pratiques maïeutiques ; l'une au Mali, cultivée et recultivée à Bamako ; pas moins de quatre dans un Cap-Vert de ma prédilection, quatre cas initialement cultivés dans le bureau d'une COOPAGIR, instillée dans un Institut coopératif et si on voulait en savoir un peu plus, un peu plus loin, qu'on se rapporte à d'autres ASSCOD : AMD (*Arts et métiers des développements, ASSCOD 82, 1987*). Par contre, dans cette même livraison 73 (en 1985), un « échantillon » de quatre cas burkinabés.

Je dis bien « échantillon » car il est épuisé d'un gisement plus ancien, et d'ailleurs exemplaire, le Document UCI n°2, ABRAAD, *Une coopérative de recherche-développement*, association burkinabé de recherche-action et d'autoformation pour le développement (Québec, Ottawa, 1984, 172 p.). Gisement de vingt autobiographies + projets, ce qui est assez unique dans nos annales. Et exemplaire : car ces vingt « écritures » (= expériences + expression) personnelles s'interagent dans une écriture relativement collective, celle du contexte opérationnel d'un Livret de fondation (il aura cautionné des conventions Nord-Sud et de financement et de fonctionnement). Ici, comme au Cap-Vert (*cit. supra*), les associations en cause — COOPAGIR ou ABRAAD — se configurent comme des *coopératives de production* « heuristique » et « opérationnelle ». C'est du moins leur projet-espérance : quelque chose comme un projet auto- ou co-géré d'autodidactes maieutiquement escortés... Les ateliers de fabrication de cette innovation burkinabé auront été respectivement : derechef, une chambre-atelier à l'hôtel de Ouaga, face au siège du CNJA ; une hospitalité CESAO à Bobo ; et à Ouaga l'auberge, dite « du Syrien », catalysée par un parrainage des NAAM et du SIX S, c'est-à-dire le compagnonnage de Lédéa-Bernard Ouedraogo, lui aussi un ex-collégial, ex-doctorant, ex-docteur... « alternatif » déjà, et depuis lors, comme déjà dit, instigateur de plus de 2000 NAAM, associations villageoises semi-victorieuses de la désertification subsaharienne. Et qui, pour ce faire ou plutôt l'avoir fait, vient d'obtenir un prix munificent. Et qui, avec magnanimité vient de le réinjecter dans une fondation pour les créativité féminines et payannes dans la bande sahélienne. Déjà dit ! mais pourquoi pas ne pas le redire ? Histoires de vies ! Oh ! Vous m'en direz tant !

7. Une pratique promotionnelle dans une pratique entrepreneuriale

Il est rare, pour ne pas dire exceptionnel, que notre méthodologie ait été conviée à s'impliquer et à s'investir dans une culture d'entreprise ou plutôt dans « la » culture d'entreprise intégrable à un projet de cette entreprise. A cela plusieurs raisons. D'une part, les dites entreprises excipent de leurs propres services de formation, de promotion ou de perfectionnement ; ces services s'arc-boutent sur des budgets pourvus, et même parfois abondamment, par la Taxe et les Fonds d'assurance formation ; et les directions d'entreprises préfèrent pratiquer leur propre *self-reliance* en conservant leurs prises et leurs emprises et sur ces services et sur ces budgets et sur les irrigations des premiers par les seconds. D'autre part — seconde raison —, c'est tout de même à une date relativement

récente que les entreprises auront été atteintes « culturellement » : et par l'imagination d'une entreprise de troisième type, c'est-à-dire une culture d'entreprise ; et par une mémoire activée ou réactivante de leurs patrimoines, c'est-à-dire une mémoire dans l'entreprise. A la mesure de nos infortunes, nous avons tenté d'attiser ces attentes et catalyser ces « atteintes ». Dispensons-nous d'une bibliographie qui pourrait être ici exorbitante et contentons-nous de renvoyer à des listings ASSCOD postulés... et sponsorés par l'AFPA (6) ...

C'est de notre compagnon disparu — Maurice Manificat — que nous aurons reçu l'édification de notre méthode comme, précisé-ment, « pratique promotionnelle dans une pratique entrepreneuriale », en l'occurrence l'entreprise « Crédit Agricole », atteinte soit dans un réseau national, soit dans une circonscription régionale. C'est là aussi un autre et grand gisement et il a ses propres archives, voire et déjà, grâce à André Gueslin, ses propres annales. Il y a eu d'autres tentatives, et en particulier dans une autre centrale bancaire, tentative voulue et appuyée par sa direction magnanime ; nous avons fomenté une séance inaugurale avec une trentaine de recrues, mais c'est resté sans suite. Sans suite également et même dérobade vinaigrée avec un autre ensemble professionnel : un réseau de journalistes de presse régionale ; c'était à Toulouse et j'avais pourtant obtenu renfort de Roland Barthes ; l'affaire s'est terminée avec un cassoulet méridien. Sans suite aussi et encore avec une autre entreprise (dépendante de la Caisse des Dépôts), réseau de travailleurs sociaux auprès de milieux ou quartiers marginaux ; le contact s'est terminé dès le premier matin avec nos chères-déjeuner... Dans tous ces cas comme dans le cas « téméraire » de Montréal, je me demande : pourquoi l'embouteillage ? Je suppose, je cherche, j'échafaude... En tout cas, je sais que, dans cette « *business story* », il convient d'être « équitable et véridique », et s'il y a de la « *success story* » à l'actif, il y a aussi des « *failures stories* » au passif. Nous avons, certes, à faire un coup, être ou nous mettre dans le coup, tenir le coup ; et que ce soit un coup de fouet, un coup de boutoir, un coup d'épaule, coup de main ou coup de collier... un coup sans coup férir, un coup de tête qui ne soit pas un coup de force, un coup d'envoi, un coup d'éclat, et pourquoi pas un coup de baguette magique ? A la limite, un coup de bec, de dent ou de griffe : ...car mieux vaut en être responsables ou même un brin coupables plutôt que d'être nous-mêmes victimes d'un coup bas ou d'un coup

6. P. DESROCHE, *Stratégies éducatives en formation des adultes. Bibliographie des articles et recensions parus dans la revue ASSCOD*, 1-88 (1957-1989). BHES, 1989, t. 1, 67 p ; t. 2, 144 p. (217 fiches auteurs. 275 fiches recensions. Listes et titres).

tordu, d'un coup fourré ou d'un coup monté, d'un coup de Trafalgar même si c'est d'un coup d'épée dans l'eau, d'un coup de boutoir ou coup de bambou, qui finirait par être un coup de grâce, un coup du lapin ou même un coup de pied de l'âne. C'est pourquoi, après avoir mentionné des disgrâces sur le présent chapitre et après avoir allégué du moins une grâce — serait-ce seulement pour rendre grâce à un grand disparu —, je veux me permettre de saluer — épinglée d'ailleurs sur cette grâce et sur son disparu — une pratique qui fut faste, et très précisément comme « pratique promotionnelle dans une pratique entrepreneuriale ». C'est l'occasion de piquer un autre gisement d'une quinzaine de personnes-projets en opération spectaculaire à partir d'une Caisse régionale de Crédit Agricole, à la Réunion, dans l'océan Indien. Je n'ai pas grand-chose à ajouter à ses Actes (cf. ASSCOD 78, 1986) : *Ateliers de créativité et culture d'entreprise*, 140 p. Une sacrée décade, et pour le projet et pour la culture et pour la mémoire de l'entreprise ou/et dans l'entreprise.

Je me limite à ce florilège de configurations personnelles ou collectives. J'aurais pu l'amplifier. Mais à la question : *Pourquoi avoir écrit ?* les réponses seraient similaires.

Pour se rassérer... et pour se féconder.

Mais aussi pour se resituer, pour se restituer, pour se recycler, pour se renouveler, pour se réactiver, pour se radiographier, pour se raffermir, se raffiner ou se ragaillardir, pour se ressourcer, se réajuster et se récupérer, pour rebondir, pour se rappeler, pour se réapprovisionner, se raviver, se regagner, pour se redéployer, pour se réfléchir, pour se rassurer, pour se réensemencer, pour se réveiller, pour se recueillir, pour se repêcher, pour se reprendre, se recharger, se rééduquer, pour se réarmer, pour se réengendrer et, pour quoi pas, pour se ressusciter.

« *Au commencement était l'Action.* » Et Goethe avait raison.

Mais aussi : « *Au commencement était le Verbe.* » Et l'Évangile de saint Jean n'a pas tort.

Ce serait réconcilier ces deux primordialités que de conjuguer le verbe consigné dans une écriture avec un projet se faisant chair dans l'action.

D'où les ultimes connotations d'un ultime chapitre.

V

DES SITUATIONS ÉDUCATIVES ET LEUR LABYRINTHE

1. **Méthodologie ? Pour et contre...**
2. **Imbroglis en chaîne**
3. **Le contentieux du ça**
4. **Maïeutique et recherche-action**

« Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. On me dira peut-être que ces jeux avec soi-même n'ont qu'à rester en coulisses ; et qu'ils font, au mieux, partie de ces travaux de préparation qui s'effacent d'eux-mêmes lorsqu'ils ont pris leurs effets. Mais qu'est-ce dont que la philosophie aujourd'hui — je veux dire l'activité philosophique — si elle n'est pas le travail critique de la pensée sur elle-même ? Et si elle ne consiste pas, au lieu de légitimer ce qu'on sait déjà, à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement ? »

Michel FOUCAULT, *L'usage des plaisirs.*

Avec l'an de grâce 1990, voici donc qu'est advenu un dixième anniversaire des deux rapports qui, dûment et obscurément, auront été préhistoire, matrice et tremplin, dans l'histoire d'un

réseau intercollégial (RHEPS) et de son décollage (1). Pour cette décennie, les archives seraient d'ores et déjà assez abondantes — ou assez occultées — pour justifier une spéléologie doctorale (2) du type « mémoire d'avenir », alias « Histoire dans l'entreprise » (3). Car l'entreprise est facilement oublieuse. Et l'avenir volontiers amnésique.

Au cours de cette décennie et conformément à la problématique, au postulat, à l'hypothèse... disons, aux *prémisses* UNESCO, citées à la rescousse, nos études — « Hautes » ou « universitaires » — en pratiques sociales, pour ne pas dire en praxéologie — *sit venia verbo* — ont trouvé leur coalescence relative dans :

- une *structure* (de réseau) (4) ;
- un *domaine* (de pratiques sociales, confusément extensives) ;
- une *méthode* enfin, tournant vaguement autour de cette « coopération » promise entre l'adulte en formation et « son » éducateur adulte...

...celui-ci étant également enseigné, celui-là non moins enseignant dans un processus éducatif auquel ils sont conjointement parties prenantes.

C'est du moins un idéal type... non sans différences ou dérapages à bâbord ou à tribord, dans le jointolement entre une recherche et une action, également guettées, voire parfois piégées, dans des tendances à devenir respectivement tantôt insuffisantes et tantôt excessives... (5).

1. Soit cinq ans avant les rapports concertés de 1985 :

— en janvier 1980 : *Rapport intérimaire sur la convention entre le secrétariat d'État à la Formation professionnelle et le Collège coopératif auprès de l'EHESP*, 28 p. + annexes 13 p. ;

— en juillet 1980 : *Étude-Action portant sur la mise en place dans le cadre de l'Éducation permanente d'un réseau interuniversitaire pour la formation en Sciences sociales du développement*, 44 p. + annexes, p. 45-175.

2. A partir des archives collégiales, intercollégiales, administratives personnelles ou interpersonnelles. Pour peu qu'on ait l'envie ou l'occasion de les revisiter, on est éberlué de leur épaisseur et de leur trajectoire...

3. Cf. un dossier documentaire : *Le RHEPS in ASSCOD 89, passim*.

4. Anticipatrice des recommandations 1986 du Conseil de l'Europe sur et pour un ou des « réseaux »... permettant l'échange d'informations et d'expériences et l'auto-apprentissage collectif pour la fertilisation croisée », etc.

5. Quelques dossiers sur cette navigation in *ASSCOD 73*, « Personnes-projets en recherches-actions ».

1. Méthodologie ? Pour et contre...

Malgré ces aléas, cette démarche n'en aura pas moins été anticipatrice et en tout cas s'avère telle, *ex post facto*, dans la mesure où elle se trouve confirmée par des arrivages méthodo- ou épistémologiques, dont voici quelques-uns et en vrac :

- la coalition de la Recherche et de la Technologie, que son ministre ès qualités, H. Curien, déclare préférer à l'expression « sciences appliquées » ;
- nonobstant cette préférence — ou cette allergie —, la surgescence des sciences sociales dites « appliquées », auxquelles l'anthropologie bastidienne aura conféré ses lettres de noblesse ;
- le « réussir et comprendre » de J. Piaget ;
- des parachutages USA : l'ethno-méthodologie de Garfinkel ou la « science-action », pour ne pas parler ou reparler de l'*action-research* ;
- les sociologies ou psychologies dites « d'intervention », voire sociologies cliniques ou socialanalyses ;
- les retours de l'action, des acteurs et des praxies dans les « logies », les « nomies », les « graphies » ;
- une réhabilitation des « ingénieries sociales » ;
- les histoires de vie ou même histoires de vies croisées, face au boom de la *business story*, *public story*, *public histoire*, histoire dans l'entreprise ;
- la « formation expérientielle » supportée par le réseau G. Pineau, ses Actes de Tours enfin advenus, son récent symposium de Paris dans lequel un enthousiasme partagé a testé nos apparentements... etc., etc.

Si l'*histoire* de la décennie 1980-1990 mérite sa spéléologie, la conjoncture interdisciplinaire n'en demande pas moins tout autre chose qu'une rengaine ou des allégations (6). Et le tout, moyennant levée du mauvais sort ayant plongé la ci-devant « praxéologie sociale » dans une regrettable catalepsie (7).

Entre ce versant intergénérationnel plutôt historique et ce versant interdisciplinaire plutôt épistémologique, et à supposer — *dato non concesso* — qu'une pratique sociale quelconque puisse s'élucider comme une simple manière de faire (*learning by doing*),

6. En particulier, propos sonores mais creux sur la « recherche-action » alors que le dossier est tellement copieux... et contentieux.

7. Heureusement, elle en est à ou elle va en sortir par la diligence et l'opiniâtreté de Jean-Luc Dumont dans sa recherche documentaire européenne.

c'est un fait, pour certains d'entre nous — *et plus ego* — que la question n'est pas réglée en se repliant subrepticement sur une didactique conventionnelle, ses « cours » et ses « programmes de cours », son crypto-taylorisme enseignants-enseignés, d'une part.

Et, d'autre part, *c'est un autre fait*, que ce règlement réside dans la circumincession établie ou à établir entre :

— une « expérience vécue », personnellement autobiographique, générant un projet heuristique ;

— et ce projet heuristique régénérant l'expérience ainsi restituée dans une action dûment réinvestie.

L'accompagnement de plusieurs centaines de parcours révèle que, dans cet engrenage, réside un point nodal. *Hic rhodus hic salta*. Sauter trop long, c'est s'embarlificoter *intra muros* dans un traquenard docimologique. Sauter trop court, c'est s'éclabousser *extra muros* dans l'obsolescence d'une université buissonnière, pour ne pas dire une université pirate (8)...

La présente notule ne prétend surtout pas dénouer ce point nodal ni trancher ce nœud gordien, ni proférer un Sésame ni procurer un passe-partout, ni réthoriquer à l'esbroufe ni procéder à l'emporte-pièce... Ce serait déjà beau si elle obtenait que le bébé ne soit pas jeté avec l'eau du bain. Elle ne voudrait même pas « placer » une méthode. Sans aller jusqu'aux traités « contre la méthode » (9) ou leurs préférences pour des arts et métiers maîtrisés par mode initiatoire, elle ne serait pas loin d'entériner l'objurgation d'un Georges Dumézil relayant un Marcel Granet : « Il y a une méthode faite en partie de saine rhétorique pour l'exposé des résultats. Il n'est pas sûr qu'il y en ait une pour la découverte ni même pour l'exploitation d'une découverte... » Phrase de Granet : « La méthode, disait-il, *c'est le chemin après qu'on l'a parcouru...* » Confirmation par Benjamin Constant, faut-il le rabâcher (10). Dumézil ajoutait : « Il faut tenir compte d'un collaborateur inattendu : le hasard. Une des conditions de la réussite d'un chercheur, c'est de savoir profiter des occasions hors programme... » Le hasard, l'occasion, la grâce, l'inspiration, l'aléatoire, l'imprévu ou même l'imprévisible, la rencontre, la trouvaille, l'aubaine, le don du contre-don, l'une des

8. Pour ne pas évoquer des avatars dans l'Hexagone, ils se repèrent momentanément dans des expériences africaines (actions plutôt que recherches) ou dans des tentations ailleurs (recherches plutôt qu'actions).

9. De cette tradition témoignent et plusieurs titres et maintes nostalgies d'une créativité étrangère à une préfabrication quelconque.

10. *Bis repetita placent* : « On ne peut travailler à un ouvrage qu'après en avoir fait le plan et un plan ne peut être bien fait qu'après que toutes les parties de l'ouvrage soient achevées. »

Muses, filles de Zeus et de Mnémosyne, le *genitum non factum*, c'est-à-dire *ce qui advient* comme un engendrement manifeste après une prégnance latente et ne saurait, n'aurait su advenir par bricolages d'un artifice ou ébrouement d'un artefact...

... Entre autres, *ce qui advient*, topiquement et ponctuellement, concrètement et très précisément, inopinément, irremplaçablement entre des partenaires qui ne sont pas non plus, n'ont pas ou plus à être un « professeur » *versus* un « étudiant », un « enseignant » face à un « enseigné », mais un adulte en formation et un éducateur adulte, ce que le parler québécois aime nommer des *s'éduquants* et ce que notre propre jargon baptise : une personne-ressource en coopération avec une personne-projet. Les voici donc sommés d'apprendre, et de s'apprendre... à se comprendre...

Faute de pouvoir ou de vouloir apprendre ce qui, peut-être, ne s'apprend pas ou guère, en tout cas sûrement pas dans des inculcations phonographiées (11), on en cherchera l'inspiration dans quelques soubassements sémantiques, voire leurs imbroglios et pourquoi pas leur labyrinthe.

Labyrinthe simultanément illuminé et enténébré dans la mesure où la quête *pour* une ou des méthodes s'y trouve contrée par une requête *contre* les ou même la méthode. Cette requête, en effet, excipe de cautions qui pour être bourgeoises n'en sont pas moins insignes. Déjà alignées dans un texte antérieur (*Apprentissage 2*), elles demandent à être ici réalignées, puisque leur latence redeviendra manifeste au moment de conclure ...

« *Il est important de réaliser que la production d'idées n'est pas un acte délibéré, volontaire. C'est quelque chose qui nous arrive plutôt que quelque chose que nous faisons* » (W.I.B. Beveridge).

« *Les idées se développent spontanément dans l'esprit, et quand on se laisse aller à ses idées, on est comme un homme à la fenêtre qui regarde aller les passants. On regarde donc en quelque sorte passer ses idées* » (Cl. Bernard).

« *...Ma partition se fait, comme les stalactites se forment dans les grottes humides, et presque sans que j'en aie conscience.* » « *Je ne puis suffire à écrire les morceaux de musique de mon petit opéra, tant ils se présentent avec empressement ; chacun veut passer le premier* » (H. Berlioz).

11. Selon la parodie pédagogique d'Alphonse Allais dans son « Automatic pedagogy » : « L'éducation morale n'a pas été oubliée... *Toutes les heures, un phonographe clame les bons principes aux oreilles de l'enfant* » (*Œuvres anthumes*, p. 429).

« *Le poète est aux ordres de la nuit. Son rôle est humble, il doit nettoyer sa demeure et attendre sa propre visite* » (J. Cocteau).

« [le talent poétique] *ne se manifestait jamais plus joyeusement et plus richement que lorsqu'il m'arrivait sans autre volonté que la sienne* » (W. Goethe).

« *On n'est pas du tout libre d'écrire telle ou telle chose. On ne choisit pas son sujet* » (G. Flaubert).

« *Porter jusqu'au terme, puis enfanter : tout est là. Il faut que vous laissiez chaque impression, chaque germe de sentiment mûrir en vous, dans l'obscur, dans l'inexprimable, dans l'inconscient, ces régions fermées à l'entendement. Attendez avec humilité et patience l'heure de la naissance d'une nouvelle clarté* » (R.M. Rilke).

« *Et vous savez bien sûr que de nombreuses fois avant la fin de ce livre je le hairai d'une haine mortelle, je détesterai le jour où je l'ai commencé [...] et quelquefois la sensation des mots est semblable à une émotion ronde et chaude [...], c'est comme une impression de fête et bon comme un après-midi* » (J. Steinbeck).

« *J'avais l'habitude d'attendre qu'une idée vienne* » (S. Freud).

« *Quand je suis en forme et en bon état physique, [...] ainsi dans une voiture de voyage, ou en me promenant après un bon repas, ou la nuit si je n'arrive pas à dormir, c'est alors que les idées me viennent à torrents, le plus volontiers. D'où ? Comment ? Je n'en sais rien, je n'y peux rien* » (attribué à Mozart).

Et après ce « contre », revenons-en à quelques « pour », non sans, en préalable, avoir traversé imbroglis et contentieux...

2. Imbroglis en chaîne

Deux titres à l'arrière-plan

Deux ouvrages se profilent à l'arrière-plan de cette rumination sur l'apprendre et le comprendre.

L'un sur « l'apprendre » est celui de J.P. Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*. C'est un axiome qui avait été ouvragé comme une clef de voûte de nos inductions dans le champ d'une éducation des adultes, surtout si ces adultes sont défiés de mettre à l'épreuve les créativités du Tiers Monde. Cependant, si on n'y prend garde et

si on l'aplatit dans des vulgates, un tel axiome ne risquerait-il pas de nous ramener aux slogans de l'alphabétisation fonctionnelle et à leurs avatars avant le tournant de Persépolis (12) ? D'accord donc pour l'axiome mais à une condition : celle de ne pas escamoter tout ce qui ne va pas de soi dans l'axiome inverse et sa conduite présupposée : *Entreprendre d'apprendre*.

Le second est celui de J. Piaget, *Réussir et comprendre* et son axiomatique citée et recitée :

« 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 » (13).

Ajoutons-y sel et poivre. Le sel d'un aphorisme bergsonien : « *Agir en homme de pensée. Penser en homme d'action* » ; et le poivre d'un proverbe arabe : « *Celui qui étudie sans agir sème sans labourer.* »

Et, du coup, le labyrinthe va nous infliger une singulière complexification.

Ambivalences ou ambiguïtés

Ce qui n'arrange rien et qui rend notre fil d'Ariane menu, fragile, et, à la limite, cassant, c'est que, pour cheminer, nous nous béquillons sur des termes sinon équivoques du moins ambigus ou pour le moins ambivalents.

Apprendre ? La langue anglaise distingue par deux termes ses deux acceptations (*to teach, to learn*). Mais en langue française nous employons le même terme pour le double sens. D'une part, celui d'*inculquer* ; *vg.* Marc apprend (= inculque) les mathématiques à Mathieu. D'autre part, celui d'*assimiler* : *vg.* Mathieu apprend (= assimile) les mathématiques de Marc.

Comprendre ? Quoi ? *L'explication* dispensée par une technologie *didactique* ? Ou *l'implication* cultivée par une procédure *initiatrice* ? Dans le premier cas, celui qui « a compris » sait *redire* l'explication. Dans le second, il sait *refaire* l'implication. Mais le fait de *savoir*

12. cf. H.D., « Alphabétisation et scolarisation », ASSCOD 44, 1978, p. 43-76.

13. Axiome souvent épingle, en couverture, sur des livrets (annuels) du Collège coopératif-Paris.

dire, donc comprendre une conception, ne s'identifie pas au fait de *savoir faire* et donc de *réussir* dans l'action. *Inversement aussi d'ailleurs..*

Dans ces « jeux du je » (cf. Lerbet), qui sont en fait des jeux de « je et tu » (cf. M. Buber), comment chacun des deux partenaires s'y prendra-t-il pour deux fois apprendre, c'est-à-dire inculquer, et deux fois comprendre, c'est-à-dire percevoir l'explication et maîtriser l'implication ? Et ce n'est pas fini.

Imbroglia à trois

Autre imbroglia lorsque, entre le *je* (éduquant) et le *tu* (éduqué) (à moins que ce ne soit le je-éduqué et le tu-éduquant), viennent s'interposer en tiers quelque chose comme un *ça*, un *il* (ou *elle*) : des matières, des disciplines, des programmes, un ou des auteurs « au programme », bref, des *educanda* (14) que l'éduquant doit apprendre à l'éduqué.

On connaît là-dessus, et on l'a ressassée, la parabole de Marc, Mathieu et des mathématiques :

Pour les uns : si Marc veut apprendre à Mathieu les mathématiques, il doit *d'abord* connaître les mathématiques, *ensuite* les inculquer à Mathieu ; *enfin*, il reste à Mathieu de prouver qu'il les assimile. Disons, une pédagogie de l'*objet*.

Pour les autres : Marc doit bien sûr connaître les mathématiques, mais il doit d'abord et aussi connaître Mathieu, son intérêt pour les mathématiques et l'intérêt de celles-ci pour celui-là (15). Disons, une pédagogie du *sujet*.

Après avoir régné sur un long interlude, ses effervescences, ses turbulences ou ses déferlements, la *seconde* pédagogie se trouverait plutôt remise en cause par la *première*, et un retour à l'objet comme un retour du témérement et captieusement refoulé.

Pas de quoi cependant en faire une affaire d'État. Une mode chasse l'autre. Et les praticiens avertis ne s'y trompent guère, pour peu qu'ils soient aux prises *et* avec les *educanda* *et* avec les éduqués, qu'ils soient ou non des « s'éduquants », et avec les mille et

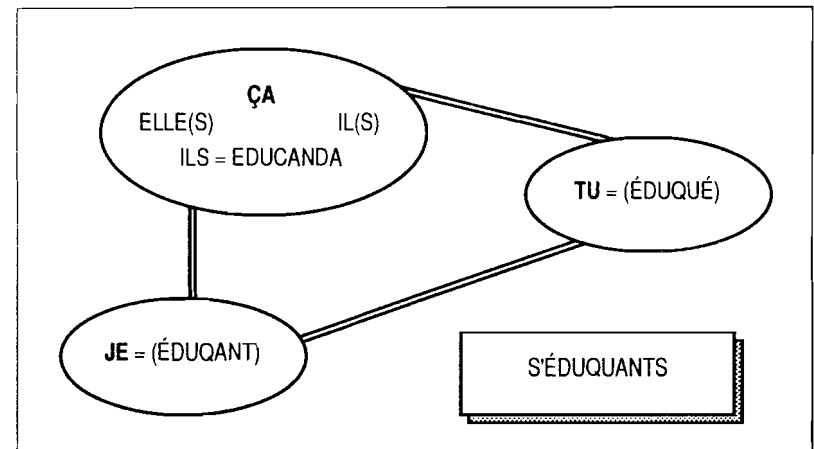
14. *Educanda* = ce qui doit être réalisé par l'éducation. Ce mode latin (gérondif) n'existe malheureusement pas en français.

15. Cf. Claudine BLANCHARD-LAVILLE et ses essais psychanalytiques, récemment récapitulés : « Rapport au savoir mathématique et médiation didactique. Étude clinique d'une situation didactique », in *Savoir et rapport au savoir*, éd. Universitaires, 1989, p. 18-45.

un arts et métiers des éducations tels qu'ils se faufilent dans le labyrinthe.

Dès lors, la relation bilatérale et interpersonnelle je-tu, doit s'ajuster ou se réajuster dans une configuration trilatérale, triangulaire, le troisième angle du triangle étant un angle transpersonnel ou impersonnel et on doit discerner pour autant les *circuits* exploratoires des issues pour s'extirper de ce dédale.

Quels circuits :	Ça	-	Je	-	Tu	?
	Ça	-	Tu	-	Je	?
	Je	-	Ça	-	Tu	?
	Je	-	Tu	-	Ça	?
	Tu	-	Je	-	Ça	?
	Tu	-	Ça	-	Je	?



Et dans cette géométrie variable, autant de configurations éducatives dont chacune est justiciable et de sa fiabilité et de sa factibilité. La situation était une situation simplifiée, voire simplificatrice, donc artificieuse dans la mesure où elle était celle d'un *binôme* : — je, tu. Mais toute situation éducative est celle plutôt d'un *trinôme* ajustant — comme déjà dit — au « je et tu » le « ça » des *educanda* : un auteur, des auteurs, des métiers, des disciplines, des techniques. Tiers à inclure, qu'il s'agisse d'un « il » au singulier (un auteur), du « ils » au pluriel (les auteurs d'un corpus), de « elle » ou « elles » (une des « logies ») ou d'un « ça » (un appareil instrumental).

Good bye Mr Taylor ! Good morning Signor Pirandello !

Lorsque, à l'instigation de Georges Balandier, j'ai soutenu autrefois, devant l'Alma Mater, une thèse sur travaux publiés, mon rapporteur, après avoir empathiquement évoqué mes polygraphies, m'a posé la question : « *Qui est l'auteur ? Qui êtes-vous, H.D. ?* »

Je crois avoir répondu par une pirouette pirandellienne : « Nous ne sommes pas deux, vous qui m'interrogez et moi qui dois répondre, mais quelque chose comme six personnages en quête d'un dialogue.

« Il y a *qui* je suis, *qui* je crois être et *qui* vous croyez que je suis.

« Et il y a *qui* vous êtes, *qui* vous croyez être et *qui* je crois que vous êtes.

« Entre qui et qui s'entreparker ? »

Autre imbroglio d'une situation éducative.

Alors, et à cette occasion, avec Georges Balandier, nous nous sommes espièglement compris. Ce qui n'est pas toujours le cas. Lorsque l'un proclamait aux autres : « Je vous ai compris », sa proclamation était captieuse. Mais lorsque d'autres assurent à l'un « nous t'avons compris », ils lui donnent et se donnent parfois une assurance fallacieuse.

Un problème de mille-pattes

Six personnages en quête d'un scénario. Au moins six auteurs triangulaires à trois pronoms dont deux personnels et le troisième impersonnel. Deux couplages d'ambivalences. Deux références tournées ou retournées en arrière-plan. Le tout se multipliant les uns par les autres et se surmultipliant dans une ultime gymnastique sémantique, terminologique et grammaticale...

Allons, en effet, un peu plus avant dans cette spéléologie en dépouillant les choses sous les mots. Et, par exemple, les termes du corrélat *apprendre, comprendre*. Si j'énonce : *s'apprendre à se comprendre*, je perçois pour le moins sept significations dont chacune est le fait d'une situation éducative différente :

1. je m'apprends à me comprendre
2. je m'apprends à te comprendre
3. je t'apprends à me comprendre
4. je t'apprends à te comprendre
5. tu m'apprends à te comprendre
6. tu m'apprends à me comprendre
7. nous nous apprenons à nous comprendre

Et même, en 7, la situation est une situation biaisée, selon que le pronominal affecte, d'après les grammairiens, soit une forme « réflexive » (nous comprendre chacun) ou une forme « symétrique ou réciproque » (nous comprendre l'un l'autre) (16).

Du coup, c'est le problème du mille-pattes... et sa solution, sous les auspices d'une excellence (17) :

« Même en vérifiant de temps en temps comment vous vous y prenez, n'y passez pas trop de temps. Vous subiriez autrement le sort du mille-pattes à qui l'on demande comment il coordonne ses mille pattes : il ne peut plus bouger du tout. »

« Souvenez-vous : un long voyage commence à petits pas tout en gardant votre regard fixé sur l'étoile qui vous guide. »

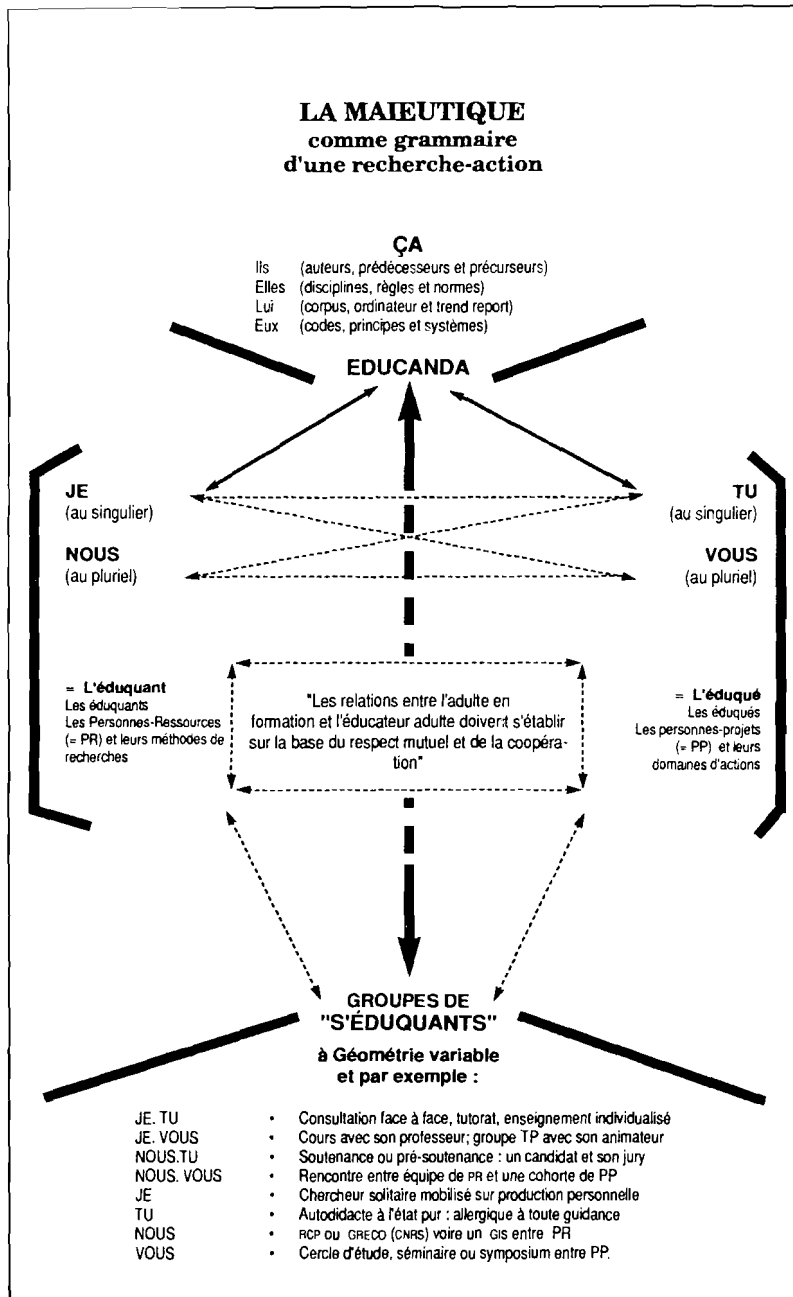
« Vous devez faire les deux choses en même temps. Bon voyage ! »

3. Le contentieux du Ça

Pour ne pas en rester à cette pirouette, demandons un autre fil d'Ariane au contentieux que revoici. J'ai tellement préconisé, partagé, accompagné des stratégies, alias pédagogies, *du sujet*, qu'un mouvement du balancier ramène à postuler, retrouver, favoriser quelque chose comme une stratégie, alias pédagogie, *de l'objet*, celle du « ça », le fameux « Ça perché » installé par Duvignaud dans ses mémoires qui n'en sont plus, le « que m'importe ce qui n'importe qu'à moi » de Malraux dans ses *Anti-mémoires*, un retour de systématisations à contre-pente d'un « retour de l'acteur » et, tractant le tout, le charroi des *educanda*, tracté lui-même par une mémoire longue et élargie ou une mémorisation informatique.

16. Ces formes se confondent formellement. Ainsi dans la phrase : « Paul et Jean s'admirent beaucoup », le sens réflexif serait : « Paul et Jean s'admirent *chacun* beaucoup », le sens symétrique ou réciproque : « Paul et Jean s'admirent beaucoup *l'un et l'autre* »... Conclusion du Grand Larousse de la langue française, tome V, p. 4680 : « En somme, la langue confond totalement les catégories réflexive et symétrique des verbes pronominaux, qui ne se distinguent pas par le contexte ou la situation ». Cf. également N. RUWET, « Les constructions pronominales en français », in *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, 1972.

17. D.L. BRADFORD et A.R. COHEN, *Managing for Excellence*, 1984, éd. fr. *Gérer pour vaincre*, 1987, p. 230.



Cette variante ou variation ne va pas sans risque de tourner en rond ou de travers dans notre ci-devant labyrinthe. Et pour autant m'aura valu « le contentieux du ça », entretenu par une amicale correspondance avec un « avocat du diable »... disons A.D. pour anonymiser ce partenaire, lui-même s'étant déguisé pour jouer son rôle de diable, en « paysan à gros sabots ». Pourquoi ne pas restituer les passes d'armes dans cette escrime à fleurets mouchetés... ?

Assurément, du fait de ce contentieux, les difficultés du labyrinthe s'en trouvent d'autant plus corsées. Que du moins, après entrées en lice, le diagramme ci-avant leur offre la grille de son arbitrage. Ce n'est qu'une grille entre beaucoup d'autres. Mais il serait facile d'en illustrer la mise en œuvre, l'ajustage, le bien-fondé dans autant de configurations que de consultations pluri-hebdomadaires.

Son titre « La maïeutique comme grammaire d'une recherche-action » mériterait probablement de titrer un autre *Apprentissage*. Pourquoi pas ? Et même des éléments en seront crayonnés bientôt, après avoir tenté de penser autrement entre deux « à propos »...

En tout état de cause, on ne viendra à bout du labyrinthe qu'à force de penser et de repenser autrement... D'aucuns nous disent « ces jeux avec soi-même n'ont qu'à rester en coulisses ». Et comme dit l'autre : « Pas besoin d'avoir pondu un œuf pour savoir s'il est frais »... Mais Foucault a déjà riposté par une autre démarche : « Celle qui consiste, au lieu de légitimer ce qu'on sait déjà, à *entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement* . »

A propos d'une communication H.D. (18)

Difficile de se coltiner avec un texte d'Henri Desroche, le verbe est là servant la pensée et servant à penser, tricot de mailles serrées, spectacle de mots sautillants, pirouettant pour échapper à la vigilance du lecteur qui sent le texte lui couler entre les doigts sans parvenir à le saisir pour lui dire son fait. La phrase est ainsi construite qu'elle pourrait à la rigueur se retourner pour dire le contraire de ce qu'elle laissait d'abord entendre. On ne joue pas au plus fin avec un pareil style. On se contente d'admirer les mouve-

18. Communication à une Journée d'études du réseau RHEPS (Aix, 21.09.89), ayant présenté les magistères (*educanda*) dans les méandres du labyrinthe.

ments de la machine rhétorique ou bien on y va avec ses gros sabots. Je les chausserai donc pour dire mes désaccords, une fois n'est pas coutume. Les pensées vénérées risquent la petite mort des embaumements, les pensées vivantes sont des pensées provoquantes et provoquées.

Si j'ai bien lu — et voici le paysan qui parle —, tout ce texte est construit autour de la figure du ça-je-tu par quoi on nous explique l'importance du ça, si essentiel dans le rapport du je et du tu, autrement dit celui de l'enseignant et de l'enseigné avec l'ensemble de ses variantes. Que diantre, rien de cela ne nous chagrine ! Sans le ça, la matière, l'objet, la coque est vide, le mémoire creux, la recherche vaine mais j'ai beau consciencieusement me perdre dans le labyrinthe des cercles exploratoires, je ne retrouve qu'un je et un tu en triangulation avec un ça. Où donc est passé le groupe, pas n'importe quel groupe réuni au hasard des affects, mais celui que rassemble le ça, les pairs centrés sur un même objet, embarqués dans une même démarche exploratoire, se parlant et s'entreparlant, c'est-à-dire se questionnant, se contestant, s'épaulant, court-circuitant éventuellement le je ? Où donc sont passés les acteurs du ça ?

Je ne puis m'empêcher d'apercevoir, dans ce tête à tête d'un je et d'un tu, celui qui sait dialoguant avec qui ne sait pas et, d'une certaine manière, l'envoûtant, l'accablant par le poids de ses connaissances : tant de références accumulées, mémorisées dans l'ordinateur du je poussant tu à risquer de perdre le fil de l'action de référence dans une démarche comparative, bienfaisante naturellement, indispensable même, pour peu que la comparaison n'entraîne pas la disparition de l'objet principal dans la masse des sujets comparables. Comment croire que la machine à ensiler et traiter les données, la fée informatique, soit bécane à penser ? Laissons-la dans son rôle de prothèse, nullement négligeable d'ailleurs !

Au fond, je ne puis m'empêcher de penser que sous prétexte de fustiger le cours, on se contente de leçons particulières. Il convient en effet de réhabiliter le ça, et pour cela de redonner au cours sa vraie place, mais pas au point de nier les auteurs, les ils, les eux, les nous, ceux qui, avec tu, sont susceptibles de constituer les coopératives de recherche.

Récemment encore, puisant dans ses chers utopistes, Henri Desroche rêvait que « tous les travailleurs accédant aux exercices de l'intelligence deviennent, non seulement consommateurs d'enseignement mais coproducteurs de recherche » (L'Éducation

permanente, n° 98, juin 1989). Est-il coproduction de recherche sans compagnonnage, non seulement avec le maître mais aussi avec le groupe des pairs ?

A pensée provoquante, pensée provoquée. Il reste à en débattre plus longuement, plus consciencieusement.

L'avocat du diable...

A.D.

A propos d'un « A-propos »

Quand « on y va avec ses gros sabots », les risques sont parfois d'avoir brisé ou de briser la porcelaine.

Ce seraient ici des risques encourus par l'« à propos » de A. D. si, « pour lui dire son fait », à mon tour, je croirais pouvoir ou devoir prendre sur le fait une déambulation de griefs qui, pour excuser, peut-être justifier le clic-clac, cloc-cloc de ses prétendus « gros sabots » se chausse ici d'escarpins à semelles de crêpe. Merci d'avoir amenaisé ce bruit. Et à mon tour d'« à proposer » ce que je voudrais retourner en menues espadrilles... Ce seraient... je croirais... je voudrais... : au conditionnel.

Ma communication aura voulu commettre ce que Thomas More nommait un lubidium ou ce que, en virtuose, Raymond Devos commet lui-même « à plus d'un titre »... Et voilà que ma nostalgie sera ou serait devenue sinistrose si j'en croyais — mais je n'en crois rien — la grêle de fléchettes que l'à-propos du « paysan qui parle » aura tiré de son ou d'un carquois pour les décocher à mon lubidium (qui n'en peut mais) comme autant de chefs d'inculpation : aura voulu... aura tiré... au futur antérieur... Voilà donc de quoi battre ma coulpe. Ou bien de soupirer : Diable ! que de diableries que voilà !

Disons qu'il s'agit ou se sera agi, s'agirait ou se serait agi, disons plutôt : *peut-être* d'un mal-dit ou d'un maldisant dans ma communication, *sûrement* d'un malentendu ou d'un malentendant dans les « à propos » qu'elle déclenche. D'où : à propos de tels à-propos...

Car il y a au « cœur du sujet » quelque chose comme « un défi de l'objet » : c'était le sérieux de ma fantaisie et, tel mon précurseur l'auteur de l'Utopia, j'aurais pu terminer : « Je le souhaite plus que je ne l'espère. » Serait-ce en désespoir de cause, je souhaite, et cette fois sérieusement, dissiper les bruitages entre ce que, peut-être, j'aurais mal dit (au conditionnel) et ce que, sûrement, d'aucuns (aux futurs antérieurs) auront mal entendu...

Vous dites : Va pour la triangulation — ça-je-tu — et même, « que diantre », vous rajoutez de l'eau à mon moulin, lequel, « que diable », n'en espérait pas tant...

Mais vous ajoutez — *in cauda venenum* —, il manque le quatrième rôle, à savoir « le groupe, les pairs, les acteurs, les autres, les ils, les nous », bref, « ceux qui, avec tu, sont susceptibles de constituer les coopératives de recherche »... Et voilà pourquoi votre partenaire — il a beau avoir depuis trente ans sinon inventé du moins ouvragé mainte et mainte coopérative de recherche — devient, est devenu ou coupable ou victime des sept péchés capitaux, que votre « à propos » épingle sur sa malheureuse ou misérable communication. Ne nous énervons pas. Permettez-moi de chausser mes espadrilles pour déchausser ces gros sabots... que vous avez feint d'emprunter.

Je réponds donc dans l'ordre ou dans le désordre...

Il y a deux mal-dits ou deux malentendus : et en les contournant votre « groupe » devrait s'y retrouver :

— si vous relisez mon tableau, vous aurez remarqué que, dans le ci-devant « ça », j'avais inclus et des « ils » = auteurs et des « elles » = disciplines, et si vous cherchez un « groupe » avec ses ils ou ses elles, peut-être peut-il déjà se trouver là...

— ensuite vous plaidez contre l'absence prétendue d'un « nous »... Mais ce n'est guère que le pluriel du *je*, et on peut même y ajouter un « vous » qui serait le pluriel du *tu* ; ça ne me dérangerait pas et peut-être ça vous arrangera de colloquer ce « nous » ici et là ?

L'un dans l'autre, et quant à moi — pouvez-vous l'admettre ? —, j'ai trop vieilli sous le harnais des « groupes » et de leurs coopératives de recherches et de leurs « nous » et de leurs « vous » et de leurs *entre-vous-et-nous* pour avoir été malvoyant au point de les escamoter. Disons que, dans un « cela va sans dire », la presbytie de mon écriture aurait généré la myopie de votre lecture.

Mais il y a autre chose et qui me blesse au risque, à mon tour, de rendre ma réponse blessante. *Sit venia meis verbis*, au cas où j'en courrais un tel risque.

Pour me faire comprendre, je voudrais recourir à la distinction anthropologique classique entre les deux types de familles ; d'une part, la famille dite « *restreinte* » et, d'autre part, la famille dite « *étendue* ». En me référant à l'opposition que vous insinuez entre

votre « groupe » et mon « ça » et sans vouloir exciper d'une irrévérence superflue, je vous réponds : la distinction tient probablement à ce que mon « ça » est un groupe *étendu*, tandis que votre « groupe » n'est peut-être qu'un « ça » *restreint*. On pourra s'expliquer longuement là-dessus.

C'est en tout cas ce que, à travers mon jeu de pronoms, j'aurais voulu sérieusement alléguer contre la subtile tentation d'un dérapage dans des groupes de « *hic et nunc* » qui, sous couleur de recherche-action et à force de *sursaturations interpersonnelles*, en viendraient à demeurer des groupes enfermés *dans*, disons *restreints à une auto-inspiration dans une respiration réciproque*. *Ça finit par manquer d'oxygène lorsque, dans un « intra muros », l'air respirable se réduit à inspirer aux uns ce que les autres expirent*. Ce sont des groupes ou des memberships... à *mémoire courte*, et dès lors, tôt ou tard, il va falloir ouvrir les fenêtres sur un vent venu de plus loin, de plus large, le vent de l'universel, cette « universalité » essentielle à un étiage universitaire.

En effet, depuis un certain temps, dans les textes qui passent sous ma loupe, j'ai observé la morosité de cette mémoire courte. C'est là l'effet pervers d'une maïeutique biaisée, tellement imbue de sa fécondité endogène qu'elle en devient allergique et frileuse lorsque, d'aventure, un fâcheux s'avise d'ouvrir les fenêtres... Fermez, fermez, on va risquer un courant d'air.

Le cas allégué (sur l'autoconstruction dans les milieux à bas niveau de revenu) était et est symptomatique :

1. *et de votre « groupe » comme « ça » restreint* : « Tant de références poussant tu à courir, à compiler et peut-être à se noyer, en tout cas à perdre *le fil de l'action de référence...* » (*sic*). Fermons, fermons la porte, il y a du courant d'air et on va s'enrhumer...

2. *et de mon « ça » comme groupe étendu*. Vous supposez, à tort, que, pour enfilez les perles de mon collier de références, j'ai recouru à la mémorisation d'un ordinateur, à une « machine à enliser et traiter les données », une « bécane à penser » et autre redondances. *Eh bien, non*. Et je dirais même *hélas !* en escomptant l'échéance à laquelle un tel recours nous sera possible.

En effet, croyez-le ou ne le croyez pas, dans la litanie de mes références sur l'habitat tel que celui-ci était circonstancié, *je n'ai pas fait appel à autre chose qu'à ma propre mémoire longue* : chacune de ces références était en moi comme une tranche de vie, de travail,

d'amitiés, de labours partagés dans, *pour le moins*, l'équivalent d'une « coopérative de recherches », et en tout cas d'un « nous » ayant fourni ses preuves et passé par l'épreuve. Pardonnez-moi si, à mon âge, mes « nous », comme l'Humanité d'Auguste Comte, en sont à décompter plus de morts que de vivants. Mais j'admets d'autant moins le calcul qui viserait à les gommer que, d'une part, *ce serait sûrement perdre le fil de la recherche* — ce qui, pour une recherche, est au moins aussi dommageable que de « perdre le fil de l'action » — et que, d'autre part, je vous en donne ma parole, dans les centaines de « consultants » que j'accueille en « leçons particulières » (ah ! qu'en termes galants !...) si, et souvent, je reçois des doléances pour des groupes à *mémoire trop courte, à peu près jamais* une fin de non-recevoir n'a été opposée à une *mémoire plus longue* ; c'est même généralement le contraire ; *on en redemande*, en long et en large... Pourquoi brader ses droits d'aïnesse à mémoire longue pour, à mémoire courte, des plats de lentilles et leurs graviers qui crissent sous les dents ?

Ci-joint, en conséquence et pour notre « *concordia discors* », un diagramme terminologiquement et graphiquement reconsidéré. J'aimerais qu'il contribue à dissiper cette querelle théorique sur le « ça » et le « nous », et que donc s'amplifie la *concordia* et s'ameuise le *discors*. Quant aux options pratiques, ledit schéma nous dit surtout : merde à Vauban ! En tout cas, la preuve du pudding c'est qu'on le mange ! Il y a beaucoup de recettes pour ce pudding. Selon les $n + 1$ modules à prélever sur cette configuration, on y va d'un autodidactisme parfaitement solitaire (un *je* ou *tu* à eux tout seuls, et pourquoi pas ?) à un agrégat quadripartite (*educanda* + éduquants + éduqués + s'éduquants) en passant par des duos au singulier (*je* et *tu*) ou au pluriel (*nous* et *vous*), les croisements de *je* ou *nous* avec *tu* et *vous* (quatre combinaisons), des avec-groupes ou des sans-groupes, des mémoires plus ou moins courtes ou longues, des juniors et des seniors, des vivants et des morts, des *hic et nunc* plus ou moins conjugués à des Ailleurs, des Autrefois, des Autrement... Je dis seulement : dans cette faune et cette flore, après tout délicates, mieux vaut s'y glisser en menues espadrilles que de s'y ébrouer, s'y ébruiter, s'y embrouiller en gros sabots.

Mais déjà le clic-clac, cloc-cloc de ces sabots s'estompe dans le lointain. A peine j'en perçois l'écho. Ce n'était qu'un indicatif à l'imparfait, au passé simple, au passé composé et surtout au futur antérieur... ou même un conditionnel au présent ou à l'imparfait première ou deuxième forme... *Grâce pour cette grammaire ! comme l'orthographe, elle fait partie du ça...* et devant son impersonnalité souveraine, *ni je ni tu ni nous ni vous ni groupe de pairs*

ou d'impairs, ni maître ni disciples, ni cours ni leçons particulières ne peuvent autre chose que d'en prendre acte comme d'une exigence de l'Objet infligée aux vagabondages du Sujet, et que celui-ci se présente au singulier ou qu'il se prétende pluriel.

Vous avez dit et écrit : « Les pensées vénérées risquent la petite mort des embaumements ; les pensées vivantes sont des pensées provocantes et provoquées. » Fort bien. Et je comprends que ce soit la majeure de votre syllogisme. Mais cette profération relève seulement de l'épidictique, c'est-à-dire : c'est une paire de gants dont la nature est de pouvoir se retourner. C'est pourquoi, sans vouloir à mon tour passer pour apodictique, je vous dis et j'écris à l'envers : Les pensées pérennes postulent la grande vie des maintenances, et les pensées qui confinent à la provocation se passent et se dépassent dans des tournis fugaces ou d'éphémères tracassins. Car votre « phrase était ainsi construite qu'elle pourrait, à la rigueur, se retourner pour dire le contraire de ce qu'elle laissait d'abord entendre », avez-vous dit, aurez-vous dit (au futur antérieur), auriez-vous dit (au conditionnel). Du coup, « ça » vous rendrait la monnaie de votre pièce *si*, se souvenant de Fernand Raynaud nasillard et renifleur, œil torve et bajoue crispée... « pauvre paysan ! » ou pas pauvre et pas tellement paysan *si*, dis-je, « ça » ne se retrouvait dans son couplet geignard : « Ça paye... Ça eu payé... Mais ça paye plus... Ça a jamais payé. »

Car ça arrive au ça, à lui également, de se manquer de révérence.

H.D.

4. Maïeutique et recherche-action

Sur la maïeutique. Comme déjà dit et redit, le mot a été piqué chez Platon (Théétète) qui l'emprunte ou l'attribue à la démarche de Socrate. La chose est induite ou inductible à partir de la pratique (centenaire) EHES ou EPHE d'une « direction d'études » plutôt que d'un professorat. Elle s'apparente aux « facilitations », « tutorat », « enseignements individualisés » selon d'autres baptêmes en d'autres temps ou d'autres lieux. Elle était postulée par l'enquête Marcel David (1977) sur cette catégorie inédite de travailleurs adultes « qui accèdent à la formation de manière informelle et qui, de plus, en conservent la maîtrise tout au long de son déroulement » (*sic*). Mot ou/et chose étaient explorés par les « pédagogies du sujet ».

Et le champ était discerné, découpé, circonstancié par d'insignes stipulations sur l'éducation des adultes : UNESCO-Nairobi, 1976 ; UNESCO, Droit d'apprendre, 1988 ; CEE et son Conseil européen, recommandations de 1986. A lire et à relire...

Sur la recherche-action. Le terme interfère avec celui de recherche « participative » (plus courant en Amérique latine). Il se nourrit de nouvelles orientations sociologiques préconisant ou entérinant « le retour de l'acteur » dans la recherche, sa conception, son déroulement, sa diffusion, son évaluation. La chose s'apparente aux innovations de « l'ethno-méthodologie », comme aux rénovations des méthodes qualitatives. Avec les conduites d'autoformation « assistée » ou « accompagnée », cette R-A joue alternativement la clef ou la serrure. Des listings interminables lui sont dédiés. Sans exclure, évidemment, des recherches explicatives (plus fondamentales) (recherche-*sur*), sans s'enfermer dans la recherche appliquée (recherche-*pour*), ces R-A s'aventurent à être ou devenir impliquantes ou impliquées (recherche-*par*) sans que d'ailleurs, jus-qu'alors, quiconque ait vraiment élucidé *la nature du trait d'union entre les rôles du chercheur et les fonctions de l'acteur.*

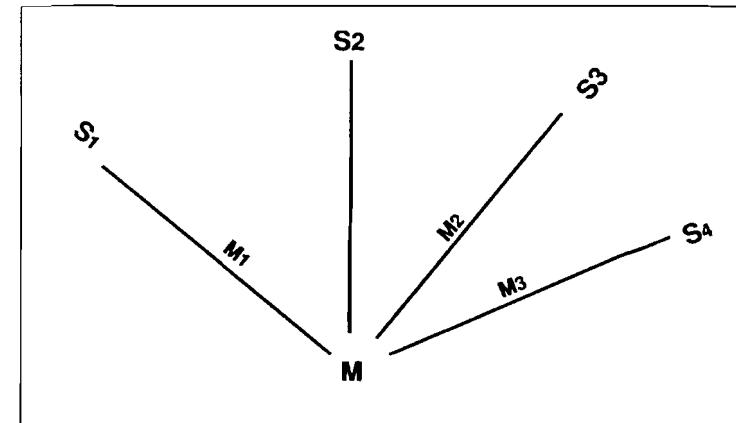
Mais pour autant que cette R-A se conjugue avec une stratégie éducative dans une occurrence maïeutique, on peut se risquer à une schématisation de l'instrument mental ainsi ordonné.

Qu'on se reporte à l'abréviatif ci-dessous et à sa schématisation.

Stratégies = S	Acte	Méthode	Visée
S ¹ de l'objet	inculquer des programmes	didactique	apprendre à entendre
S ² du sujet	accoucher des créativités	maïeutique	apprendre à surprendre
S ³ du trajet	exprimer des expériences	dialogique	apprendre à comprendre
S ⁴ du projet	activer des recherches	synergique	apprendre à entreprendre
<i>Autrement dit :</i>		<i>Attitude de l'éduquant :</i>	
S ¹ : pédagogie de l'inculcation		je donne des cours	
S ² : pédagogie de libération		j'ausculte des recours	
S ³ : pédagogie de l'expression		j'interroge des discours	
S ⁴ : pédagogie de recherche-action		j'accompagne des parcours	

Le tout sous l'accolade : *Entreprendre d'apprendre*, dans tous les sens du terme et en tout cas, sûrement pas dans le sens d'une régression de S² à S¹, mais au contraire en cumulant S¹ + S² dans un S³, lui-même réinvesti en S⁴. Faute de quoi, ce serait retomber dans des pièges similaires à ceux qui ont piégé une alphabétisation fonctionnelle avant « le tournant de Persépolis ».

Et voici le schéma qui peut en ressortir :



M : maïeutique comme conduite générale *d'entraînement mental*

Et disons :

M¹ : maïeutique *d'accouchement mental*

M² : maïeutique *d'accompagnement mental*

M³ : maïeutique *d'acheminement mental*

M¹, M², M³ : ces trois variations maïeutiques sont le thème des trois rubriques suivantes et de leur bricolage : de l'action à la recherche ; la recherche et sa praxis ; de la recherche au retour dans l'action.

1. M¹ - Maïeutique d'accouchement mental ou : de l'action à la recherche, de l'expérience à l'expression

« Quant à mon art d'accoucher, à moi, il a par ailleurs toutes les mêmes propriétés que celui des sages-femmes » ... Que ce fragment du Théétète (cf. *Apprentissage 2*, p. 117) suffise à une justification terminologique.

Justification épistémologique ? Autre fragment, de Gaston Pineau, celui-là, et déjà cité : « L'histoire de vie n'est pas seulement un moyen parmi d'autres, elle est un *moyen privilégié d'autoformation dans la mesure où faire son histoire c'est faire sa vie.* »

C'est-à-dire : face à une stratégie de l'objet = S^1 = stratégie didactique d'inculcation, comment positionner, c'est-à-dire dégager et engager une stratégie du sujet : S^2 = stratégie maïeutique de créativités... ? Réponse : par l'histoire de vie, alias « l'autobiographie raisonnée », voire la « bioscopie ». Réponse incontestable, je le suppose, et contestée, je l'avoue. Même si « privilégiée », elle ne prétend pas être exclusive. Si pour atteindre cette fin — une capacitation heuristiquement ré- ou suractivée —, il est d'autres moyens, bravo !, et que ces moyens soient les bienvenus. Mais si, pour soulever le monde des passivités (celui des réactions d'*inhibition* ou des pures *consommations* culturelles), il faut comme pour Archimède *un point d'appui et un levier*, je suppose (et propose) que le point d'appui est dans un potentiel créatif latent en tout un chacun et que l'histoire de vie dûment instrumentée est ou peut être le levier. Et je le constate, à m'en passer ou à m'en dispenser, je m'abuse et mon levier dérape.

Cela dit : portes et fenêtres ouvertes à tout « *ad libitum* ». Ladite autobiographie — accouchante et accouchée — peut être écrite ou orale, expéditive ou prolongée, solitaire (en face à face) ou en solidarité et au coude à coude (table ronde), plus ou moins ponctuelle ou plus ou moins élaborée. Cette élaboration elle-même peut affiner ou raffiner sur « les personnes de la personne » (décelables par zones de densité), les fléchages horizontaux, verticaux ou transversaux entre ces zones, la ligne de vie, ses fourchettes ou ses arborescences, les alignements en colonnes et surtout les manières selon lesquelles les colonnes se mangent entre elles, les enregistrements ou non, les concaténations entre une autobiographie génératrice de ce projet et un projet régénérateur d'autobiographies. S'agissant enfin de ce projet, son thème n'est pas et ne va pas sans variations selon : ses libellés, son architecture, ses valences mono- ou polyheuristiques, sa mobilisation passionnelle et culturelle, son découpage et profilage, son échafaudage voué — et derechef *ad libitum* — à une pérennité prometteuse, à une promptitude caducité ou à un entre-deux... le tout, soit demeurant à l'état d'un crayonnage soit postulant une finition rédactionnelle.

Du coup, mille et un modes (et résultats) d'accouchement mental. Certains sans contrainte, et sans douleurs, proches d'une spontanéité délectable. D'autres au contraire, difficiles, prolongés, réité-

rés, ingrats. La plupart du temps contrainte au moins partielle et éphémère en tout état de cause. Mais aussi des ratés, ledit accouchement mental s'avérant reptatoire ou évasif, médiocre dans ses souvenirs et donc plafonnant dans ses pressentiments, banal, banalisé, banalisant de bout en bout sans offrir une prise quelconque à une quelconque escalade, et dès lors le projet pseudo-généré en devient informel, déhanché, hirsute, handicapé, exposé aux aléas d'une vitalité languissante ou d'une mortalité infantile... ce qui se présente souvent lorsque — c'est le cas de plusieurs d'entre nous — on opère selon une coopération ou une assistance à moyens pauvres dans des milieux, eux-mêmes, d'infortune, d'indigence, de pénuries conjoncturelles et culturelles.

Cette infortune n'est pas réhivatoire. Elle peut même se trouver paradoxalement inversée. C'est dans un village indien d'une Sierra mexicaine que nous nous étions adonné, pendant un soir, à un « accouchement mental » des plus démunis. Et cependant, aux dernières nouvelles, la méthode a fait souche. « Dans notre Centre, une des activités les plus intéressantes est le "Taller de proyectos personales" où deux Indiens, engagés depuis longtemps dans le processus local et régional, et trois membres de l'équipe travaillent pour leur DUPS, en liaison avec PRAXIS et ITESO. La méthodologie retenue pour l'élaboration de leurs projets de recherches a été celle de l'autobiographie raisonnée, laquelle a donné d'excellents résultats. On a une session collective chaque semaine. Eduardo et moi-même nous assistons à cet atelier. Eduardo a donné un séminaire sur l'autobiographie raisonnée à plusieurs membres de PRAXIS avec un grand succès... » etc. (Lettre de San Miquel Tzinacapan, 1989).

Avec ceux d'ailleurs qui se situent sur cette longueur d'onde, nous aurons à concocter une praxéologie élargie de cet accouchement mental tel qu'il régule la corrélation de S^2 à S^1 et probablement inversement.

2. M^3 - Maïeutique d'accompagnement mental ou : la recherche et sa praxis

Recherche-action : il y a, comme déjà dit, l'inconnue, l'énigme ou le paradoxe de cet incontournable trait d'union. L'idéal type est celui d'un acteur en opération devenant auteur de la recherche. Mais, même dans ce cas idéal et limité, ledit acteur — ou personne-projet — ne s'en adonne pas moins à une recherche assistée ou accompagnée par, disons — faute de mieux —, une « personne-ressource », et ce dans un exercice maïeutique.

Autrefois, lors d'un autre Dijon, nous avons tourné autour des « Nouveaux métiers en éducation des adultes ». Nouveau métier en effet que cette pratique du « maïeuticien » auprès de l'auteur-acteur ou acteur-auteur. Que si ce terme agace ou déconcerte, alors redisons équivalement « personne-ressource » ou alors parlons ou reparlons de ce qu'on baptisera *ad libitum* : un tutorat, un parrainage, une direction d'études, une auscultation-consultation, un appui clinique, une facilitation, une catalyse, une assistance ou un accompagnement d'un parcours, etc. A Rennes, et de guerre lasse, l'équipe aura fini par adopter le label de « coopérateur de recherche ».

Ces précautions, ingéniosités ou tergiversations terminologiques, correspondent à une situation — et un défi — d'équilibrisme entre deux rôles et en l'occurrence deux personnes — personne-projet + personne-ressource — ainsi cooptés pour, durablement, pédaler en tandem. L'une — la P-P — a contracté *sur un domaine* qui est sien une familiarité, une pénétration, une osmose telles que non seulement elle s'identifie avec ses tenants et ses aboutissants, mais que sa mémoire, sa conscience, voire son imagination, en sont prégnantes et même imprégnées non seulement langagièrement mais parfois linguistiquement. L'autre — la P-R — étant étrangère, novice ou surplombante devant un tel domaine, détient, par contre, une maîtrise, et pourquoi pas un magistère *dans les méthodes* requises pour le traiter après s'en être distancié et avant de le formaliser ; car certaines méthodes doivent être distillées et instillées dans le domaine, son champ opératoire et le labourage de ce champ. Elles vont de la documentation à la rédaction et à la présentation en passant par : les fouilles documentaires, les catégories de conceptualisation, les normes d'investigation (qualitative ou quantitative), les règles d'argumentation, des repères d'ordonnement, et pourquoi pas une rhétorique, une grammaire, une stylistique moyennant lesquelles fond et forme s'ajustent dans une œuvre de science qui n'omettrait pas d'être un ouvrage d'art.

Et donc pour cette maïeutique d'accompagnement mental — et la praxis de cette recherche spécialisée —, une configuration de quelque chose comme « une recherche permanente » analogue, apparentée, assimilable à une extension de l'éducation permanente et donc ressortissante aux postulats de celle-ci, tels que stipulés par l'UNESCO à Nairobi en 1976. Axiome clef : « *Les relations entre l'adulte en formation (P-P) et l'éducateur adulte (P-R) devraient s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération.* » Autrement dit : côté P-P et son domaine : « *Reconnaître que chaque adulte — en vertu de son expérience vécue — est porteur d'une cul-*

ture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe. » Additivement ou/et redite, côté P-R : « *La réalisation d'un tel objectif passe par la création de situations permettant à l'adulte de choisir parmi une variété d'actions éducatives, dont il aura contribué à définir les objectifs et les contenus, celles qui répondent le mieux à ses besoins.* » Enfin une intermédiation précisée : « *Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion.* »

A vue de paysage, nos DHEPS auront eu du moins un double avantage :

— celui de s'inscrire et s'enraciner dans un emploi antécédent et donc, comme l'avance UNESCO-Nairobi, « dans l'expérience que procure le travail », « l'expérience acquise dans le cadre des responsabilités... professionnelles » ;

— celui, après et moyennant parcours : soit de moduler l'emploi par une surqualification ou une promotion ; soit, plus rarement, de cautionner insertion ou reconversion dans l'emploi ; soit, du fait de quelques oiseaux rares, à initier ou corroborer une création d'emploi(s) par une création d'entreprise.

Ces oiseaux rares balisent les chemins d'une grande mutation ergonomique. Celle-ci ne correspond-elle pas d'ailleurs aux vocations d'une économie sociale avec laquelle les « pratiques sociales » de nos DHEPS s'avèrent en connivence et même en cousinage. Chaque fois que je replonge dans les archives, je m'émerveille des créativités populaires ayant fleuri et fructifié dans ce secteur.

Si, internationalement parlant, j'avais à positionner notre DHEPS, j'inclinerais — c'est un conditionnel — à pondérer son équivalence académique en termes de studiosités universitaires, en honorant les compétences à inclure *en termes de créativités tous azimuts*, autrement dit, à solliciter les arcs-boutants entre la prestation *réactionnelle* manifestée et, disons, les performances *transactionnelles* consécutives, transactions tamisées et tréfilées selon des paramètres de fiabilité, de factibilité et de fertilité (19).

19. Deux cautions UNESCO : J. GUITON, *De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences*. Procédure et pratiques courantes, Voies nouvelles, 1977 ; G. WILLIAMS, *Vers l'éducation permanente*. Un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur, 1978.

3. M³ - Maïeutique d'acheminement mental ou : de la recherche au retour dans l'action

Cette M³ greffée sur une stratégie du projet, ce projet, en termes de réinvestissement dans l'action, ce réinvestissement aspiré par les béances... et les urgences de l'emploi... sont autant de modules tard venus dans l'ajustement des parcours, ou du moins dans l'expérience qui fut mienne... à la vie longue.

J'en suis personnellement à m'interroger sur le bien-fondé des académismes doctorants ou doctoraux qui m'ont mobilisé et peut-être immobilisé. Plutôt que les scientificités postulées ou prétendues, je m'inquiète des arts et métiers qui attendent l'ingéniosité, l'ingénierie, la génialité d'un ingénieur ès développements, ès créativités, ès innovations, ès Arbeitgeber, ès victoires, fussent-elles menues, mais topiques, pour des survivances alternativement ou simultanément nécessaires, contre les exclusions culturelles ou des béances d'emplois, à contre-courant des entropies, au fil d'espérances activées ou réactivées. Nous fait défaut une praxéologie, laquelle davantage qu'une sociologie de l'action serait une actionnalisation de la sociologie... ou d'autres logies d'ailleurs, dans des maîtrises de conception, de décision, d'instrumentation, de fécondation ou de fertilisation croisées...

Du coup, je remue ce fer dans ma blessure en relisant Marcel Mauss : « *Il y a en effet tout un domaine à mi-chemin de l'action et de la science dans la région de la pratique rationnelle où le sociologue peut et doit s'aventurer* » (sic). Pour ne pas endurer des mésaventures, n'ai-je pas, n'avons-nous pas gommé ce devoir d'aventure ? Il convient, disait Mauss derechef, « *d'être prêt pour sauter ce dangereux pas : le vide qui s'étend de la science sociale à la direction de l'action* »... Faute de sauter ce pas, combler ce vide, courir ou encourir cette aventure, un DHEPS qui était, en ce sens, une innovation, ne succomberait-il pas aux tentations d'un subterfuge ? Le dhepsien peut devenir docte, disert, prolix, habile dans le dire, le lire et l'écrire... Mais en sera-t-il plus sportivement champion dans le faire, le vivre et l'être ? A-t-il trouvé et retrouvé les chemins du retour dans l'action génératrice d'activités, d'agences, d'acteurs et des mille et une manières d'y cheminer ? Ne me dites pas que c'est là un métier banal d'impresario ou de manager ! Ou alors dites-moi ce qui en tiendra lieu pour des vocations de pionniers trouvant à s'accomplir et donnant leur plein dans les arts et métiers de champions. Champions du droit d'apprendre, sur lequel je voudrais terminer.

Tout se passe comme si l'exercice nous enrôlait dans une virevolte : non seulement du fait que les personnes-partenaires — P-P et P-R — en sont à s'interpénétrer donc à jouer ou simuler l'intervention des rôles, mais aussi et surtout du fait que le projet — scellé et soudé par le trait d'union — navigue, roulis et tangage emmêlés, en penchant tantôt versant recherches et anatomie des méthodes, et tantôt action et physiologie des domaines.

C'est même là l'essentiel du S³ : une objectivité qui renonce à s'injecter autoritairement et doctrinairement ; une subjectivité qui se dispense de demeurer nombriliste ou devenir exorbitante... Et inversement : du savoir objectif interrogé, parfois interpellé par des créativités surprenantes ; et aussi ou/et surtout des créativités particulières tamisées ou tréfilées par des savoirs universels, universalisants et en ce sens universitaires : pour autant, vaccinées contre auto-récitations, auto-sublimations ou auto-dégurgitations.

Renfort et reconfort : des arrivages en ethno-méthodologie : « Prendre en compte le point de vue des acteurs, quel que soit l'objet d'étude. » « Les faits sociaux ne sont pas des choses mais des accomplissements pratiqués ». « En un mot, l'acteur agit-il ou est-il agit ? » Autrement dit et nous l'avions souvent redit : l'acteur parle-t-il ou est-il parlé ?... Et si, décidément il parle : Qui parle ? D'où parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? Comment en parle-t-il ? Pour quoi et pourquoi il en parle ? C'est à peu près la ritournelle des questions affûtées par cette maïeutique d'accompagnement. Mais c'est l'acteur qui est et qui doit être l'auteur des réponses.

*
* *

Nos prochaines années vont être tourmentées par la gravité, l'urgence, la sommation des corrélations à établir ou rétablir entre les formations et les emplois. Voici plusieurs années déjà, à CICOPA-I (Rome 1978), un expert BIT avait tiré la sonnette d'alarme : à l'horizon 2000, plus d'un milliard de sans-emplois. Selon plusieurs syndromes, après avoir sonné l'alarme, voici que sonnent le glas et le tocsin : le glas sur des formations infructueuses pour des emplois à obtenir ; le tocsin sur des emplois qui, ou bien inexorablement disparaissent sans qu'apparaissent relais ou relèves, ou bien pathétiquement demeurent béants sans que leur corresponde une formation adéquate. Selon les injonctions du BIT, la menace de cet horizon

2 000 plane majoritairement sur les pays en développement et pèse prioritairement sur leurs jeunes classes d'âge. Les accréditations universitaires classiques, si elle le diminuent, ne suffisent plus à conjurer le risque. Temps décidément révolus que ceux où la détention d'un galon universitaire garantissait insertion et indexation dans une fonction publique : celle-ci en est plutôt à se dégraisser ou à s'évider, car ni l'endettement extérieur ni la fiscalité interne ne sauraient supporter l'inflation de ses coûts. Frustrées, des populations étudiantes récriminent ; les pouvoirs publics improvisent des alternatives prometteuses ou bâclées et, aux manifestations qui s'enveniment, ripostent par des mesures de rétorsion. Le Nord-Nord n'est pas exempt de ces turbulences. Et de fil en aiguille, de traitement social en prothèse économique, nous en sommes tous et peu ou prou à adjurer : donnez-nous des formations propices à la création de telles entreprises. A Bamako, à Dakar, à Rabat, à Abidjan — nonobstant rumeurs dans l'Hexagone — se propage cette adjuration. Et elle n'est pas absurde au Nord-Nord. Ni à l'Ouest : nous l'avons appris. Ni à l'Est : nous allons l'apprendre...

POSTFACE

Parcours sur parcours

« Il est évident que tout culte de possession nécessite l'existence de non-possédés ; il faudrait dire — malheureusement le mot n'existe pas en français — de non-possédables »

Roger BASTIDE, *Le sacré sauvage*.

« Dieu merci, Dieu n'existe pas. Mais si, que Dieu nous en préserve, Dieu existait tout de même ! »

Proverbe russe.

Dans le jargon de notre équipée, nous avons — à tout va — nommé « parcours » le trajet qui a pour source les premiers balbutiements d'une autobiographie plus ou moins « raisonnée » et pour embouchure la livraison de son produit sous la forme d'une « recherche-action » générée par et régénérant cette autobiographie, moyennant escorte du trajet par un groupe « collégial » ou « collégialisant », et accession à un projet catalyseur de « créativités » et injecteur de « scientificité ». Autant de termes entre guillemets fourbis dans la spontanéité de nos transactions.

C'est certain, comme l'assurait Michel Foucault : « Les mots en savent plus long que nous sur les choses. » Et toute spontanée, voire irréfléchie qu'elle ait pu être, l'adoption de tels mots n'aura pas été innocente. D'aucuns pourront épiloguer sur leurs éventuelles culpabilités sémantiques. Qu'il nous suffise pour les attester de les avoir testés pratiquement, voire praxéologiquement, dans des expériences obstinément réitérées et des péripéties singulièrement partagées : expériences et péripéties dont des albums circonstanciés vont à peu près restituer et la chaîne et la trame.

Je boucle cette postface au tournant d'une décennie (1980-1990) après avoir soutiré les pages qui précèdent à un stock rédactionnel produit dans le vif des années précédentes et dans un champ Nord-Sud où s'évertuent ici et là, et un peu partout, des « préposés » et des « partenaires ».

Des *parcours* s'y équipent dans des *concours* et ceux-ci comme ceux-là s'arc-boutent sur des *recours* demandés à et offerts par une triple banque : de personnes-ressources, une cascade de navettes, un corpus de données.

S'y déploient ou s'y redéplient en stratégie d'éducation alternative un fil directeur en autobiographies raisonnées (ch. I) ; l'instrumentation d'icelle (ch. II) ; une polarisation sur et par une recherche-action (ch. III) ; un équilibrage dans une autoproduction équipée (ch. IV) et emmêlements ou démêlés dans le labyrinthe des situations éducatives (ch. V).

Le tout s'insère, s'encadre, se positionne *et* dans la rétrospective *et* dans la prospective de *créativités solidaires* configurées en et configurant *sinon* une « université alternative » *du moins* une « alternative universitaire ». Rétrospective et prospective déjà restituées ailleurs (1) et la susdite alternative étant obtenue par des réseaux et les « interréseautage ».

Nous avons toujours évoqué (je serais tenté d'écrire « adorçisé ») cette UCI comme un réseau et même comme un réseau de réseaux apparenté à l'« Invisible College » ou à l'« Open University » de nos collègues anglo-saxons. Et même d'un réseau « en couronne » plutôt qu'en « étoile » (2) ou, pour parler comme Maurice Parodi, de « modèle orchestral » plutôt que de modèle « télégraphique » (3). La coopérativité de cette université et son internationalité n'en demandaient pas moins.

C'est après coup, ici également, que notre discours aura été corroboré par nos lectures. Deux en particulier.

Celle de Gareth Williams, sur l'éducation permanente dans les établissements de l'enseignement supérieur :

« *Le schéma idéal d'éducation permanente* devrait être un réseau très complexe d'itinéraires menant de tous les points de départ pos-

1. *Opération UCI. Itinérante et saisonnière : une université alternative (1978-1984)*, ASSCOD 68 et Cahier UCI n° 1.

2. Cf. « Têlénouvelles de l'UCI. *En couronne* plutôt qu'en étoile », ASSCOD 56, 1981, p. 3-4.

3. M. PARODI, « Fonctions universitaires et communication sociale », ASSCOD 61, 1982, p. 84-90.

sibles, en termes d'instruction acquise, à toutes les étapes intermédiaires et à tous les points d'arrivée concevables. De cette façon, tout individu, quelle que soit sa position de départ, pourrait, en suivant le chemin approprié, parvenir à n'importe quel autre point du réseau (4). »

Celle de Johan Galtung, à partir de son utopie d'une « université flottante » :

« *D'aucuns ont proposé d'en tirer les conclusions qui s'imposent et d'installer une université transnationale à bord de navires. Ceux-ci circuleraient à travers le monde ; ils seraient transterritoriaux et transnationaux tout à la fois ! C'est, parmi d'autres, une solution intéressante qui résoudrait l'asymétrie inhérente à l'existence d'un pays hôte ; c'est toutefois une solution artificielle, qui ne s'inscrit pas dans un environnement où les choses seraient à l'épreuve immédiate d'une pratique humaine réelle et concrète, comportant tout un jeu d'actions réciproques...*

« *Mon propos est de parvenir à une solution symétrique, s'ajoutant à la tentative d'"universités flottantes" transterritoriales : on se représentera une université transnationale comme une multiplicité de campus, dispersés ça et là, formant un réseau, chacun remplissant un certain rôle, conformément à certaines règles et obligations, de sorte que le cours qui ne peut être donné dans le pays X... puisse l'être dans le pays Y...* En d'autres termes, ce n'est pas un lieu en particulier, mais le réseau lui-même qui constitue l'université transnationale (5) ... »

*
* *

Ce tricotage d'un réseau, voire d'un réseau de réseaux, peut paraître acrobatique et pour autant aléatoire. Il n'en est rien. J'en vérifie la souplesse et la simplicité sinon chaque jour du moins chaque semaine, chaque mois, chaque trimestre ou chaque année.

Il y suffit de :

— comme le disait A. Hirschmann, « prendre les décisions requises en nombre requis à la vitesse requise », ce qui, selon lui,

4. G. WILLIAMS, *Vers l'éducation permanente. Un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur*, UNESCO, coll. « Le développement de l'enseignement supérieur », 1978, p. 86.

5. G. GALTUNG, « Structure et fonction des universités transnationales », *Perspectives*, X, 1980, p. 405-406, 409.

serait la rareté de base (*base scarcity*) dans toutes opérations de développements ;

— pour ce faire, se situer dans un comportement « entrepreneurial » plutôt qu'administratif ou *a fortiori* bureaucratique ;

— obtenir des équipes et des équipées *responsabilisées*, chacun appréciant de donner son plein dans un plein emploi et solitairement et solidairement ;

— cultiver la sportivité des technologies appropriées ; y compris des techniques du corps, sans instruments ou avec un minimum-optimum d'instruments, comme le voulait Marcel Mauss ; et y compris les techniques de l'esprit qui leur sont apparentées (6) ;

— ne ménager ni son temps ni sa peine et donc tempérer l'économie du *gain* par une économie du *don* ;

— vivre *pour* plutôt que vivre *de* l'opération conjointe : ce qui seul fera courir les militances ;

— interconnecter, selon la consigne piagétiste, l'obligation de *réussir* et la volonté de *comprendre* (7) ;

— se faufiler entre les pétrifications du cristal même si elles sont étincelantes et les volutes de la fumée surtout si elles deviennent envahissantes (8) ;

— surpasser les routines de la reproduction et repérer les brèches par où faire passer les autoproductions ;

— trouver les biais par lesquels opérer et coopérer pour s'accomplir, comme on disait au Moyen Age : *tuto, cito et jucunde*, c'est-à-dire avec sûreté, avec vélocité, avec félicité.

Avec sûreté : donc une méthode qui équipe, élucide, harnache, consciencise en reconstituant une mémoire dans une imagination et même une « imaginaction ».

Avec vélocité : que cela ne traîne pas car ne doit pas traîner, du fait même de la concaténation entre une recherche et une action. L'essentiel est que l'auscultation-consultation initiale, prestement accomplie, enchaîne dans la foulée sur une première implication. C'était le principe de Blondel dans sa parabole de la lanterne et du

6. H. D., *Apprentissage 2*, Préface, « Des techniques du corps aux techniques de l'esprit » (p. 7-11).

7. J. PIAGET, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974 et son axiome « 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 », p. 237, *jam cit.*

8. Cf. H. ATLAN, *Entre le cristal et la fumée*, *op. jam cit.*

halo : il suffit que la lanterne projette un premier halo pour faire un premier pas et il suffit de ce pas pour que la lanterne projette derechef un autre halo ; à quoi bon épiloguer et gesticuler si on fait du surplace ?

Avec félicité : ce qui manque rarement de se produire lorsque, initialement, le parcours se *noue* et que, finalement, il se *dénoue*. C'est alors, et entre autres « profits », que la félicité génère même quelque chose comme une festivité : celle du sourire solitaire lorsque se débusque une autobiographie génératrice d'un projet ; celle d'une réjouissance solidaire lorsque se concélebre la performance d'un projet désormais régénérateur d'une telle autobiographie. Un plaisir « composé » ainsi que le voulait Fourier.

A me plonger et à me replonger dans de tels exercices partagés, c'est après coup seulement que j'ai pu saluer les corroborations de Gareth Williams et de Johan Galtung : avec celui-ci du moins nous avons pu passagèrement et fructueusement échanger nos « utopies concrètes » d'une université-réseau, utopies parallèles ou discrètement interférentes. C'est après coup également que j'ai pu compulsiver leçons de choses, d'idées et de mots, offertes par des collègues théoriciens et praticiens des histoires ou récits de vie, des stratégies éducatives ou des recherches-actions. En particulier et entre autres :

Franco Ferrarotti (9), avec qui un échange a été raté lors d'un colloque parisien récent ; G. Pineau avec qui, décidément, l'échange se poursuit (*cf. supra* ch. III) (10) ; Jean Poirier (11), avec lequel l'échange s'était amorcé (pour une « Pléiade » sur l'utopie) mais ne s'est pas encore réamorcé entre les procédures de ses récits et les instruments de nos autobiographies raisonnées ; Gilles Ferry (12), et à travers lui Jean Dubost (13), à partir d'un séminaire sur la recherche-action à l'université de Nanterre ; R. Daval et son irrem-

9. F. FERRAROTTI, *Histoire et histoires de vie*. La méthode biographique dans les Sciences sociales, Paris, Libr. Le Méridien, 1983, 196 p., préf. de G. Balandier, guide bibliogr. p. 101-143.

10. *Produire sa vie*. *Op. jam cit.* Précédé de *Vie des Histoires de vie*, Montréal, 1980.

11. J. POIRIER et al., *Les récits de vie*. Théorie et pratique, Paris, PUF, coll. « Le sociologue », 1983.

12. G. FERRY et Ch. BLOUET-CHAPIRO, *Le psychosociologue dans la classe*, Paris, Dunod, 1984, 120 p.

13. J. DUBOST, *De la recherche-action à l'analyse sociale*. Introduction à une théorie des pratiques d'intervention psychosociologique et sociologique, Paris, Nanterre, thèse de doctorat d'État, 1983. Et *Intervention psychosociologique*, Paris, PUF, 1987.

plaçable introduction à ce qui pourrait, devrait devenir une praxéologie (14).

A cet ouvrage, et pour en terminer, il manque d'avoir répondu à une question parfois posée : autobiographies *raisonnées*, parcours *raisonnés*... raisonnés, raisonnés... qu'est-ce à dire ? Et de quoi s'agit-il ?

D'abord d'exclure les exercices dans lesquels « le raisonnement a banni la raison » à force de sophistications, de logorrhées, d'arguments fallacieux, à force d'être ou quantitativement constipés ou qualitativement diarrhéiques.

Ensuite inclure un équilibre entre les « logies » quelles qu'elles soient — psycho, socio, anthropo, etc. — et surtout leurs « logues » et leur souci des *formes*, d'une part ; et, d'autre part, ce qu'il y a d'« urgie » — et pourquoi pas de liturgie ? — dans une maïeutique accoucheuse de *forces* : la force du « démon » — démiurgie ? — ou du « dieu » — théurgie ? — comme le voulait Socrate.

Équilibre à l'instar des cultes de transe et de leur matrice retrouvée par Roger Bastide (15). Certes, des « fils » et des « filles » des dieux (16), ceux ou celles dans lesquels les dieux descendent pour les posséder ; mais aussi des « servants » et « servantes » de ces dieux et qui, eux ou elles, sont non seulement « non possédés » mais « non possédables » et qui interviendront pour rappeler à l'ordre « si le dieu en vient à dépasser les limites permises ».

A cette comparaison, un intervenant sourcilleux m'a un jour objecté... : « Les dieux et les démons ! Vous en revenez aux ténèbres du Moyen Age et il y a beau temps qu'un esprit progressiste a liquidé de telles réminiscences. » J'ai répondu.

D'abord en commentant un tantinet le cas inoubliable du cher Monsieur Homais.

14. R. DAVAL, *Logique de l'action individuelle*, Paris, PUF, 1981 (en particulier sur la genèse de la « praxéologie » — le mot et la chose —, à travers A. Espinas, L. Von Mises, T. Kotarbinski).

15. R. BASTIDE, *Le Sacré sauvage* et autres essais, Paris, Payot, 1975.

16. « Dieux décelables également dans leurs présences-absences en « utopies ». H.D., *Les Dieux rêvés*. Théismes et athéismes en utopie. Paris, Desclée, coll. « L'athéisme interrogé », 1972.

Ensuite en le renvoyant à H. Atlan (17), y compris sur les raisons d'avoir subtilement tort et sur les torts d'avoir prétendument raison.

Enfin en paraphrasant le proverbe russe que je viens de citer en exergerie : « Dieu merci, les dieux et les déesses ou les démons n'existent pas... mais si, que Dieu nous en préserve, ils existaient tout de même...!!!

C'est que s'agissant de l'Éducation comme démarche culturelle, elle ne cesse d'être prégnante d'une conduite *initiatrice* et en ce sens « culturelle ». Chaque fois que commence un « traitement » il y a cette éventualité d'un « démon » socratique ou d'un « dieu lare » à respecter ; d'une Dame Émotion, d'un Señor Eldorado, d'un Père Noël à débusquer ; d'un Mozart enfant à ne pas écraser ; d'un championnat ou d'une performance à accompagner ; d'un défi à relever ; d'un gros lot à tirer ; d'une créativité à sauver ; et d'un miracle à obtenir.

On en est à escompter une chance, cette autre dénomination de la grâce. Même si, et surtout si, cette *chance*, on la quête en tournant autour, en vain et dans le vide. Histoire de Romain Gary : celle d'un « petit vieux » genre souris, en pardessus râpé. Il tourne dans les bistrotts du Quartier Latin pour y présenter à la caisse son dixième de loterie... Au premier bistrot : « Il n'est pas sorti votre dixième, vous n'avez pas gagné... » ...Au deuxième : « Il est perdant votre numéro, il n'est pas sorti... » ... Quand on lui dit dans un tabac puis dans un autre que son numéro est perdant, mon bonhomme reprend son billet et va dans un troisième tabac, et puis un quatrième : « *des fois qu'il y aurait un miracle...* » et que malgré tout il serait gagnant. *Il n'y a pas de création sans ça... Et la création c'est partout ... et ça se passe tout le temps* (18)...

En tout état de cause, si « entreprendre d'apprendre » n'est pas encore *le fait* miraculeux d'un « à chacun sa chance », il est, en justice, *le droit*, stipulé et détaillé par l'UNESCO, comme corollaire et même coextensif aux Droits de l'homme, comme citoyen d'une société éducative. Le « que faire ? » est acquis. Il s'agissait ici et seulement d'un « comment faire ? »... entre autres ...

17. H. ATLAN, *A tort et à raison*. Intercritique de la science et du mythe, Paris, Seuil, 1986.

18. R. GARY, *La nuit sera calme*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », p. 344-345.

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Nos prédécesseurs ont déjà établi des bibliographies extensives. G. Pineau et G. R. Bogert (*op. jam cit.*) épinglent 140 références en finale de leur tome 2, p. 267-288. Avant eux, J. Poirier et S. Clapier-Valladon (PUF, 1983) en avaient aligné plus de 260. La même année (1983), notre UCI d'Ottawa en avait fourbi plusieurs stocks, minoritairement sur l'autobiographie raisonnée, majoritairement sur la recherche-action. Et de 1959 à 1990, 90 livraisons d'ASSCOD auront cumulé un gisement spécifique sur lequel on va revenir.

Mais pour s'en tenir ici à des « suggestions », la présente bibliographie comporte seulement deux items :

- I. Indicatif d'un corpus (corpus H.D.)
- II. Index des auteurs cités dans le présent volume

I

INDICATIF D'UN CORPUS (CORPUS H.D.)

1. Ouvrages personnels

- *Apprentissage 1. Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, éd. Ouvrières, 1971, 200 p. (préface de Roland Barthes).
- *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativité solidaires*. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs, éd. Ouvrières, 1978, 302 p.
- « De l'éducation permanente à une recherche permanente. Mémoire », in ASSCOD 52-53, 1980, 162 p.
- *Rapport intérimaire sur la convention entre le secrétariat d'État et la Formation professionnelle et le Collège coopératif auprès de l'EHESS*, janvier 1980, 28 + 13 p.

- *Étude-action portant sur la mise en place dans le cadre de l'éducation permanente d'un réseau interuniversitaire pour la formation en sciences sociales du développement*. Mémoire pour le secrétariat d'État à la Formation professionnelle, juillet 1980, 175 p.
- *Opération UCI. Itinérante et saisonnière : une université coopérative internationale*, Cahier UCI n°1 (ex-ASSCOD 68, 1984, 124 p.).
- *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*; Document UCI n° 1, Québec et Ottawa, 1984, 125 p.
- *Une coopérative de recherche-développement*. ABRAAD : Association burkinabé de recherche-action et d'auto-formation pour le développement, Québec-Ottawa, Document UCI n° 2, 1984, 172 p. (coll. G. Bédard).
- *GIS-RHEPS. Rapports d'activités afférentes au contrat de programme associant le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Recherche et de la Technologie. Rapport Nord-Sud*. 1985, 40 p.
- *Anamnèses. Lettres ouvertes d'un passant à des passagers en transit*, in ASSCOD 90, 1989 et Cahier BHES, 128 p.
- *Anamnèses 1 : Souvenirs d'espérances*, BECC, 1990, 56 p.
- *Anamnèses 2 : Le Projet coopératif. Projets de souvenirs. Souvenirs de projets*, BECC, 1990, 72 p.
- *Anamnèses 3 : Histoires de vies en histoires d'entreprises et réciproquement*; BECC, 1990, 76 p.
- *Anamnèses 4 : Des républiques d'enfants à des universités en compagnonnages*; BECC, 1990, 72 p.

2. Ouvrages collectifs

Coordination ou/et contributions rédactionnelles

- 1978 UCI *D'utopies écrites en utopies pratiquantes*, ASSCOD 43, 1978, 124 p.
Éducation et développement en Afrique occidentale, ASSCOD 44, 1978, 118 p.
- 1980 PARIS *Itinérances d'une collégialité. Du Collège coopératif parisien à une Université coopérative internationale*, ASSCOD 52-53, 1980, 162 p.

- RIO *Universidade e o Mundo de Trabalho*, Fondation G. Vargas, 1981, 65 p.
- 1981 NANTES *De l'éducation coopérative aux coopératives d'éducation*, UCI de Printemps 1981, 201 p.
- CHICOUTIMI *Actes du colloque Recherche-action*, UQUAC, 1981, 254 p.
- 1982 DIJON *La recherche-action : approches opératoires et coopératives*, Dijon, ENSSA-CCRAD.B, 1984, environ 280 p.
- 1983 OTTAWA *Communications éducatives et développements coopératifs Nord-Sud*, Ottawa-IDIC, 1984, 388 p.
- 1984 LIMA L. Gerardo Cardenas et F. B. Dominguez. *Un Método de autoformación participante o el Método Desroche*, Instituto peruano de Economía social, 1984, 78 p.
- KIGALI *Formation paysanne. Formation coopérative. Alphabétisation fonctionnelle*, UCI d'Hiver-IWACU, ASSCOD 69-70, 1985, 274 p. (Actes UCI).
- 1985 MÉMOIRES Nord-Sud *Personnes-projets en recherche-action*. D'un mémoire Nord à des recherches Sud, ASSCOD 73, 1985, 132 p.
Tiré à part, Cahier UCI n°5 : *Quatre autobiographies capverdiennes*.
- 1986 LA RÉUNION *Ateliers de créativité et culture d'entreprise*, ASSCOD 78, 1986, 142 p.
- 1987 CAP-VERT *AMD : Arts et métiers des développements*, ASSCOD 80, 1987 et Cahiers UCI n°11, 114 p.
- 1988 ASSCOD *Vers une éthique coopérative. Principes, valeurs et patrimoines*, Cahier BHES, 1988, 2, 118 p.
- 1989 NORD-SUD *ADCOP. L'administration coopérative et ses problèmes de transfert en Afrique sud-saharienne. Approche anthologique*, Cahier SSAD, 1989, n°2, 100 p. (ex-ASSCOD 87).

RHEPS *Le RHEPS : Réseau des Hautes études des pratiques sociales*, Cahier RHEPS n°2, 1989, 144 p. (ex-ASSCOD 89) (« l'archipel collégial parisien » p. 119-142).

3. Articles et contributions

« Sciences sociales, action coopérative et développement culturel », *ASSCOD* 3, 1958, p. 3-8.

« Sous-développement et sous-enseignement. Note sur quelques colloques récents », *ASSCOD* 7, 1960, p. 5-34.

« L'Éducation permanente et ses concepts périphériques », *ASSCOD* 32, 1972, p. 3-6 (préface à P. Richard et P. Paquet, éd. Cujas, 1973).

In « La formation permanente. Idée neuve, idée fausse : l'origine utopique », *Esprit*, 1974, 10, p. 337-366.

Les « logies » et les « urgies ». Document du labo de Psycho-sociale à Paris VII, 1975, 48 p. (en coll. avec J.P. Deconchy).

« Alphabétisation et scolarisation. Stratégies comparées », *ASSCOD* 44, 1978, p. 43-76.

« Considérations et reconsidérations sur les péripéties d'une université alternative », *ASSCOD* 45, 1975, p. 92-122.

« Au fil du désir. D'une sociologie de l'utopie à une sociologie de l'expérience » in *L'Autre et l'Ailleurs*. Hommage à Roger Bastide. Paris, 1976, p. 233-247.

« La recherche et l'action. Vers une nouvelle sociologie ? », *ASSCOD* 48, 1979, p. 107-120.

« Armés d'une ardente patience », *ASSCOD* 50, 1979, p. 13-19.

« Culture coopérative et facultés des âges », *ASSCOD* 54, 1980, p. 3-4.

« Une recherche permanente par une autoformation volontaire et assistée » in *Entreprise et formation permanente*, 72, 1980, p. 64-67.

« Université alternative comme utopie concrète » in *Recherche-Pédagogie-Culture*, 49, 1980, p. 30-43.

« Les auteurs et les acteurs. La recherche-coopérative comme recherche-action », *ASSCOD* 59, 1982, p. 30-64.

« Comprendre et agir », *ASSCOD* 59, 1983, p. 1-3.

« I. Pour une nouvelle pratique de la recherche. II. Pour une nouvelle définition de l'enseignement supérieur. III. Pour une école nationale en forme de réseau pluri-régional », *ASSCOD* 61, 1982, p. 91-100.

« La méthodologie d'un groupe en vue d'une écriture collective » in André Morin (ed.) *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*. Chicoutimi, G. Morin, 1984, p. 44-50.

« Écrire ou ne pas écrire ». Postface à B. Dobiecki, *Composer par écrit*, éd. Ouvrières, 1984, p. 158-162.

« Mémoire et pressentiment : une méthodologie UCI », *ASSCOD* 73, 1985, p. 1-7.

« De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement des projets », *ASSCOD* 73, 1985, p. 10-52.

« Maïeutique et recherche-action », *Cahiers du RHEPS*, n°2, 1988, p. 3-15.

« L'éducation à la démocratie industrielle », *ASSCOD* 85, 1988, p. 271-277.

« L'Éducation permanente aux horizons de l'Utopie » in : « L'Éducation permanente vingt ans après », *Éducation permanente*, 98, 1989, p. 73-88.

« S'apprendre à se comprendre » in *Cahiers du RHEPS*, n°3, 1989-1990.

« Maïeutique et recherche-action. Connotations sur quelques scénarios en formations expérientielles » in *Actes du RIFREP*, 1990.

Cette vingtaine d'articles ne comprend :

- ni les canevas apposés à l'accompagnement du Collège coopératif ;
- ni les apostrophes conjointes à l'élaboration du Réseau (RHEPS) ;
- ni les trop nombreuses notules dédiées aux déroulements UCI ;
- ni les recensions : notes de lectures (= 275) mentionnées dans le gisement *ASSCOD*, cf. *infra gisements*.

4. Gisements

1. *Gisement N'UCI = Nouvelles de l'UCI*

De périodicités irrégulières, mais entre cinq et dix livraisons annuelles sous forme de mini-cahiers en général de huit pages, ces « nouvelles » ont été publiées entre mars 1981 et octobre 1988, soit un total de 65 livraisons pour une moyenne de huit pages = environ un peu plus de 500 pages (rédactions H.D.) acheminées à un cercle de trois à 500 correspondants. Ce septennat (1981-1988) correspond à une phase pendant laquelle l'expérience éducative avait dépassé sa phase de décollage pour accéder à un régime de croisière.

2. *Gisement ASSCOD = Archives de sciences sociales de la coopération et du développement*

A s'en tenir aux seuls articles ou/et recensions publiés dans cette série, et donc à se limiter aux titres concernant les thèmes du présent ouvrage, un traitement informatique a été avancé par Paulin Desroche : *Stratégies éducatives en formation des adultes. Bibliographie des articles et recensions d'ouvrages parus in ASSCOD - 1959-1988* (nos 1-88) : t. 1, 62 p ; t. 2, 143 p. (recherche documentaire sponsorisée par l'AFPA).

Nombre d'articles : 217
 Nombre de recensions : 275 (notes de lectures H. D.)

Tris : par années et livraisons ; par concernements géographiques ; par corrélations avec : Économie sociale, UCI, formation professionnelle ; alphabétisation ; recherche-action ; autobiographies raisonnées. Ce document peut être consulté ou obtenu à BHES.

5. Archives et patrimoines

La même BHES gère archives et patrimoines documentaires afférents à un fonds H.D. : ouvrages manuscrits, rapports inédits, esquisses rédactionnelles, correspondances, et journaux de voyages... et en l'occurrence, peut-être surtout, rapports de soutenance ou de présoutenances. Un septénaire de tels rapports a été publié au titre d'un échantillon pour ces « écritures de thèses » ; cf. ASSCOD 75, 1986, p. 135-180. Sur le millier de volumes ainsi archivés (thèses, mémoires de maîtrise, d'EHESS, ou DHEPS), on peut esti-

mer que 1/4 concernerait les stratégies éducatives, mais la conservation de leurs rapports s'avère irrégulière ou encore dispersée.

Par contre des rapports et journaux de voyages ont été préservés et chroniquent un certain nombre de missions ou interventions éducatives pour la période d'avant N'UCI (= avant 1981).

Une autre série chronique et consigne filières éducatives ou/et antennes collégiales ayant édifié le réseau RHEPS ; une correspondance soutenue escorte les négociations épistémologiques et administratives ayant réussi ou raté l'édification de ce Réseau.

Enfin, plusieurs heures de vidéo-cassettes ont enregistré des interviews de l'auteur et ses manières d'avoir entrepris d'apprendre, comme *homo discens* ou *homo docens*.

II

INDEX DES AUTEURS ALLÉGUÉS ET CITÉS *

- AINGRAIN (P.) « Simple propos d'un homme de science », *Le Monde*, 28 sept. 1983, p. 17 (p. 28).
- ANGERS (P.) *Les modèles de l'institution scolaire*. Contribution à l'analyse institutionnelle, s.l.n.d., 97 p. (p. 43).
- ATLAN (H.) *Entre le cristal et la fumée*. Essai sur l'organisation du vivant, Paris, Seuil, 1979 (p. 59 et 190).
A tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe, Paris, Seuil, 1986 (p. 192-193).
- AUBRY (G.) *Communications éducatives et développements coopératifs Nord-Sud*, Ottawa, éd. de l'Université, 1984, 388 p. (p. 11, 14 et 34).
L'éducation récurrente. Un idéal type de l'OCDE en configuration Nord-Sud, Lyon II, mars 1985, 577 p. (thèse) (p. 14).

* Les paginations composées en gras et entre parenthèse renvoient aux pages où le présent ouvrage se réfère à l'auteur et au texte cités.

- AVANZINI (G.) *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, éd. Privat, 1975 (p. 32).
La pédagogie au XXe siècle, Toulouse, éd. Privat, 1975 (p. 32).
- BASTIDE (R.) *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot, 1971 (p. 95).
Le Sacré sauvage et autres essais, Paris, Payot, 1975 (p. 192).
« Sociologies (au pluriel) des missions protestantes » in *Les missions protestantes et l'histoire*, Montpellier, 1971, p. 47-62 (p. 95).
- BELLONCLE (G.) « Le métier exercé : anthropologue praticien » in *ASSCOD 56*, 1981, p. 94-99 (p. 95).
- BLANCHARD-LAVILLE (C.) « Rapport au savoir mathématique et médiation didactique » in *Savoir et rapport au savoir*, éd. Universitaires, 1989 (p. 166).
- BOUCHTA (H.) « Oued Akreuch. D'une école rurale à un complexe socio-éducatif. Une coopérative scolaire marocaine et ses ateliers » in *ASSCOD 54*, 1980, p. 73-98 (p. 32).
- BOUDON (R.) *La logique du social*, Hachette, 1979 (p. 97).
- BOURDET (Y.) *Qu'est-ce qui fait courir les militants ?*, Paris, Stock, 1976 (p. 75).
- BOURDIEU (P.) « L'illusion auto-biographique » in *Actes de la recherche sociologique*, 1986, n° 62-63 (p. 59).
- BRADFORD (D.L.) et COHEN (A.R.) *Managing for Excellence*, 1984, éd. fr. *Gérer pour vaincre*, Paris, PUF, 1987, p. 230 (p. 169).
- BRUNEAU (J.) *Rôles de l'intervention socio-pédagogique dans les institutions éducatives*, Paris, 1984, thèse de 3^e cycle EHESS (p. 52).
- CARNEIRO (M.A.) *Trois essais*, Rio, 1985 et Petropolis, 1987, C/R in *ASSCOD 81*, 1987, p. 198 (p. 149).
- CEBALLOS (P.) DE *Un método para la investigación-acción participativa*, Madrid, éd. popular, 1987, 128 p. (p. 149).
Formación de animadores y dinámicas de la animación, Madrid, éd. popular, 1987, 208 p. (p. 149).

- CHAPIN (F.S.) *Experimental Design in Sociological Research*, Westport, Greenwood, 1974, 197 p. (p. 104).
- CHOMBART DE LAUWE (P.H.) *La culture et le pouvoir*, Paris, Stock, 1976 (p. 97).
- CROZIER (M.) *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977 (p. 97).
- DAVAL (R.) *Logique de l'action individuelle*, Paris, PUF, 1981 (p. 192).
- DAVID (M.) *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*, Paris, Economica, t. I. Approche historique ; t. II. Approche sociologique (p. 65 et 104).
- DOBIECKI (B.) *Composer par écrit*, Paris, éd. Ouvrières, 1984 (p. 128).
- DUBOST (J.) *De la recherche-action à l'analyse sociale*. Introduction à une théorie des pratiques d'intervention psychosociologique et sociologique, Nanterre, 1983 (thèse) (p. 98 et 191).
L'intervention psychosociologique, Paris, PUF, 1987 (p. 98 et 191).
- EURICH (N.) *Science in Utopia. A mighty design*, Harvard, University Press, 1967 (p. 105).
- FERRAROTTI (F.) *Histoire et histoires de vie*. La méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Libr. des Méridiens, 1983, 196 p., préf. de G. Balandier, guide bibliogr. p. 101-143 (p. 50 et 191).
- FERRY (G.) et BLOUET-CHAPIRO (Ch.) *Le psychosociologue dans la classe*, Paris, Dunod, 1984, 120 p. (p. 191).
- FURET (F.) et OZOUF (J.) *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, éd. de Minuit, 1977 (p. 127).
- FURTER (P.) *La planification de l'éducation permanente*, UNESCO, IIFE, 1977 (p. 23).
- GALTUNG (G.) « Structure et fonction des universités transnationales », *Perspectives*, X, 1980, p. 405 et ss. (p. 189).

- GARY (R.) *La nuit sera calme*, Gallimard, coll. « Folio », 1974 (p. 192).
- GIDE (Ch.) *L'Économie sociale*, Larose et Ténin, 1905 (éd. antérieure, en 1902 ; et plusieurs éditions subséquentes) (p. 75).
La solidarité, 1932, Cours 1927-28 au Collège de France, PUF, 1932 (p.75).
- GOUHIER (H.) *La jeunesse d'Auguste Comte et la formation du positivisme*, Paris, Vrin, 1936, t. II, p. 200 et ss. « Philosophie et gravitation » (p. 100).
- GUITON (J.) *De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences*, UNESCO, 1977 (p. 49 et 183).
- HALEVY (J.) *Tacticiens au pouvoir*, Paris, ESF, 1984 (p. 55).
- INFIELD (H.) *Coopératives communautaires et sociologie expérimentale*, Paris, éd. Minuit, 1956 (p. 104).
- LAPLANTINE (F.) *Clefs pour l'ethnologie*, éd. Seghers, *passim* (p. 42).
- LE BOTERF (G.) *L'enquête participative en question*, Paris, CNAM, 1981 (p. 98).
- LE PLAY (F.) Cf. Antoine Savoye.
- LERBET (G.) « Maïeutique, créativité et utopie », *ASSCOD* 43, 1978, p. 66-76 (p. 57).
« Essai sur un complexe d'Athéna. De la recherche-action comme révélateur des blocages heuristiques », *ASSCOD* 51, 1980, p. 25-38 (p.26).
Le flou et l'écolier ; la culture du paradoxe, Paris, éd. Universitaires, coll. « Mésonance », 1990 (p. 148).
- LÉVESQUE (B.) *Animation sociale, entreprises communautaires et coopératives*, éd. coopératives Albert Saint-Martin, 1979, 380 p. (p. 149).
- MAUSS (M.) « Place de la sociologie appliquée », in *Œuvres*, Paris, éd. de Minuit, t. 3, p. 232 et ss. (p. 97).
- MAZURIER (Ch.) et THIBAUDIÈRE (C.) *Pour une méthode coopérative d'éducation*, OCCE, 1989, 184 p. (p. 74, 78 et 94).

- M'BOW (A.M.) « Le rôle des universités dans les pays en développement », *ASSCOD* 43, 1978, p. 39-53. (p. 16 et 98).
- MENDEL (G.) « Recherche spontanée. Recherche impliquée ? Enquête et induction », *ASSCOD* 62, 1982, p. 13-31 (p. 18, 36 et 67).
- MONTEIL (J.M.) « Discours sur un parcours en recherche-action ». *ASSCOD* 61, 1982, p. 65-83. (p. 24).
« D'une péripétie d'autoformation à une coopérative instituante. A partir d'une étude longitudinale sur un groupe de recherche-action », *ASSCOD* 48, 1979, p. 64-73 (p. 52).
- MORIN (A.) *L'écriture collective : un modèle de recherche-action*, Chicoutimi, éd. Gaston Morin, 1984, (p. 33, 127 et 153).
La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie, université de Montréal, 1986 (p. 33, 127 et 153).
- PARODI (M.) « Fonctions universitaires et communication sociale », *ASSCOD* 61, 1982, p. 84-90 (p. 188).
- PIAGET (J.) *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974 (p. 190).
- PINEAU (G.) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig ; Montréal, éd. Saint-Martin, 1983 (p. 50, 179 et 191).
- PINEAU (G.) et JOBERT (G.) *Histoires de vie*. T. 1. *Utilisation pour la formation* ; t.2. *Approches multidisciplinaires*, éd. L'Harmattan, 1989 (p. 9-14 et 50).
- PLATON *Théétète ou de la science*, Paris, Gallimard, Coll. « La Pléiade », 1950, p. 95-96 (p. 47).
- POIRIER (J.) et CLAPIER-VALLADON (S.) *Les récits de vie*. Théorie et pratique, Paris, PUF, 1983, 240 p. (p. 50 et 191).
- POIRIER (J.) in MORAZÉ (Ch.), *Le point critique*, PUF, 1980 (p. 30).
- POIRIER (J.) et al. *Les récits de vie*. Théorie et pratique, Paris, PUF, coll. « Le sociologue », 1983 (p. 191).
- RAMBAUD (P.) « Les coopératives de travail agricole », *ASSCOD* 35, 1974 (n° spécial) (p. 73).

- RIAC *La recherche et l'action. Enjeux et pratiques. Numéro spécial de la Revue internationale d'action communautaire*, 5, 45, 1981, 200 p. (p. 93 et 118).
- RUWET (N.) « Les constructions pronominales en français », in *Théorie syntaxique et syntaxe du français*, 1972 (p. 169).
- SACHS (I.) *Développer les champs de planification. Cahier UCI, n° 2, ex-ASSCOD 67*, 1984 (p. 39).
- SARTRE (J.P.) *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard, (sur la sociologie « du flic », p. 51-55) (p. 103).
- SAVOYE (A) et KALAORA (B) *Les inventeurs oubliés. Le Play et ses continuateurs aux origines des Sciences sociales*. Champ Vallon, coll. « Milieux », 1989 (p. 10 et 12).
- SCHNEIDER (B) *La révolution aux pieds nus*, Fayard, 1985 (p. 39).
- SERTILLANGES (A.D.) « Le libre-arbitre chez Bergson et saint Thomas d'Aquin », in *La vie intellectuelle*, 25 avr. 1937, p. 252-267 (p. 106).
- TIMBERLAKE (L) *L'Afrique en crise* (p. 39).
- TOURAINÉ (A.) *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 1978 (p. 97).
- ULB A propos de recherche-action : n° spécial de la *Revue de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, 3, 1981 (p. 83).
- UNESCO *De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences*, 1977 (p. 49).
Domination ou partage ?, 1980 (p. 123).
« Recommandation de la Conférence générale, 19^e session à Nairobi en 1976 (p. 13, 16, 20 et 67).
- UQUAR *L'opération CRAEQ : Coopérative de recherche-action de l'Est du Québec*, UQUAR, 1976 (p. 148).
- WILLIAMS (G.) *Vers l'éducation permanente. Un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur*, UNESCO, 1978 (p. 183 et 188-189).

TABLES DES MATIÈRES

Avant-Propos	7
I. DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES AUX AUTOBIOGRAPHIES RAISONNÉES	
1. Expériences et conjoncture françaises	13
2. Parcours et profils	15
3. S ¹ : le modèle didactique	19
4. S ² : le modèle maïeutique	24
5. S ³ : le modèle dialectique	28
6. S ⁴ : le modèle logistique	33
7. Le cheminement d'une opération	37
II. DE L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE À L'ACCOUCHEMENT DE PROJETS	
1. L'autobiographie raisonnée	47
2. La notice de projet	48
3. Les espaces-temps des parcours	58
4. L'agencement d'un groupe	63
5. Une chaîne de fabrication	73
III. DES PROJETS D'AUTEURS AUX PROJETS D'ACTEURS ET RÉCIPROQUEMENT	
1. Grille préalable	93
2. Quatre connotations	96
3. Sur un profil	100
4. Sur une trajectoire	101
5. Sur une typologie	103
6. Sur une dialectique	105
7. Retour à l'opération coopérative	110
IV. DES PROJETS D'AUTEURS-ACTEURS À DES AUTOPRODUCTIONS ÉQUIPÉES	
1. Écrire ou ne pas écrire ?	125
2. Comment commencer à écrire ?	127
3. Pourquoi avoir écrit ?	131
4. Avoir écrit ensemble	139
	146

V. DES SITUATIONS ÉDUCATIVES ET LEUR LABYRINTHE	159
1. Méthodologie ? Pour et contre	161
2. Imbroglis en chaîne	164
3. Le contentieux du Ça	169
4. Maïeutique et recherche-action	177
POSTFACE. Parcours sur parcours	187
SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES	195
I. INDICATIF D'UN CORPUS (CORPUS H.D.)	195
1. Ouvrages personnels	195
2. Ouvrages collectifs	196
3. Articles et contributions	198
4. Gisements	200
5. Archives et patrimoines	200
II. INDEX DES AUTEURS ALLÉGUÉS ET CITÉS	201